
Ensino da literatura, poéticas e teorias

volume 1





**Ensino da literatura,
poéticas e teorias:
volume 1**

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LITERATURA COMPARADA

Gestão 2020-2021

Presidente

Gerson Roberto Neumann — UFRGS

Vice-Presidente

Andrei Cunha — UFRGS

Primeira Secretária

Cinara Ferreira — UFRGS

Segundo Secretário

Carlos Leonardo Bonturim Antunes — UFRGS

Primeiro Tesoureiro

Adauto Locatelli Taufer — UFRGS

Segunda Tesoureira

Rejane Pivetta — UFRGS

Conselho Deliberativo

Membros efetivos

Betina Rodrigues da Cunha — UFU

João Cezar de Castro Rocha — UERJ

Maria Elizabeth Mello — UFF

Maria de Fátima do Nascimento — UFPA

Rachel Esteves de Lima — UFBA

Regina Zilberman — UFRGS

Rogério da Silva Lima — UNB

Socorro Pacífico Barbosa — UFPB

Membros suplentes

Cassia Maria Bezerra do Nascimento — UFAM

Helano Jader Ribeiro — UFPB

**Ensino da literatura,
poéticas e teorias:
volume 1**

Todos os direitos desta edição reservados.

Copyright © 2021 da organização:
Adauto Locatelli Taufer,
Ana Cláudia Munari Domingos
e Wellington Furtado Ramos.
Copyright © 2021 dos capítulos:
suas autoras e autores.

Coordenação editorial

Roberto Schmitt-Prym

Conselho editorial

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

BESTIÁRIO



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

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

E59	Ensino da literatura, poéticas e teorias, vol 1 [recurso eletrônico] / organizado por Adauto Locatelli Taufer, Ana Cláudia Munari Domingos, Wellington Furtado Ramos. - Porto Alegre : Class, 2021. 552 p. ; PDF ; 3,3 MB. Inclui bibliografia e índice ISBN: 978-65-88865-81-1 (Ebook) 1. Literatura brasileira. 2. Ensaio. I. Taufer, Adauto Locatelli. II. Domingos, Ana Cláudia Munari. III. Ramos, Wellington Furtado. IV. Título. CDD: 869.94 CDU: 82-4(81)
2021-3511	

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

Índice para catálogo sistemático:

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

Projeto gráfico & diagramação

Mário Vinícius

Capa

Mário Vinícius
Larissa Rezende (estagiária)

Equipe de revisão

Bruna Santiago dos Reis
Douglas Rosa
Erick Vinícius Mathias Leite
Flávia Malaquias

Como citar este livro (ABNT)

TAUFER, Adauto Locatelli; DOMINGOS, Ana Cláudia Munari; RAMOS, Wellington Furtado (org.). *Ensino da literatura, poéticas e teorias: volume 1*. Porto Alegre: Bestiário / Class, 2021.



O presente trabalho foi realizado com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior — Brasil (CAPES), do Centro de Estudos Europeus e Alemães (CDEA) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

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

Sumário

- 7 **Apresentação:
Literatura para (re)existência**
Aduino Locatelli Taufer
Ana Cláudia Munari Domingos
Wellington Furtado Ramos
- 11 **A literatura na escola:
concepções e práticas**
Luzimar Silva de Lima
- 25 **A subjetividade da leitura literária
na formação do sujeito-leitor**
Valdivina Télia Rosa de Melian
Andreia Nascimento Carmo
- 39 **A voz e a vez do leitor
no ensino-aprendizagem da
leitura literária: multimodalidade
e descentramento geográfico**
Lucília Souza Lima Teixeira
- 55 **Literatura e formação de leitores:
do texto literário ao livro didático**
Cleane da Silva de Lima
- 74 **A formação do
professor de literatura –
um desafio (com todas as Letras)**
Chirley Domingues
- 90 **A leitura ficcional literária:
uma prática multidimensional/
interdisciplinar no letramento
acadêmico da contemporaneidade**
Marilene Ferreira Cambeiro
Aline Marques
Julia Bastos
Teresa Paladino
- 105 **Literatura e ensino: a extensão
universitária como contribuição
à formação inicial docente**
Alcione Maria dos Santos
- 118 **Literatura, uma questão
de significados e sentidos**
Roberto Clemente dos Santos
- 131 **O método recepcional como
proposta de ferramenta para
a prática docente no uso de
textos de escritores africanos
de Língua Portuguesa**
Caio César Tabajara Silva Santos
- 151 **A articulação do professor na
formação de leitores dentro
e fora da educação básica**
Rosalina Albuquerque Henrique
Fábio Matos Carneiro
- 162 **Literatura brasileira e teoria
pós-colonial: uma proposta
de educação para as relações
étnico-raciais**
Andreia Lívica de Jesus Leão
- 177 **O diálogo possível: contribuições
da filosofia enunciativo-discursiva
para o ensino de literatura
na perspectiva pedagógica
histórico-crítica**
Sâmella Priscila Ferreira Almeida
Maria Amélia Dalvi
- 192 **Um experimento com *Hamlet*
em uma escola pública
de Santa Maria/RS**
João Pedro Wizniewsky Amaral
- 215 **Configurações dos monstros
na obra infantil de Madame
Chrysanthème**
Alexandre de Castro Gomes
- 230 **Contos de fadas feministas:
uma análise das princesas
Disney ao longo dos anos**
Bruna Vieira Dorneles
- 245 **“Nossos lábios se encontraram”:
o que as cenas de beijo revelam
nas distopias juvenis**
Cássia Farias
- 265 **O desenvolvimento feminino em
contos de fadas com personagens
transfigurados: animalização em
“A Bela e A Fera” e “Pele de Asno”**
Karen Schuler

- 280 **Não se assuste: um olhar para a experiência de leitura em um livro infantil de poesia e ilustrações**
Sabrine Amalia Antunes Schneider
- 291 **Princesas feministas? Um estudo acerca do contrato comunicativo nos livros infantis e juvenis**
Raquel Monteiro de Rezende
Janayna Rocha da Silva
- 306 **Ricardo Azevedo no ensino médio da rede estadual de São Paulo**
Dayse Oliveira Barbosa
- 321 **BNCC e leitura literária: poucas matrizes, muitas diretrizes**
Débora Ventura Klayn Nascimento
- 339 **Considerações sobre transformações no ensino de literatura e currículo escolar**
Daniele Gualtieri Rodrigues
- 352 **Ensino de literaturas e culturas africanas e afro-brasileira na educação básica e superior**
Agnaldo Rodrigues da Silva
Sidnei Boz
- 368 **Literatura e ensino: perspectivas dos documentos oficiais no ensino médio para a formação do leitor**
Danielle Ferreira de Souza
- 386 **O teatro no contexto da BNCC e do DRC-MT: um olhar para as abordagens possíveis em sala de aula**
Sidnei Boz
Agnaldo Rodrigues da Silva
- 401 **A escrita poética no contexto acadêmico: processo de criação do livro *Fabulário***
Ana Claudia Costa dos Santos
- 416 **As narrativas implícitas e explícitas: uma análise comparativa das formas de produção literária**
Brunna Luiza Lima de Sousa
- 431 **Personagens de Clarice Lispector – concepção e expressão**
Cátia Castilho Simon
- 452 **Espécie de colaboração: orientar em Escrita Criativa**
Márcia Ivana de Lima e Silva
- 467 **Uma história possível da Escrita Criativa no Rio Grande do Sul**
Diego Grando (PUCRS-PNPD/Capes)
- 485 **9 meses: o retrato literário da gravidez na adolescência**
Mariana Rissi Azevedo
- 499 **Escrita Criativa: o que a escrita devolve à imagem**
Altair Teixeira Martins
- 516 **Lúcido blackout: uma experiência psicoativa com a Escrita Criativa**
Fernanda Vivacqua Boarin
- 536 **Práticas da Escrita Criativa: o que é ler como uma escritora, um escritor?**
Moema Vilela
- 551 **Informações sobre a presença online da ABRALIC**

Apresentação:
Literatura para (re)existência

Adauto Locatelli Taufer (UFRGS)
Ana Cláudia Munari Domingos (UNISC)
Wellington Furtado Ramos (UFMS)

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro.

TZVETAN TODOROV, 2009.

Essa epígrafe de Todorov se converte numa espécie de prece para nós – leitores, pesquisadores e professores de Literatura – que sabemos o quanto a literatura pode. “A literatura pode muito”. Pelas veredas do dueto escrita-leitura nos salvamos diariamente. A literatura nos salva de angústias, de decepções, de dores, de males, de momentos de crise e de desespero; enfim, é por meio, também, da literatura que, muitas vezes, nos salvamos até de nós mesmos.

A literatura nos salva tanto que, devido à paixão que por ela temos, a escolhemos como meio de viver e de sobreviver, pois o alimento que nos mantém vivos e a habitação que nos abriga são assegurados pelo trabalho que a literatura, cotidianamente, nos proporciona. Simbolicamente, por meio do dueto escrita-leitura, alimentamos o intelecto para garantirmos que nossos corpos estejam sempre nutridos. De fato, como “a literatura pode muito”, ela nos salva!

Utopicamente, desejamos que todos alimentem seus espíritos da mesma maneira que nós, os amantes da leitura e da escrita, fazemos há séculos. E se nossa utopia se cumprisse, possivelmente, viveríamos em uma sociedade menos contaminada pelo nefasto vírus ideológico que, de todas as formas possíveis, tenta se alojar sobre o conhecimento, desacreditando-o e, ilusoriamente, destruindo-o. Ilusoriamente porque todos os amantes da literatura lutam contra esse mal com o melhor antídoto que possuem: escrita e leitura,

LITERATURA! Lutamos e resistimos com as melhores armas que temos: pensamentos, palavras, texto, livros impressos ou digitais. Parafraseando Paulo Freire, principalmente nos últimos anos, num país como o Brasil, manter a esperança viva por meio da literatura é, sim, um ato revolucionário! Nossa revolução, hoje, se insurge contra quem promove metaforicamente a “queima” de livros e do conhecimento, contra quem despreza, desprestigia e boicota a educação.

A queima que defendemos é a da inquietude e a da inconformidade cuja chama nunca se apaga diante do fogo amainado. A lenha que abastece nosso fogo de chão é o questionamento, a contestação, a luta incessante por uma sociedade menos desigual, mais diversa, mais plural. A chama que internamente nos queima, nos move e nos inquieta é alegórica porque fomos, analogamente, tocados pela mesma compaixão de Prometeu, quando esse titã da mitologia grega furtou do Olimpo o fogo sagrado dos deuses e o deu de presente à humanidade, conferindo a ela o poder do conhecimento. Nossa deusa grega é a Literatura, e o dom que ela nos concedeu foi o amor incessante pela leitura e pela escrita. Afinal, lemos os escritos de outrem e, também, escrevemos para nós mesmos e para os outros porque, como um verdadeiro ato de fé, cremos na propagação do conhecimento e, também, no diálogo construtivo e respeitoso que as narrativas e a poesia são capazes de edificar. E assim estamos em permanente construção do nosso ato de ler, uma vez que “a história da leitura é a história de cada um dos leitores” (MANGUEL, 1997, p. 36).¹

A Literatura (Prometeu) nos transformou e continua nos transformando, pois, para nós, ela “corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”. (CANDIDO, 1995, p. 256).²

Esse pequeno preâmbulo, além de simbolizar nosso respeito e nosso amor pela literatura, igualmente justifica a organização deste *e-book* do XVII Congresso Internacional da Associação Brasileira de

1. MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
2. CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995, p. 235-263.

Literatura Comparada 2020³, promovido pela Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC), sediado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em Porto Alegre (RS). Se nos armamos de livros para lutar, apresentamos, aqui, este *e-book*, uma importante arma construída a muitas mãos, mas com o mesmo propósito: a reiteração da importância, da função e do lugar dos estudos literários dentro e fora da Universidade.

Neste eixo intitulado *Ensino da Literatura, Poéticas e Teorias* (Volume 1), estão reunidos textos resultantes de discussões oriundas do evento. As contribuições registradas a seguir abarcam diferentes teorias e metodologias relacionadas: (a) ao ensino de literatura, tanto em dimensões práticas quanto teóricas da formação docente; (b) aos desafios de realizar pesquisas voltadas ao ensino de literatura nos ensinamentos básico e superior; (c) às políticas de ensino de literatura com vistas à educação literária; (d) aos aspectos teóricos e práticos da literatura infantil e juvenil; e (e) à escrita criativa também como uma alternativa ao ensino de literatura, entre outras reflexões e contribuições. São textos escritos por colegas que, como nós, acreditam nesse poder da palavra literária e na sua força de, transformando as pessoas, tornar nosso mundo melhor para todos.

Em tempos de tanta obscuridade e de tanto ataque direto à Ciência e à Educação, a organização desse congresso e a materialização de parte dos profícuos diálogos aqui reunidos são uma importante resposta que podemos dar a quem desvaloriza e nega o conhecimento produzido em muitas Universidades e em muitas instituições da Educação Básica. Reunir os textos e publicá-los neste *e-book* é lançar um pouco de luz sobre o árduo trabalho realizado pela comunidade docente brasileira. Valorizar o conhecimento, a escrita, a leitura, a literatura, é o nosso mais potente antídoto para tentar desinfetar a ignorância e a nuvem negacionista que paira sobre quem produz conhecimento neste país.

Por fim, o amor e o respeito devotados à literatura nos movem à leitura de tudo e à leitura sempre atenta e crítica dos mais diversos contextos em que estamos inseridos, porque “Literatura é remédio e é resistência. Remédio claro, pois tenta nos restituir a saúde da reflexão e nos tirar da melancolia da irrelevância, da banalidade do ser,

3. Realizado totalmente em modalidade online tendo em vista a Pandemia da COVID-19.

da falta de sentido e de pensamento que se tornaram gêmeos xifópagos do cotidiano líquido contemporâneo”.⁴ A “literatura pode muito” porque somos nós, escritores, leitores, professores, que abraçamos e compartilhamos seu poder; porque ela “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas”.⁵

Junho/2021

4. KARNAL, L. Apresentação – livros vitais e a vida dos livros. In.: GALLIAN, D. *A literatura como remédio: os clássicos e a saúde da alma*. 1 ed. São Paulo: Martin Claret, 2017, p. 7-11.
5. CANDIDO, A. op. cit., p. 243.

A literatura na escola: concepções e práticas

Luzimar Silva de Lima (UFPI)¹

Introdução

O ensino de literatura na escola suscita uma série de questões, dentre as quais, as relacionadas à formação do leitor literário têm ganhado visibilidade. Nesse contexto, as ações metodológicas do professor desempenham papel fundamental para despertar no aluno o gosto pela leitura.

É importante percebermos o que alguns aportes teóricos acerca da literatura na escola orientam. Isso é importante porque nos permite compreender como a arte literária apresenta-se na escola e que práticas têm se mantido frequentes nesse contexto a fim de apontar caminhos para uma condução significativa do texto literário em ambiente escolar.

Observa-se, pois, que o ensino de literatura na escola insere-se num terreno de relações estreitas e pouco pacíficas. Parece manter-se na escola apenas por força de normatizações como tradições e exigências curriculares. Além disso, a função educativa que essa literatura exerce na escola limita-se ao ato de ler para a formação cultural do leitor.

A partir disso, ressaltamos a escola como espaço de construção de conhecimento e, nesse sentido, destaca-se a literatura como elemento favorecedor desses conhecimentos, pois não se relaciona apenas ao prazer, mas, também, ao conhecer. A escola precisa percebê-la dessa forma, abraçar as leituras que se constituem em outros espaços, e que chegam a ela a partir do repertório dos alunos, advindas de escolhas espontâneas, livres de imposições ou obrigações escolares.

Portanto, com todas essas considerações pretendemos mostrar as formas de manifestação da literatura na escola, de modo a favorecer uma reflexão acerca das questões pontuadas, estabelecer as possíveis causas pelas quais o ensino de literatura tem perdido espaço no repertório de leituras do aluno, bem como dar visibilidade às leituras que os alunos já fazem a fim de ampliá-las.

1. Doutoranda em Literatura pela Universidade Federal do Piauí-UFPI.

A literatura na escola: concepções e práticas

É importante percebermos o que alguns aportes teóricos acerca da literatura na escola orientam. Isso é importante porque nos permite compreender como a arte literária apresenta-se na escola e que práticas têm se mantido frequentes nesse contexto a fim de apontar caminhos para uma condução significativa do texto literário no ambiente escolar.

Discutir esse tópico é contar, necessariamente, com as considerações de Todorov (2009) e suas contribuições acerca do ensino da literatura na escola e a condução que tem tomado nesse espaço. Segundo o autor, o perigo não está na escassez de poetas contumazes ou ficcionistas, no fim da produção ou da criação poética, mas na forma como a literatura tem sido oferecida aos jovens desde a escola primária até a faculdade, a escolarização da literatura parece ser o grande perigo de sua inexistência. O perigo diz respeito ao fato de que o estudante não entra em contato com a literatura por meio dos textos literários, mas com alguma espécie de crítica, de teoria ou de história literária, isso revela muito mais uma matéria do que a viabilização de conhecimento do mundo, do próprio ser humano e suas paixões.

O estudo da literatura no Brasil data do século XIX, abordado inicialmente, na perspectiva da crítica e da história literárias. A primazia do cânone predominava como essência de ensino. Segundo Faria (2009, p. 3), durante a década de 1970:

Na tradição da história da literatura, que se iniciava então, ocorria aqui o mesmo que na Europa: a abordagem da literatura, ajustada ao ideal de objetividade histórica, descreve o passado restringindo-se ao cânone das obras e autores consagrados pela tradição, excluindo textos divergentes de um determinado modelo de literatura. Tais considerações fazem-nos pensar sobre a constituição do cânone escolar e a razão porque algumas obras ficam fora da lista de obras tradicionalmente apresentadas no panorama histórico.

Observa-se, pois, que o ensino de literatura na escola insere-se num terreno de relações estreitas e pouco pacíficas. Parece manter-se na escola apenas por força de normatizações como tradições e exigências curriculares. Além disso, a função educativa que essa literatura exerce na escola limita-se ao ato de ler para a formação cultural do leitor.

Reafirmamos, novamente, a escola como espaço de aprendizagem, e como tal, reiteramos o tratamento dado ao ensino de literatura na escola. Começamos essa análise a partir do ensino da língua materna e as orientações que o professor, como mediador, recebe para conduzir esse trabalho. Sabemos que o ensino deve privilegiar o texto como unidade primeira, já que, nesse processo, o mais importante é o desenvolvimento da competência linguística. Assim, a seleção de textos para o ensino de língua no ensino fundamental, deve contemplar os gêneros que sejam incentivadores da reflexão crítica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam que os textos selecionados devem ser aqueles que, por suas características, favoreçam a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaborado e crítico, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998). Sobre esse último aspecto, a realidade que tem se apresentado nas salas de aula implica metodologias que tratam o texto literário de maneira superficial, e com espaço de análise limitado dada a preferência no ensino de língua aos conteúdos gramaticais, inclusive, se fizermos ainda uma verificação atenta do livro didático e as atividades que o constituem, quando da análise do texto literário, perceberemos a veracidade dessa afirmação.

Na seleção de textos, a postura do professor deve ser o de despertar o gosto pela leitura, e esse gosto, no processo de ensino na escola, só poderá existir, segundo Averbuck (1984) se o ato de ler for ao encontro das verdadeiras motivações dos leitores, nesse sentido, a ausência de motivação para a leitura alegada pelos professores está, verdadeiramente, ligada ao reconhecimento, pelos leitores, de que os textos que lhes são impostos não lhes dizem respeito, portanto não lhes trará benefícios, gratificações ou recompensas. É necessário repensar o ensino de literatura na escola.

Conforme os PCN, no nível fundamental, o ensino de literatura precisa considerar o tratamento do texto literário oral ou escrito, bem como o envolvimento do exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. Assim, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas,

as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998)

A progressão do ensino não é muito diferente no Ensino Médio, apesar de orientações, como as dos PCN, já que a abordagem da Língua Portuguesa parece preconizada nesse mesmo viés, quando muitos professores priorizam a análise gramatical desvinculada do verdadeiro objetivo do estudo do texto literário. Os PCN para o Ensino Médio também ressaltam o ensino da língua a partir do texto, tomando como essencial desse processo:

A unidade básica da linguagem verbal é o texto, compreendido como a fala e o discurso que produz e que o constituem como ser humano. [...] O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. (BRASIL, 2000, p. 18)

A partir disso, ressaltamos a escola como espaço de construção de conhecimento e, nesse sentido, destaca-se a literatura como elemento favorecedor desses conhecimentos, pois não se relaciona apenas ao prazer, mas, também, ao conhecer. A escola precisa percebê-la dessa forma, abraçar as leituras que se constituem em outros espaços, e que chegam a ela a partir do repertório dos alunos, advindas de escolhas espontâneas, livres de imposições ou obrigações escolares.

Assim, a literatura também será objeto de conhecimento, e com as novas configurações sociais, é o espaço da sala de aula indispensável para conhecimentos vários que se configuram como elementos constituintes do repertório de informações da sociedade, tendo em vista as representações sociais de que se reverte. Dessa forma, essas mudanças também trazem novas configurações na forma de ver e ensinar literatura.

Para Cosson (2015), é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não informações das disciplinas que ajudem a constituir essas leituras tais como a crítica, a teoria ou a história literária. Para além do prazer da leitura, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. Ele ainda cita, nesse processo, o

letramento literário como uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola.

Por fim, devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (COSSON, 2015, p. 23)

O autor propõe pôr em discussão a questão de como escolarizar a literatura sem roubar-lhe sua essência maior, a de fruição do texto. O que se questiona são as formas de escolarização da arte literária e suas configurações nos espaços escolares. Esse processo deve ocorrer sim, mas sem reduzi-la em si mesma, dessa forma nega seu poder de humanização, de agir sobre aquilo que lemos, refletir, tirar conclusões, compartilhar e nos tornarmos seres humanos melhores. Isso quer dizer que não se deve passar por cima da sua essência maior, que é provocar a interação da obra com o leitor de maneira prazerosa, tão pouco que se esgote nisso, a literatura permite experiências diversas.

Cosson (2015) ainda questiona: De que forma os textos literários se fazem presentes no espaço da sala de aula? Qual o papel do educador frente a essa responsabilidade? Segundo ele, a realidade configura significações que impõem os gostos e preferências individuais do educador ao repertório literário do aluno.

Nesse sentido, Cosson (2015) acrescenta que as escolhas tendenciosas referem-se a praticamente todo o processo de leitura na escola. As visitas às bibliotecas, por exemplo, não deixam de limitar aquilo que se chamam *escolhas*, pois o aluno só pode escolher o que está ali. Sobre isso, pertinentes são as questões lançadas por Soares (2011, p. 7): “[...] quem indica ou orienta a escolha do livro a ler – a professora? a bibliotecária? Que critérios definem a orientação seletiva de leitura para uma série ou outra, para meninos ou para meninas? A orientação seletiva de tipos e gêneros de leitura, de autores?”

A abordagem engessada promove, por muitas vezes, a desconstrução da beleza literária e do ganho que a literatura poderá trazer para a vida do aluno, seja escolar ou social. O próprio livro didático e a seleção de textos que dispõe também é uma forma de não escolha.

Não se propõe aqui uma liberdade desmedida, mas a possibilidade de partir daquilo que os alunos conhecem para fomentar a ampliação de repertórios já apresentados por eles, “fiscando-os” pelo que já sabe e que é de seus gostos.

Quem sabe não temos de nos ocupar de uma sociologia da literatura que, segundo Tadié (1992), não se preocupa apenas com o autor e com a obra, mas, especialmente com o leitor – o que mais tarde chamou-se de estética da recepção. Assim, é necessário pensar no público que constitui a escola para pensar também nas leituras que devem fazer parte do cotidiano dele.

Ainda resta um questionamento um tanto intrigante: no ensino fundamental o aluno tem consciência de que lê literatura? A esse respeito, precisamos considerar o letramento literário e, principalmente, as práticas sociais de leitura que se fazem nos mais variados espaços e segmentos sociais, dessa forma, a análise de muitos críticos acerca das leituras realizadas fora da escola, ou seja, aquelas não escolarizadas são desconsideradas, e conseqüentemente, leituras que os alunos trazem consigo são pensadas, assim como a crítica, como não literárias.

Nesse sentido, sobre o letramento literário e a presença de outras leituras na escola, Zappone (2007) sugere que alguns usos sociais poderiam ser assinalados, entre outros fatores, por: 1) adaptações de textos literários para a televisão, teatro, cinema, 2) por leituras não canônicas, ou seja, leituras não necessariamente veículos apenas da história de leitura de textos produzida por críticos ou pela academia, 3) pela leitura de textos não canônicos sobre os quais pouco se sabe ainda hoje e poucos estudos têm sido desenvolvidos (a exemplo, leitura de *best-sellers* e outros textos ficcionais que estão à margem do letramento literário escolar etc).

Portanto, com todas essas considerações pretendemos mostrar as formas de manifestação da literatura na escola, de modo a favorecer uma reflexão acerca dos questionamentos pontuados, estabelecer as possíveis causas pelas quais o ensino de literatura tem perdido espaço no repertório de leituras do aluno.

Nesse item se descreveram as práticas literárias no contexto escolar e a forma como a literatura é conduzida no tocante aos textos privilegiados para o ensino. O próximo item trata, especificamente, sobre o ensino de literatura e as metodologias selecionadas para sua abordagem na escola.

Literatura e ensino: implicações metodológicas

O ensino de literatura tem trazido para o contexto da escola muitas discussões, especialmente, no que se refere ao seu tratamento metodológico. A forma como foi conduzido o processo de abordagem da Literatura repercutiu muitos trabalhos que com o intento de refletir sobre a condução dos estudos literários, como também abrir espaço para a construção de novas propostas de ensino, têm sido desenvolvidos com a finalidade de compreender e refletir sobre a forma como se tem ensinado literatura nas escolas. Sobre isso, refletiremos acerca de alguns pressupostos teóricos que se preocuparam em estabelecer conhecimentos e direcionamentos ao ensino de Literatura como disciplina ou do próprio texto nos trabalhos do cotidiano escolar.

O texto é sem dúvidas o centro de ensino da Língua Portuguesa na escola, mais especificamente do ensino de Literatura nesse mesmo espaço. Destacamos primeiramente, as considerações de Filipouski e Marchi (2009) quando afirmam que o texto, especialmente o de literatura, é objeto de estudo da língua portuguesa, por isso é interessante percebê-la em sua totalidade, sem que seja reduzida a uma disciplina isolada. A centralidade das aulas deve ser o texto e as práticas de leitura e de produção que ele demanda. As tarefas de ler e escrever são atividades dialógicas. Esse mesmo texto tem de se apresentar com fruição, pois se assim não for, incorremos na frustração de leitores.

Barthes (1987) toma o texto como resultado da escrita de um senhor que escreve e tem de dar prova de que esse texto existe e deseja um leitor. Essa prova existe é ela a própria escrita. Esta por sua vez é a ciência das fruições da linguagem, é um *kama-sutra* - desta ciência. Pelas palavras do estudioso, o texto tem que despertar prazer no leitor, daí então, a responsabilidade do professor em fazer com que na escola este prazer ou fruição existam.

Cereja (2005, p. 11) esclarece que “embora circule nas aulas de literatura um discurso sobre o literário, quase sempre nelas o texto literário propriamente dito é pouco trabalhado e vivenciado pelos alunos”. O predomínio de leituras fragmentadas é parte constitutiva do ensino, a integralidade dos textos não é percebida, salvo atividades que requerem leituras de livros com o objetivo de preenchimento de fichas de leitura que pouco contribuem para a compreensão e apropriação do texto lido. A leitura literária deve ser prática visível em sala de aula.

A leitura da literatura proporciona, na sala de aula, um amplo espaço para discussões por conta da natureza reflexiva e temática que favorece, porque também representa a cultura e as subjetividades do homem, percebendo a sua representação como ser de cultura refletida nas obras literárias lidas. A esse respeito, Filipouski e Marchi (2009, p. 09) esclarecem que:

A partir da leitura literária, é possível desafiar os alunos para produzirem discussões que ampliem o conhecimento do mundo, explorar questões relacionadas ao país e seus habitantes, em sua diversidade, oferecendo-lhes condições de adquirir novos saberes e também de aprender com os sentidos produzidos pela tradição. Esta relação se estabelece por meio dos usos que produtor e leitor da literatura fazem da língua, contribuindo para a compreensão de que ela é representativa da cultura.

Nesse sentido, é importante as práticas pedagógicas buscarem ações articuladas e planejamento que correspondam aos objetivos pretendidos pelas práticas leitoras literárias, fazendo com que a leitura se torne uma prática que faça sentido. Deve haver nas tarefas escolares – quanto ao ensino de literatura – finalidade no que ensina, e mais ainda, o aluno precisa assim compreender o processo de ensino-aprendizagem dos textos literários, bem como uma correspondência das atividades que se pede sobre os gêneros estudados.

No campo do ensino, não se pode limitar as experiências dos alunos, tampouco limitar suas escolhas. É necessário que a escola apresente um repertório variado de obras para que a *escolha* torne-se de fato *escolha*. No entanto, isso pode tornar-se um problema, já que somos sabedores de que nem todas as escolas possuem biblioteca devidamente amparada por uma variedade considerável de livros. Ações públicas governamentais devem ser articuladas para que isso torne-se uma realidade. O educador, então desempenhará um importante papel, pois caberá a ele selecionar os textos que os alunos lerão². Essa oferta implica apresentar aos alunos o contato com variados gêneros, contemplando diversos autores. Segundo Silva (2009, p. 169-167):

2. Quando falamos nessa escolha, nos referimos às leituras de obras “paradidáticas”.

Outro tipo de ruptura de limites concerne à relação dos livros e autores a serem lidos. Um bom acervo de literatura – e isso diz respeito tanto a um acervo pessoal quanto a um institucional, no caso a biblioteca escolar – deve incluir, além dos autores brasileiros consagrados, escritores regionais e alguns de projeção recente no panorama nacional, assim como os chamados clássicos da literatura universal.

Rocco (1992) traça algumas considerações sobre o ensino de literatura e complementa o que estamos discutindo, tece informações sobre a seleção e as escolhas, ressaltando que deve partir-se do conhecido para o desconhecido, com textos de linguagem mais acessível, considerando que o adolescente dispõe de um universo de leitura mais restrito. De modo que nos textos apresentados sejam capazes de conhecer/reconhecer as experiências estéticas e o campo estilístico a a fim de traçarem comparações e perceberem a essência das obras canônicas na pluralidade da linguagem.

No contexto do ensino, o educador precisa reduzir a distância que há entre o seu discurso e a experiência literária do aluno, é preciso superá-la. A etapa de planejamento também é ressaltada pela autora, segundo ela ninguém deve ir cegamente dar uma aula de literatura sem planejar, sem se preocupar com as etapas, motivações, modo de avaliação, entre outros processos. Ensino implica processo, e processo implica etapas. As ações da prática cotidiana do professor são importantes porque, no papel de mediador, deve desenvolver ações que favoreçam a aprendizagem do texto literário e que eles, os alunos, se sintam atraídos por essa leitura.

Segundo Rezende (2013) na vida social cotidiana quando lemos, a leitura da obra literária sugere um movimento de identificação que esclarece as motivações que nos levam a lê-la, lemos o gostamos, seja porque é nosso gênero favorito, seja por indicação de alguém, seja pelo sucesso da obra. A literatura não pede uma leitura obrigatória, mas que fazemos por vontade própria e por isso é vivida subjetivamente pelos leitores. Segundo ela, esse gosto deve ser despertado no Ensino Fundamental, o Ensino Médio deve favorecer um aprendizado sobre a execução das obras.

Dalvi (2013) propõe um percurso a ser trilhado no ensino de literatura, desde a etapa inicial de escolarização até o ensino médio. Segundo ela, é imprescindível o trabalho com a oralidade na educação infantil, a partir das práticas efetivas de aproximação do literário, as

crianças percebem a sonoridade nas quadrinhas, nas cantigas, nos poemas infantis e nas trovas, a linguagem de construção, a estrutura básica da narrativa, a identificação de informações de relevância e irrelevância no contexto da obra.

Ainda para Dalvi (2013) no ensino fundamental, a criança passa a apresentar outras formas e suportes da literatura, a ter certa autonomia sobre aquilo que lê, pois não depende da leitura do outro e torna-se um leitor independente. Os estudantes dos anos finais deveriam iniciar a inserção nas altas literaturas, com leituras de linguagem mais apurada. No ensino médio, o adolescente deve ser incentivado a ter contato com os clássicos sejam nacionais ou não, no entanto esse processo precisa compreender a leitura do texto literário como algo prazeroso, significativo, reflexivo e todos os sentidos que a literatura é capaz de propiciar ao leitor.

Compreendemos que inserir o leitor no mundo do literário é respeitar um processo de partes bem concretas que se firmam por práticas dirigidas, e que contemplem a literatura não como obrigação. Mas um processo que se constitui desde as primeiras fases da criança até o Ensino Médio. O percurso assinalado pela autora deixa claro o tratamento metodológico para com os textos, isso implica responsabilidade por parte do educador.

No contexto escolar, essa relação do leitor com a literatura implica levar em conta diferentes fatores, perceber diferentes realidades. Se o objetivo é a formação do leitor crítico, temos que pensar diretamente na experiência do sujeito leitor. Sobre isso, Pfeiffer (1998, p. 87) ressalta que:

Pensar sobre o sujeito leitor implica, necessariamente, refletir sobre as condições de produção desta (s) posição(ões) na qual o aluno, assim como todo e qualquer indivíduo, tem que se inserir. É constitutivo destas condições o modo de produção – e seu processo- de um certo perfil de leitor-escolar, em que funcionam as representações imaginárias que os alunos e professores fazem do “*bom leitor*”.

Cabe ressaltar então, a responsabilidade da escola e do próprio professor em pensar no leitor que queremos, mas também, reconhecer o leitor que já temos. Ao mesmo tempo pensar que a formação do leitor crítico é um processo de *formação* mesmo, o que implica parte de uma etapa de amadurecimento, pois nenhum leitor nasce crítico,

mas torna-se crítico. Por isso, como Pfeiffer (1998) ressalta, são importantes as ações desenvolvidas no contexto da escola.

Para Faleiros (2013) o ensino de literatura pressupõe uma visão dos leitores que se pretende formar, ou seja, as formas como se discorre a propósito do ensino de literatura, dos leitores e da leitura para discutir como essas figurações apontam para os impasses colocados nessa área. Tem que se pensar na metodologia do ensino. Temos que formar leitores de literatura apaixonados pelo que leem, que a divulguem sem medo.

A literatura e a própria leitura são antes de tudo, um fascínio que implica uma relação de prazer, no caso das leituras que fazemos sem sermos guiados como cegos sem rumo. A escola desempenha importante papel na formação de leitores, mas a concepção da leitura como ato de prazer parece não ser importante para muitos. O aluno ler porque tem que ler, é uma obrigação, só mais uma tarefa escolar. Essa condução tem demonstrado o fracasso da escola quanto a esse assunto. Toda leitura deve ter um saldo, e positivo, é claro.

Aguiar (2013) esclarece que, quando a leitura ficcional atende ao gosto do leitor, ela desencadeia um processo de identificação do sujeito leitor com os elementos da realidade representada gerando prazer. O prazer da leitura gera a apropriação de um novo mundo. Sobre o texto como uma leitura prazerosa, Barthes (1987, p. 19) revela que:

Se aceite julgar um texto segundo o prazer, não posso ser levado a dizer: este é bom, aquele é mau. Não há quadro de honra, não há crítica, pois esta implica sempre um objetivo tático, um uso social e muitas vezes uma cobertura imaginária. Não posso dosar, imaginar que o texto seja perfectível, que está pronto a entrar num jogo de predicados normativos: é demasiado *isto*, não é bastante *aquilo*; o texto (o mesmo sucede com a voz que canta) só pode me arrancar este juízo, de modo algum adjetivo: *é isso!* E mais ainda: *é isso para mim!* Este “para mim” não é nem subjetivo, nem existencial, mas nietzschiano (“no fundo, é sempre a mesma questão: O que é que é *para mim?*...”). O *brio* do texto (sem o qual, em suma, não há texto) seria *a sua vontade de fruição*: lá onde precisamente ele excede a procura, ultrapassa a tagarelice e através do qual tenta transbordar, forçar o embargo dos adjetivos – que são essas portas da linguagem por onde o ideológico e o imaginário penetram em grandes ondas.

A fruição do texto é descrita pelo autor como resultado de uma força arrebatadora que seduz o leitor para outras leituras, que vê o

texto como algo que pertence ao desejo e vontade de apropriação, que se faz presente não pela força da imposição, mas pelo desejo de ser lido porque é bom e carrega consigo o prazer da leitura, convidativa e impulsionadora de vontades que arraigam a essência daquele que lê em buscar mais.

A fruição da obra de arte percebida pelo leitor, especialmente a literatura, também foi discutida por Eco (1991) segundo ele a obra possui uma abertura, esta é a condição de toda fruição estética, e toda forma frutiva dotada de valor estético é “aberta” porque pressupõe leitor, interpretação e interação, mesmo quando o artista visa a uma comunicação única e não ambígua, essa abertura, por seu lado, é garantia de um tipo de fruição particularmente rica e surpreendente, que as civilizações procuram alcançar como valor dos mais preciosos, pois todos os dados de nossa cultura nos induzem a conceber, sentir, e portanto ver o mundo segundo a categoria da possibilidade de horizontes diversos.

Com esse item, concluímos a etapa de abordagem literária no que se refere a condução do texto literário na escola, a seleção dos textos privilegiados para leitura e as metodologias de abordagem. Percebemos a real essência do texto literário que é se fazer sentir pelo leitor na interação e construção de significados de maneira a sentir-se conquistado.

Considerações finais

Observamos aspectos que descreveram as práticas literárias no contexto escolar e a forma como a literatura é conduzida no tocante aos textos privilegiados para o ensino. Também discutimos questões que tratam, especificamente, sobre o ensino de literatura e as metodologias selecionadas para sua abordagem na escola.

A abordagem literária no que se refere a condução do texto literário na escola, precisa levar em consideração a seleção dos textos privilegiados para leitura e as metodologias de abordagem. Assim, percebemos a real essência do texto literário que é se fazer sentir pelo leitor na interação e construção de significados de maneira a sentir-se conquistado.

Ensinar literatura na escola suscita estas questões, visto que em contexto escolar o processo de mediação torna-se um dos grandes

responsáveis pelo despertar do gosto pela leitura. Por essa razão pensar ações metodológicas que valorizem os leitores também é uma ação válida, uma vez que muitos alunos já chegam à escola com suas preferências de leituras, as quais nem sempre serão obras clássicas. Dessa forma, percebe-se a necessidade de uma abertura com relação a centralidade do cânone. A forma como ele é apresentado ao aluno, é mais visto como obrigatoriedade do que como leitura de fruição ou prazer.

Portanto, com todas essas considerações pretendemos mostrar as formas de manifestação da literatura na escola, de modo a favorecer uma reflexão acerca das questões pontuadas, estabelecer as possíveis causas pelas quais o ensino de literatura tem perdido espaço no repertório de leituras do aluno, bem como dar visibilidade às leituras que os alunos já fazem a fim de ampliá-las.

Referências

- AGUIAR, V. T. de. O saldo da leitura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. DE; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 153-162.
- AVERBUCK, L. M. A questão da leitura ou a crise da escola. In: YUNES, E. *A leitura e a formação do leitor: questões culturais e pedagógicas*. Rio de Janeiro: Edições Antares, 1984. p. 19-24.
- BARTHES, R. *O prazer do texto*. Tradução de Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa*. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Brasília, 2000.
- CEREJA, W. R. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.
- DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 67-97.

- ECO, U. *A obra aberta*. 8. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.
- JOVER-FALEIROS, R. Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino de literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 113-134.
- FARIA, V. F. S. O ensino de literatura e a formação do leitor literário: entre saberes, trajetórias de uma disciplina e suas relações com os documentos oficiais. *Revista Iberoamericana de Educación*, Mato Grosso, n.49/7, p.1-12, 2009.
- FILIPOUSKI, A. M. R.; MARCHI, D. M. *A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura*. Erechim: Edelbra, 2009.
- PFEIFFER, C. C. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, E. P. (org.). *A leitura e os leitores*. Campinas - SP, Pontes: 1998.
- REZENDE, N. L. de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.
- ROCCO, M. T. F. *Literatura/ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1992.
- SILVA, V. M. T. *Leitura literária e outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.
- SOARES, M. 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*. 2. ed., 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- TADIÉ, J. Y. *A crítica literária no século XX*. Tradução de Wilma Freitas de Carvalho. Imagem virtual: 1992.
- TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. *Teoria e prática da educação*, v. 03, 2007, p. 47-62.

A subjetividade da leitura literária na formação do sujeito-leitor

Valdivina Télia Rosa de Melian (UFT/ CAPES) ¹

Andreia Nascimento Carmo (UFT) ²

Considerações iniciais

Propomo-nos, neste trabalho, pensar o ensino de leitura literária na educação básica e como o sujeito-leitor, mais especificamente o sujeito-leitor de literatura, se constitui a partir das suas relações sociais. Para tanto, filiamo-nos aos pressupostos teóricos de estudos literários em diálogo com a Análise do Discurso (AD) francesa de orientação pecheuxtiana. Nessa esteira, buscamos refletir algumas noções, as quais consideramos fundamentais para o desenvolvimento dessa discussão, tais como: a noção de leitura, ensino de literatura, letramento social e letramento literário.

Em nossa concepção, a leitura é parte constitutiva do sujeito, pois ela é um ato político, como afirmou Freire (2006). Desse modo, compreendemos que é impossível fazer uma leitura separada da ideologia, pois o leitor, concebido como um sujeito pensante, é constituído pelas suas formações ideológicas. Portanto, ele é capaz de questionar o lido para além do exercício de obtenção de informações ou para uma análise de leitura- interpretação de texto já realizado por outro leitor, pois, a leitura literária pressupõe diálogo e reflexão.

Importa destacar que o texto literário não possui uma “leitura fechada”, enclausurada numa visão unilateral, posto que o texto é sempre constitutivo de outro texto. A leitura e, de modo especial a leitura literária, torna o sujeito-leitor apto para transitar nos espaços sociais e políticos de modo crítico. Isto é, a leitura literária abre vias para a formação de um sujeito-leitor crítico, aquele que reflete sobre o que lê e sobre as suas práticas sociais.

1. Graduada em Letras (UNOPAR). Mestra em Letras – Ensino de Língua e de Literatura (PPGL/UFT). Doutoranda em Letras (PPGL/UFT), Bolsista CAPES – Código de Financiamento 001.
2. Graduada em Letras (UFT). Mestra em Letras – Ensino de Língua e de Literatura (PPGL/UFT). Doutoranda em Letras (PPGL/UFT), é docente na SEDUC/TO.

A formação do sujeito-leitor de literatura, por um lado, está articulada com o modo como a literatura é ensinada em sala de aula. Sabemos que não existem fórmulas para formar leitores, mas é consenso entre os estudiosos de leitura e formação do leitor, que no âmbito escolar, não se forma leitor literário por meio de um ensino analítico, divorciado da interação social entre professor e aluno. Nesse sentido, não existem formas determinadas “verdadeiras” em relação à eficácia total no tocante ao ensino de literatura, porém, existem modos de ensinar literatura que contribuem para o melhor desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes nesse processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, destacamos a importância do papel do professor na produção/execução de atividades que direcionem os sujeitos-alunos a desenvolverem leituras que ultrapassem a noção de texto completo, fechado e a ideia de sentido uno, literal. Em nossa visão, entendemos que é necessário a adoção de concepções teóricas de texto e leitura como algo que não se limita pela ilusão da completude da linguagem. Pela perspectiva discursiva, a língua é opaca. Isso implica dizer que os sentidos sempre podem ser outros. Assim, sustentamos a ideia de que a leitura praticada na escola deve ser realizada de maneira reflexiva. Por outro lado, a formação do sujeito-leitor de literatura está para além do ensino escolarizado, tendo em vista que o sujeito chega à escola com sua leitura de mundo.

Nessa esteira, o letramento social e o letramento literário são próprios para a construção do gosto de ler, dado que conduzem o sujeito-leitor para a interatividade com seus interlocutores. De acordo com Moita Lopes (2002, p. 81), “a escola como um espaço de construção de conhecimento e de significados” precisa buscar formas de trabalhar o ensino de modo que a interação social seja uma constante, como práticas de leituras dialogadas em rodas de leituras, contação de histórias e não apenas como um dia “D” no qual “toda” a escola se mobiliza em um único momento.

Desse modo, consideramos que a literatura, como produto social, carece de ser lida de forma subjetiva em razão da autonomia do sujeito-leitor de literatura em relação ao texto, ainda que, pelo viés discursivo, o sujeito seja assujeitado à língua ideologicamente. Dito de outro modo, os gestos de leitura-interpretação dos sujeitos-leitores são determinados pelas formações discursivas em que eles estão inseridos e relacionados com suas práticas sociais. Diante disso,

é indispensável que a leitura literária deixe de ser uma leitura analítica e objetiva, apenas com fins de aprendizagem de gramática ou para o preenchimento de fichas de leitura.

A leitura literária e o ensino de literatura

As leituras literárias realizadas de modo interativo causam impacto na construção de sentidos, na construção da identidade social do sujeito-aluno e possibilitam o desenvolvimento pelo gosto da leitura, contribuindo para a formação do sujeito-leitor literário. De acordo com Wolfgang Iser (1996, p. 146), “o texto ficcional permite a seus leitores que transcendam a sua posição no mundo. O texto ficcional não é nenhum reflexo de uma realidade dada, mas sim seu complemento em um sentido específico”. Nesse sentido, uma leitura analítica e objetiva apenas para fins de aprendizagem de gramática ou resolução de exercícios com questões de cunho explícito, tira o poder de interação entre texto e sujeito-leitor, mutilando a oportunidade de formação do leitor de literatura.

A leitura, sobretudo, a leitura literária, é uma forma de diálogo sem precedentes, tendo em vista que com ela conectamos passado e presente com projeção para o futuro, pois, a leitura literária é um meio de comunicação em mão dupla. Desse modo, entendemos que as leituras literárias, dentre as várias possibilidades que elas proporcionam, destacam-se pelo desenvolvimento da visão crítica, da alteridade e a compreensão de mundo nos/dos sujeitos-leitores.

Conceber o texto literário como possibilidade para criar modos de pensar, implica em construir novos modos de ensinar literatura. Em outras palavras, para ensinar literatura de uma lógica outra, é necessária uma prática com letramento, sobretudo, o letramento literário. A literatura, configura-se propiciadora da identificação da subjetividade, está presente na vida e, precisa ser também escolarizada, posto que é uma prática social.

Segundo Aquino (2018, p. 46,) “pensar a literatura para um trabalho em sala de aula é levar em consideração todas as possibilidades afetivas, políticas, sociais e históricas que ela permite compreender enquanto representatividade, enquanto verossimilhança”. Assim, a leitura literária representa um elo entre o sujeito-leitor e – nos moldes da AD – suas condições de produção, interpelando o sujeito-leitor

empírico, conduzindo-o para um nível afetivo, crítico e ideológico em relação ao texto. A leitura literária nunca é inocente ou inofensiva, sempre produz uma reflexão, um estranhamento, uma revelação ou uma conformidade, tendo em vista que é linguagem,

não existem palavras inocentes. O espaço social onde elas são produzidas é condição da instauração das relações simbólicas de poder. A dimensão política da sociedade é também jogo de significações. Isto supõe que a linguagem seja simultaneamente um suporte e um instrumento de relações moleculares de poder. Mas também um espaço de poder nela mesma. (WARAT, 1985, p. 100)

A partir da compreensão de que a literatura é social, evidentemente é impossível negar sua importância para a formação do sujeito-leitor. São com as leituras literárias que professor e aluno fazem interações com as questões existencialistas tais como, temas conflituosos: política, racismo, machismo, feminismo, dentre outros, que podem ser dialogados de modo científico, sem a agressividade das paixões pessoais. De acordo com Orlandi (1988, p. 35), “a leitura é uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo”. Nessa esteira, destacamos a linguagem e o sujeito como condições externas ao indivíduo.

Assim sendo, os textos literários, dada a sua diversificação, são constitutivos da formação do sujeito-leitor, pois possibilitam o conhecimento de si e do outro. Nesse sentido, “a literatura, pela liberdade que a funda, exprime conteúdos diversos, essenciais, e secundários, evidentes e problemáticos, coerentes e contraditórios, que frequentemente antecipam os conhecimentos vindouros” (JOUVE, 2012, p. 165). Importa dizer que a literatura não é um fim em si mesmo. Ela é um meio para alcançar um fim, o qual pode ser tanto a formação do sujeito-leitor de literatura como a formação crítica do sujeito enquanto cidadão no mundo.

Para refletir sobre o ensino de literatura consideramos importante pensar a noção de letramento literário e letramento social. O letramento é, segundo Soares (2014, p. 47), “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”, ou seja, é o envolvimento das habilidades de ler e escrever envolvidas nas práticas sociais. Para Street (2014) letramento social é o uso da leitura e da escrita no contexto

real, envolvido nas práticas sociais de modo ideológico para além das habilidades de codificar e decodificar a leitura e a escrita.

Enquanto o letramento literário, de acordo com Cosson (2014, p. 23), “é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. Nesse sentido, considerando a leitura como prática social à frente da prática individual e solitária, na escola a literatura precisa ser ensinada para além da fruição e do modo interacional. As leituras individuais e solitárias são práticas extraclasse, mas que repercutem no interior da escola durante as aulas de literatura em diálogo constante com os textos escolarizados por meio da prática com letramentos.

Paulino (1999, p. 16) salienta que o letramento literário “como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela”. Assim sendo, mais do que interagir com o outro – sujeitos e textos – a leitura de literatura na escola reclama vozes para a constituição dos sentidos. O letramento literário requer participação do aluno e do professor como também pode envolver toda a comunidade escolar. Quanto maior for esse durante o processo de leituras literárias, maiores serão as probabilidades de aprendizagem não só de literatura, como também dos demais componentes do currículo.

As leituras literárias humanizam o leitor (CANDIDO, 2017), no sentido de fazer emergir nesse leitor, identificações já filiadas à um saber discursivo, instituído ideologicamente. Tal filiação o conduz para a vivência com alteridade. O poder reflexivo que a literatura tem, faz dela parte da vivência humana. A partir desse pensamento parece impossível transitar pelos espaços sem as leituras literárias.

Sobre essa essencialidade da literatura, Candido (2017, p. 177) afirma que a literatura em sentido amplo presente na vida, como, por exemplo, na música, nas narrativas romanescas, nas anedotas, nas histórias em quadrinhos, dentre outras atividades, torna-se um direito. Nesse sentido, ter acesso e interagir com a literatura é um ganho, uma necessidade do ser humano para continuar sua busca pelo conhecimento de si e do outro, para continuar acalentando o desejo de resposta para sua incompletude subjetiva.

De acordo com Moita Lopes (2002, p. 80) “os participantes em sala de aula estão (re)construindo suas identidades sociais nas histórias que leem, escrevem, contam e ouvem nesse contexto”. Assim sendo, o letramento literário é relevante tanto para desenvolver no educando o gosto pelas leituras literárias como também o conhecimento

sobre a literatura, tão importante para compreensão dos demais textos escolarizados ou não escolarizados. Desse modo, o letramento literário proporciona uma nova visão sobre o saber literário e sua importância para a vida.

De acordo com Rouxel (2012, p. 281) “é pelo vínculo estabelecido entre o universo da obra e o universo do leitor que o ato de ler ganha sentido e se inscreve na vida do sujeito”. Para a autora, uma alternativa muito importante para o ensino de literatura é praticar a leitura cursiva. Leitura cursiva, de acordo com Rouxel (2012) é a leitura pessoal, autônoma e livre de coerções. Relacionamos essa visão da autora, ao ensino com letramento social. Entendemos que uma prática pedagógica baseada no letramento social tem o mesmo sentido da prática com leitura cursiva, uma vez que o letramento social privilegia os conhecimentos de mundo e as práticas sociais dos alunos.

Ainda segundo Roxel (2012, p. 276), “a leitura cursiva introduz, na leitura escolar, um espaço de liberdade para o sujeito leitor”. Essa liberdade concedida ao sujeito-leitor é importante para a formação do leitor literário, pois acolhe as leituras extracurriculares também como capital cultural, propiciando assim, um diálogo entre os textos canônicos e não-canônicos, valorizando o conhecimento do sujeito-leitor. Nesse sentido, ensinar literatura pressupõe mais do que uma leitura engessada em modelos cristalizados, pressupõe interação, relacionamento e muitas leituras literárias escolarizadas ou extraclases.

Uma alternativa para se ensinar literatura são as práticas de leituras por meio de rodas de leituras; por meio da interpretação da leitura de forma teatral, com dança; por meio de oficinas de leituras com varal de poemas, ou com literatura de cordel; por meio da contação de histórias envolvendo a comunidade escolar com a presença de algum membro familiar dos educandos ou mesmo por outra pessoa. A contação de histórias, por exemplo, independe da idade dos educandos, pois as relações sociais são mediadas por essa prática social desde os primórdios da humanidade, conforme demonstram as artes rupestres. Durante a Idade Média, muitos ensinamentos eram passados apenas de forma oral a cada geração. As pessoas contavam histórias para educar, divertir e se informar.

Nos dias atuais, as pessoas contam histórias por meio do Marketing para vender produtos; contam histórias para entreter por meios como televisão ou cinema; contam histórias por meio de celulares

com uso de aplicativos como *WhatsApp*; contam histórias por meio do rádio, dos *e-mails*. O ser humano desenvolve sua via mediante a contação de histórias. Desse modo, a pós-modernidade ainda mantém a contação de histórias como meio para comunicar e resolver conflitos internos.

Nesse sentido, o ensino de literatura por meio de alternativas simples influencia a formação do leitor literário, uma vez que o educando aprende a ler de modo que a fruição seja possível. Pela fruição ocorre o desenvolvimento do gosto, do prazer pela leitura literária.

O ensino de literatura se esbarra também, dentre outros agravantes como falta de livros, ou engessamento do currículo e, a questão do tempo de aula. Segundo Rezende (2013, p. 111), “talvez um dos maiores problemas da leitura literária na escola [...], não se encontre na resistência dos alunos à leitura, mas na falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração”. Todavia, mesmo tendo em vista o curto tempo de duração da aula, este não pode ser visto como impedimento para o ensino do texto literário de forma que haja fruição nas leituras. O modo de ensinar literatura nesse pequeno espaço de tempo determinará o sucesso ou fracasso no ensino- aprendizagem.

Em relação ao ensino e a aprendizagem de literatura a BNCC aponta que:

para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BRASIL, 2018, p. 138)

Desse modo, entendemos que o ensino de literatura é fundamental para o desenvolvimento cognitivo do educando, como também para sua formação como sujeito crítico. A literatura pode ser também utilitária, mas esse não é seu fim. A literatura pode ajudar quem dela faz uso, a pensar o mundo, a fazer reflexões de forma crítica. Concebemos a formação do sujeito-leitor literário uma base para a construção do saber de forma integral.

Para Lois (2010, p. 35) “dar utilidade para o texto literário, antes de permitir o encontro do estudante com a arte, é sabotar o leitor e

desconsiderar o papel humanizador que a escola precisa ter”. Dessa forma, é relevante analisar a importância do modo de ensinar a literatura. O texto literário não deve ser apenas instrumento de ensino para outros componentes de aprendizagem. É importante que ele seja ensinado como instrumento para fruição da leitura e constituição do sujeito. Entendemos que a fruição da leitura se torna possível a partir do seu aprendizado. Fruição é mais do que decodificação, é compreensão, interpretação, enfim, ela é para o usufruto da literatura. De acordo com Lois (2010, p. 45), “o sujeito é cercado pela palavra para fazer existir cada sensação”, assim, a leitura interpela o sujeito em leitor.

Formação do sujeito-leitor

As práticas com o letramento literário expandem para o sujeito-leitor, outros modos de ler. Segundo Jouver-Faleiros (2013, p. 129) é preciso despertar no leitor compulsório, que lê porque deve, o leitor lúdico, que lê porque quer”. O ato de ler por vontade própria é o ápice da formação do leitor literário. Desse modo, a leitura torna-se produtiva à medida em que o leitor alcança os níveis da compreensão tanto da mensagem escrita como no ato de autocompreender-se e, compreender a realidade a partir da leitura – reflexão – realizada. Assim,

a leitura do texto literário pode aflorar não apenas o lado ético do leitor, como também pode desabrochar nele outras possibilidades e modos de existir, dependendo da forma como ele coloca em prática essa leitura ou mesmo se a coloca. A literatura tem o poder de penetrar na mente, nas emoções, e a partir daí, construir diferentes realidades para aquele que lê. (MELO; CARMO; MELIAN, 2017, p. 95)

Desse modo, concebemos a literatura como constitutiva de identidades individuais que também são coletivas. De acordo com Goulart (2007, p. 64), “a literatura pode se constituir como fonte para a formação de leitores críticos: vivendo o desafio de interpretar vazios, ambiguidades, novas relações, novos modos de viver, conhecer, fazer e falar”. Essa capacidade de interação entre o leitor e o mundo que o cerca, é uma propriedade da literatura que a torna imprescindível para o desenvolvimento crítico. Segundo Machado (2016, p. 71), “o prazer de ler não significa apenas achar a história divertida [...]”.

A autora pontua que a literatura nos ajuda a pensar, a refletir de forma crítica.

Recorremos mais uma vez à Machado para continuarmos a pensar a literatura como meio para “construção” da subjetividade. Segundo a autora (2011, p. 36), “para sustentar o espírito, crescer intelectualmente e se fortificar mentalmente, precisa incorporar arte e cultura. E isso pressupõe o contato com a literatura, arte da palavra”. Dessa forma, para reflexionar sobre a formação do sujeito-leitor é relevante reiterar que compreendemos o letramento literário como a base para a proposição de um ensino a partir de práticas interativas, que desenvolvam nos sujeitos-alunos o gosto pela leitura. Além disso, é importante considerar que na constituição do sujeito-leitor, mais que ampliar o prazer da leitura, agrega-se à escola a constituição do leitor crítico.

Desse modo, pensar a leitura literária como fator potencializador da formação de identidade se impõe compreender que, “o leitor não estabelece diálogo com palavras simplesmente, com materialidades prontas e acabadas dadas a ele enquanto sujeito também pronto e acabado, mas dialoga com sujeitos na e pela linguagem, em seus diferentes âmbitos” (SILVA; COSTA, 2012, p. 32). É na linguagem e por meio da linguagem que o indivíduo se torna sujeito. Isto é, pela perspectiva discursiva, o indivíduo torna-se sujeito pelo seu assujeitamento à língua, por meio da interpleção ideológica.

Pelo viés da análise de discurso, o sujeito-leitor é, ao mesmo tempo, livre para determinar sentidos, como também é um sujeito submetido às regras das instituições sociais (ORLANDI, 1988). Isso implica dizer que ainda que o sujeito-leitor possa desenvolver suas habilidades de leitura de forma autônoma, as formas históricas cristalizadas de ensino e aprendizagem de leitura literária constituem os modos de ler desses sujeitos-leitores. Assim, reiteramos a importância do ensino escolar e, sobretudo, o papel do professor nesse processo que compõe a educação formativa dos sujeitos – leitores-cidadãos no mundo.

De acordo com Moita Lopes (2002, p. 32), “o que somos, nossas identidades sociais, portanto, são construídas por meio de nossas práticas discursivas com o outro”. Nesse sentido, o contato com o outro na ficção potencializa a interação com o outro nas práticas sociais cotidianas, desconstruindo visões reducionistas que são calcadas no pensamento binário de certo e errado, de verdadeiro e falso, de bom

e mau. A leitura literária suscita uma visão ampla sobre um mesmo tema, possibilitando vários modos de ver e analisar uma questão.

Segundo Cosson (2014, p. 17), “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”. Recordamos aqui, o “papel” das personagens leitoras dos textos literários como “mediadoras” entre o sujeito empírico e os textos. Para Melo (2015, p. 166), a experiência do leitor fictício com o texto literário incide nos modos de ler e nas relações do leitor (empírico) com textos, “inclusive os textos futuros”. Ainda de acordo com Melo,

a literatura mimetiza o ato de ler (ou mesmo a repulsa por esse ato), constituindo e formando seus leitores a partir da experiência de suas personagens-leitoras. Essas experiências são compostas por preferências literárias, por articulações de leitura, por constituição de sentidos e por todos os desdobramentos que tais ações promovem. (MELO, 2015, p. 164)

Nesse sentido, entendemos que a literatura, como produto social e texto inacabado, contribui para a formação da identidade e da subjetividade de quem dela faz uso. Para Melo, Carmo, Melian (2017, p. 96), na fronteira “entre real e ficcional, o leitor negocia suas identidades (como leitor e como indivíduo), vivenciando outros modos de vida”.

Não estamos afirmando que se pode construir uma identidade para os sujeitos a partir da leitura de um texto, especificamente. Salientamos que os gestos de interpretação dos sujeitos já estão filiados aos discursos que esses sujeitos se inserem. O que propomos, de acordo com Orlandi (1998) é que há uma intervenção na relação do sujeito com a interpretação. O que ocorre são processos de identificação. Apropriando-nos das palavras da autora, “identidade não se ensina, mas podem-se trabalhar os processos de identificação. Pode-se alargar a capacidade de interpretação do sujeito. Mas se estará sempre ideologicamente determinado” (ORLANDI, 1998, p. 20).

Acenando na mesma direção, para Santos (2013, p. 167), “as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. [...] Identidades são, pois, identificação em curso”. A construção da identidade é um processo em curso permanente.

Como dissemos, a literatura aflora a humanidade do leitor. Não o torna “bonzinho”, mas desponta identificações, um confronto

consigo mesmo e com o outro. Assim, ao passar pelas leituras, o sujeito-leitor literário deixa de ser acrítico e apolítico. Ele passa a refletir sobre os textos lidos. A reflexão é muito mais do que uma compreensão. É entender que a língua não é transparente. Desse modo, torna-se necessário tomar posição perante o texto. Isto é, torna-se necessário interpretá-lo. De acordo com Indursky,

para que esse exercício funcione, entretanto, é necessário mobilizar textos que se prestem a diferentes posicionamentos. Vale dizer: textos que defendem pontos de vista em detrimento de outros possíveis. Assim, estará sendo produzida uma prática de leitura reflexiva que inscreva o sujeito como *sujeito-leitor*. (INDURSKY, 2010, p. 19)

Desse modo, compreendemos o sujeito-leitor crítico como aquele considerado, no campo literário, como um leitor ideal, competente. Em outras palavras, o leitor que estabelece a construção de sentidos para os textos lidos e para as suas relações sociais. Pelo viés da AD, o sujeito-leitor é concebido como o sujeito que produz sentidos para os textos, tomando posição. Dito de outro modo, o sujeito-leitor assume determinada concepção ao que diz respeito ao texto e, conseqüentemente, ao que se refere às suas práticas de interação social, em detrimento de outras concepções também possíveis.

A interpretação não é o transferível. Assim, o professor pode trabalhar a leitura e a interpretação, promovendo espaços de discussão em que um sujeito-aluno ouça o outro – sujeitos-alunos e professores – em suas relações com o texto e, assim, assumam uma posição-sujeito, mesmo sabendo da existência da possibilidade de outros pontos de vista.

Considerações finais

Como vimos, a leitura literária para além do prazer, promove também o senso crítico. Ela viabiliza um espaço em que é possível a contemplação de se experienciar a vida do outro, isto é, ela proporciona o exercício da alteridade. A leitura literária e as artes de uma forma geral, proporcionam o contato com o outro, possibilitando a construção do eu, que não seria possível de acontecer de forma ilhada e mecânica. A interação entre texto, sujeito-leitor e o outro, produz

diálogo infinito, pois assim como o ser humano, o texto também está em permanente construção.

Pelo viés discursivo, no processo de produção de leitura, além da discussão de questões de compreensão textual, é fundamental pôr o texto que está sendo lido em uma relação com outros textos, com outras leituras já realizadas pelo sujeito-leitor e por outros sujeitos-leitores com diferentes pontos de vista. Isto é, a leitura como prática reflexiva pressupõe uma leitura que alcance aquilo que é exterior ao texto e ao sujeito.

Destacamos que a leitura literária é um processo constitutivo do sujeito-leitor e, conseqüentemente do ser humano. Desse modo, as leituras, sobretudo as leituras literárias, intercaladas às leituras de mundo, potencializam a construção de identidade e subjetividade do leitor. A formação da identidade é um processo em construção constante, portanto, está sempre inacabada. Nesse processo, destacamos a relevância das personagens-leitoras, que por suas experiências e modos de lidar com os textos literários, contagiam o leitor empírico, exercendo um poder sob os modos que esse leitor constitui de se apoderar da literatura. Assim sendo, consideramos que, conseqüentemente, esse “contágio” intervém na identificação da subjetividade do leitor.

Defendemos, neste estudo, a literatura como meio para construção de identidade e de consciência crítica, durante a formação do sujeito-leitor literário. Acreditamos na ressignificação da realidade por meio das leituras literárias de forma mediada pelo professor com os alunos, tendo como base um ensino sob a égide do letramento social. O desenvolvimento do gosto pela leitura literária torna-se um desafio para a escola, pois que, à frente disso, o ensino de literatura dispõe-se à formação do sujeito-leitor crítico.

O letramento literário, por sua vez, é um movimento entre livros, textos e sujeitos. Esse movimento literário pode ser realizado com a participação de pessoas da comunidade, que poderão ler ou contar histórias para os alunos. Esse envolvimento produzirá novas leituras, novos modos de conceber e compreender a literatura e sua importância para a vida, pois à medida que se forma leitor, forma-se também sujeitos e, sujeitos podem ressignificar a realidade.

Dessa maneira, concebemos a formação do sujeito-leitor de literatura por meio do letramento social e do letramento literário, como uma possibilidade que está articulada ao modo de ensinar a literatura

e de constituir posições-sujeito que estabelecem uma relação de identidade. Entendemos que a leitura literária é uma ação que não se separa da realidade do sujeito-aluno. A leitura literária permite uma nova visão de mundo, pois é uma leitura polifônica e, nas muitas vozes o leitor dialoga consigo mesmo, compreende o outro, colocando-se no lugar desse outro. Por fim, a subjetividade do leitor é instaurada por fatores externos ao indivíduo, tais como os textos lidos.

Referências

- AQUINO, L. S. O ensino das literaturas africanas e afro-brasileira na matriz curricular do curso de Letras, Campus de Araguaína da UFT. In: RAMOS JUNIOR, D, V., MELO, M. A. (orgs). *O ensino de literatura africana: textos, sujeitos e práticas*. Palmas – TO: EDUFT, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- CANDIDO, A. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2017.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo, Cortez, 2006.
- GOULART, C. Alfabetização e letramento: os processos e o lugar da Literatura. In: PAIVA, A. et al. (org.). *Literatura: saberes em movimento*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.
- INDURSKY, F. Entrevista com Freda Indursky. [Entrevista concedida a] Andréa Rodrigues. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 17, p. 18- 28, 2020.
- JOUBE, V. *Por que estudar literatura?* - São Paulo: Parábola, 2012.
- JOVER-FALEIROS, R. Sobre o prazer e o dever ler: figurações de leitores e modelos de ensino da literatura. In: DALVI, A. M. REZENDE, N. L. DE. JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo, SP: Parábola, 2013.
- LOIS, L. *Teoria e prática da formação do leitor: leitura e literatura na sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- MACHADO, A. M. *Ponto de fuga: conversas sobre livros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

- MACHADO, A. M. *Silenciosa algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leituras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- MELO, M. A. de. Entre livros, leitores e realidade. *Via Atlântica*. São Paulo, n. 28, Dez/ 2015, p. 161-176.
- MELO, M. A.; CARMO, A. N.; MELIAN, V. T. R. Leitura e apropriação do literário em “A menina que não sabia ler”. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 11, 2017, p. 92-106.
- MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. Campinas – SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.
- ORLANDI, E. P. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: ORLANDI, E. P. (org.). *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1998.
- PAULINO, G. Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares. Caxambu-MG: ANPED. Texto encomendado: GT 10 - Alfabetização Leitura e Escrita. Texto eletrônico. 1999.
- REZENDE, N. L. de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, A. M.; REZENDE, N. L. de; JOUVER-FALEIROS, R. (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo, SP: Parábola, 2013.
- ROUXEL, A. *Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?* In: Cadernos de Pesquisa v. 42, nº 145, p. 272-283, jan/abr. 2012.
- SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2013.
- SILVA, D. C. S.; COSTA, K. M. M. Leitura de poesia e formação do leitor: do impresso ao digital. In: SILVA, D. C. S.; CAMARGO, G. O. de; GUIMARÃES, M. S. B. (orgs.). *Olhar o poema: teoria e prática do letramento poético*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2012.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- WARAT, L. A. *A ciência jurídica e seus dois maridos*. Santa Cruz do Sul. Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul, 1985.
- WOLFGANG, I. *O ato da leitura*. V. 1. São Paulo: Ed. 34, 1996.

A voz e a vez do leitor no ensino-aprendizagem da leitura literária: multimodalidade e descentramento geográfico

Lucília Souza Lima Teixeira¹

Introdução

Apresentada à distância pela plataforma *Google Meet*, em 9 de outubro de 2020, durante o Simpósio “A leitura literária em sala de aula e o sujeito leitor: dimensões teóricas e práticas”, coordenado pelas professoras Dra. Gabriela Rodella de Oliveira (Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB) e Andresa Fabiana Batista Guimarães (Instituto Federal do Sul de Minas), minha comunicação mostrou algumas das reflexões e etapas de meu doutorado. Defendida na Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), a tese “A voz e a vez do leitor: o Pós-Método na prática da leitura literária em francês língua estrangeira em contexto universitário” (2019), dialoga diretamente com a maioria das pesquisas veiculadas ao longo do simpósio. Até mesmo seu título é bastante semelhante ao da dissertação de mestrado de Leonaldo Batista dos Santos, orientado pela professora Neide Rezende, na Faculdade de Educação da USP (FEUSP), citado pela professora Gabriela no primeiro dia do simpósio: “O poema em sala de aula: a vez e a voz do leitor” (2012). Uma grata surpresa, provavelmente, devida à mesma inspiração, o conto “A hora e a vez de Augusto Matraga”, de Guimarães Rosa, contido em *Sagarana* (1971). Em minha pesquisa, a leitura literária está inserida na didática do ensino de francês língua estrangeira (FLE) e teve como objetivo conhecer os processos de leitura, os perfis e as representações de leitura, língua e literatura de alunos da graduação em Letras-Francês da FFLCH-USP.

Nessa comunicação descrevo a concepção do curso, elaborado a partir dos princípios do pós-método, integrando a contemporaneidade, a multimodalidade e o descentramento geográfico dos textos

1. Doutora em Letras pelo programa de pós-graduação Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em francês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Contato: luciliatex@gmail.com

literários à prática da leitura, tendo como foco principal a expressão da subjetividade dos leitores.

Pós-Método e pesquisa-ação

A base teórica utilizada em minha pesquisa foi a pedagogia do pós-método, uma nova forma de pensar e agir no ensino de línguas estrangeiras. Trata-se de uma perspectiva muito diferente do que se fazia, e ainda se faz, com os métodos. Entende-se o método como um conjunto de preceitos concebidos e estruturados por especialistas e que, muitas vezes, não consideram as realidades locais de ensino-aprendizagem, estabelecendo uma relação *top-down*, ou seja, feita de cima para baixo. Desta forma, os professores são vistos como meros receptores de teorias.

A história do ensino de línguas estrangeiras é marcada pela busca “obsessiva” por um método ideal que fosse totalmente eficaz e que garantisse o aprendizado do aluno, como afirma Brown (2002). Do método tradicional ou gramática-tradução, passando pelos métodos direto, áudio-oral ou áudio-lingual, os alternativos da década de 1990, até chegarmos à abordagem comunicativa, que trouxe muitas inovações, mas ainda preservando o caráter prescritivo do método.

O principal divulgador e estudioso do pós-método é o professor indiano B. Kumaravadivelu (2003, 2006), da Universidade de San Jose, nos Estados Unidos, que foi fortemente influenciado pelo pedagogo brasileiro Paulo Freire. A perspectiva do pós-método é regida por três parâmetros ou princípios, representados de maneira tridimensional e indissociável².

A particularidade é o parâmetro que define que cada contexto é único, em oposição à ideia do método, que pode ser algo genérico, válido para toda e qualquer situação de ensino. Segundo o parâmetro da praticabilidade, os professores são incentivados a construir suas próprias teorias, assim como testarem as que lhes chegam em pesquisa-ação, interpretando e julgando em seu contexto de ensino as teorias propostas por especialistas. De acordo com o parâmetro

2. Disponível em: <https://www.researchgate.net/figure/Parameters-of-postmethod-pedagogy-Kumaravadivelu-2003_fig2_321727666>. Acesso 10 dez 2020>. Acesso em: 10 dez 2020.

da possibilidade: é o parâmetro mais fortemente influenciado pela obra de Freire. O pós-método preconiza que temas de relevância social devam ser debatidos em sala de aula, tais como as desigualdades sociais, raciais, de gênero, entre outros, visando à discussão e à reflexão dos impactos destes debates para a educação:

os professores de língua não podem ignorar a realidade sociocultural que influencia a formação da identidade na sala de aula e tampouco podem ignorar a separação das necessidades linguísticas das necessidades sociais dos alunos. [...] Tal aprofundamento, tem uma qualidade intrínseca de transformar a vida dos próprios professores. (KUMARAVALIVELU, 2006, p. 175)

As atividades elaboradas pelos professores, chamadas de microestratégias, são guiadas por dez macroestratégias desenvolvidas por Kumaravaliavelu: 1. Potencializar as oportunidades de aprendizagem; 2. Minimizar as possibilidades de mal-entendidos; 3. Facilitar negociações durante a interação; 4. Favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem; 5. Estimular a conscientização linguística; 6. Ativar a capacidade de descoberta; 7. Contextualizar o insumo linguístico; 8. Integrar as habilidades linguísticas; 9. Assegurar a relevância social; 10. Aumentar a conscientização de aspectos culturais.

Como vimos, a perspectiva do pós-método, ao estabelecer o parâmetro da praticabilidade, está intimamente ligada à pesquisa-ação proposta por Barbier (2002), uma ciência da práxis exercida pelos técnicos em seu local de atuação, que deve interpretar os dados para compreender a situação que se quer estudar, buscando responder suas inquietações. Em minha pesquisa de doutorado, realizei uma pesquisa-ação visando integrar os parâmetros e macroestratégias propostos pelo pós-método em um curso de leitura de textos literários contemporâneos escritos por escritores francófonos.

Um novo curso

Conhecedora dos parâmetros do Pós-Método, em minha pesquisa procurei aplicá-los ao ensino da leitura literária em francês, língua estrangeira (FLE) no contexto universitário. Segundo o parâmetro

da particularidade, era preciso conhecer os alunos³, estudantes da graduação em Letras-francês da FFLCH-USP e descobrir quais eram suas expectativas e necessidades. Para tal, elaborei um questionário inicial a fim de saber, entre outros assuntos, quais eram os conhecimentos linguísticos em francês, quais autores gostariam de ler. Por desconhecerem, os alunos demonstraram dificuldade em dizer os nomes dos autores contemporâneos, como relata uma das alunas:

Clara: Eu não sei o nome... eu coloquei... tipo... no geral... eu realmente não sei... eu coloquei que é ter contato com outros autores que escrevem em francês de outros países que não seja a França, como eu não sei quem... eu não conheço, eu quero conhecer.

Os alunos deixaram claro que esta era uma vontade muito forte, pois o curso de graduação, quando não se restringe, privilegia as obras e autores clássicos, sobretudo os do século XIX, deixando apenas para os últimos semestres, em disciplinas optativas, o estudo de obras mais atuais. Além disso, os participantes relataram que muitos professores de literatura pedem nas aulas e nos trabalhos apenas as opiniões de críticos renomados e não as dos próprios leitores que passam apenas a reproduzir o mesmo ponto de vista, sem reflexões ou inovações. Os estudantes também manifestaram o desejo de lerem livros de autores provenientes de outros lugares e não apenas da França continental, algo que dialoga também com a condição de aprendizado *exolingue*⁴.

Um dado que pude observar nas respostas do questionário é que alguns alunos acreditam que os livros mais recentes possuem uma escrita mais próxima do francês falado hoje, mais próximos de uma linguagem oral. Trata-se de uma crença que pode não corresponder inteiramente à realidade, visto que obras contemporâneas podem

3. Utilizo pseudônimos para me referir aos alunos participantes da pesquisa.
4. Na definição dada por Cuq (2002), uma comunicação *exolingue*: “se efetua por meios linguageiros diferentes da língua materna comum aos interlocutores, por oposição à comunicação *endolingue*, que se efetua em uma mesma língua comum aos interlocutores. (...) Este tipo de comunicação implica adaptação recíproca e cooperação. Tradução minha do texto original em francês : *à celle qui s’effectue par des moyens langagiers autres qu’une langue étrangère commune aux interlocuteurs, par opposition à la communication endolingue, qui s’effectue dans une langue commune aux interlocuteurs. (...) Ce type de communication implique adaptation réciproque et coopération.* (COQ, 2002, p. 39)

apresentar uma linguagem bastante erudita, se referir a tempos passados e se afastar da oralidade. Outros aspectos importantes destacados pelos alunos foram o interesse em discutir o contexto sócio-histórico e conhecer o funcionamento do próprio aprendizado de leitura.

Além de ter aplicado o questionário, ter feito o estágio PAE⁵ na disciplina Francês 5, no ano anterior, colocou-me em contato direto com os estudantes da graduação, o que me permitiu escutar suas queixas, contentamentos e comentários sobre suas leituras e sobre o ensino que recebem na universidade.

Para a pesquisa, procurei, então, trazer uma variedade de textos e autores durante 6 encontros de leitura em um curso extracurricular intitulado *Lectures de textes littéraires contemporains en français*, realizado ao longo do 1º semestre de 2018, do qual participaram 8 alunos, com uma média de 23 anos: 5 alunas cursando a disciplina Francês 5, 2 alunos em Francês 3 e um aluno da graduação em língua alemã com conhecimentos em francês.

Durante as 2 horas do curso, os alunos leram em silêncio trechos selecionados por mim, nos quais me preocupei em apresentar o início dos livros para não antecipar a trama e deixar um convite para a leitura integral da obra. Depois da leitura silenciosa, seguiram-se os debates e comentários feitos pelos leitores.

O primeiro encontro começou com um clássico da literatura francesa *L'Étranger* (1942), de Albert Camus. Quase todos os alunos disseram conhecer ou já ter lido o romance, a única aluna que alegou desconhecê-lo relatou desconforto por se tratar de um clássico da literatura. Após a leitura e discussão sobre o trecho selecionado da obra de Camus, lemos um texto que dialoga diretamente com ela, *Meursault contre-enquête* (2014), do escritor e jornalista argelino Kamel Daoud. Desconhecida por todos, a obra de Daoud traz um outro ponto de vista sobre o assassinato do árabe em *L'Étranger*, que agora tem nome, identidade e voz. Desta vez, sem conhecimentos prévios sobre a obra, os alunos compartilharam a descoberta e as intertextualidades notadas nessa nova leitura.

No segundo encontro, seguiram-se as leituras de *Syngué sabour – pierre de patience* (2008), do escritor franco-afegão Atiq Rahimi, que relata a história de uma mulher do mundo islâmico em guerra que só

5. Programa de Aperfeiçoamento de Ensino. Disponível em: <<http://pos.fflch.usp.br/programa-de-aperfeiçoamento-de-ensino-pae>>. Acesso em: 10 dez 2020.

pode se expressar em liberdade pelo fato de seu marido estar em estado vegetativo; e da peça *Incendies* (2009), do dramaturgo libanês-canadense Wajdi Mouawad, sobre o mistério ocorrido na vida de uma mulher, antes conhecida como *la femme qui chante*⁶, que, de repente, parou de falar ao tomar um banho de piscina. Tais leituras proporcionaram a reflexão sobre problemas sociais, como o machismo e a violência contra a mulher, que afligem não apenas os países islâmicos, mas também o Brasil, a cidade de São Paulo, os bairros onde moram. Os alunos demonstraram querer continuar a leitura, digitalizar os livros, ver os filmes e lamentaram não terem visto as encenações das peças baseadas nas obras de Rahimi e Mouawad. Aos poucos, fui conhecendo os alunos, cada um com seu estilo de leitura e de expressão.

King kong théorie (2006), um manifesto feminista da escritora francesa Virginie Despentes, que propõe a discussão de temas como estupro, machismo, maternidade, desigualdades no trabalho, entre outros, foi objeto de leitura para o terceiro encontro, no qual, curiosamente, apenas as alunas estiveram presentes. Depois de ler e debater os três primeiros capítulos do livro com elas, surgiu o desejo, delas e meu, de também ter a opinião dos alunos. Assim, marquei um novo encontro para que eles pudessem discutir o texto de Despentes.

A aula seguinte foi dedicada às obras de dois autores do Haiti: *Vers le sud* (2006), do escritor haitiano-canadense, membro da Académie Française, Dany Laferrière, que relata a miséria humana e material, em meio às desigualdades sociais e o turismo sexual; *Bain de lune* (2014), da escritora haitiana Yanick Lahens, a saga de uma família em meio às violências e atrocidades dos governos ditatoriais do país.

No encontro seguinte, lemos textos que tratavam dos diferentes pontos de vista da escrita em francês, como o de Patrick Chamoiseau, escritor francês, nascido no departamento da Martinica, no livro *Écrire en pays dominé* (1997); um artigo de Laferrière que integra o manifesto *Pour une littérature-monde* (2007), assinado por vários escritores de diferentes nacionalidades; e *Le dialogue* (2002), do autor sino-francês François Cheng, uma verdadeira declaração de amor à língua francesa.

Ao longo dos seis encontros, quis apresentar uma variedade de escritas e de autores e sair do centro hegemônico europeu, uma

6. Em português: a mulher que canta.

vontade dos próprios alunos. Para tanto, me apoiei em diferentes suportes, trazendo adaptações ou intertextos como músicas, quadrinhos, audiolivros, entrevistas com os autores, encenações etc. Da mesma forma que diferentes leitores podem realizar diferentes leituras, as adaptações podem ter um papel importante na descoberta de outros pontos de vista, como propõe Rollinat-Levasseur (2015), que vê o trabalho do professor como uma atividade com o propósito de implicar seus alunos “por meio da imaginação na descoberta do texto e de sua adaptação, introduzindo uma dimensão comparativa entre o assunto de um texto e as adaptações e transposições que podem ser feitas”⁷. (ROLLINAT-LEVASSEUR, 2015, p. 230). Essas adaptações são outras leituras que podem ser compartilhadas e compreendidas pelos leitores como uma outra forma de expressão, nem melhor, nem pior do que as leituras por eles realizadas. Assim, esse cotejamento de imaginários entre o texto literário e suas adaptações proporcionou uma maior interação dos alunos que discutiram sobre as adaptações de diferentes obras literárias para o cinema, séries de televisão e quadrinhos. A presença da multimodalidade, nas aulas de leitura literária em FLE, pode trazer diferentes formas de partilha do texto: ver e ouvir o que outros sentiram, interpretar e discutir sobre essas diferentes expressões com outros leitores, ouvintes e espectadores.

Ao analisar as transcrições dos encontros de leitura e entrevistas individuais feitas com os leitores participantes da pesquisa, como professora de FLE, me interessei bastante em conhecer os processos de leitura, tais como são concebidos por Jocelyne Giasson (1990), mas outro objetivo se tornou o principal: acessar as representações dos leitores e perceber se houve alguma mudança de perspectivas ao longo dos encontros. Desta forma, o que mais me interessou a expressão da subjetividade do leitor e, para isto, me apoiei nos estudos de Annie Rouxel (2004), Vincent Jouve (2002) e Anne Godard (2015), Michèle Petit (2002), entre outros. Sobre a expressão da subjetividade dos leitores, Petit relata que

[...] esses lugares longínquos encontrados dentro de nós quando lemos, esse mundo interior cujos contornos aprendemos a

7. Tradução minha do texto original em francês: *par l’imagination dans la découverte du texte et de son adaptation, en introduisant une dimension comparative entre le sujet d’un texte et les adaptations ou transpositions que l’on peut faire.*

desenhar no decorrer das páginas que folheamos [...] quanto mais formos capazes de nomear aquilo que vivemos, mais prontos estaremos para vivê-lo e aptos para mudá-lo.⁸ (PETIT, 2002, p. 5)

Considerando a importância da manifestação e da escuta dessas vozes, tanto para o ensino da leitura, como para o ensino em geral, vejamos o que dizem os leitores, nos encontros de leitura, a respeito de das vertentes, que aqui destaco: a contemporaneidade, a multimodalidade e o descentramento geográfico dos textos.

A contemporaneidade dos textos e os leitores

Eduardo: Eu gostei muito que você deu textos contemporâneos justamente... porque se você está na formação normal do francês na USP... você estuda, estuda, estuda... você lê textos clássicos como Baudelaire... você estuda... você vai indo por esse caminho... e quando você chegar na França parece que você não vai entender nada... Se você for conversar com um jovem... comparando com esses textos... é que nem, por exemplo... eu até “zouo” com o meu amigo... é... tipo... coitado do francês que fica estudando português por anos e aí você vai cumprimentar o cara e o cara fala: “e aí, mano, firmeza?” Tipo... é um negócio que quebra a pessoa... já quebra as pernas da pessoa. Se a pessoa tem uma formação completamente clássica, no sentido de só ver coisas do passado. [...] Então, eu achei muito positivo você dar isso porque é mais moderno... e como eu sempre falo, que eu prezo muito, é mais orgânico. Hoje em dia eu sei que se eu for pra França... se não fosse pelo que você falou aí do l'envers... do verlan... eu chegaria lá e não entenderia a metade do que está acontecendo... eu ia levar semanas para entender o que estava acontecendo: “Mas porque que vocês falam assim?” ... Sabe?

Laura: muitas literaturas contemporâneas merecem ser mais apreciadas... assim... pelo estilo... Eu não leio muito... de novo... eu não sou muito conhecedora, é... infelizmente, de literatura contemporânea... mas, primeiro, por falta de tempo... assim... Nos últimos três anos [risos] eu não tenho tido muito tempo para

8. Tradução minha do texto original: *Ces pays lointains rencontrés au-dedans de soi quand on lit, ce monde intérieur dont on apprend à dessiner les contours au fil des pages que l'on feuillette [...], plus on est capable de nommer ce que l'on vit, plus on est à même de le vivre et apte à le changer.*

eles... mas eu acho mesmo que hoje em dia têm muitas produções, muitos livros que merecem ser lidos com a mesma atenção com que eu leria o Machado... assim... Então, não tem como exigir que alguém hoje escreva como Machado ou faça a revolução que ele fez na literatura... Então, eu gosto do que eu vejo... assim... de novos livros e tal... que eu tenho mais contato... Eu acho interessante! Mesmo que... tenham muitos que sejam mesmo só para vender... que não tenham nenhuma preocupação de estilo, nem nada... mas é basicamente isso! Bom... quando eu ler mais, eu vou ter uma opinião mais bem informada!

Tânia: quando eu li a *Virginie Despentes* tinha momentos em que eu me vi ali, em situações que eu já passei, coisas que já aconteceram comigo ou com amigas... e também assim... coisas que eu penso. Então, estava muito perto de mim... eu acho... do leitor, né?

A multimodalidade e as leituras

Alessandra: Porque eu tenho que estar assim... não funcionou direito... então, eu tenho que ver! Eu tenho que ver tudo, sabe? Aquela coisa que o pessoal fala que: “eu sou uma pessoa sinestésica” (...) Se não funciona direito, eu tenho que ir em outro... se não der certo, eu vou em outro... Até entrar! Eu tento associar ou com a imagem ou com a voz... eu tenho que fazer uma associação... senão, não vai!

Adriano: Isso é muito importante! Achei muito bom! Principalmente, a questão de ouvir as leituras e ouvir entrevistas dos autores... complementa bastante a compreensão do texto! [...] Eu acho legal! Eu gosto das adaptações... das adaptações cinematográficas e... em quadrinhos também. Eu acho legal! Eu acho importante... tipo... entender essas adaptações como uma visão particular da obra, mas mesmo... assim... eu acho legal transportar a obra para uma experiência mais audiovisual do que só literária, sabe? Eu acho que abre tanto uma visão nova para o leitor quanto... assim... cria uma visão específica, sabe? ... em relação à obra. Uma visão nova, eu diria.

Max: Eu acho que todo filme que você é... mostrou... e a história em quadrinhos... Eu acho que é uma visão muito positiva nesse sentido... de visualizar coisas que você tá lendo, né? Eu acho que isso é muito bom! [...] Eu gostei bastante! Eu achei a arte muito bonita! Eu acho que complementa muito... principalmente, no quadrinho... o filme ainda eu acho que é outra visão... Então,

quando você tem um roteiro que, talvez... pode ser que não seja completamente pautado em cima do livro.... Eu acho que o quadrinho não tem como fugir disso. Então, eu acho que ele é muito mais positivo nesse sentido... porque dá a oportunidade de você visualizar... Claro que isso passa pelo crivo do desenhista... Mas, eu acho que é muito mais... próximo da leitura do livro, do que o filme, por exemplo. [...] essas mídias diferentes que você trouxe, que também agregavam ao texto! Se você, por exemplo, estiver perdido numa passagem... e se você visse um pedaço do filme em que tivesse essa passagem... eu acho que aquilo ficava mais claro... você falava, você pensava: “Nossa! eu vi isso e... Ah! Então aquele trecho queria dizer isso!” Então, eu acho que ajudava a compreender nesse sentido... e o vocabulário também... o curso me ajudou muito nisso.

Deslocamento geográfico: escritas periféricas, vozes centrais

Clara: Eu fiquei muito empolgada... porque eu queria muito conhecer autores francófonos que fossem contemporâneos... e os do curso, praticamente, eu não conhecia nenhum... e, praticamente, todos que a gente leu, eu achei que eram textos interessantes! Então, eu fiquei empolgada! Falei: “Nossa! Então, na cena literária francófona tem bastante coisa legal acontecendo!”

Fernanda: Eu acho que foi bem interessante pensar nos textos dos escritores que não são da França, sabe? E a gente não tem muita recomendação... A gente não tem muito contato com isso! E eu acho que foi muito interessante! Eu fiquei com muita vontade de conhecer outras coisas! E eu até acho melhor assim... acho também muito válido e gostaria de fazer mais esse tipo de leitura que não seja só França! Mas... mas textos contemporâneos mesmo... que tratam das realidades de agora, sabe? Eu sei que também... como a Alessandra sempre falava e a Tânia também... que os textos são muito tristes, né? ... porque são sempre relatos chocantes, sabe? ... que deixa a gente assim... sei lá! ... às vezes... sem reação! Mas, eu acho que é muito, muito difícil mesmo... entrar em contato com todas essas realidades... assim fora da França... Então, foi bem interessante.

Laura: saber que existem esses textos contemporâneos... porque a gente só fica com os clássicos mesmo... se depender da USP a gente só vai ler Flaubert mesmo... só os clássicos... e é importante, eu acho, até para nossa formação mesmo... ter esse contato com textos... e, principalmente, os francófonos que estão circulando por aí... A gente acaba não tendo contato... Então, eu acho importante para

gente como graduação... e também porque são livros muito legais! São histórias que valem a pena serem lidas! Eu achei muito bom!

Tânia: [...] eu vi coisas que eu não conhecia... e os textos me ajudaram muito, né? ... a conhecer novas palavras e até mesmo expressões e... Eu acho que tem muito a ver com essa parte de ser atual também, né?... porque quando a gente pensa em literatura francesa, ainda mais na graduação, eles focam muito... é... numa literatura que eles consideram clássica... que é aquela coisa assim... mais literatura francesa... e esse curso, eu acho que ele foi bem abrangente porque... a gente viu coisas que não eram exatamente da França, mas que eram de autores que escreviam em francês... Então... eu achei isso bem legal porque eu não conhecia muito, né? da literatura que se faz, por exemplo, no Haiti... em outros lugares... e até mesmo de pessoas que... não necessariamente são colonizadas pelos franceses como no último curso, né? ... que foi aquele... o chinês [François Cheng].

Mudanças: subjetividade do leitor e leituras partilhadas

Algumas mudanças foram percebidas por mim e pelos próprios leitores em relação aos seus comportamentos com a leitura literária em sala de aula dentro do contexto universitário. Os alunos chegaram a usar palavras como liberdade e democracia para se referirem às trocas e expressões das leituras realizadas pelo grupo:

Clara: No geral, eu não sou uma pessoa que falo muito... em aula, normalmente, eu só falo quando eu sou obrigada... mas, no seu curso, como a turma era pequena e era... sei lá... a gente tinha bastante liberdade... sobre o que comentar sobre os textos... por mais que, às vezes, você fizesse certas perguntas, orientando certos comentários... a gente tinha muita liberdade para falar sobre o que a gente achou... Então, pra mim, foi uma experiência muito boa porque eu me sentia bem para comentar, para falar durante a aula toda e... foi muito legal porque cada um trazia uma... uma perspectiva diferente! Justamente... eu acho que por essa liberdade... que a gente se aproximou dos textos e, talvez, sem essa questão de: “vamos observar isso da leitura, vamos ler observando isso, procurando isso”. Justamente, por isso, que foi tão interessante e sei lá... tão confortável pra mim!

Eduardo: [...] tem gente que vai pra casa e lê o texto e lê um texto acadêmico e vê uma entrevista do autor... então a pessoa tá assim... completamente dentro daquele texto... tem muita coisa a falar... e tem gente que... sei lá... por algum motivo não pode ler... então... quando você chega numa aula de literatura assim... tem gente que parece que tem mestrado no assunto... e tem gente que não faz ideia do que está acontecendo assim... então... quando você... com essa ideia de ler em sala e já falar sua opinião... eu acho que é muito mais democrático e muito mais... sincero, né? Porque vai todo mundo lá, ler a mesma coisa, no mesmo momento! Cada um fala o que sentiu ali... eu achei isso muito positivo!

Tânia: [...] eu acho que me ajudou muito assim... em questões de até de me expressar melhor... porque eu não tenho o costume de dar minha opinião sobre os livros... Porque... mesmo no curso de Letras que é um curso que... teoricamente, a gente teria que ficar mais aberto para falar sobre essas questões... Eu acho que, em sala de aula, eu não consigo fazer esse tipo de coisa assim... no curso, né? Mas eu acho que... como foi um curso... assim... que ele tinha menos pessoas e eram assuntos que me chamaram atenção... eu acho que me ajudou nessa parte... assim... de falar mais sobre literatura e também questões linguísticas... Também... Eu achei interessante que eu consegui ouvir a opinião dos outros com relação à literatura... isso eu acho também muito legal, discutir literatura!

Considerações finais

Pelas falas dos alunos e observação de minha prática como mediadora das leituras e dos debates, foi possível afirmar que os parâmetros do Pós-Método foram contemplados na medida que o curso foi concebido de forma a contemplar o interesse dos alunos de conhecer a literatura contemporânea francófona (particularidade); ter utilizado intertextos na sala de aula em diferentes suportes de mídia (praticabilidade); e ter criado um espaço para as vozes dos alunos se expressarem, para suas próprias leituras serem ouvidas, debatidas (possibilidade).

Ao final da análise dos dados da pesquisa, pude estabelecer, baseada em Kumaravadivelu (2003, 2006) as minhas próprias macroestratégias para a prática da leitura literária em FLE em contexto universitário: 1. Dar voz aos leitores e a suas diferentes interpretações do texto literário. 2. Dar espaço para as emoções, a afetividade e a identificação com a leitura literária. 3. Ler juntos, descobrir juntos

outras possibilidades na leitura literária. 4. Descentralizar o *corpus*, priorizar a descoberta da literatura contemporânea para além do centro hegemônico. 5. Minimizar as possibilidades de mal-entendidos. 6. Incluir a multimodalidade, favorecendo o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, da capacidade de descoberta e a integração das habilidades linguísticas. 7. Estimular a conscientização linguística. 8. Contextualizar o insumo linguístico. 9. Assegurar a relevância social. 10. Aumentar a conscientização de aspectos culturais.

A prática da leitura literária em contexto universitário também deve atentar à formação literária dos alunos, como nos indaga Godard:

[à] “formação literária” mais do que ao ensino, para insistir no fato de que se trata menos de conhecimentos sobre a literatura (o que implicaria mais os ensinamentos ou estudos literários) que uma formação (de si ao mundo) para/por meio de/com a literatura como experiência que se faz lendo, individualmente, ao mesmo tempo de língua e de uma existência, vivida ou imaginada, e como experiência partilhada, na qual nos religamos aos outros na vida cultural. Se fizermos um balanço das pesquisas realizadas desde os anos 1980 em FLE no campo da didática da literatura, podemos notar a grande riqueza de propostas que articulam competências leitoras, criatividade de linguagem e experiência da alteridade. A renovação dos procedimentos se baseia na escolha em se colocar no centro do dispositivo interpretativo o aprendiz em sua singularidade. Mas essas dimensões, que nos parecem constituir o cerne do que é o ensino da literatura – seja em FLM⁹ ou em FLE –, estariam no centro das políticas educativas? Elas transformaram as práticas de ensino no exterior? Elas são colocadas em primeiro plano no material pedagógico?¹⁰ (GODARD, 2015, p. 55)

9. Francês língua materna.

10. Minha tradução do texto original em francês : « *formation littéraire* » plutôt que *d'enseignement*, pour insister sur le fait qu'il s'agit moins de connaissances sur la littérature (ce qu'impliqueraient plus les enseignements ou les études littéraires) que d'une formation (de soi et au monde) par/à travers/avec la littérature comme expérience que l'on fait, en lisant, individuellement, à la fois de la langue et d'une existence, vécue ou imaginée, et comme expérience partagée, où l'on est relié aux autres, en participant à la vie culturelle. Si l'on tire un bilan de ces recherches menées depuis les années 1980 en FLE autour de la didactique de la littérature, on peut noter la grande richesse des propositions qui articulent compétences lectorales, créativité langagière et expérience de l'altérité. Le renouvellement des démarches repose, quant à lui, sur le choix de mettre au centre du

Como ressonâncias das partilhas das leituras realizadas durante esse curso elaborado para a pesquisa de doutorado, dois cursos de leitura de textos literários em FLE (*Rencontres choix goncourt Brésil 2020* e *Lectures littéraires contemporaines: écrivaines francophones*), ministrados por mim em 2020, contaram com a presença de alunas do curso de 2018. Além disso, durante um intercâmbio na França, uma das alunas me escreveu para dizer que havia feito um trabalho sobre *Meursault contre-enquête*, livro que teve contato durante o curso, para uma disciplina na universidade francesa. Outra aluna leu os livros de Virginie Despentes e revelou querer estudar a obra da autora em um futuro mestrado.

No ensino superior, a leitura literária em sala de aula é o espaço de uma horizontalidade, onde não cabe a separação língua e literatura. É um campo de possibilidades de expressões da subjetividade, onde não pode ressoar apenas a voz do crítico, via professor, mas sim as vozes singulares e plurais dos leitores, algo essencial para a formação de futuros professores de língua e/ou literatura.

dispositif interprétatif l'apprenant dans sa singularité. Mais ces dimensions, qui nous semblent constituer le cœur de ce qu'un enseignement de la littérature, devraient être – que ce soit en FLM ou en FLE–, sont-elles au centre des politiques éducatives ? Ont-elles transformé les pratiques d'enseignement à l'étranger ? Sont-elles mises au premier plan dans le matériel pédagogique ?

Referências

- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.
- BROWN, H. D. *English language teaching in the post-method era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment*. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. (eds.) *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- CAMUS, A. *L'Étranger*. Paris: Éditions Gallimard, 1942.
- CHAMOISEAU, P. *Écrire en pays dominé*. Paris: Gallimard, 1997.
- CHENG, F. *Le dialogue*. Paris: Éditions Desclée de Brouwer, 2002.
- CUQ, J-P (dir). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: Asdifle CLE International, 2002.
- DAOUD, K. *Meursault contre-enquête*. Paris : Actes Sud, 2014.
- DALEMBERT, L-P E TROILLOT, L. *Haiti, une traversée littéraire*. Porto Príncipe : Presses Nationales d'Haïti-INA, 2010.
- DESPENTES, V. *King kong théorie*. Paris: Éditions Grasset&Fasquelle, 2006.
- GIASSON, J. *La compréhension en lecture*. Québec: Gaëtan Morin Éditeur, 1990.
- GODARD, A (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris: Les Éditions Didier, 2015.
- JOUVE, V. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.
- LAFFERRIERE, D. *Vers le sud*. Montréal : Ed. Boréal, 2006.
- LAFFERRIERE, D. Je voyage en français. In: LE BRIS, Michel e ROUAUD, J. (dir) *Pour une littérature-monde*. Paris: Gallimard, 2007.
- LAHENS, Y. *Bain de lune*. Paris : Sabine Wespieser éditeur, 2014.
- MOUAWAD, W. *Incendies. Le sang des promesses/ 2*. Montréal : Lémac Editeur/Actes Sud, 2009 [2003].
- PETIT, M. *Éloge de la lecture. La construction de soi*. Paris: Éditions Belin, 2002.

- RAHIMI, A. *Syngué sabour* – Pierre de patience. Paris: P.O.L. Éditeur, 2008.
- ROUXEL, A e LANGLADE, G. *Le sujet lecteur*. Lecture subjective et enseignement de la littérature. Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 2004.
- TEIXEIRA, L. *A voz e a vez do leitor: o pós-método na prática da leitura literária em francês língua estrangeira em contexto universitário*. Tese de doutorado. Orientadora: Cristina C. M. Pietraroia. FFLCH-USP, 2019.

Literatura e formação de leitores: do texto literário ao livro didático

Cleane da Silva de Lima (UFPI)¹

Introdução

O aluno interage com o texto literário a partir da projeção de experiências vividas e experimentadas em seu cotidiano, as quais podem ser também visíveis na literatura quando ele, como sujeito leitor, concretiza e dá vida à obra literária. Pois o leitor insere numa obra todos os seus anseios e emoções proporcionados pelo ato de ler. Assim, a literatura e o conhecimento de mundo dele se cruzam, promovendo a construção de sentido e significação daquilo que foi lido.

O ensino de literatura nas instituições escolares insere-se em um contexto que requer mais planejamento na experiência e na fruição do texto pelo aluno em sala de aula. Ademais, o desinteresse pela literatura, em muitas escolas, ocorre pela falta de atividades de incentivo à leitura, visto que uma grande parcela das instituições escolares não a enxerga como disciplina no ensino fundamental. Também os textos literários presentes nos livros didáticos, aprovados pelos sistemas escolares, vêm incompletos e, em muitos casos, como suporte para a linguagem, por meio de exercícios gramaticais ou de obras dissociadas das expectativas dessa comunidade de leitores.

Por conseguinte, para Alves “há problemas relativos à qualidade estética dos textos, à adequação ao leitor a que se destina e, sobretudo, ao modo de abordagem” (ALVES, 2001, p.61). Logo, na análise do texto, os gêneros literários são postos, em partes, como atividades linguísticas, como o poema, por exemplo, que é, muitas vezes, empregado para questões gramaticais aos alunos.

Por conta disso, o prazer ou efeito estético do texto ficam relegados a um segundo plano, pois a leitura como deleite e fruição (encanto e de cunho crítico) são, em alguns casos, negligenciados nas aulas, principalmente no ensino fundamental em que não há uma disciplina específica voltada para a literatura.

1. Mestre em Literatura pela Universidade Federal do Piauí – UFPI.

Outra importante questão que se observa é que a maioria dos alunos tem acesso a Literatura pelos livros didáticos. A partir do exposto, esta pesquisa busca mostrar que, em partes, os livros didáticos tornam-se o principal instrumento de recepção do texto literário e de leitura ao aluno. Por outro lado, é um livro que traz recortes de textos, por isso, é preciso que o aluno-leitor tenha contato com obras e gêneros literários completos, como poema, conto, entre outros, os quais geralmente aparecem fragmentados. Percebe-se que o livro didático não é um manual de literatura, mas apenas uma ferramenta que ajuda na formação leitora (literária) do aluno.

Dessa forma, este trabalho objetiva analisar a abordagem da literatura no contexto escolar por intermédio do livro didático, considerado importante ferramenta para o ensino da leitura literária. Neste estudo, é utilizado o livro de Língua Portuguesa do nono ano, do Ensino Fundamental – *Português Linguagens*, de William Cereja e Thereza Cochar, a fim de se averiguar os critérios selecionados para a abordagem do texto literário, focando na adequação à faixa etária dos alunos, à linguagem dos textos, proximidades dos assuntos com a vivência deles, estímulos à leitura e os exercícios relacionados ao texto com o intento de amadurecimento e enriquecimento da cultura literária do educando, de modo que seu horizonte de expectativa torne-se sólido para ampliação e incorporação de novas leituras, inclusive desafiadoras.

Literatura: o texto literário e o leitor em sala de aula

A leitura literária e o seu ensino em sala de aula é um assunto bastante complexo e sua prática ainda é desafiadora para o professor. Logo, percebe-se que geralmente o texto literário é posto como uma atividade que ajuda o aluno a interpretar, a responder atividades, a praticar a leitura e, muitas vezes, ela está condicionada ao livro didático, ou seja, às metodologias traçadas que não fogem daquelas que estão nesse manual. Além disso, muitas vezes, os textos literários são explorados para satisfazer os estudos linguísticos que estão no manual didático.

A partir disso, é preciso repensar o papel da literatura inserida nas aulas e o primeiro contato do aluno com ela. Afinal de contas, o texto literário tem a função de despertar a multiplicidade de sentimentos,

a curiosidade, a experiência do aluno, além do pensamento crítico. Há também a maturidade de pensar a interpretação do texto como um mecanismo que proporcione o prazer e a inquietação sobre o que foi lido para que ocorra tanto desejo à leitura quanto conhecimento a partir dela.

Ademais, o texto promove no aluno a capacidade de refletir, de discutir e de fazer um paralelo com suas vivências e conhecimentos adquiridos, os quais constroem sua crítica a partir do deleite e da fruição estética dos textos por intermédio da leitura. Além disso, a literatura possibilita experiências diversas que surgem a partir da leitura, produzidas pela recepção de obras literárias. Por outro lado, quando não é trabalhado o contato literário com o aluno, a formação leitora e crítica se tornam distantes, pois não é criado o hábito de leitura como também a conscientização sobre a importância da literatura tanto na escola quanto fora dela. Logo, a forma como se ensina literatura e como é desempenhada em sala de aula por meio do livro didático, pelas instituições de ensino, é uma das pautas cruciais para se compreender as metodologias utilizadas no ensino de literatura e sua função na vida do aluno enquanto leitor.

A forma como o texto literário é inserido em sala de aula e nos livros didáticos diz muito do questionamento sobre o fator metodológico ainda voltado mais para os aspectos gramaticais. Para Martins (2006, p. 83), a literatura, na sala de aula, “sofre um processo de escolarização, tornando-se alvo de discussões sobre como trabalhar o texto literário sem torná-lo pretexto para o ensino-aprendizagem de outras questões, como, por exemplo, algumas noções gramaticais”. Por conseguinte, torna a leitura do texto literário apenas como condição de ensino linguístico despreocupando-se com a leitura e a fruição do texto literário pelo leitor, ou seja, o incentivo à leitura e conhecimento literário do aluno.

Os estudos acadêmicos, nos últimos anos, discutem o ensino de literatura em sala de aula colocando em destaque o gosto e o efeito estético do texto literário, além da recepção que, quando não é trabalhada, a literatura é posta apenas como leitura para interpretar e responder atividades sobre o ensino de linguagem.

Também, os textos literários trazidos nos livros didáticos são, às vezes, fragmentos de obras, havendo alguns contos, poemas e crônicas completas, porém não são postos, muitas vezes, com o intuito de explorar a fruição estética do aluno. Apresentam-se como suporte

para a leitura literária por haver textos literários que podem aguçar a curiosidade e o desejo à leitura. Consoante Cosson (2012), as atividades mais utilizadas são as interpretações de textos, além de outras que não são tão eficazes para a efetivação da leitura, pois

no ensino fundamental predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclases, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras. (COSSON, 2012, p. 22)

Dessa forma, muitas vezes não é levada em conta a recepção do texto literário, ou seja, a experiência estética e as vivências do aluno que ocorre por meio do diálogo entre ele e o texto. Assim sendo, é negado a ele esse diálogo com a obra que somente ocorre quando o leitor consegue perceber fatos que estão em seu cotidiano, ou melhor, em sua sociedade, que podem despertá-lo para os assuntos que estão no texto.

Por outro lado, mesmo o livro didático trazendo textos condicionados aos exercícios de interpretação e noções gramaticais, também pode promover a leitura, pois apresenta-se como importante suporte para auxiliar o ensino de literatura. Assim.

como todo e qualquer livro, o didático também propicia diferentes leituras para diferentes leitores, e é em função da liderança que tem na utilização coletiva do livro didático que o professor precisa preparar com cuidado os modos de utilização dele, isto é, as atividades escolares através das quais um livro didático vai se fazer presente no curso em que foi adotado. (LAJOLO, 1996, p. 08-09)

Por conseguinte, o professor propiciará um sentido ao livro didático em sala de aula, a partir de sua prática. Essa mediação deve ser feita de forma que não negligencie a formação de um leitor competente e crítico, constituindo-se assim, como um suporte na sala de aula para a efetivação do ensino de literatura.

Ademais, a fragmentação de textos no livro didático pode provocar o desinteresse dos alunos pela leitura de textos completos (consequentemente mais extensos). Com isso, seria viável partir desses fragmentos de textos para, então, inserir o texto literário completo em sala de aula. Soma-se a isso a falta de acessibilidade às obras

literárias, assim como textos completos, há vários empecilhos a esse respeito, um deles está na biblioteca das escolas que não tem recursos e livros suficientes, muitas vezes adequados a séries dos alunos. Desse modo, torna-se delicado desenvolver trabalhos sobre a leitura considerando a integralidade dos textos. De acordo com o documento BNCC sobre literatura:

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de ‘desvendar’ suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BNCC, 2018, p. 138)

Partindo dessa perspectiva, a literatura não deve ser ministrada como complemento ou mesmo como meramente suporte para outras áreas, imposta aos alunos, ou mesmo apenas para se aprender a interpretar. Deve ser ministrada, contextualizada de forma com que os textos sejam adequados à faixa etária do aluno, bem como que despertem uma leitura prazerosa e aguçe o interesse do leitor. Nesse contexto, a leitura literária é muito importante para o desempenho do aluno, pois, por meio dela, a formação de leitores competentes e críticos propicia a construção de um país cultural e intelectualmente mais elevado e consciente.

O texto literário em sala de aula deve ser abordado por meio de atividades fruitivas que despertem a curiosidade e seja atrativa ao aluno, ao mesmo tempo em que provoque criticidade sobre o que foi lido. Desse modo, o horizonte de expectativa do leitor se alarga, pois, o conhecimento do aluno ocorre por meio da experiência estética com variados textos que podem ser relacionadas com suas vivências a partir do conhecimento apreendido pela leitura literária. Assim sendo, essas leituras podem romper seu horizonte de expectativa por meio de outras obras e experiências, construindo e capacitando-o como um leitor crítico.

Nessa perspectiva, para Lima “o espaço da sala de aula é indispensável para conhecimentos vários que se configuram como elementos constituintes de repertório de informações da sociedade, tendo em

vista as representações sociais de que se reverte”. (2019, p. 43). Por isso, é necessário explorar obras literárias que estejam ligadas à realidade do aluno ou que tragam traços sociais semelhantes para que haja familiaridade com as construções sociais que conheça, assim será mais agradável a inserção de textos mais complexos e desafiadores em sala de aula. Isso permitirá a valorização do contato com o texto e proporcionará o reconhecimento do leitor em suas singularidades leitoras.

Nesse sentido, conforme Jauss (1994), a literatura cumpre-se e acontece a partir da leitura e da recepção do texto, na expectativa dos leitores, críticos, autores ao longo do tempo pela experiência adquirida pelo receptor por intermédio da obra literária. Portanto, a escola é, muitas vezes, o lugar de primeiro contato do aluno com a literatura, e o livro didático se constitui como material propiciador desse contato. Por essa razão, a mediação da leitura deve considerar a experiência estética dos textos tanto vindos dos manuais de literatura como de outros textos (completos) selecionados para leitura pelo professor. É sabido que a literatura traz nos textos literários assuntos encantadores para cada faixa etária de leitores, independente se são experientes ou não, isso é perceptível nas personagens, nos ocorridos(ações), espaços, temas sociais e humanizadores para deleitar no leitor o desejo e o apreço pela leitura. Conforme Silva

[...] convém atentar para os elementos próprios da literatura, como a construção dos personagens, a possibilidade de estimular a imaginação por meio da transfiguração da realidade em matéria literária, índices capazes de provocar a curiosidade e a motivação para a leitura por parte de quem ainda não desenvolveu a experiência necessária. (SILVA, 2013, p. 56)

A literatura além de provocar conhecimento e a criticidade do aluno também desperta a imaginação, pois mesmo que não tenha contato direto com o texto literário, ele é estimulado pela leitura, seja ela lida por ele ou contada pelo professor. Com isso, a importância de se estudar literatura e produzir um espaço direcionado a ela com textos completos, devem partir do texto do livro didático, possibilitando-lhe uma cultura pautada na experiência literária por meio do hábito de ler. Logo, a construção de um leitor, segundo Filipouski e Marchi, pode acontecer por meio de três dimensões:

1. As situações de produção e recepção, nas quais se incluem elementos do contexto social, do movimento literário, do público, da ideologia, etc; 2. As relações com outros textos, colocando-os em interação, conforme o conceito de dialogismo; 3. As potencialidades da língua na linguagem literária, condição para a aquisição de uma cultura geral mais ampla, integradora das dimensões humanista, social e artística, que valorizam as relações entre diacronia e sincronia. (FILIPOUSKI; MARCHI, 2009, p. 20)

A valorização da leitura do aluno é importante para a sua formação leitora, pois, para que seja efetivada é preciso estímulos por meio de gêneros ou temas que estejam mais próximos do assunto que o aluno goste. Além disso, deve-se perceber a curiosidade e o desejo por quais tipos de história esse leitor em formação tem mais afinidade. Ademais, é preciso aplicar textos curtos para depois empregar textos mais longos e, assim, conseguindo uma experiência de leitura construída a partir do deleite e da fruição estética intermediada pelo professor, compreendida como processo e alargamento de experiências leitoras.

Para que haja a formação do leitor e sua capacidade crítica, é necessário que ele tenha acesso aos textos literários completos, havendo assim leituras de obras que o livro didático também sugere para serem lidos pelos alunos. Nesse contexto, cabe às bibliotecas serem atualizadas com livros literários suficientes aos alunos, além de adequados no que diz respeito à faixa etária e ao interesse deles. Entretanto, existem barreiras que giram em torno da maneira como o professor trabalha esses livros literários em sala de aula, pois há a necessidade de que o educador seja leitor dos clássicos, mas também de livros a que os alunos leem e podem ter acesso para além do cânone literário. Logo,

a questão do gosto passa pela necessidade de refletir, primeiro, sobre o que e como os alunos leem, considerando que não se trata simplesmente de construir uma ‘nação’ de leitores, como se isso fosse a solução de todos os males. Antes, trata-se de criar, com o aluno, a possibilidade de reconhecer, ler e interpretar um texto literário. (RIOLFI, 2014, p. 100-101)

Com isso, avaliar a qualidade da leitura de um aluno é analisar a capacidade interpretativa e crítica sobre o que foi lido, bem como sua capacidade de compreender um assunto e discutir sobre ele,

relacionando-o a conhecimentos gerais, interagindo com o texto, formando sua cultura literária, ampliando a sua visão de mundo e de si como ser humano.

Nesse sentido, o texto literário permite que o leitor adentre o texto com seus conhecimentos, experiências e vivências a completar e formar seu sentido, pois as pistas deixadas são elementos que permitem ao leitor dialogar com o assunto, em que este lhe completa o sentido quando o experimenta. Desse modo,

o leitor do texto sabe que cada frase, cada figura se abre para uma multiformidade de significados que ele deverá descobrir; inclusive, conforme seu estado de ânimo, ele escolherá a chave de leitura que julgar exemplar, e *usará* a obra na significação desejada [...]. (ECO, 1991, p. 43)

O texto permite ao leitor variadas formas de interpretar, porém relacionadas ao assunto do texto, uma vez que a obra possibilita inúmeras maneiras de compreensão, mas todas direcionadas ao conteúdo do texto. Com isso, a interpretação e a compreensão da obra se realizam quando o leitor insere nela conhecimentos e experiências a formar o seu sentido e assim concretizando-a.

Nessa perspectiva, Iser (1999, p. 109) afirma que “os lugares vazios regulam a formação de representações do leitor, atividade agora empregada sob as condições estabelecidas pelo texto”. Dessa forma, o leitor completa o sentido do texto mediante as descrições fornecidas que lhe permitem reconhecer os traços sociais presentes no texto, ocorrendo, portanto, a interação entre ambos.

A literatura diz muito da sociedade, dos fatos sociais, sejam históricos, religiosos, sejam ideológicos, que fazem parte tanto da vida quanto da conduta dos sujeitos em um determinado lugar. Por isso, o texto literário faz uma conexão com as vivências e experiências dos leitores. Logo, para Filipouski e Marchi (2009, p. 47), “a linguagem literária é sutil: treinar um olhar crítico pela via da ficção é conhecer a fundo a natureza humana, um aprendizado essencial para cada um de nós”. Quando o leitor faz um paralelo da história lida com suas vivências, constrói conhecimento crítico, o qual vai corroborando a sua emancipação, produzindo pontos de vistas sobre o assunto e sua realidade, despertados pela lembrança de algo já vivido ou experimentado, conforme Jauss (1994).

Ver-se-á adiante que o livro didático não contempla todos os requisitos para o ensino de literatura, pois é apenas uma ferramenta que auxilia na leitura, porém, sendo necessária uma análise mais significativa do texto literário neste material, uma vez que se compreende o valor da leitura literária como algo tão importante quanto o ensino de gramática – centro no ensino de língua materna, que é insuficiente para o ensino de literatura, mesmo, muitas vezes, sendo o primeiro contato de leitura do aluno.

O texto literário dentro do livro didático

O texto literário no livro didático (quase sempre fragmentado) não costuma ser para o aluno tão atrativo quanto o texto completo. Nesse contexto, também se reconhece a impossibilidade de inserir obras completas neste material, mas se reivindica a possibilidade dos textos curtos serem integrais. Reconhece-se a importância do livro didático com relação a formação dos leitores de forma com que privilegie os textos literários (fragmentados ou completos). Desse modo,

O livro didático interessa igualmente a uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor. Pode não ser sedutora quanto as publicações destinadas à infância (livros e história em quadrinhos), mas sua infância é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização de um indivíduo: é cartilha, quando da alfabetização; seleta, quando da aprendizagem da tradição literária; manual, quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta, na universidade. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 121)

Dessa forma, percebe-se que os livros didáticos são, de certo, a primeira fonte de leitura, ou seja, contato do aluno com o mundo da literatura, e que é preciso ressaltar, que esse livro não nega a possibilidade de formação de leitores. Portanto, muitas obras literárias e artísticas são conhecidas pelos alunos por meio desta ferramenta didática, havendo assim a necessidade de inserção de textos completos em sala de aula.

Nesse sentido, procede-se com esse intento à análise do livro didático de Língua Portuguesa do nono ano, do ensino fundamental - *Português Linguagens*, de Cereja e Cochar- dividido em quatro unidades,

as quais são constituídas de três capítulos cujos textos estão relacionados aos temas centrais: “Caia na rede”, “Amor”, “Ser jovem” e “Nosso tempo”, apresentados na introdução de cada seção.

O livro contém textos variados que vão desde literários (crônica, poema e conto) a outros gêneros textuais (reportagens, artigo de opinião, texto dissertativo-argumentativo, além da leitura e do ensino de gramática). Nesse material didático, cada unidade é dividida em: Estudo do texto – o qual contempla interpretação e compreensão; Produção de texto – relacionada ao tema da unidade; Linguagem em foco - estudo de gramática.

Há no término de cada seção um espaço intitulado “Intervalo”, momento que propicia ao aluno uma interação maior com o professor, com a possibilidade de produzir projetos de acordo com a temática apresentada na unidade. Portanto, serão analisados apenas três textos literários: “Felicidade clandestina”, “A crueldade dos jovens” e “Psicopata ao volante”, os quais compõem o livro selecionado para análise.

O primeiro deles é o conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, em que a abordagem do texto literário se deu a partir da leitura e do exercício voltado à interpretação e compreensão, porém, percebeu-se, por meio desta atividade, que as questões elaboradas dialogam com os alunos com base apenas na interpretação do texto. Segue então, o exercício da página 72-73, relacionado ao conto de Clarice Lispector:

1. Os três primeiros parágrafos formam a introdução do conto lido. Neles, são apresentadas as características das personagens da história.

a) Quais são as personagens principais da história?

b) Como é feita a caracterização das personagens: de modo superficial ou de modo minucioso, aprofundado?

c) Que aspectos dessas personagens são ressaltados?

2. Embora a filha do dono de livraria não tivesse muitas qualidades, algo a fazia parecer superior aos olhos da narradora. O que era?

3. Observe estes trechos do texto:

“Mas que talento tinha para a crueldade.”

“Ela toda era pura vingança”

a) *Por que, na opinião da narradora, a outra menina tinha talento para a crueldade?*

b) *Qual é a explicação da narradora para o ódio e o desejo de vingança da menina?*

4. *Releia este trecho:*

“Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura e chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía As reinações de Narizinho, de Monteiro Lobato.”

a) *O emprego da expressão como casualmente dá a entender que a iniciativa da filha do dono de livraria foi uma ação casual ou planejada?*

b) *O que a menina provavelmente imaginou a respeito da importância do livro para a narradora? Justifique sua resposta.*

5. *A posse do livro As reinações de Narizinho possibilitou à menina exercer sobre a narradora uma “tortura chinesa”. Num jogo infundável de promessas e mentiras.*

a) *Que características da menina e da narradora se observam nessa relação?*

b) *Que consequências físicas resultam dessa tortura para a narradora?*

c) *Explique: Por que a narradora se submetia a esse jogo criado pela menina?*

6. *Um dia, a mãe descobre o jogo que a menina vinha fazendo com a narradora.*

a) *O que parece ter chocado mais a mãe nessa descoberta?*

b) *O que a decisão da mãe representou para a narradora?*

7. *Nos três últimos parágrafos do texto, a narradora tem atitudes que surpreendem.*

a) *Por quê?*

b) *Levante hipóteses: Por que a narradora fingia que não sabia onde tinha guardado o livro e depois “achava-o”?*

c) *Interprete: Que relação há entre as atitudes surpreendentes da narradora e o título “Felicidade clandestina”, dado ao conto?*

8. *Com base em suas respostas anteriores, interprete a frase final do texto: “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante”.*

De acordo com o que foi lido, o exercício sobre o conto explora os acontecimentos contados pela narradora, expondo questões com

respostas direcionadas apenas aos fatos presentes na narrativa, investigando o aluno à leitura e à compreensão dela em que o texto é explorado para responder à atividade, entretanto não permite uma relação direta com a vida ou faz referências sobre o gosto de leitura do aluno. Conforme Cosson (2012), no ensino fundamental o que mais predominam são exercícios voltados para a interpretação textual. Dessa forma, o livro didático não utiliza no exercício uma proximidade das personagens com o estudante, não proporcionando uma articulação maior com, de certo modo, a fruição estética que poderia ser explorada por meio da opinião e da experiência de vida do aluno com base na leitura do conto.

Ademais, também se deve levar em conta que o livro didático tem como responsabilidades a compreensão, interpretação, e os recursos linguísticos que o aluno deve aprender. Portanto, percebe-se que o livro didático não é suficiente para a prática leitora, havendo assim a necessidade de intervenção direta de textos aplicados em sala de aula, com obras estudadas no material didático, assim como outros. Também, o livro oferece um exercício que traz mais proximidade do aluno com o texto, por meio de suas experiências, apenas inserido no final do exercício principal, que poderia ser explorado antes ou inserido no próprio exercício; a fim de promover a fruição e deleite do aluno por meio da relação entre o texto e leitor.

Já o texto “A crueldade dos jovens”, de Walcyr Carrasco, aborda a relação dos jovens com os pais e o desejo de serem servidos. Abaixo a exposição do exercício do texto da página 132.

1. O texto discute o desejo dos adolescentes de consumirem determinados produtos:

a) Que tipo de problema esse desejo traz para as famílias?

b) Deduza: Em que classes ou grupos sociais esse problema ocorre com maior frequência?

c) Segundo o ponto de vista do narrador, como os pais se portam nessas situações: eles resistem ou cedem?

2) Leia este trecho:

“Procedimentos estéticos, como clareamento de dentes, spas e, claro, plásticas, são muito pedidos, ao lado de roupas de grifes, excursões, joias, celulares e todo tipo de eletrônico.”

a) De que tipo são, predominantemente, esses pedidos? b) Levante hipóteses: Por que os adolescentes desejam tantos bens de consumo desse tipo? c) Você acha que há, nesses desejos dos adolescentes, uma atitude consumista? Por quê?

3. Sobre a pressão que os adolescentes fazem sobre os pais, responda: a) Por que os pais se submetem à pressão de seus filhos, mesmo quando não têm condições? b) Que consequências negativas podem ocorrer para a família, quando os pais cedem sem ter condição para isso?

4) Sem condições, os pais se veem diante de duas opções: fazer sacrifícios e ceder aos pedidos dos filhos, ou não ceder a) Que riscos há em ceder? b) E que riscos há em não ceder?

5. Lá no final do texto, o narrador diz. “Uma coisa é certa: algumas equiparações são impossíveis”. a) Explique essa afirmação. b) Para o narrador, qual é a saída diante do impasse?

6. O texto intitula-se “A crueldade dos jovens”. a) Por que o autor vê os jovens como cruéis? b) E você, o que acha? Acha que os jovens são cruéis com os seus pais?

O texto utilizado “A crueldade dos jovens” é bem próximo da realidade dos alunos, contudo a opinião deles pedida no exercício é mesclada ao conteúdo do escrito e de seu ponto de vista. Apesar disso, as questões, mesmo presas nesse texto literário podem explorar do aluno indagações que possibilitem a apreensão e a discussão acerca do assunto exposto na narrativa, ainda que a preocupação do exercício se insira mais na interpretação e na compreensão do texto literário.

Além disso, há questões no exercício que exploram ponto de vista do aluno sobre o assunto, porém, existem mais questões sobre o texto em si, despreocupando-se, de certo modo, com atividades que mesclam o entendimento do texto e a relação dele com o aluno, a qual pode promover a recepção estética por ser um assunto tão presente e conhecido pelos estudantes, ótimo fator para ampliar a criticidade sobre o que foi lido e que possa fazer a mediação entre a leitura e a sociedade desse leitor. Dessa forma, a construção de uma leitura voltada para a fruição estética do texto faz com que o leitor rompa seu horizonte de expectativa, que consoante Jauss (1994), produz conhecimento ao leitor por meio do diálogo entre o texto e a realidade dele. Por conseguinte, deve-se levar em conta os conhecimentos prévios do aluno e a interação com o texto literário.

Em contrapartida, conforme Dionísio (2002, p. 82), os livros didáticos seguem normas que envolvem as teorias linguísticas as quais

obedecem aos critérios estabelecidos pelo PNL D e as diretrizes dos PCN. Dessa forma, percebe-se que, mesmo o livro empregando uma linguagem adequada, textos adequados à faixa etária do aluno e assuntos que possam aguçar a curiosidade e a criticidade deles, é preciso entender que o livro didático corresponde a uma soma de critérios de ensino que vai desde o texto literário à aprendizagem de noções linguísticas, e por isso é insuficiente para se trabalhar o texto literário, sendo apenas um suporte para ajudar na leitura, o que torna indispensável um momento com textos literários completos e momentos para a fruição estética do aluno.

Logo abaixo, há o exercício da página 206-207 elaborado sobre a crônica “Psicopata ao volante”, de Fernando Sabino:

1. Fernando Sabino, autor do texto, é um dos mais importantes cronistas brasileiros. A crônica é um gênero que retrata situações do cotidiano, seja de forma crítica e é reflexiva, seja de forma humorística. O texto lido é uma crônica? Justifique sua resposta.

2. O texto retrata uma situação corriqueira no trânsito.

a) Com que objetivo o policial parou o motorista?

b) O policial encontrou algum motivo para advertir ou multar o motorista? Se sim, qual?

c) Que reação teve o motorista diante da iminência de ser multado?

3. Diante da reação do motorista, o policial aprofunda a investigação e identifica vários outros problemas no carro.

a) Que nova ameaça o policial faz?

b) Qual é a reação do motorista?

4. Releia este trecho do texto:

“Ficaram parados, olhando um para o outro. O guarda, perplexo: será que ele não está entendendo? Qual é a sua, amizade? E David, impassível: pode desistir, velhinho, que de mim velhinho, que de mim tu não vê a cor do burro de um tostão.”

Nesse trecho, o narrador deixa claro o jogo de interesses existente na conversa entre o policial e o motorista

a) Por que o policial cada vez se torna mais ameaçador?

b) O motorista percebia as intenções do policial? Se sim, por que agia desse modo?

5. Cada vez mais perplexo, o policial continua a insistir em sua estratégia.
- Que outros argumentos ele utiliza para sensibilizar o motorista?
 - Em que passagem do texto o motorista faz o jogo do policial e utiliza as mesmas armas do adversário?
6. No trecho “ – Se o senhor quisesse, a gente podia dar um jeito... O senhor sabe, com boa vontade, tudo se arranja.”:
- O que significa a expressão *boa vontade*?
 - De acordo com esse trecho, a que foram reduzidas as infrações do motorista?
7. O texto apresenta uma estrutura narrativa clássica: a apresentação do conflito, o desenvolvimento do conflito, o clímax e o desfecho.
- Qual é a apresentação do conflito na crônica lida?
 - Qual é o desenvolvimento do conflito?
 - Qual é o clímax?
 - Qual é o desfecho? Quem leva a melhor no desfecho?
8. A crônica mostra uma inversão de valores. Explique por quê?
9. Em relação ao título do texto:
- Explique a ironia que existe nele.
 - Psicopata é a pessoa que apresenta distúrbios mentais graves e comportamentos antissociais. Portanto, é alguém diferente da maioria das pessoas. Pelo comentário do policial, infira: Como as demais pessoas agem no trânsito?
10. Como conclusão, identifique o tema do texto.

O texto literário “Psicopata ao volante” é uma leitura curiosa pela abordagem de um acontecimento corriqueiro sobre o trânsito, fato já conhecido pelos alunos. Contudo, o exercício explora apenas a interpretação da crônica e dos limites do que afirmam as linhas do texto, assim como as análises anteriores, não possibilitando, de certa forma, uma discussão acerca do que o estudante pode refletir sobre o assunto exposto pela crônica, considerando o contexto de que faz parte. Percebe-se que o texto permite um efeito estético sobre o ocorrido, pois, o professor pode explorar a criticidade e a participação do aluno com o que foi abordado na crônica. A forma como esses eventos ocorrem na sociedade também precisam ser buscados pelo estudante, de modo que percebam a maneira incomum, os

quais se tornam estranhos ao se comparar ficção com realidade. Por outro lado, há a necessidade de se trabalhar o diálogo entre o aluno e o texto, pois a preocupação maior do exercício está na interpretação e na compreensão do texto para o texto.

Os textos apresentados contemplam assuntos conhecidos pelos alunos, todavia, os exercícios de compreensão e de interpretação fogem um pouco de uma leitura crítica, pois são voltados apenas para saber se o aluno leu e interpretou, o que deixa clara a necessidade de exercícios não somente direcionados para a leitura do texto e entendimento dele, mas também para relacionar com o que já se conhece, provocando assim a criticidade e a recepção dos textos.

Outro aspecto importante do livro está na atividade intitulada “Trocando ideias”, posta após o exercício principal do texto, sendo esta não muito enfatizada e explorada, a qual faz uma interação maior entre o texto e o aluno, abordando a opinião do leitor perante o que foi lido com o que ele já conhece. O fator problemático é que essa atividade está disposta depois das atividades principais sobre os textos literários, sugerimos a inserção dela como elemento primeiro, pois propicia uma maior interação e familiaridade com o texto.

Um aspecto positivo a se destacar nas narrativas é que são adequadas à faixa etária, à linguagem, à série e são capazes de despertar o interesse dos estudantes pela leitura literária, provocando o gosto pela literatura a partir da mediação do professor nesta etapa de interação leitor/texto. Portanto, percebe-se que mesmo que o texto literário trabalhado esteja no livro didático é preciso uma ênfase maior na busca de leitura literária outras, que se ultrapasse as barreiras do livro didático para a inserção de textos completos e que se promova discussões mais aprofundadas acerca dos textos literários.

Compreende-se então, que esse livro didático (como os demais) não contempla todas as necessidades de uma leitura literária, porém, em cada unidade há sugestões de filmes, livros literários, sites, museus e músicas. Cabe, então, ao professor fazer a mediação entre o texto literário, o estudante e o livro didático, pois este último “[...] como qualquer outro recurso, tem sua importância condicionada ao uso que o professor dele faça” (ROMANATTO, 2004, p. 5), não se constitui como instrumento pedagógico que se iguala a uma obra literária completa.

Por conseguinte, é preciso ressaltar que o manual didático deve ser percebido como fonte de consulta no apoio ao ensino e à leitura.

Pois, tanto o professor quanto aluno devem enxergá-lo como importante ferramenta para se conhecer obras literárias e, por meio dele, buscar mais profundamente os textos completos em bibliotecas, sejam da escola, do município, do estado ou da região.

Percebe-se, em face das análises, que embora o livro *Português Linguagens* se aproxime do cotidiano do aluno, ainda há pontos negativos com relação à literatura, pois não trata o texto literário com mais discussão, ou vai além das linhas do texto para permitir a fruição dos alunos. Muitos exercícios são explorados como forma de se praticar a linguagem, havendo, dessa maneira, uma discussão mais elaborada em torno do estudo linguístico, da compreensão e da interpretação, não possibilitando muito um estudo voltado para a fruição estética do texto.

As sugestões de leitura nas unidades não são trabalhadas dentro do livro didático – vistas como atividades complementares –, entretanto, podem ser realizadas com a mediação do professor junto aos alunos. Mesmo assim, o livro didático analisado estimula a leitura, pois os assuntos discutidos podem se misturar com a realidade desses sujeitos, possibilitando a formação leitora deles. Dessa forma, o que é insuficiente refere-se à contextualização das leituras voltadas para os exercícios à realidade dos alunos, minimizando a fruição e a atualização do lido segundo suas vivências.

Assim, percebe-se a literatura como uma construtora de leitores e uma via de formação de leitores, que possibilita experiências e conhecimentos por meio da leitura. Portanto, a literatura promove o diálogo entre ambos a partir dos assuntos contidos nos textos que permitem o aluno experimentar e se identificar, bem como compartilhar com os demais colegas suas experiências de leitura e de vida.

Considerações finais

A formação leitora deve ser percebida como uma das atividades mais importantes da escola, destacando a função e o papel tanto da literatura quanto da leitura na vida dos alunos, ou seja, ambas essenciais para a formação do leitor, ao mesmo tempo deve também promover a valorização de leituras já trazidas por eles. Além disso, é preciso pensar sobre o acervo dos livros paradidáticos, os livros que devem estar de acordo com a faixa etária dos alunos, a relação social deles,

adequando as obras com o perfil e gosto a cada série para que ocorra a interação com o texto e a formação leitora deles. Também é preciso prezar o perfil do livro didático, como um material não completo e nem suficiente para a leitura de textos literários, bem como valorizar a realidade do aluno para que haja esse diálogo dos textos e demais assuntos já conhecidos e experienciados pelo educando com o intuito de formar leitores críticos.

Este estudo verificou que é preciso ainda perceber o livro didático como apoio para o ensino de leitura, porém considerando um processo gradual até a inserção de textos literários completos em sala de aula, uma prática bastante possível no nono ano do ensino fundamental. Contudo, há dificuldades no contexto escolar para a implementação de metodologias sólidas e eficazes que façam o aluno ler espontaneamente, além da promoção da criticidade adquirida pelas obras advindas da recepção e do prazer estético motivados pelo conhecimento de mundo experimentados nos textos literários.

A leitura literária tem a função de aproximar o meio social do leitor com o da obra e promover a semelhança com o mundo real do aluno, construindo uma bagagem literária a qual o faça entender os propósitos do ensino como também lhe ajude a compreender o mundo. Esse processo de interação é essencial ao se pensar o ensino de literatura na escola. O livro analisado demonstra ainda alguns vazios que devem ser preenchidos, dos quais destaca-se com maior ênfase aquele que se destina à interação e à fruição do texto a partir de atividades mais dialógicas e que aproximem os textos das vivências e das experiências dos alunos.

Referências

- ALVES, J. H. P. Abordagem do poema: roteiro de um desencontro. In: BEZERRA, M. A. (org). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.p. 60- 72.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- CEREJA, W.; COCHAR, T. *Português Linguagens, 9ª ano*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- ECO, U. *A obra aberta*. 8. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1991.

- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- DIONÍSIO, Â. P. Livros didáticos de português formam professores? Brasília-DF: *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores*. MEC/SEF, 2002, p.82-88. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>>. Acessado em: 04 jun. de 2020.
- FILIPOUSKI, A. M. R.; MARCHI, D. M. *A formação do leitor jovem: temas e gêneros da literatura*. Erechim: Edelbra, 2009.
- ISER, W. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: 34, 1999. v.2.
- JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. Editora Ática: São Paulo, 1994.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.
- LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em aberto*. Brasília, v. 26, n. 69, 1996, p. 03-07.
- LIMA, L. S. de. *Leitura de best-sellers: desafios à escola na formação do leitor*. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual do Piauí- UESPI, Teresina, p. 192, 2019.
- MARTINS, I. A. literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?. In: KLEIMAN, A. B. et. al. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83- 102.
- RIOLFI, C., et. al. *Ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Cengage Learning, 2014.
- ROMANATTO, M. *Olivrodidático: alcances e limites*. São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.sbempaulista.org.br/cpem/anai/mesas-redondasmr19-mauro.do>> Acesso em: 12 de fev. de 2019.
- SILVA, M. C. da. A leitura literária como experiência. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de ; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 51-66.

A formação do professor de literatura – um desafio (com todas as Letras)

Chirley Domingues (PPGCL/PPGE- UNISUL)¹

Introdução

A discussão apresentada neste estudo resulta da nossa experiência como docentes do curso de Letras da Unisul e da UFSC, nas disciplinas de Literatura e Ensino e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura. Em ambos os cursos essas disciplinas antecedem o estágio e têm por objetivo preparar os acadêmicos para a primeira inserção no contexto escolar para atuação na docência. No desenrolar das disciplinas, percebemos que os futuros estagiários não se sentiam preparados para atuarem como professores de literatura na Educação Básica. Diante da realidade com a qual nos deparamos, na qual víamos alunos com inúmeras dificuldades para atuarem como mediadores entre o leitor e o texto literário, evidenciamos a necessidade de refletir sobre questões relevantes quando está em pauta o ensino da literatura na escola e o papel do professor/mediador, tais como: onde se formam os professores de literatura?; os licenciados em letras têm um acervo literário atualizado para atuarem como mediadores entre o jovem leitor e o livro de literatura?; como mobilizar os acadêmicos de letras para atuarem como formadores de leitores literários na educação básica?

Tendo como ponto de ancoragem um referencial teórico que contemplou Langlade, (2013); Mazauric (2013); Geraldi (2010); Zilberman (2009), Leahy-Dios (2004); Pimenta e Lima (2012), propomos aos alunos de Letras o desafio de: i) compreender que a formação do professor de literatura também se faz no curso de Letras; ii) ampliar o acervo de leituras literárias para que, atuando como professores da educação básica, pudessem servir de referência para os jovens leitores; iii) desenvolver um projeto de docência, trabalho exigido

1. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, com Doutorado Sanduíche na Universidade de Évora – Portugal. Professora dos cursos de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) e Pós-graduação em Educação (PPGE) da Unisul. chirley.domingues@unisul.br

para a inserção dos alunos no estágio, que priorizasse a leitura literária e o protagonismo do aluno leitor.

O desafio proposto resultou no projeto “(Re)tecendo a cultura catarinense pelas tramas da literatura” realizado em 2019, durante o estágio de um grupo de alunos da UFSC. A experiência teve como ponto de partida a “leitura tecida” do conto *A moça tecelã* e contemplou várias estratégias de envolvimento com textos literários, como leituras compartilhadas em voz alta, *Workshop*, visita à exposição de bordados sobre a Ilha de Santa Catarina, dentre outras. É a reflexão sobre essa experiência, que primou pela formação do leitor literário na Educação Básica, que aqui temos por objetivo apresentar.

O professor em formação

As discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, desde do final do século XX, vem revelando que um ensino de língua que resulte em uma verdadeira construção de conhecimento terá mais êxito se engendrado dentro de uma concepção de linguagem sociointeracionista, que permita ao professor assumir sua postura de mediador no processo de aprendizagem, longe de uma prática assimétrica, redutora e tradicional. No bojo dessas discussões, ensinar Língua Portuguesa na escola passa a ter como objetivo possibilitar que o aluno faça uso da escrita e da leitura de modo competente e adequado nas mais variadas situações da língua em uso. Assim, ganha espaço uma concepção de ensino de leitura e de escrita como práticas discursivas. Há uma resignificação do ensino e da aprendizagem de língua materna na medida em que as concepções em destaque privilegiam as práticas de linguagem que circulam na sociedade.

Com a perspectiva que tem como foco o ensino da língua através dos textos, uma nova identidade profissional começa a despontar e, por extensão, uma resignificação das metodologias de ensino da Língua Portuguesa se torna necessário, pois, como define Geraldi, “Privilegiar o estudo do texto na sala de aula é aceitar o desafio do convívio com a instabilidade” uma vez que o texto “introduz a possibilidade das emergências, dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos” (2010, p. 119). Seguindo esse princípio, ganham espaço nas aulas de Língua Portuguesa as atividades de oralidade, escrita e leitura, bem como produção textual e análise linguística, em

atividades que dinamizam a aula e proporcionam a troca, o diálogo e a interação.

Para uma nova prática, um novo professor.

Considerando o aluno e cada um deles em particular como sujeito leitor ou como sujeito autor de seus textos, ser professor já não pode mais ser o exercício puro e simples da capatazia (ou o exercício da gerência). É ser do aluno um interlocutor ou mediador entre o objeto de estudos (no caso, o texto) e a aprendizagem que se vai concretizando nas atividades de sala de aula. Cada um sendo um *outro*, portanto uma possível medida, o confronto dos pontos de vista faz da sala de aula um lugar de produção de sentidos. (GERALDI, 1997, p. 112, grifo do autor)

Não se justifica mais uma atuação docente marcada pela postura do professor como mero transmissor de conhecimentos da gramática normativa, cuja metodologia se limita à aula expositiva, aos exercícios sobre a estrutura da língua e que usa os textos, inclusive os literários, apenas para ilustrar ou identificar exemplos dos conteúdos estudados. A presença do texto como ponto central da aprendizagem e o ensino ancorado na concepção de língua como interação verbal (BAKHTIN, 1990) resulta em um movimento que tem por objetivo ampliar a aprendizagem em todos os sentidos, sobretudo porque dá vez e voz ao aluno para que ele possa “produzir conhecimento assumindo o lugar de sujeito pela atividade objetivante, lugar até agora reservado a ‘eleitos’ letrados”. (GERALDI, 2010, p. 78). E, assim, a leitura e a produção textual devem ter outro sentido para o aluno que, outrora acostumado aos exercícios de leitura e de escrita reduzidos à mera tarefa escolar, deve ser mobilizado para ir ao texto como leitor “carregado de contrapalavras possíveis” (GERALDI, 2010, p. 78) e desafiado a ir mais longe como escritor, não se limitando apenas a “redigir um texto sobre determinado tema” para o professor (GERALDI, 2010, p.78).

Mas, se o ensino da língua ganhou novos contornos ao longo dos últimos anos, a literatura na escola parece que ainda não encontrou o seu lugar. Ao que tudo indica, ao final dos primeiros anos do Ensino Fundamental, na ânsia de promover o letramento dos alunos, tornando-os capazes de usar a língua de modo competente e adequado nas mais variadas situações comunicativas, nas aulas de língua portuguesa ganha espaço o investimento em uma formação

mais centrada na prática com textos. No bojo desse ensino, a literatura que passa a circular na escola também é vista “como uma das possibilidades de textos ou gêneros do discurso” (ZILBERMAN, 2009, p. 17). Assim, diluídos na definição de gênero do discurso, os textos literários deixam de ser vistos como expressão estética e a leitura literária vai cedendo espaço para conteúdos diversos que gravitam no seu entorno. Dessa forma, vai se afastando das leituras a postura que se exige do leitor literário, de um intérprete ousado que, dotado de recursos intelectuais e linguísticos, seja capturado pelo texto e com ele se envolva subjetiva e intelectualmente.

Para Geraldi, no entanto, a ausência da leitura da literatura das salas de aula se faz “em nome da presença de textos mais objetivos e pragmáticos” (GERALDI, 2010, p. 67) que, por sua vez, estão a serviço de “um projeto de sociedade e de ciência mais profundo que sustentou o sucesso deste movimento” (GERALDI, 2010, p. 67). Ao final do ensino fundamental, o aluno leitor vai se aproximando de um ensino conteudista e pragmático, se despindo da possibilidade de uma leitura literária mais significativa. Grande parte dos textos literários, por consequência, passam a figurar em fragmentos que servem para atividades de interpretação textual e o leitor, assim, vai se afastando das experiências significativas que resultava do seu encontro com o texto literário no início da vida escolar.

Segundo Dionísio (2008, p. 80), “o leitor de literatura construído pelas práticas de escolarização, sobretudo as configuradas nos manuais, é aquele que não existe enquanto construtor de sentidos, mas sim enquanto assimilador de sentidos apresentados por outros”. Tais aspectos também foram observados por Leahy-Dios (2004). Em um estudo comparativo entre a leitura literária nas salas de aula do Brasil e da Inglaterra, a estudiosa observou que

A escola medeia o encontro entre a criança e a obra de arte literária de forma bastante diferente da mediação feita entre o adolescente e o texto literário. Para este, a experiência literária escolar se volta para o ‘aprender’, mais e mais distanciado do prazer e da criatividade literários, com ênfase nos aspectos mais formais e menos desafiadores da *educação* (LEAHY-DIOS, 2004, p. XXVIII, grifos da autora)

Resultado, o leitor literário sucumbe ao pragmatismo sedimentado no contexto escolar, assim como há algum tempo sucumbiram

as obras consagradas, vistas como expressão maior da arte da palavra, característica enfatizada pelos estudos literários como o *new criticism* e o estruturalismo, que exigiam um leitor altamente qualificado. Dessa forma, fomos de um extremo ao outro. Se por um tempo a literatura esteve na escola como conhecimento de excelência representada pelos clássicos e pelo cânone, hoje ela se encontra “expurgada da sala de aula, miniaturizada na condição de texto” (ZILBERMAN, 2009, p. 18) e fragmentada nos livros didáticos, ceifando de muitos alunos a possibilidade de se depararem com leituras e escritas mais complexas.

Mas a escola precisa encontrar espaço para que a literatura seja mais do que conteúdo ou pretexto para o acesso a um conhecimento pragmático. É preciso que ela volte, como reivindica Todorov (2012, p. 11), “a ocupar o centro e não a periferia do processo educacional”. Para tanto, torna-se importante, antes de tudo, que o ensino da literatura ultrapasse o mero utilitarismo. No primeiro contato com o texto literário, em qualquer nível de ensino, é essencial que esse texto seja visto como literatura, levando o aluno leitor à apreciação estética, que alia entretenimento e conhecimento, prazer e trabalho, o sensível e o inteligível, desde que haja o essencial: o envolvimento do leitor com o texto lido.

Considerando este entendimento sobre a leitura literária na escola, nos debruçamos sobre a formação do professor de literatura, nas duas disciplinas anteriormente citadas, e propomos aos nossos alunos que, a partir das leituras do referencial teórico que tematiza a leitura e o ensino da literatura, feitas no desenrolar das nossas aulas, elaborassem um projeto de docência que privilegiasse a leitura literária em sala de aula da educação básica. E é uma experiência realizada no “chão da escola” e as reflexões que a realização dessa experiência de docência nos proporcionou que serão apresentadas. Antes, porém, torna-se interessante refletirmos um pouco sobre a formação do professor de letras e o processo de inserção dele na prática escolar.

O estágio como etapa fundamental da formação docente

Todos nós, que hoje vivemos a/na academia, somos frutos de uma formação escolar. Já fomos alunos da Educação Básica e passamos grande parte da nossa vida na escola. As experiências que acumulamos

nesse percurso, e que podem ser resgatadas em nossa memória, nos ajudaram a construir uma ideia do que seja ensinar e do que seja aprender; nos forneceram elementos para nos fazer crer que podemos julgar o que seja ser um bom ou um mal professor e, por certo, nos possibilitaram internalizar a concepção que temos e defendemos do que seja a atuação docente. No entanto, a vivência que o período escolar nos deu não é suficiente para nos formar professores. A docência não é um trabalho que se resume à imitação de modelos ou à prática pela prática (PIMENTA e LIMA, 2012). Não é, sobretudo, uma atividade limitada à transmissão de conhecimento. É um trabalho que exige finalidade, objetivos, planejamento, elaboração, escolha de estratégias e, principalmente, articulação teórico-metodológica. E é essa compreensão que se espera daqueles que passam pelo processo de formação nos cursos de licenciatura, ou seja, que tomem consciência que o trabalho docente precisa, antes de tudo, aliar teoria e prática, o que parece ainda estar divorciado nos currículos dos cursos de licenciatura.

Em um texto no qual discutem sobre o estágio curricular obrigatório e o ensino de língua portuguesa no currículo de Letras da Universidade Federal da Paraíba, Sousa et al (2014) destacam que a principal problemática com a qual se deparam os alunos de Letras no final do curso é “a ausência de relação entre a teoria e a prática no currículo do curso”. (2014, p. 206). O que as autoras expõem como sendo um problema da instituição alvo da pesquisa, na verdade é uma realidade de grande parte dos cursos de licenciatura no Brasil, cuja dicotomia se faz presente na própria organização curricular, ficando as disciplinas de prática na fase final da formação. Para Pimenta e Lima (2012), isso se deve a uma visão reducionista do estágio, visto apenas como parte prática da formação, ocupando, assim, uma posição de contraposição à teoria. Segundo as autoras, “Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como ‘teóricos’, que a profissão se aprende ‘na prática’, que certos professores e disciplinas são por demais ‘teóricos’. Que ‘na prática a teoria é outra’” (PIMENTA e LIMA, 2012, p.33).

A evidência dessa fragilidade levou o governo brasileiro a instituir novas diretrizes para formação de professores da Educação Básica. Em uma resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/Conselho Pleno – CP 01/2002, está definido, no “Art. 12 § 1º, que “A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado,

que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso”. (BRASIL, 2002, p. 5). Na mesma resolução, fica decretado, ainda, que o estágio curricular deve ser desenvolvido a partir da segunda metade do curso e que “a prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e *reflexão*” (BRASIL, 2002, p. 6, grifo nosso). Ao que tudo indica, o que se espera com as referidas determinações é evidenciar a importância indiscutível de uma formação na qual teoria e prática estejam em diálogo constante, rompendo com uma ideia de prática artesanal (PIMENTA e LIMA, 2012), que se limita a imitar modelos considerados eficientes na escola.

A legislação apresentada e as discussões sobre a formação docente no nosso país nos levam a entender que essa etapa da formação docente não pode ser vista apenas como um rito de passagem, ou simplesmente mais uma disciplina. É preciso, antes de tudo, que o estágio seja um momento profícuo de reflexão sobre a prática, tanto aquela observada pelo estagiário, quanto aquela que ele desenvolve nesse importante espaço de formação docente. Dessa forma, a vivência em sala de aula, no estágio, configura-se “como um laboratório pedagógico de aprendizagem da profissão docente” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 159). Deve ser também um momento privilegiado de retomada da teoria, enriquecendo as reflexões, dando maior segurança às decisões sobre a continuidade ou não do fazer docente em desenvolvimento. Nesse sentido, “O professor, em sua ação docente, precisará recorrer ao conhecimento das áreas na qual é especialista, ao conhecimento pedagógico e ao conhecimento do sentido e significado da educação na formação humana” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 147). Tal concepção se aproxima daquela apresentada por Souza et al (2014, p. 207). de que “o estágio é a ‘espinha dorsal’ que ampara, dá suporte e encadeia todas as disciplinas do currículo do curso, estabelecendo convergências e diálogos entre os conhecimentos difundidos e discutidos ao longo da licenciatura”.

Considerando a formação do professor de Língua Portuguesa, não podemos deixar de enfatizar a importância de se investir em práticas de ensino que considerem projetos de docência, já na formação inicial, ancorados em metodologias de ensino e de aprendizagem de língua e literatura que se constituam como efetiva possibilidades de interação. Para tanto, porém, não se pode perder de vista que toda metodologia articula uma opção política “[...] que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade” (GERALDI, 2010,

p. 92) que, por sua vez, inclui uma concepção de linguagem capaz de nos dar a resposta para uma pergunta fundamental: “para que” ensinamos o que ensinamos? Ou seja, é preciso que nossos estagiários não percam de vista que ensinar Língua Portuguesa é, antes de tudo, assumir uma concepção de ensino de língua e literatura que, por consequência, vai incidir sobre o fazer pedagógico.

Depois de tantos estudos sobre o ensino de língua materna, no Brasil, das inúmeras pesquisas que evidenciaram o fracasso de práticas tradicionais marcadas pela transmissão do conhecimento, tornou-se claro a necessidade de trazer para o contexto escolar concepções que resultem de fato em um ensino significativo. Romper com práticas fossilizadas, marcadas pelo professor como detentor do conhecimento e controlador do fazer pedagógico, característica de um ensino que transforma a sala de aula em um espaço vazio de interlocução, restando aos alunos apenas o papel passivo de ouvir, copiar e silenciar, tornou-se essencial e é a isso que se propôs o projeto de docência que aqui estamos trazendo para reflexão.

Leitura literária em sala e em cena²

As experiências de leitura literária na educação básica por nós orientadas e observadas, e que aqui serão tomadas para reflexão, foram realizadas em uma instituição pública de Florianópolis, capital de Santa Catarina. Considerado o maior colégio público da América Latina, a Instituição está localizada no centro da cidade. Segundo dados de 2017, disponibilizados no Projeto Pedagógico Institucional, a escola conta com uma equipe formada por 460 profissionais que atendem do Ensino Infantil ao Ensino Médio e, diariamente, cerca de oito mil pessoas circulam por suas instalações, com mais de 52.000 m².

Vale ressaltar que a escola tem uma estrutura ímpar, com mais de 100 salas de aula, equipadas, arejadas e bem ventiladas; laboratórios de química, física, matemática e língua portuguesa; dois auditórios,

2. É importante destacar que o projeto de docência incluiu o ensino de língua e literatura. Portanto, foram trabalhados os gêneros carta pessoal, resumo e orações subordinadas adverbiais. Como a proposta do nosso texto é refletir sobre a leitura literária, tema maior do projeto de docência, não vamos nos debruçar sobre os demais conteúdos trabalhados pelos estagiários.

refeitório, salas de vídeo, dentre outros espaços que constituem um ambiente diferenciado dos padrões das escolas públicas do nosso país.

Os espaços de leitura, como a biblioteca e o Laboratório de Língua Portuguesa merecem ser citados, não só pelo acervo que disponibilizam aos alunos, mas por serem espaços convidativos e receptivos, o que nos levou a concluir que estão em consonância com o que preconiza o Projeto Pedagógico da instituição que tem como objetivo produzir condições materiais e objetivas de apropriação e produção conhecimentos. Todas essas informações, então, de cunho históricas, sociais, pedagógicas e de espaços físicos foram consideradas e auxiliaram as estagiárias a elaborar um projeto de docência que atendesse às necessidades e à realidade não só da instituição, mas também dos estudantes envolvidos na prática, alunos do 9º Ano do ensino fundamental.

A turma partícipe da experiência didática era composta por 35 alunos, entre 14 e 15 anos. Era uma turma agitada, que demorava para se envolver nas atividades e que não era receptiva às tarefas propostas para serem realizadas em sala. Dessa forma, ficou evidente que seria necessário aproveitar o tempo da aula para proporcionar o máximo de contato possível com o texto literário.

O projeto de docência contemplou 20 aulas, distribuídas em três horários semanais, com dois encontros de uma aula e um encontro com aula-faixa, ou seja, com duas aulas seguidas. Considerando o perfil da turma e o entendimento de que a escola é o principal espaço de incentivo à leitura, e é papel do professor auxiliar nesse processo durante toda a vivência escolar do aluno, foi escolhido como tema do projeto o incentivo à leitura literária e definido que este contemplaria, ainda, uma aproximação com aspectos da cultura catarinense. Dessa forma, foram elaboradas atividades de docência que tiveram como objetivo principal aproximar os estudantes da turma do nono ano da cultura catarinense, proporcionando a eles o contato com figuras típicas dessa cultura, como as rendeiras, e também com expressões de arte, com ênfase na literatura.

A escolha do tema partiu do desejo de proporcionar aos alunos o contato com a leitura do texto “A moça tecelã”. No entanto, durante a observação do ambiente escolar, que descortinou a ausência da literatura catarinense nos conteúdos previstos no currículo, as estagiárias perceberam que o conto poderia ser o ponto de partida para trazer essa literatura para a sala de aula. Por conhecimentos prévios,

conforme nos aponta Cruz (2018), sabemos que a literatura local é pouco valorizada, principalmente no que diz respeito ao seu valor cultural e histórico. Considerando essa perda, ficou claro que esse tema poderia gerar um belo projeto e proporcionar, ainda, a valorização da cultura local.

Trazer esses traços culturais para dentro da vivência escolar poderia, então, recuperar a identidade cultural, partindo da premissa de que esses sujeitos estão inseridos nessa realidade, direta ou indiretamente. Nesse sentido, a ação docente teve como atividade inicial a leitura literária do texto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti. A leitura foi o ponto de partida para chegar à figura das rendeiras e, assim, adentrar na cultura catarinense, para, posteriormente, direcionar o estudo para a obra de Franklin Cascaes, importante autor do estado de Santa Catarina.

As atividades desenvolvidas nas 20 aulas ministradas contemplaram leitura literária do conto, usando como estratégia o que as estagiárias intitularam como “leitura tecida”. Além disso, foram realizadas leituras orientadas da obra de Franklin Cascaes, a partir de roteiros previamente elaborados, pesquisa sobre a história e a cultura de Santa Catarina, discussão e reflexão acerca da mulher rendeira e seu papel histórico, exibição de documentário sobre as rendeiras da ilha e suas linguagens, *Workshop* com uma tecelã que coordena um grupo de mulheres, que bordam a partir de temáticas da literatura universal, e visita à exposição “Bordando Florianópolis”.

A atividade denominada “leitura tecida” foi realizada no segundo encontro das estagiárias com os alunos, pois exigia o tempo de duas aulas. Depois de conversarem sobre aspectos da biografia da autora, as estagiárias conduziram o grupo a um dos pátios da escola. Ao ar livre e sentados no chão, num grande círculo, os alunos, primeiro, foram incentivados a pensar sobre o título do texto. Após “tecidas” algumas opiniões, foi entregue a um dos alunos vários fragmentos da obra unidos por um cordão. O aluno foi orientado a, individualmente, fazer a leitura do primeiro fragmento, reter com eles o texto lido e passar a diante para outro colega fazer a leitura da próxima parte. Assim, sucessivamente, os alunos foram tecendo a leitura. Ao final, foi solicitado que os alunos opinassem sobre o texto lido. Que eles refletissem sobre e falassem que identificação tiveram com a obra. A proposta das estagiárias veio ao encontro do que defende Mazauric (2013) quando destaca que

encarar a leitura como um lugar de uma elaboração identitária, e portanto como uma intenção, parece-nos particularmente útil em se tratando de didática da leitura literária, à medida que esta precisa levar em conta justamente o que se sobressai às prescrições do texto, aos percursos do leitor na ficção e na língua, às múltiplas posturas que ele pode adotar, aos trajetos coletivos de um grupo-classe e à mediação de um professor, ele também sujeito leitor em busca de sua satisfação na forma de identidades múltiplas (pessoal, profissional etc.). (MAZURIC, 2013, p. 92)

A proposta de leitura foi interessante em vários aspectos, sobretudo pela participação efetiva de todos os alunos na atividade. No entanto, as estagiárias perceberam que muitos deles não estão preparados para expressar o que o texto suscita neles. Ao discutirmos com as estagiárias sobre esse aspecto, percebemos que os alunos não estavam preparados para falar sobre o texto lido, espontaneamente. Por certo, o tipo de provocação feita pelas estagiárias não é uma prática comum para aquele grupo de alunos. Consideramos que muitos não ficaram tão atentos à leitura do texto integral por estarem mais acostumados com a leitura de fragmentos que, de certa forma, marca uma cultura do livro didático. Por certo, com uma leitura mais atenta, haveria uma participação mais efetiva de todos os alunos na discussão proposta. Diante daquela realidade, as estagiárias solicitaram que os alunos fizessem uma leitura individual do texto e decidiram que, para as próximas atividades, seriam elaborados roteiros de leitura, um recurso que poderia ajudar os alunos a se familiarizarem com os textos a serem lidos. Finalizando essa aula, todos os alunos receberam a versão integral do conto “A moça tecelã” para realizarem a leitura individual. Como tarefa, os alunos foram orientados a pesquisar sobre pontos de bordados, uma forma de aproximá-los do tema da próxima aula.

No quinto encontro, que correspondeu as aulas seis e sete, foi exibido o documentário *Versos da Ilha*. Os alunos foram orientados a anotar aspectos que considerassem mais importantes no vídeo. O filme retrata a renda de bilro, tradição da cultura açoriana. Ao tecerem os fios, as rendeiras se dedicam às cantigas de roda, versos de ratoeira, onde narrativa e música expressam aspectos do cotidiano simples e das lembranças passadas das mães para as filhas. A exibição do documentário trouxe para a sala de aula uma proximidade com a cultura de forma mais visual. Muitos alunos falaram sobre ao trabalho

das rendeiras e o quanto os orgulha esse aspecto da cultura da ilha. Uma das alunas revelou ser neta de uma das mais famosas rendeiras da Lagoa da Conceição, um dos mais belos pontos turísticos da cidade de Florianópolis. Os colegas ficaram curiosos com a revelação e a aluna sugeriu uma visita da avó à escola para mostrar o trabalho que ela realiza.

A aula seguinte foi dedicada ao *workshop*. Este encontro foi realizado no Laboratório de Língua Portuguesa e o ambiente foi cuidadosamente organizado com diversos trabalhos trazidos pela bordadeira e alguns livros sobre bordados. Esse cuidado já causou um impacto interessante nos alunos que se mostraram surpresos com o acolhimento. Nesse dia, várias vertentes do bordado foram trazidas à cena, como a história, destacando o papel dos bordados na vida das mulheres que precisavam preparar seus enxovais para o sonhado casamento; as tradições, destacando que a arte de bordar é muitas vezes um ofício que passa de mãe para filha, de avó para neta; os diversos pontos e técnicas usados; e o bordado na literatura, momento em que a bordadeira retomou, novamente, o conto de Marina Colasanti, destacando que a sua leitura versou mais sobre a necessidade da personagem se isolar para tecer o sonho e, depois, da decepção descecê-lo. Neste momento, o significado atribuído pela tecelã ao conto nos remeteu a Terry Eagleton quando este, no texto *Interpretação*, nos lembra: “Mais do que conter significados, a obra os produz. [...] o significado pertence à linguagem, e a linguagem destila a maneira como entendemos coletivamente o mundo”. (2019, p. 149 e 150).

As discussões e os comentários gerados pelo *workshop* mostraram o quanto aulas que fogem ao ensino tradicional, limitadas à sala de aula, ao registro, cópia e exposição de conteúdos, são bem recebidas e podem fazer a diferença no contexto escolar. A reverberação do encontro anterior foi sentido em muitas das aulas que vieram na sequência. Sobretudo no encontro em que a leitura dos textos de Franklin Cascaes foram apresentados aos alunos. As estagiárias perceberam que eles estavam mais abertos para o contato com as leituras propostas. Retomavam discussões feitas nas aulas anteriores, sobretudo no que se referia aos aspectos da cultura catarinense.

Para a leitura da obra *O fantástico na Ilha de Santa Catarina* as estagiárias destacaram três personagens principais: as bruxas, as benzedrias e Lúcifer. Ainda que o destaque tenha sido este, os alunos foram alertados a se debruçarem sobre a linguagem da obra que traz

aspectos de uma variação da fala típica do manezinho da ilha, o que proporcionou uma interessante discussão sobre variação linguística. Feita a leitura dos contos, os alunos se dedicaram à análise da obra, momento em que deveriam observar atentamente a linguagem e as referências às tradições encontradas nos textos lidos. Para esta leitura, os alunos receberam um roteiro, que os auxiliou na leitura individual. A discussão dos textos lidos foi realizada na aula seguinte e a socialização aconteceu no grande grupo.

A última aula que envolveu discussões sobre literatura aconteceu durante a visita à exposição “Bordando Florianópolis”. Antes de sair da escola, os alunos foram orientados sobre como deveriam se dirigir até o local da exposição, que ficava a poucas quadras da escola. O grupo seguiria e retornaria junto, a pé. Todos os alunos deveriam permanecer no grupo até o final da exposição e ao retornarem à escola seria feita uma nova chamada. O controle da saída dos alunos é uma preocupação da escola que retém o cartão de presença dos alunos na chegada ao colégio, devolvendo-o ao final da última aula. A exposição foi uma visita guiada pela tecelã que esteve com eles na escola. Durante todo o tempo em que permeceram no espaço ocupado pelos lindos bordados, os alunos paravam para apreciar as obras e ouviam atentamente os comentários da tecelã que versaram, por exemplo, sobre o tipo de ponto usado e o tema. Os alunos fizeram perguntas e muitos destacaram que era a primeira exposição da qual participavam. Para as estagiárias, esse foi um dos momentos mais marcantes do estágio, pois foi possível evidenciar, ali, o quanto os alunos estavam envolvidos com o tema do projeto, quais conhecimentos foram assimilados e a que reflexões eles levaram, pois no comentários dos alunos essas questões ficaram explícitas.

Tecendo algumas conclusões

A experiência de abordagem da leitura literária sobre a qual refletimos aqui, tecida no chão da escola, revela que é possível investir em práticas de leitura que possibilitam o contato efetivo do leitor com o texto. Mas, para tanto, o papel do mediador é essencial. A leitura mediada, que contempla a fruição, abre para os alunos a possibilidade de se depararem com a complexidade do fenômeno literário, uma vez que, “ao mesmo tempo em que lida com o sensorial, o emocional e o

racional de indivíduos e de grupos sociais, a literatura atua na comunicação de ideias, sentimentos, emoções e pensamentos” (LEAHY-DIOS, 2004, p. XXII), aliando, dessa forma, o sensível e o inteligível e conciliando arte e conhecimento.

O encontro do aluno com o texto em sala de aula deve se fazer possibilitando posturas diversas do leitor. Leituras individuais, silenciosas, em grupos, em voz alta, performáticas etc. Ou seja, para que a leitura da literatura tenha significado para o jovem leitor é preciso, antes de tudo, promover o encontro dele com o texto, sem esquecer a necessidade de dar espaço para que a subjetividade do leitor seja mobilizada (LANGLADE, 2013). Para tanto, e antes de tudo, o professor de língua portuguesa tem de ser leitor; conhecer um acervo diversificado de obras da literatura juvenil e, ainda, acolher o repertório de leitura dos jovens. Mas, será que nos cursos de licenciatura em Letras essa formação tem sido possível? Além disso, os alunos das licenciaturas estão sensibilizados para a leitura significativa do texto literário?

Sabemos que, muitas vezes, a formação dos professores, no Brasil, tem acontecido descolada do contexto de atuação docente. No que se refere ao ensino de literatura esse perfil se agrava, porque a formação de um corpus literário exige tempo. E se muitos professores não tiveram oportunidade de se constituírem leitores literários na educação básica, precisam, na universidade, suprir essa formação. Mas, há espaço e tempo para essa formação nas aulas de literatura? Ao que tudo indica, a ênfase no estudo da crítica e das teorias, nas aulas de literatura, se sobrepõem, à leitura dos textos literários. Assim, ao final da formação superior, muitos professores não se sentem preparados para atuarem como professores de literatura no contexto escolar.

Os problemas apontados na formação docente, aliados à dificuldade que os acadêmicos de Letras demonstram para selecionar textos literários para os jovens da educação básica, bem como definir estratégias de leitura que possibilitem a leitura literária em sala de aula, evidenciados por nós durante alguns anos como docentes do curso de Letras, nas disciplinas finais do curso, nos levaram a provocar os alunos e desafiar-los a elaborarem projetos de docência que contemplassem efetivamente a leitura da literatura.

Nossa postura resulta de uma certeza, não podemos nos furtar do papel indiscutível da escola enquanto espaço de contato possível do aluno com a literatura, pois se escola não garantir a dimensão

formativa que a leitura literária pode proporcionar, a quem restará esse papel, em um país marcadamente excludente como o Brasil? É preciso, então, o que parece óbvio, que os alunos sejam expostos à leitura de diferentes textos, diferentes temas, diferentes linguagens, diferentes autores. Isso inclui textos com linguagens mais simples e diretas, que pedem do leitor apenas decodificação e identificação de informações, como textos mais complexos que desafiam o leitor, solicitando dele a construção de sentidos e, porque não, suscitando a sua subjetividade. Ou seja, é primordial que a escola possibilite o contato do aluno com textos que o levem a compreender, interpretar e inferir, como os textos literários, por exemplo, que exigem do leitor uma postura de entrega, um exercício de produção de sentidos, tornando-se o leitor, como defende Geraldi (2010), um co-produtor do texto.

Referências

- BAKTIN, M. [Volochninov]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Resolução CNE/CP 2*, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica, em nível superior. 2002.
- EAGLETON, T. *Como ler literatura*. 1. ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 2019.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro&João Editores, 2010.
- LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013.
- LEADY-DIOS, C. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MAZURIC, C. Les mois volaits des guerees perdues, a leitua, construção ou desconstrução do sujeito? In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Tradução de Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013.

- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOUSA, S. C. T. DE; LUCENA, J. M. de.; SEGABINAZI, D. Estágio Supervisionado e ensino de língua portuguesa: reflexões no curso de letras/ português da UFPB. *Raído*. v.8, n.15. 2014.
- TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.
- ZILBERMAN, R. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? In: *Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. v. 5, n.1, p. 9-20. jan/jun 2009. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/924>. Acesso em: 10 mai. 2021.

A leitura ficcional literária: uma prática multidimensional/ interdisciplinar no letramento acadêmico da contemporaneidade

Marilene Ferreira Cambeiro (UVA)¹

Aline Marques, Julia Bastos, Teresa Paladino (UVA)²

Ciência e arte: a prática científica acadêmica aliada à arte na leitura é possível e recomendável. O tema proposto visou o relato de um projeto de curso de graduação realizado e a elaboração de sua justificativa na transmissão na disciplina “Produção de textos acadêmicos”, oferecida pelo curso de Pedagogia e Letras e demais licenciaturas como Geografia, História, Direito, Comunicação. A questão proposta: como buscar um estímulo maior em alunos de tão diferentes disciplinas e interesses à disciplina introduzida no primeiro e segundo períodos, reunidos em um único grupo de cerca de 70 alunos?

A resposta surgiu de uma citação do filósofo Edgar Morin (1977), referido por Lacan (1977) em sua obra psicanalítica, em relação à questão da abordagem do real pelo sujeito que busca sua verdade (MORIN, 1976). Morin, cientista e pensador social da construção da subjetividade na contemporaneidade, introduz o conceito de pensamento “complexo”, propondo a prática da “transdisciplinaridade” e “interdisciplinaridade” como atualização acadêmica necessária para abranger os múltiplos saberes do nosso tempo, como forma de conciliar os diferentes campos do saber coexistentes a diferentes formas de abordagem na leitura da realidade e do real multidimensional: o cientista e pensador afirma que recorre ao poético e à arte quando a ciência falta. Essa afirmação vinda de um grande pensador e referência do saber científico foi fonte de inspiração no projeto para o curso ministrado, mas também fonte de questionamento na proposta conjunta de reflexão e produção prática de textos acadêmicos, com estatuto científico, tendo como assunto e objeto de observação, na produção textual, a arte literária.

1. Doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da graduação da Universidade Veiga de Almeida (UVA) REDE ILMUNO em cursos presenciais e de EaD.
2. Estudantes da graduação na Universidade Veiga de Almeida (UVA).

A validação por um cientista do estatuto afirmativo da arte e seu papel de relevo na concepção humana do real tem uma enorme importância em uma cultura predominantemente tecnológica: essa, entre outros benefícios reconhecidos, foi a aposta.

O retorno veio em forma de trabalhos acadêmicos realizados com os alunos na referida disciplina, com as atividades centradas na produção científica com referências acadêmicas específicas (MOTTA-ROTH, 1999), tendo como objeto de observação, análise e interpretação obras da literatura e clássicos do cinema (listadas abaixo). Este relato da experiência pedagógica proposta inclui a produção textual realizada por um dos grupos, composto pelos alunos da Pedagogia: Aline Marques, Julia Bastos e Teresa Paladino. O trabalho de pesquisa integral do grupo referido teve a supervisão da professora da turma e autora deste relato, Marilene Ferreira Cambeiro.

A proposta de construção do texto acadêmico sobre um texto artístico e a prática intertextual e transdisciplinar

ENTREVISTADOR: O que é a transdisciplinaridade, que defende a unidade do conhecimento?

EDGAR MORIN: As disciplinas fechadas impedem a compreensão dos problemas do mundo. A transdisciplinaridade, na minha opinião, é o que possibilita, através das disciplinas, a transmissão de uma visão de mundo mais complexa.

(MORIN, 2017)

O projeto realizado, apresentado aos alunos da graduação, na Universidade, em sua maioria alunos dos primeiros períodos, com diversas dificuldades no âmbito formal acadêmico, trazendo pouca bagagem de leitura e de escrita, veio revestida de propósitos compósitos não absolutamente canônicos. Na proposta do curso consta a transmissão das formas, modelos do rigor do texto científico acadêmico, cuja ementa propõe a transmissão teórica e prática de identificação e produção final de textos formais como dissertação, resumos e resenhas de variadas tipos, artigo e fichamento e as ferramentas usadas na elaboração desses textos.

A esse conteúdo mínimo, representando uma produção acadêmica preciosa, que alimenta no dia a dia a comunidade científica em

sua busca de desocultamento da verdade, em sua busca de novas expressões e comunicação do real, buscou-se conjugar as formas vazias, como veículos da neutralidade necessária ao objeto de observação referido. Como estímulo à essa produção por vezes árida de conteúdo científico, pouco acessado pelo excesso de conteúdo formal e rigor exigido, como objeto de observação, buscou-se a aliança com os sentidos da arte literária e cinematográfica, selecionados a partir de um leque de opções de obras que receberam versões cinematográficas, já bastante reconhecidas do público em geral e adequadas ao público jovem, com temas clássicos bastante instigantes e provocadores. Essa aliança visou também o aperfeiçoamento da língua ou discurso na busca, sempre presente, de aproximação da expressão de um impossível real, através da criação artística, além de referências culturais variadas e enriquecedoras.

Assim, um dos objetivos elaborados foi que a obra literária, escolhida como objeto para apreensão e transmissão comunicativa científica, traria uma motivação a mais pelo sentido humanístico, cultural e social que a literatura e o cinema podem representar, em sua parceria com a forma de comunicação universalizante, objetivo da disciplina.

As obras literárias propostas, visando a execução dos trabalhos científicos pelos alunos, foram escolhidas, de acordo com as afinidades dos grupos aos campos de estudo de cada um e, após sua leitura e pesquisa, foram então objeto de dissertações, resumos, resenhas voltadas para a intertextualidade com as obras cinematográficas, que visaram um *plus* de estímulo, por sua vez, à leitura da obra escolhida. Pois além do enriquecimento da aproximação com outra arte verbal (literatura) e não verbal (cinema), em um diálogo verdadeiramente inter e transdisciplinar (MORIN, 2017) houve o propósito de uma visada comparativa entre essas duas artes (a literária e a cinematográfica) como tema da resenha, para o resumo ou o artigo científico.

Foram apresentadas duas listas com temas selecionados: a proposta está descrita, abaixo, assim como as pesquisas e trabalhos propostos, com cronograma de entrega e publicação em página da disciplina, com produção textual dos grupos, sendo um dos trabalhos reproduzido ao longo deste estudo, após apresentação escrita e oral na turma.

Descrição das atividades propostas à turma:

a) Os gêneros discursivos acadêmicos serão transmitidos com base em modelos de produção teórica e formal clássica variada, visando a produção de textos formais (texto dissertativo, fichamento, resumo, resenha e artigo, etc.), tendo para a prática desses conceitos, e uso dessas formas acadêmicas, os objetos ou textos literários e cinematográficos, selecionados pelos grupos, em duas listas de obras com os *temas* apresentados: uma lista com obras universais para público adulto e outra com obras para público de todas as idades. As obras serão objeto de abordagem nas produções acadêmicas propostas (Foram escolhidas as obras literárias da lista “todas as idades” abaixo relacionadas);

b) Os textos literários e cinematográficos, além das justificativas apontadas na introdução, apresentam outros valores e *objetivos* tais como serem pedagogicamente recomendáveis para uso dos futuros professores (considerando-se que são turmas de licenciatura), pois contém mensagens e valores literários, pedagógicos, históricos, sociológicos, psicológicos etc. Além de expressão contemporânea da realidade cultural da época abordada e de estimular a leitura dos alunos universitários e o aperfeiçoamento da escrita.

Com relação aos objetivos da disciplina, propriamente, será cumprida a ementa proposta de leituras teóricas críticas sobre a pesquisa e produção de textos com formas acadêmicas, em que os gêneros e tipos textuais propostos serão transmitidos com base em modelos de produção formal clássica variada e visando produções textuais formais finais, com publicação na página do grupo e apresentação oral à turma da resenha crítica ou artigo (além da produção em sala de texto dissertativo-argumentativo, resumo indicativo, resumo estendido etc.), tendo para a prática desses conceitos, e uso dessas formas acadêmicas, os objetos ou textos literários e cinematográficos selecionados.

c) A *metodologia* proposta constará de leituras teóricas, literárias, acesso a filmes indicados e trabalhos práticos de produção de textos acadêmicos sobre as obras citadas ou propostas e lidas, assim como a publicação na página (podendo ter outros destinos) e apresentação à turma pelo grupo.

Para que haja diversidade na produção final, cada obra, selecionada pelos grupos de alunos, será de responsabilidade de dois grupos

de até quatro componentes, visando uma abrangência maior de temas para futuras publicações (considerando o número de alunos na turma e a diversidade de campos de saber ali contidos).

d) Lista de obras literárias selecionadas pelos grupos entre literatura clássica adulta e público jovem todas as idades:

- 1) *Alice no país das maravilhas*, de L. Carroll e filme com direção de Tim Burton;
- 2) *O Auto da Compadecida*, de Suassuna e filme com direção de Guel Arraes;
- 3) *As crônicas de Nárnia*, de R S Lewis e filme;
- 4) *Frankenstein ou o Prometeu moderno*, de Mary Shelley e filme com direção de Kenneth Branagh.
- 5) *O Hobbit*, de Tolkien e filme com direção de Peter Jackson;
- 6) *Hamlet*, de Shakespeare e filme com direção de Franco Zefirelli;
- 7) *A Ilíada*, de Homero e *Troia*, o filme;
- 8) *Malala*, de Adriana Carranca e filme documentário;
- 9) *A Odisseia*, de Homero e filme com direção de Coppola;
- 10) *Percy Jackson e o ladrão de raios*, de R. Riordan e filme;
- 11) *O pequeno príncipe*, de Exupery e filme;
- 12) *Romeu e Julieta*, de Shakespeare e filme com direção de Baz Luhrmann.

A construção científica do texto na prática com a arte: a realização do projeto

O modelo de ensino que foi instituído nos países ocidentais é aquele que separa os conhecimentos artificialmente através das disciplinas. E não é o que vemos na natureza. No caso de animais e vegetais, vamos notar que todos os conhecimentos são interligados. E a escola não ensina o que é o conhecimento, ele é apenas transmitido pelos educadores, o que é um reducionismo.

(MORIN, 2017)

A exemplo de diversificadas motivações e interesses provocados pelas obras selecionadas, como efeito da motivação proposta pelo projeto citado, cito o interesse do grupo de História pela obra *A Ilíada* de Homero e o filme *Troia*, como objeto de uma resenha que se voltava

para o conhecimento histórico da cultura grega; já o grupo de Geografia escolheu *O Auto da Compadecida*, de autoria de Ariano Suassuna, visando a produção cultural e estrutura dramática composta por versão do auto do teatro medieval e por romances de cordel; o grupo de Pedagogia voltou-se para a aproximação da literatura de Shakespeare, *Romeu e Julieta* e *Hamlet* e à Literatura fantástica em suas origens com o *Frankenstein...* de Mary Shelley, que passo a reportar, como uma prática dos alunos dessa turma.

Apresentação do trabalho final da pesquisa na disciplina realizada por um dos grupos: resenha crítica do livro *Frankenstein* de autoria de Mary Shelley

Alunas: Aline Marques, Julia Bastos e Teresa Paladino

Mary Shelley, na obra *Frankenstein ou o Prometeu moderno*, edição comentada e referida neste estudo, publicada pela Zahar, datada do ano de 2017, com 246 páginas é um romance de ficção científica que narra a história do cientista Victor Frankenstein. Ele se interessava por pesquisas de uma forma geral e descobriu a causa da geração da vida, tornando-se capaz de reanimar matéria inanimada. Passou, então, a se dedicar à criação de um ser humano por quase 2 (dois) anos, reunindo pedaços de corpos roubados dos cemitérios.

Frankenstein obtém êxito, mas fica horrorizado com a “coisa” que havia criado, um ser que lhe causava asco e repulsa. Assim que tomou forma e se materializou, seu criador foge para o mais longe possível, abandonando a sua criação.

Ao longo da história, a criatura é chamada por vários apelidos pejorativos, como “miserável”, “demônio”, “abominação”, “desgraçado”, mas a autora sequer lhe atribuiu um nome. E hoje, de uma forma geral, pode-se dizer que ele é conhecido pelo nome de seu criador, Frankenstein, por todos aqueles que se referem à obra.

Mas o que torna o livro tão interessante é que em sua Segunda Parte, a história passa a ser narrada pelo próprio monstro, pois na primeira parte há dois narradores: o capitão do navio e o médico que o criou. A criatura discorre acerca das dificuldades encontradas em razão de ter sido abandonado pelo seu criador – a história se passa na região de Genebra, nos Alpes. A criatura passa a vagar sem rumo

certo pelas Vilas e assustava a todos os quais tentava uma aproximação devido a seu aspecto físico: um ser de mais de 2 (dois) metros de altura.

Ele, então, se refugia numa cabana da floresta, onde pôde acompanhar, escondido, a rotina e o comportamento de uma família. Ali, adquiriu alguma experiência, conhecendo um pouco sobre a vida e desenvolvendo sua capacidade de comunicação. Ele conseguiu fazer isso, sobretudo, através da leitura de obras clássicas que encontrava, familiarizando-se com a língua pátria e, até, com alguns sentimentos. Entretanto, o aumento de conhecimento apenas o fazia pensar o quão desgraçada era sua vida. A criatura promete, então, se vingar de seu criador.

Frankenstein é um dos romances de horror mais famosos da história da literatura, talvez tanto quanto o *Drácula*, de Bram Stoker ou *O médico e o monstro*, de Robert Louis Stevenson. A narrativa é inspirada no mito de Prometeu, titã da Antiguidade Grega, que do barro criou o homem, mas foi condenado por Zeus por roubar o fogo dos deuses para entregá-lo ao homem. Há aqui, portanto, um criador e uma criatura, assim como na história de Shelley.

Com *Frankenstein*, já foram feitas inúmeras adaptações, especialmente para o cinema e teatro, bem como seriados e desenhos animados, inclusive no Brasil. Quem não se lembra do personagem produzido por Mauricio de Souza para a Turma da Mônica? Ele se chamava Frank, era da Turma do Penadinho e seu criador tinha o nome de Frankeinstóin.

Nas Telonas, a primeira versão adaptada para o cinema foi em 1910: um curta-metragem americano, mudo e de 16 minutos. Entretanto, a mais famosa versão cinematográfica foi a produzida em 1931, dirigida por James Whale, embora nada fiel ao romance original. A caracterização feita pelo maquiador grego Jack Pierce, bem como a imagem de Boris Karloff, que interpretou o monstro, foram responsáveis pela imagem que até hoje a maioria das pessoas possui acerca do monstro Frankenstein – uma coisa enorme, verde, com o corpo todo costurado, rosto quadrado e um parafuso na altura das orelhas.

A última versão para o cinema foi feita em 1994 e é dirigida por Kenneth Branagh, com Robert de Niro no papel principal do monstro. A produção do figurino, dos efeitos e da maquiagem são destaques. No mais, o filme acrescenta dados pretéritos acerca do personagem criador de Frankenstein: sua mãe teria morrido no parto e o fato de

que ele fora estudar medicina com o intuito de descobrir como reanimar um morto. Embora o filme seja um pouco mais fiel ao romance original e a atuação do protagonista seja primorosa, não foi tão marcante quanto aquela produzida em 1931.

Voltando à obra escrita por Mary Shelley, ressalte-se que, em prefácio à primeira edição de 1818, ela relata algumas curiosidades sobre a origem do livro: foi o resultado uma competição de criação de histórias de terror entre ela, seu marido e também escritor Percy Shelley e um amigo da família, o escritor inglês Lord Byron. Os três passavam as férias em Genebra, Suíça e liam histórias de terror, para passar o tempo, quando Byron sugeriu que cada um escrevesse um conto do gênero de terror. Mary, com apenas 19 anos, aceitou o desafio e o levou a sério. Gostou das primeiras páginas escritas e resolveu levar adiante o projeto.

Este romance gótico de Mary Shelley foi o primeiro e único livro de sua autoria neste gênero literatura de terror e foi publicado pela primeira vez em 1818. O seu segundo livro foi *Valperga*, um romance acerca de uma relação incestuosa entre pai e filha, e o terceiro *The last man*, um romance futurista. Depois, ainda escreveu um romance histórico *The fortunes of Perkin Warbeck* e um livro autobiográfico de nome *Lodore*. O último romance de Mary Shelley antes de sua morte chama-se *Falkner* e foi publicado em 1837.

A autora realizou diversas alterações em *Frankenstein*, tanto na quantidade de páginas, quanto da história em si. A primeira edição, além de ser anônima, era em três volumes. A segunda edição, em dois volumes e, embora já constasse o nome da autora, permitiu ainda uma terceira edição, esta sim num único volume – cuja versão foi aqui analisada.

Muito já foi dito acerca do que trata o livro *Frankenstein*. Há, por exemplo, várias referências à doutrina filosóficas acerca da natureza do princípio da vida e da busca da ciência pela natureza humana, bem como a possibilidade de um cadáver ser reanimado. Há citações na obra acerca de antigos alquimistas, da filosofia natural, dos fenômenos da natureza, das experiências com eletricidade e a química e dos experimentos de Darwin. Existe, inclusive, alusão aos anjos da guarda.

O livro *Frankenstein*, de Mary Shelley, completou 200 anos. Mas o que o torna tão atual e interessante são as diversas questões analisadas dentro da própria obra. É a possibilidade de crítica da consequência

das experiências científicas, a ultrapassagem ou não da questão ética e até religiosa (a criação humana, ou o “brincar de Deus”) em busca do conhecimento científico. Tudo isto, inclusive, poderá ser abordado, pedagogicamente, em sala de aula pelo professor, despertando o interesse dos alunos em conhecer a obra da autora.

Tomemos como exemplo a ciência que, muitas vezes, ultrapassa os limites éticos em nome de novas descobertas e em defesa de melhorias para a humanidade (ARGÔLO, 2012). Sem dúvida, é considerada a esperança para um “mundo melhor”.

A ciência, ao contrário da religião, se considera dona de si mesma, não mede esforços e, muitas vezes, ultrapassa a ética em busca do conhecimento dos segredos da constituição da natureza humana, a fim de criar meios de tornar o corpo mais resistente às inúmeras doenças que nos acometem todos os dias (p. 81).

Argôlo, que é referência nesta pesquisa, destaca em seus estudos que o personagem de Mary Shelley, em sua empreitada, “tenta apossar do mistério divino de transformar a matéria inanimada em ser humano com capacidades vitais”, ignorando os dogmas religiosos que “diziam pertencer somente a Deus os segredos da vida e da morte” (ibid., p. 81). E conclui seus pensamentos questionando o progresso científico.

Daí, questionamos as vantagens e as desvantagens que o acelerado progresso científico traz para a humanidade. A busca pela cura de doenças, melhoramentos genéticos, a construção de objetos eletrônicos capazes de auxiliar nos afazeres, entre outros, são sim, muito importantes, porém, tudo isso não deve conduzir à perda dos valores familiares, religiosos e sociais que ajudam no ajuste do caráter humano e sua ética. (ARGÔLO, 2012, p. 88).

A obra é muito rica, de forma que outros aspectos podem, ainda, ser explorados: o fato de Victor Frankenstein ter abandonado sua obra logo depois de criá-la porque a achava asquerosa pode ser interpretado como um ato de egoísmo - nos remetendo à forma de agir de algumas pessoas no dia a dia do contexto atual, contemporâneo, quando se comportam de forma inescrupulosa para obtenção de seus desejos, demonstrando pouco respeito à alteridade.

Ademais, o ato de repúdio do cientista gerou consequências irreparáveis à criatura, como o abandono num mundo desconhecido e a solidão decorrente da obrigatoriedade em se esconder de tudo e de todos. Seu aspecto asqueroso, o ser “diferente”, explicitamente foi o

motivo de rejeição pela sociedade, o que, novamente, trazendo para os dias atuais, traduz implicitamente a atitude de segregação de boa parte de nossa cultura.

Estas são as principais reflexões, ou mesmo lições, que ficam quando se tem a oportunidade de examinar a obra de Mary Shelley mais de perto e com um olhar crítico.

Reflexões teóricas sobre os resultados obtidos na proposta e realização

(...) o real em minha notação sendo isto que é impossível apreender.

Daí o meu enunciado – de real só há o impossível.

Não é do lado da lógica articulada- ainda que eu aí deslize, na oportunidade - que se deve sentir o alcance do nosso dizer. Não que não haja nada que mereça duas vertentes, o que nós enunciamos sempre, pois é a lei do discurso, como sistema de oposições. É isso mesmo o que precisamos ultrapassar.

(LACAN, 1977)

Mas afinal, quais os resultados obtidos com o “link” a articulação inter e transdisciplinar proposta, ao se forçar a introdução, como enriquecimento no curso, da leitura ficcional de romances, e clássicos da arte cinematográfica, em um curso que priorizava, pela tradição acadêmica, as eternas formas canônicas universais de transmissão acadêmica? E, afinal, quais as articulações dessa proposta com o real?

Retomo o pensamento de MOTTA-ROTH (1999) em *Produções acadêmicas*, para aproximar dois tipos de discurso que a primeira vista parecem completamente diversos. Considere-se sob está perspectiva que, embora a referência clássica e da “doxa” seja que o texto acadêmico participa do absoluto e universal texto da ciência, essa ilusão de uma representação em termos de verdade científica, como absoluto, sofre um abalo irreversível na contemporaneidade; a referência a esse modelo eterno ou metafísico da ciência, sofre um revés da excessiva e onipotente autoestima desde o início do século passado, conforme pode-se situar no discurso de Bronowski: “O conceito de ciência não é nem absoluto nem eterno” (MORIN, 2002); conforme os resultados refletidos sobre as pesquisas contemporâneas, realizadas

no campo da Matemática e da Física, que afirmam o “indecidível” da aritmética, segundo Godel (LACAN, 1977) e conforme a referência à teoria quântica de Max Planck, entre outras, em 1977. (MORIN, 2002).

A transdisciplinaridade surge como Método, na teoria da “Complexidade”, no discurso de Morin, para aferir a maior proximidade ou não do objeto observado.

Na leitura da realidade e do real, considere-se uma incursão pela impossibilidade de leitura absoluta do real, seja pela arte ou seja pela ciência, conforme Morin (2002), citado por Lacan (1977) e no terreno linguístico propriamente por Barthes (1979).

Para Lacan, o real “é impossível”: a citação a Morin em 1977 no texto “Rumo a um significante novo” remete à sua obra *O método: a natureza da natureza*: “Podemos considerar normal e evidente que o conhecimento científico não tenha sujeito, e que o seu objecto se divida entre as ciências, e se fragmente entre as disciplinas? Podemos aceitar semelhante noite sobre o conhecimento?” – Perguntava Morin em 1977.

A obra de Morin (1977), citada por Lacan (ele evitava as citações) no entanto, neste caso específico, não só o cientista e pensador social foi referido, mas também o título da obra é revelado, mostrando o seu relevo naquele momento de uma virada importante no pensamento moderno e pós-moderno e no percurso da Psicanálise, no limiar da terceira e ultimíssima transmissão lacaniana.

A presente referência às Artes (literatura e cinema) e a ênfase dada buscam uma evidente conciliação com uma ciência contemporânea que assume a seu furo frente ao clássico modelo eterno de verdade, emparelhando com o fracasso da arte poética que, por sua vez, priorizava o bem e o belo absolutos (ideal platônico). O fracasso de ambos os campos do saber (da ciência e da arte) apontam para uma conveniente parceria na busca de expressão do real.

E não era essa a ilusão da produção acadêmica? E não era essa a ilusão das belas artes? Verdade e Beleza estão no início da busca de expressão humana do real já na filosofia platônica, conforme o próprio Lacan pontua quando cita o *Crátilo* de Platão (LACAN, 1977).

A leitura de *A natureza da natureza*, de Morin revela uma concepção que era nova nos anos 70, mas que reforça as mudanças das concepções de verdade e de ciência não somente na Psicanálise de Lacan, mas no pensamento e na expressão pós-moderna. A Física quântica (Planck), diz Morin, tira a ilusão de eternidade e afirma

a “complexidade” do pensamento, conceituado pelo cientista, que apresenta o método da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade como ferramentas para se dar conta, ou pelo menos tentar abarcar um real complexo, impossível, segundo a Psicanálise, desde Freud. A mesma Verdade na qual a Psicanálise apontou, inicialmente, o corte epistemológico freudiano, rachando o absoluto saber na história do pensamento.

Considerações finais

Mundo virtual: não brigo mais/com o ponto.com/afinal/há certa coerência/em guardar poemas/Na nuvem

(VINCI, 2018)

Ah, meu amigo, a espécie humana pejeja para impor ao latejante mundo um pouco de rotina e lógica, mas algo ou alguém de tudo faz frincha para rir-se da gente.../E então? - Guimarães Rosa.

(VILAÇA, 2018)

A natureza da natureza não é tão natural assim... -

LACAN, J (1977)

O conhecimento isolado obtido por um grupo de especialistas num campo restrito não tem em si mesmo qualquer espécie de valor. Só tem valor no sistema teórico que o integra no conhecimento restante, e apenas na medida em que contribui realmente, nesta síntese, para responder à questão: «Quem somos nós? – E. Schrödinger.

(MORIN, 2002)

A parceria inter e transdisciplinar revelou-se bastante produtiva e pode ser uma alternativa para uso prático em cursos de produção textual acadêmica também em turmas de segundo grau, considerando-se um nível de exigência menor, devido à imaturidade na escrita, mas preparando os mesmos para serem bem-sucedidos na preparação para as provas de ingresso na faculdade e para o universo de exigências científicas acadêmicas. Assim, os textos literários e cinematográficos selecionados, como objetos de observação e pesquisa, são pedagogicamente recomendáveis para uso dos futuros professores

nas turmas de licenciatura, pois contém mensagens e valores literários, pedagógicos, históricos, sociológicos, psicológicos etc., além de estimular a leitura e o aperfeiçoamento da escrita dos nossos alunos universitários.

A retomada do pensamento de Morin (2002), lido por Lacan em 1977, agora já bastante experiente com seus 96 anos, e que ainda permanece presente nas redes sociais (MORIN, 2017), conforme o *link* atual de entrevista abaixo, revela que ele continua a marcar a contemporaneidade com sua presença forte e de uma atualidade inegável, propondo o intertexto ciência /arte como uma saída para a interpretação da realidade e expressão do real:

A literatura e as artes deveriam ocupar mais espaço no currículo das escolas? Por quê?

Para se conhecer o ser humano, é preciso estudar áreas do conhecimento como as ciências sociais, a biologia, a psicologia. Mas a literatura e as artes também são um meio de conhecimento. (MORIN, 2017)

A temática abordada pelo grupo de alunos em sua resenha crítica revela que a literatura, assim como a ciência reconhece atualmente, vai mais além da lógica objetiva que explica tudo, ao trazer no século XIX o questionamento da ética científica, que pode animar as turmas de adolescentes e jovens, enquanto brincam com o texto sobre o eterno médico e o monstro criados por Mary Shelley (brincadeira séria, diga-se de passagem): a obra subverte os conceitos clássicos de verdade e de belo com o grotesco da figura de Frankenstein, antecipando os agora transplantes tão necessários no dia a dia, mas que, sem a ética, gera monstros, engendrados pelo homem que quer ser Deus (novamente o Absoluto).

A obra lida e trabalhada pelo grupo de alunos atesta que o pensamento da interdisciplinaridade pode ser trans: transdisciplinar - para o espanto das mentes tacanhas do absoluto que congelaram antes da escrita de Mary Shelley, Morin e Lacan, para citar alguns desses gênios das boas e produtivas mudanças do nosso tempo.

P.S. Este texto foi referido ao projeto de curso/disciplina com autoria da professora da turma Professora doutora Marilene Ferreira Cambeiro, e apresenta, com autorização das alunas graduandas da UVA, uma prática de texto realizada pelo grupo: Aline Marques, Julia

Bastos e Teresa Paladino, e o resultado de pesquisa e produção textual acadêmica de uma das avaliações, na disciplina Produções Textuais Acadêmicas, ministrado no segundo semestre de 2018.

Referências

- AMADEU, M. S.; MENGATTO, A.; STROPARO, E.; ASSIS, T. *Manual de normalização de documentos científicos de acordo com as normas da ABNT* / Maria Simone Utida dos Santos Amadeu. [et. al.] – Curitiba: Ed. UFPR, 2017. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/45654/Manual_de_normalizacao_UFPR.pdf?sequence=1&isAllowed=y (1). E em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/45654/sequence=1&isAllowed=y>. (2). Acesso em: 20 de out. 2020.
- ARGÔLO, S. de F. A. Frankenstein, de Mary Shelley: a busca do homem pela perpetuidade da vida. *Revista Ícone – Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*. Agosto de 2012, Volume 10.
- BALTAR, M. A.; CERUTTI-RIZZATTI M. E.; ZANDOMENEGO, D. *Leitura e produção textual acadêmica I*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011. 148 p. Disponível em: <https://bit.ly/2LvnrJO>. (1) Em: <https://docente.ifrn.edu.br/franciscoarruda/disciplinas/energias2av/citacoes> (2). Acesso em: 28 de out. 2020.
- BRAIT, B.; SOUZA-E-SILVA, M. C. (orgs.) *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, 2012.
- BARTHES, R. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1979.
- HARTAMAN, S. H. G. *Práticas de escrita para o letramento no ensino superior*. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- KOCHE, V. S. *Prática textual de leitura e escrita*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- LACAN, J. Rumo a um significante novo. In: *Opção laciana* 22. Revista Internacional de Psicanálise p. 9. 1977.
- MORIN, E. “É preciso educar os educadores.” Disponível em: www.fronteiras.com/entrevistas/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores. 2017. Acesso em: 28 de set. 2020.
- MORIN, E. “É preciso educar os educadores”. Disponível em: <https://www.revistaprosaversoarte.com/e-preciso->. 2017. Acesso em 29/01/2019. Acesso em: 28 set. 2020.

- MORIN, E. *O método: a natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- MORIN, E. *Sobre a estética*. Rio de Janeiro: Pró-Saber, 2017.
- MOTTA-ROTH, D. *Gêneros discursivos no ensino de línguas para fins acadêmicos*. Intercâmbio, n. 8, 1999. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br>. Acesso em: 02 out. 2020.
- SHELLEY, M. *Frankenstein ou o Prometeu Moderno*. Edição comentada. Apresentação: It's alive! It's alive!, por Santiago Nazarian. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- VILLAÇA, N. *Dessubjetivação e contemporaneidade*. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/download/14651/11123>. Acesso em: 25 de out. 2020.
- VINCI, M. *Poemas do sim e do não*. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2018/01/1947616-em-estreia-madura-na-poesia-marcia-vinci-dramatiza-formas-de-percepcao.shtml>. Acesso em: 02 de out. 2020.

Referências complementares

- BALTAR, M.; CERUTTI, M. E.; ZANDOMENEGO, D. *Leitura e produção textual acadêmica I*. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011.
- FRANKENSTEIN. Direção J. Searle Dawley. EUA: Edson Studios, 1910. Curta Metragem.
- FRANKENSTEIN. Direção de James Whale. EUA: Universal Pictures, 1931. Longa Metragem.
- FRANKENSTEIN, de Mary Shelley. Direção de Kenneth Branagh. EUA e Japão: Francis Ford Coppola, 1994. Longa Metragem.

Literatura e ensino: a extensão universitária como contribuição à formação inicial docente

Alcione Maria dos Santos (UFMS)

Introdução

Este artigo visa discutir a contribuição da extensão universitária para a formação inicial docente, a partir dos resultados da ação extensionista “Grupo Boca’berta: oficinas de leitura literária para a educação básica” (2020). Em suas várias edições, esta ação vem sendo desenvolvida desde 2017 por acadêmicos e docentes dos Cursos de Letras da UFMS e, neste percurso, tem agregado conhecimentos práticos e teóricos, além da vivência do contexto acadêmico e escolar, proporcionando experiências que complementam as disciplinas de graduação.

Como um dos pilares do tripé pesquisa-ensino-extensão, a ação propiciou a aplicação dos conhecimentos teóricos no âmbito das Letras e Educação em um contexto real, podendo o acadêmico vivenciar, na prática, situações próprias de seu futuro contexto profissional. Conforme a Resolução nº 11, de 06 de dezembro de 2019, que estabelece as normas regulamentadoras das ações de extensão da UFMS, são objetivos da extensão universitária, entre outros:

I - articular o ensino e a pesquisa com as demandas da sociedade, buscando o comprometimento da Comunidade Universitária com os interesses e as necessidades da sociedade organizada em todos os níveis; II - estabelecer mecanismos de integração entre o saber acadêmico e o saber popular, visando à produção de conhecimento com permanente interação entre teoria e prática; III - incentivar a prática acadêmica que contribua para o desenvolvimento da consciência social e política, e para a formação do profissional-cidadão; IV - incentivar a solução de problemas regionais e nacionais em conformidade com a missão social da Universidade; V - implementar o processo de democratização do conhecimento acadêmico e de participação efetiva da sociedade nas atividades da Universidade; VI - promover ações que facilitem o acesso ao conhecimento de pessoas e grupos não pertencentes à Comunidade Universitária por meio de projetos, cursos, eventos, semanas acadêmicas e afins [...]. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL, 2019)

Entre os itens dispostos no excerto da Resolução, destacamos a articulação entre “o ensino e a pesquisa com as demandas da sociedade”, a “permanente interação entre teoria e prática”, “o desenvolvimento da consciência social e política”, “a formação do profissional-cidadão”, “a solução de problemas regionais e nacionais”, e “o processo de democratização do conhecimento acadêmico” como metas alcançadas durante o desenvolvimento da ação.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Letras – habilitação em Português /Espanhol e Letras – habilitação em Português e Inglês, aprovados respectivamente pela Resolução nº 615, de 8 de novembro de 2019 e pela Resolução nº 621, de 8 de novembro de 2019 também dispõem sobre a dimensão da extensão universitária nos cursos de Letras:

Extensão Universitária é uma das ações da universidade que propõe o compartilhamento, com o público externo, do conhecimento adquirido por meio do ensino e da pesquisa desenvolvidos na instituição. Seu objetivo é articular o conhecimento científico construído na universidade com as necessidades da comunidade promovendo a interação e transformação da realidade social dessa comunidade. Sendo, portanto, uma das funções sociais das IES, a UFMS envolve-se nesse processo por meio da promoção do desenvolvimento social e do fomento de projetos e programas de extensão (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL, 2019).

No que diz respeito ao ensino de literatura – foco da ação –, as atividades elaboradas e realizadas pelo Grupo proporcionaram momentos de aprendizado para os alunos da educação básica, para os seus professores, e para os membros da equipe de execução, promovendo a ampliação do repertório de leitura literária e incitando as reflexões e estudos sobre ensino de literatura. A contribuição primordial da ação consiste no fato de essas leituras e estudos terem sido realizados com um objetivo concreto – a realização das atividades na educação básica, que funcionou como norte e motivação, direcionando estratégias específicas de leitura e elaboração de materiais. A vivência no contexto escolar possibilitou à equipe de execução planejar suas ações frente à realidade dada, levantar os dados, analisá-los e refletir sobre o processo.

Além disso, funcionou como um complemento à matriz curricular instituída pela Resolução nº 615, de 8 de novembro de 2019, que aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Licenciatura Português

e Espanhol da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, e pela Resolução nº 621, de 8 de novembro de 2019, que aprova Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Licenciatura Português e Inglês da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação.

No que se refere aos componentes curriculares disciplinares, a matriz curricular que consta nas duas resoluções (idênticas no que se refere às disciplinas de núcleo comum) contempla conteúdos de formação específica (47 disciplinas), conteúdos de formação pedagógica (6 disciplinas) e conteúdo de formação prática (13 disciplinas, incluindo os estágios obrigatórios). Inclui também um rol de 37 disciplinas optativas. Com relação aos componentes curriculares não disciplinares, os acadêmicos devem cumprir, obrigatoriamente, as atividades complementares (200h), que incluem participação em eventos e projetos diversos, e também o Exame Nacional de Desempenho (Enade). As Atividades Orientadas de Ensino constam como um componente curricular não disciplinar optativo.

Nesse panorama, há uma única disciplina optativa que contempla exclusivamente os conteúdos de ensino de literatura: “Literatura e ensino: teoria e prática”, cuja ementa assim dispõe:

O fenômeno literário. A literatura na escola. A importância social e individual da leitura de literatura. Aprender a ensinar literatura. Os temas transversais (cidadania, direitos humanos, meio ambiente) e suas possíveis relações com os objetos literários. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL, 2019)

Há outra disciplina obrigatória que contempla, entre outros conteúdos, o ensino-aprendizagem de literatura. Trata-se de “Leitura, escrita e oralidade: teoria e prática” (51h), em cuja ementa consta:

Concepções de leitura, de produção de textos orais e escritos, bem como análise de seus impactos no ensino-aprendizagem de línguas e literaturas. Práticas de análise da linguagem em gêneros orais, escritos e multimodais, cujos temas sejam prioritariamente os transversais, sobretudo questões de cidadania, direitos humanos e meio ambiente. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL, 2019)

Conteúdos de ensino de literatura podem também ser abordados durante o Estágio obrigatório de língua portuguesa e literatura I, II, III E IV, com 51h cada, a depender da linha de atuação do(a)

professor(a) orientador(a). Também podem ser abordados em projetos de ensino, pesquisa e extensão – contexto em que a ação “Grupo Boca’berta: oficinas de leitura literária” se insere. Mediante o quadro exposto, conclui-se que a ação complementa a matriz do curso em literatura e seu ensino.

Nas seções que seguem, apresentaremos o Grupo Boca’berta e o percurso de elaboração das oficinas de leitura realizadas em 2020. Depois refletiremos sobre a contribuição da ação à formação inicial docente dos acadêmicos, membros da equipe de execução.

Grupo Boca’berta: percurso de uma ação extensionista

Desde 2017, o “Grupo Boca’berta” tem promovido ações no âmbito da cultura e da extensão. Em todas, o foco da ação é a leitura literária, seja relacionada mais diretamente à educação ou à cultura. O direcionamento que a ação assume depende do edital em que o projeto é submetido (se extensão ou cultura), do perfil dos integrantes e das experiências formativas vivenciadas pelo grupo. Neste percurso, exploramos as facetas didática e performática da contação de histórias, os jogos teatrais, leituras compartilhadas, leituras dramatizadas e oficinas sistematizadas de leitura literária. Nosso público-alvo envolveu tanto a comunidade acadêmica, quanto a comunidade externa. E estivemos presentes em escolas públicas, privadas, em bibliotecas escolares, espaços e eventos culturais e científicos. A dedicação à ação também frutificou em trabalhos acadêmicos como TCC, pôsteres, comunicações orais e artigos em congressos nacionais e internacionais. Esta produção científica tem sido outra notável contribuição à formação inicial docente, instigando a atitude investigativa e a produção de gêneros textuais acadêmicos.

O objetivo deste artigo é refletir sobre a contribuição, para a formação inicial docente dos acadêmicos de graduação, da última ação desenvolvida: “Grupo Boca’berta: oficinas de leitura literária para a educação básica”, submetida no Edital PROECE/UFMS Nº 26, de 22 de março de 2019. Esta ação realizou-se em duas escolas da rede estadual de ensino de Campo Grande-MS, localizadas na área urbana, e abrangeu toda a educação básica. Participaram, como membros da equipe de execução, 24 discentes dos Cursos de Letras – habilitação em Português/Inglês e Português/Espanhol da Universidade Federal

de Mato Grosso do Sul, da Faculdade de Arte, Letras e Comunicação (FAALC/UFMS), na cidade universitária. Também constou entre os membros da equipe a professora coordenadora, a qual atua na área de Letras, especificamente em literatura brasileira/literatura e ensino, e outro docente que atua na área de LIBRAS. A ação transcorreu de maio a novembro de 2020.

Metodologicamente, os integrantes da ação cumprem um percurso que inclui reuniões com a equipe pedagógica, estudos teóricos sobre leitura e ensino de literatura, leituras literárias, elaboração e execução das oficinas para a educação básica, avaliação e divulgação dos resultados. O ano de 2020 trouxe um desafio inesperado ao Grupo: desenvolver a ação remotamente devido à situação de pandemia. A metodologia das oficinas de leitura literária, que havia sido pensada em etapas determinadas, de acordo com fundamentação teórica específica conforme Souza (2019), passou por uma adaptação que limitou o alcance previsto. Os ajustes necessários promoveram à equipe o exercício da flexibilização, importante requisito à atuação docente. Apesar da situação imposta, mantivemos o caráter colaborativo em todas as etapas, mediado pelo grupo de *Whatsapp*, pelo *Google Meet* e pelas trocas de *e-mail*. Nossa possibilidade junto aos alunos das escolas ficou limitada ao envio de material impresso, para que pudéssemos abranger a todos, inclusive a grande maioria que não tem acesso às plataformas digitais. Nessas condições, os integrantes do grupo tiveram a oportunidade de vivenciar, em parte, a situação imposta pelo ensino remoto emergencial nas escolas de educação básica. Apesar das limitações, elaboramos 08 oficinas de leitura em material impresso, as quais tiveram fundamentação teórica e procedimentos metodológicos específicos adaptados à situação de ensino remoto emergencial.

As oficinas de leitura literária para a educação básica

A equipe de acadêmicos que integraram a ação em 2020 foi composta por 16 alunos ingressantes e 08 alunos do terceiro semestre. As reflexões sobre a leitura e escrita de gêneros textuais diversos foi possibilitada pelo encontro entre eles e a coordenadora da ação na disciplina de 1º semestre “Leitura, escrita e oralidade: teoria e prática”.

No decorrer das aulas, pudemos refletir sobre a leitura de diversos gêneros textuais, inclusive os literários, entendendo-a como um processo que envolve a decodificação, a compreensão e o posicionamento diante do texto lido, compreendendo-o como fruto de um contexto de produção e de recepção. Esses estudos trouxeram contribuições e foram aplicados na prática, na elaboração das oficinas.

No que se refere às teorias da leitura, fundamentamo-nos, principalmente em Kleiman (2013), cujas obras *Ler e escrever: aspectos cognitivos da leitura* e *Oficina de leitura: teoria e prática* forneceram importantes subsídios sobre o processamento textual como um fenômeno dinâmico e complexo, que deve ser desautomatizado em sala de aula para formar leitores proficientes. A importância de se estabelecerem objetivos de leitura também é tributária das reflexões desenvolvidas pela autora. E desses objetivos depende o acionamento de estratégias de leitura específicas. No caso dos acadêmicos, a elaboração e realização das oficinas foram um horizonte permanente que direcionou a leitura dos textos teóricos e literários.

Elias e Koch (2007) com *Ler e compreender os sentidos do texto* trouxeram contribuições à disciplina no que tange à concepção de leitura como um processo interativo autor – texto – leitor, às reflexões sobre o contexto de produção e o contexto de uso, sobre a intertextualidade e o papel do conhecimento prévio (linguístico, enciclopédico, textual) na construção de sentido; perspectiva também abordada por Kleiman (2013):

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. (KLEIMAN, 2013, p. 15, grifo da autora)

Rojo (2009) com *Letramentos múltiplo, escola e inclusão social* também agregou conceitos importantes como os letramentos múltiplos, multissemióticos e críticos, como necessários ao letramento escolar. As considerações da autora, com base em Bakhtin, sobre esferas de atividade e de circulação de discursos, também somaram aos estudos na disciplina.

No que se refere ao ensino de literatura, as considerações de Cosson (2014) sobre letramento literário, literatura escolarizada e seleção de textos, sistematizadas em *Letramento literário: teoria e prática* agregaram à especificidade da leitura literária. Conforme o autor:

o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário. Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário, e não apenas a mera leitura de obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando os alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários. (COSSON, 2014, p. 47)

Esses conhecimentos estudados na disciplina foram fundamentais para a elaboração das oficinas de leitura literária, cumprindo-se o princípio básico de uma ação extensionista, que é aplicar a teoria na prática de modo a atender à comunidade e colaborar para o ensino e pesquisa acadêmicos.

A seleção de textos literários para as oficinas impôs-se como primeiro desafio, considerando-se o público-alvo, alunos da educação básica, considerando-se as possibilidades de aprendizagem conforme o conceito vygotskiano de zona proximal de desenvolvimento. E possibilitou pensar sobre as potencialidades dos alunos da escola no que se refere ao nível da linguagem e ao alcance das reflexões propostas de forma geral e hipotética, já que o ensino remoto emergencial não possibilitou a observação prévia da(s) turma(s). Para suprir essa lacuna, foi fundamental reunir-se com a coordenação pedagógica e refletir sobre gêneros literários e autores mais adequados às turmas, retomando as vivências dos membros da equipe que também passaram pela educação básica. Teoricamente, na esteira de Cosson (2014), procuramos refletir sobre as seguintes considerações:

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e

procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimentos singulares. (COSSON, 2014, p. 35-36)

Além das considerações do autor, neste percurso, uma outra condição se impôs nesta situação de ensino remoto emergencial: a extensão dos textos. Se esta é uma problemática considerável ao pensarmos situações de ensino de literatura reguladas por tempos de aula, as atividades remotas agravaram-na. A questão foi abordada em reunião pela coordenadora pedagógica do ensino fundamental, que expôs a situação explicando que, no ambiente doméstico, propício a distrações, e sem a presença do professor, os alunos tendem a abandonar atividades extensas. Após todas essas considerações e sempre tendo em vista agregar aprendizagens, elencamos um repertório com foco majoritariamente em contos e também com um cordel. Com essa problemática imposta (a extensão das oficinas), alguns textos inicialmente previstos tiveram que ser cortados, como “Negrinha”, de Monteiro Lobato; “A viagem” e “Oito dias”, de Luís Pimentel; “Passeio”, de Fernando Sabino; “Biruta”, “O menino”, “Venha ver o pôr-do-sol”, de Lygia Fagundes Telles e “A um ausente”, de Carlos Drummond de Andrade. Permaneceram os contos “História triste de Tuim”, de Rubem Braga; “Corisco”, de Luiz Vilela; “A Quase Morte de Zé Malandro”, de Ricardo Azevedo; “Menina”, de Ivan Ângelo; “Cabelos molhados”, “A viagem” e “Dia das mães”, de Luís Pimentel. E o cordel “Carolina Maria de Jesus”, de Jarid Arraes. Esta foi uma etapa que agregou em termos de repertório de leitura e exercício de seleção para os acadêmicos, evidenciando-se a necessidade de partir dos conhecimentos prévios dos alunos (linguístico, de mundo, textual) e proporcionar um próximo passo.

O repertório escolhido promoveu aos alunos da educação básica o contato com formas mais elaboradas de linguagem, porém não tão distantes que impossibilitassem a compreensão; possibilitou, também, a reflexão sobre temas sensíveis, pertinentes e urgentes ao contexto escolar, como a relação entre seres humanos e bichos, as relações familiares, incluindo o abandono dos idosos e o divórcio; as perdas causadas pela morte, a miséria social e afetiva, o preconceito, o racismo, a luta diária pela sobrevivência e a determinação. Com espaço para o humor, com o conto popular de Ricardo Azevedo.

Além do exercício da seleção de autores e obras, a elaboração das

oficinas promoveu pensar a sistematização didática, o planejamento da ação, envolvendo conteúdo, objetivo(s), metodologia, recurso(s) e avaliação. Metodologicamente, em seu formato original, as oficinas foram pensadas em etapas conforme sistematizadas por Souza (2019) em *Ler e ensinar: estratégias de leitura*. Essas etapas preveem uma aula introdutória, em que o professor faz uma leitura modelada explicitando o processamento textual, desautomatizando-o. Nesta leitura feita pelo professor é evidenciado o uso de estratégias de leitura, como o acionamento dos conhecimentos prévios, as conexões diversas, o levantamento de hipóteses, as inferências, a sumarização, a visualização, a síntese, as perguntas ao texto. De forma oral, gradual e interativa. Segue-se a segunda etapa, a leitura independente (prática guiada), momento em que o aluno lê individualmente, colocando em prática as estratégias de leitura, anotando, inclusive com o uso de fichas elaboradas, presentes no material supracitado. Após, prevê-se uma leitura compartilhada em pequenos grupos, em que os alunos trocam impressões sobre a leitura empreendida. Ao final, a oficina é encerrada com a partilha em grupo, momento oral, que envolve a turma toda, incita a troca de impressões, o posicionamento diante do lido e fornece um *feedback* sobre o processo.

Porém, o contexto de ensino remoto emergencial trouxe-nos o desafio de elaborar a proposta de leitura de forma impressa e sem a possibilidade de interagir com os alunos. As plataformas digitais como *Google Meet* e o *Classroom* poderiam nos possibilitar momentos síncronos e assíncronos com algum grau de interatividade, no entanto a maior parte do alunado não tem dispositivos e acesso suficiente à *internet*. A opção pelas oficinas de leitura impressas foi devido a essa circunstância. Com essa adaptação, etapas antes previstas não ocorreram ou passaram por limitações. A leitura modelada pelo professor oralmente, a leitura compartilhada e a partilha em grupo não puderam permanecer, pois envolviam orientações diretas do professor, a oralidade e o trabalho em grupo. Orientações e exemplificações que seriam feitas pelo professor, procuramos incorporar ao material impresso, na elaboração dos enunciados, por exemplo. Da mesma forma, o exercício das estratégias de leitura e da reflexão crítica. Tudo conduzido de forma escrita com o máximo de clareza e cuidado na apresentação do material. Procuramos, com o roteiro de perguntas escritas, exercitar o acionamento dos conhecimentos prévios, o levantamento de hipóteses, a síntese, as

conexões entre o texto e as vivências do leitor, suas observações do mundo e leitura de outros textos (pequenas HQS, charges e cartuns), a inferência e a reflexão diante do lido. Resultaram 08 oficinas, com sugestão de aplicação do 6º ano do EF ao 3º ano do EM. As oficinas de leitura apresentaram de três a seis páginas, elaboradas com cabeçalho e logotipo fornecido pela escola. Constituíram-nas um ou dois textos, conforme o caso, mesclando uma narrativa mais longa, como o conto ou o cordel e textos mais curtos que também utilizam a linguagem não-verbal, como HQS, charges e cartuns. Na sequência, perguntas que propuseram respostas dissertativas e exercitaram o processo de compreensão, com uso de estratégias de leitura e o posicionamento crítico.

Após a elaboração, foram encaminhadas por *e-mail* à coordenação pedagógica que distribuiu entre os professores das turmas para serem analisadas e para que recebessem possíveis sugestões de alterações. Ao final, sem alterações por parte dos professores, foram impressas e retiradas pelos alunos, compondo a apostila mensal conforme diretriz do ensino remoto emergencial na Unidade Escolar.

Considerações finais

A ação extensionista “Grupo Boca’berta: oficinas de leitura literária para a educação básica (2020) possibilitou aos acadêmicos membros da equipe de execução – alunos dos cursos de Letras - refletir sobre aspectos do ensino de literatura. Durante o percurso de execução, de maio a novembro de 2020, os discentes envolvidos puderam colocar em prática conceitos teóricos desenvolvidos no decorrer da disciplina “Leitura, escrita e oralidade: teoria e prática”, com um objetivo definido e um contexto motivador.

A disciplina, com uma ementa que aborda o ensino-aprendizagem da literatura entre outros conteúdos, forneceu importantes subsídios teóricos para a realização da ação, incluindo a concepção de leitura como interação, a importância da intertextualidade para a construção do significado dos textos, o papel dos conhecimentos prévios (linguístico, de mundo e textual) no processamento textual, a necessidade de serem estabelecidos objetivos de leitura para que o leitor mobilize estratégias adequadas, assim como os letramentos múltiplos, multissemióticos e críticos, como necessários ao letramento

escolar. Reafirmamos a importância da ação para a matriz curricular definida nos projetos pedagógicos dos cursos (Letras Português/Espanhol e Letras Português/Inglês) da UFMS/FAALC, que contempla o ensino de literatura direta e especificamente apenas em uma disciplina optativa: “Literatura e ensino: teoria e prática”.

No que concerne especificamente ao ensino de literatura, os acadêmicos puderam refletir sobre o letramento literário na escola, incluindo a necessidade da sistematização didática, a seleção de textos e problemáticas pertinentes à literatura escolarizada, como tempo de aula, elaboração de material didático, avaliação. A seleção de textos possibilitou pensar sobre os horizontes de expectativa das turmas e na melhor contribuição à aprendizagem. Também contribuiu para o aumento do repertório de leitura literária dos acadêmicos, que transitaram por contos, poemas, cordéis, assim como por autores canônicos e contemporâneos. Sempre com o objetivo de desmitificar a dificuldade da leitura literária e fortalecer seu vínculo com as experiências dos leitores. Os membros da equipe buscaram evidenciar para os alunos da educação básica a relação entre a literatura e a vida, instigando conexões, construindo pontes entre o lido e o vivido. Reciprocamente, aprenderam com esse processo.

Durante toda a ação, também exercitaram e refletiram sobre a importância do planejamento, incluindo a delimitação do conteúdo, os objetivos da aprendizagem no que se refere à literatura, recursos necessários, metodologia e avaliação. Metodologicamente, aprenderam sobre a importância de se colocarem como leitores para os alunos, automatizando o processo de leitura, explicitando estratégias. Também aprenderam sobre a importância de transitar pelo oral e pelo escrito, pelo individual e pelo grupo. E sobre a importância da construção dos significados do texto, compreendendo cada leitor-aluno com sua bagagem sociocognitiva, o que o faz um leitor único em potencial.

Os acadêmicos também puderam vivenciar, em parte, as limitações impostas pelo ensino remoto emergencial, flexibilizando as etapas previstas e refletindo sobre os impactos gerados por esse contexto inusitado, afetado pela exclusão digital. As oficinas ficaram limitadas às leituras individuais e às atividades escritas. Neste processo, redobram-se os cuidados com a apresentação e clareza do material, uma vez que o contexto de pandemia privou as oficinas das orientações presenciais dos mediadores.

Diante do exposto, concluímos que a ação extensionista Grupo Boca'berta: oficinas de leitura literária para a educação básica propiciou a aplicação dos conhecimentos teóricos em um contexto real, possibilitando ao acadêmico vivenciar, na prática, situações próprias de seu futuro contexto profissional. A elaboração e realização das oficinas foram um horizonte permanente que direcionou a leitura dos textos teóricos e literários, funcionando como uma motivação. A vivência no contexto escolar possibilitou à equipe de execução planejar suas ações frente à realidade dada, levantar os dados, analisá-los e refletir sobre o processo. A dedicação à ação também resultou em trabalhos acadêmicos, como pôsteres, comunicações orais e artigos em congressos nacionais e internacionais. Esta produção científica tem sido outra notável contribuição à formação inicial docente, instigando a atitude investigativa e a produção de gêneros textuais acadêmicos.

Num contexto mais amplo, conforme disposto na Resolução nº 11, de 06 de dezembro de 2019, que estabelece as normas regulamentadoras das ações de extensão da UFMS, a ação, em sua justa medida, promoveu a articulação entre “o ensino e a pesquisa com as demandas da sociedade”, a “interação entre teoria e prática”, “o desenvolvimento da consciência social e política”, “a formação do profissional-cidadão”, a contribuição à “solução de problemas regionais e nacionais”, e “o processo de democratização do conhecimento acadêmico”.

Referências

- ANGELO, I. Menina. In: MORICONI, I. (org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 149-151.
- ANDRADE, C. D. A um ausente. Disponível em: <https://www.letras.com.br/carlos-drummond-de-andrade/a-um-ausente>. Acesso em: 12 agosto 2020.
- ARRAES, J. Carolina Maria de Jesus. In: ARRAES, J. *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*. São Paulo: Pólen, 2017.
- AZEVEDO, R. A quase morte de Zé Malandro. In: AZEVEDO, R. *Contos de enganar a morte*. São Paulo: Ática, 2003.
- BRAGA, R. História triste de tuim. Disponível em: HISTÓRIA TRISTE DE TUIM | Mulher | Homem (scribd.com). Acesso em: 12 agosto 2020.

- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- ELIAS, V. M.; KOCH, I. V. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2007.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- KLEIMAN, A. *Ler e escrever: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- PIMENTEL, L. Cabelos molhados. In: PIMENTEL, L. *Cabelos molhados* 1. ed. Brasília: Literatura para todos, 2006.
- PIMENTEL, L. Dia das mães. In: PIMENTEL, L. *Cabelos molhados*. 1. ed. Brasília: Literatura para todos, 2006.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. *Resolução nº 11, de 06 de dezembro de 2019*. Estabelece as normas regulamentadoras das ações de extensão da UFMS.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. *Edital PRO-ECE/UFMS nº 26, de 22 de março de 2019*. PAEXT/2019 - seleciona programas, projetos e cursos de extensão com recursos da UFMS.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. *Resolução nº 615, de 8 de novembro de 2019*. Aprova Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Licenciatura Português e Espanhol da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL. *Resolução nº 621, de 8 de novembro de 2019*. Aprova Projeto Pedagógico do Curso de Letras - Licenciatura Português e Inglês da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação.
- ROJO, R. *Letramentos múltiplo, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SOUZA, R. J. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.
- SOUZA, R. J. *Ler e ensinar: estratégias de leitura*. 1ª Edição. Tubarão, SC: Copiart, 2019.
- VILELA, L. Corisco. In: VILELA, L. *Histórias de bichos*. São Paulo: Editora do Brasil, 2002.

Literatura, uma questão de significados e sentidos

Roberto Clemente dos Santos (UPM)¹

Introdução

Os estudos da literatura evidenciam-se como um campo profícuo na análise das relações existentes entre os mais diversos textos que se diferenciam em gêneros e, conseqüentemente, contribuem para os estudos em que a palavra, como matéria-prima dos sentidos e significados, ou seja, o ato de dar a entender por meio de sinais, se faça presente, pois por meio deles os sujeitos constituem o mundo.

O atual cenário pandêmico colocou em evidência a necessidade e importância da reinvenção da prática docente o que, conseqüentemente, gerou uma busca por alternativas práticas e metodológicas que pudessem auxiliar e tentar garantir a eficácia do ensino e aprendizagem. No entanto, a literatura e sua essência não perdem seu valor representativo de sentidos e significados.

É importante ressaltar que os gêneros que circulam socialmente como instrumentos e objetos de ensino não ocorrem somente em meio presencial, mas também nos meios digitais, e aí enfatiza-se a necessidade de um olhar reflexivo sobre as novas tecnologias digitais e sua influência no ensino da língua portuguesa.

O cerne do presente artigo está alicerçado no bojo da Base Nacional Comum Curricular, documento normativo que coloca em cena a preocupação com a aprendizagem e constrói-se na observância da relação entre o sujeito e o mundo em que está inserido.

Nesse viés é importante indagar: Como a disciplina Língua Portuguesa está relacionada com a perspectiva viva e interacional da língua considerando a literatura?

Diante disso, esclarecesse que é importante, diante de qualquer que seja a vertente que se venha a tomar como ponto de partida para a construção de uma visão dos sentidos da literatura, apresentar o que se entende por esse termo e para tanto recorre-se a um excerto do texto “A Palavra” de Latino Coelho *apud* Tavares (1996, p.23): “De

1. Graduado em Letras. Especialista em Formação de Docente para o Ensino Superior, Mestre e Doutor em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

todas as artes a mais bela, a mais expressiva, a mais difícil, é sem dúvida a arte da palavra. De todas as mais se entretece e se compõe. São as outras como ancilas e ministras: ela soberana universal”.

Outro aspecto a se considerar além da palavra é a perspectiva do outro, ou seja, a presença de um sujeito que se coloca como leitor na articulação entre sentidos e significados.

A literatura, em sua essência, a arte da palavra que nomeia, constitui e representa o mundo deve ser observada em sua relação entre sujeitos.

Pode-se dizer que a palavra coloca sujeitos em interação no dia a dia. Ela potencializa a comunicação e rege as relações interpessoais.

Quando se utiliza o termo sujeito coloca-se em cena a perspectiva de um ser que se posiciona diante de uma potencialidade discursiva, ou seja, aquilo que ampara e é amparado pela possibilidade de múltiplos sentidos oriundos de sua formação histórica.

É importante, em um primeiro momento, esclarecer o porquê de se adotar a palavra, como aspecto linguístico, responsável pela aparência do que há de ser interpretado em sua essência denotativa, sentido real ou conotativa, sentido figurado, e para isso considera-se a perspectiva social como uma relação dialógica concernente aos membros de uma biocenose, como um conjunto, como a relação de vida em comum diante de uma perspectiva antropológica, ou seja, é necessário compreender a identidade do ser humano em comunidade no aspecto da palavra como representação do mundo.

Nessa perspectiva o sujeito vivencia a experiência estética da palavra pelas percepções que o texto, enquanto materialização discursiva, pode instigar em sua fruição e, com base nisso, o aspecto linguístico, como elemento responsável pela construção do mundo, é de grande importância, pois por meio da interpretação de suas possibilidades polissêmicas os significativas se concretizam.

Com base no exposto, objetiva-se versar sobre o que se entende por literatura, em sua essência da arte da palavra e a leitura como construção de mundo, uma vez que a palavra representa o olhar do ser humano sobre as mais diferentes possibilidades de interpretação e, conseqüentemente, podem consolidar múltiplas interpretações de acordo com o conhecimento prévio do sujeito interpretante.

É importante observar a articulação entre a literatura e a leitura como duas perspectivas que se coadunam para a construção da

interpretação e interferem no aspecto da formação do sujeito que é responsável pela mediação da palavra em sociedade.

Esclarece-se que o tema tem por finalidade colaborar para uma visão direcionada às competências e habilidades à luz da linguística aplicada crítica, pois busca-se compreender a transformação da prática docente, de maneira a promover uma reflexão sobre os papéis dos sujeitos que participam do processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto importante a se considerar relaciona-se às condições de produção do discurso que colocam os sujeitos como protagonistas envolvidos na enunciação e a situação que se enquadram na estrutura social estabelecendo uma relação de interação entre o enunciador o enunciatário e o contexto.

Nessa perspectiva, pretende-se, de modo sucinto, mostrar a relação entre docência e literatura interferindo na capacidade do sujeito produzir sentidos e significados em seu cotidiano, ou seja, interferindo nas múltiplas possibilidades de leitura.

Literatura e significação

Partindo-se da premissa que o trabalho com a língua portuguesa deve estar centrado na compreensão e utilização da linguagem, reconhecendo a sua importância e o respeito às variações sociais e culturais e o desenvolvimento da linguagem oral diante do mundo digital, evidencia-se, como ponto fulcral a situação de interação sociocomunicativa real cujo objetivo é apresentar ao aluno a articulação entre o mundo teórico e o prático para que ele desenvolva seu processo interpretativo nas mais diferentes esferas da sociedade e nesse ponto é preciso observar as várias possibilidades de leitura.

É importante, antes mesmo de se observar a literatura em sua perspectiva de sentidos e significados, evidenciar a importância da escola como um espaço de construção de sentidos em perspectiva de leitura como ação no mundo.

Coloca-se em cena a escola pela sua função formadora em todas as perspectivas, principalmente no que tange ao desenvolvimento de um aluno/sujeito que interage e dialoga com e nas necessidades do mundo e coloca assim, em jogo, as mais diversas práticas de leitura que envolvem uso, reflexão e uso da palavra para evidenciar as intenções no mundo.

A escola, como um espaço de educação, deve ser um ambiente que desenvolva o ser humano no aspecto técnico e científico, mas que também auxilie o sujeito na prática social.

Essa preocupação em articular a escola com a literatura parte da necessidade de se observar os problemas presentes nas unidades escolares e que estão articulados à leitura e que se apresentam nos mais diversos anos e séries.

Acredita-se que colocar em relação a palavra em sua sensibilidade de representar o mundo articulada com as mais diversas possibilidades de leitura auxiliam no processo de aproximação dos elementos textuais e representativos.

Nesse viés a escola assume a sua importância de levar o aluno a reconhecer o discurso no processo de interação entre sujeitos.

O termo discurso deve ser definido, mesmo que sucintamente neste momento, uma vez que retomaremos o termo em momento oportuno. O discurso repousa sua definição em duas perspectivas: o linguístico e o extralinguístico, ou seja, em práticas sociais. Maingueneau (2014) assinala que o discurso pode ser visto como o uso da língua, mas observado em seu aspecto extralinguístico, imbuído de uma forma de ação, presente em uma interatividade com aspecto contextualizado, assumido por um sujeito e regido por normas sociais.

A intenção de articular língua portuguesa e Análise do Discurso no momento que se observa nos documentos normativos a preocupação com a construção de um sujeito situado historicamente e que reconheça os símbolos presentes na relação interindividual, ou seja, em síntese é a concepção do conhecimento contextualizado pela realidade local, considerando o aspecto social da escola e dos discentes.

Com base no que fora exposto até o momento, torna-se factível dizer que os fundamentos pedagógicos da BNCC estão, segundo o próprio documento, ratificando que:

As decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem 'saber' (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem 'saber fazer' (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências

para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BNCC, 2018. p. 13)

Colocando em cena a perspectiva do ensino da língua materna é importante considerar que o sistema linguístico deixa de ser visto como um fenômeno autossuficiente e passa a ser observado em seus mecanismos de processamento da experiência cultural, social e individual, ou seja, aspectos que são construídos no e pelo discurso e por isso pode-se dizer que a literatura é um aspecto importante nesse processo.

De um lado, mesmo diante dessa preocupação com o elemento discursivo como intermediação entre o aspecto social e o linguístico que trouxe avanços para o trabalho com a linguagem, percebem-se ainda propostas voltadas exclusivamente para as estruturas formais da linguagem como se somente um panorama homogêneo e prescritivo desintrinca-se os aspectos relacionados às construções discursivas em um texto com suas intencionalidades.

É nesse entremeio que a Análise do Discurso, como uma perspectiva de construção e análise, surge para desenvolver o aspecto socio-cognitivo do sujeito para a consciência da linguagem construindo as relações entre os sujeitos e constituindo o mundo.

Em outros termos, o discurso não se constitui sobre si mesmo, mas considera a interação entre as convicções verbais que se estabelecem entre o enunciador e o enunciatário, no caso específico entre os objetos de conhecimento, como a essência da aprendizagem, e os objetivos da escola de levar o aluno à aprendizagem.

Para ocorrer uma mudança significativa no processo de aprendizagem dos alunos, deve-se centrar nas possibilidades de articulação entre teoria e a prática, colocando o discente em condições de observar a construção dos significados com base em conceitos teóricos e práticos.

Anastasiou e Alves (2015. p.20 e 21) assinalam que:

No processo de aprendizagem, o envolvimento dos sujeitos, em sua totalidade, é fundamental. Além do *o quê* e do *como*, pela ensinagem deve-se possibilitar o pensar, situação em que cada estudante possa reelaborar as relações dos conteúdos, por meio dos aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente, numa ação conjunta do professor e dos alunos, com ações e níveis

de responsabilidades próprias e específicas, explicadas com clareza nas estratégias selecionadas.

Assim, propõe-se uma unidade dialética processual, na qual o papel condutor do professor e a autoatividade do estudante se efetivem em dupla mão, num ensino que provoque a aprendizagem por meio das tarefas contínuas dos sujeitos, de tal forma que o processo interligue o aluno ao objeto de estudo e os coloque frente a frente. (ANASTASIOU e ALVES, 2015. p. 20 e 21, grifos das autoras)

Uma configuração presente na citação refere-se *ao que ensinar e ao como* são duas concepções que devem ser desenvolvidas de modo harmonioso para que se consiga auxiliar o aluno a desenvolver a sua aprendizagem. Muitas vezes coloca-se *o que* (conteúdo) à margem do *como* (metodologia), mas ao se trabalhar com uma disciplina, não se pode esquecer o suporte teórico presente e, ao se colocar a disciplina língua portuguesa em sua representação pela palavra, coloca-se em foco a linguagem em seu aspecto funcional.

Podem-se colocar em evidência o aspecto da comunicação para fazer o aluno interagir, por entender que ela contempla as necessidades comunicativas dos sujeitos inseridos nos mais diversos contextos históricos.

As reflexões aqui apresentadas refletem a visão de que a palavra representa o mundo com suas demandas de importância social e que o papel do ensino da linguagem nas escolas deve estar consonante com essas demandas no aspecto de compreensão de mundo.

Diante do exposto é importante esclarecer a distinção entre literatura e as demais artes relaciona-se aos elementos próprios de sua materialização, ou seja, a forma da palavra que é o que faz da literatura uma arte.

Segundo Tavares (1996. p. 25):

De que serve o homem de letras para realizar seu gênio inventivo? Não é por, por natureza, nem do movimento como o dançarino, nem da linha como o escultor ou o arquiteto, nem do som como o músico, nem da cor como o pintor. E sim – da palavra.

A palavra é a matéria-prima específica desse gênero de artista, para atingir sua finalidade estética; não como instrumento de utilidade comunicativa, mas *como valor em si*. A palavra-estética se distingue da palavra comum a todos os homens normalmente constituídos. Nesse último caso – como sucede a qualquer outro dos materiais

empregados pelos artistas – é a palavra um instrumento de simples comunicação utilitária, embora empregada para uma finalidade científica ou filosófica. No primeiro, é um meio com valor de fim, finis quo. (TAVARES, 1996. p.25, grifos do autor)

Em outro espaço repousa a preocupação do aspecto da leitura como processo de percepção, de legibilidade como um processo de assimilação, apropriação e posicionamento diante de uma obra literária.

É importante, mesmo que de maneira sucinta, assinalar que a leitura tanto pode ser a aproximação e a interpretação do mundo que rodeia o ser humano quanto a aproximação dos elementos linguísticos para se compreender o texto. A nossa preocupação repousa na primeira perspectiva, a leitura como interpretação do mundo.

Quanto ao aspecto de legibilidade Orlandi (2012. p. 9) assinala que:

A questão de legibilidade é a natureza da relação que alguém estabelece com o texto que está na base da caracterização. A leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade. (ORLANDI, 2012. p. 9)

Nesse momento é relevante destacar que a leitura, como um processo interpretativo, tem muita importância no processo de construção do sentido e conseqüentemente no desenvolvimento da significação.

Segundo Ferrarezi (2008. p. 26, 27):

O sentido de um sinal-palavra somente se especializa em um contexto e o sentido do contexto somente se especializa em um cenário. [...] Além de um conjunto de sentidos progressivos em um roteiro cultural, o cenário compreende todos os fatores relevantes do ponto de vista dos interlocutores para a especialização dos sentidos dos sinais. Esses fatores incluem todo o complexo conjunto situacional que envolve a enunciação, desde as roupas de quem enuncia (isso é relevante, por exemplo, num ato de pedido de namoro) até elementos fortuitos que se relacionem de qualquer forma ao que se enunciou (como um avião que passa sobre os falantes na hora da enunciação, se, de qualquer forma, esse fato interferir no processo de especialização do sentido). (FERRAREZI, 2008. p. 26, 27)

A importância da palavra está no fato dela agir como um sinal representativo em uma referência contextual que considera os conhecimentos culturais que se alicerçam no bojo da comunicação e

por esse motivo, ela, como matéria-prima do ato comunicativo entre pessoas é importante, pois constrói os sentidos numa perspectiva representativa.

Esclarece-se que o tema é amplo e sujeito a várias ramificações e por esse motivo enfatiza-se que a proposta é a de articular discurso e literatura. Isso ocorre devido a uma escolha metodológica que visa a percepção do sujeito frente à palavra que representa e produz os sentidos e significados presentes no mundo articulado com a leitura como visão de mundo.

Discurso está relacionado a um conjunto de regras e práticas sociais que mostram a leitura como concepção de mundo.

Colocando em cena o aspecto da significação, observa-se a preocupação de se desenvolver a perspectiva semântica como estudo dos sentidos os contextos e cenários, ou seja, apresenta-se como linha norteadora a linguagem como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica. Nesse viés considera-se Ferrarezi (2008. p. 21):

A semântica é a ciência que estuda as manifestações linguísticas do significado. Esta concepção traça uma linha divisória entre significado e sentido. Nela, o significado é um objeto ainda desconhecido em sua totalidade, mas concebida como tendo natureza neurológica, um objeto do nível da cognição 'pura'. O significado é visto como aquilo que é cognitivamente ativado pela linguagem no nível neurológico. Por sua vez, os sentidos (que são as manifestações linguísticas do significado) podem ser definidos como: As pontes que fazem ligação entre os sinais mais próprios da língua. [...] Na verdade, cada sentido é composto por um conjunto de traços de significado culturalmente construídos, atribuídos e relevantes para uma comunidade, que esta mesma comunidade utiliza para fazer representar, por meio de sinais, os elementos ou eventos de um mundo qualquer. (FERRAREZI, 2008. p.21, grifo do autor)

Com base no exposto, deve-se considerar também o discurso que tem em si uma intencionalidade e o ser humano o utiliza para expressar não somente seu pensamento, seu posicionamento, mas também para levar outro sujeito a aderir ao seu ponto de vista.

É preciso clareza no que tange ao discurso que ele é um movimento de relação a um outro posicionamento com um início e um fim, ou seja, um objetivo.

O discurso não é desprovido de intencionalidade, pois a linguagem

como expressão da ideologia não se resume na expressão da visão de uma única pessoa, mas de sujeitos ou grupos heterogêneos que querem compartilhar suas visões de mundo.

No discurso poético encontramos uma preocupação com a construção de uma cena enunciativa de modo que tenha uma relevância no cotidiano do interlocutor de maneira que se veja como um participante no discurso.

A linguagem articula a literatura com o processo de leitura como uma atividade simbólica e conseqüentemente como processo de interpretação. Dessa maneira ele poderá compreender os efeitos a que ele, enquanto sujeito leitor, como protagonista envolvido na enunciação e a situação que estabelece uma relação de interação entre o enunciador, o enunciatário e o contexto.

De outro lado o discurso esquadrinha-se sob três dimensões que são: a linguagem em uso, o aspecto cognitivo e a relação entre sujeitos.

Sob esse viés pretende-se analisar, como mérito central desta comunicação, a literatura na perspectiva de um processo de significação que vai se definindo como efeito de sentido entre sujeitos por causa da historicidade que forma o ser humano.

Qual seria a perspectiva para um ensino da literatura que desenvolvesse realmente um olhar crítico dos discentes sobre a força da palavra?

Para se responder a essa questão é importante esclarecer que adotamos a perspectiva do discurso como um conjunto de regras e práticas sociais.

Quanto ao discurso quer se o considere como um dispositivo de análise ou como a instauração de novos gestos de leitura – se apresenta, com efeito, como uma forma de conhecimento que se faz no entremeio e que leva em conta o confronto, a contradição entre sua teoria e sua prática de análise. E é nesse entremeio que se apresenta a articulação entre a palavra e a construção dos sentidos.

O ensino da literatura, mais estritamente sua concepção e o papel da escola em sua condução, evidencia uma preocupação com seus objetivos, metodologias e procedimentos, pois visa incentivar o desenvolvimento da sensibilidade do ser humano por meio da palavra que pode ser vista como responsável pela representação do mundo.

Segundo o exposto até o momento recorre-se à citação de Antunes (2003, p.34) que define quais devem ser as preocupações do processo

pedagógico consoante a uma proposta de ensino que vise ao desenvolvimento integral do aluno diante da linguagem.

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, *concepções* (O que é a linguagem? O que é uma língua?) *objetivos* (Para que ensinamos? Com que finalidade?) *procedimentos* (Como ensinamos?) e *resultados* (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e relevante: conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos. (ANTUNES, 2003. p. 34, grifos da autora)

A BNCC que centraliza

o texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BNCC, 2018. p. 65)

Com Base no exposto apresenta-se como cerne da presente comunicação a Teoria da Recepção que considera a Literatura enquanto produção, recepção e comunicação, ou seja, uma relação entre autor, obra e leitor em seu aspecto social e histórico.

Tal Procedimento tem por objetivo levar à compreensão da articulação dos conceitos relacionados ao ensino, aprendizagem e metodologias adequadas para o desenvolvimento dos discentes diante dos mais diversos momentos discursivos em que a linguagem se faz necessária.

Procura-se desenvolver o olhar da literatura como auxiliadora para o sujeito sua competência comunicativa que é a capacidade de construir e ler textos numa dada situação de interação comunicativa que produza o efeito de sentido que se espera alcançar.

Atualmente se discute sobre a importância de priorizar o elemento comunicativo da língua, pois o desenvolvimento da capacidade linguística depende da experiência do sujeito em situações significativas no cotidiano.

Antunes (2017) postula que:

Em consonância com o desenvolvimento dos estudos da semântica e, sobretudo, da pragmática, surgiu o interesse da linguística em

abranger a língua como um todo e, assim, fugir da concentração unilateral e reduzida tradicionalmente adotada. Abranger a língua como um todo supõe percebê-la na sua complexidade, já que toda língua é um sistema plural de componentes linguísticos e cognitivos estreitamente vinculados e dependentes das situações socioculturais de cada grupo.

Daí também, o interesse da linguística em eleger como lugar central de estudo e pesquisa os usos reais da língua, em seus diversos contextos sociais. Não se pode entender o que o outro diz sem levar em conta os elementos espaçotemporais e culturais da situação, isto é, os elementos exteriores aos fatos linguísticos que se quer entender. (ANTUNES, 2017, p. 25)

Essa perspectiva não contempla o processo de interpretação, mais especificamente as habilidades que os sujeitos precisam desenvolver nas práticas sociais relacionadas à capacidade de compreensão nas mais diferentes esferas do conhecimento o mundo que o cerca.

Com base no que fora exposto, ao colocar em foco o ser humano em relação com a literatura, é preciso que ele seja visto como um sujeito leitor que se constitui na e pela palavra, o que interfere significativamente em sua relação com outros sujeitos e com o mundo e contexto que está inserido.

Considerações finais

De acordo com o que fora exposto, é possível delinear-se uma conclusão, mesmo sabendo que essa proposta não se finda em si mesma, mas possibilita novas perspectivas de análise e, para tanto, procurou-se delinear-se a articulação entre literatura, docência e discurso como possibilidades de leitura. Sendo o objetivo não se findou em uma análise da arte da palavra, mas sim como essa palavra faz sentido nos mais diversos contextos em que alunos, imersos na sociedade, se encontram.

Sendo assim pode-se dizer que a literatura não deve ser vista como como um campo de expressão que enrijece e nem como regras que limitam, mas sim como meios que tornam a comunicação possível e que desenvolvem a capacidade que tem o usuário da língua de usar os recursos que ela fornece para a comunicação.

Com base no exposto enfatiza-se que uma interpretação crítica do processo de aprendizagem da disciplina língua portuguesa deve estar pautado em uma perspectiva histórica, social e cultural.

Nesse momento, cabe ressaltar a função do professor que deve ser o de fazer o aluno a se tornar “poliglota em sua própria língua”

Propõe-se como essência do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa compreender como a Análise do Discurso e a literatura podem se constituir como um meio para se desenvolver um ensino que realmente leve à criticidade e posicionamento no mundo.

Quanto à prática docente busca-se compreender a transformação da práxis impulsionada pela reflexão sobre os papéis dos sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem.

Ser capaz de imaginar outras vidas e outros mundos é a grande aventura de multiplicar nossa existência e assim encontrar um sentido. Nessa perspectiva a literatura se coloca como elemento representativo.

A literatura é, em essência, a capacidade de fazer a palavra, como elemento representativo, mostrar a profundidade das intenções comunicativas presentes.

A arte da palavra é, sem dúvida, o estímulo para criar e um meio para dominar com propriedade a linguagem.

Outro aspecto a se considerar refere-se à literatura articulada com a linguística, como expressão da palavra, e como um meio, consequentemente, de transparecer as construções ideológicas em um texto, ou seja, pode-se elencar a palavra representando o mundo e podendo acrescentar aí a dimensão comunicacional, opondo sistema e seu uso em um determinado contexto.

Não se pode pensar em um processo de ensino que não inclua um processo de leitura e consequentemente de literatura.

O aperfeiçoamento docente representa um papel estratégico na qualidade da educação, e, consequentemente, auxilia a promover a reflexão sobre a prática e atualização didático-metodológica com consequente avanço da qualidade de ensino e melhoria da aprendizagem.

Com base no aspecto relacionado a respeito da literatura é necessário um ensino que observe o desenvolvimento sociocognitivo do aluno para que ele tenha consciência de que a linguagem, em seu aspecto teórico e prático, constrói as relações entre sujeitos e constitui o mundo.

Referências

- ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. *Processos de ensinagem na universidade*: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10ª Ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2015.
- ANTUNES, I. *Aula de português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. *Textualidade*: noções básicas e implicações pedagógicas. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2017.
- BECHARA, E. *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* 11ª Ed. São Paulo: Ática, 2003.
- BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. 43ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- FERRAREZI JR., C. *Semântica para a educação básica*. 1ª ed. São Paulo: Editorial, 2008.
- GUIMARÃES, E. *Texto, discurso e ensino*. 1ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.
- MAINGUENEAU, D. *Frases sem texto*. Tradução de Sírio Possenti [et al.] 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- MOISES, M. *A literatura portuguesa*. 12ª ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.
- MOITA L, L. P. *Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução*. Delta, v. 10, n.2, 1994.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- TAVARES, H. Ú. da C. *Teoria literária*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Editora Itatiaia, 1996.
- UNESCO. *Educação, um tesouro a descobrir*: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. Porto: Edições Asa, 1998.

O método recepcional como proposta de ferramenta para a prática docente no uso de textos de escritores africanos de Língua Portuguesa

Caio César Tabajara Silva Santos (USP)¹

Introdução

A educação do século XXI vem a todo instante passando por constantes desafios e inovações advindas de teorias, métodos e documentos que norteiam o processo educativo. No começo do século passado, por exemplo, seria quase que impossível imaginar que uma aula pudesse ser dada numa lousa digital, *power point* ou até mesmo à distância. Consequentemente desafios surgem e é preciso que o professor constantemente se atualize e busque novas alternativas tanto para sua prática docente, quanto para despertar nos jovens o gosto pelo estudo. O então formando de um curso de graduação, não pode achar que os quatro ou cinco anos de seus estudos serão suficientes para sua prática enquanto professor por vários motivos que vão desde o problema da indisciplina, tão debatido atualmente, até encontrar meios para despertar, ou resgatar, nos educandos o gosto pela leitura que curiosamente até os nove/ dez anos é uma preocupação dos pais, mas que depois quando essa criança adentra no Ensino Fundamental II a família, de uma maneira geral, não cobra tanto por esse ato.

É preciso levar também em consideração que a internet mudou alguns hábitos. Hoje conseguimos colocar livros inteiros em celulares, tablets, *e-readers* e computadores; podemos saber o que está acontecendo praticamente no mesmo instante ao redor do mundo e ainda conversar com pessoas diversas. Os jovens do mundo moderno conseguem acompanhar essas mudanças tecnológicas e são cada vez mais dinâmicos em suas atitudes o que pode fazer com que a tradicional aula na lousa com giz seja menos interessante do que o aparelho celular que eles têm no bolso.

1. Mestrando na Faculdade Filosofia Ciências Humanas e Letras (FFLCH) no programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. Docente e coordenador pedagógico na rede pública estadual de São Paulo.

O advento da tecnologia, fez com que muitos pensassem, segundo Nobrega (2009), que as pessoas perderiam, gradativamente, o interesse pela leitura e pela produção de texto. Anos anteriores, Benjamin (1987) ao refletir sobre a figura do narrador e a obra de Nikolai Leskov, chamava a atenção para o desaparecimento dessa figura que narra suas experiências vividas em viagens, o seu aprendizado e que muitos gostavam de se sentar em volta para ouvi-las. Porém Benjamin (1987) chama a atenção para o fato de as pessoas estarem perdendo sua capacidade narrativa já que o relato de suas experiências vividas estaria cada vez mais em baixa. Ainda que hoje as pessoas viagem com mais facilidade para vários lugares do globo, a agitação trazida pelo mundo moderno faz com que se torne difícil essas rodas de conversa ainda que em âmbito familiar.

O advento da internet possibilitou várias facilidades e dentre elas é preciso considerar que essa imensa rede de dados possibilitou a leitura de vários textos, verbais e não verbais, num curto espaço de tempo e de qualquer lugar do mundo. Então a internet seria a antagonista da leitura fazendo com que os jovens percam o interesse em folhear um bom livro? Não necessariamente pois a rede de e-books também tem colaborado para que livros que antes poderiam demorar muito tempo para chegarem às livrarias estejam disponíveis de forma mais rápida. Então por que não encontramos com tanta facilidade adolescentes com livros? Será que não gostam de ler o livro físico e preferem-no em formato digital? Não é que os jovens do século XXI não leem. Eles até leem muito, porém não absorvem tudo o que veem. Para Martins (2007 *apud* NOBREGA, 2009), a carga de informação que recebem é tamanha que eles não conseguem compreendê-la a contento fazendo assim com que percam a paciência com textos longos ou que não consigam identificar o que está implícito ou reconhecer o explícito no texto.

Segundo o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) de 2018, o Brasil tem baixa proficiência em leitura. Ainda de acordo com o Programa, cerca de 50% dos jovens não atingiram o mínimo de proficiência em leitura até o final do Ensino Médio. Ao ver esses dados muitos podem se perguntar “e o professor de Língua Portuguesa, não trabalha leitura em suas aulas?” Esse tipo de discurso é de certa forma constante dentro das escolas, pois muitos ainda enxergam que essa deve ser uma tarefa apenas do professor de Língua Portuguesa quando na verdade é uma tarefa de todos, uma vez

que a leitura passa por todas as áreas do conhecimento. É necessário que o grupo docente encontre ferramentas para que possam trabalhar a competência leitura e preparar o aluno para o mundo globalizado e que ele possa exercer suas responsabilidades como cidadão.

Então como auxiliar os professores nessa tarefa? Através de formação. Enquanto professor coordenador pedagógico, coube a mim a tarefa de levar a formação continuada para os professores dando-lhes subsídios para auxiliar em seus trabalhos. Essa formação foi feita por meio da ATPC (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo) inicialmente com professores de Língua Portuguesa das escolas: E. E. Maria Auxiliadora e E. E. Madre Odette de Souza Carvalho, ambas pertencentes a Diretoria de Ensino de Taboão da Serra, localizadas na cidade de Embu das Artes. Posteriormente a formação foi realizada com os professores de Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) da E. E. Maria Auxiliadora e também levada aos outros professores da área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física e Inglês) através do canal do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino de Taboão da Serra no Youtube. Os professores de Ciências da Natureza (Física, Química, Ciências e Biologia) e os de Matemática, passarão por essa formação em momento oportuno.

Apresentou-se na formação a Estética da Recepção e o Método Receptional como ferramenta a ser utilizada pelos professores a fim de possibilitar um melhor contato com a leitura e auxiliar os alunos no desenvolvimento de habilidades e competências essenciais tais como localizar uma informação explícita e inferir uma informação implícita no texto. Habilidades simples, mas que os estudantes têm demonstrado cada vez mais dificuldades em aprendê-las, segundo dados que são fornecidos para as escolas através de avaliações externas como a Avaliação de Aprendizagem e Processo (AAP) e o SARESP. Acredita-se ainda que o Método Receptional é uma ferramenta que pode ser utilizada em qualquer momento nas aulas que utilizam o texto como instrumento de aprendizagem e que tenham o foco no desenvolvimento da leitura proficiente do aluno enquanto leitor.

O trabalho desenvolvido com os professores foi através da leitura dos gêneros conto e poesia. O conto por ser um gênero que em geral os alunos gostam de ler, é curto e ao mesmo tempo muito rico no que tange os aspectos da narração, e a poesia pelo fato de que muitas vezes nas aulas é um gênero pouco explorado e que é igualmente rico não só em sentimentos, mas também na reflexão de certas estruturas

sociais. Essa formação também foi uma oportunidade para ser colocada em prática a Lei 11.645/08 que fala sobre a abordagem de aspectos culturais da História e cultura indígena e afro-brasileira na escola sendo escolhidos textos de autores africanos de Língua Portuguesa. Os contos escolhidos foram “História de Sonto: o menino dos jacarés de pau”, do moçambicano José Craveirinha (1996) e “As mãos dos pretos”, do também moçambicano Luís Bernardo Honwana (1980); “A fronteira do asfalto”, do escritor luso-angolano Luandino Vieira (2007) e o poema “Lição”, da moçambicana Noémia de Souza (1988).

A ATPC: um espaço de formação

A Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) é um momento dentro da carga horária dos professores em que eles podem sentar-se com seus pares e discutir assuntos pertinentes à educação, trocar experiências, estudar e analisar dados que são fornecidos pela Secretaria Estadual da Educação. Anteriormente chamada de HTP e depois HTPC, essa hora de trabalho foi uma conquista dos professores que enxergavam a importância dessa troca de experiências e que ela precisaria acontecer enquanto o docente estivesse na escola. Segundo Oliveira (2006), essa hora de trabalho era prevista apenas às escolas que faziam parte do projeto da Escola Padrão, em 1990, e posteriormente ampliada a todos os professores em 1996.

Esse momento de formação, que é conduzido pelo professor coordenador e pelo diretor da escola, é fundamental para a formação continuada do professor. Formação essa que não se dá apenas nos anos de licenciatura e tampouco tem período certo para acabar, pois a sala de aula é dinâmica e a todo instante o professor reflete, aprimora e revê sua prática docente.

De maneira geral, segundo Delors (1998):

(...) a qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial.
 (...) A formação contínua não deve desenrolar-se, necessariamente, apenas no quadro do sistema educativo: um período de trabalho ou de estudo no setor econômico pode também ser proveitoso contribuindo para a aproximação do saber e do saber-fazer.
 (DELORS, 1998, p. 159-160)

É preciso também que o professor saia de sua zona de conforto e possa também tornar-se um professor pesquisador afim de aprimorar suas ações para que possa levar ao pleno desenvolvimento do educando ajudando-o a aperfeiçoar, e não ignorar, o conhecimento que porventura traga de suas vivências com seus familiares ou observações. Pereira (2011 *apud* RODRIGUES; LIMA; VIANA, 2017), diz que o exercício da docência é uma prática complexa, exigindo uma mobilização de saberes. Nesse sentido, é essencial que o docente continue estudando, lendo, e atualizando-se para que possa acompanhar todas as mudanças que constantemente acontecem na sala de aula advindas da sociedade que a permeia.

O ano de 2020 entrou para a história como o ano da pandemia ocasionada pela COVID-19. Todos os setores da sociedade tiveram que reinventar suas práticas e não foi diferente com a escola. As ATPC da escola que ocorriam de forma presencial passaram a acontecer de forma remota na plataforma *Google Meet*, quando organizada pela escola, pelo canal no *YouTube* do Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino de Taboão da Serra, e pelo aplicativo do Centro de Mídias (CMSP) da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEDUC). Em dias determinados, que vão de terça a quinta, para os professores de Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio, e às sextas feiras para professores do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), os professores passam por essas formações recebendo orientações e materiais que possam apoiar sua prática docente.

Em se tratando da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, as semanas dessas ATPC foram divididas em semana A e semana B onde na semana A, os professores têm a formação sobre assuntos que versam sobre o Currículo ou outros temas que são pertinentes tanto para a escola como para a rede. Na semana B, todos os professores passam por uma formação a respeito de recuperação e aprofundamento de estudos, que nesse momento difícil da pandemia acabou tornando-se imensamente importante, pois ainda que os alunos tenham tido aulas online, a revisão de habilidades que foram consideradas essenciais para ao ano/série foram estudadas para a conclusão do bimestre.

A competência leitora perpassa toda a etapa de formação das crianças e dos jovens cabendo ao professor trabalhar tais habilidades que ajudarão o aluno a tornar-se competente na leitura, escrita com atividades que visam, por exemplo, conhecer características de

gêneros textuais, inferir informações implícitas, reconhecer as explícitas ou ainda reconhecer variedades linguísticas. Cabe lembrar que após atividades de leitura, atividades de produção textual ajudam tanto na consolidação do que foi aprendido quanto podem auxiliar o aluno em atividades futuras fora da escola como, por exemplo, elaborar um currículo ou ainda preparar um relatório pois ele reconhecerá as características textuais aprendidas na escola.

Então, pensando em todas essas demandas e na necessidade de manter as pautas formativas para os professores, ainda que num contexto de teletrabalho, propôs-se um ATPC integrado entre as Escolas Estaduais Madre Odette de Souza Carvalho e Maria Auxiliadora, ambas no município de Embu das Artes onde foram discutidas metodologias didáticas para o ensino de leitura e apresentou-se o Método Receptional como ferramenta para os professores poderem utilizar durante as aulas que envolvam a leitura de textos literários. Aproveitou-se ainda a ocasião para colocar em prática a Lei 11.645/08, que é uma ampliação da 10.639/03 que anteriormente tratava apenas da história, cultura e literatura afro-brasileira e com essa ampliação, aborda também a história, cultura e literatura indígena. Durante essa formação, foram trabalhados textos de escritores africanos de língua oficial portuguesa, mais precisamente de Angola e Moçambique.

Segundo Bräkling (2004), a leitura é uma prática social que pode acontecer em diferentes espaços e contextos envolvendo diversos tipos de textos. A todo instante nos deparamos com diversas situações de leitura sejam elas verbais ou não verbais. O sentido que damos ao texto é proveniente de nossos conhecimentos prévios e vivências advindas de leituras, observações, informações que lemos, ouvimos e até mesmo em conversas com amigos. Todo texto literário é produzido num determinado contexto histórico e o autor deposita implícita ou explicitamente uma intenção que conduz o leitor pelo texto. Não podemos esquecer que os textos podem atravessar séculos e caberá ao leitor atribuir sentidos muitas vezes diferentes dos quais imaginou o autor, porque esse indivíduo que lê o texto pode estar inserido num contexto completamente diferente daquele que o idealizou e suas práticas sociais e maneiras de ler o mundo farão com que compreenda o que está lendo de outra forma, inferindo outras informações que ampliem o horizonte de expectativa no qual o texto foi concebido.

Durante a ATPC, os professores discutiram suas práticas de leitura dentro da sala de aula e das dificuldades tanto em sanar as dificuldades dos discentes, quanto em despertar o gosto pela leitura. Relataram que muitas vezes o aluno enxerga a leitura como o simples ato de ler em voz alta ou porque o professor pediu para lerem um parágrafo e ganhar um ponto extra na nota final. Para Rojo (2004), essas visões que os alunos constroem da leitura são insuficientes para a prática de uma leitura cidadã. Não se trata apenas de se ensinar um período literário dividindo-o com autores e características ou ainda ler um trecho de um texto para se trabalhar um conteúdo gramatical como preposições ou conjunções. O papel da escola, apoiada pela família, é o de desenvolver habilidades capazes de capacitar o aluno para ser o sujeito do ato da leitura e tornar-se plenamente capacitado para fazer conexões do texto com o mundo que o cerca e, dessa maneira, poder se tornar cada vez mais um leitor proficiente. Importante reforçar que a escola precisa do apoio familiar e que igualmente incentive o ato da leitura que muitas vezes os pais fazem apenas nos anos de alfabetização e deixam isso de lado depois por acharem que é apenas um dever da escola.

Pensando nesse engajamento do leitor com o texto, apresentou-se aos professores o Método Recepcional como ferramenta para auxiliá-los nas aulas cujo objeto de trabalho é o texto e o foco principal é a figura do leitor, no caso representado pelos alunos. É preciso enxergar o texto e seu caráter tão rico de informações e conhecimento, mas que muitas vezes é utilizado apenas para exercícios de interpretação ou ainda para preencher fichas de leituras. Conforme dito anteriormente, pensou-se para essa formação abordar escritores africanos de Língua Oficial Portuguesa que muitas vezes os professores alegam não terem tido contato em suas faculdades de graduação ou ainda que não sabem por onde começar para poder realizar o trabalho que atenda a Lei nº11.645/08 que diz:

(...) Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a

luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (BRASIL, 2008)

Para tanto foram escolhidos como escritores os Luandino Vieira, Luís Bernardo Honwana, José Craveirinha e Noémia de Souza.

Breve síntese dos contos e do poema

Para a formação inicial dos professores e ainda apresentar o Método Recepcional, na ATPC entre as duas escolas, os professores receberam previamente os contos “História de Sonto: o menino dos jacarés de pau”, de José Craveirinha (1996) e “A fronteira do asfalto”, de José Luandino Vieira (2007). Tanto Craveirinha de Moçambique e Luandino luso-angolano abordam nesses contos escolhidos a temática da exclusão social e do racismo frutos de um sistema colonial que durou muitos anos.

José João Craveirinha nascido em 28 de maio de 1922 em Lourenço Marques, hoje chamada de Maputo, é conhecido por seus poemas e por ser o primeiro autor africano a receber o Prêmio Camões de Literatura em 1991. O conto sobre Sonto, faz parte do livro *Hamina e outros* contos publicado originalmente em 1996 e de acordo com Braun e Alves (2018), eram textos publicados originalmente no jornal moçambicano *O Brado Africano* (1955) e eram feitos para cobrir alguma falta de artigos no veículo. Em seu conto ele traz a história da negra Mamana Sambeca que passa o dia vendendo amêijoas, uma espécie de molusco, de porta em porta. Mamana leva consigo o então bebê Sonto. Dona Brígida, a portuguesa, compra da negra as amêijoas, chora descontos, mas não ganha. No diálogo delas pode-se perceber que Sambeca ainda utiliza algumas palavras de seu idioma nativo e se esforça para falar o português.

(...) D. Brígida olhou, mandou medir duas latas.

– Enche bem, ouviste? Olha que estou a ver!

– Hina muhanu! – disse Mamana Sambeca de joelhos no cimento do portão.

A mão escura encheu a lata duas vezes...

– Dá bassela então! Isso. Agora está bem, quanto custa?

– É dôz escudo, muhanu – e deu um jeito ao pequeno Sonto que chupava o seio.

– Ó rapariga isso é maningue dinheiro, faz mais barato.

Sambeca está de joelhos no cimento. Levanta os olhos.

– Hê,Hê, Hê “muhanu”– a cabeça faz que não [sic].

(CRAVEIRINHA, 1996, p. 41)

Brígida ao não ter seu desconto atendido acaba pagando o que Sambeca pediu e mãe e filho seguem oferecendo os moluscos. No conto não nos é dito se mãe e filho têm alguma moradia porque apenas nos é relatado o trânsito que Sambeca faz até seus clientes e posteriormente até a praia para ir buscar sua mercadoria para vender. O narrador então nos relata que numa manhã ainda muito cedo, enquanto passa em frente a casa dos europeus onde até os cachorros tinham moradia, Sambeca deixa Sonto num banco de areia enquanto adentra o mar para buscar as amêijoas. A maré sobe rápido demais e Mamana se desespera tentando correr até o filho. Ela só teve o tempo de erguer o menino acima da cabeça que foi resgatado por um “branco bom” que “ainda voltou, mas o mar era agora um mistério. Mistério com a mãe de Sonto lá dentro (...)” (CRAVEIRINHA, 1996, p. 45).

Anos se passaram e Sonto, já crescido e assim como sua mãe antes de morrer, passou a depender do Índico para sobreviver pois ficava à beira da praia tentando vender seus jacarés de pau para os turistas. Percebe-se no conto a tentativa do autor em mostrar as desigualdades causadas pelo colonialismo onde os próprios donos da terra viviam numa posição de desemprego, tendo que adotar outra língua e outros costumes que não eram os seus e ainda encontrar meios para sobreviver.

José Vieira Mateus da Graça nasceu em Portugal em 1935, e ainda criança mudou-se com os pais para Luanda em Angola vindo a adotar o pseudônimo Luandino Vieira em 1975 e tornou-se cidadão angolano

pela sua participação no movimento de libertação nacional. Seu conto faz parte do livro *A cidade e a infância: contos* que foi publicado inicialmente em 1960, narra a história entre o rapaz negro filho da lavadeira da casa dos patrões europeus, Ricardo, e Marina, a menina branca que tinha o jovem como seu criado. O garoto tinha a tarefa de divertir a filha do patrão da mãe, porém com o tempo foi crescendo uma amizade que correria o risco de acabar pois os pais de Marina, os professores e as amigas diziam para ela afastar-se de Ricardo. Segundo a mãe da garota “um preto é um preto” (VIEIRA, 2007, p. 42) e ela estava sendo acusada pelas amigas por permitir aquele contato entre os dois. Ainda que o rapaz tivesse boa índole, por ser negro e ser mais um colonizado, suas boas atitudes jamais seriam enxergadas pela família de Marina, pois “ele [o colonizado] consiste primeiramente em uma série de negações. O colonizado *não* é isto, *não* é aquilo. Jamais é considerado positivamente” (MEMMI, 2007, p.122).

Além do sistema colonial que os separava, a vida dos dois também era dividida pelo asfalto. Marina, representando no conto a sociedade colonial, morava num bairro de ruas asfaltadas, símbolo do desenvolvimento e ostentada como lugar ideal para os negros. Ideal, porém inatingível justamente por serem negros. Ricardo morava no musseque, bairro muito simples de Luanda de estrada de terra numa casa de pau a pique e com vários irmãos. Ambos não veem muitos problemas de uma branca ser amiga de um negro, mas pertencendo ao mundo colonial e como filha obediente, Marina resolveu acatar o pedido da mãe. Ricardo tentou conversar com a amiga de infância, mas ela com o coração partido pediu que ele fosse embora. Como já era tarde e Ricardo estava numa área que não lhe era permitido, foi questionado pela patrulha da polícia e então num ato de desespero o garoto resolveu correr, mas acabou caindo e batendo a cabeça e vindo a falecer. História igualmente triste como a de Sonto, mas que denunciava questões de racismo, a dualidade entre cidade e musseques e o tratamento que os negros recebiam por parte dos brancos.

O conto “As mãos dos pretos”, de Luís Bernardo Honwana (1980), faz parte do livro *Nós matamos o cão tinhoso*, publicado pela primeira vez em 1964 quando o país ainda buscava sua independência. Segundo Proença (2016), a obra é de suma importância na denúncia de como a sociedade negra era tratada. Honwana nasceu em 1942 em Lourenço Marques, atual Maputo, e por ter sido militante da

FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), foi preso por três anos por ser acusado de atividades anticoloniais.

O narrador-personagem do conto começa relatando que não se lembra do porquê da abordagem do assunto, mas o Professor disse que as palmas das mãos dos pretos eram mais claras porque os avós destes andavam com as mãos apoiadas no chão, numa clara referência a maneira com que muitos colonizadores tinham dos negros: que eram animais. Então o narrador resolveu fazer uma pesquisa com outras pessoas lhes perguntando se sabiam do porquê das palmas das mãos dos negros serem mais claras.

O garoto obteve as mais variadas respostas: o padre lhe disse que era porque rezavam muito; Dona Dores lhe respondeu que era para não sujarem a comida dos seus patrões; Antunes, que trabalhava na Coca-Cola, disse-lhe que foi justamente na criação divina e os negros tiveram que ficar pendurados enquanto o corpo era cozido em brasa; o senhor Frias lhe disse que era porque os negros foram feitos por Deus de madrugada e não tendo tomado banho em um lago, somente lavaram as mãos e os pés; o garoto chegou a ler num livro que era porque os negros tinham apanhado algodão na Virgínia; Dona Estefânia achava que era por causa de lavarem muito a mão. Até que o garoto resolveu perguntar para sua mãe que emocionada lhe respondeu que Deus havia feito os pretos, mas se arrependeu pelo fato de saber que seriam feitos submissos aos brancos. Então fez as mãos mais claras demonstrando que todos seriam iguais.

Nota-se que no conto o menino questiona várias pessoas pelo fato de uma das marcas do colonialismo foi o de mostrar que somente os brancos deveriam ser um modelo a ser seguido e que os negros não eram seus semelhantes e por essa razão foram subjugados e forçados aos mais diferentes tipos de violência seja ela cultural, física ou até mesmo emocional. O garoto quer entender do porquê os negros serem tratados de forma tão diferente dos brancos.

Semelhante reflexão faz Noémia de Souza em seu poema “Lição” datado na obra de 1949 e que compõe o livro *Sangue negro* (1988). A poetisa nasceu em 1926 no Catembe, litoral sul de Moçambique. Seu único livro reúne toda sua produção poética veiculada no jornal *O Brado Africano* entre 1948 e 1951. Em seu poema, “Lição”, o eu-lírico traz uma reflexão dizendo que quando um menino, que não podemos dizer ser o próprio eu-lírico pois o poema começa com “Ensinaram-lhe”, e mais adiante o uso do pronome na terceira pessoa do

singular reforça essa ideia, que quando pequeno, aprendeu na escola que todos eram filhos de Deus e que um era irmão do outro. Então o eu-lírico cresceu com esse ensinamento, porém um dia não foi esse tratamento que teve.

(...)
 Naturalmente,
 Ele não ficou sempre menino:
 Cresceu, aprendeu a contar e a ler
 E começou a conhecer
 Melhor essa mulher vendida
 – que é a vida
 De todos os desgraçados.
 E então, uma vez, inocentemente,
 Olhou para um Homem e disse “Irmão...”
 Mas o Homem pálido fulminou-o duramente
 Com seus olhos cheios de ódio
 E respondeu-lhe: NEGRO!

(SOUZA, 1988, p. 80)

Nota-se que a visão que os colonizadores tentavam passar era de que todos eram iguais e que tinham condições semelhantes, mas na prática não era bem assim que acontecia. O colonizador fazia de tudo para mostrar que seu mundo era perfeito e que os negros fossem gratos por isso. Quanto o mais o negro fosse inferiorizado, tratado como subalterno dentre outras coisas, o *status quo* do colonizador seria mantido e este continuaria no poder. O racismo atua nesse contexto colonial “não como um detalhe mais ou menos acidental, mas como um elemento consubstancial ao colonialismo” (MEMMI, 2007, p. 110).

Como haviam recebido os textos previamente, os professores comentaram brevemente o que acharam, se já conheciam os textos e os autores e como poderiam trabalhá-los nas aulas. Após uma breve troca de conhecimentos, explicou-se o Método Recepcional.

O Método Recepcional e a prática docente

O processo da leitura envolve uma interação entre autor, texto e leitor. Essa tríade permite que o ato de ler aconteça. De que adianta o autor escrever seu texto se ninguém o lê? Para Zappone (2004) o autor não é mais o único detentor de sentidos do texto, porque isso quem

irá fazer é o leitor. O texto por sua vez, não é somente mera organização linguística, mas passou a ser visto também, segundo Zappone (2004), a partir de sua função social. Por fim, o leitor passou a ser visto como principal agente do processo da leitura sendo o principal foco do Método Recepcional.

Hans Robert Jauss (1921-1997) é um dos principais nomes quando o assunto é Método Recepcional. Em 1967, na Universidade de Constança, na Alemanha, ele criticou a maneira como a teoria literária vinha sendo empregada: como mero encadeamento de datas, autores, obras e aspectos históricos. Ao fazer isso, para Jauss:

O historiador da literatura limita-se à apresentação de um passado acabado (...) e, apegando-se ao cânone seguro das “obras primas”, permanece ele o mais das vezes, em sua distância histórica uma ou duas gerações atrasado em relação ao estágio mais recente do desenvolvimento da literatura. (JAUSS, 1994 *apud* ZAPPONE, 2004, p. 156)

Todo texto possui uma intenção que vai muito além de considerar apenas ao caráter histórico, do gênero ou tipologia a que o texto pertence ou ainda simplesmente entendê-lo como um reflexo de acontecimentos sociais. Para os teóricos de Constança, a recepção do texto, segundo Bordini e Aguiar (1988), está intimamente ligada do momento da produção textual ao processo de leitura, podendo ser estudada esteticamente recebendo também o nome de *estética da recepção*. Jauss propõe que ao se considerar essa estética centrada na figura do leitor o ato da leitura seria extremamente enriquecedor, uma vez que é este quem dá o sentido ao texto estabelecendo conexões, ampliando sentidos, buscando novas informações, comentando... entre outras tantas possibilidades que o leitor pode fazer com o objeto textual.

A intenção do autor transferida para o texto no processo de criação e recebida pelo leitor no processo de leitura, faz com que mesmo em momentos históricos distintos, haja uma interação entre eles a que Jauss denominou de “horizonte de expectativas”. Se essa interação será positiva ou negativa, dependerá do leitor e das suas vivências de mundo que ele trará em sua leitura para o texto. Não seria surpresa, que “a literatura de massas, pré-fabricada para satisfazer a concepção que o leitor tem do mundo dentro de uma certa classe social, alcance altos níveis de aceitabilidade” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 84) e que quando a literatura exige do leitor maiores esforços para sua compreensão o leitor tende a rejeitar o texto.

Então, como aplicar o Método na sala de aula? Durante a ATPC formativa, explicou-se para o grupo docente os cinco passos do Método Recepcional tendo como objeto os contos dos escritores, já mencionados, José Craveirinha e Luandino Vieira na formação que envolveu as duas escolas e posteriormente os textos de Honwana e Noémia de Souza. Assim como o professor em uma atitude formativa sai da sua zona de conforto, é preciso entender que o aluno/leitor também será convidado a sair de sua zona de conforto, pois ele possui uma ideia pré-concebida que será questionada e deverá ser por ele investigada e ampliada.

O primeiro passo do Método chama-se “determinação do horizonte de expectativas”. O professor pode ir com a turma na sala de leitura e deixar que eles escolham livros aleatoriamente e observe quais são os gostos dos estudantes. Pensando no atendimento à nº Lei 11.645/08 de que talvez os alunos não conheçam nomes de escritores africanos de língua oficial portuguesa, o professor pode iniciar com uma provocação em sala perguntando o que eles conhecem sobre África, se sabem que há cinco países do continente africano que também falam português, ou ainda se já ouviram falar de algum escritor africano. Importante atentar que características de movimentos literários, datas ou qualquer outra forma de estruturação literária não são focadas durante esse processo. Esse momento pode ser utilizado para desconstruir algumas ideias equivocadas que os alunos possam ter quando o tema é África.

No próximo passo, o professor oferece aos alunos textos que tenham a ver com a temática determinada no horizonte de expectativas. Esse passo chama-se “atendimento do horizonte de expectativas”. Sugeriu-se na ATPC que os professores pudessem mostrar outros escritores e até mesmo documentários e músicas para que os alunos fossem “mergulhando” na temática, que no caso é África. No campo da literatura foram apresentados para os professores escritores como Ana Paula Tavares, Pepetela (Angola), Ungulani Ba Ka Khosa, Paulina Chiziane, Mia Couto (Moçambique), Alda do Espírito Santos (São Tomé e Príncipe) e Dina Salústio (Cabo Verde). Na ocasião não foram apresentados escritores da Guiné Bissau pelo fato de ainda não ter sido estudado, por minha parte. No campo do documentário, foi sugerido *Oxalá cresçam pitangas* (2000), do também escritor angolano Ondjaki e no campo da música foi sugerido para que

conhecessem a cantora transexual de *kuduro*, um ritmo típico de Angola, Títica.

Na terceira etapa chamada de “ruptura dos horizontes de expectativa”, é o momento de abalar as certezas dos alunos. Provocá-los e fazer com que saiam de sua zona de conforto. É nesse momento que entram os textos “A fronteira do asfalto”, de Luandino Vieira e “História de Sonto, o menino dos jacarés de pau”, de José Craveirinha. Acredita-se nesses textos pelo seu potencial tanto literário quanto histórico uma vez que as duas histórias narram um período que terminou há pouco tempo e que marcaram profundamente Angola e Moçambique que é o colonialismo. Os alunos podem ser levados a reflexão, em Craveirinha, no dualismo entre colonizador x colonizado. A desconfiança de Brígida, a luta de Sambeca para criar o filho, sua atitude em tentar salvá-lo ou ainda a história do menino que anos depois repetia o ciclo iniciado pela manhã tentando sobreviver vendendo seus jacarés de pau. Em Luandino, os professores citaram seu potencial em comparar com a realidade brasileira que é muito semelhante com a do conto: uma menina branca, loira, pertencente a alta sociedade, pois ainda que não fossem economicamente superiores o fato de serem europeus já lhes garantia o *status quo*, e o menino negro, morador da periferia, não poderia ficar juntos. A desculpa: pertencentes a mundos diferentes, realidades distantes e não pegaria bem para a família de Marina permitir isso.

O garoto é então perseguido pela polícia por estar numa área que não poderia pisar e acaba morrendo. Ainda que hoje talvez essa realidade tenha se tornado banalizada ou que poucas pessoas se choquem com o preconceito e com o racismo, e pensando que a escola é um lugar de reflexões, é importante que esse tema seja pensado e discutido para a construção de cidadãos conscientes. Assim como Bordini e Aguiar (1988) colocam, é nesse momento que talvez possa ser interessante uma pesquisa de campo e os alunos poderiam começar dentro do ambiente escolar, verificando se alguns colegas já se depararam com essa temática ou se já viveram na pele o racismo. O fato de os textos não terem o *happy end* pode provocar nos alunos um certo desconforto com a maneira trágica com que Sambeca e Ricardo morreram e perceberem que tudo fazia parte do contexto colonial.

Posterior a essa etapa, vem o “questionamento do horizonte de expectativa”. Nesse momento pode haver um debate que discuta essa temática. É possível aos alunos “verificarem que conhecimentos

escolares ou vivências pessoais, em qualquer nível (...) proporcionaram a eles facilidade de entendimento do texto e/ou abriram-lhes caminhos para atacar os problemas encontrados” (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 90). Ao invés da obrigatoriedade de se preencher fichas de resumos ou ainda com exercícios, o professor pode incentivar os alunos a terem um diário de leitura onde eles podem registrar suas impressões da obra. Os professores levantaram, durante a formação, que devido ao fato de que poucos alunos leem romances longos, a escolha do conto pode auxiliar a despertar o gosto pela leitura e instigá-los a quererem conhecer mais sobre os escritores africanos de língua portuguesa.

Por fim, os alunos partem para a última etapa do Método Receptional que é a “ampliação do horizonte de expectativas”. Ao chegarem nessa etapa, espera-se que os alunos tenham percebido todo o processo e a oportunidade de conhecerem, através dos textos, um pouco mais sobre o processo colonial desses países colocado de forma implícita e explícita nos textos, de conhecerem os escritores africanos e desconstruir a ideia pré-concebida de África. Nessa etapa o professor pode provocar os alunos para que verbalizem as suas experiências e sugerir algumas pesquisas que ampliem esse repertório dos alunos e os instigue a pesquisarem e lerem, quem sabe, textos mais longos. Importante salientar que nesse último processo é importante que haja uma produção textual ou alguma forma de exposição onde o aluno possa expressar o que entendeu. Sendo assim, o Método é um processo de ensino aprendizagem que evolui em espiral permitindo ao aluno uma tomada de consciência frente aos desafios que vão surgindo ou são provocados pelo professor. Por isso, conforme Bordini e Aguiar (1988) é importante o professor estar preparado e atento aos textos que irá sugerir aos alunos. As autoras concluem que:

Dessa forma, com o aprimoramento da leitura numa percepção estética e ideológica mais aguda e com a visão crítica sobre sua atuação e a de seu grupo, o aluno torna-se agente de aprendizagem, determinando ele mesmo a continuidade do processo, num constante enriquecimento cultural e social. (BORDINI e AGUIAR, 1988, p. 91)

Por esse motivo acredita-se no Método Receptional como grande aliado do professor nas aulas em que envolvam a leitura de textos literários e que pode, sim, ser uma ferramenta de trabalho. Após essa formação inicial envolvendo as duas escolas, a convite da Diretoria

de Ensino de Taboão da Serra, foi gravado um vídeo que foi transmitido no dia 29 de setembro de 2020 durante uma ATPC voltada para os professores da área de Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física) explicando o Método Recepcional e que foi visto por professores das 70 escolas que compõem a Diretoria de Taboão da Serra. Dessa vez, foram utilizados como textos o conto “As mãos dos pretos”, de Bernardo Honwana e o poema “Lição”, de Noémia de Souza, ambos apresentados anteriormente. Ainda como desdobramento da formação inicial, o Método foi levado também para os professores da área de Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) da E. E. Maria Auxiliadora, mostrando que o Método pode ser aplicado em diversas situações e não apenas nas aulas de Língua Portuguesa. Espera-se ainda que o Método possa ser levado em momento oportuno aos professores de Ciências da Natureza (Biologia, Física, Química, Ciências) e Matemática, para que percebam que toda a escola pode ajudar a despertar no aluno o gosto da leitura e colaborar para que os estudantes tornem-se cada vez mais leitores proficientes.

Considerações finais

Durante a ATPC os professores relataram não conhecer o Método Recepcional e acharam-no muito útil durante as aulas que envolvem leitura e que ele permite trabalhar aspectos implícitos e explícitos nos textos que os alunos têm tanta dificuldade de reconhecer e localizar.

É muito importante que as escolas fomentem momentos de formação para que os professores continuem atualizando seus estudos e que possam incrementar ou rever suas práticas docentes. A sala de aula é um ambiente dinâmico e muitas vezes os anos de graduação na faculdade não são suficientes para que o professor consiga lidar com todas as demandas de trabalho e particularidades do dia a dia. Salienta-se o fato de que o professor deve previamente estudar os textos para melhor trabalhá-los com seus alunos, pois há momentos que alguns questionamentos partirão dos próprios alunos e é preciso que o professor esteja preparado para poder respondê-los.

O trabalho com autores africanos oriundos de Países de Língua Oficial Portuguesa pode ser um primeiro passo para que a Lei nº 11.645/08 seja colocada em prática. A leitura desses textos pode ser

o ponto de partida para o desenvolvimento de projetos futuros que podem envolver toda a escola e não apenas professores de Língua Portuguesa, Artes ou História. É preciso desconstruir certas ideias erroneamente pré-concebidas que se faz sobre o continente africano que vão desde o pensamento de que é um lugar de extrema pobreza, ou que é um lugar que se resume às pirâmides do Egito e ao ecossistema savana.

Infelizmente o Método Receptional ainda é pouco conhecido nos cursos de graduação brasileiros. Algumas faculdades acabam por ensinar a Literatura exatamente como Jauss criticava: simplesmente encaixando em datas, características e mostrando textos dos autores que atendam a essas características. Consequentemente os professores graduados ao irem para a sala de aula irão reproduzir o que aprenderam podendo, dessa maneira, criar um distanciamento dela com o aluno, pois ele pode simplesmente não realizar a leitura de maneira profunda buscando entender a profundidade do texto, suas ligações com o momento histórico a que pertence, ou ainda confrontando-o mediante seus conhecimentos prévios e somente realizar uma leitura superficial buscando no texto características que atendam ao momento literário a que está inserido.

Num primeiro momento ao conceber essa formação, pensou-se na possibilidade do professor em sugerir leituras aos alunos por talvez eles não terem muito contato com textos de escritores africanos. Salienta-se que os professores podem oferecer textos de outros autores africanos, não necessariamente os de língua oficial portuguesa, e que podem aplicar o Método a partir de leituras que os alunos mesmos sugeriram. Para isso é importante também valorizar as Salas de Leituras das escolas que possuem um acervo muito rico e levar os alunos para esse ambiente, por vezes tão esquecido, pode ser enriquecedor.

Conclui-se dessa prática formativa nas ATPC que o Método Receptional é extremamente eficaz para o trabalho com os alunos nas aulas que envolvam leitura de textos literários e para o professor, que constantemente ao adotar esse Método terá que pesquisar textos para desestabilizar os alunos e levá-los a reflexões que certamente contribuirão para o enriquecimento da leitura e sua percepção de mundo.

Referências

- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. 3 ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.
- BORDINI, M. da G.; AGUIAR, V. T. de. *A formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- BÄRKLING, K. L. Sobre a leitura e a formação de leitores. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, [online], 2004. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/912/040720121E_Leitura__Formacao_de_Leitores.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2020.
- BRASIL. Lei 10.645, de 10 de março de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Casa Civil*, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 06 dez. 2020.
- BRASIL. INEP. *Pisa 2018 revela baixo desempenho escolar em leitura, matemática e ciências no Brasil*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9ZFY7BV/content/pisa-2018-revela-baixo-desempenho-escolar-em-leitura-matematica-e-ciencias-no-brasil/21206>. Acesso em: 30 nov. 2020.
- BRAUN, A. B., ALVES, R. L. P. À margem do Índico: os pobres e o mar em contos moçambicanos. *Remate de Males*. Campinas, v.38, n.1, p.116-146, jan-jun. 2018.
- CRAVEIRINHA, J. *Hamina e outros contos*. Maputo: Ndjira, 1996.
- DELORS, J. *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora; Brasília, DF: Unesco no Brasil.
- HONWANA, L. B. *Nós matamos o cão tinhoso*. São Paulo: Ática, 1980.
- MEMMI, A. *Retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador*. Tradução de Marcelo Jacques de Moraes. Rio De Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- NÓBREGA, M. H. O impacto da comunicação eletrônica na produção de textos. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 38 (2): 145-156. 2009. Disponível em: <http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/EL_V38N2_12.pdf>. Acesso em: 29 out. 2020.
- NÚCLEO PEDAGÓGICO DE TABOÃO DA SERRA. *XIV ATPC de Linguagens* (1h31m00s). Pauta formativa de ATPC da Diretoria de

- Ensino de Taboão da Serra. Momento da formação sobre Método Recepcional a partir de 1h01m00s. 29 set. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qRoO88TW_t4&t=5s>. Acesso em: 14 dez. 2020.
- ONDJAKI. *Oxalá cresçam pitangas* (documentário).2000. (1h03m22s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=En8rugU5K Tk&t=7s>>. Acesso em: 12 dez. 2020.
- OLIVEIRA, N. A. R. de. *A HTPC como espaço de formação: uma possibilidade*. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- PROENÇA, P. S. de. Análise do conto “As mãos dos pretos”, de Bernardo Honwana, em perspectiva descolonizadora. *Literartes*. [s.l.], n.5, p.100-119, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/literartes/article/view/105140>>. Acesso em: 10 dez. 2020.
- RODRIGUES, P. M. L; LIMA, W. dos S. R.; VIANA, M. A. P. A importância da formação continuada de professores da Educação Básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. *Saberes Docentes em Ação*. Maceió. v.03.n.01. p.28-47. set. 2017. Disponível em: <<http://www.maceio.al.gov.br/semad/revista-saberes-docentes-em-acao/edicao-2017-revista-saberes-docentes-em-acao/>>. Acesso em: 06 out. 2020.
- ROJO, R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: *SEE, CENP*, 2004. Disponível em: <https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania>. Acesso em: 06 dez. 2020.
- SOUZA, N. de. *Sangue negro*. Moçambique: AEMO, 1988.
- VIEIRA, L. *A cidade e a infância: contos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- ZAPPONE, M. H. Y. Estética da recepção In: BONNICI, T., ZOLIN, L. O (orgs.). *Teoria literária: histórias e tendências contemporâneas*. Maringá: UEM, 2004.

A articulação do professor na formação de leitores dentro e fora da educação básica

Rosalina Albuquerque Henrique (SEMEC-Belém (PA) /UFPA)¹

Fábio Matos Carneiro (UFPA)²

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(FREIRE, 1996, P. 32)

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

(CANDIDO, 2011, P. 177)

Introdução

Atualmente, observamos o crescimento da leitura literária atrelada à práxis educativa dos professores, visto a necessidade de garantir condições reais de aprendizagens de leitura e de escrita dos alunos. As universidades, as secretarias estaduais e municipais de ensino e as formações continuadas de professores têm realizado assembleias que discutem alternativas e soluções que venham contribuir para a promoção da leitura e da escrita na e pela escola conectada às práticas culturais e às práticas sociais de nossos estudantes brasileiros.

1. Graduada em Letras (UFPA), Graduada em Pedagogia (UEPA), Mestre em Letras (UFPA), Doutoranda em Letras (UFPA), integrante do Grupo de Pesquisa “Guimarães Rosa na Biblioteca Benedito Nunes: estudo de textos críticos e de fontes primárias (segunda versão)”, é docente na instituição SEMEC/Belém (PA) e docente externo (colaborativo) na Faculdade de Letras (UFPA).
2. Graduado em Letras (UFPA), Mestrando em Letras (UFPA), integrante do Grupo de Pesquisa “Guimarães Rosa na Biblioteca Benedito Nunes: estudo de textos críticos e de fontes primárias (segunda versão)”, é docente colaborativo na Faculdade de Letras (UFPA).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96) defende que a educação precisa abranger “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 2014, p. 9). Dessa forma, consideramos a escola como sendo um dos principais espaços para a constituição do sujeito leitor associada a uma vivência literária interligada à cultura extraescolar do educando.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. [A] leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e versificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. (BRASIL, 2000, p. 53)

Nesse sentido, nosso trabalho reflete acerca das atividades desenvolvidas em turmas, do Ciclo de Formação I do 1º até o 3º ano (ensino fundamental) em uma escola da rede municipal de Belém, com crianças em processo de Alfabetização e Letramento. Tendo em vista que a vivência literária escolar exerce grande fascínio nas crianças permitindo-as entrar em contato com a fantasia, inerente ao ser humano. Como acreditamos que o leitor é o elemento fundamental no processo da leitura, o estudo teórico da Estética da recepção mostrou ser relevante para a elaboração do trabalho proposto com crianças na faixa etária entre oito e nove anos de idade. Dentre as várias obras literárias utilizadas por nós no decorrer do ano letivo, quatro livros se sobressaíram para a constituição do artigo e exposição do trabalho. Os textos literários selecionados foram: *Bruxa, bruxa venha à minha festa* (de Arden Druce, 1995), *A Matinta desencantada* (de Adriana Cruz, 2012), *A botija de ouro* (de Milton Santos, 1998) e *Meninos de todas as cores* (de Luísa Ducla Soares, 2010).

Leitura literária em sala de aula

O hábito de ouvir narrativas infantis deveria começar durante a gravidez e se estender por todas as fases ou etapas da vida da criança, no entanto, é na escola, especialmente em sala de aula, que as crianças passam a viver momentos mágicos que possivelmente ficarão guardados para sempre na memória. Naturalmente, para que esse momento seja bem-sucedido e desperte nos pequenos aprendizes o interesse pela leitura surge a necessidade de que o professor exerça o papel de articulador e mediador entre o texto e os alunos, criando um espaço acolhedor e colocando em prática toda sua criatividade para contar e ler a história.

Antes de mais nada, “é preciso refletir sobre o caráter social da leitura, uma vez que abriga, [...] contradições interiores, responsáveis primeiras pelas dificuldades de implantação de uma política continuada visando a sua difusão e democratização” (ZILBERMAN, 2012, p. 20); além do mais, para subsidiar essa questão da articulação do professor na formação de leitores na educação básica com seus contrastes de origem estrutural, Regina Zilberman descreve que isso ultrapassa os limites de uma crise de leitura em que nossas discussões devem ser ampliadas.

Pensar a questão da formação do leitor não significa, portanto, constatar tão somente uma crise de leitura; o tema envolve, antes de mais nada, uma tomada de posição relativamente ao significado do ato de ler, já que se associa a ele um elenco de contradições, originário, de um lado, da organização específica da sociedade brasileira, do outro, do conjunto da sociedade burguesa e capitalista. Ele congrega planos diversos — que não podem ser separados sob pena de o fenômeno sofrer profunda deformação. Por seu turno, conserva uma importância a não ser negligenciada, pois evidencia contradições não apenas internas, mas também conjunturais que afetam a nação, ao ressaltar os dilemas que esta experimenta na medida em que partilha um modelo desenvolvimentista, cujo sucesso, por beneficiar alguns setores, não significa necessariamente a superação do estado de subdesenvolvimento e miséria do todo. (ZILBERMAN, 2012, p. 20-21)

Não estamos com isso afirmando não haver a urgência de se estudar um projeto de leitura literária em sala de aula, pelo contrário, é a partir deste espaço interior da escola que os alunos começam a

entender que podem ler e escrever em diferentes “espaçotempos” (SCHWARTZ; COSTA; BECALI, 2015, p. 9) como: na escola, na biblioteca, na sala de informática, nos laboratórios de aprendizagem, no pátio, na praça próxima à escola, nas loterias, nos supermercados, nas feiras, na rua de casa, nas arenas de esportes, no cinema, entre outros espaços ocupados pelas crianças. Por isso, ressaltamos a fala de Teresa Colomer quanto à formação desse “futuro leitor pescador” (COLOMER, 2007, p. 52) e do professor que ensina a jogar a rede de pesca, para assim capturar múltiplas leituras, sejam as explícitas e as implícitas.

A formação desse futuro “leitor pescador” começa com um acúmulo de práticas sociais que o rodeiam desde seu nascimento. Ou seja, com efeito, quando as crianças atingem a idade de dois anos. [...] Aos dois anos a maioria usa convenções literárias em seus solilóquios, jogos e relatos (fórmulas de início e final, uso do pretérito imperfeito, mudança de tom de voz, presença de personagens da ficção, etc.). É indício claro de que nessa idade as crianças já identificam a narração de histórias como um uso especial da linguagem. Essa consciência se desenvolverá até o reconhecimento das histórias como um modo de comunicação, uma técnica aceita socialmente para falar sobre o mundo real ou para imaginar mundos possíveis. (COLOMER, 2007, p. 52-54).

Para despertar na criança o interesse pela leitura, surge a circunstância da família e da escola desenvolverem um trabalho integrado cujos resultados são alunos capazes de registrar, dialogar e, de certa forma, estabelecer um juízo crítico acerca dos temas propostos pelo professor ou sugeridos pelos educandos. Estes, dessa forma, poderão desenvolver a vontade de investigar, julgar e selecionar, porque a leitura é uma atividade gostosa de ser vivenciada também. Em consonância, Rubem Alves nos lembra de que é imprescindível:

[...] que a aprendizagem seja uma extensão progressiva do corpo, que vai crescendo, inchando, não apenas em seu poder de compreender e de conviver com a natureza, mas em sua capacidade para sentir o prazer, o prazer da contemplação da natureza, o fascínio perante os céus estrelados, a sensibilidade tátil ante as coisas que nos tocam, o prazer da fala, o prazer das estórias e das fantasias, o prazer da comida, da música, do fazer nada, do riso, da piada... Afinal de contas, não é para isto que vivemos, o puro prazer de estar vivos? Acham que tal proposta é irresponsável?

Mas eu creio que só aprendemos aquelas coisas que nos dão prazer. [...] E creio mais: que é só do prazer que surge a disciplina e a vontade de aprender. É justamente quando o prazer está ausente que a ameaça se torna necessária. (ALVES, 2007, p. 165)

A escola quando age como ponte entre aluno e literatura tendo o professor como agente incentivador, interlocutor e levantador de hipóteses, o objetivo primordial de tal ação é medir o conhecimento prévio dos educandos, ressaltando que para formar leitores capazes de dar opiniões sobre o assunto em pauta e desenvolver a consciência crítica torna-se indispensável o trabalho conjunto com planejamento, conversação e articulação com outros ambientes da escola como: sala de leitura, biblioteca, arte e entre outros. Mediante esta exposição Regina Zilberman e Ezequiel Silva afirmam que:

O exercício da leitura é o ponto de partida para o acercamento à literatura. A escola dificilmente o estimulou, a não ser quando condicionado a outras tarefas, a maior parte de ordem pragmática. Hoje, quando o ensino está em crise, apresenta-se como necessidade prioritária, pois faculta a reaproximação a um objeto tornado estranho no meio escolar. Porém, se constitua também no ponto de chegada, na medida em que oferece alternativas diversas daquelas recorrentes na história da educação. [...] O exercício da leitura do texto literário em sala de aula [...] confere à literatura outro sentido educativo, talvez não o que responde a intenções de alguns grupos, mas o que auxilia o estudante a ter mais segurança relativamente a suas próprias experiências. (ZILBERMAN; SILVA, 2008, p. 24)

O que dialoga indubitavelmente pensarmos em seis questionamentos: O que lemos? O que ensinamos? Como lemos? Como ensinamos? Para que lemos? Para que ensinamos? Que estão constantes nas nossas práticas pedagógicas e como pessoas além do mais. Por isso, a organização do trabalho educativo no Ciclo de Alfabetização é uma ação docente que abarca “tanto a previsão de atividades didáticas a partir de objetivos de ‘ensinoaprendizagem’ quanto o direcionamento dessas atividades; mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligada ao processo” (SCHWARTZ; COSTA; BECALI, 2015, p. 17).

A contribuição da Estética da recepção nos textos lidos em sala

O caráter artístico de um texto é fundamental para causar um efeito no leitor. Este, por sua vez, ao recepcionar uma obra coloca em uso os seus horizontes de expectativas articulando-se a experiência de vida dele. Por isso, tornou-se significativo às crianças do 1º até ao 3º ano a exploração de conhecimentos prévios acerca de *Bruxa, bruxa venha à minha festa* para construir sentidos na leitura. Resolvemos criar um ambiente festivo com balões, doces, bolo, salgadinhos e em algumas cadeiras foram pregadas figuras e ao redor da mesa também (todos que eram convidados para participar da festa da Bruxa). Ao ser apresentado o livro (ilustrações da capa, título, autor, ilustrador, editora, cidade) às crianças, surgiram as seguintes perguntas: Vocês estão numa sala de aula agora? Então, o que vocês acharam da nova decoração desse espaço? O livro que mostrei agora qual história nos aguarda? E essas figuras de animais e de gente ao nosso redor, o que significam? A festa é de quem? A Bruxa possui amigos? Como vocês acreditam ser os amigos da Bruxa?

Isso nos levou a pensar que o que determina o valor artístico de uma obra é a sua recepção intrínseca ao leitor que acontece “primordialmente no horizonte de expectativa dos leitores, críticos e autores, seus contemporâneos e pósteros, ao experienciar a obra” (JAUSS, 1994, p. 26). Na verdade, esse horizonte de que Hans Robert Jauss nos afirma faz alusão ao modo como os leitores percebem e se situam no mundo, apoiados pelas suas leituras já realizadas, sendo, portanto, sujeitos ativos; por sua vez, o efeito da obra sobre eles não é separado da sua historicidade própria. Dessa forma, após a leitura em voz alta feita pelo professor, a turma se sentiu mais à vontade para a proposta de leitura coletiva com tiras com as partes da história de *Bruxa, bruxa venha à minha festa*, bem como seguros durante o planejamento da escrita a partir de roteiros oferecidos pelos professores com base no livro supracitado, iniciando uma escrita espontânea e, aos poucos, autônoma também.

A leitura de *A Matinta desencantada* apresentou-nos tanto para nós quanto para as crianças a ideia de que toda a obra literária é uma porta aberta para um vasto horizonte que ultrapassa a questão do “bom-gosto”, entre os quais podemos nos ver como parte de uma dada história mesmo que ela tenha sido lançada, lida ou mesmo contada há anos. É o caso da lenda amazônica Matinta Perera que remete

à cultura da região norte sob os vários aspectos (culturais, sociais, econômicos, históricos), uma figura mítica da nossa região da Floresta Amazônica.

Durante a leitura e após o término dela, os alunos se identificaram com a história dessa personagem intrigante que ao mesmo tempo é aterrorizante e provoca curiosidades a respeito de sua origem e modo de vida. *A Matinta desencantada* é uma história que se aproxima mais da vida extraescolar dos educandos, pois, em sua maioria, moravam em locais afastados do centro urbano de seu bairro e lembravam de antigas narrativas sobre a mulher velha e estranha, considerada como sendo uma feiticeira. Em toda experiência real, existe por trás da experiência literária, sobre a obra literária recepcionada um “saber prévio, ele próprio é um momento dessa experiência, com base no qual o novo de que tomamos conhecimento faz-se experienciável, ou seja, legível, por assim dizer, num contexto experiencial” (JAUSS, 1994, p. 28).

O enredo dessa história facilitou na organização de ideias para a construção de frases a partir de recorte de palavras centrais (*Matinta*, *noite*, *velha*, *ave*, *cachimbo*, *café*, *coruja*, *lua*, *criança*, *floresta*, *fumo*, por exemplo) de *A Matinta desencantada*, uma atividade concretizada em dupla. As frases foram expostas no quadro branco para a efetivação de leitura compartilhada, ocorrendo em dados momentos interferências no que concerne à ortografia e ao sentido das frases produzidas pelos alunos (*A moleca vira bruxa na sexta-feira*; *A Matinta vira lobo na sexta-feira*; *A Matinta é uma velha que fuma*; *A Bruxa é a Matinta Perera*; *Quem não dê fumo e café para a velha, vai virar uma Matinta*; *A coruja é a Matinta encantada*; *A velha se transforma em Matinta na noite de lua cheia*).

Em reunião no Grupo Base de Formação da Secretaria Municipal de Educação (Belém-PA) e com o Grupo de Pesquisa “Guimarães Rosa na Biblioteca Benedito Nunes: estudo de textos críticos e de fontes primárias” (sob coordenação do Professor Doutor Sílvio Augusto de Oliveira Holanda) no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA, decidimos encerrar nosso projeto de leitura literária em sala de aula com a seleção de dois livros, *A botija de ouro* e *Meninos de todas as cores*, os quais foram bem aceitos pelas turmas do Ciclo de Formação I, do ensino fundamental, da educação básica brasileira. As leituras desses livros permitiram o levantamento de perguntas e pensamentos em torno de atitudes, valores e ética, como também,

de respeito à diversidade do outro, assim como a opinião individual. A heterogeneidade no ciclo de alfabetização é sobretudo emancipação de paradigmas e libertação de antigos preconceitos que são nocivos à sociedade. Não basta “incorporar o respeito às diferenças individuais, mas também refletir sobre a heterogeneidade que remete às características dos diferentes grupos sociais e dos conflitos sociais relativos a tais diferenças” (LEAL; SILVA; SÁ, 2015, p. 39).

A função social da literatura consiste na experiência literária do leitor atingir o horizonte de expectativa de sua vida prática, auxiliando na formação de sua compreensão de mundo. A experiência da leitura consegue libertá-lo das opressões e dos dilemas de sua práxis de vida ao levá-lo para novas percepções das coisas. O horizonte de expectativa da literatura é divergente da práxis histórica pelo motivo de não somente conservar as experiências vividas mas, além disso, “antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo, assim, novos caminhos para a experiência futura” (JAUSS, 1994, p. 52).

Ao realizarem a inter-relação entre *A botija de ouro* e *Meninos de todas as cores* por meio de uma produção textual, os estudantes demonstraram atitudes de críticas na reflexão à reversão do mito da democracia racial que encobre a participação dos africanos que trouxeram tecnologia, hábitos culturais e tradição oral, os quais ajudaram a nação a se constituir, presentes na identidade de todos os brasileiros.

Considerações finais

*Certa palavra dorme na sombra
De um livro raro.
Como desencantá-la?
É a senha da vida
a senha do mundo.
Vou procurá-la.*

(ANDRADE, 1994, P. 109)

A proposição deste nosso trabalho fez com que pudéssemos repensar nosso papel quanto educador, leitor e cidadão brasileiros que a prática diária de leitura literária seguida de um planejamento e objetivos adequados pôde resultar na ideia de leitor ativo e do ato de ler como

meios intrínsecos à experiência histórica, cultural e ideológica, que podem estar vinculadas a um projeto de leitura literária emancipatória, entendendo com isto que não basta se fechar em práticas escolares para os estudantes dominarem o Sistema de Escrita Alfabética, mas, acima de tudo, o de conduzi-los a desenvolver habilidades fazendo uso desse sistema linguístico da Língua Portuguesa em diversas situações comunicativas.

Dessa forma, a vivência literária deve ser incentivada e habitada por todos os professores e professoras das esferas federais, municipais e estaduais, porque, sem dúvida, ela oferece um meio “de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida” (COMPAGNON, 2009, p. 47).

“Se a literatura já está presente e se chega a um certo grau de conciliação entre a atividade de leitura e os saberes implicados no processo interpretativo, deve-se decidir, na sequência, a melhor forma de conseguir que essa leitura escolar seja produtiva para o leitor” (COLOMER, 2007, p. 29). Por isso, é fundamental que estejam amarradas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96) e no Plano Nacional de Educação (2014-2024) que nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, fica à cargo da instituição escolar formar sujeitos alfabetizados e letrados, nas “diversas formas de expressão”, com a finalidade de garantir a “continuidade da aprendizagem”, bem como a continuidade dos estudos, mediante a progressão do aluno para os anos subsequentes do Ensino Fundamental.

Se o aluno brasileiro progride sem aprender a ler e a escrever, a ele deve ser garantida situação didática para aprendizagem da leitura para que tenha acesso ao conhecimento sistematizado e escrito das diferentes áreas e disciplinas do currículo escolar, sem perder de vista o tratamento da heterogeneidade das crianças, viabilizando a equidade entre os alunos com seus direitos e deveres à aprendizagem. Com isso, reafirmamos que a situação didática a ser explorada em aula pode e deve focar: leitura feita pelo aluno ou pelo professor, em grupo, individual ou coletivamente; sobre qualquer gênero textual (história, texto científico, informativo, carta, bilhete, receita culinária, oratória etc.) ou suporte de texto (livro didático, enciclopédia, mapa, jornal, livro infantil, internet, etc.).

Referências

- ALVES, R. *Estórias de quem gosta de ensinar*. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2007.
- ANDRADE, C. D. de. *Discurso de primavera e algumas sombras*. São Paulo: Círculo do Livro, 1994.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: linha de base*. Brasília, DF: Inep, 2015.
- BRASIL. *LDB: Lei e diretrizes e bases da educação nacional: Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011. p. 171-193.
- COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COMPAGNON, A. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CRUZ, A. *A Matinta desencantada* [Coleções viagens de Zé Mururé]. Belém: Estudos Amazônicos, 2012.
- DRUCE, A. *Bruxa, bruxa venha à minha festa*. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque Book, 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JAUSS, H. R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- LEAL, T. F.; SILVA, K. V. das N. G. da; SÁ, C. F. de. O currículo inclusivo de volta ao debate: a heterogeneidade no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Integrando saberes* [Caderno 10]. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 38-52.
- SANTOS, J. R. dos. *A botija de ouro*. São Paulo: Ática, 1998.
- SCHWARTZ, C. M.; COSTA, D. M. V.; BECALI, F. Z. Aprofundando os conhecimentos: a organização do trabalho pedagógico na alfabetização. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *A organização do trabalho*

- escolar e os recursos didáticos na alfabetização* [Caderno 4]. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 9-18.
- SOARES, L. D. *Meninos de todas as cores*. Portugal: Novagaia, 2010.
- ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino de literatura* [livro eletrônico]. Curitiba: IBPEX, 2012.
- ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas: ALB, Associação de Leitura no Brasil, 2008.

Literatura brasileira e teoria pós-colonial: uma proposta de educação para as relações étnico-raciais

Andreia Livia de Jesus Leão (IFB)¹

Introdução

Em 2003, foi sancionada pelo então presidente Luiz Inácio da Silva a Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. Essa alteração estabeleceu nos Artigos 26-A e 79-B a obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira na educação básica brasileira, de nível fundamental, médio e superior, em todo o currículo escolar. Mesmo que já tenha completado dezessete anos de obrigatoriedade da Lei nº 10.639/03, ainda não houve a efetivação do ensino de literatura afro-brasileira em todos os níveis de educação e a inclusão de informações dos autores e obras literárias representativas dessa literatura não-canônica e periférica nos livros didáticos. Diante disso, esta pesquisa buscou desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica centrada na educação para as relações étnico-raciais e antirracista com os graduandos do curso de licenciatura em Letras Espanhol do Instituto Federal de Brasília (IFB), tendo como referência a literatura canônica e a literatura afro-brasileira.

O problema desta pesquisa consistiu em: Como desenvolver uma intervenção pedagógica que integre a literatura canônica e a literatura periférica afro-brasileira no processo de formação inicial de futuros professores de Letras? e Como contribuir para que futuras gerações de professores integrem às suas práticas docentes a cultura e a literatura afro-brasileira? Esta pesquisa também teve como objetivos específicos: 1. Promover a discussão entre os pares; 2. Realizar uma conscientização sobre a importância da literatura canônica e não-canônica na formação inicial de professores de Letras; e 3. Disseminar o conhecimento produzido na disciplina a futuros alunos e outras pessoas que possam se interessar pelo tema.

1. Graduação em Letras Português (UnB), Mestre em Educação (UnB), doutoranda em Educação (USC/Espanha), e é docente no Instituto Federal de Brasília (IFB).

Educação para as relações étnico-raciais

A expressão educação para as relações étnico-raciais é utilizada para discutir questões que envolvem a população negra brasileira, composta por pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, em contexto de escolarização formal. Esse tipo de educação prevê a oferta de políticas de ações afirmativas e pedagógicas que promovam a valorização da dimensão histórica, cultural, social, antropológica e identitária, principalmente da população negra e indígena, com o intuito de combater o racismo estrutural e institucional e todo e qualquer tipo de discriminação e violência relacionados à cor da pele, à região de origem, à orientação sexual, à idade, ao capacitismo, à estética, à orientação sexual, à sexualidade, ao gênero, à religião e à classe social. Nessa concepção, além das características físicas e da classificação racial, fatores simbólicos, culturais, territoriais, históricos, religiosos, familiares, sociais, políticos e identitários devem ser considerados para compreender a complexa realidade excludente desse segmento majoritário oriundo das classes populares da sociedade brasileira.

Na visão de Cashmore (2000, p. 196), o conceito de etnia, criado para substituir o de raça preconizado no início do século XIX, refere-se a um grupo de pessoas com consciência de identidade cultural comum, manifesta ou não declarada, sobre as suas origens que tendem a compartilhar interesses. Nesse entendimento, um grupo étnico não consiste unicamente em um agrupamento de pessoas pertencentes a mesma classe social, mas a um grupo coeso que vivencia experiências similares a partir dos interesses partilhados. E, segundo consta na Resolução CNE/CP 03/2004 (2004, p. 13), o termo étnico, na expressão étnico-racial, também se refere às relações conflituosas decorrentes da diferenciação e inferiorização da cor da pele e traços fisionômicos negroides herdados dos africanos escravizados, trazidos ao Brasil entre o século XV e XIX. Tanto as características físicas e o intelecto da população negra vêm sendo desvalorizados desde o colonialismo histórico em oposição aos valores, princípios e pontos de vista elaborados para os povos originários indígenas, europeus e asiáticos. Desse modo, na estrutura política, econômica, educacional e social brasileira ainda persiste “um imaginário étnico-racial que privilegia a branca e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras” (RESOLUÇÃO CNE/CP, 3/2004, p. 16).

A partir de uma proposta de educação para as relações étnico-raciais e antirracista, pode-se contribuir para a compreensão dos efeitos do racismo, da estratificação e da exclusão social vigente na vida das pessoas negras e afrodescendentes empobrecidas que, em pleno século XXI, não têm os direitos sociais básicos amplamente garantidos pelo Estado, como moradia, segurança pública, permanência em contexto formais de ensino, trabalho qualificado e bem remunerado, e atendimento hospitalar público e gratuito, conforme previstos no artigo 6º da Constituição Federal de 1988.

Vale ressaltar que a Lei nº 10.639/03, de obrigatoriedade do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira em todos os níveis do ensino formal, constituiu-se como uma das maiores conquistas para atender as demandas históricas do Movimento Negro Unificado (MNU), criado em 1978 em São Paulo, por colocar oficialmente os discursos e as vozes negras historicamente silenciadas nos currículos das escolas públicas. Dessa forma, a lei nasceu da demanda da sociedade civil organizada, que apontou uma lacuna na formação oferecida no ensino formal, por causa do “subdimencionamento da participação do negro na formação da nacionalidade brasileira e uma orientação exclusivamente europeia na compreensão dos processos que conformam a trajetória histórica brasileira” (COELHO, 2013, p. 95). Todavia, a implementação dessa lei ainda não se efetivou plenamente em todo o território nacional brasileiro, o que torna urgente, após dezessete anos da obrigatoriedade da lei, a estimulação de práticas de resistência e projetos e intervenções pedagógicas em busca de uma educação plural e antirracista que valorize a diversidade sociocultural brasileira, seja os saberes produzidos pelos descendentes de africanos, indígenas, europeus e asiáticos.

Teoria pós-colonial e Teoria do Polissistema

No livro *The empire writes back: theory and practice in post-colonial literatures* (1989) de Bill Ashcroft, Gareth Griffiths e Helen Tiffin, os autores se dedicaram a realizar análises sobre o mundo durante e após o período de dominação imperial, do colonialismo histórico, os efeitos desse processo e as influências nas literaturas contemporâneas. Isso porque a cultura das nações colonizadas tem sido afetada e influenciada pela hegemonia imperial desde o momento da intervenção colonial

até os dias atuais, por meio da constante agressão do poder dos grandes impérios, que produziu, e ainda produz, medo e impedimentos nos projetos de ampliação do conhecimento e distribuição de riqueza e poder em favor dos colonizados. Apesar dos entraves para a efetivação da emancipação dos colonizados, muitas sociedades pós-coloniais têm adquirido conhecimento, produzido questionamentos e promovido mudanças aos longo das décadas.

A teoria literária pós-colonial é um exemplo de iniciativa que buscou a emancipação dos povos colonizados, pois emergiu da incapacidade da teoria europeia de lidar com as complexidades e as proveniências culturais variadas da escrita pós-colonial, e da necessidade de apresentar um conjunto de estratégias interpretativas voltadas para a rica diversidade de práticas culturais que caracterizam as sociedades colonizadas ou egressas da colonização europeia desde o momento inicial da colonização até o presente. A teoria também buscou o aprimoramento da nova prática de escrita pós-colonial e dos efeitos do colonialismo em língua inglesa, indígena, francesa, espanhola e portuguesa, e o dismantelamento recursivo e subversivo das pesquisas recebidas das teorias europeias, para fazer emergir a própria identidade do povo colonizado e promover a autoafirmação. Segundo Bonicci (2012), a análise por meio da teoria literária pós-colonialista também ofereceu:

[...] oportunidade de resgatar textos que o poder colonial suprimia e fazia sumir (porque subvertiam a ordem colonial por ele estabelecida), de analisar texto sob uma nova perspectiva e recuperar aspectos satíricos e irônicos pelos quais os autores, superando conveniências laudatórias, mostram a infâmia da colonização e da alteridade. (BONICCI, 2012, p. 33-34)

Na visão de Bonicci (2012, p. 56), alguns dos principais temas abordados pelos autores na literatura pós-colonial brasileira são: a reescrita da história da escravidão a partir do ponto de vista dos subalternizados, colonizados e vencidos; a diáspora e o multiculturalismo; os estudos sobre a predominância da hegemonia branca europeia; o ambiente *post-bellum*; e a ecologia. Para o autor, o termo multiculturalismo descreve “o conjunto das diferenças culturais nas sociedades contemporâneas e define-se como o reconhecimento da diferença e do direito à diferença, colocando em questão o tipo de tratamento que as identidades tiveram e ainda têm nas democracias tradicionais”

(BONICCI, 2012, pp. 60-61). Esse conceito também corresponde a um conjunto de políticas para a acomodação e a valorização de povos diaspóricos, não brancos, e de minorias, como exemplo, a comunidade LGBTQI+, que foram racializados, inferiorizados e desumanizados, o que tem resultado em constantes ataques, agressões e até a morte, gerados pelo racismo estrutural, estruturante e institucionalizado.

Dentre os possíveis temas ou problemas pós-coloniais que poderão ser abordados e discutidos na leitura e na escrita de obras literárias brasileiras, a partir de uma concepção pós-colonial, e no aprofundamento da interpretação dos textos e de novos conceitos submetidos à discussão, destacam-se: 1. A formação da alteridade e da dicotomia entre sujeito e objeto; 2. A ausência e a recuperação da voz dos escravizados e de seus descendentes; 3. A diáspora negra, a revisão histórica e a resposta à história oficial; 4. A dupla colonização das mulheres e a emancipação por meio do empoderamento; 5. A continuação da hegemonia branca europeia e americana; e 6. A exclusão da população negra e indígena, a miscigenação, a persistência do racismo e a etnicidade.

Já a teoria do polissistema, elaborada por Itamar Even Zohar da Universidade de Tel Aviv na década de 1960, foi desenvolvida a partir de reflexões sobre a teoria da tradução e da intrincada estrutura histórica da literatura hebraica. E os principais objetivos dessa teoria são os seguintes: 1. Tornar explícita uma concepção do sistema como algo dinâmico e heterogêneo; 2. Dar conta da heterogeneidade da cultura, abrangendo produções culturais, não-canonizadas, que antes não recebiam o devido valor ou atenção e que agora passaram a ser analisadas, a partir das relações de interdependência mútua com a literatura canonizada; 3. Proporcionar hipóteses menos simplistas e reducionistas para a complicada questão do correlacionamento, por exemplo, da literatura com a língua, a sociedade, a economia, a política e a ideologia (EVEN-ZOHAR, 1990, pp. 11-12); 4. Compreender como se elaboram os conceitos sucessivos da literatura e como se constituem os gêneros, as formas e os modelos; 5. Permitir que se entenda melhor a produção literária em geral e em certas situações culturais particulares; 6. Investigar as condições particulares em que uma literatura pode interferir em outra; e 7. Explicar a relação dialética entre as categorias canonizadas e não-canonizadas.

Na visão de Zohar (2013), a literatura, por exemplo, considerada como um sistema, pode ser entendida e estudada de modo mais

adequado a partir das leis que regem a diversidade e a complexidade dos fenômenos e dos objetos de observação e estudo, visto que, para a teoria do polissistema:

(...) o produto mais poderoso da literatura são os modelos de realidade alcançados mediante a elaboração dos textos. Abre-se deste modo um âmbito cheio de possibilidades para indagar a repercussão que as atividades literárias têm na construção social da realidade e na configuração das normas do comportamento social, pois os modelos de realidade regulam por sua vez os modelos de interação social. (SANTOS, 1994, p. 337)

Os textos semiliterários, a literatura traduzida, a literatura para crianças, a literatura indígena, a literatura de cordel, a literatura marginal, a ficção científica brasileira, a literatura negra e a literatura afro-brasileira, por exemplo, estão posicionadas em estratos periféricos do polissistema literário brasileiro e são muitas vezes ignoradas nos estudos literários atuais. Essas literaturas periféricas ainda não estão plenamente visíveis do ponto de vista da cultura oficial e canonizada; entretanto, são objetos de estudo indispensáveis para entender adequadamente como e por que ocorrem as transferências, tanto dentro de cada sistema literário quanto entre eles. Diante disso, somente quando os processos invisíveis de interferência são descobertos, como as literaturas não-canônicas, a esmagadora presença das interferências poderá ser inteiramente reconhecida, apreciada pelos professores e alunos das instituições de ensino, produtores, escritores, mercados editoriais e leitores brasileiros. A inter-relação dos diversos tipos de literatura brasileira, canônica e não canônica, e a análise das relações de interdependência mútua poderão dar conta da heterogeneidade da cultura e abranger produções culturais que antes estavam invisibilizadas, esquecidas e sem o devido valor e atenção.

Nesta pesquisa, houve a escolha de romances oriundos da literatura canônica e da literatura não canônica afro-brasileira que, segundo Lobo (2007, p. 315), é definida como uma produção literária de escritores que se assumem ideologicamente como afrodescendentes, utilizando um sujeito de enunciação próprio e autoconsciente que não retrata as personagens pretas e pardas de forma objetificada, caricatural e estereotipada. Na visão de Duarte (2014):

(...) a literatura afro-brasileira se afirma como expressão de um lugar discursivo construído pela visão de mundo historicamente identificada à trajetória vivida entre nós por africanos escravizados e seus descendentes. Muitos consideram que esta identificação nasce do existir que leva ao ser negro. (DUARTE, 2014, p. 11)

Os elementos, fatores ou identificadores que se inter-relacionam para compor um obra literária afro-brasileira, segundo Duarte (2014), são: 1. A autoria afrodescendente ou a voz autoral explícita ou implícita no discurso; 2. A temática ou temas afro-brasileiros; 3. A linguagem ou as construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, entonação, sintaxe ou sentido de semântica própria; 4. O público, o receptor ou a constituição do universo recepcional; e 5. O ponto de vista, o lugar de enunciação política, ou um projeto de transitividade discursiva, explícito ou implícito com vistas ao universo recepcional.

Metodologia

Esta pesquisa foi realizada no segundo semestre de 2019 com os graduandos do 4º semestre do curso de licenciatura em Letras Espanhol do Instituto Federal de Brasília (IFB) no âmbito da disciplina obrigatória de Literatura Brasileira I, cuja carga horária é de setenta e cinco horas. O planejamento das aulas da disciplina foi dividido em três blocos: 1º Bloco - contextualização, teorias e análises de uma autobiografia e contos brasileiros; 2º Bloco – apresentação escrita e oral dos graduandos sobre a análise de romances brasileiros canônicos e não canônicos, afro-brasileiros; e 3º Bloco – apresentação de entrevistas, reportagens, documentários, músicas e filmes que apresentavam temáticas similares às presentes nos romances analisados no segundo bloco de aulas.

O primeiro bloco de aulas, composto por vinte e quatro aulas de cinquenta minutos em seis semanas, foi destinado à apresentação do histórico da promulgação da Lei nº 10.639/03, a teoria do polisistema, a teoria pós-colonial, o conceito e categorias de classificação da literatura afro-brasileira, a análise da autobiografia do africano escravizado no Brasil entre 1845 e 1847 – Mahommah Garbo Baquaqua, e as análises dos contos “Escrava” (1887) da autora afro-brasileira Maria Firmina dos Reis e “Pai contra mãe” (1906) do autor

canônico e afro-brasileiro Machado de Assis. No término desse bloco de aulas, os graduandos elaboraram um portfólio sobre as informações que consideraram mais relevantes de forma descritiva e dissertativa-argumentativa.

O segundo bloco de aulas, composto por dezoito aulas de cinquenta minutos em quatro semanas, foi dedicado à apresentação escrita e oral da análise de romances brasileiros canônicos e não canônicos - afro-brasileiros. Os graduandos foram divididos em grupos e realizaram análises, a partir da identificação e reflexão sobre os problemas pós-coloniais presentes nas obras literárias, dos seguintes romances: Obras não canônicas – *Úrsula* (1859), da autora afro-brasileira Maria Firmina dos Reis, *Memórias de Marta* (1889), da autora Júlia Lopes de Almeida, *Dez dias de cortiço* (2006), do autor Ivan Jaf, *Quarto de despejo: um diário de uma favelada* (1960), da autora afro-brasileira Carolina Maria de Jesus, e *Ponciá Vicêncio* (2003), da autora afro-brasileira Conceição Evaristo; e Obras canônicas – *Vítimas-Algozes* (1869), de Joaquim Manuel de Macedo, *O cortiço* (1890), de Aluísio Azevedo, e *Clara dos Anjos* (1922), de Lima Barreto. Nesse bloco de aulas, os graduandos foram avaliados, tanto na exposição oral quanto na escrita, em relação às análises dos problemas pós-coloniais presentes no enredo da obra literária, a partir de trechos dos romances que remetessem à hegemonia branca europeia, às vozes e mecanismos de resistência, à dupla colonização das personagens femininas, ao racismo, à educação como um processo de conscientização e ascensão social, e à revisão histórica e resposta à história oficial.

O terceiro bloco de aulas, composto por doze aulas de cinquenta minutos em três semanas, foi direcionado à exposição de entrevistas, reportagens, documentários, músicas e filmes que retratassem os problemas pós-coloniais identificados nos romances canônicos e não-canônicos analisados durante o segundo bloco de aulas. Esse bloco foi estruturado da seguinte forma: 1. Exposição do vídeo palestra “A lista de bilionários da Forbes e a destruição do Brasil” (2019), do ex-banqueiro brasileiro Eduardo Moreira, para discutir o problema pós-colonial da hegemonia branca em comparação com o enredo da obra *O cortiço* (1890), de Aluísio Azevedo; 2. Apresentação da entrevista da ativista brasileira, Preta Ferreira, do Movimento Sem Teto do Centro (MSTC) de São Paulo – “30 dias de injustiça” (2019), para refletir sobre a voz e os mecanismos de resistência da população negra diante de situações de injustiça em comparação com o enredo do

romance *Úrsula* (1859), de Maria Firmina dos Reis; 3. Exibição do filme norte-americano *American Son* (2019), de Kenny Leon, para refletir sobre o racismo estrutural e institucional em comparação com o enredo do romance *Ponciá Vicêncio* (2003), de Conceição Evaristo; 4. Apresentação dos videoclipes das músicas “P. U. T. A” (2016), do grupo Mulamba, e “Maria da Vila Matilde” (2015), de Elza Soares, para abordar o problema pós-colonial da dupla colonização do corpo e da força de trabalho das mulheres negras oriundas das classes populares em comparação com o enredo da obra *Clara dos Anjos* (1922), de Lima Barreto; e 5. Exposição do documentário *Entremundo – um dia no bairro mais desigual do mundo* (2019), de Thiago Mendonça e Renata Jardim, para discutir sobre a revisão da história oficial, estruturada pelas grandes emissoras televisivas brasileiras, em comparação com o enredo do romance *Dez dias de cortiço* (2006), de Ivan Jaf. No fim do terceiro bloco de aulas, os graduandos motivados pelas discussões e reflexões geradas pelos vídeos, reescreveram as produções escritas sobre os romances realizadas no fim do segundo bloco de aula com o acréscimo de novas informações e análises.

Resultados e análises

Dentre os quinze graduandos que realizaram as análises dos romances canônicos e não-canônicos, afro-brasileiros, selecionados para o segundo bloco de aulas, dois deles apresentaram a análise das obras literárias sem identificar e refletir sobre os problemas pós-coloniais. Desse modo, abordaram nas suas apresentações orais e escritas a biografia dos autores literários e apresentaram o resumo das obras, mesmo após as aulas do primeiro bloco que foram destinadas à demonstração de análises, segundo a identificação e a reflexão sobre os problemas pós-coloniais, a partir dos contos “Escrava” (1887), de Maria Firmina dos Reis, e “Pai contra mãe” (1906), de Machado de Assis. Em relação aos outros treze graduandos, dez basicamente contaram o enredo dos romances e se aprofundaram na trajetória das personagens, e três conseguiram realizar a análise das obras literárias, a partir dos problemas pós-coloniais presentes nas trajetórias dos personagens e expuseram trechos dos romances para confirmar as suas reflexões e posicionamentos críticos.

Após as análises das relações das personagens das obras literárias canônicas e não-canônicas, selecionadas na disciplina de Literatura Brasileira I, com a seleção e apresentação de vídeos no terceiro bloco de aulas, a grande maioria dos graduandos conseguiu refazer as produções escritas a partir de uma reflexão mais aprofunda sobre os problemas pós-coloniais presentes no enredo e trajetórias das personagens. Entretanto, pelo fato de a docente ter realizado várias análises das personagens das obras no terceiro bloco de aulas, verificou-se que alguns estudantes desenvolveram as mesmas análises da docente na reescrita das produções textuais, ou seja, repetiram as discussões realizadas nas aulas do terceiro bloco na escrita do portfólio. Por outro lado, dois graduandos conseguiram avançar nas análises e, por exemplo, anteciparam nas suas produções escritas a relação do enredo dos romances com o documentário “Entremundo – Um dia no bairro mais desigual do mundo” (2019), de Thiago Mendonça e Renata Jardim, que se referia à tragédia ocorrida na favela de Paraisópolis em que nove jovens morreram após a entrada da polícia de São Paulo em um baile funk.

Nos portfólios produzidos pelos graduandos, eles expuseram o que mais aprenderam sobre si mesmos e sobre os colegas durante o semestre letivo, as contribuições da disciplina de Literatura Brasileira I para os estudos e os projetos futuros e o uso dos problemas pós-coloniais como critérios para a análise de obras literárias afro-brasileiras pertencentes ou não ao cânone. Em relação ao aprendizado sobre si mesmos e sobre os colegas, seguem algumas opiniões dos graduandos: 1. “Aprendi uma nova forma de enxergar o meio social no qual estou inserido”; 2. “Aprendi que antes de julgar alguém precisamos entender o seu contexto e a sua história”; 3. “Aprendi que todos, ou até mesmo alguns, tem sempre um exemplo de vida a compartilhar, baseado nas obras. E com isso, podemos verificar que até hoje temos atitudes negativas do passado”; 4. “Acredito que o respeito e a reciprocidade que temos uns com os outros e com nós mesmos devem ser mais estimulados”; 5. “Me humanizei mais com os colegas, na minha visão de mundo, das pessoas e sobre o meu eu”; 6. “Aprendi que todos em algum aspecto têm preconceitos que são herdados e, por vezes, naturalizados”; 7. “Aprendi a ser uma pessoa melhor, aprendi a entender melhor os problemas pós-coloniais que afetam nossa sociedade e aprendi a olhar com outros olhos para as pessoas, com mais humanidade”; 8. “Aprendi que podemos crescer

com as diferenças”; 9. “Aprendi que todos têm suas dores e cicatrizes. Em relação a mim mesma, aprendi a respeitar mais ainda o jeito de cada um e não julgar sem conhecer a história deles”; 10. “Aprendi principalmente a respeitar o espaço de fala do outro e opinar ser entrar em choque”; 11. “Eu aprendi que devemos respeitar a opinião de cada um e que cada pessoa tem sua história. E quanto a mim, cresci muito e hoje vejo com outros olhos o que eu nem sabia”; 12. “Aprendi a decifrar certos comportamentos meus que antes eu achava natural. Hoje vejo que há muitas heranças por trás desses comportamentos preconceituosos”;

13. Aprendi que todos em algum momento passam por situações de racismo, seja de cor, classe, como vítimas ou testemunhas. Até mesmo somos os próprios “algozes”, como exemplo, quando julgamos dois homens na rua e passamos por eles com medo de sermos assaltados, apenas por causa da roupa e aparência deles.

14. Aprendi que é importante ouvir a opinião e aprender com os outros também faz parte na busca da construção do conhecimento. Cada vez mais me apaixono pela literatura, de forma geral. E para mim, creio que sempre estamos aprendendo e o conhecimento transforma, torna-nos críticos e nunca mais alheios a quaisquer assuntos que buscamos.

No que se refere às contribuições da disciplina de Literatura Brasileira I para os estudos e os projetos futuros, os graduandos apontaram que: 1. “Penso que esta disciplina me fez crescer como pessoa, como cidadã e me fez querer ser politicamente mais ativa. Acredito que no futuro poderei formar cidadãos críticos, assim como estou sendo formada”; 2. “Em tentar a cada dia ser uma pessoa melhor”; 3. “Tem me ajudado em minha formação cidadã e vai me ajudar quando eu estiver na posição de docente formando novos cidadãos”; 4. “Imagino que contribuirei para formar cidadãos críticos, já que um dos papéis do professor é formar cidadãos que sejam instigados a buscar impor suas ideias e cobrar da sociedade quaisquer assuntos que vier a incomodar”; 5. “Imagino que os ensinamentos que adquiri durante essa disciplina vou levar para a vida, pois através dessas contribuições passei a pensar antes o porquê de algumas pessoas terem atitudes ruins e quais foram as suas heranças culturais e sociais antes de julgar qualquer atitude”; 6. “Me ajudará a refletir sobre as diversas realidades existentes na nossa sociedade”; 7. “Se não ajudar no

processo educacional, o que duvido 100%, ajudará na vida. Foi uma forma de abrir os olhos para a realidade escancarada que às vezes simplesmente não enxergamos”; 8. “Me ajudou como pessoa me tornando mais humano. E me ajudará a tentar ser um professor mais crítico e a entender que tudo o que acontece tem uma raiz histórica”; 9. “A lutar pelos meus direitos e saber entender o próximo quando for dar aulas”; 10. “As contribuições da disciplina irão me ajudar a ver um mundo muito mais humano e com mais sensibilidade”; 11. “A se colocar no lugar do outro antes de julgar ou emitir uma opinião negativa e procurar o ponto de vista do outro”; 12. “Saberei lidar melhor com as minorias quando estiver dentro e fora de sala de aula. Vou tentar entender o porquê de o cidadão estar naquela situação e procurar ajudá-lo”; 13. “Imagino que no futuro as contribuições desta disciplina irão me ajudar a conhecer melhor a realidade dos meus futuros alunos”.

Em relação ao uso dos problemas pós-coloniais como critérios para a análise de obras literárias canônicas e não canônicas, os graduandos pontuaram que: 1. “Consegui perceber como o racismo está presente hoje e esteve no passado, conforme registrado nos romances”; 2. “Constatei que a nossa pior herança provém do culturalismo racista, herança da escravidão, vinda de séculos atrás e que perpetua até os dias de hoje”; 3. “O abismo da diferença entre as literaturas consideradas canônicas e não canônicas me fez identificar dentro dos romances e das várias histórias a visão que havia sobre as mulheres de séculos atrás, que ainda prevalece hoje, ou seja, quase nada mudou”; 4. “O mais marcante foi perceber que todos os aspectos, seja de racismo, machismo, branqueamento, que se fazem presentes nas obras de vários anos atrás, ainda se fazem presentes na sociedade atual com poucas ou nenhuma evolução”; 5. “Todos os pontos identificados no pós-colonialismo que estavam presentes anos atrás perduram até os dias atuais. Essas questões são extremamente polêmicas, mas presentes em áreas de nossa sociedade, sobretudo nas classes menos favorecidas”; 6. “O preconceito, o racismo e as indiferenças sociais existentes na sociedade ao longo do tempo têm pesado na cultura, na vida e na formação de qualquer indivíduo”; 7. “O pobre continua sendo escravizado, explorado e marginalizado e a mulher duplamente colonizada. Mesmo sabendo que vivemos em uma sociedade que tem esse tipo de coisa todos os dias, como o racismo, fiquei chocada com as análises e a percepção disso nas obras”; 8.

“Muitos falam que vivemos em uma sociedade mais livre e sem preconceitos, mas a realidade é que o preconceito continua na raiz dessa sociedade”; 9. “Percebi como alguns autores tendem a ser preconceituosos na escrita marginalizando alguns perfis de personagens”.

Considerações finais

Constatou-se que os graduandos do curso de licenciatura em Letras Espanhol do Instituto Federal de Brasília não conheciam os romances da literatura afro-brasileira, não canônica e periférica, selecionadas na disciplina de Literatura Brasileira I. A grande maioria apenas tinha realizado a leitura da obra canônica *O cortiço* (1890), de Aluísio Azevedo, no segundo ano do Ensino Médio, porém não se recordavam do enredo e das personagens. Todos sabiam da importância do autor canônico Machado de Assis, mas desconheciam o autor Lima Barreto e as suas respectivas obras, e ainda não tinham realizado reflexões sobre a influência da afrodescendência na escrita desses autores.

Em relação à teoria do polissistema, a existência de uma literatura canônica presente nos livros didáticos e compêndios de literatura e as literaturas periféricas invisibilizadas e desconhecidas no contexto de ensino formal, os graduandos confirmaram que pela primeira vez tiveram contato com o entendimento da existência de um polissistema literário brasileiro. A utilização dos problemas pós-coloniais como critério de análise das obras literárias, como a hegemonia branca europeia, o racismo, a dupla colonização da mulher, a voz e os mecanismos de resistência, a educação como um processo de conscientização e a revisão da história oficial, tornaram-se bastante efetivos para que os graduandos pudessem estabelecer conexões entre o romance ficcional e os problemas e acontecimentos do Brasil moderno real. A partir dessas constatações, houve a intensificação do interesse dos graduandos, já que vislumbraram estar diante de um conhecimento novo, pelos autores e obras desconhecidas e a sugestão de parâmetros de análise, através dos problemas pós-coloniais, ainda não explorados por eles.

Portanto, a proposta de educação para as relações étnico-raciais, através da leitura, análise e discussão da literatura canônica e não canônica – afro-brasileira, mostrou-se bastante efetiva para promover investigações e produção de conhecimentos a partir da interação

entre os graduandos em contexto de formação inicial de professores e a docente da disciplina. E também motivou a conscientização sobre a importância do acesso a diferentes literaturas, pertencentes ao polissistema literário brasileiro, durante o semestre letivo. Por fim, verificou-se a motivação dos graduandos em disseminar o conhecimento produzido na disciplina e as descobertas individuais a futuros estudantes e pessoas que possam se interessar pelo tema. Isso porque o ponto de vista afroidentificado dos autores afro-brasileiros, segundo Duarte (2014):

[...] permite escrever o negro de modo distinto daquele predominante na literatura brasileira canônica. E a configuração dessa diferença passa pelo trabalho com a linguagem, a fim de subverter imagens e sentidos cristalizados. É uma escrita que, de formas distintas, busca dizer-se negra, até para afirmar o antes negado. E que, também neste aspecto, revela o projeto de ampliação do público leitor afro-brasileiro. (DUARTE, 2014, p. 11)

Referências

- ASHCROFT, B.; GRIFFITHS, G.; TIFFIN, H. *The empire writes back: Theory and practice in post-colonial literatures*. London and New York: Routledge, 1989.
- BERND, Z. Depoimentos Zilá Bernd. In: DUARTE, E. de A. (org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. V. 4. Belo Horizonte: Editora, UFMG, 2011.
- BONNICI, T. *O pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leitura*. 2. Ed. Maringá: Eduem, 2012.
- CASHMORE, E. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Selo Negro Edições, 2000.
- COELHO, W. de N. B.; COELHO, M. C. *Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso*. Educ. ver. [online]. 2013, n. 46, pp. 67-84. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n47/06.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2020.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CONSELHO PLENO. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC/Secad, 2004.

- COSTA, C. S. da. *Educação para as relações étnico-raciais: planejamento escolar e literatura no ensino médio*. Cuiabá: EdUFMT, 2013.
- DUARTE, E. de A. (Coord.). *Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XX*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- EVEN-ZOHAR, I. Teoria dos polissistemas. *Revista Translatio* 4, Porto Alegre, pp. 2-21, 2013.
- LOBO, L. *Crítica sem juízo*. 2. Ed. Revista. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.
- SANTOS, M. I. El sistema literário: Teoría Empírica y Teoría de los Polisistemas. In: VILLANUEVA, D. (Comp.). *Avances em teoría de la literatura*. Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones da USC, 1994.

O diálogo possível: contribuições da filosofia enunciativa-discursiva para o ensino de literatura na perspectiva pedagógica histórico-crítica

Sâmella Priscila Ferreira Almeida (UFES) ¹

Maria Amélia Dalvi (UFES) ²

Considerações iniciais

Nosso trabalho expõe resultados parciais da pesquisa em andamento que realizamos conjuntamente, na condição de orientanda e orientadora, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGL/UFES), com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes), e a partir do trabalho coletivo do Grupo de Pesquisa Literatura e Educação³, sediado naquela universidade.

Propomo-nos a sistematizar contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), a fim de compreender a especificidade da educação escolar e as orientações teórico-práticas para o processo educativo tal como elaboradas, inicialmente, por Dermeval Saviani. Posteriormente, buscamos sistematizar contribuições da Filosofia Enunciativa-Discursiva (FED), a fim de compreender a especificidade do objeto estético (no nosso caso, o texto literário), tal como elaborada conceitualmente por Mikhail Bakhtin e o Círculo.

Intencionamos, com tal esforço, explicitar uma perspectiva orientada pela epistemologia materialista histórico-dialética para o ensino de literatura na educação básica, em especial, no contexto da escola pública brasileira, por entendermos que se trata de uma abordagem que permite o desvelamento da realidade, bem como oferece elementos consistentes para sua transformação.

1. Mestranda em Letras (UFES), professora da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo.
2. Licenciada e mestra em Letras e doutora em Educação (UFES), professora da Universidade Federal do Espírito Santo.
3. As informações sobre os trabalhos e a produção do grupo de pesquisa Literatura e Educação podem ser acessadas em <http://www.literaturaeeducacao.ufes.br/>.

Uma aproximação anterior entre ambas as perspectivas – Filosofia Enunciativo-Discursiva da Linguagem e Pedagogia Histórico-Crítica – foi realizada por Dangió e Martins (2018, p. 90):

Ter como concepção basilar da linguagem o dialogismo bakhtiniano, isto é, entender a linguagem humana como forma de interação verbal, concebendo o intradiscurso pautado no interdiscurso, permitirá ao professor planejar um ensino da linguagem oral e escrita na escola, respaldado pelo objetivo da aprendizagem da língua [...], além disso, também oportunizará um movimento dialético por meio do qual, reproduzindo o existente, o indivíduo possa avançar em direção a novas criações.

Trata-se, pois, de uma continuidade dos esforços críticos que vêm sendo feitos no interior de nosso grupo de pesquisa: de um lado, no movimento de *compreensão crítica das orientações oficiais e das perspectivas hegemônicas* no campo (SCHWARTZ, DALVI, RAMALHETE, 2020; DALVI, 2020, 2019a, 2019b, 2018b, 2014, 2013d; REZENDE, DALVI, 2012); de outro, na *caracterização dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico* (DALVI, BATISTA, PLASTER, 2019, 2016) e na *apresentação de propostas didático-metodológicas* para o ensino de literatura no contexto da educação escolar e da formação de professores (SANTOS, DALVI, 2020; LOURENÇO, DALVI, 2019; DALVI, 2018a, 2013a, 2013b, 2013c).

No interior do grupo, a aproximação a essas duas vertentes, FED e PHC – com especial ênfase de 2017 em diante – se deu a partir dos estudos e das discussões conjuntas e com base no esforço coletivo de avaliação crítica dos resultados de pesquisas concluídas, por meio da constatação de que outras orientações epistemológicas, anteriormente adotadas, não contribuíram profundamente para a compreensão dos objetos de estudo em sua dimensão ontológica/gnosiológica.

Desse maneira, este trabalho responde a uma demanda coletivamente sinalizada e, por isso, se insere neste movimento partilhado de produção de conhecimento, avançando na explicitação de elaborações teóricas que atravessam a atualidade dos trabalhos do grupo, que visam a pensar a educação pública, em particular a questão do ensino e aprendizagem da Literatura em contexto escolar.

A Pedagogia Histórico-Crítica e a educação escolar

Em *Pedagogia histórico-crítica*, Dermeval Saviani empreende a defesa da escola enquanto “instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2013, p. 14). Tal afirmação se baseia na compreensão de que:

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2013, p. 06)

Para esse autor, possibilitar aos seres humanos em formação acesso (transmissão, apropriação) ao saber científico, filosófico e artístico que objetiva as máximas elaborações humana, a partir de um procedimento educativo que lhes possibilite constituírem e compreenderem a si mesmos e ao mundo, passando da síncrese⁴ à síntese pela mediação da análise, deve ser a finalidade da escola. Nisso, ele é secundado por muitos autores, entre eles Duarte (2016, p. 17), para quem o conhecimento científico sistematizado, transmitido por meio da educação escolar e apropriado pelos sujeitos, seria capaz de (ou deveria ser) gerar mudanças significativas na visão de mundo dos sujeitos, por meio do “processo dialético de reprodução, no qual a preservação do que já existe carrega o novo”. Dalvi (2018c, p. 12), por sua vez, defende educação como:

[...] formação omnilateral do ser humano pelo desenvolvimento crítico de sua inteligência, emoção e sensibilidade em diferentes campos artísticos, científicos e filosóficos, visando à participação ativa e consciente na transformação das condições de vida humanas, em um contexto histórico e social complexo. Assim compreendida, fica claro que possa ocorrer em espaços e tempos muito diversos, que podem ou não convergir com a escolarização formal e/ou com a formação universitária.

4. O dicionário registra o termo “síncrise”, mas não “síncrese”; Dermeval Saviani esclarece, em aulas e palestras, que se trata de um neologismo criado a partir do mesmo radical de “sincrético” ou “sincretismo” e que, em sua teorização, assume um sentido radicalmente diferente daquele dicionarizado no termo “síncrise”, o que justificou, portanto, a criação do termo novo.

Dados os escassos tempo e recursos da instituição escolar, conhecimentos que se produzem organicamente no interior da sociedade, como o senso comum e a experiência cotidiana, não devem ser *o fim* a que se destina a educação escolar – ainda que estejam ali presentes e que se possam ser ressignificados a partir da apropriação do saber sistematizado. A finalidade do processo educativo em contexto escolar deverá ser a transmissão-apropriação-objetivação dos conhecimentos historicamente desenvolvidos e sistematizados pelos homens (essa é a especificidade da instituição escolar – e negar essa especificidade é endossar a perspectiva que só vê na escola, de um lado, a reprodução do sistema e, de outro, um espaço de sociabilidade), sendo necessário encontrar nos fins a fonte objetiva para elaborar os métodos e as formas do processo educativo. Saviani (2013, p. 13) sintetiza:

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Quanto à identificação dos conteúdos a constituir o currículo das atividades escolares, Saviani orienta em favor dos conhecimentos fundamentais para a formação omnilateral⁵ dos seres humanos. Recorre, assim, à noção dos “clássicos”, naquilo que se refere aos conhecimentos formadores da compreensão do homem a respeito de si mesmo, do e no mundo: “O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial” (SAVIANI, 2013, p. 13). Desdobrando essa orientação de que a seleção curricular deve privilegiar os “clássicos”, Marsiglia e Della Fonte (2016, p. 20 – grifos nossos) propõem alguns deslocamentos no ensino de literatura:

[...] paira sobre o termo clássico uma aura bastante desgastada. Isso se deve, em especial, à associação comum, no campo

5. A noção de formação omnilateral foi desenvolvida por múltiplos autores a partir do pensamento marxiano; porém, pelo esforço detido de acompanhar o desenvolvimento dessa noção na correlação com a dimensão estética em Marx obra a obra, reportamo-nos, aqui, a Della Fonte (2020).

literário, entre o clássico e o canônico. Sob essa perspectiva, clássicas são as obras literárias (ou ficcionais de um modo geral) que comportam um padrão de excelência sancionado como oficial e imutável. Propor um trabalho educativo pautado nos clássicos dentro dessa lógica é submeter a escola a uma perspectiva pedagógica deveras tradicional.

Longe dessa perspectiva, buscamos sugerir uma possibilidade de abordagem do tema que realiza alguns *deslocamentos*: 1) desaloja o clássico do campo estético e o trata como critério geral para seleção de qualquer conteúdo de ensino; 2) o concebe como expressão viva da tensão entre o viver cotidiano e a história da humanidade; 3) vincula essa discussão ao estudo, atividade guia dos anos iniciais do Ensino Fundamental, momento no qual o aperfeiçoamento da linguagem, em especial a escrita (ficcional ou não), é crucial; 4) propõe um horizonte alternativo de ensino de clássicos literários que se distancia da concepção canônica.

A literatura clássica, portanto, não se refere à literatura antiga ou à contemporânea, mas àquela que, independentemente do momento de sua produção, apreendeu as múltiplas determinações contraditórias da vida humana, aquela que conforma o homem como ser histórico (portanto, em movimento). A escolha de obras clássicas não resulta de uma imposição que desconsidera as condições reais do processo educativo, tais como a disponibilidade de recursos físicos do ambiente escolar e psíquicos do educando, mas que toma o fundamental e o essencial como orientadores do processo pedagógico.

Quanto às formas adequadas para transmissão-apropriação do saber sistematizado, o autor aponta para a organização dos conteúdos (há que se dosá-los e sequenciá-los), do espaço e do tempo escolares. E, mais recentemente, foi secundado e aprofundado a partir da tríade forma-conteúdo-destinatário sistematizada por Martins (2013, p. 297); conforme a autora, “Considerar a tríade conteúdo, forma e destinatário é condição fundamental para se pensar o ensino em qualquer etapa da educação. [...] nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam, podem, de fato, orientar o trabalho pedagógico”.

Essa organização pode ser mais bem compreendida a partir de *Escola e democracia*, em que Dermeval Saviani esboça um método que recupera o movimento dialético da construção do conhecimento científico, transpondo-o ao processo de sua transmissão: a passagem da síntese à síntese por meio da mediação da análise. Sistematiza,

então, cinco momentos (e não passos ou etapas sequenciais e estanques) do trabalho educativo, que devem ser compreendidos em sua necessária articulação, a saber: *prática social*, *problematização*, *instrumentalização*, *catarse* e retorno à *prática social*.

Em princípio, afirma o autor, a prática educativa é e parte da *prática social*. Será necessário identificar, a partir da prática, os conhecimentos fundamentais à compreensão e atuação dos seres sociais nela: “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social [problematização], em consequência, que conhecimento é necessário dominar [instrumentalização]” (SAVIANI, 2006, p. 71). É a partir daí que se organizam os saberes a serem transmitidos, os espaços, tempos, e suportes dessa transmissão para prover a “apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem [catarse]” (SAVIANI, 2006, p. 71).

Nesse processo de transformação do saber sincrético em saber sintético, dá-se o momento catártico, a partir do qual se torna possível aos alunos expressarem o conhecimento de maneira tão elaborada quanto era antes possível ao professor, que, por sua vez, passa a uma compreensão mais orgânica de sua própria prática. Tal processo modifica qualitativamente a prática social, que agora é e já não é a mesma:

É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. *E não é a mesma*, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica. (SAVIANI, 2006, p. 73, grifos nossos)

Cumprе ressaltar, entretanto, que, em elaboração posterior da didática histórico-crítica, Galvão, Lavoura e Martins (2019), esclarecem que:

O conceito de educação como mediação da prática social explicita exatamente que a educação é uma modalidade da prática social, o que significa que em hipótese alguma saímos da prática social para desenvolvermos atividades de estudo e depois retornarmos a ela para agir praticamente. Os momentos intermediários do mé-

todo pedagógico “não perdem sua relação com a prática social. São necessários justamente para qualificá-la de forma superior” (MARSIGLIA, 2013a, p. 239). E, assim, “O que aparentemente seria um afastamento da realidade concreta é, na verdade, o caminho para o conhecimento cada vez mais profundo dos processos essenciais da realidade objetiva”. (DUARTE, 2008, p. 80)

A Filosofia Enunciativo-Discursiva e a educação escolar

A fim de compreendermos de que maneira língua e literatura constituem-se enquanto prática social, e de que maneira pode se dar nossa condição de agentes sociais ativos nela, e particularmente, no que concerne a sua transmissão intencional pela via do trabalho educativo em contexto escolar, recorreremos ao pensamento de Mikhail Bakhtin e do Círculo.

Em *O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal*, Bakhtin propõe a necessidade de uma estética geral sistemática de base filosófica, que embase a compreensão dos objetos estéticos, entre eles, o texto literário:

[...] sem uma concepção sistemática do estético – tanto no que o diferencia do elemento cognitivo e do ético, como em sua conexão com estes na unidade da cultura, não se pode diferenciar o objeto submetido ao estudo da poética – obra literária – da massa de obras verbais de outro gênero. (BAJTIN, 1989, p. 15, tradução nossa) ⁶

Para construir uma estética geral sistemática, Bakhtin procura identificar a especificidade da arte (o estético) em relação à vida (o ético) e à ciência (o cognitivo), na totalidade da cultura: arte, vida e ciência, em seus termos, correspondem à tríade estética-ética-cognição (FARACO, 2009). Para o autor, enquanto vida e ciência estão sempre inconclusas no processo de sua própria produção, o fazer artístico retira do mundo da vida e da cognição elementos que congrega e reorganiza a partir do acabamento estético. Desta maneira, os sentidos e valores do texto literário não emanam apenas do material linguístico

6. [...] *sin una concepción sistemática de lo estético – tanto em lo que lo diferencia del elemento cognitivo y del ético, como em su conexión com éstos em la unidad de la cultura –, no se puede diferenciar el objeto sometido al estudio de la poética – obra literaria – de la massa de obras verbales de outro género* (BAJTIN, 1989, p. 15).

ali enformado, mas resultam da rede de valores e significados retirados dos campos ético e cognitivo, e reconfigurados esteticamente.

Na compreensão do objeto estético, Bakhtin propõe a distinção entre conteúdo, material e forma. O *conteúdo* do objeto estético diz respeito às diversas relações axiológicas que ele enfeixa, trazidas do domínio da cultura em sua totalidade e em suas correlações. O *material* do objeto estético diz respeito ao enunciado concreto da obra, à linguagem verbal situada num contexto cultural de valores e significados. Em *Problemas da poética de Dostoiévski* (2018), tal compreensão se enriquece a partir do conceito de *heteroglossia*, isto é, da compreensão do conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes e línguas sociais que podem estar presentes no texto literário. Por fim, material e conteúdo estão *enformados* no objeto estético a partir de sua estrutura arquitetônica e composicional. Por *forma arquitetônica*, Bakhtin compreende o modo como as relações de valores são apropriadas e reordenadas em diálogo entre si dentro da unidade e do acabamento do objeto estético; no texto literário trata-se das posições volitivas do autor-criador e/ou dos personagens, dos tons líricos, satíricos, heroicizantes etc., que encarnam uns em relação aos outros; por *forma composicional*, compreende a ordenação técnica do material linguístico, sua estrutura de romance, conto, poema etc.

Bakhtin exemplifica esse complexo conceitual a partir da imagem de uma escultura. Nela, a especificidade do objeto estético não está dada pela forma do mármore, material de que se constitui, mas pela relação de valor com a forma esteticamente válida a que se dirige a atenção do autor-contemplador: a forma do ser humano e de seu corpo, que se constrói a partir do material: “É aquele complexo entrecruzamento de redes axiológicas que enraíza a arte na totalidade da cultura. E é esse isolar, reformatar e dar acabamento em uma nova unidade axiológica que constitui, segundo Bakhtin, o específico do estético” (FARACO, 2009, p. 105).

Desta maneira, partindo da perspectiva bakhtiniana, estudar o texto literário requer estudá-lo nas dimensões do conteúdo, do material e da forma: explicitando o feixe de relações axiológicas de que se constitui, apropriando-se de e objetivando-se suas relações dialógicas, dando às questões suscitadas uma resposta eticamente estabelecida, segundo uma compreensão responsiva e responsável da linguagem; bem como compreendendo o conjunto de vozes sociais que estão ali objetivadas a partir de uma forma arquitetônica

e composicional, o que requer a compreensão das posições volitivo-emocionais expressas no texto e do processo de sua materialização no enunciado concreto. Esses seriam os *conteúdos clássicos*, portanto, a serem transmitidos pelo processo de educação literária no contexto da educação escolar.

Tais dimensões, delineadas acima a partir de Bakhtin, estão intrincadas e só podem ser vistas separadamente a partir da mediação da análise no pensamento abstrato, pela qual se pode compreender a totalidade do objeto literário como síntese dessas determinações. A análise do objeto estético (porquanto artístico), entretanto, como se dá, de fato, no fazer científico e filosófico, está sempre inconclusa, posto que, ainda que ele tenha como especificidade o moldar-se das relações de valor e de diálogo numa forma composicional acabada, tais relações não conhecem acabamento – já que produzidas na historicidade incontornável e constitutiva de tudo o que é humano.

Considerações finais

Conforme vimos, Saviani aponta para a especificidade da educação escolar como processo de transmissão-apropriação-objetivação de saberes capazes de reproduzir no homem singular a humanidade produzida pelo conjunto dos homens. Para assegurar tal processo, deve-se partir da prática social, identificando, por meio da problematização, quais instrumentos são necessários para que os seres humanos em formação sejam capazes de compreendê-la e atuar sobre ela; essa transformação humana acontece como catarse. Assim, os estudantes poderão participar e agir na prática social de maneira tão elaborada quanto a que lhes foi anteriormente transmitida, modificando qualitativamente a si mesmos enquanto transformam, também, a prática.

Nesse sentido, cabe ao ensino de literatura (aqui entendido como uma área disciplinar do saber o humano que se debruça sobre um objeto específico de conhecimento) problematizar a realidade, provendo aos estudantes os instrumentos que os capacitem a atuar na prática de maneira ativa e livre, não só a partir do lugar do leitor, mas também do lugar do crítico, do escritor, do editor, do divulgador, do tradutor etc. Desse modo, “O ensino prepara a recepção da obra, orienta essa recepção, dá a ela todo o suporte necessário e dialoga

criticamente com ela. Seu objetivo não é encurtar ou facilitar o caminho da recepção, é formar no aluno as atitudes e ações que colocam o processo de recepção à altura da riqueza contida na obra.” (DUARTE, et al. 2012). Isso se coaduna à síntese apresentada anteriormente por Dalvi (2018, p. 14):

Uma educação literária efetiva precisa ir além de ensinar a ler textos literários. É necessário defrontar o sujeito com a complexidade (cultural, social, histórica, econômica...) das práticas atinentes ao literário, para que o próprio sujeito possa entender que literatura não se reduz à escrita e à leitura de obras: há toda uma intrincada e sedutora teia de trabalho, filiação, valoração e escolhas que, se não vem à tona, fica esquecida, e não mobiliza e engaja os sujeitos que têm diferentes interesses, perfis, modos-de-ser no mundo.

Minha aposta é a de que, uma vez que o sujeito se identifique com uma ou mais das diferentes práticas que constituem a complexidade do literário (práticas que passam pela leitura, mas vão além dela), ele irá entender a importância da literatura na vida social e, por isso mesmo, irá compreender alguns dos sentidos possíveis para ser um leitor de literatura autônomo, crítico, contumaz. Entre esses sentidos, decerto, cabe aquele que me parece extremamente relevante: pensar seu tempo, sua sociedade, seu lugar no mundo como indivíduo e como partícipe de uma teia de relações.

Qual seria, então, minha concepção de educação literária? Para início de conversa, ela contempla a educação escolar (no que inclui a educação superior), mas não se restringe a ela. Minha concepção de educação literária contempla a disciplina escolar de Língua Portuguesa ou o campo universitário dos Estudos Literários, mas também, igualmente, não se restringe a eles. Por isso, minha defesa da educação literária confirma a escola, a disciplina escolar e o professor de Literatura (seja na educação básica, seja no ensino superior) como partícipes privilegiados do processo de educação literária, mas não alija do processo outros partícipes sem os quais o literário e o processo educativo não acontecem, na amplitude da aceitação de educação com que trabalho: formação omnilateral do ser humano pelo desenvolvimento crítico de sua inteligência, emoção e sensibilidade em diferentes campos artísticos, científicos e filosóficos, visando à participação ativa e consciente na transformação das condições de vida humanas, em um contexto histórico e social complexo.

Nesse sentido de educação, a educação literária perpassa o campo artístico-cultural, obviamente, mas perpassa também o filosófico

(pois há uma vastidão de questões ontológicas, gnosiológicas e/ou epistemológicas elaboradas na literatura ou a partir do estudo da literatura em seus processos) e os diferentes campos do conhecimento científico (pois há um extenso corpo de conhecimentos especializados e de práticas e procedimentos produzidos, transmitidos e transformados ao longo do tempo, por meio de diferentes escolhas teórico-metodológicas, envolvendo a literatura).

Obviamente, essas diferentes esferas cambiam entre si todo o tempo, friccionam-se com outras, e são constituídas por múltiplos agentes, que vivem diferentes experiências e se posicionam nas disputas internas ao campo literário de modos variados. Para mim, uma educação literária efetiva precisa ao menos dimensionar para os sujeitos essa complexidade. De saída, dar noção ao menos dessa complexidade teria o efeito de desfazer aquele equívoco tradicional que faz parecer que literatura é uma coisa antiga, sem vida, de gente desocupada ou ociosa ou que vive no mundo da lua e se recusa a encarar a realidade.

Para isso é necessário prover aos estudantes o acesso à experiência literária, mas, mais que isso, prover as ferramentas teóricas sistematizadas que os permitam compreender o objeto literário como síntese de múltiplas determinações. Isto é, prover, de modo dosado e sequenciado, a progressiva transmissão, apropriação e objetivação da compreensão das relações axiológico-dialógicas que compõem o conteúdo do objeto estético, a partir das vozes e línguas sociais que ele reconfigura nas formas arquitetônica e composicional.

A partir disso, parafraseando Saviani, estudantes e professores de literatura modificam sua relação com a prática social que é a mesma, posto que continua dizendo respeito ao campo literário, mas que já não é a mesma, porque a literatura passa de objeto isolado de estudo à possibilidade de apropriação e objetivação estética da experiência vivida e do conhecimento humano.

Nesta perspectiva, o ensino de literatura é capaz de se contrapor às condições de alienação física e espiritual contemporâneas, em que “as relações humanas são reificadas⁷ e os homens, lançados uns contra os outros na competição em torno da riqueza privada” (COSTA,

7. Compreendida a reificação como “[...] forma histórica particular da alienação, na qual o fetichismo da mercadoria está disseminado no ser social e materializa a própria constituição da subjetividade humana” (EVANGELISTA, 2007, p. 174 apud COSTA, 2018, p. 72).

2018, p. 80). Se na sociedade atual a força de trabalho humana torna-se mercadoria, vendida em troca das condições materiais básicas de sobrevivência, desagregando do homem o que lhe torna humano e comprometendo seu processo de humanização, a arte pode ser “[...] pensada em contraponto ao trabalho alienado, como denúncia das potencialidades humanas bloqueadas pela alienação própria da sociedade capitalista” (COSTA, 2014, p. 77), posto que ela permite aos homens a possibilidade de atuarem na vida fora da lógica alienada e alienante de produção do capital, conferindo-lhes a compreensão de que existem outros modos de existência e de relações possíveis entre os homens entre si, e entre os homens e o mundo.

Dessa feita, a apropriação e objetivação artísticas são práxis que permitem a afirmação ontológica do homem, manifestam suas forças essenciais, são expressão e objetivação do ser humano, no qual ele se exterioriza e se reconhece (COSTA, 2014). Para a pedagogia histórico-crítica, a necessidade da universalização do conhecimento na sociedade capitalista é uma circunstância histórica, que leva à exigência de a escola (como forma mais desenvolvida do trabalho educativo até este momento) proporcionar aos indivíduos singulares a apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos elaborados pela humanidade transformados em conteúdos escolares. Dessa forma, os seres humanos podem se apropriar das riquezas produzidas pelo gênero humano, isto é, do conjunto de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos “que se apresentam como riqueza imaterial saturada de humanização e que se tornaram essenciais para o desenvolvimento pleno dos indivíduos” (GALVÃO; LAVOURA e MARTINS, 2019, p. 57).

Referências

- BAJTIN, M. El problema del contenido, el material y la forma em la creacion literaria. In: BAJTIN, M. *Teoria y estética de la novela: trabajos de investigacion*. Tradução de Helena S. Kriúkova y Vicente Cazcarra. Altea: Taurus, 1989, p. 13-75.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoievski*. 5 ed. rev. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense, 2018.
- COSTA, L. Q. *Ensino de literatura: possível humanização do indivíduo no contexto da atual sociedade*. 2014. 156 f. Dissertação (Mestrado

- em educação escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara. 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/115777>. Acesso em: 23 nov. 2020.
- COSTA, L. Q. *O romance na educação escolar: reverberações da arte narrativa na concepção de mundo*. 2018. 264 f. Tese (Doutorado em educação escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara. 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/180723>. Acesso em: 23 nov. 2020.
- DALVI, M. A. Democracia e pobreza em pesquisas brasileiras sobre educação literária. *Graphos* (UFPPB), v. 22, p. 26-46, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1516-1536.2020v22n2.52584>. Acesso em: 23 nov. 2020.
- DALVI, M. A. Criatividade na BNCC e em pesquisas atinentes à educação literária: indagações e desvelamentos. *Desenredo* (UPF), v. 15, p. 283-300, 2019a. DOI: <https://doi.org/10.5335/rdes.v15i2.9900>. Acesso em 23 nov. 2020.
- DALVI, M. A. Um clássico sobre educação literária: “O direito à Literatura”, de Antonio Candido. *Via Atlântica* (USP), v. 35, p. 221-234, 2019b. DOI: <https://doi.org/10.11606/va.voi35.154687>. Acesso em: 23 nov. 2020.
- DALVI, M. A. Literatura e educação: formação, pensamento & trabalho. In: FINARDI, K. R. (Org.). *A pesquisa em educação e linguagens: perspectivas em diálogo*. Campinas: Pontes Editores, 2018a, p. 129-170.
- DALVI, M. A. Políticas públicas para educação literária: nem públicas, nem literárias? In: BRANDILEONE, A. P. F. N.; OLIVEIRA, V. da S. (org.). *Literatura na escola: contextos e práticas em sala de aula*. Campinas: Pontes Editores, 2018b, p. 23-38.
- DALVI, M. A. Formação de leitores e educação literária: uma base que desaba. *Voz da Literatura*, n. 7, nov. 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1x0BXFhpDWaiQGlyQ4plzV-oN6iYu5sHmc/view>. Acesso em: 29 out. 2020.
- DALVI, M. A. Literatura no currículo da escola capixaba de ensino médio. *Educar em Revista* (UFPR), p. 137-153, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n52/09.pdf>. Acesso em: 30 out. 2020.
- DALVI, M. A. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. *Cadernos de Pesquisa em Educação* (UFES). v. 38, p. 123-140,

- 2013a. DOI: <https://doi.org/10.22535/cpe.voi38.7896>. Acesso em: 23 nov. 2020.
- DALVI, M. A. Notas para uma história da Revista Contexto (1992-2011): contribuições à formação em estudos literários no Espírito Santo. *Revista Contexto*. v. 23, jan.-jun. 2013b, p. 276-317. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/8252>. Acesso em: 30 out. 2020.
- DALVI, M. A. Leitura de literatura na formação de professores. XIII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada: Internacionalização do Regional. *Anais do XIII Congresso da Abralic*. 08 a 12 de julho de 2013. Universidade Estadual da Paraíba – Campina Grande, 2013c. Disponível em: <https://abralic.org.br/anais-artigos/?id=422>. Acesso em: 30 out. 2020.
- DALVI, M. A. Literatura nos livros didáticos de ensino médio: as pesquisas de pós-graduação. *Eutomia Revista de Literatura e Linguística*. v. 1, n. 11, 2013d, p. 386-406. DOI: <https://doi.org/10.19134/eutomia-v1i11p%25p>. Acesso em: 23 nov. 2020
- DALVI, M. A.; BATISTA, A. K.; PLASTER, T. B. Perfil de ingressantes nos cursos de Letras e Pedagogia. In: DALVI, M. A. et al. (Org.). *Literatura e educação: contextos, tensões e práticas*. Campos de Goytacazes: Brasil Multicultural, 2019, p. 117-125.
- DALVI, M. A.; BATISTA, A. K.; PLASTER, T. B. Leitura, estudantes de licenciatura e indicadores sócio-econômico-culturais: dados preliminares de uma pesquisa. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, v. 44, p. 170-193, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22535/cpe.voi44.15874>. Acesso em: 23 nov. 2020.
- DELLA FONTE, S. S. *Formação omnilateral e a dimensão estética em Marx*. Curitiba: Appris, 2020.
- DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo*. Campinas: Autores Associados, 2016.
- DUARTE, N. et. al. O ensino da recepção estético-literária e a formação humana. *EccoS*, n. 28, São Paulo, 2012. p. 31-48.
- FARACO, C. A. O problema do conteúdo, do material e da forma na arte verbal. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 95-112.
- GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2019.

- LOURENÇO, S. M. P.; DALVI, M. A. A mediação da leitura literária: uma proposta de metodologia temática. *Graphos* (UFPB), v. 21, p. 77-100, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1516-1536.2019v21n1.46526>. Acesso em: 23 nov. 2020.
- MARSIGLIA, A. C. G.; DELLA FONTE, S. S. A educação escolar e os clássicos literários: considerações a partir da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. *Revista Brasileira de Alfabetização*. v. 1, n. 4, jul.-dez. 2016, p. 19-34. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2016.v1.142>. Acesso em: 23 nov. 2020.
- MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- REZENDE, N. L. de; DALVI, M. A. Ensino de literatura: o que dizem as dissertações e teses recentes (2001-2010)?. *DLCV* (UFPB), v. 8, p. 37-58, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/view/10715>. Acesso em: 01 nov. 2020.
- SANTOS, M. P. de A.; DALVI, M. A. Humor em quatro poemas infantis: crítica e(m) formação. In: SILVA, A. B. da; DALVI, M. A.; SCARDINO, R. (org.). *Literatura infantil e juvenil*. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020, p. 85-99.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SCHWARTZ, C. M.; DALVI, M. A.; RAMALHETE, M. P. Ensino e aprendizagem da língua portuguesa na educação básica: historicidade e contemporaneidade em chave crítica. *(Con)textos Linguísticos*, v. 14, p. 340-359, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27503>. Acesso em: 29 out. 2020.

Um experimento com *Hamlet* em uma escola pública de Santa Maria/RS

João Pedro Wizniewsky Amaral (UFSM)¹

Introdução

Este artigo é um recorte da tese de doutorado do autor, uma pesquisa-ação dinamizada em uma turma de 3º ano do ensino médio de uma escola pública de Santa Maria-RS durante 2018. Nesta experiência, criamos uma sequência didática que durou um ano letivo inteiro, trabalhando a tragédia *Hamlet*, de William Shakespeare, e transcorreu semanalmente durante as aulas de literatura brasileira. Na escola em questão, a disciplina dispõe de dois períodos semanais de 50 minutos cada. A fim de não comprometer os conteúdos programáticos, decidimos usar um período semanal para a pesquisa, enquanto o outro foi destinado às atividades curriculares regulares.

O texto literário que escolhemos como objeto é *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*, peça de William Shakespeare, publicada provavelmente em 1601. Ainda no que se refere ao planejamento, dividimos essa experiência em dois principais momentos. O primeiro consiste na leitura de *Hamlet* com os alunos, na íntegra, a partir de aulas expositivas e seminários, nos quais a turma, dividida em grupos, apresente e dramatize trechos da peça. Na segunda parte, propusemos aos alunos a criação de uma versão da peça (a partir do texto original) para ser, então, encenada no salão de atos da escola.

A opção por um texto dramático se justifica porque ele contém um apelo à expressividade e à oralidade. Destarte, o texto dramático é um recurso do qual os alunos podem se valer para desenvolver outras habilidades além da leitura, tais como relações interpessoais, entonação, projeção de voz e desinibição.

Em geral, o texto dramático é um gênero literário com pouco espaço em sala de aula. As aulas de literatura brasileira, sobretudo no magistério do Rio Grande do Sul, restringem-se à periodização literária. Na escola em questão, essa disciplina só existe no ensino médio.

1. Graduado em Letras – Inglês (UFSM); Mestre e doutorando em Estudos Literários (UFSM).

Todavia, em nossa opinião, ela deveria ser transformada em aulas de leitura (ou sensibilização) literária, cujo início se daria desde o ensino fundamental. Nas aulas de artes tampouco há um privilégio do teatro: a prioridade é a pintura. Quando raramente o teatro é trabalhado na escola, o ensino/aprendizagem fica restrito a jogos teatrais.

Desse modo, o texto dramático em sala de aula vai na contramão dos gêneros que estão sendo abordados na disciplina de literatura brasileira. A teatróloga Bárbara Heliadora (2008) argumenta que o texto dramático exige atenção especial do leitor, posto que todas as ações acontecem no nível do diálogo:

A leitura do texto dramático exige alto grau de imaginação do leitor, porque não há interferência de um narrador que esclareça o que este ou aquele personagem possa estar pensando naquele momento; cada personagem fala em sua própria pessoa, e tudo tem de chegar ao público-alvo no bojo do diálogo. (HELIODORA, 2008, p. 33)

Como este estudo é uma pesquisa-ação, não temos uma hipótese de pesquisa. A pesquisa-ação, diferentemente de outras metodologias, não cria hipóteses teóricas nulas para confirmá-las ou refutá-las (TOMAL, 2003, p.8). Ao invés disso, ela se preocupa em identificar problemas em um contexto específico, coletar dados e propor uma ação ou um conjunto de ações para resolvê-los.

Através de nossa experiência prévia com esta turma, identificamos alguns problemas. Categorizamos-nos em quatro tipos: centrados nos alunos; nas práticas de sala de aula; na escola; e na estrutura organizacional da educação brasileira. Quanto aos problemas centrados nos alunos, evidenciamos uma lacuna de experiência leitora. Tendo em vista que os alunos estavam no fim do ensino regular, alguns preconceitos vinham à tona nas aulas de literatura brasileira, como a ideia de que textos clássicos são todos difíceis ou o mito de que, nas aulas de literatura brasileira, os textos não são interessantes. Já no que tange aos problemas das práticas pedagógicas, percebemos uma predominância de atividades referentes à periodização literária. Assim, há pouco espaço para a fruição estética e artística, uma vez que há pouco espaço para a sensibilização e a análise de um texto literário. Se pensarmos em atividades de criação literária, são mais raras ainda.

Dentre os problemas concernentes à escola, de modo estruturais apontamos os seguintes: uma organização do tempo que não

privilegia a literatura brasileira (duas aulas semanais vinculadas à área das linguagens), e a disposição dos conteúdos programáticos, que são essencialmente vinculados às competências do ENEM. Por fim, em um nível macroestrutural, as diretrizes da educação brasileira parecem orientar para processos de ensino/aprendizagem menos artísticos e mais utilitaristas. Especificamente na disciplina de literatura brasileira, os textos sugeridos geralmente são restritos aos produzidos no Brasil, tornando-se uma vertente da disciplina de história. Porém, a disciplina de literatura brasileira tem potencial para ser tratada de forma estética e independente, não privilegiando datas e memorização, mas propondo ações que busquem uma educação menos anestésica e passiva.

Nesse contexto, formulamos o seguinte problema de pesquisa: como é possível trabalhar com um texto dramático e clássico na escola pública na atual realidade brasileira, promovendo uma educação mais estética e ética? Assumimos aqui, pois, como verdadeira a hipótese de que é possível ensinar/aprender um texto clássico e dramático na escola nos dias de hoje. Trazendo a prática da leitura e de encenação para um ambiente educacional, nossos objetivos com essa proposta metodológica são: analisar os efeitos dessas ações para os alunos do terceiro ano do ensino médio; ressignificar o processo de ensino/aprendizado de literatura e de teatro em sala de aula; desenvolver habilidades de leitura de textos literários; fomentar atividades que levem à desinibição do aluno e à melhoria de suas relações interpessoais; promover, aos alunos, a partir da leitura de *Hamlet* na íntegra, o desafio de se colocarem como personagem, o que pode ser um outro modo de educação, desenvolvendo o exercício da empatia; comparar a literatura brasileira e a literatura de outros lugares (Shakespeare é apenas um exemplo da riqueza de possibilidades); e mapear problemas que podem ser identificados em outras escolas, especialmente no que se refere a lacunas de leitura ou a atividades concernentes ao ensino/aprendizagem de literatura.

Reconhecemos que a leitura de textos clássicos e dramáticos é de suma importância na educação básica. O problema é que muitas vezes eles são evitados, seja por comodismo por parte do docente, seja por o gênero não constar nos componentes curriculares da disciplina de literatura brasileira. Em relação à nossa escolha de uma escola pública, acreditamos que é o tipo mais democrático, já que ela possibilita interação com todas as classes sociais em um mesmo microcosmos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 não discrimina o ensino/aprendizagem de literatura como uma disciplina específica, mas como um saber atrelado à disciplina de Língua Portuguesa, que, por sua vez, integra a grande área do conhecimento de “Línguas e suas Tecnologias”. Na BNCC, há apenas uma menção de que a literatura deve se manter “nuclear” no ensino médio, bem como no ensino fundamental. Por outro lado, é reconhecida uma desvalorização do ensino/aprendizagem de literatura que, consoante a BNCC, acontece por força de uma simplificação didática dos professores e dos materiais de apoio. Além do mais, “as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 491). Em suma, a BNCC responsabiliza os docentes, os alunos, o meio e os próprios livros didáticos – que devem ter a aprovação do governo – pelo pouco destaque que a literatura recebe na educação brasileira. A culpabilização docente não é um fenômeno novo, mas ganha destaque quando o pensamento empresarial ou corporativo se apropria da formulação de políticas públicas.

O processo de ensino/aprendizagem de literatura na escola deveria acontecer através do reconhecimento dessa disciplina como uma área universal do saber e não de forma restritiva e atrelada a um viés mais histórico. Isto é, a literatura como arte. Assim, nesse paradigma, apesar de ser importante reconhecer a literatura como uma vertente histórica de nosso país, é mais proveitoso abordarmos a leitura, a fruição, a discussão e a análise da literatura como ciência e como uma modalidade artística orgânica que tem implicações pragmáticas em nossa vida.

***Hamlet*: importância de estudarmos essa tragédia ainda presente em nosso imaginário**

Passados mais de quatro séculos da publicação de *Hamlet*, o texto ainda é atual e alguns trechos se mantêm no imaginário da sociedade – mesmo que muitos nem tenham lido a peça. A cultura popular também se valeu de elementos de *Hamlet* para algumas produções contemporâneas, sobretudo no cinema. Em 1960, o diretor Akira Kurosawa se inspirou no enredo da peça para produzir *Homem mau*

dorme bem. Na mesma década, encontramos versões fílmicas russa, ganesa e brasileira de *Hamlet* (AMORIM, 2016, p. 110), respectivamente, Гамлет, *Gamlet*, de Grigori Kozintsev, *Hamlet Tongo*, de Terry Bishop, e *A herança*, de Ozualdo Candeias. Na década de 1990, o filme infantil *O rei leão* (1994), produzido pela Walt Disney, e *Rosencrantz e Guildenstern estão mortos* (1990) são mais alguns exemplos. Em 2006, houve uma adaptação de *Hamlet* para o cinema chinês, com o filme *Inimigos do império*.

Não obstante a linguagem de muitas peças de Shakespeare seja pouco acessível para adolescentes, acreditamos que a leitura de textos clássicos seja importante justamente para promover conhecimentos linguísticos e estéticos através de um contato íntimo e direto com uma obra da literatura clássica mundial. Bárbara Heliodora explica que há inúmeras razões para lermos Shakespeare hoje em dia:

Se for necessário apresentar motivos pelos quais se deva ler Shakespeare hoje em dia, todos eles poderão ser encontrados em sua capacidade de investigar e compreender a fundo os processos do ser humano, tanto em sua condição de indivíduo como de integrante de um grupo social. Nessas palavras estão incluídos não só o grupo social imediato, em que o sujeito vive o seu dia-a-dia, mas também o quadro mais amplo no qual esse grupo imediato se insere, pois o bem da comunidade é o primeiro referencial de todas as obras teatrais shakespearianas, sejam elas comédias, peças históricas ou tragédias. (HELIODORA, 2008, p. 8)

Ler Shakespeare é, portanto, uma forma de se autoconhecer e de projetar uma visão crítica da sociedade em geral. Pode-se até argumentar que a leitura de obras clássicas na escola pode ser um ato elitista; contudo, não concordamos com essa ideia. O conhecimento desses textos pode ser, sim, sinônimo de um prestígio cultural, mas é uma falácia afirmar que membros da elite socioeconômica brasileira, por exemplo, são leitores contumazes de Shakespeare.

Não podemos negar que os textos de Shakespeare geraram efeitos positivos, tendo, até hoje, resquícios em várias instâncias da sociedade. Segundo Harold Bloom (2009, p. 3), o herói shakespeariano contém uma representação universal de tamanha originalidade que, conceitualmente, entendemos que nós estamos contidos no herói. Ao vermos a representação do herói, podemos moldar nossa forma de pensar. O ensaísta continua sua argumentação expondo que,

dentre as razões sociais pelas quais lemos Shakespeare, está o conceito de representação:

Sem Shakespeare (e a Bíblia como seu texto precursor) nós não saberíamos sobre uma representação literária que trabalhasse tão bem para impor uma ‘realidade’ (seja platônica, humeísta, hegeliana ou freudiana) para revelar aspectos de si mesma que nós anteriormente não conseguiríamos discernir. Tal representação não pode ser considerada anti-mimética (*sic*) ou um efeito avulso da linguagem. (BLOOM, 2009, p. 7, tradução nossa)

A linguagem é a instância mais poderosa em toda a obra shakespeariana, motivo pelo qual esse elemento e seus desdobramentos são recorrentemente trazidas à discussão na crítica literária do autor. Heliadora (2008, p. 26) diferencia a linguagem em Shakespeare de seu contemporâneo Christopher Marlowe, cujas imagens poéticas são clássicas e da ordem da natureza. Em Shakespeare, “os mais variados aspectos da vida cotidiana são responsáveis pela grande maioria das imagens, mesmo as mais complexas e belas”.

Indo ao encontro do que pensa Heliadora, Bloom defende que o poder do discurso em Shakespeare é tanto, que isso nos leva a pensar nas instâncias mais primitivas da linguagem; o dramaturgo consegue “exemplificar como o significado surge, em vez de mostrar como ele renovou-se” (BLOOM, 2009, p. 10, tradução nossa).

Seguindo essa linha de raciocínio, Thorndike argumenta que o conhecimento da natureza humana e da linguagem habilitou Shakespeare a criar personagens complexos: “a potência dos escritos de Shakespeare e seu conhecimento intuitivo sobre a natureza humana dotou o personagem com a sugestividade eterna do mais complexo ser humano” (THORNDIKE, 1902, p. 217, tradução nossa). Referindo-se a Hamlet, o autor entende que todas as questões pessoais pelas quais o protagonista enfrenta na peça lhe dão características que transcendem o plano da representação.

Bloom, em relação à ideia de transcendência relacionada a Hamlet, pondera:

Hamlet é um artista muito mais livre, cuja visão não pode falhar, e transforma sua ‘ratoeira’ no Teatro do Mundo. Enquanto Shylock é obsessivo, Hal/Henrique V um ingrato incapaz de enxergar a singularidade de Falstaff, e Iago jamais consegue superar a injúria

peçoal (a revolta pelo não-reconhecimento de seu valor militar), Hamlet, de uma maneira consciente, aceita o peso do mistério do teatro, aumentado pela força de Shakespeare. Ademais, Hamlet deixa de representar-se a si mesmo e torna-se algo mais que um indivíduo – algo que encerra uma figura universal. Shakespeare tornou-se único na representação de seres humanos; Hamlet é o diferencial conseguido por Shakespeare. (BLOOM, 2001, p. 37).

Se existe hoje um ideário de um ser humano autêntico, isso deve-se a Shakespeare. Dentre todas as suas peças, *Hamlet* é a mais importante dessas representações. É claro, não temos condições de afirmar que Hamlet realmente é, com efeito, a personagem mais humana da literatura universal. Todavia, é correto dizer que Hamlet trata, sim, de temas universais. Por exemplo, psicologia, sociologia, história, arte e filosofia são áreas que não podemos ignorar quando lemos a peça.

Portanto, é de suma importância que alunos da educação básica realizem leituras de textos clássico na escola, uma vez que os educandos terão acesso a conhecimentos estéticos de outra ordem, mais universalizantes e sensíveis se comparados àqueles que leituras de outros gêneros literários podem proporcionar. Ler Shakespeare na escola – ou qualquer outro autor ou autora do cânone – é, por si só, um exercício difícil para os estudantes da educação básica, pois foge dos gêneros de textos literários com os quais estão acostumados a ler. *Hamlet* não é esgotado na primeira leitura: ele exige atenção especial, principalmente em relação aos elementos figurativos e literários, afastando-se da forma histórica com que muitas escolas concebem a disciplina de literatura brasileira.

A escola é – ou pelo menos deveria ser – a instituição ideal para o contato com esse tipo de leitura. Pensamos na educação como uma forma de resistência – e não uma rejeição – ao senso comum, e os textos clássicos são veículos que podem ser usados efetivamente para tanto. Com obviedade, o senso comum pode ser usado nos processos de ensino/aprendizagem, como um ponto de partida de práticas pedagógicas ou como forma de acessar conhecimentos prévios dos alunos. No entanto, quase paradoxalmente, acreditamos que a escola também tem o dever de quebrar com a inércia do aluno, proporcionada por essa facilidade de pensar de forma alinhada ao senso comum.

Pelo ponto de vista dos adolescentes, encontramos outra adversidade para se trabalhar com um texto clássico: a escola é vista por muitos deles como instituição reguladora e castradora (até com certa

razão) e, em geral, procuram se envolver pouco com as atividades. Almejamos que haja uma ressignificação dessa relação do aluno com a escola com essa experiência.

É fácil – não só para o aluno, mas também para o professor – cair nas armadilhas e em todas as facilidades da lógica de se habituar a procedimentos metodológicos que já funcionaram com outras turmas ou com alguns textos em específico. Assim, educadores evitam, muitas vezes, experimentar trabalhar com proposições que exigem mais dedicação e concentração do aluno, para usar uma ferramenta ou um plano que já funcionou em outro contexto.

Textos clássicos surgem como uma desconstrução dessa lógica. Pode-se perguntar se a leitura de Shakespeare não seria um modo de reforçar a perpetuação do paradigma da literatura canônica. Não é nossa intenção reforçar a lógica do cânone, pois consideramos problemático canonizar obras ou atores. No entanto, proporcionar, aos alunos, a oportunidade de lerem a fundo e na íntegra um texto clássico é igualmente problematizar por que tal obra é considerada canônica. Portanto, a experiência de leitura de *Hamlet* em sala de aula vai além de um trabalho de sensibilização literária com contato direto com um texto clássico dramático. É uma forma de proporcionar, aos alunos, uma visão mais ampla sobre o que é literatura e uma noção sobre quais elementos e fatores podem tornar determinadas obras clássicas ou não. Ademais, acreditamos que a leitura de clássicos por parte dos alunos os prepararia para leituras de outros gêneros.

Na contemporaneidade, estamos cada vez mais expostos a um amplo leque de tipos de linguagens sendo comunicadas em diferentes suportes ou canais. Portanto, os estudantes de hoje necessitam estar em contato com múltiplos níveis de análise. Necessitamos expandir as disciplinas da grande área da linguagem, através do ensino/aprendizagem do maior número possível de modalidades artísticas e formas de linguagem, como música, teatro, artes visuais, literatura, cinema e fotografia. Quanto mais amplo for o alcance dessas formas de linguagem artística, melhor será a profundidade e as ferramentas de leitura de mundo que os alunos terão.

No que tange ao ensino/aprendizagem de literatura, notamos que esta disciplina possui duas restrições: uma de ordem geográfica, visto que é intitulada literatura brasileira, o que logicamente prevê leitura de textos majoritariamente nacionais; e a segunda é de ordem estrutural, porque literatura brasileira é uma disciplina pertencente

às ciências das linguagens. Nesse caso, o ensino/aprendizagem de literatura parece estar diluído na área e subordinado apenas à leitura e à interpretação de texto. A literatura – não só como disciplina, mas também como arte –, então, aparenta operar como uma ferramenta linguística, tendo minimizados seus valores artísticos que podem acarretar o desenvolvimento de um ensino/aprendizagem mais estético.

Se formos considerar os conteúdos programáticos da disciplina, há mais uma barreira nos processos ensino/aprendizagem de literatura. Durante os três anos do ensino médio, o foco é a periodização literária no Brasil. Conteúdos como escansão, estilística ou figuras de linguagem fazem parte do cronograma, mas não chegam a ser relevantes se comparados ao estudo dos períodos literários no Brasil. Desse modo, o ensino/aprendizagem de literatura na escola possui um viés mais histórico do que artístico ou estético.

Entendemos que os conteúdos programáticos são baseados nas competências do Exame Nacional de Ensino Médio. Isso, por um lado, facilita a elaboração curricular da disciplina de literatura brasileira. Por outro, essa diretriz torna a disciplina um pouco reducionista, pois há menos espaço para a leitura de autores regionais ou estrangeiros e menos espaço para fruição e análise literária.

Defendemos que a escola deve fomentar processos de ensino/aprendizagem de literatura com uma abordagem de valores universais. A literatura deve ter um espaço em sala de aula de modo que não fique restrita a textos específicos ou que funcione como um reflexo de períodos históricos. Acreditamos que os processos de ensino/aprendizagem de literatura devem se basear em fundamentos artísticos e humanizantes e na sua fruição, fazendo os alunos manterem relações íntimas com os textos. Compreendemos que é importante para os alunos estudarem a periodização literária, mas a questão que estamos contrastando é o foco e a importância que atualmente esse conteúdo possui em aulas de literatura.

A literatura deve ser entendida e estudada como uma forma de enriquecer valores éticos e estéticos de leitores de diferentes contextos. A literatura – bem como qualquer outra modalidade artística – consegue humanizar nossas percepções e sensibilidades, sobretudo em um contexto desumanizado como o nosso. Ela lida com aspectos nucleares da condição humana. Considerando que os participantes de nossa pesquisa-ação são adolescentes, a literatura pode vivificar

emoções que eles tenham ou possam vir a ter. Para Antonio Candido (2011, p. 177), a literatura age indispensavelmente a favor da humanização e, por isso, “confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar”. É através da literatura que entendemos melhor o funcionamento de emoções e de valores éticos e estéticos; é só pela leitura que mantemos um contato íntimo e direto.

Escola: um lugar de aposta

Há quem pense que somente integrantes de uma “elite cultural” teria capacidade para ler e fruir de textos considerados clássicos. Tal visão elitista do ensino/aprendizagem de arte é um aforismo, posto que a literatura causa efeito nos sentimentos e nas emoções, estímulos naturais que todos os seres humanos têm indiscriminadamente. Negar a literatura às pessoas é um preconceito classista.

O próprio termo elite cultural é insustentável, pois não necessariamente toda a elite tem um escopo cultural. Ademais, cultura é um conceito abrangente, impossível de se mensurar ou de ser comparado. Segundo Antonio Candido, as classes dominantes são hipócritas quando afirmam que somente elas podem apreciar genuinamente artefatos culturais e artísticos.

É revoltante o preconceito segundo o qual as minorias que podem participar das formas requintadas de cultura são sempre capazes de apreciá-las – o que não é verdade. As classes dominantes são frequentemente (*sic*) desprovidas da percepção e interesse real pela arte e a literatura ao seu dispor, e muitos dos seus segmentos as fruem por mero esnobismo, porque este ou aquele autor está na moda, porque dá prestígio gostar deste ou daquele pintor. (CANDIDO, 2011, p. 193)

A escola é vista por parte da sociedade como um lugar de desesperança. No entanto, preferimos considerá-la um ambiente de aposta. É desafiador propor atividades sob à luz de uma educação estética e crítica enquanto muitas das sistemáticas e dos vícios da engrenagem escolar apontam para uma educação antiestética ou anestésica.

Notamos isso desde a elaboração curricular até os espaços físicos – clausurados e restritos – que se assemelham a uma prisão.

Os espaços escolares são recorrentemente temas de discussões, sobretudo para os jovens que fazem parte deles. Os jovens atuam de modo participativo nesses locais, ocupando-os e ressignificando-os.

Antes de adentrarmos nos fundamentos dessas relações, gostaríamos de conceituar o termo juventude – ou melhor, juventudes. Segundo Juarez Dayrell e Paulo Carrano (2014), a juventude é um conceito mais amplo que a adolescência – ainda que seja comum pensá-los como sinônimos. Adolescência é uma etapa mais ampla de uma idade de vida. Esta, por sua vez, chamamos de juventude. Ainda de acordo com os autores, o emprego desse conceito deve ser feito no plural, visto que a juventude é uma construção sócio-histórica-cultural que se transforma em diferentes contextos:

Além das marcas da diversidade cultural e das desiguais condições de acesso aos bens econômicos, educacionais e culturais, a juventude é uma categoria dinâmica. Ela é transformada no contexto das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história. Na realidade, não há tanto uma juventude, e sim, jovens enquanto sujeitos que a experimentam e a sentem segundo determinado contexto sociocultural onde se inserem e, assim, elaboram determinados modos de ser jovem. É nesse sentido que enfatizamos a noção de *juventudes*, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existente. (CARRANO; DAYRELL, 2014 p. 112, grifo dos autores)

As juventudes, nesse conceito de uma construção sócio-histórica-cultural, são permeadas de atitudes e participação. Isso só pode ocorrer nos espaços que os jovens ocupam e, frequentemente, essa experiência é catalisada nos ambientes escolares. Dayrell e Carrano (2014) explicam que a noção de participação é particularmente sensível às juventudes, posto que nessa etapa da vida há um ímpeto de demarcar seu tempo e espaço, estabelecendo um ambiente de pertencimento.

A noção de participação é ampla e diversa. Há vários sentidos para a palavra participação e várias formas de realizá-la. Em um sentido mais amplo, a participação nos remete à ideia de adesão das pessoas em agrupamentos produzidos nas variadas dimensões de organização da sociedade. Em um sentido mais estrito,

a noção de participação nos remete à *presença ativa* dos cidadãos nos processos decisórios das sociedades. E essa noção tem a ver com a participação política ou com a participação cidadã. Os espaços e tempos da participação podem promover a educação para a vida pública, o aprendizado da cidadania e dos valores democráticos. Dito isso, afirmamos que a *experiência participativa*, por sua própria natureza, é uma experiência educativa e formativa. (CARRANO; DAYRELL, 2014, p. 121, grifos dos autores)

Um dos deveres da escola, pois, é proporcionar, aos jovens, um ambiente participativo e democrático, onde eles possam ser livres para manifestarem-se. Da mesma forma que a arte, a escola funciona como uma antecipação de vivências. Mais que em qualquer outro lugar, prover uma educação estética e, conseqüentemente, ética é essencial para o desenvolvimento das juventudes. É lá que os jovens têm contato com o que se considera “o diferente”, “o outro”, “o contraditório”, enfim, com diferentes visões de mundo. Por possuir regras próprias, a escola tem o papel de organização social, já que uma de suas funções é formar cidadãos capazes de viver em uma sociedade democrática.

A literatura, no âmbito das juventudes, pode atuar como instrução humana e social. Ela é um poderoso instrumento da área da didática, “entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática” (CANDIDO, 2011, p. 177).

Sob a perspectiva de uma educação mais participativa e inclusiva, as juventudes devem exercer um papel central no processo ensino/aprendizagem. Afinal, o sujeito mais importante nesse processo, a quem serve a educação, é o aluno. Qualquer experiência pedagógica deve ser plural e inclusiva a fim de ter um alcance significativo para os estudantes em seus contextos sócio-histórico-culturais.

Metodologia

A metodologia usada para essa experiência foi a pesquisa-ação. Como estamos nos referindo a um projeto de longo prazo, nossa ideia foi dinamizar a pesquisa durante todo o ano letivo da rede estadual de

educação do Rio Grande do Sul, que iniciou no mês de abril de 2018 e terminou em janeiro de 2019.

Esta pesquisa-ação ocorreu durante as aulas de literatura brasileira de uma turma de terceiro ano do ensino médio de uma escola estadual localizada na cidade de Santa Maria/RS. Na escola em questão, a disciplina dispõe de dois períodos semanais de 50 minutos cada, e usamos um período semanal para a pesquisa. Entretanto, houve algumas exceções. Em algumas semanas, utilizamos os dois períodos e, às vezes, devido a feriados, a recessos ou a casos em que um período de literatura brasileira era destinado a uma avaliação de outra disciplina, ficamos uma semana sem aulas destinadas ao projeto. Também não pudemos fixar dias de semana para a dinamização da pesquisa, uma vez que a coordenação escolar se via periodicamente forçada a alterar todo o horário das turmas quando havia mudança de professores. Sublinhamos que, apesar de *Hamlet* ser uma peça inglesa e de eu ministrar aulas de língua inglesa, essa disciplina não entrou em jogo na pesquisa. Por isso, todo o processo foi realizado em português e utilizamos a mais recente tradução da peça, feita pelo professor Lawrence Flores Pereira.

No que se refere à pesquisa-ação, David Tripp (2005, p. 446) elenca seus quatro estágios: planejar uma melhora na prática; agir para implantar essa desejada melhora; monitorar e descrever os efeitos desta ação; e, por fim, avaliar os resultados.

Nesta pesquisa-ação, identificamos essas quatro fases: o primeiro passo, o planejamento, implica na identificação dos problemas referentes ao ensino/aprendizagem de literatura na turma em questão (já explicados na introdução), na fundamentação teórica e nos nossos procedimentos metodológicos. A segunda etapa, por sua vez, foi a dinamização das atividades com *Hamlet* propostas durante os 26 encontros no ano de 2018. O terceiro estágio foi realizado também durante todos os encontros, quando registramos, ao estilo diário de bordo, o que aconteceu com a turma durante cada encontro.

Para realizar ações desta experiência com Shakespeare na escola, realizamos, em ordem cronológica, estas nove ações basilares propostas por nós para a turma em questão:

- a) Ministração de aulas expositivas e teóricas sobre Shakespeare, sua obra e seu tempo;
- b) Ministração de uma aula introdutória a *Hamlet* e ao gênero dramático;
- c) Leitura de *Hamlet*, na íntegra, pelos alunos;
- d) Apresentação oral dos alunos, em forma de seminários e em grupos, dos cinco atos da tragédia. Cada grupo deve abordar sua experiência de leitura, os aspectos formais e temáticos presentes no seu ato, a apresentação de personagens (características físicas e psicológicas), os conflitos entre elas, as diferenças discursivas, entre outros aspectos. Por fim, cada grupo deveria escolher uma cena ou pelo menos um trecho para encenar para a turma;
- e) Realização de aulas-oficinas sobre encenação, com práticas sobre expressividade, tonalidade e movimento no teatro;
- f) Dinamização de um debate sobre produção de roteiro e elementos estéticos da linguagem audiovisual;
- g) Criação de uma versão de *Hamlet* pela turma, a partir do texto original;
- h) Realização de ensaios de cenas da peça;
- i) Encenação e gravação da versão da peça criada pelos alunos;

Como a pesquisa-ação foi dinamizada a longo prazo, não conseguiríamos prever com precisão como seria o desenrolar de cada procedimento. Então, não delimitamos um cronograma fixo para cada ação. Decidimos planejar as ações a cada semana, após documentar e analisar como foi encontro prévio, ponderando as dificuldades, os problemas e os resultados positivos que os alunos tiveram. Desse modo, nossos procedimentos metodológicos foram flexíveis, pois, não tendo um prazo para cumpri-los, eles puderam se estender de acordo com o tempo necessário da turma. Eventualmente, quando percebemos que determinada ação não estava, de fato, alcançando os objetivos desejados com a turma, os procedimentos foram alterados. A partir da frequência de encontros, à medida em que concluíamos uma etapa, começávamos a seguinte.

No total, realizamos 26 encontros com a turma em questão, destinados exclusivamente a esta pesquisa-ação. Apesar do ano letivo estar planejado para terminar em janeiro de 2019, finalizamos nossos encontros em dezembro de 2018, quando, de fato, as aulas regulares

terminaram. Os outros dias eram destinados a avaliações finais, divulgação de notas, reuniões pedagógicas e/ou provas de recuperação.

A avaliação dos alunos foi processual e levou em conta os seguintes critérios: a participação e a realização de todas as ações propostas. Ainda, como uma forma complementar de avaliação, entregávamos, durante as apresentações orais sobre os atos de *Hamlet*, perguntas sobre o ato em questão para os outros alunos, a fim de que todos dessem devida atenção a todos os atos e não só ao que o grupo estaria incumbido de apresentar. Procuramos não atribuir um peso avaliativo muito grande às avaliações a fim de que os alunos focassem mais nas suas produções e se preocupassem menos com as notas do trabalho. Ainda assim, mantínhamos um constante retorno oral do desempenho dos alunos em cada atividade. Nas apresentações orais, entregamos um *feedback* por escrito da performance de cada membro do grupo.

Discussão e considerações finais

Em linhas gerais, esta experiência com *Hamlet* na turma de terceiro ano de ensino médio desta escola pública gaúcha foi bem-sucedida porque apresentou uma resolução para o problema de pesquisa: como é possível trabalhar com um texto dramático e clássico na atual realidade de uma escola pública brasileira, promovendo uma educação mais estética e ética? Além do mais, o presente estudo conseguiu alcançar todos os objetivos propostos.

Quanto ao problema de pesquisa, chegamos à conclusão de que um trabalho a longo prazo, com ações que dinamizem a leitura (incluindo exercícios de pré-leitura e pós-leitura), o debate e a criação, foi eficaz, sob o ponto de vista de termos como objeto uma peça shakespeariana sobre a qual os alunos tinham pouco conhecimento prévio. Ao usarmos o texto literário clássico e dramático na íntegra, com propostas de leitura individual e coletiva – sem contar os debates em grande grupo –, as ações propostas visavam priorizar uma educação mais estética. Ou seja, propusemos práticas metodológicas e pedagógicas que valorizam a arte em si e o fazer artístico, sem negar a capacidade de fruição dos alunos, cada qual com seu espectro de experiências subjetivas e coletivas. O efeito estético causado pela leitura individual da obra, conseqüentemente leva os participantes a problematizarem questões éticas.

Dentre as habilidades que a turma estava desenvolvendo ao ler *Hamlet* e ao realizar uma apresentação sobre partes da peça, podemos citar a sensibilização estética, a fruição, a leitura, a interpretação, a (re)escrita, a argumentação, a capacidade de pesquisa e a análise de fundamentos da literatura (estilística, linguagem simbólica, figuras da linguagem). Já na parte prática da encenação, os alunos estavam pondo em prática outras habilidades (em concomitância com as supracitadas), como a cooperação, a organização, a criatividade, a proatividade, a autonomia, a atenção, a paciência, a postura de voz, a noção de palco, a desinibição e a ressignificação dos espaços físicos da escola.

Outro resultado notável desta pesquisa-ação foi a superação da inércia e da indolência, aspectos que recorrentemente são focos de reclamação do corpo docente. É muito comum, na realidade escolar, sobretudo na adolescência, que os alunos não se motivem para realizar as atividades propostas por professores e professoras, julgando que elas não dialoguem com a realidade em que eles estão inseridos. Nesta pesquisa, aconteceu o contrário, visto que o engajamento foi grande. A turma pesquisou materiais além dos oferecidos em aula para incrementar a leitura, a apresentação ou a atuação. Inclusive, quando já haviam concluído sua versão da peça, conduziram ensaios geridos por eles mesmos em duas ocasiões.

A sequência didática, por ser dinamizada em uma turma com nenhuma experiência com leitura de peças shakespearianas e pouco conhecimento prévio sobre o gênero dramático ou até mesmo sobre *Hamlet*, pode, assim, ser expandida, replicada ou adaptada a outros contextos. Lembramos que a escola em questão é pública (que deveria ser um modelo), o que implica maior inclusão referente ao recorte etnográfico dos alunos. A palpabilidade da proposta e a maleabilidade das ações são méritos deste estudo e fundamentos necessários para a prática educacional.

Pensando amplamente, através desta proposta, reavaliamos alguns sentidos atribuídos à disciplina literatura brasileira e o papel que ela possui. Durante esse ano letivo com uma experiência íntima e intensa com *Hamlet*, pudemos contornar o caráter historiográfico e paraliterário que a disciplina tem. Em vez de nos atermos somente a períodos literários, ao estudo de autores e à análise de excertos de textos, mostramos que a leitura na íntegra de um texto (clássico ou não), pode ser efetiva e prazerosa. Desse modo, é razoável

afirmarmos que uma atividade desse estilo pode compor o currículo de literatura brasileira.

Muitas pessoas se recusam a tomar a literatura ou a arte em geral como ciência. O valor científico parece ser um privilégio exclusivo de disciplinas exatas. Entretanto, a literatura, com efeito, é capaz de produzir conhecimento, tornando-a também uma ciência. Dentre os saberes dinamizados pela literatura, Candido, afirma que

...além do conhecimento por assim dizer latente, que provém da organização das emoções e da visão do mundo, há na literatura níveis de conhecimento intencional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor. Esses níveis são os que chamam imediatamente a atenção e é neles que o autor injeta as suas intenções de propaganda, ideologia, crença, revolta, adesão, etc. (CANDIDO, 2011, p. 182)

Desse modo, não devemos pensar a literatura brasileira como uma matéria restrita a textos nacionais ou como um braço da área das linguagens. Temos que compreendê-la devidamente como uma modalidade artística dinâmica, completa, autônoma e expansiva, que dialoga facilmente com saberes de outras áreas do conhecimento. Como observamos na dinamização desta pesquisa, os alunos estavam inseridos em ações que exercitavam postura corporal e vocal, por exemplo. Esses saberes e habilidades, inclusive, são difíceis de serem trabalhados em disciplinas de ciências duras.

Muitas vezes evitamos de trabalhar em sala de aula com textos clássicos com a desculpa de o texto não dialogar ou não fazer sentido para o contexto atual da turma. Porém, como explicar a sensibilização, a emoção e a discussão de ideias de alunos, em 2018 no Brasil, ao lerem um texto inglês de 1601? Por que os alunos se identificam com um texto de mais de 400 anos? Como explicar a turma se identificando com as personagens e seus problemas? Este é o encanto da literatura: ela é inesgotável e há elementos que transcendem o tempo.

Bárbara Heliadora afirma que a beleza estética das peças shakespearianas (até as menos realistas) nos impele a refletir sobre questões humanas e sobre nossos contextos, sem um pedantismo instrutivo ou um viés doutrinador.

Sem jamais se voltar para lições de moral, Shakespeare prefere deixar bem claro que o homem é sempre responsável por suas

ações e que toda ação tem consequências. O mais incrível, no entanto, é ele ter conseguido expressar tudo o que observou, em termos de uma dramaturgia apaixonada e apaixonante, em impecável forma poética. Se a beleza da forma é uma das grandes atrações desse memorável conjunto de peças, ele prova também que o anti-realismo (*sic*) pode nos remeter à realidade com imensa força. (HELIODORA, 2008, p. 8-9)

O sentido atemporal da literatura nos proporciona artefatos simbólicos e densidade para encararmos os problemas de nossa realidade, nos sensibilizarmos e aguçarmos nossas relações interpessoais. A literatura é humanizadora, no sentido do

...processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção 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, 2011, p. 182)

Em relação aos objetivos desta pesquisa, todos foram alcançados, mesmo não concluindo a última das nove atividades propostas. Conseguimos, de fato, identificar problemas em sala de aula em relação às habilidades de leitura para, depois, os alunos desenvolverem e aprimorarem essas habilidades através de aulas expositivas, oficinas teórico-práticas, apresentações, criações e debates. Assim, as ações puderam ressignificar os processos de ensino/aprendizagem de literatura e de teatro em sala de aula; ainda, conseguimos analisar os efeitos das ações propostas nos alunos. A partir da leitura de *Hamlet* na íntegra, da criação de uma versão da tragédia e da encenação da peça criada, a turma efetivamente estava dinamizando atividades que fomentassem a desinibição, a postura (corporal e vocal) e a melhoria de suas habilidades comunicativas. A turma pode, assim, colocar-se e pensar como personagens, o que pode ser considerado um paradigma educacional empático.

Por fim, nesta pesquisa, a arte (em específico, literatura e teatro) foi um modo de formação e construção de caráter e de identidades, aspectos característicos das juventudes. Nesse sentido, a experiência

desta pesquisa-ação foi particularmente sensível para essas pessoas que estão vivenciando a juventude. Esta etapa da vida

...é parte de um processo de crescimento totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Isso significa entender a juventude mais amplamente e não como uma etapa com um fim predeterminado e muito menos como um momento de preparação que será superado quando se entrar na vida adulta. (DAYRELL & CARRANO, 2014, p. 111)

Esta pesquisa teve um impacto social para a escola, para a comunidade escolar e, sobretudo, para as juventudes dos participantes dessa experiência. Além de ocuparem outros espaços além da sala de aula (como o salão de atos e os corredores para atividades de encenação) a partir da leitura de *Hamlet*, os alunos se viam em dilemas morais de personagens e estabeleciam paralelos entre problemas contextuais da peça e da realidade atual.

O principal problema desta pesquisa-ação, todavia, foi a inconclusão da última etapa, a encenação de toda a peça. Todas as outras etapas propostas na sequência didática foram concluídas: as aulas expositivas e teórica sobre Shakespeare, a aula introdutória sobre *Hamlet*, a leitura, na íntegra, de *Hamlet* pelos alunos, a apresentação oral, em forma de seminário de cada ato, a realização de aulas-oficinas sobre encenação, o debate sobre a produção de um roteiro, a criação de versão escrita de *Hamlet*, pela turma e os ensaios das cenas da peça, da versão da turma. Contudo, após os alunos criarem a versão deles de *Hamlet* e conduzirem ensaios na escola, nós não conseguimos encenar e gravar todas as cenas. Ainda assim, acreditamos que o fato de não concluirmos a última etapa nos possibilitou observar que adversidades extraclasse do dia a dia escolar são fatores que afetam diretamente o desenvolvimento e o planejamento de propostas didáticas. Entendemos que um plano de aula é utópico, já que sua execução só vai se mostrar na prática; contudo, ele deve antecipar prováveis problemas e dificuldades com base no contexto de ensino/aprendizagem.

Em nosso caso, o planejamento flexível foi um fator que proporcionou um adiamento de ações (como a escrita e a reescrita da versão da turma de *Hamlet*) que teve impacto na inconclusão da gravação da peça. Outros fatores contribuíram para isso, como alteração

do calendário letivo, mudanças de períodos, comemorações de festividades da escola, compromissos extraordinários, eventuais ausências discentes e até intempéries. Desse modo, não pudemos realizar um encerramento de todas as atividades com os alunos. Embora tenhamos discutido, no último encontro, as implicações e as potencialidades desta pesquisa, poucos alunos estavam presentes. O ideal seria que toda a turma debatesse o percurso e os impactos pessoais e coletivos dessa experiência com Shakespeare na escola. Como esta é uma pesquisa-ação, pudemos nos valer dessa inconclusão como dados analíticos para entender os diferentes agentes para que isso ocorresse.

Outro ponto básico ao longo do processo foi a avaliação. Há certo consenso entre professores e professoras que se deve avaliar rigorosamente atividades a longo prazo ou difíceis de serem dinamizadas. Porém, isso pode levar o docente a ficar refém de notas. Em nossa pesquisa, deixamos claro que a avaliação foi holística, continuada e processual. Isso possibilitou que os alunos ficassem menos preocupados com notas e mais focados nas ações. O lado negativo de deixarmos a avaliação em segundo plano é que isso abriria brecha para os alunos não levarem as atividades com a devida seriedade. Não obstante, os alunos participaram ativamente de todas as etapas, superando eventuais imprevistos e promovendo um ambiente mais cooperativo, principalmente durante as apresentações dos atos de *Hamlet*, os ensaios e a encenação. Tais habilidades não seriam passíveis de avaliação em uma prova objetiva.

Como estávamos lidando com literatura e teatro, acreditamos que uma avaliação objetiva pode prejudicar o processo de sensibilização e fruição estética, o que é prejudicial para os alunos no sentido de se desinteressarem pelo trabalho. Por outro lado, a materialidade de ter respostas escritas pelos alunos facilita as práticas burocráticas do professor. Propomos uma ação similar durante as apresentações orais dos atos de *Hamlet*. Os grupos que não estavam apresentando receberam perguntas sobre os atos. As respostas e a entrega também contaram para nossa avaliação do processo.

Um indicador com dados objetivos dos resultados de nossa pesquisa-ação foi o desempenho que a escola obteve no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) de 2018, ano em que dinamizamos a experiência com *Hamlet*. Em 2017, a escola figurava no 400º lugar dentre as escolas do estado (considerando apenas as questões objetivos).

No ano da dinamização desta pesquisa-ação, a escola subiu para a 280ª posição.

Ao analisar o desempenho nas questões objetivas, novamente percebemos um avanço. Em 2017, a média geral das provas objetivas foi 529,59, enquanto em 2018 ela subiu para 536,51. Já no que tange às áreas específicas do conhecimento, notamos um aumento na média justamente nas duas áreas que articulam diretamente as ações propostas na pesquisa. Na área da linguagem, a média subiu de 522,48 para 540,15; e na área das ciências humanas, de 536,87 para 586,07.

Não podemos atribuir esses dados exclusivamente à experiência com *Hamlet*. Ao mesmo tempo, não podemos desconsiderar o efeito da pesquisa-ação no desempenho no ENEM. Ora, de 2017 para 2018, as turmas seguiram as mesmas diretrizes curriculares e houve raras mudanças de professores. Em 2018, porém, uma novidade pedagógica significativa foi a dinamização de nossa pesquisa em metade das aulas de literatura brasileira ao longo de todo o ano letivo.

O último ponto que gostaríamos de abordar é a importância do processo de formação de professores. Essa discussão subjaz ao longo desta pesquisa, e não devemos fechar os olhos para isso. Retomemos a Teoria Holística da Atividade, tencionada por Felipe Freitag (2015). O modelo “explora o processo de formação docente em uma visão globalizante por meio do princípio da indissociabilidade entre pensar-sentir-agir” (FREITAG, 2015, p. 37).

Nós entendemos, sob à luz da Teoria Holística da Atividade, que o processo de formação docente deve abarcar um ímpeto constante de aperfeiçoamento profissional e reflexão sobre as práticas, sem esquecer a afetividade. Sob perspectiva vygotskyana, a afetividade tem relação com a construção subjetiva, algo característico das juventudes. Ao longo do processo da experiência com Shakespeare na escola, seja nos debates, seja no reconhecimento durante as leituras, seja na criação da versão da peça ou na atuação, a afetividade é um processo que não pode ser visto desvinculado da cognição.

A universidade não pode se eximir desse debate, visto que ela é uma instituição que forma e licencia diretamente os educadores que irão trabalhar no contexto escolar. Portanto, é importante que os cursos de licenciatura fomentem a discussão desses processos em sala de aula.

A partir da fundamentação teórica e dos resultados desta pesquisa-ação, esperamos que o estre trabalho, assim como a tese, possam

servir também como uma contribuição para uma formação de professores já inseridos na educação básica. O diálogo entre profissionais da educação deve ser contínuo.

Referências

- AMORIM, M. Hamlet no cinema: por uma historiografia crítica das principais adaptações”. *Revista Literatura em Debate*, v. 10, 2016, p. 109-129.
- BLOOM, H. (org.). *William Shakespeare’s Hamlet*. New York: Infobase Publishing, 2009.
- BLOOM, H. *Shakespeare: a invenção do humano*. Tradução de José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- CANDIDO, A. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- COMPAGNON, A. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- DAYRELL, J; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega na escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; LINHARES, M. C. *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101-134.
- FREITAG, F. *Alunos autores do ensino médio: (re) educação linguoliterária na teoria holística da atividade e instrumentalização docente através da pesquisa-ação*. Dissertação de Mestrado. Santa Maria: UFSM, 2015.
- GOTTSCHALK, M. *The role of literature in Brazilian high school contexts*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: UFSC, 2003.
- HELIODORA, B. *Por que ler Shakespeare*. São Paulo: Globo, 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 21 de março de 2018.
- SHAKESPEARE, W. *Hamlet*. Tradução de Lawrence Flores Pereira. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- SHAKESPEARE, W. *Hamlet*. London: Penguin Group, 2001.
- SHAKESPEARE, W. *Macbeth*. New York: Collins, 1998.
- SHAKESPEARE, W. *Otello*. Tradução de Lawrence Flores Pereira. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

- TOMAL, D. *Action research for educators*. Lahan: Scarecrow Press, 2003.
- THORNDIKE, A. The relations of Hamlet to contemporary revenge plays. *PMLA*, v. 17, n. 2, p. 155-220, 1902. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/pdf/456606.pdf>>. Acesso em: 17 de julho de 2018.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez., 2005.

Configurações dos monstros na obra infantil de Madame Chrysanthème

Alexandre de Castro Gomes¹ (UERJ)

Introdução

Quando trabalhamos com o estudo da literatura infantil, é difícil não nos deparar com o maravilhoso. Ele está presente em cada fada, cada gigante, cada criatura ou ação que foge das leis da ciência e que não causa estranheza ao leitor e nem aos personagens, conforme conceituado pelo búlgaro Tzvetan Todorov em 1970. Aqui, na vida real, os lobos não devoram vovozinhas sem mastigar, os pés de feijão não sobem até as nuvens e as bruxas não transformam príncipes em monstros. São justamente esses últimos que eu pretendo abordar. Este trabalho propõe a análise configurativa do uso dos monstros na obra, direcionada ao público infantil, de Madame Chrysanthème, pseudônimo da autora Cecília Moncorvo Bandeira de Melo Rebelo de Vasconcelos.

Em *Contos para crianças por Chrysanthème* (1906) e *Contos azues* (1910), há diversas histórias com criaturas maravilhosas: feiticeiras, dragão, fadas, o próprio Diabo, um Santo Antonio com poderes mágicos, sereias, princesas do tamanho de um polegar, exército de esqueletos, a Morte, o monstro Urubucaru, gigantes... A capa do primeiro livro traz ainda uma enorme serpente cuspidora de fogo ilustrada por Julião Machado, possivelmente o primeiro monstro retratado em capa de livro infantil de autoria brasileira, e que, curiosamente, não está em nenhum conto da obra.

As histórias contadas por Cecília Vasconcelos tinham fortes influências europeia e religiosa. Muitas giravam em torno de reis, princesas e palácios e algumas facilmente relacionadas aos contos de fadas

1. Especialista em Literatura Infantil e Juvenil pela UCAM, mestrando em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela UERJ, membro do GP-CNPQ EnLIJ e do NELIJ-UERJ, professor de história da literatura infantil e juvenil brasileira em curso de pós-graduação na UCAM, ex-presidente da AEILIJ (2015-19) e autor de cerca de quarenta livros para crianças e jovens. Site e e-mail: www.alexandrecastrógomes.com.br e oalexgomes@hotmail.com.

clássicos. Seus textos se utilizam das mesmas características típicas dos contos de fadas, como a valorização do sacrifício, a quebra do interdito e a premiação da bondade, ou o castigo da maldade. O uso da intertextualidade é perceptível, principalmente a bricolagem, que ocorre quando a criação de um texto é formada a partir de fragmentos de outros. A obra de Chrysanthème tem muito disso - “A princesa Negrina”, por exemplo, tem trechos que lembram *A Bela adormecida* e *A Bela e a Fera*.

Esse trabalho integra projeto de pesquisa de mestrado e tem como objetivo analisar os diferentes papéis dos monstros na literatura infantil brasileira do início do século XX. Neste artigo, serão apresentados quatro contos da obra infantil da autora que apresentam monstros. A aparência desses seres é determinante para que sejam considerados na pesquisa. Segundo Kappler:

O monstro é um objeto essencialmente visual e constantemente o texto se refere à imagem e a imagem ao texto. Essas duas formas de expressão inspiram-se mutuamente e não é concebível falar do monstro sem apresentar sua imagem. Os próprios textos medievais que tratam dele são, na maioria das vezes, abundantemente ilustrados. (KAPPLER, 1993, p. 9)

Madame Chrysanthème

Cecília Moncorvo Bandeira de Melo Rebelo de Vasconcelos, ou Madame Chrysanthème, foi uma das escritoras mais populares do início do século passado e ficou mais conhecida por sua obra direcionada aos adultos, especialmente pelos volumes de temática feminista. São pelo menos dezessete livros publicados, entre eles *Enervadas*, de 1922, que a editora Carambaia relançou em 2019. Incentivada por sua mãe, a escritora Carmem Dolores, pseudônimo de Emília Moncorvo Bandeira de Melo, autora de *Lendas brasileiras: coleção de 27 contos para crianças*, Chrysanthème começou sua carreira literária lançando seus dois únicos livros infantis: *Contos para Crianças por Chrysanthème* e *Contos azues*.

O início do século XX foi uma época em que os textos infantis de autores nacionais tinham forte teor nacionalista e eram voltados para o uso nas escolas. Olavo Bilac representava o pensamento em voga quando advertia contra “histórias maravilhosas e tolas que

desenvolvem a credulidade das crianças, fazendo-as ter medo das coisas que não existem” (1904). Havia algumas coleções, como a Biblioteca Infantil, da Quaresma, que incluíam contos maravilhosos, mas eram poucos em meio a um mercado voltado para o desenvolvimento de uma rede escolar e a produção de obras motivadas pelo ufanismo advindo da República recém-criada. Chrysanthème, no entanto, tinha sangue contestador, portanto nadou contra a corrente e decidiu se aventurar pelo maravilhoso.

Antes de Cecília de Vasconcelos, em 1886, Julia Lopes de Almeida publicou um livro pela *Laemmert* com sua irmã Adelina Lopes Vieira, onde contou a história de duas fadas, a Beleza, que era linda e cruel, e a Bondade que era feia e meiga. Em 1890, Luiz Leopoldo Fernandes Pinheiro organizou a antologia poética *Musa das escolas*, uma coleção de poesias de poetas brasileiros e portugueses do século XIX direcionada às crianças e publicada pela *Garnier*. O livro contava com a participação de autores da categoria de Fagundes Varela, Arthur de Azevedo, Casimiro de Abreu, Gonçalves Dias, Machado de Assis, Adelina Vieira, Quintino Bocaiuva e Mello Moraes Filho. Entre os textos que abordam o maravilhoso nessa obra estão “O vizir”, do fluminense Luiz Nicolau Fagundes Varela, que menciona um gênio da floresta, e “A caipora” e “Uyáras”, de Alexandre José de Melo Moraes Filho, que apresenta as criaturas Caipora e Iara. Figueiredo Pimentel publicou uma coleção de livros de contos maravilhosos pela Livraria Quaresma Editora, tendo o primeiro, *Contos da Carochinha*, sido lançado em 1894. Pimentel apresentou, na ocasião, histórias de Grimm, Andersen e Perrault, além de adaptações de contos folclóricos coletados por Silvio Romero. Em 1899, Francisca Julia da Silva publicou o conto “A Yara (Ballada Tupy)”, em *Livro da infância*.

Se considerarmos que as criaturas das histórias de Figueiredo Pimentel não tenham sido inventadas por ele, que as fadas da Julia Lopes de Almeida não tinham aspecto monstruoso, que as Iaras de Francisca Julia e Mello Moraes Filho não tinham o rabo de peixe em sua descrição, que o gênio de Varela não é propriamente um monstro e que o Caipora de Mello Moraes Filho é somente a alma de um índio Tapuio, então concluímos que as criaturas monstruosas, assustadoras e perigosas de Madame Chrysanthème podem ser consideradas, possivelmente, os primeiros monstros criados por autor brasileiro em que habitam os livros infantis. Apesar de sua obra ter os contos de fadas europeus como inspiração, a autora altera e inclui detalhes

que contribuem para nacionalizar o texto, incluindo aí uma forte pitada do racismo brasileiro do início do século passado, endêmico e sem vergonhas.

O Monstro

Os primeiros registros de monstros na cultura cristã-ocidental são encontrados na Bíblia. Lá estão descritas criaturas como o beemote, o leviatã, o nefilim, os gafanhotos gigantes de Abaddon, o dragão, as bestas de diversas formas e o próprio Diabo. No entanto, foi só na Idade Média que o monstro passou a ser analisado mais de perto - embora sua figura fosse considerada um desvio da norma, eles eram encarados com naturalidade, como parte da população do mundo. Aceitava-se que sua existência ocorria por vontade divina e o que constituía a norma não era só a simetria da forma, afinal os chifres do Diabo podiam ser simétricos, assim como as patas dos sátiros. O aspecto e a conformidade da aparência também eram levados em consideração: anomalias genéticas, animais exóticos, pessoas mutiladas, tatuagens que cobriam a pele, costumes de terras distantes que deformavam, alongavam, alargavam ou diminuía partes do corpo, tudo isso poderia fazer com que o apontado fosse visto como monstruoso.

Julio Jeha afirmou em 2009, no livro *Da fabricação de monstros*, que o monstro ajuda a manter a coesão social e que é um artifício usado por escritores para rotular as infrações dos limites estabelecidos por determinado grupo. Claude Kappler, em *Monstros, demônios e encantamentos no fim da idade média*, de 1980, levanta três definições para o monstro:

- 1) Aristóteles afirmava que o monstro era aquele que se distanciava do que era esperado, a cópia diferente do original. Um filho que não se assemelhava geneticamente ao pai.
- 2) Santo Agostinho dizia que a existência do monstro não é um erro de Deus. Para ele, o monstro era um dessemelhante que servia à vontade do Senhor. A deformidade não é necessariamente feia e pode contribuir como um elemento de diversidade.
- 3) Outros autores da Idade Média identificavam o monstro como uma manifestação da desordem, uma vez que tinham a forma simétrica como critério de avaliação. Alguns chegavam ao

ponto de questionar se os monstros possuíam alma. Consideravam o monstro a imagem do mal, inimigo do belo, um ser nocivo, que se distinguia pela raridade. Era comum, mais para o final da Idade Média, relacionar o monstruoso ao diabólico.

Já do meio para o final da Idade Média, o corpo físico deixou de ser o único fator indicativo da monstrosidade. Abriu-se espaço para a possessão e a metamorfose. O monstro poderia estar dentro do homem e não somente do lado de fora, conforme apontado nesse trecho da tese de Jessica Lynne Bettine, de 2011, do East Tennessee State University:

No entanto, na segunda metade da literatura medieval... a identidade do herói e, subsequentemente, do monstro começam a mudar. Na literatura inglesa antiga, o monstro é fixo e facilmente definível; na literatura inglesa média, do final do século 12 até a década de 1470, entretanto, o monstro é capaz de se transformar, às vezes à vontade. Como Oswald aponta, os monstros dessa época “são capazes de mudanças espirituais e físicas ... o corpo não é mais o indicador primário de identidade: em vez de revelar monstrosidade, o corpo transformador pode ocultá-lo de maneiras perigosas”. (BETTINI, 2011, p. 27, tradução nossa).

Capas

Do final do século XIX até o lançamento de *Contos para Crianças por Chrysanthème*, a publicação para crianças era escassa no Brasil. Havia as traduções de Carlos Jansen; os contos de fadas de Perrault, Grimm e Andersen, trazidos por Figueiredo Pimentel e Annibal Mascarenhas; alguns textos didáticos infantis que louvavam a pátria e os bons costumes, de Olavo Bilac, Coelho Neto e João Köpke; as histórias curtas de Julia Lopes de Almeida; a poesia de Adeline Lopes Vieira e Francisca Julia da Silva; o folclore de Alexina Magalhães Pinto, entre outras poucas publicações, e grande parte delas em português de Portugal.

Em 1906, Cecília de Vasconcelos lançou seu livro de estreia. A obra fazia parte da “Biblioteca dos Jovens Brasileiros”, da editora Francisco Alves, junto com *Poesias infantis*, *Contos pátrios* e *A pátria brasileira*, o primeiro de Olavo Bilac e os outros de Olavo Bilac e Coelho

Neto. O livro de Chrysanthème é bem diferente dos outros livros da coleção. Enquanto os outros apresentavam a mesma imagem bucólica de pessoas lendo sob palmeiras, com cores leves, quase neutras, *Contos para crianças por Chrysanthème* tinha cores fortes em amarelo e vermelho e mostrava uma grande serpente monstruosa cuspidando fogo, sendo enfrentada por uma pessoa armada de escudo e lança. Segundo a historiadora Patrícia Santos Hansen, “a capa diferenciada e a valorização do ilustrador e das ilustrações indicavam uma leitura mais recreativa do que escolar.”

A obra começa a ser lida pela capa. As capas de ambos os livros de Cecília de Vasconcelos apresentam monstros. No primeiro, vemos a serpente cuspidando fogo. Tal cena não está presente nas histórias da obra e pode sugerir uma história à parte: A lança e o escudo remetem à São Jorge e o Dragão e é possível que o propósito tenha sido o de facilitar a aceitação do livro. É possível também que o ilustrador Julião Machado quisesse fazer referência ao conto “O príncipe Dragão”, mas o embate da ilustração nunca aconteceu. A capa de *Contos azues* também traz uma cena inexistente do conto “A fada e o gyra-sol”. Estão nela retratados os irmãos Luciano e Elza, a Fada dos Campos e o gigante antropófago, amigo da bruxa.

“O príncipe Dragão”, em Contos para Crianças por Chrysanthème

O príncipe Umbello era mal-educado e, como punição, sua fada madrinha o transformou em um dragão que só podia consumir o leite dos seios de uma mulher. À noite, para se alimentar, ele se tornava humano, mas se alguém o visse dessa maneira, ele tomaria a forma de um dragão para o resto da vida. Os reis chamavam amas de leite, mas a todas o príncipe dilacerava os seios e elas acabavam morrendo esvaídas em sangue. Depois de mil amas mortas, apareceu a jovem camponesa Maria, de quinze anos, levada pela avó. Maria tinha os seios de ouro e não seria dilacerada como as outras. Na área de serviço do castelo, as outras criadas comentavam com Maria sobre a beleza do príncipe e que ela seria boba se não desse uma olhadinha. Caída em tentação, a moça vislumbrou o lindo príncipe em sua forma humana, embora tivesse ordens de que deveria alimentá-lo de olhos fechados. Ela se apaixonou à primeira vista pelo jovem rapaz, mas ele se transformou em dragão e voou para longe.

A menina foi expulsa do castelo e voltou para a avó, que disse que se ela o amasse, deveria ir atrás dele. Apontou dois caminhos: o das Rosas e o dos Espinhos, sendo o segundo mais curto. É nesse ponto da história que descobrimos que a vó de Maria e a fada madrinha do príncipe são a mesma pessoa. Maria encontrou o dragão preso em uma gaiola na praça da cidade. Uma senhora, ninguém menos do que sua própria avó disfarçada, a abordou e disse que ela deveria cobri-lo com uma túnica feita do seu próprio cabelo para que o encanto cessasse. Enquanto fazia isso, Maria o alimentava com seus seios de ouro. Ao final de três dias cobriu o dragão que se transformou em príncipe. A avó/madrinha os casou e passaram a viver felizes no Reino do Amor.

Uma história um tanto adulta para os dias de hoje, pois sugere violência e certa sensualidade. Uma moça muito jovem, que provavelmente perdeu filho, já que carregava leite nos seios, se apaixona pelo príncipe que alimentava. Chrysanthème baseou-se em um conto que, mais tarde, Câmara Cascudo coletou em Natal-RN e publicou em 1946 com o nome “O príncipe lagartão”. O pesquisador e folclorista explica, em *Contos tradicionais do Brasil*, que o conto tinha origem em outro, mais antigo, coletado na Espanha com o nome de “El lagarto de las siete camisas”.

Ao compararmos “O príncipe lagartão” com “O príncipe-dragão”, verificamos que Chrysanthème modificou o conto de tal forma que mudou a mensagem central do texto. Antes a personagem Maria vence pela esperteza, já na obra de Cecília de Vasconcelos o final feliz se deu pelo sacrifício. Essa mensagem de sacrifício era comum tanto nos contos de fadas quanto nos contos de fundo religioso. Como a autora era adepta de ambos, é natural que o recurso fosse utilizado. Não menos importante para o texto é a quebra do interdito, uma transgressão ao pacto que leva a um castigo e coloca a transgressora em um caminho tortuoso de espinhos. No entanto, é graças a essa transgressão que Maria se apaixona, o que faz do dragão ao mesmo tempo castigo e recompensa. Destaca-se ainda a personagem da fada-madrinha do príncipe, avó da menina e velhinha passante, que ensinou a jovem como ajudar o dragão. Ela não existe no conto coletado por Cascudo, uma vez que nele o nascimento do Príncipe Lagartão aconteceu por vontade de Deus, porém é ela quem junta o casal, apesar do meio cruel. Segundo Nelly Novaes Coelho:

Príncipes ou princesas, pobres ou plebeus podem ser encantados por algum ente maléfico, transformando-se, geralmente, em animais.... Liga-se, talvez, a antigas crenças de que todos os seres anormais ou disformes (formas humanas misturadas a forma de animais, seres fabulosos) possuíam altos poderes de interferência na vida dos homens. Nota-se ainda que, normalmente, são as mulheres que conseguem desencantar os encantados. (COELHO, 2000, p. 177)

“A princesa Negrina”, em Contos para Crianças por Chrysanthème

Um casal de reis velhos desejava ter uma filha e a rainha exclamou, num ímpeto, que queria uma menina nem que fosse negra como a noite. Naquele mesmo dia, acolheram uma pedinte que se revelou ser uma fada e, como recompensa, realizou o desejo da rainha. Nove meses depois nasceu Rosa-Negra, uma bebê “negra como o carvão”. O casal chorou de tristeza ao ver que sua filha não tinha a pele alva e a fada disse que se a menina não saísse pelo portão do castelo até seu aniversário de dezesseis anos, ela ficaria branca. Seus pais morreram quando ela completou quinze anos de idade e, dias antes da data tão aguardada, uma serpente a atçou a deixar a propriedade para atender a uma festa no magnífico palácio vizinho. Ela é convencida e o interdito é quebrado. O palácio que parecia lindo por fora, é na verdade uma construção em ruínas cujo dono era o príncipe da Morte, que desejava se desposar com ela. A moça conseguiu fugir do seu pretendente e do exército de esqueletos que o servia, com o apoio de um passarinho e de uma flor a quem tinha ajudado antes, quando ainda estava em terras de seus pais. Ela então reencontrou a fada, que pediu uma prova de obediência e a obrigou a se casar com o Urubucaçu, um ser repugnante que vivia em uma caverna. Rosa-Negra aceitou. Ao fazer isso, o monstro se transformou em um belo príncipe e ela se tornou alva como o leite.

Não é difícil perceber que Chrysanthème inspirou-se em diversos contos maravilhosos para compor a sua história. Podemos enxergar o gesto da fada de *A Bela adormecida*, que deu uma saída ao destino antes traçado pela magia. No conto original dos irmãos Grimm, que pode ter sido inspirado em contos de Perrault e Basile, a fada transformou a morte em sono centenário. No conto de Chrysanthème, o objeto da magia foi o tom da pele. Em comum havia o destino das

duas princesas sendo decidido aos 16 anos. A ajuda da rosa branca e do passarinho configuram outra característica muito utilizada nos contos de fadas que é a bondade premiada. Há ainda a figura do monstro Urubucaru, um belo príncipe com uma maldição. “A bela e a fera”, de Gabrielle-Suzanne Barbot, depois modificado por Jeanne-Marie LePrince de Beaumont, e “O príncipe sapo”, dos irmãos Grimm, são contos que apresentam tema central semelhante.

Quem é o verdadeiro monstro dessa história? Seriam os pais, que não a aceitaram como era, espelhando o racismo brasileiro “desvergonhosamente” presente no início do século passado, e que, embora hoje na literatura nem seja tão explícito quanto já foi, ainda existe? A fada, que não foi honesta e a fez passar por tamanho martírio? A serpente, que estava a serviço da Morte e a fez quebrar o interdito? A Morte que orquestrou a saída de Rosa-Negra de suas terras? Ou o Urubucaru, figura medonha com fama terrível, mas que esconde uma doçura que é revelada no final? Bem, a não ser que o príncipe transformado em monstro tenha feito algo horrível para merecer o castigo, ele é provavelmente o menos monstro dessa história. Representa tanto o sacrifício quanto o prêmio. Umberto Eco explica essa tendência de associar o feio ao mal em *História da feiura*:

A primeira e mais completa Estética do feio, elaborada em 1853 por Karl Rosenkrantz, traça uma analogia entre o feio e o mal moral. Como o mal e o pecado se opõem ao bem, do qual são o inferno, assim o feio é o “inferno do belo”. (ECO, 2007, p. 16, grifos do autor)

“A filha da sereia”, em Contos azues

Ilka, uma sereiazinha de dois anos, foi adotada por um casal de pescadores que a encontraram na porta de casa. Um dia, um naufrágio aconteceu próximo à cabana da família e um marquês, Othon, o único sobrevivente, também foi acolhido pelo casal. A verdadeira mãe de Ilka foi quem o salvou, para que se desposasse de sua filha. Embora não a tivesse criado, a observava do mar e a protegia como podia. Othon e Ilka se apaixonaram e ele propôs casamento. Ilka, que a essa altura já conhecia a sua origem, explicou que se saísse de perto do mar, perderia a proteção da mãe sereia. Othon aceitou que morassem ali, mas depois mudou de ideia e resolveu que ambos viveriam

em seu castelo, longe da costa. Ela vai e logo sofre com as tramas de Hilda, prima de Othon, que também o queria para marido. Ilka tentou contar para Othon as maldades que Hilda aprontava com ela, mas Othon não lhe deu ouvidos. Ilka então fugiu para o mar e o marquês acabou se casando com a prima. A mãe sereia carregou a filha para o seu palácio de corais e depois faz o mar avançar para as terras de Othon, matando todos que lá viviam.

A história de Chrysanthème, publicada em *Contos azues*, é claramente baseada em “A pequena Sereia”, de Hans Christian Andersen. Em ambos os contos, a sereia se apaixona por um nobre que se acidenta no mar. Também em ambos, tal nobre se casa com outra. A grande diferença é que no conto de Andersen, a sereia recusa-se a matá-lo e se sacrifica por amor. No conto de Chrysanthème, Othon não tem a mesma sorte, porém a morte lhe chega através das mãos de sua quase sogra do mar.

O grande monstro dessa história só é conhecido pelo leitor. As personagens não tinham ideia do perigo que as rondava até ser tarde demais. Há um caráter punitivo na vingança da mãe sereia. Othon não cumpriu sua promessa ao voltar para suas terras e levar a noiva junto. Depois não cumpriu sua obrigação de protegê-la contra as artimanhas de sua prima. James Donald nos diz que “as mesmas criaturas que aterrorizam e interdita podem evocar fortes fantasias escapistas”. A mãe sereia, de certa forma, satisfaz o desejo oculto do leitor, ao punir severamente o marquês e a todos que humilharam a protagonista.

Esse não é o único texto de Cecília de Vasconcelos sobre sereias. Há outro, intitulado “As pérolas da sereia”, do livro *Contos para crianças por Chrysanthème*, onde a sereia Alba se apaixonou por Narciso, um pobre e belo pescador, e o carregou para seu castelo no fundo do rio, fazendo com que ele se esquecesse de sua vida na terra. Narciso e Alba foram felizes. Sua mãe, Jacintha, no entanto, chorou de saudade na beira do rio e suas lágrimas encontraram o caminho para o coração do filho. Narciso se lembrou de sua mãe e voltou para ela. Nunca mais pescou e passou a montar armadilhas para pegar aves em um rochedo próximo ao rio. A sereia o observava tristemente de longe. O rapaz acabou se apaixonando por outra, filha de um rico lavrador, não se lembrando mais de Alba. O pai da moça não o aceitou, por ser pobre, e Alba, penalizada, deixou duas pérolas no rochedo onde Narciso armava as suas armadilhas. Todas as noites, a linda sereia

desfiava o seu luxuoso diadema de pérolas sobre o rochedo. Narciso enriqueceu e casou-se com a filha do lavrador. A autora concluiu, ao final do conto, que “As crianças e os homens são tão ingratos!”.

Esse texto também conta a história de uma sereia que se apaixonou por um homem que casou com outra, porém, ao contrário da história de Ilka e Othon, no final a sereia se sacrifica por amor, seguindo o mesmo padrão da história de Andersen. O monstro, nesse caso, foi empático e provocou o final feliz de outro, mesmo que isso custasse a sua própria felicidade. Em ambas as histórias de sereias que Chrysanthème apresenta, uma mãe tem papel fundamental para o desenrolar da trama, seja chorando por seu filho perdido ou protegendo a filha ofendida. É possível que Cecília procurasse homenagear a própria mãe, Emília de Melo, que a incentivou na escrita.

“O enforcado”, em Contos azues

Um menino pequenino, de cinco anos, Luizinho, do tamanho de uma garrafa de água Caxambu, fugiu de casa após a morte de sua mãe. No caminho encontrou um passarinho de asa quebrada. O bichinho tinha fome e Luizinho o alimentou. O pássaro disse que se um dia o menino precisasse de ajuda, chamasse pelo Cinzento. Luizinho dormiu sob um pé de manjeriço e enquanto dormia, anões saíram das grutas, mulheres de longas cabeleiras (mães d’água) saíram das cascatas, insetos seguiram seu caminho. Luizinho acordou e ouviu uma voz abafada pedindo socorro. Era a Fumaça, sob a folhagem, e Luizinho a libertou. Mesma história: se precisar, basta chamar. Luizinho chegou a um palácio no alto de um morro. Dentro do palácio, o gigante Johannes, em companhia de Patativa, sua esposa que cabia na palma de sua mão. Sobre a mesa, pratos com crianças assadas. Johannes convidou Luizinho a ficar. No meio da noite, Patativa o alertou que no dia seguinte ele seria frito e servido como as outras crianças na mesa. Ao final da festa, o gigante chamou um negro espadado e ordenou que matasse o menino enforcado na madrugada, pois ele se intrometiera por seu castelo adentro. Quando a corda já estava em seu pescoço, Luizinho invocou o Cinzento, que furou os olhos do seu carrasco. O menino estava livre. Mas lembrou-se de Patativa e voltou para salvá-la. Descobriu que seu verdadeiro nome era Sybilla. Luizinho chamou pela Fumaça. A Fumaça adentrou o palácio

e matou todos sufocados. A Fumaça então contou a Sybilla onde sua mãe estava e os três passaram a viver no palácio do gigante. Mais tarde, quando cresceram, Luizinho e Sybilla se casaram.

Este é mais um daqueles contos onde o protagonista faz favores a terceiros, que o auxiliam depois a derrotar o gigante/ogro antropófago, mostrando que a bondade vence a maldade. É interessante verificar a tentativa de nacionalizar o conto de origem europeia, especialmente na parte onde se refere às mães d'água saindo das cascatas. Sobre o monstro, no caso o gigante da história, considerando que a fuga da criança se dá após a morte da mãe, Arlette Boloumié tem um ponto de vista fascinante, a respeito da obra *O pequeno polegar*, de Perrault, e que pode se aplicar aqui também:

No conto de Perrault, o ogro que mata as crianças para devorá-las não seria um duplo do pai na objetivação do seu desejo monstruoso de comer os próprios filhos? ... O mito do ogro pode descrever um tipo de relação sufocante entre pais e filhos, sobretudo quando aplicado à relação amorosa destruidora. (BOLOUMIE, 2000, p. 757, 761)

“O enforcado” segue o roteiro de vários contos maravilhosos, podendo ter sido inspirado por qualquer um deles ou por qualquer uma de suas muitas versões. Cito como exemplo o conto “O homem pequeno”, coletado por Silvio Romero e publicado no livro *Contos populares do Brasil*, em 1883. Em 1896, Alberto Figueiredo Pimentel publicou uma adaptação desse intitulada “O miudinho”, no seu livro *Histórias da avozinha*. José Lins do Rêgo publicou “O príncipe pequeno”, no livro *Estórias da velha Totônia*, em 1936, e, no ano seguinte, Monteiro Lobato publicou, também como “O homem pequeno”, em *Histórias de tia Nastácia*. Claro que Chrysanthème não se inspirou nos dois últimos, até porque seu livro foi publicado antes, mas é importante mostrar o percurso que uma história pode atravessar. O livro de Silvio Romero traz notas de Câmara Cascudo, onde ele relaciona diversos contos portugueses e espanhóis de onde esse conto pode ter se originado, além do *Pentamerão* de Basile e do mito de Jasão e Medeia. Em todos eles há os mesmos elementos - a filha do diabo, ou do gigante, ou do rei malvado ou do feiticeiro poderoso, se volta contra o pai, auxilia e foge com o herói, casando-se com ele no final.

Em “O homem pequeno”, um príncipe perdeu-se durante uma caçada e chegou em uma terra controlada por uma família de gigantes. O dono da casa o fez ficar como criado. Passado um tempo, o príncipe

e a filha do gigante, Guimara, se apaixonaram. O gigante, desconfiado, passou a lhe dar tarefas impossíveis de realizar, com a intenção de matá-lo, se ele não as cumprisse, mas Guimara, que tinha poderes, realizou tais tarefas no lugar do amado. O gigante decidiu matá-los de qualquer maneira, mas Guimara, que era também adivinha, alertou o príncipe e ambos fugiram juntos a cavalo. O gigante pegou cavalos ainda mais rápidos e foi atrás, mas sempre que os alcançava, era enganado por disfarces que a filha criava com magia. Isso aconteceu por três vezes até que o casal chegou nas terras do príncipe. Guimara pediu que ele, ao chegar, não beijasse a mão de sua tia, pois se assim o fizesse, se esqueceria dela. O príncipe se descuidou e beijou a mão da tia. Guimara perdeu todo o seu encanto e viveu o resto dos seus dias triste e solitária.

Há diferenças entre o conto de Chrysanthème e esse colhido por Silvio Romero. No entanto, a ideia central é a mesma. O confronto com o gigante anfitrião onde o herói é ajudado por uma personagem do sexo feminino da família do gigante. Como termina a história ou como se dá essa ajuda pode até mudar de conto para conto, mas o roteiro central é o mesmo.

Considerações finais

Após a análise desses e de outros contos da autora, fica ainda mais claro que ela utilizou contos europeus como fonte de inspiração, embora buscasse a nacionalização através da descrição de espaços e nomes de personagens. Seu segundo livro, *Contos azues*, chega a ter um erro de revisão que comprova a afirmação acima. Durante a leitura do conto “A fada e o gyrasol”, uma adaptação de “João e Maria”, onde a bruxa da casa de doces recebe um gigante como convidado para almoçar as crianças, é constatado que os irmãos se chamam Luciano e Elza. Porém, na página 20, linha 07, a autora refere-se ao menino como João. Das duas uma: ou o texto era para ter os nomes originais e depois foi modificado, deixando esse trecho passar despercebido pela revisão, ou a própria autora estava com o nome da personagem original na cabeça.

As criaturas apresentadas nos vinte e nove contos infantis de Cecília de Vasconcelos são clássicas de contos de fadas: Sereias, fadas, bruxas, ogros, gigantes, dragões e outros seres mágicos. Como as

histórias dos livros de Chrysanthème são baseadas em contos de fadas europeus, os contos têm características típicas do gênero. As personagens aqui presentes existem para reforçar as mensagens de consequências para a quebra do interdito, necessidade do sacrifício e premiação das boas ações ou punição das más. Em alguns casos, como pode ser exemplificado na última citação acima, é provável o uso de metáforas e analogias para explicar o monstro. Segundo Julio Jeha: “Como maravilhas do discurso, as metáforas têm sua contraparte nos monstros, as maravilhas da natureza” (JEHA, 2009, p. 19).

Referências

- BETTINI, J. *The rage of the wolf: Metamorphosis and identity in medieval werewolf tales*. (2011). Electronic Theses and Dissertations. Paper 1302. Disponível em: <https://dc.etsu.edu/etd/1302>. Acesso em: 20 maio de 2021.
- BILAC, O. *Poesias infantis*. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia, 1916.
- BOULOUMIÉ, A. O ogro na literatura. In: BRUNEL P. (org.). *Dicionário de mitos imaginários*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000. p. 754-762.
- CASCUDO, C. *Contos tradicionais do Brasil*. São Paulo: GLOBAL, 2009.
- COELHO, N. *Literatura infantil: teoria-análise-didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- ECO, U (org.). *História da feitura*. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- GRIMM, J.; GRIMM, W. *A bela adormecida e outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 2008.
- HANSEN, P. A Biblioteca dos Jovens Brasileiros: do caráter didático da literatura infantil aos usos dos livros pelas crianças no início do século XX. Rio de Janeiro: *Escritos, revista da Fundação Casa Rui Barbosa*, p. 80-83, 2011. Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/escritos/numero05/FCRB_Escritos_5_5_Patricia_Santos_Hansen.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.
- JEHA, J.; NASCIMENTO, L. (org.). *Da fabricação de monstros*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- KAPPLER, C. *Monstros, demônios e encantamentos no fim da idade média*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- LOBATO, M. *Histórias de tia Nastácia*. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1964.

- PIMENTEL, F. *Contos da Carochinha*. 19. ed. Rio de Janeiro: Livraria Quaresma Editora, 1950.
- PIMENTEL, F. *Histórias da avozinha*. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1994.
- PINHEIRO, L. (org.). *Musa das escolas*. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1890.
- ROMERO, S. *Folclore brasileiro: contos populares do Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1954.
- DA SILVA, F. *Livro da infância*. São Paulo: Typographia do Diário Oficial, 1899.
- TODOROV, T. *Introdução à literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva, 1981.
- DE VASCONCELOS, C. *Contos para crianças por Chrysanthème*. Rio de Janeiro: Laemmert & C, 1906.
- DE VASCONCELOS, C. *Contos azues*. 4. ed. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti Editores, 1936.
- VIEIRA, A.; DE ALMEIDA, J. *Contos infantis em verso e prosa*. 8. ed. Rio de Janeiro: Laemmert & Cia Editores, 1910.

Contos de fadas feministas: uma análise das princesas Disney ao longo dos anos

Bruna Vieira Dorneles (UFRGS)

Introdução

Durante muitos séculos, homens e mulheres ouviam e contavam histórias sobre sua cultura, sobre seus heróis e sobre suas peripécias, na lavoura ou na taberna, no trabalho ou no lazer. Tempos depois, essas narrativas adentraram o ambiente doméstico, e pais e mães passaram a contá-las para seus filhos e para suas filhas. As histórias de princesas, de príncipes e de feiticeiras, que ficaram conhecidas por contos de fadas, conquistaram tamanho apreço popular que viraram símbolo da cultura dos povos.

Por muito tempo, pesquisadores, folcloristas, linguistas e filólogos percorreram seus países para coletar essas histórias orais e eternizá-las em livros. Com essa nova forma de conhecer essas narrativas, surgiram, cada vez mais, inúmeros contos de fadas, em diferentes sociedades, até que um dia eles invadiram o cinema. Nesse viés, em 1937, é lançado o primeiro longa-metragem inspirado em um conto de fadas cuja protagonista é uma princesa. Ele foi produzido pelos estúdios Disney e ganhou o título de *Branca de neve e os sete anões*. A partir de então, as narrativas contadas de forma oral, e que foram transpostas para os livros, ganharam uma nova forma de chegar às pessoas: o cinema. E foi justamente por isso que, no século XX, os contos tornaram-se acessíveis a todos, pois não há geração que não tenha crescido sem ter, pelo menos, ouvido falar sobre as princesas Disney. Nesse sentido, o que começou com apenas uma tentativa de dar às pessoas um motivo para acreditar que os sonhos se realizam tornou-se um reflexo do modo como vemos o mundo e também como nos vemos nele. Para o jornalista Neal Gabler (2016),

A influência de Disney também se introduziu na consciência americana por meios mais sutis e menos visíveis. Enquanto reinventava a animação e a diversão, ele mudou o ponto de vista americano sobre sua própria história e sobre seus próprios valores. (GABLER, 2016, p.9)

Sendo assim, o sucesso de *Branca de neve e os sete anões* deu início à franquia das princesas Disney, a qual é um conjunto de personagens humanas que, no longa-metragem de animação, assumem o papel de princesa, ou outro cargo de liderança, em função da sua linhagem real ou do matrimônio. Logo, a franquia representa uma marca dos estúdios Disney para comercialização de produtos derivados dos filmes animados. Nesse sentido, a franquia das princesas é importante para este trabalho, pois, por meio dela, será possível analisar a representação das princesas no decorrer dos anos, tendo como objetivo observar a maneira pela qual é estabelecida a resolução do conflito do conto.

Desse modo, esta pesquisa considera como *corpus* de análise as personagens Branca de Neve (*Branca de neve e os sete anões*, 1937), Cinderela (*Cinderela*, 1950), Aurora (*A Bela adormecida*, 1959), Ariel (*A pequena sereia*, 1989), Bela (*A Bela e a Fera*, 1991), Jasmine (*Aladdin*, 1992), Pocahontas (*Pocahontas*, 1995), Mulan (*Mulan*, 1998), Tiana (*A princesa e o sapo*, 2009), Rapunzel (*Enrolados*, 2010), Merida (*Valente*, 2012), Anna (*Frozen: uma aventura congelante*, 2013, e *Frozen 2*, 2019), Elsa (*Frozen: uma aventura congelante*, 2013, e *Frozen 2*, 2019) e Moana (*Moana: um mar de aventuras*, 2016). É importante destacar que, apesar de algumas princesas terem suas histórias contadas em filmes de sequência, como Cinderela, Ariel, Bela, Jasmine, Pocahontas e Mulan, somente será analisada, neste estudo, a continuação de *Frozen: uma aventura congelante*, visto que, nesse caso, há uma transformação significativa na trajetória da personagem Elsa, enquanto, nos demais exemplos supracitados, as protagonistas mantêm-se estáveis em relação ao filme de origem.

A partir do *corpus* selecionado, esta pesquisa busca mostrar que, ao longo dos anos, o conflito do conto foi resolvido por diferentes protagonistas: o amor romântico, o amor familiar e o autoamor. Isto é, de 1937 a 1959, é perceptível que o amor entre o casal é fundamental para o desfecho dos filmes. Porém, de 1989 a 2010, apesar de que se mantenha a centralidade do amor romântico, já é perceptível a maior participação dos núcleos dos afetos das protagonistas, como família e amigos, para a resolução do conflito. Seguindo essa perspectiva, entre 2012 e 2013, vê-se que a história somente se resolve quando é compreendida a importância do amor familiar, o qual se torna o protagonista. Sendo assim, nos dois últimos lançamentos da

franquia, até 2019, é perceptível que há um novo elemento para a resolução do conflito do conto: o autoamor.

Para subsidiar a análise, serão utilizadas como recurso teórico a historiografia do século XX e das primeiras décadas do século XXI – a fim de compreender as obras como um produto do seu tempo –, a psicanálise – com o objetivo de analisar a maneira pela qual as animações dos estúdios Disney atravessam as culturas – e as ondas do movimento feminista – para que seja possível compreender as mudanças da representação das personagens femininas associadas às pautas feministas em determinado período. Desse modo, este trabalho analisará de que forma as concepções de amor, com o passar do tempo, foram representadas nos filmes de princesas da franquia Disney e qual é a sua relação com a representação da mulher nos contos de fadas que migraram para o cinema.

O protagonismo do amor romântico

Durante o Trovadorismo, primeiro movimento literário de língua portuguesa, ocorrido, em Portugal, entre os séculos XI e XIV, o poeta escrevia e cantava sobre o seu sofrimento por amar uma mulher a qual não poderia ter. As cantigas de amor, como ficaram conhecidas, deram espaço para o romance de cavalaria, no qual o herói vivia o martírio pela distância de sua amada. Com os dois exemplos, é perceptível que, durante a Idade Média, a concepção sobre o amor estava relacionada, imediatamente, pelo sofrimento em não se ter por perto a pessoa amada.

Com o passar dos séculos, o Romantismo, movimento literário e artístico que também se originou na Europa, resgatou a ideia do sofrimento amoroso apresentada pelo amor cortês, visto que seus poetas compunham sobre o desespero provocado pela impossibilidade da realização amorosa. Além disso, é também característica desse período literário o fato de que somente haveria felicidade quando os casais, finalmente, estivessem juntos, como afirma a psicanalista Regina Navaro Lins (2017). Nesse sentido, o ideal de amor romântico perpetuado pelo Romantismo fez-se central na cultura ocidental até meados do século XIX. Porém, ele foi recuperado, no século XX, pelas primeiras histórias de princesas dos estúdios Disney: *Branca de neve e os sete anões* (1937), *Cinderela* (1950) e *A Bela adormecida* (1959).

Desse modo, a história da princesa Branca Neve é o primeiro exemplo de que, apesar de passados muitos séculos desde a Idade Média, o amor romântico ainda é visto como central para a resolução dos conflitos. No longa-metragem, Branca de Neve é ameaçada de morte pela sua madrasta, a qual inveja a beleza da enteada e ordena que o caçador do castelo mate-a. Branca de Neve consegue se refugiar na floresta com um grupo de sete anões, que a acolhem como se ela fosse de sua família. Porém, a menina ainda é alvo da Rainha Má, que somente se dará por satisfeita quando conquistar o que deseja. Por isso, ela envenena uma maçã e consegue fazer com que Branca de Neve coma a fruta enfeitiçada, o que a faz cair em sono profundo. Nesse contexto, a princesa apenas seria salva da maldição do sono caso fosse despertada por um beijo de amor verdadeiro. Logo, o conflito do conto é resolvido quando o príncipe encontra Branca de Neve e consegue concretizar a sua missão.

Com a síntese destacada sobre o longa-metragem, é notório que o ideal romântico do amor cortês é imperativo na animação Disney, visto que, em função da maldição do sono, Branca de Neve e seu príncipe são impedidos de ficarem juntos. Dessa forma, a paz é estabelecida quando o casal encontra-se e, por meio do beijo de amor verdadeiro, a maldição é quebrada.

O mesmo modelo de resolução do conflito da narrativa também aparece na história da princesa Cinderela, a qual vive em um ambiente doméstico opressor, com duas irmãs adotivas e uma madrasta. Na história, Cinderela é humilhada, constantemente, pelas mulheres com as quais divide o lar e é feita de escrava por elas - trabalha nas lides domésticas, sem descanso e sem remuneração, sendo impedida, inclusive, de sair de casa. Tal situação somente é resolvida quando Cinderela vai ao baile ofertado pelo príncipe da região e perde seu sapatinho de cristal. O príncipe, então, inicia uma busca para encontrar sua amada, tendo como pista o objeto perdido. Quando finalmente a encontra, ele resgata Cinderela do lar opressor em que ela vivia, situação que reestabelece a ordem social na narrativa.

Por meio do exemplo acima exposto, percebe-se que, novamente, o conflito do conto é resolvido quando o casal consegue se unir em matrimônio. Essa concepção que idealiza o casamento como a única forma de felicidade é uma característica pertencente à cultura até a década de 50, como explica Lins (2020). Segundo a autora, a primeira metade do século XX foi marcada pela ideia de que todos os sujeitos

nasceram para se unir em matrimônio, fato que levou muitas pessoas a uma busca incessante pelo seu par romântico. Sendo assim, é compreensível que, sendo um produto de seu tempo, Cinderela somente encontrasse o seu final feliz quando estivesse ao lado do seu amor verdadeiro, visto que sua madrasta e suas irmãs eram responsáveis por toda a violência pela qual passara.

Ademais, Aurora também é acometida pela maldição do sono. Na história, Malévola amaldiçoa a princesa por se sentir rejeitada pelo rei e pela rainha, que não a convidaram para a cerimônia de apresentação à sociedade da recém-nascida herdeira do trono. Com isso, Aurora, aos 16 anos, tocou no fuso de uma roca de fiar e caiu em sono profundo. Para ser despertada da maldição, ela deveria ser beijada pelo seu amor verdadeiro, o que acontece quando Phillip consegue encontrá-la. Nesse sentido, os elementos do movimento romântico também se fazem presentes: a impossibilidade do amor em função da maldição e a resolução do conflito por meio da união do casal.

Portanto, é perceptível que, nas histórias das três primeiras princesas Disney, o amor romântico assumiu o protagonismo para a resolução do conflito das obras, visto que, culturalmente, era reforçada a concepção de felicidade por meio da união em matrimônio. Além disso, é importante ressaltar que as narrativas têm um final feliz, pois, conforme Gabler (2016), Walt Disney tinha como objetivo entregar às pessoas a esperança de que os conflitos iriam se resolver, independentemente das adversidades. Essa visão é resultado de três principais períodos que abalaram o mundo no século XX: a queda da bolsa de Nova York, em 1929, a qual foi responsável pelo suicídio de inúmeras pessoas; a Primeira Guerra Mundial, ocorrida entre 1914 e 1918, e a Segunda Guerra Mundial, ocorrida entre 1939 e 1945, confrontos armados que vitimaram fatalmente milhares de pessoas.

Logo, em uma sociedade tão marcada pela violência e pela desesperança, era extremamente necessário produzir e consumir histórias com finais felizes, os quais foram um exemplo de que, apesar das dificuldades, é possível acreditar que as coisas irão se resolver. Sob essa perspectiva, o psicanalista Bruno Bettelheim (2014) explica que os contos de fadas têm como estrutura a representação de que o bem irá vencer o mal, o que, para o leitor/espectador, serve como elaboração de seus conflitos internos. Ou seja, ao perceber que a princesa conseguiu vencer a situação de violência na qual se encontrava, o leitor/espectador, identificando-se com a personagem, reconhece

que, psiquicamente, também possui condições de resolver os seus problemas. Por isso, os contos de fadas são, em primeiro lugar, histórias que nos mostram que todos os conflitos podem ser solucionados.

O amor familiar como deuteragonista

Na segunda metade do século XX, muitas mudanças sociais em prol das mulheres foram conquistadas, em função do movimento feminista, como o direito ao divórcio. Desse modo, não faz mais sentido na sociedade que homens e mulheres vejam o matrimônio como um ideal de felicidade, uma vez que, a partir da década de 60, é possível que os casais separem-se.

Além disso, foi também conquista da terceira onda do movimento feminista, segundo a pesquisadora Carla Cristina Garcia (2015), o acesso à pílula anticoncepcional. Isso significa, na teoria, que as mulheres podem se relacionar com seus parceiros sem a obrigatoriedade de tornarem-se mães, o que foi fundamental para que essa geração tivesse condições de se dedicar a uma carreira profissional e adentrar no mercado de trabalho.

Após esse contexto, é considerável que as histórias das princesas também passassem por modificações. Por isso, de 1989 a 2010, mesmo que o amor romântico ainda seja um fator importante para o desfecho do conto, já fica clara uma maior participação das famílias e dos amigos - que também atuam como o núcleo familiar das princesas - na resolução do conflito das obras. Nesse sentido, o mitologista Joseph Campbell (2015) explica que faz parte da jornada do herói encontrar aliados que auxiliem no processo de conquista dos objetivos. Dessa maneira, é perceptível uma maior participação dos personagens auxiliares das princesas, o que mostra ao espectador que o amor romântico não é o único recurso existente para se vencer um desafio.

Nessa perspectiva, a segunda geração de princesas, composta por Ariel, Bela, Jasmine, Pocahontas, Mulan, Tiana e Rapunzel, apresenta em comum algumas características. Em primeiro lugar, todas as princesas dessa geração possuem um par romântico. Em segundo, todas têm, pelo menos, um familiar vivo, com quem nutrem uma relação familiar. Em terceiro, as princesas dessa geração são auxiliadas por amigos (animais, objetos animados), os quais são seus ajudantes na conquista de seus objetivos.

Sob essa perspectiva, é possível constatar que, desde 1989, o amor romântico, mesmo que ainda protagonista, divide espaço com o amor familiar. Ariel, por exemplo, é uma sereia que não se sente feliz em seu reino, pois tem como sonho fazer parte do mundo dos humanos. Seu par romântico é Eric, com quem se une em matrimônio ao final do longa-metragem, mas é seu amigo Linguado quem a auxilia a descobrir um meio de realizar o seu objetivo de trocar a cauda por pernas. Além disso, ela mora com seu pai e suas seis irmãs.

Ainda nessa lógica, Bela é uma moça que reside em um pequeno vilarejo e, após trocar de lugar com seu pai para cumprir uma penitência em um castelo enfeitado, apaixona-se pela Fera. Porém, para quebrar o feitiço que aprisionou o príncipe em um corpo monstruoso e liberar o castelo da maldição, Bela conta com a ajuda dos amigos Zip, Madame Samovar, Lumière e Horloge. Assim como Ariel, Bela também mora com seu pai, antes de se mudar para o castelo da Fera.

Jasmine é outra princesa que mora com o pai no seu castelo. Sentindo-se muito solitária em seu reino, ela é acolhida por seu tigre Rajah. Após envolver-se emocionalmente com Aladdin, o macaco Abu torna-se outro aliado na defesa de seu reino. Nessa linha, Pocahontas também vive sob os cuidados do seu pai, o chefe da tribo, e conta com o apoio da amiga Nakoma para viver suas peripécias. Além disso, o guaxinim Meeko também é um grande companheiro de Pocahontas – inclusive, é ele quem está presente quando ela conhece o seu par amoroso, o inglês John Smith.

Mulan, após ter de abandonar seu pai, sua mãe e sua avó para entrar na guerra em que salvaria a China, conquista a coragem de que necessita quando recebe o apoio do Grilo e do dragão Mushu. Ao longo do enredo, Mulan mantém-se firme nos seus objetivos de salvar a China, mas se sente atraída pelo Capitão Lee Shang, com quem faz par romântico na obra.

Nesse viés, Tiana, depois do falecimento do pai, mora com a mãe e sonha em conquistar seu restaurante. Para isso, ela conta com a ajuda da amiga Charlotte La Bouff, a qual dá a ela a oportunidade de vender suas sobremesas em um baile da família para angariar o dinheiro faltante para a conquista de seu objetivo. Entretanto, ela acaba conhecendo o príncipe Naveen e, em uma tentativa para quebrar o feitiço que o transformou em sapo, Tiana também é enfeitada. Na sua versão sapa, ela conta com o auxílio de dois grandes amigos,

o vaga-lume Rey e o jacaré Louis, os quais são primordiais para que a maldição seja desfeita.

Por fim, quando Rapunzel é trancafiada em sua torre, afastada do convívio dos pais, que nunca deixaram de procurá-la, ela conta com a companhia do camaleão Pascal, o qual é seu companheiro no aprisionamento e nas aventuras. Em sua trajetória rumo às lanternas flutuantes, Rapunzel apaixona-se por Flynn Rider, que a auxilia a reencontrar o rei e a rainha.

Por meio desses exemplos, é possível perceber que, mesmo que todas as princesas ainda estabeleçam vínculos com seus pares românticos, os quais são protagonistas nas obras, há maior participação das famílias e dos amigos nas jornadas que elas trilham para conquistar seus sonhos. Nesse sentido, o amor familiar (o qual inclui também os vínculos de amizade) torna-se um fator fundamental para a resolução dos conflitos na segunda geração de princesas. Dessa maneira, a concepção desse novo personagem - o amor familiar - é sintomático de uma sociedade em que as mulheres não estão mais associadas somente à vida conjugal, pois, em função do direito ao divórcio e ao uso da pílula anticoncepcional, conseguem construir outros vínculos afetivos fundamentais para a sua constituição psíquica. Tal situação somente foi possível em função do movimento feminista, uma vez que

O feminismo é a luta para acabar com a opressão sexista. Seu objetivo não é beneficiar apenas um grupo específico de mulheres, uma raça ou classe social de mulheres em particular. E não se trata de privilegiar a mulher em detrimento do homem. Ele pode transformar nossas vidas de modo significativo. (HOOKS, 2019, p. 59)

Portanto, é mister afirmar que as histórias de princesas dos estúdios Disney passaram por relevantes mudanças em seus enredos, haja vista que, enquanto produto do seu tempo, acompanharam as conquistas do movimento feminista. Logo, foi possível reconhecer que a mulher, na segunda metade do século XX, não é mais compreendida como uma figura somente destinada ao casamento, pois, mesmo que haja um par romântico em sua vida, outros vínculos são fundamentais para a conquista de seus objetivos.

O protagonismo do amor familiar

Impulsionada pelas demandas do movimento feminista, especialmente na virada do século, a terceira geração de princesas apresenta histórias cujos conflitos apenas são resolvidos quando há a harmonia entre as famílias. Por isso, fazem parte desse grupo Merida, Anna e Elsa.

O feminismo no século XXI busca, principalmente, construir uma sociedade em que as mulheres sejam mais amigas umas das outras, compreendendo e respeitando as diferenças entre elas. É por isso que os conflitos entre as mulheres necessitam ser resolvidos, primeiramente, no âmbito familiar, entre mães e filhas e entre irmãs. Logo, a segunda década do novo século apresenta princesas cujos conflitos são resolvidos por meio do amor de sua família, sem haver, na obra, o protagonismo do amor romântico.

A história de Merida mostra a relação conflituosa entre ela e sua mãe, a Rainha Elinor. De acordo com as tradições do seu povo, Merida deveria escolher um parceiro para poder assumir o trono. Porém, ela não se interessa pelas normas de etiqueta ensinadas pela mãe e não tem como objetivo casar-se com alguém que não conhece. Isso gera uma grande tensão na relação de mãe e filha, pois a Rainha Elinor vê a recusa de Merida como insubordinação e desrespeito às tradições. Com isso, a princesa tenta encontrar uma solução para que a mãe seja mais compreensiva e, sem saber das consequências, dá um feitiço para a mãe, que acaba se transformando em um urso. Logo, a maldição somente será desfeita quando mãe e filha perdoarem-se e aceitarem-se nas suas diferenças. Por isso, é visível que o amor familiar assume o protagonismo da obra, pois o feitiço é revertido por um ato de amor verdadeiro entre Merida e a Rainha Elinor.

Nessa perspectiva, Elsa e Anna são duas irmãs que também precisam aprender a construir uma relação saudável. Elsa foi separada da irmã quando pequena por não saber controlar seus poderes, então, para não machucar ninguém, isolou-se do mundo. Entretanto, após a morte dos pais, ela precisa assumir o trono e tornar-se Rainha de Arendelle. Elsa e Anna discutem na cerimônia de coroação, uma vez que a mágoa por causa do abandono ainda persiste na relação entre as irmãs. Por não se sentir segura em relação ao seu poder, Elsa acaba se descontrolando e foge para as montanhas, após, acidentalmente, condenar Arendelle a um inverno eterno.

A partir de então, Anna parte em busca da irmã, a fim de ajudá-la a resolver o problema. Porém, aproveitando-se da situação, o príncipe Hans, que objetiva assumir o trono de Arendelle, nega socorro à Anna, deixando-a para morrer congelada, e parte para assassinar Elsa com sua espada. Em uma das cenas finais do longa-metragem, Anna precisa escolher entre salvar-se com a ajuda de Kristoff, seu par romântico, ou desistir da própria vida para evitar a morte da irmã. Com o seu gesto de amor verdadeiro, o qual colocou a segurança da irmã na frente da sua adversidade, seu coração foi descongelado e ela também foi salva. Isto é, Anna salva Elsa com o seu ato de amor, o que também foi fundamental para que a magia que congelava o seu coração fosse quebrada. Nesse sentido, é perceptível que o amor familiar é o responsável pela resolução do conflito da obra.

Desse modo, com os exemplos supracitados, fica claro que o amor romântico, mesmo quando está presente no desfecho, não ocupa a centralidade no conto, pois, em ambas as histórias, o conflito somente é resolvido quando há um ato de amor verdadeiro entre mãe e filha ou entre duas irmãs. Sendo assim, o amor familiar assume o protagonismo da obra, o que é sintomático de uma sociedade que busca a valorização dos vínculos familiares e do respeito entre as mulheres.

Nessa perspectiva, as princesas da terceira geração da franquia Disney são fundamentais para a discussão sobre a sororidade feminina, ou seja, mulheres que apoiam umas às outras, em uma relação de irmandade, sem julgamentos e com a compreensão de que, mesmo que tenham dores diferentes, todas são vítimas do patriarcado. Sobre isso, Hooks (2018), explica que

Sabíamos, por experiência própria, que, como mulheres, fomos socializadas pelo pensamento patriarcal para enxergar a nós mesmas como pessoas inferiores aos homens, para nos ver, sempre e somente, competindo umas com as outras pela aprovação patriarcal, para olhar umas às outras com inveja, medo e ódio. O pensamento sexista nos fez julgar sem compaixão e punir duramente umas às outras. O pensamento feminista nos ajudou a desaprender o auto-ódio feminino. Ele nos permitiu que nos libertássemos do controle do pensamento patriarcal sobre nossa consciência. (HOOKS, 2018, p. 34-35)

Dessa maneira, Merida e sua mãe Elinor e as irmãs Elsa e Anna mostram-se em mútuo apoio, não em competição. Logo, apesar dos conflitos familiares existentes, elas percebem que a resposta para suas diferenças está na aceitação do amor que uma pode oferecer à

outra. É por esse motivo que, na terceira geração de princesas Disney, o amor verdadeiro é o amor familiar.

O protagonismo do autoamor

Em uma sociedade pautada pelo culto à beleza, a qual é determinada pela exposição da imagem em redes sociais, como *Instagram* e *Facebook*, as mulheres são, constantemente, lembradas de que devem odiar seus corpos, caso não estejam de acordo com os ideais propostos socialmente. Nesse sentido, mesmo com todos os avanços do movimento feminista, em diferentes contextos históricos, ainda não nos libertamos da prisão da beleza, a qual promove, inclusive, a perda da nossa identidade, pois, para sermos mais parecidas com o que a sociedade quer de nós, deixamos de ser nós mesmas.

Em relação ao mito da beleza, a jornalista Naomi Wolf (1992) explica que a maneira como os homens veem as mulheres está imediatamente relacionado com a imagem que as mulheres constroem de si. Por isso, quando a cultura patriarcal afirma que não estamos adequadas à sociedade, isso interfere na relação que temos com os nossos próprios corpos.

O contexto supracitado reforçou ao feminismo a importância de que as mulheres precisam aprender a amar a si mesmas, do jeito como são, pois todos os corpos são belos; porque todas nós temos valor. Por isso, as princesas da quarta geração da franquia Disney mostram mulheres em busca de sua identidade, em uma jornada de autoconhecimento e de aceitação de si.

Moana é uma menina curiosa, que sempre objetivou conhecer o oceano. Entretanto, seu pai impedia que ela passasse do recife, pois temia o que poderia acontecer a ela. Porém, Moana foi destinada a devolver o coração de Te Fiti - a deusa responsável pela vida da natureza -, que havia sido roubado para que os homens pudessem usufruir de suas propriedades. Na sua jornada, Moana, diversas vezes, sente medo do que irá enfrentar, mas, a cada desafio, descobre-se mais forte do que acreditava ser. Para além da devolução do coração de Te Fiti, a trajetória de Moana é um processo que permite a descoberta de sua coragem e a conquista do autoamor. Moana salva o seu povo e a si mesma quando encontra a sua identidade como uma guerreira dos mares.

Na sequência da história de Elsa, em *Frozen 2*, a Rainha de Arendelle inicia uma nova jornada, porém, dessa vez, ao tentar salvar o seu povo de outra maldição, ela aprende a aceitar e a amar a si mesma. Na história, Elsa, Anna, Kristoff e Olaf partem para a Floresta Encantada, a fim de descobrir uma forma de impedir que uma nova maldição apodere-se de Arendelle. Entretanto, na sua jornada, Elsa descobre sua origem, pois, assim como a mãe, ela também pertence à Floresta Encantada. Na sua busca pela resolução do conflito de seu povo, a Rainha de Arendelle surpreende-se ao constatar que é o quinto elemento da natureza e, com a descoberta, inicia um processo muito doloroso: aceitar a mudança. Isto é, ao reconhecer-se como parte da natureza, Elsa decide abrir mão do trono de Arendelle, o que não foi uma decisão fácil. Elsa precisou aceitar o seu lugar no mundo e, quando conquistou o autoconhecimento em sua jornada, finalmente, sentiu-se livre das dores que a aprisionavam. Esse é outro exemplo de que, ao tentar salvar o seu povo, a personagem vive um processo de descoberta de si, o que a liberta dos seus conflitos internos. Nesse contexto, Lins (2020) explica que o amor está sendo reinventado, conforme as culturas transformaram-se. Para a autora,

O amor romântico, idealizado, que prega a ideia de que duas pessoas vão se transformar numa só, nada mais lhes faltando, está presente nas novelas, mas na vida real seus dias estão contados. A busca da individualidade, que caracteriza a nossa época, nos leva por um caminho oposto às propostas desse tipo de amor. É difícil harmonizar as necessidades individuais com uma vida a dois. Mas as pessoas não estão dispostas a sacrificar seus projetos pessoais. E isso, ao contrário do que muitos dizem, não me parece ter algo a ver com egoísmo. O grande dilema hoje se situa entre o desejo de simbiose e o desejo de liberdade, sendo que este último parece que começa a predominar. (LINS, 2020, p. 275)

Desse modo, Moana e Elsa conseguiram conquistar a sua liberdade, pois, a partir do momento em que se defrontaram com o autoconhecimento, aprenderam a aceitar quem são e a amar essa versão de si. Por isso, autoamor é libertação.

Considerações finais

No decorrer dos séculos, os contos de fadas assumiram um papel primordial na cultura e, independentemente do formato com o qual chegam ao público, eles se revelam como um espelho da sociedade, visto que fornecem um recorte do contexto histórico em que foram produzidos, além da forma como os sujeitos veem-se no mundo. Isso ficou perceptível por meio da representação das princesas da franquia dos estúdios Disney, as quais se transformaram de acordo com o advento do movimento feminista.

Ademais, foi possível compreender que as pautas do feminismo, em relação às diferentes opressões impostas às mulheres, foram centrais para a definição da resolução dos desfechos dos filmes de animação, desde 1937, com a primeira princesa da franquia, até 2019, com o último longa-metragem analisado neste estudo. Logo, foi visível a mudança do protagonismo do amor romântico, inspirado pelo amor cortês medieval e pelo movimento do Romantismo, para a centralidade do autoamor, conquista do movimento feminista que objetiva construir uma sociedade em que as mulheres aprendam a autoconhecer-se e a amar a si mesmas.

Sendo assim, nesta pesquisa, as princesas foram divididas em quatro gerações, as quais compuseram grupos com características similares para a resolução do conflito central da narrativa. Por isso, buscou-se como suporte teórico a historiografia, as teorias feministas e a psicanálise, considerando cada obra como um atravessamento da cultura em seu contexto de criação. Portanto, ao invadirem as telas dos cinemas, as histórias sobre princesas reforçaram a concepção de que é preciso acreditar que, por maior que seja a adversidade, todos os obstáculos serão superados, pois é isso que nos dá potência de vida. Além disso, essas narrativas falam sobre a importância da resolução dos conflitos por meio do amor, seja ele da forma que for, o que as torna histórias sobre igualdade e respeito; o que as torna contos de fadas feministas.

Referências

- A BELA ADORMECIDA. Direção: Les Clark, Eric Larson e Wolfgang Reitherman. Produção: Walt Disney, 1959. 1 DVD (76min).
- A BELA E A FERA. Direção: Gary Trousdale e Kirk Wise. Produção: Don Hahn, David Hoberman e Todd Lieberman, 1991. 1 DVD (92min).
- ALADDIN. Direção: John Musker e Ron Clements. Produção: John Musker e Ron Clements, 1992. 1 DVD (91min).
- A PEQUENA SEREIA. Direção: John Musker e Ron Clements. Produção: John Musker e Howard Ashman, 1989. 1 DVD (85min).
- A PRINCESA E O SAPO. Direção: John Musker e Ron Clements. Produção: Peter Del Vecho, 2009. 1 DVD (98min).
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. São Paulo: Paz e terra, 2014.
- BRANCA DE NEVE e os sete anões. Direção: David Hand, Wilfred Jackson, Ben Sharpsteen, Perce Pearce, William Cottrell e Larry Morey. Produção: Walt Disney, 1937. 1 DVD (88min).
- CAMPBELL, J. *O herói de mil faces*. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.
- CINDERELA. Direção: Clyde Geronimi, Wilfred Jackson e Hamilton Luske. Produção: Walt Disney, 1950. 1 DVD (76min).
- ENROLADOS. Direção: Byron Howard e Nathan Greno. Produção: Roy Conli, 2010. 1 DVD (100min).
- FROZEN: uma aventura congelante. Direção: Jennifer Lee e Chris Buck. Produção: Peter Del Vecho, 2013. 1 DVD (109min).
- FROZEN 2. Direção: Jennifer Lee e Chris Buck. Produção: Peter Del Vecho e Byron Howard, 2019. 1 DVD (103min).
- GABLER, N. *O triunfo da imaginação americana*. São Paulo: Novo Século, 2016.
- GARCIA, C. *Breve história do feminismo*. São Paulo: Claridade, 2015.
- HOOKS, B. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.
- HOOKS, B. *Teoria feminista: da margem ao centro*. São Paulo, Perspectiva, 2019.
- LINS, R. N. *O livro do amor*. Volume 1. Rio de Janeiro: BestSeller, 2017.
- LINS, R. N. *O livro do amor*. Volume 2. Rio de Janeiro: BestSeller, 2020.
- MOANA: um mar de aventuras. Direção: John Musker e Ron Clements. Produção: Osnat Shurer, 2016. 1 DVD (113min).

MULAN. Direção: Tony Bancroft e Barry Cook. Produção: Pam Coats, 1998. 1 DVD (68min).

POCAHONTAS. Direção: Eric Goldberg e Mike Gabriel. Produção: James Pentecost, 1995. 1 DVD (91min).

VALENTE. Direção: Brenda Chapman e Mark Andrews. Produção: Katherine Sarafian, 2012. 1 DVD (100min).

WOLF, N. *O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1992.

**“Nossos lábios se encontraram”:
o que as cenas de beijo revelam nas distopias juvenis**

Cássia Farias (UFF)¹

Nas duas últimas décadas, um fenômeno tomou conta da literatura juvenil estadunidense, conhecida como *young adult literature* ou YA: as distopias. Foram diversas séries de livros lançadas dentro desse gênero que se estendeu também para as telas do cinema e da televisão, e, apesar do ápice da popularidade dessas obras ter passado, elas permanecem relevantes entre os leitores até os dias de hoje, com novas adaptações de obras previstas para serem lançadas nos próximos anos. Uma característica dessa produção que chamou atenção desde o início foi a prevalência das convenções do gênero romance (*romance*, em inglês, se referindo a tramas amorosas).

Distopias podem ser entendidas como “sociedades não existentes, descritas com considerável detalhe, localizadas em um espaço-tempo que o autor intenciona que seja percebido por um leitor contemporâneo como consideravelmente pior do que a sociedade em que aquele leitor vive” (SARGENT, 1994, p. 9, tradução nossa)² sendo essa percepção baseada “na identificação que o leitor é convidado a sentir pelo narrador/protagonista [u]ma vez que é o protagonista que vive a sua sociedade como distópica” (VARSAM, 2003, p. 205, tradução nossa)³. É recorrente, na construção desses mundos, o uso de recursos comuns a outros gêneros, o que inclui sim tramas amorosas, como pode ser observado em algumas narrativas consagradas como *1984* e *O conto da aia*. A alta recorrência da combinação entre romance e distopias na literatura juvenil pode ter motivações mercadológicas: Buggy (2015) aponta que o sucesso das sagas *Harry Potter*

1. Graduada em Letras (UFF), Mestre em Estudos de Literatura – Literaturas de Língua Inglesa (UFF) e Doutoranda em Literatura Comparada (UFF).
2. No original: “non-existent societ[ies] described in considerable detail and normally located in time and space that the author intended a contemporaneous reader to view as considerably worse than the society in which that reader lived”.
3. No original: “on the identification the reader is invited to make with the protagonist/narrator [, s]ince it is the protagonist who experiences his/her society as dystopian”

e *Crepúsculo* criaram um grande interesse nos leitores pela chamada ficção de gênero, o que parece ter se somado (especialmente em *Crepúsculo*) com a grande popularidade das narrativas de romance, um dos principais nichos da literatura nas décadas anteriores. Para a pesquisadora, o sucesso dessas sagas já apontava que a próxima tendência editorial seria algo que “teria elementos de ficção científica/fantasia e romance” (BUGGY, 2015, p.13, tradução nossa)⁴, o que foi comprovado quando as distopias despontaram nas prateleiras. A relação entre esses dois gêneros parecia tão forte que *dystopian romance* (algo como distopia romântica) era frequentemente usado por editoras e em resenhas (BUGGY, 2015).

A presença dessas convenções, em especial a do triângulo amoroso, se tornaram motivo de crítica quando se entendia que esses elementos ofuscavam temáticas mais sérias contidas nas obras. Estudos acerca dessa união entre os gêneros (BUGGY, 2015; DAY, 2014), porém, apontam que a questão do romance, em muitas dessas obras, encontra-se imbricada com as dinâmicas de funcionamento da sociedade distópica, visão que compartilho e que pretendo explorar nesse trabalho. Para explorar essa relação, irei analisar as séries *Jogos vorazes* (2008-2010) de Suzanne Collins, a série *Starters* (2012), de Lisa Price e a trilogia original da série *Feios* (2005-2006) de Scott Westerfeld explorando um elemento importante para toda narrativa de amor: as cenas de beijos.

São muitas as cenas de beijos encontradas nessas narrativas, e é interessante observar em que ponto da história elas aparecem. Em diversos casos, elas tendem a indicar momentos importantes, sendo inclusive pontos de mudança para a narrativa, estimulando ou representando uma guinada do conformismo em direção à resistência. Dois elementos são importantes aqui. Primeiramente, por serem narrativas marcadas por uma forte repressão por parte de um sistema, a questão da resistência se torna central nessas obras; em segundo, a repressão desse mundo tem efeito na totalidade da vida dos sujeitos, afetando inclusive as relações humanas e colocando o sentimento como algo raro e precioso.

Como efeito disso, vemos, em *Jogos vorazes*, que muitas vezes o mero contato físico entre duas pessoas aparece como revolucionário – o que inclui o beijo. Na série, Katniss se vê dividida entre Peeta,

4. No original: “would have elements of science fiction/fantasy and romance”.

com quem foi para os jogos que dão nome a série, e Gale, seu amigo de longa data. Em um dado momento, quando o Presidente Snow – figura central poder nessa narrativa – reforça as medidas repressoras sob os cidadãos, Gale é chicoteado em praça pública. Após essa cena, Katniss fica de vigia ao seu lado durante a noite e põe-se a pensar. Ao imaginar como seria se seus papéis fossem invertidos – se Gale tivesse ido para os jogos e tivesse precisado fingir estar apaixonado por outra para sobreviver, tal como Katniss fingiu estar apaixonada por Peeta –, conclui que eles pertencem um ao outro. Katniss passa a questionar sua covardia e egoísmo e percebe que é preciso parar de fugir:

A vida no Distrito 12 não é de fato tão diferente da vida na arena. Em determinado ponto você precisa parar de correr, se virar e encarar quem quer que queira ver você morta. A coisa mais difícil é encontrar a coragem para fazer isso. Bom, não é difícil pra Gale. Ele é um rebelde nato. Eu sou a que faz planos de fuga.

– Desculpa – sussurro. Curvo-me e o beijo. (...)

– Pensei que uma hora dessas você já estaria longe – diz ele.

Minhas escolhas são simples. Posso morrer como uma presa na floresta ou posso morrer aqui ao lado de Gale. (COLLINS, 2011a, p. 130-131)

A decisão de abandonar os planos de fuga e adotar uma posição mais ativa contra a Capital é marcada pelo beijo entre os dois, e esse gesto em si já é um ato de resistência: para todos os efeitos, Katniss estava prometida em casamento para Peeta, e os sentimentos que nutria por Gale eram proibidos e constantemente reprimidos. O beijo, então, mesmo que ocorrendo em um contexto privado, é uma forma de mostrar que ela não se deixa conter (ou, pelo menos, não os seus sentimentos) pelas amarras da Capital. É interessante contrastar essa cena com os beijos que ela troca com Peeta no primeiro livro, quando os dois estavam dentro da arena. Todos ocorrem diante de câmeras e são uma encenação – a jovem percebe que a demonstração de afeto entre eles resulta em presentes por parte de seu mentor e, se guiando por um diálogo imaginário que trava com ele em sua mente, joga com isso. Apenas um desses beijos foi motivado por sentimentos reais, que não por acaso foi iniciado por Peeta, sendo por isso capaz de fazê-la sentir, mas até ele é maculado

É também um beijo que irá marcar, em *Feios*, o começo de um impulso revolucionário em Tally, mais especificamente, seu primeiro beijo com David, membro da resistência e seu interesse romântico no primeiro livro. Day (2014, p. 76, tradução nossa) coloca o primeiro livro da série dentro de um conjunto de obras em que o despertar da sexualidade “adota um novo significado dentro das questões de controle e conformismo”, com representações que “sugerem que o agenciamento que se inicia como um renovado senso de corporalidade pode eventualmente levar à possibilidade de resistência social”⁵.

Um pensamento estranho passou pela cabeça de Tally.

- Eu odiaria se você se submetesse à operação – disse ela, sem acreditar nas próprias palavras. – Mesmo que eles não mexessem no seu cérebro.
- Caramba, obrigado.
- Não quero que seja igual a todo mundo.
- Achei que esse fosse o sentido de ser perfeito.
- Eu também. (WESTERFELD, 2010a, p. 272)

O diálogo em questão serve como prenúncio para o beijo e ocorre logo após Tally descobrir uma verdade que abala sua visão de mundo. Em *Feios*, ao fazer 16 anos todos passam por uma cirurgia que padroniza as feições e o corpo da população, o que é visto como uma forma de promover uma igualdade e assim diminuir os conflitos. Os pais de David, porém revelam a Tally que isso é apenas um pretexto, e que a cirurgia faz uma lesão no cérebro que afeta a personalidade das pessoas deixando-as mais dóceis e menos propensas a questionar. Essa descoberta faz com que ela comece a se afastar de diversas mentalidades que lhe foram ensinadas durante toda a sua vida, como a ideia de que a atração era regulada por fatores evolutivos, e ela então é capaz de “alinhar sua atração por David não com sua aparência, mas com sua bravura e gentileza” (DAY, 2014, p. 80, tradução nossa)⁶.

5. No original: “takes on a new meaning within the questions of control and conformity”, e “suggest that the agency that begins as a renewed sense of embodiment may eventually lead to the possibility of social resistance.”
6. No original: “align her attraction for David not with his appearance but with his bravery and kindness”.

Day (2014, p.81) aponta ainda que “a atração que David sente por ela aparentemente permite que ela aceite sua própria ‘feitura’ como um tipo de beleza, o que por sua vez dá a ela confiança para comer seu primeiro ato de rebeldia contra a sociedade”. De fato, após beijar David, Tally é tomada por um súbito desejo de destruir o pingente que carregava, que tinha sido dado a ela pela Dra. Cable e escondia um rastreador para ajudar os Especiais – polícia local que Dra. Cable chefiava – a localizar a Fumaça, cede da resistência. Isso ocorre após o jovem acidentalmente tocar o cordão e lhe perguntar “E quanto a isto aqui?!” (WESTERFELD, 2010a, p. 273), já que acreditava que o objeto simbolizava a promessa de um reencontro entre Tally e um namorado que ficara em sua antiga cidade, Vila Feia. Incapaz de contar a verdade, surge a ideia de destruir o item, e ela é tomada de um ímpeto que a faz correr “ignorando a escuridão e o silêncio das cabanas nos dois lados”, demonstrando um total controle de seu corpo, como pode ser exemplificado pelo fato de que “[n]ão aparentava fazer esforço; era como se estivesse na prancha, voando em área aberta” (WESTERFELD, 2010a, p. 274).

Ela segurou o cordão firmemente, diante da luz avermelhada da fogueira, e balançou o pingente. Naquele objeto, estavam concentradas suas dúvidas, seu medo de ser descoberta e o pavor em relação às ameaças da dra. Cable. Então Tally fechou o pingente em sua mão e apertou o rígido metal até sentir a mão doer, como se tentasse enfiar na própria cabeça a possibilidade inimaginável de continuar feia para o resto da vida. Feia e, ao mesmo tempo, nem um pouco feia. (WESTERFELD, 2010a, p. 274-275)

No momento em que de fato vai destruir o pingente, Tally lembra as possíveis consequências de sua rebelião, e usa o seu corpo para combater a hesitação. A sensação da dor é usada para tentar superar a doutrinação e aceitar o “impensável”, ao mesmo tempo em que tenta resignificar o que é ser um feio. Apesar da afirmação de Day de que o olhar de David faz Tally mudar a visão que tem de si, o que vemos é que esse processo não é tão simples: logo após a destruição do rastreador, David fala para a jovem que ela é linda, e ela consegue apenas murmurar que “Quando você diz isso, eu quase...” antes de ser tomada por uma exaustão, “como se as últimas energias tivessem sido jogadas na fogueira com o cordão” (WESTERFELD, 2010a, p. 276). Resistir é colocado aqui como um ato que demanda não apenas

um exercício intelectual, mas também um componente físico, que exige energia e não se concretiza de forma fácil e sem percalços.

Ela se curvou para frente, encostando seu corpo no dele, e, enquanto seus pés escorregavam da pedra, os dois se beijaram. Imediatamente, David a abraçou e puxou para mais perto. No frio da madrugada, ela sentia todo o calor do corpo dele. David era algo concreto e verdadeiro no mundo de incertezas em que Tally vivia. A intensidade do beijo a surpreendeu [e ela se segurou firme nele].

Um instante depois, ela se afastou para recuperar o fôlego, pensando em como tudo aquilo era inusitado. Os feios costumavam se beijar, e muitas outras coisas, mas havia uma impressão geral de que nada era pra valer até que se tornassem perfeitos.

Aquilo, porém, era pra valer.

Ela puxou David para perto de novo e enfiou os braços por dentro de seu casaco. O frio, os músculos doloridos, tudo aquilo só torna-va o sentimento mais intenso. (WESTERFELD, 2010a, p. 273)

A cena do beijo e os seus desdobramentos são extremamente sensoriais, e se valem muito da fisicalidade das personagens – nos são apresentadas descrições detalhadas e com uma grande variedade vocabular de como as personagens reagem e prosseguem em seus atos. Vemos aqui novamente a sensação sendo usada como uma ancoragem, com o contato físico com David concedendo a Tally alguma estabilidade após as descobertas recentes. O beijo ocorre de forma espontânea, parecendo resultado de uma movimentação natural e orgânica de dois corpos indo um em direção ao outro, e é essa genuinidade do contato entre eles que faz com que a experiência se consolide como algo sólido e real (“aquilo, porém, era pra valer”), ressignificando o que ela havia aprendido anteriormente. Ao contrário do que ela aprendeu, a experiência, e talvez por consequência a vida, não passa a valer apenas depois que se vira perfeito: não é preciso atingir um ideal de perfeição, ela simplesmente acontece, e não depende da aceitação de uma dominação. Se o primeiro beijo é iniciado ao mesmo tempo pelos dois, no segundo Tally assume um papel mais ativo e toma a iniciativa, usando seu corpo, tocando, se abrindo às sensações para assim se certificar dessa mudança de realidade. Como vimos até aqui, beijar David dá a ela uma nova experiência do seu corpo, em termos de controle e de percepção, mas também funciona como um ponto de partida para uma mudança de

paradigmas, inserindo Tally em um novo contexto social. Um exemplo disso é que, logo após destruir o pingente, Tally se pega chorando ao perceber que “[e]stava livre. A dra. Cable nunca chegaria lá, e ninguém poderia afastá-la de David ou da fumaça. Nem fazer em Tally o que a operação fazia no cérebro dos perfeitos. Ela não era mais uma infiltrada. Enfim, pertencia àquele lugar” (WESTERFELD, 2010a, p. 276). A mudança de pensamento desencadeada pelo gesto físico do beijo e a conexão de David com a Fumaça reforçam que o controle do corpo do indivíduo está relacionado ao controle do corpo social, e reaver o controle de seu corpo significa, até certo ponto, determinar o seu lugar na sociedade, como ocorre com Tally, que sente que finalmente pode pertencer à Fumaça, um sentimento que ela também não havia experimentado antes, na segregação em que os feios viviam.

A autenticidade dos sentimentos parece ser importante no mundo dessas obras, e parece andar junto de uma expectativa de honestidade. Com a destruição do pingente, o rastreador é ativado e os Especiais chegam à Fumaça e levam grande parte de seus habitantes como prisioneiros. Tally consegue fugir e eventualmente reencontra David, e os dois decidem fazer uma operação de resgate.

– E mesmo assim quer voltar para buscar meus pais e Shay? Correndo o risco de ser pega? Correndo o risco de ter o cérebro manipulado?

Ela começou a soluçar.

– Eu preciso fazer isso.

Para compensar o que eu fiz até agora.

David a abraçou bem forte e tentou beijá-la. Ela virou o rosto e, finalmente, deixou as lágrimas escorrerem.

– Tally, você é incrível. (WESTERFELD, 2010a, p. 317)

Impossibilitada de revelar seu envolvimento na destruição da Fumaça, Tally inventa uma história para explicar por que ela tem tanto conhecimento sobre os Especiais, o que faz com que David ganhe uma nova admiração por ela. Isso causa um desconforto na jovem, externado pelas lágrimas, e ela se torna incapaz de retornar o afeto dele. É apenas quando os planos de resgate estão em andamento e eles parecem perto de reverter a situação que os dois voltam a se

beijar, e ela pode apreciar novamente o contato físico entre os dois, pensando que “O beijo parecia mais gostoso, mais verdadeiro, agora que ela estava para desfazer os estragos que causara” (WESTERFELD, 2010a, p. 359).

Como foi possível ver, o contato físico abre uma nova forma de se relacionar com o próprio corpo e com o outro através das sensações que ele desperta. Esse potencial será levado a outro patamar em *Perfeitos*, segundo livro da série *Feios*.

No começo da narrativa, somos reapresentados a Tally, que virou uma perfeita após se entregar aos especiais no final do primeiro livro, como parte do plano de resistência dos enfumaçados. A jovem, que se uniu a Shay e Peris, seus amigos desde a época da Vila Feia, se mostra totalmente integrada ao mundo de Nova Perfeição, agindo como qualquer outro perfeito que sofre com os efeitos das lesões deixadas pela cirurgia. Seu período fora da cidade não foi apagado de sua mente – ela inclusive reconta suas “aventuras” para seus novos amigos – mas faltam detalhes, como a motivação por trás de seu retorno para a cidade, e a impressão que se tem é que tudo não passou da ação de duas feias imaturas.

Tally vai começar a se lembrar melhor do que passou quando uma figura disfarçada de Especial invade uma festa à fantasia. O pânico de que alguém possa ter vindo tirar sua nova vida faz com que Tally persiga esse ser misterioso e descubra que se trata, na verdade, de Croy, um dos enfumaçados que escapou. Ela não sabe, a princípio, como reconhece o menino, mas a chegada dos verdadeiros Especiais interrompe suas divagações e a coloca em fuga da festa.

Enquanto tenta escapar, algo estranho acontece. De repente “[t]udo parecia muito real: sua repulsa intensa diante do rosto de Croy, seu medo dos Especiais, as formas e aromas ao seu redor. A impressão era de que uma fina camada de plástico tinha sido retirada de seus olhos, deixando o mundo inteiro mais nítido” (WESTERFELD, 2010b, p. 45). Descobrimos, ao longo da narrativa, que as lesões fazem com que os perfeitos vivam em um estado permanente de leve torpor, o que faz com que essa clareza de pensamento seja estranha para Tally, mesmo ela desejando permanecer assim. Inicialmente, a jovem atribui o seu estado à feiura de Croy e à beleza cruel dos Especiais (WESTERFELD, 2010b, p.45), mas é após seu primeiro beijo com Zane que ela descobre a verdade:

Os dedos de Zane deslizaram até os cabelos de Tally. Com delicadeza, ele a puxou para mais perto. Ela fechou os olhos, e permitiu que seus lábios se tocassem. Em seguida, levou a mão ao rosto dele, sentindo sua pele macia e impecável.

O coração de Tally batia cada vez mais forte; seus pensamentos permaneceram a toda, mesmo depois de os lábios se separarem. Ao seu redor, a realidade voltava a girar. Mas dessa vez ela estava gostando da sensação. (...)

De todas as surpresas das últimas 24h, aquela era a melhor. Embora [beijar] Zane a deixasse confusa, não era como mergulhar na escuridão. Seus lábios eram macios, delicados e perfeitos. Ela se sentia segura.

Depois de um longo tempo, os dois se afastaram um pouco. De olhos fechados, ela notava a respiração de Zane, que a segurava pela nuca com mãos quentes e suaves.

– David – murmurou Tally (WESTERFELD, 2010b, p. 64)

Beijar Zane faz com que Tally se lembre de David, que, para sua surpresa, havia esquecido completamente. Não à toa, é um beijo que a faz recordar: como vimos, foi o beijo em David, representativo do sentimento entre eles, que despertou um lado revolucionário em Tally. Nos dois casos, o toque é importante pelos efeitos que tem no corpo da jovem – o coração acelera, a mente reage – provocando um verdadeiro despertar, nesse caso do estupor ocasionado pela perfeição:

– Não coma mais nada, Tally. Na verdade, é melhor tomar isso aqui – disse ele puxando uma cartela de eliminadores de calorias, faltando quatro comprimidos. – Quando o coração está acelerado é mais fácil – explicou.

Ele tirou mais dois e os engoliu com um pouco de café.

– Mais fácil do quê?

– Pensar – respondeu Zane, apontando para a própria cabeça.
 – A fome faz a mente se concentrar. Na verdade, qualquer tipo de agitação faz isso. – Ele sorriu e entregou a cartela a Tally. – Como beijar uma pessoa diferente. Também funciona muito bem. (WESTERFELD, 2010b, p. 67)

Tally é acometida por uma tontura, ao mesmo tempo em que sente seu mundo começando a perder o foco, e resolve comer, sendo impedida por Zane. O menino revela, então, que beijos não são a única

forma de afinar o funcionamento da mente: qualquer espécie de estímulo que produza uma excitação no corpo pode produzir esse efeito.

Parece haver uma relação direta entre uma percepção ampliada da mente e uma percepção do corpo e suas funções. Enquanto conversam sobre seus passados como feios e seus planos de fuga, Tally sente seus batimentos acelerados: “Ela sentiu uma umidade no ar e achou o vento mais frio do que antes. Seu rosto parecia molhado, apesar de rostos perfeitos nunca suarem” (WESTERFELD, 2010b, p. 62). O lado de sua mente que ressurgiu faz com que a jovem tenha uma experiência sensorial que nem acreditava mais ser possível, o que se reflete também numa nova reação ao mundo – “De alguma maneira, o mundo estava mudando. Fachos de luz abriam caminho por entre as folhas enquanto ela tentava respirar” (WESTERFELD, 2010b, p. 62).

Além das questões relacionadas a resistência, as cenas de beijo também reforçam a importância do sentimento nessas obras. Como as relações humanas são gravemente afetadas pelos efeitos das forças distópicas em ação, as demonstrações de sentimento acabam assumindo um papel importante nessas narrativas, justamente porque quebram o ciclo de controle e repressão. Dessa forma, a empatia pelo outro e o amor, seja romântico ou familiar, acabam funcionando como força motriz para as protagonistas. Ao analisar as cenas de beijos nessas obras, parece claro que esses sentimentos têm que ser genuínos, sem artifícios. Um exemplo disso é a já citada cena em que, após a invasão da Fumaça, Tally não consegue beijar David pois sabe estar mentindo para ele.

Em *Jogos vorazes*, isso também aparece como uma questão importante. Como observado anteriormente, os beijos trocados por Katniss e Peeta durante os jogos são apenas uma encenação, mas ele acredita serem fruto de um sentimento genuíno que Katniss tem por ele. Peeta só vai descobrir que isso era parte de uma estratégia no final do primeiro livro, quando os dois estão retornando para o Distrito 12, e essa revelação provoca mudanças no relacionamento dos dois:

- As suas atitudes foram todas em função dos Jogos – diz Peeta.
- Nem todas – retruco, segurando minhas flores com força.
- Então quais foram e quais não foram? Não, não. Esquece isso. Aposto que a verdadeira questão é o que vai sobrar quando a gente chegar em casa.

– Não sei. Quanto mais a gente se aproxima do Distrito 12, mais confusa eu fico. (...)

– Bem, me avisa quando você tiver alguma resposta – diz ele, e a dor na sua voz é perceptível. (COLLINS, 2010, p. 395-396)

A revelação vem através de Haymich, em um momento em que Katniss se encontra em conflito, pois está incerta do que acontecerá após seu retorno para casa, quando terá que confrontar a realidade – sendo que a garota já se sente mentindo tanto para Peeta quanto para Gale. Peeta deixa transparecer seus sentimentos e, após esse diálogo, se afasta de Katniss até que chegam ao distrito.

Com o canto do olho, vejo Peeta estender a mão. Olho para ele, sem muita certeza.

– Uma última vez? Para o público? – diz ele. Sua voz não está zangada, [está vazia], o que é pior. O garoto do pão já está me escapando.

Pego sua mão, segurando com firmeza, preparando-me para as câmeras e abominando o momento em que finalmente terei que soltá-la. (COLLINS, 2010, p. 397)

A passagem do reencontro, quando devem encarar o público que os aguarda, fecha o romance. O afeto fingido, encenado para as câmeras, magoa Katniss e representa um afastamento entre os dois. É significativo que aqui ela se refira a ele como “o garoto do pão”, epíteto dado a ele pela jovem, e que se refere a um episódio da infância dos dois em que Peeta lhe demonstrou caridade e compaixão, em um momento em que Katniss estava passando fome. Katniss nunca soube lidar com esse gesto de bondade, mas, ao final do livro, vemos que ela passou a se apoiar em Peeta e no que ele representa, o que, como visto nas passagens acima, demonstra que há um afeto real da parte dela. Mas como ela não sabe expressá-lo de uma forma autêntica, e os atos do passado foram revelados como sendo mentirosos, Peeta não consegue acreditar na genuinidade do sentimento, e com isso passa a não poder retribuí-lo. A Katniss, então, resta buscar conforto em um gesto vazio.

A revelação de um segredo também muda o sentimento por trás de um ato na série *Starters*. Nos dois livros que a compõem, somos apresentados a um Estados Unidos do futuro que, durante uma guerra que

ainda está em andamento, foi atacado por uma espécie de arma química. Sobreviveram aos ataques basicamente apenas crianças, adolescentes (conhecidos como Starters) e idosos (Enders), integrantes do grupo prioritário de vacinação. Os Starter sem família acabaram em situação de rua, vivendo de forma precária e impedidos de trabalhar. É assim que encontramos a protagonista, Callie, que por conta da doença do irmão recorre ao único lugar que empregava adolescentes, uma empresa chamada *Prime Destinations*, que aluga corpo de Starters para Enders que querem se sentir jovens novamente. Enquanto está tendo seu corpo alugado, Callie conhece Blake, neto do senador Harrison, que irá ajudar o dono da *Prime Destinations* a colocar seu plano de venda permanente de corpos em ação. A princípio, Helena, a Ender que alugava o corpo de Callie, se aproxima de Blake para descobrir informações sobre seu avô, mas os dois jovens acabam iniciando um relacionamento, e Callie se apaixona por ele. O relacionamento entre os dois acaba sendo uma fonte de normalidade em meio à complexa trama em que a jovem se vê envolvida, mas o segredo que ela carrega pesa em sua consciência:

Fechei os olhos e deixei o beijo reverberar por todo meu corpo. O cheiro dele, uma fragrância amadeirada e herbal, me acalmava e me agitava ao mesmo tempo. Seu cabelo era muito macio, quase suave demais para um rapaz. As mãos dele tocavam meu rosto, meu pescoço e meus cabelos como se ele estivesse me descobrindo, como se eu fosse a primeira garota que ele beijava. Aquilo fez com que eu me sentisse especial. Ele acariciou meu cabelo, até que sua mão se deteve...

... no lugar onde a placa de metal fora instalada, na parte de trás da minha cabeça. (PRICE, 2012, p. 252)

Beijar Blake é uma experiência que envolve todo o corpo de Callie e, mais do que despertar sensações, faz a jovem se sentir especial, como algo que vale a pena ser explorado e conhecido, o que contrasta com a sua realidade cotidiana. Tudo muda quando Blake toca a placa de metal que protege seu chip⁷, e com isso as sensações que ela experimenta também mudam: “Senti um frio na barriga, como se estivesse em um elevador de alta velocidade” (PRICE, 2012, p. 252).

7. Callie teve o chip modificado por Helena, e por isso tem uma placa de metal na cabeça. O chip, normalmente, não é tão perceptível.

Callie entende que a revelação do segredo, e de que estava mentindo, vai mudar a forma como eles se relacionam, e pensa: “Eu queria fazer o tempo parar. Ele ainda gostava de mim, ainda acreditava em mim. E tudo isso poderia acabar” (PRICE, 2012, p. 253). Mesmo assim, ela conta a ele a verdade, revelando que vive ilegalmente nas ruas, e aproveita o momento de coragem (“Continuei a falar, antes que o medo me fizesse fechar a boca” (PRICE, 2012, p.253) para contar sobre o banco de corpos e os planos de Helena, omitindo apenas a tentativa de atentado contra a vida do avô de Blake. O garoto demonstra resistência em acreditar, e então Callie mostra a ele a placa de metal que ele sentira antes:

Afastei o cabelo que cobria a parte de trás da minha cabeça e mostrei-lhe a placa que Redmond havia instalado. Senti que estava expondo a parte mais íntima do meu corpo, mais do que qualquer outra. Essa sou eu, era o que eu dizia a ele. Foi nisso que me transformei. (PRICE, 2012, p. 254)

O mesmo corpo que antes Blake parecia querer descobrir através do toque é agora revelado a ele como parte uma realidade inacreditável e assustadora. Se antes ele parecia determinado em sua exploração, o pedido mental de Callie de que ele veja o seu “eu” encontra o silêncio. Blake precisa reajustar a sua visão dos fatos, pois muito do que acreditava era uma mentira, e é isso que cria uma divisão entre eles, apesar de Callie abrir completamente seu íntimo nessa cena:

Comemos em silêncio e, em seguida, Blake me levou até o lugar onde meu carro estava estacionado, do outro lado do terreno. (...)

Ele se despediu com um beijo. Não foi como antes; o beijo carregava o fardo das minhas mentiras, que separava nossos lábios como uma camada de cera. Eu sentia como se um peso de uma tonelada ancorasse meus pés no chão. (PRICE, 2012, p. 255)

Apesar de Blake aceitar ajudar Callie a falar com seu avô, a diferença entre os dois beijos descritos durante seu encontro mostra o impacto que a revelação teve. Se antes o beijo era uma experiência envolvente, capaz de suscitar uma mistura de sensações, agora ele traz um peso que faz com que o próprio toque pareça distante, e que finca seus pés no chão – e na realidade.

Em uma reviravolta curiosa, é Callie que é obrigada a repensar seus momentos com Blake. No final do primeiro volume da série,

após a Prime Destinations ser destruída, a jovem reencontra o senador Harrison e seu neto e descobre que, na verdade, o corpo do menino estava sendo utilizado por outra pessoa:

- Então... havia alguém dentro de Blake... usando seu corpo.
 - Correto. - O senador estava esperando que eu absorvesse o choque.
- Quem? Quem queria usar o corpo de Blake por todo aquele tempo? Então, eu entendi. Não. Um arrepio percorreu meu corpo. O pensamento era horrível demais para dizer.
- O Velho - disse o senador. (PRICE, 2012, p. 353)

“O Velho” é como as pessoas chamam o misterioso dono da Prime. O calafrio, o horror que ela sente com a descoberta, se fazem presentes também no segundo livro, quando ela sente praticamente um asco ao lembrar seu tempo com Blake, agora que sabe que seu corpo havia sido usado por outra pessoa, que poderia até ser um Ender. A jovem diz que “era doloroso” olhar a foto dela com Blake, pois ela mostra uma mentira: aquilo que antes a fazia se sentir bem agora perde todo seu valor. Essa situação só será revertida quando Callie descobrir que quem estava dentro do corpo de Blake era Hyden, um Starter da sua idade que ela conhece e por quem se apaixona no segundo livro.

O relacionamento entre Callie e Hyden, porém, tem uma barreira. Por conta de um acidente no laboratório de seu pai, Brockman - que ele diz ser O Velho - o jovem sofreu extensas queimaduras e, apesar de sua pele e suas terminações nervosas terem sido restauradas, é incapaz de tocar ou ser tocado por outras pessoas sem algum tipo de barreira protetora, pois sente dores intensas ao fazê-lo. Mas Hyden anseia por contato humano, especialmente com Callie. Em dado momento da narrativa, Hyden entra no corpo de um Metal chamado Jeremy, para evitar um possível embate, e aproveita para tocar Callie, o que causa nela um desconforto:

Sua mão continuou sobre meu braço, transmitindo calor para mim. Não queria gostar daquela sensação. Recusava-me a gostar. Mas o calor era inegável.

- Não é muito diferente do que seu pai fez. Ele usa uma máscara, e você está usando uma máscara que cobre seu corpo inteiro. (PRICE, 2014, p. 71)

Callie compara Hyden com O Velho, que esconde sua aparência atrás de uma máscara eletrônica que usa também para manipular as pessoas. Hyden tenta rebater e despertar a empatia da jovem, usando o ódio que sente pelo próprio corpo e o fato de que se sente um prisioneiro nele, ao que Callie, mesmo demonstrando sentir compaixão por ele, responde: “Todos os Metais são prisioneiros. Até conseguirmos derrotar seu pai” (PRICE, 2014, p. 88). Hyden permanece por um tempo no corpo de Jeremy e continua tentando iniciar um contato físico com Callie. No entanto, todas as vezes em que Callie começa a se entregar às sensações do momento, seu corpo reage: num primeiro momento seu coração acelera, depois sua boca fica seca, e ela acaba encerrando o contato. Questionada por Hyden, ela responde: “Não é você. Não quero fazer parte disso. (...) Você roubou o corpo dele” (PRICE, 2014, p. 91).

– O “eu” dentro dessa casca ainda sou eu. O que me define? Minha pele? Você sabe que pode ser mudada com tratamentos a laser. Músculos? Podem ser criados por estimulação microelétrica. Gordura? Desaparece com crioterapia. Espero que eu seja mais do que isso. Do que isto. – Ele agitou as mãos em frente ao corpo de Jeremy Stone. – Espero que eu seja aquilo que penso, o que acredito. O que sinto. (PRICE, 2014, p. 91)

Hyden tenta argumentar que o que importa é sua identidade, não a apresentação, o corpo que usa. Sua fala, porém, foca em como o corpo pode ser facilmente alterado, mas o que seu argumento não revela é que o trabalho sobre o corpo faz parte da construção da identidade do ser humano, além de ser uma das formas de se entender a relação entre o indivíduo e sociedade (esse assunto será abordado com mais detalhes no capítulo 3, que trata da beleza nas distopias). Ricoeur, em *O si-mesmo como outro*, chama a atenção para a interrelação entre identidade e existência corporal. Para o filósofo, a condição corporal é “vivenciada como mediação existencial entre si e o mundo”, sendo que “o corpo próprio é uma dimensão do si” (RICOEUR, 2014, p. 157). Nesse contexto, “em virtude da função mediadora do corpo próprio na estrutura do ser no mundo, o traço da ipseidade da corporeidade estende-se à do mundo, uma vez que corporalmente habitado” (RICOEUR, 2014, p. 158), ou seja, temos uma “ancoragem corporal no mundo”, e nossa relação com nós mesmos e com os outros é modificada e determinada por nossa existência física em suas

particularidades. Hyden, que sofre com a privação do toque, parece não entender a dimensão de como nossa existência é corpórea e tátil – e mesmo que a personalidade seja o que “ele realmente é”, o próprio ato de querer ocupar um outro corpo para sentir revela o quanto de sua existência é modificada e influenciada pelas limitações de seu corpo, e a dificuldade de Callie de se colocar no lugar dele está ligada também a essas vivências corporais diferentes.

Como estamos falando de adolescentes apaixonados, Callie acaba temporariamente esquecendo de suas ressalvas e os dois se beijam:

O dedo dele deslizou pelo meu rosto até chegar debaixo do queixo. Fechei os olhos e senti a carícia.

– Muito bom. – O toque era tão suave quanto um sopro de ar.

Eu me aproximei dele. Nossos lábios se encontraram, tocando-se em um beijo. Minha cabeça girou, sentindo a eletricidade.

Ficamos nos beijando até nossos lábios queimarem. Viajei para outro lugar, um lugar que nunca teria nada tão mundano quanto um nome. E, em seguida, lembrei...

– Seu corpo.

Ele se afastou para me olhar com uma expressão sonolenta.

– O que tem meu corpo?

– Nós o deixamos no carro. (PRICE, 2014, p. 91-92)

Por mais que as sensações sejam inicialmente boas, o corpo emprestado faz com que se torne impossível se entregar completamente a elas. Isso pode ser relacionado com a importância da autenticidade dos sentimentos que aparece nessas distopias. A utilização do corpo de um outro é um artifício que causa estranhamento e gera desconforto – sendo importante aqui lembrar que Hyden usa os mesmos meios de Brockman, sequestrando um corpo para executar suas vontades, o que levanta um questionamento moral sobre sua atitude, e de certa forma também corrompe o momento. Além disso, se deixar levar pelos sentimentos nesse momento pode ser potencialmente perigoso, uma vez que coloca o próprio corpo de Hyden, esquecido pelos dois dentro do carro, em uma posição de vulnerabilidade. Ao ocupar o corpo de Jeremy, é como se Hyden tentasse ser outra pessoa, e as tentativas de criar uma conexão não podem se concretizar enquanto ele está nessa situação, e sua atitude é explicitamente

condenada por Callie e pelas outras pessoas que o veem nessa situação – Callie chega até a dizer que “[n]ão importa quantas pessoas você controle.”⁸ Não pode mudar quem é” (PRICE, 2014, p. 92). Eventualmente, Hyden volta para o seu próprio corpo, pois estava há muito tempo afastado e ele precisaria de cuidados, mas não faz uma nova tentativa de toque entre os dois, sendo que ambos ficam com sentimentos conflitantes sobre a situação.

Perto do final da narrativa, os dois voltam a se beijar, dessa vez com Hyden em seu próprio corpo:

Levantei a mão, esperando que ele se lembrasse daquele momento na base de Dawson, quando estávamos separados pelo vidro.

Ele levantou a mão também. Nossas palmas se encontraram e se tocaram no ar. Ele estava tenso, porém não removeu a mão dali. Fechou os olhos por um momento e, quando os abriu novamente, parecia estar um pouco mais relaxado. Ele encaixou os dedos entre os meus e fechou a mão ao redor da minha, com nossas palmas ainda em contato. Puxou-me para perto de si enquanto inclinava a cabeça e me beijou.

Ele me beijou. Pela primeira vez, sendo ele mesmo. Não como Blake, Jeremy ou qualquer outra pessoa.

Nunca foi tão bom. (PRICE, 2014, p. 258-259, grifos do original)

Dois coisas importantes acontecem antes desse momento. Callie descobre que era Hyden quem estava por trás d’O Velho e, por consequência, dentro do corpo de Blake. O menino revela também que se apaixonou por ela enquanto se passava por Blake, o que faz com que o que eles passaram juntos nessa época pudesse ser considerado real e autêntico – em um reestabelecimento um tanto forçado da estabilidade da identidade. Munida desse conhecimento, ela pode olhar para suas lembranças com Blake de forma positiva novamente, e ao pensar nelas Callie sente que: “[s]enti um calor irradiar de dentro de mim” (PRICE, 2014, p.258). Em seus corpos reais sob seu próprio controle e sem mais mentiras entre eles, os dois podem finalmente ter um contato real sem barreiras – físicas ou mentais. Antes que se beijem novamente, eles se dão as mãos, um gesto inocente, e

8. No original o termo é “jack”, usado para quando um corpo é ocupado contra a sua vontade, abreviação de “highjack”, palavra cujos significados incluem o de tomar um veículo à força.

que aqui representa o momento em que ele se abre ao toque e a possibilidade de conexão. Há a retomada de uma cena em que os dois foram capturados e separados (“na base de Dawson, quando estávamos separados pelo vidro” (PRICE, 2014, p. 258)) que serve para marcar uma nova conexão não só do corpo, mas do lado emocional deles. O beijo é diferente porque é finalmente “ele”, o Hyden real, que a beija. É preciso enfatizar que Hyden não está curado de sua condição, mas o contato que recebe como retorno parece valer o sofrimento, não só da dor do toque, mas de tudo que viveram até ali. Os dois personagens passam ainda por alguns desafios antes que a narrativa se encerre, mas, nesse momento, mesmo estando novamente presos, o contato físico fundamentado em sentimento espontâneo e real dá a eles não só o melhor beijo que já trocaram, mas também um momento de conforto.

Outros tantos exemplos poderiam ser apresentados aqui, mas espero que o recorte selecionado tenha ajudado a mostrar os papéis do enredo amoroso nessas narrativas. É claro que é possível questionar essa prevalência do amor: as expectativas do mercado influenciam fortemente a produção da literatura juvenil estadunidense e não podemos descartar a possibilidade de isso ser uma estratégia para captação de leitores, de atraí-los pela narrativa romântica e não pelo aspecto distópico. Mas, no que se refere as temáticas da distopia, é interessante trazer a visão de Hintz e Ostry (2003). Em seus livros sobre distopias e utopias para jovens leitores, as autoras chamam atenção para o fato de que, durante a adolescência, o sujeito “de fato é confrontado com decisões que espelham aquelas feitas pela sociedade como um todo” (HINTZ, OSTRY, 2003, p. 10, tradução nossa)⁹, em especial no que diz respeito aos limites da liberdade e questões envolvendo conformismo e rebelião. E mais do que isso, para as autoras a “distopia funciona como uma poderosa metáfora para a adolescência”¹⁰:

Na adolescência, a autoridade parece opressiva, e talvez ninguém se sinta mais sob vigilância do que o adolescente comum. O adolescente está às portas da vida adulta: perto o suficiente para sen-

9. No original: “is indeed faced with decisions that mirror those made by society as a whole”.
10. No original: “dystopia can act as a powerful metaphor for adolescence”.

tir seus privilégios, mas incapaz de usufruir deles. Os confortos da infância não satisfazem mais. O adolescente anseia por mais poder e controle, e sente de forma intensa os limites de sua liberdade. (HINTZ; OSTRY, 2003, p. 9-10, tradução nossa)¹¹

Se a distopia traz uma representação abrangente da vida em sociedade e se ela funciona como uma metáfora da adolescência, não é de se espantar que ela trate de todos os aspectos de sua realidade, sendo o amor e a sexualidade parte integrantes da vida dos jovens e dos seus processos de desenvolvimento e amadurecimento.

Independentemente dos motivos para a inserção do enredo amoroso nessas obras, espero ter conseguido mostrar que ele não está lá como mero acessório, não configura algo supérfluo ou que de alguma forma diminui essas tramas. Além de se relacionar com a vivência do leitor (e é importante ter leitores), no âmbito das narrativas esse enredo se embrenha com as outras questões levantadas por aquela sociedade distópica, o que está de acordo com a afirmação feita anteriormente de que as instâncias de controle têm um alcance total sobre a vida dos sujeitos. As ferramentais e convenções das narrativas de amor podem ter sim seu lugar nas distopias. E se, no gênero romance as cenas de beijo configuram um dos pontos altos da narrativa, revelando ao leitor os sentimentos das personagens, quando ele “se mistura” à distopia essa característica parece se preservar, sendo que aqui elas vão se relacionar não só com a vida interna das personagens, mas também com o próprio funcionamento daquele mundo, pois uma história de amor que se desenrola dentro de uma distopia vai ser marcada por essa realidade totalizante. Olhar, então, para esses aspectos das histórias pode ser uma forma interessante de ampliar nossas percepções sobre elas.

11. No original: “In adolescence, authority appears oppressive, and perhaps no one else feels more under surveillance than the average teenager. The teenager is on the brink of adulthood: close enough to see its privileges but unable to enjoy them. The comforts of childhood fail to satisfy. The adolescent craves more power and control, and feels the limits on his or her freedom intensively.”

Referências

- BUGGY, S. *Disciplining dystopia: power and the body in contemporary young adult dystopian fiction*. Limerick, 2015, 324f. Tese (Doctor of Philosophy) – University of Limerick, Limerick, 2015.
- COLLINS, S. *Jogos vorazes*. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010.
- COLLINS, S. *Em chamas*. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2011a.
- COLLINS, S. *A esperança*. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2011b.
- DAY, S. K. Docile bodies, dangerous bodies: sexual awakening and social resistance in young adult dystopian novels. In: DAY, S. K. et al. (orgs.). *Female rebellion in young adult dystopian fiction*. Farnham: Ashgate, 2014, p.75-92.
- HINTZ, C; OSTRY, E. Introduction. In: HINTZ, C; OSTRY, E. (editors) *Utopian and dystopian writing for children and young adults*. New York: Routledge, 2003, p.1-20.
- PRICE, L. *Starters*. Ribeirão Preto, SP: Novo Conceito, 2012.
- PRICE, L. *Enders*. Ribeirão Preto, SP: Novo Conceito, 2014.
- RICOEUR, P. *O si-mesmo como outro*. 1.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014
- SARGENT, L. T. *The three faces of utopianism revisited*. *Utopian Studies*, v. 5, n. 1, p.1-37, 1994.
- WESTERFELD, S. *Feios*. Rio de Janeiro: Galera Record, 2010.
- WESTERFELD, S. *Perfeitos*. Rio de Janeiro: Galera Record, 2010b.

O desenvolvimento feminino em contos de fadas com personagens transfigurados: animalização em “A Bela e A Fera” e “Pele de Asno”

Karen Schuler (UERJ) ¹

Introdução

O presente trabalho analisará o desenvolvimento feminino em dois contos da tradição nos quais ocorre metamorfose. Procurar-se-á refletir acerca da suposta passividade atribuída à figura feminina em narrativas que abordam o maravilhoso. Não se trata de negar a existência de personagens submissas, apenas ponderar que há histórias nas quais decisões importantes são tomadas por protagonistas, cujos resultados reverberam em sua própria trajetória e na de demais personagens ao seu redor.

Vale lembrar que os contos da tradição ainda fascinam jovens e adultos na atualidade, mesmo depois de muitos anos desde seu surgimento. Se, em outrora, infantes eram aqueles que não possuíam o domínio das letras, da escrita e que, portanto, não possuíam voz, entende-se agora que, pelo contrário, a criança tem muito a oferecer e dizer. Devido a isso, o olhar desse artigo é para uma literatura muito difundida entre elas.

Dessa forma, analisada em profundidade, não é tão simplista a realidade dessas narrativas. Tanto que, durante muito tempo, elas não foram designadas às crianças, sendo mais apropriadas para adultos. Embora qualquer um que estivesse junto, inclusive os infantes, pudessem ouvi-las, ainda que os temas dessas narrativas fossem densos para elas:

A função das narrativas maravilhosas da tradição oral poderia ser apenas a de ajudar habitantes de aldeias camponesas a atravessar as longas noites de inverno. Sua matéria? Os perigos do mundo, a

1. Mestranda em Teoria da Literatura e Literatura Comparada (UERJ). Sob orientação da Professora Doutora Regina Michelli desenvolve dissertação intitulada “Metamorfose em contos da tradição: diálogos com a contemporaneidade”. O presente trabalho é parte da pesquisa citada, ainda em andamento.

crueldade, a fome, a violência dos homens e da natureza. (CORSO & CORSO, 2006; p. 16)

Além disso, a escolha por uma abordagem acerca da metamorfose não foi gratuita. A professora Nelly Novaes Coelho (2000) reitera a relevância de tal temática em contos da tradição:

Príncipes ou princesas, pobres ou plebeus podem ser encantados por algum ente maléfico, transformando-se, geralmente, em animais (leão, rã, corvo, cisne, pássaro, pomba...). É menor o número de metamorfoses em elementos da natureza (árvore, roseira, montanha, lago...) [...] Liga-se, talvez, a antigas crenças de que todos os seres anormais ou disformes (formas humanas misturadas a formas animais, seres fabulosos) possuíam altos poderes de interferência na vida dos homens. Nota-se ainda que, normalmente, são as mulheres que conseguem desencantar os encantados. (COELHO, 2000, p. 177)

Optou-se, então, para a análise a ser desenvolvida aqui, pelo conto “A Bela e A Fera”, de Madame de Villeneuve, escrito em 1740 o qual seria a versão mais antiga, não a mais difundida. Além de “Pele de Asno”, de Charles Perrault, publicado em 1697. Na primeira narrativa, a metamorfose acontece em um personagem masculino e, na segunda, a transformação é da própria protagonista. Dessa forma, como a transfiguração acontece com personagens de gêneros diferentes, o objetivo é o aprofundamento acerca do desenvolvimento do feminino através do contraste da figura da mulher responsável pela redenção de outrem com a que sofre a metamorfose.

Vale destacar ainda que os contos escolhidos possuem estruturas diferenciadas. “A Bela e A Fera” de Madame de Villeneuve possui uma extensão bem maior do que a maioria das narrativas da tradição. É dividido em três partes, nas quais só a primeira faz referência ao que está no imaginário popular em relação ao referido conto: a existência de uma moça muito bonita que se apaixona por uma fera, apesar da aparência horrenda da última, descobrindo, ao final, que a fera era, na verdade, um belo príncipe. As demais partes da história de Villeneuve abordam outros temas, como a vida pregressa da fera e um reino paralelo de fadas. Assim, mais parece uma narrativa do tipo moldura, no qual uma puxa outra. Já “Pele de Asno” é um conto escrito em quase 600 versos, o que lhe proporciona uma sonoridade bem característica.

Além disso, recorrer-se-á ao mito de Eros e Psique, conforme narrado por Apuleio (2009) por volta do século II d.C., no qual o desenvolvimento feminino é latente. Pesquisadores como Bettelheim (2007) e Diana e Mário Corso (2006) comentam que o mito em questão seria a gênese para um grupo de narrativas conhecido como Ciclo Noivo Animal nas quais o par amoroso é visto, em um primeiro momento, com aspecto monstruoso e animalesco.

Embora Eros não sofra uma metamorfose literal, é sugerido por um oráculo que Psique seria deixada em um penhasco de onde um monstro a resgataria. Ela se encaminha para lá, se joga do rochedo e sobrevive. Desde então, todos acreditam que ela vivia de fato com um monstro. Depois disso, quando suas irmãs a visitam, especulam que ela deveria descobrir o rosto de seu amante, algo que lhe era desconhecido até então, pois ele poderia ter um aspecto animalesco. Na verdade, as irmãs sentiam forte inveja pelo luxo no qual encontram Psique, e, por isso, incitam a jovem a olhar o semblante do amado. Ao fazê-lo, Eros, seu parceiro, precisa fugir e Psique passar por uma longa jornada até conseguir reencontrá-lo. O desrespeito ao interdito é o cerne de toda a trajetória e desenvolvimento feminino.

A análise será pautada nos estudos de Brandão (1987) e Neumann (2017). Além disso, será abordado também o conceito de transfiguração, conforme Reis (2018), especialmente no que concerne ao conto “Pele de Asno”, tendo em vista que sua protagonista adquire mais de uma figuração ao longo da narrativa.

“A Bela e A Fera”, de Madame de Villeneuve

O conto “A Bela e A Fera” ganhou o imaginário popular como a narrativa de uma moça que encontra o amor apesar da aparência horrenda de seu parceiro, descobrindo nele um belo príncipe ao final da história. Talvez seja reflexo da animação Disney e demais adaptações cinematográficas homônimas. Acontece que a versão clássica, ou pelo menos a mais difundida, na qual se baseou tais reproduções, é a de Madame de Beaumont, publicada em 1756. Anterior a essa, existe a de Madame de Villeneuve, de 1740, foco da presente análise e a mais antiga a que se tem acesso atualmente. Como já mencionado, trata-se de uma narrativa bem mais extensa, dividida em três partes.

Na primeira, a protagonista é apresentada como a mais bela dentre os doze filhos (seis rapazes e seis moças) de um rico comerciante. O pai perde tudo em um incêndio e alguns sucessivos naufrágios, o que faz com que a família se empobreça e precise se mudar para o campo onde todos têm de ajudar nos serviços domésticos. Enquanto as irmãs estão sempre reclamando pela perda da vida abastada que possuíam, Bela se mantém feliz ao realizar as funções da casa. Depois de dois anos, surge uma esperança de que o comerciante recupere seus bens e, para isso, ele precisa realizar uma viagem. Para o retorno do pai, as demais filhas pedem vestidos e joias, enquanto Bela só deseja uma rosa.

A viagem, no entanto, se mostra infrutífera e o comerciante continua pobre. No retorno, quando passa por uma floresta, fica com receio de animais selvagens e do frio que o acometia. Descobre, então, um castelo onde decide se abrigar. Lá é muito bem tratado, servido com um banquete e encontra bastante riqueza. Como chama pelo anfitrião e não ouve resposta, acredita que o lugar pertencia a alguma “Inteligência”, como assim denomina o homem. Em sua saída, o comerciante acha um jardim e resolve pegar uma rosa para levar para Bela. Nesse momento, aparece uma fera que lhe obriga a se tornar seu prisioneiro, a menos que uma de suas filhas ocupasse seu lugar de livre e espontânea vontade:

– Advirto mais uma vez – disse a Fera – para ter o cuidado de não iludi-la quanto ao sacrifício que a espera e aos perigos que correrá. Descreva-lhe minha aparência tal como é. Explique-lhe o que ela vai fazer. O principal é que esteja determinada. Não haverá mais tempo de reconsiderar depois que a houver trazido. Ela não poderá voltar atrás, caso contrário, você também estará perdido e ela não terá liberdade para regressar. (VILLENEUVE, 2016, p. 82)

O comerciante teria um mês para retornar. Quando chega a casa e relata o que lhe aconteceu, Bela aceita ocupar o lugar do pai. Nesse momento, a jornada de Bela muito se assemelha a de Psique, quando a última segue para o penhasco onde supostamente morreria e de onde é resgatada por Zéfiro, o vento na mitologia grega, a pedido de Eros, o suposto monstro. Para alguns pesquisadores junguianos, o ato cerimonial seria uma morte. Trata-se do arquétipo das núpcias de morte segundo o qual a menina precisa morrer para dar lugar à mulher. “Desse modo, todo casamento é como uma exposição

no cume de um monte em mortal solidão e uma espera pelo monstro masculino a quem a noiva é entregue” (BRANDÃO, 1987, p. 222).

O psicanalista Erich Neumann (2017) pondera como o efeito arquetípico das núpcias de morte teria surgido em decorrência do ritual de sacrifício da donzela nos tempos antigos nos quais até mesmo a consumação do casamento deveria ser exibida para a comunidade com a mostra do sangue virginal da mulher, por exemplo. Algo que também poderia ser trazido para os tempos atuais. Segundo o professor Junito Brandão (1987, p. 223), “no mundo moderno, o atraso intencional da noiva em chegar ao local do casamento se configuraria numa simulação simbólica de fuga”.

Bela, no entanto, tal como Psique, não se mostra como uma noiva em fuga. Ela age. “Ela não reage através de luta, de protesto, de blasfêmias, de pirraça e de resistência, como a personalidade masculina teria de fazer numa situação semelhante, mas com a atitude oposta, com a aceitação do destino de morrer” (NEUMANN, 2017, p. 87). Talvez por isso a Fera frise o quanto Bela deveria ocupar o lugar do pai espontaneamente.

Durante o tempo que passa no castelo, Bela encontra papagaios e macacos que lhe servem e ajudam no que precisa. Além de ter janelas que lhe serviam como portais para o mundo. Bastava escolher uma e abrir a cortina para ser transportada para grandes espetáculos de teatro. Toda noite, ela ceava com a Fera e precisa responder a seguinte pergunta: “Aceita dividir o leito comigo?”. Como Bela sempre negava, a Fera lhe desejava boa noite e saía, deixando-a sozinha.

Bela também sonhava todas as noites com um rapaz a quem apelidou Desconhecido. Era jovem, bonito e pedia que a moça o ajudasse a se libertar. Ela julgava ser um prisioneiro do castelo. Com o passar dos dias, Bela se acostumou com a aparência da Fera e não mais a temia. Perguntou, então, se havia mais algum prisioneiro ali. Como a resposta foi negativa, julgou que o Desconhecido só existia em sua imaginação. Além dele, em seus sonhos, Bela também via uma mulher, a quem chamava de Dama, que lhe instruía a ser resiliente, paciente e generosa.

Em seus sonhos, o Desconhecido passou a questionar a lealdade de Bela, já que ele a incitava a se livrar da Fera e a moça negava. Embora afirmasse amar o Desconhecido, Bela mostrava sentir afeição pela Fera. Triste com tal conjuntura, Bela sente ainda mais saudades da família. A Fera, então, permite que ela lhes faça uma visita desde

que retornasse em dois meses. A primeira parte da narrativa acaba com o retorno de Bela a sua antiga casa.

Inicialmente todos ficam muito felizes com o retorno dela. Até que suas irmãs percebem como Bela era bem tratada e, por inveja, persuadem a moça a não voltar mais ao castelo. Bela quase perde o prazo do retorno, mas sonha com a Fera morrendo e resolve regressar. Com o Desconhecido ela não sonhara mais. As irmãs de Bela muito lembram as de Psique. São invejosas e quase provocam a ruína da protagonista. É importante, no entanto, também ressaltar a relevância e o papel fundamental que exercem para o desenvolvimento do feminino. “A hostilidade das irmãs é que corresponde inteiramente ao que se passa no íntimo da própria Psique. A atitude das irmãs estimula o protesto matriarcal que aflora a partir do exterior e a impelle à ação” (NEUMANN, 2017, p. 95).

Ao chegar ao castelo, a Fera já desfalecia, mas recobrou as energias ao ver Bela. Com um discurso prolixo, como nenhum feito até então, a Fera declara seu amor a jovem. No dia seguinte, mesmo depois de voltar a sonhar com o Desconhecido, Bela aceita se casar com a Fera. Na noite de núpcias, ela se deita com a Fera, mas, quando acorda, vê o Desconhecido a seu lado no leito matrimonial. Para o psicanalista Bruno Bettelheim (2007), a primeira experiência sexual, sobretudo da mulher, adquire aspecto animalesco como algo desconhecido e temido. Muito provavelmente pela educação tradicional tratar o tema do sexo como tabu:

As histórias de noivo animal indicam que é sobretudo a mulher quem necessita mudar da rejeição à aceitação sua atitude para com o sexo, porque, enquanto este lhe parece algo feio e animalesco, permanecerá animalizado no macho; isto é, ele não será desencantado. Enquanto um dos parceiros tiver aversão ao sexo, o outro não poderá apreciá-lo; enquanto um deles o ver como animalesco, o outro permanecerá parcialmente um animal para si próprio e para o parceiro. (BETTELHEIM, 2007, p. 386)

Embora também concordem com tal perspectiva, os psicanalistas Diana e Mário Corso (2006) assinalam ainda que o aspecto animalesco seria decorrente da aceitação de uma nova cultura por parte dos recém-casados. Por ser algo tão diferente e desconhecido, pode adquirir aspecto monstruoso, como algo a ser temido:

De qualquer maneira, a moça ingressava em outra família como uma estrangeira. Era preciso que ela se habituasse a novos códigos, costumes, sabores e cheiros. Cada família é como um pequeno país, com linguagem, rituais e gastronomia próprios. [...] Não é de admirar que essa diferença pudesse ser vista, de maneira alegórica, como seu amado fosse de outra espécie. (CORSO; CORSO, 2006, p. 145)

Na manhã seguinte à noite de núpcias, Bela é acordada pela Dama de seus sonhos, que ela descobre ser uma fada, e a Rainha, mãe do Desconhecido. Ambas adentram no quarto e, embora se mostrem felizes com o desencantamento do príncipe, a Rainha não considera Bela digna de seu filho, já que ela não seria uma princesa legítima.

A Rainha se mostra contrária à união mesmo depois que a Fera assume a palavra e mostra o quão se apaixonara por Bela na convivência que os dois tiveram no castelo. Trata-se de um ponto em destaque, pois, nesse momento, a narrativa muda de ponto de vista. O narrador deixa de ser do tipo observador e passa para a personagem. A Fera narra, em primeira pessoa, todas as angústias que sofria enquanto possuía aparência monstruosa e o quão gostaria de ter se comunicado. A maldição, no entanto, o impedia de manter uma oratória adequada, embora ele permanecesse compreendendo tudo a sua volta.

Este é um aspecto interessante, em primeiro lugar, por não ser comum em narrativas do ciclo noivo animal o conhecimento da história pregressa do ser metamorfoseado. Em segundo, porque o assemelha a Lucio, protagonista do livro de Apuleio (2009), transformado em asno por ter tentado se envolver sem autorização com magia. Ao percorrer cidades, ele escuta e compreende tudo, mas não consegue verbalizar nada. O mito de Eros e Psique é uma das histórias que Lucio ouve em sua trajetória como asno.

Outra aproximação, então, entre “A Bela e A Fera” e o mito de Eros e Psique está na figura da sogra. Afrodite, mãe de Eros, impõe quatro árduas tarefas à moça antes de ter de aceitá-la como nora. Embora a Rainha do conto em questão não seja tão rigorosa, também se mostra arredia quanto à escolha do filho. Ela só aceita Bela quando a Dama narra, na terceira parte do conto, a história do reino paralelo a que pertencia e revela que Bela era uma princesa. A fada a levava para morar com o comerciante em prol de protegê-la de outra figura feérica que, por sinal, fora a mesma que lançara a maldição no príncipe. Dessa forma, apesar de Bela mostrar valor, precisou de uma prova para ser aceita pela sogra.

É importante verificar um embate de gerações. Não só pela questão da beleza, já que a mais velha se sente intimidada por saber que a mais nova ocupará seu lugar, mas também pela questão do amor filial. “Para Afrodite [...] tudo se resume em uma ‘Competição de beleza’. Não devemos entender mal esse primoroso relato dessa situação como uma imagem do gênero” (NEUMANN, 2017, p. 75). O arquétipo da mãe possui dificuldades em ver a transferência do amor de seu filho para outra mulher, mais nova e mais bela. Ainda que seja um caminho saudável e até aconselhável, já trilhado inclusive pela figura feminina no conto. Bela também transferiu o amor edipiano para outrem:

Nenhum conto de fadas bem conhecido deixa tão óbvio quanto “A Bela e A Fera” que a ligação edipiana de uma criança a um genitor é natural, desejável e tem consequências as mais positivas para todos se, durante o processo de amadurecimento, ela é transferida e transformada ao se desprender do genitor e se concentrar no ser amado. (BETTELHEIM, 2007, p. 410)

Caso contrário, esbarra-se em uma relação incestuosa. Esse é um dos temas presente em “Pele de Asno”, conto a ser analisado a seguir.

“Pele de Asno” de Charles Perrault

“Pele de Asno” é um conto narrado em versos, como já mencionado. Foi publicado em 1697 por Charles Perrault em *Contos da Mamãe Gansa*. A história começa com o falecimento de uma rainha. Em seu leito de morte, ela faz o rei prometer que só se casaria com outra mulher que fosse mais bela, benfeita e casta do que ela.

É importante notar aqui, tal como ocorrera em “A Bela e A Fera”, a rivalidade da mulher mais velha com a mais jovem, algo que também aparece no mito de Eros e Psique. Diana e Mário Corso salientam justamente isso ao afirmarem que:

Evidentemente esse pedido [da rainha] é uma cilada, pois [...] o verdadeiro motivo da moribunda é não ser substituída. Se não tivesse absoluta confiança em ser insuperável em seus atributos, não teria solicitado o juramento do marido. (CORSO; CORSO, 2006, p. 93)

Passado um tempo, a Corte começa a pressionar o rei para que ache uma nova esposa. O monarca até procura, mas não encontra mulher que atenda às exigências de sua falecida esposa. Até que seu olhar se volta para sua filha. Ele percebe, então, que a jovem era sim mais bonita do que a mãe. Decide, então, casar-se com ela.

A moça, com receio das investidas do pai, procura sua fada madrinha. É, então, aconselhada a pedir vestidos de cores aparentemente impossíveis de serem concebidas, de forma a impedir o casamento sem confrontar diretamente o pai. Primeiro pede um vestido com a cor do Tempo, algo que remeteria ao céu, depois com o tom da Lua e, por fim, com a nuance do Sol. Ao contrário do esperado, o pai consegue cada um deles.

Como último recurso, a fada lhe aconselha a pedir a pele do asno responsável pelas riquezas do reino. O animal defecava ouro. Novamente o pai surpreende e atende o desejo da filha. Quanto à simbologia do asno, Diana e Mário Corso (2006) afirmam que está associada a uma dualidade de trabalho *versus* sedução:

O asno é animal de carga, de trabalho pesado. Além disso, carregou Jesus quando este entrou em Jerusalém, ficando assim associado à ideia de humildade e servidão. Quanto à sua sensualidade, temos mais elementos: era oferenda de Príapo, antigo deus ligado à fertilidade; na Índia, é símbolo da falta de castidade; era a cavalgada de Dionísio; na Idade Média, era usado como imagem do prazer carnal; e ainda havia um antigo costume jurídico de fazer as mulheres inférteis no casamento cavalgarem um burro. (CORSO; CORSO, 2006, p. 99)

A fada, então, entrega sua varinha de condão para moça junto com uma arca dentro da qual guardou os vestidos que a jovem recebera do pai. O baú a seguiria por debaixo da terra e bastaria que ela usasse a varinha para ter acesso às vestimentas. A moça foge com a pele do asno envolta de si. Com isso, adota um aspecto de sujeira, causando asco a quem lhe olhava. Em terras distantes, consegue emprego limpando porcos e lavando pano de chão. Além disso, ela não aparece em público sem a pele do animal e, por isso, todos passam a chamá-la de Pele de Asno. Aqui nota-se um paralelo com a história de Cinderela.

Bettelheim (2007) mostra como os processos degradantes pelos quais passam Cinderela estão associados à rivalidade fraterna. Não necessariamente à competição literal entre irmãos, mas à busca da

criança por agradar seus pais. A presença dos irmãos, em geral, faz com que o infante não se sinta bom o bastante nem o suficiente para seus progenitores por si mesmo. A história da Cinderela tocaria, inclusive, as crianças que são filhas únicas, já que nenhuma delas, a priori, deseja desagradar seus pais. Trata-se de um conto com muitos temas:

“Cinderela” fala a respeito das agonias da rivalidade fraterna, de desejos se tornando realidade, de humildes sendo exaltados, do verdadeiro mérito sendo reconhecido mesmo quando oculto sob farrapos, da virtude recompensada e da maldade castigada – uma história fácil de compreender. (BETTELHEIM, 2007, p. 328-329)

Pele de Asno é filha única. Talvez os serviços de limpeza a que ela se submete sejam um reflexo da degradação que julga necessária por não ter agido como seu pai esperava. Ela fugiu. Embora a fuga tenha ocorrido por um motivo plausível, já que não é socialmente aceitável que um pai se case com a própria filha.

Diana e Mário Corso (2006) deixam claro que a protagonista não fez nada de errado. O pecado do incesto é cometido pelo pai. As crianças não têm culpa, “mas seus pais explicitaram um desejo que lhes diz respeito, e isso é suficiente para torná-las parte do pecado” (CORSO; CORSO, 2006, p. 145). Talvez por isso, muitas se identifiquem com os trabalhos braçais e sujos da personagem. Até porque o conto sugere que se trata apenas de uma fase, já que depois a posição de limpeza será reconquistada, tal como ocorre no final da narrativa.

Dentro do cômodo em que se acomoda como serviçal, aos domingos, depois de terminar suas obrigações, a jovem retira a pele e utiliza a varinha de condão da fada para acessar e usar os vestidos que ganhara. Em um desses momentos, um príncipe passava pela região e, ao olhar pelo buraco da fechadura, se apaixona perdidamente por Pele de Asno.

É interessante a sutileza do narrador de Perrault que deixa transparecer que a moça percebera a presença do rapaz, mas finge que não. Sem contar que ela já o tinha visto de longe anteriormente, quando chega a pensar que um vestido lhe dado por ele a deixaria mais ornada do que todos os outros que a jovem já possuía. “Afim esse é o jogo das princesas: alternadamente ocultar e revelar. Elas mostram o que suscitará o desejo e, a seguir, o esconde” (CORSO; CORSO, 2006, p. 97).

Os vestidos podem ser associados, então, como sinais de desejo e de sedução. Foram inicialmente presentes do pai e, depois, algo que Pele de Asno gostaria de ganhar do príncipe. Para Diana e Mário Corso (2006), o fato de a protagonista pedir esses vestidos inicialmente ao pai para depois os transferir ao príncipe mostra como a vaidade da mulher começa primeiro no ambiente familiar, com o olhar do progenitor, para depois ser ressignificado no outro.

Por outro lado, como a moça os pediu em cores aparentemente impossíveis de serem encontradas podem sugerir também estratégias da jovem para refutar o desejo incestuoso do pai e, assim, proteger uma decisão final de negar o pedido do progenitor. Representam a relutância de uma filha em ter que tomar a decisão de abandonar o pai. Além disso, os vestidos também estão associados à beleza e à realce. É também por meio deles que príncipe e princesa se reconhecem como iguais ao final da narrativa:

Embora as princesas acreditem que o pedido dos vestidos visa a retardar o assédio paterno, não deixa de ser curioso que, nas aventuras que as esperam, sejam essas mesmas indumentárias as que irão revelar sua nobreza e beleza. Os vestidos são as armas com que conquistarão depois seus príncipes. (CORSO; CORSO, 2006, p. 95)

O príncipe não encontra mais sua amada. Doente de amor, diz que só obterá cura se receber um bolo feito por Pele de Asno. A mãe do rapaz exige que assim seja feito. “A questão é que seu estômago [do príncipe] havia mudado de dona, a atual amada é o tempero particular, é ela quem vai alimentá-lo dali por diante” (CORSO; CORSO, 2006, p. 101). Trata-se, assim, de um desafio para a moça, uma forma de avaliar se ela estaria apta para realizar tal proeza a partir de então.

Nota-se que, tal como ocorrera em “A Bela e A Fera” e no mito de Eros e Psique, a sogra exerce papel relevante. É ela quem serve como ponte para que o filho encontre sua amada. Embora inicialmente ela não se agrada com a ideia, já que Pele de Asno tinha uma aparência suja, permite que a moça faça o bolo para o filho. Assim, poderia aprovar e verificar se a pretendente seria ou não capaz de realizar a tarefa, ou seja, se seria digna ou não de seu filho.

A moça veste um de seus lindos vestidos para preparar o bolo. Novamente o narrador de Perrault salienta que talvez ela não deixe cair um de seus anéis na massa de forma acidental. “A ligação entre as duas identidades, a da suja serviçal e a da dama nobre, é feita pelas

joias, são elas que, embutidas na sopa ou no bolo, dão a pista” (CORSO; CORSO, 2006, p. 100).

Quando encontra a joia no bolo, o príncipe afirma que só se casará com a moça em cujo dedo couber o anel. Para Bettelheim (2007) a união através do anel representa um ritual de aceitação do outro, sexual e socialmente. Todas as moças do reino tentam, desde as mais abastadas até as mais humildes. A última a experimentar é Pele de Asno. Por baixo da pele, ela usava um de seus lindos vestidos. Assim, quando o anel lhe cabe perfeitamente, ela retira a pele e todos reconhecem sua beleza e realeza.

Nota-se, então, que Pele de Asno, tal como Psique, precisa passar por uma trajetória de penitência até que possa se revelar inteiramente. No mito e no conto, o reencontro com o amado só é possível depois de tal processo ser findado. O casamento é realizado. O pai da moça comparece já casado com outra mulher. A história termina em harmonia para todos:

Algun tipo de reconciliação com o pai é necessária. É preciso algum acordo para se possa transferir o amor que o pai e a filha tinham entre si para outro homem. No fim, ele deve comparecer para entregá-la ao herdeiro desse afeto inaugural. (CORSO; CORSO, 2006, p. 97)

É importante notar que Pele de Asno não sofre uma metamorfose literal. O que de fato ocorre com ela é uma transfiguração. Para tal entendimento, é preciso ter em mente a definição do professor Carlos Reis (2018) acerca da “figura” de uma personagem:

A figuração é dinâmica, gradual e complexa. Isto significa três coisas: que normalmente ela não se esgota num lugar específico do texto; que ela se vai elaborando e completando ao longo da narrativa; e que, por aquela sua natureza dinâmica, a figuração não se restringe a uma descrição, no sentido técnico e narratológico do termo, nem mesmo a uma caracterização, embora esta possa ser entendida como seu componente importante. (REIS, 2018, 122-123)

Pele de Asno possui, então, duas figuras. Ora é uma simples servicial, ora é uma nobre dama. Ela transita entre as duas figurações. Ela escolhe os momentos em que deixa a pele do animal de lado e se mostra em toda sua magnitude utilizando um de seus belíssimos vestidos. Ainda que inicialmente precise fazê-lo escondida no

quarto. O prefixo “trans” sugere “para além de”. Logo, Pele de Asno é uma personagem que se transfigura porque vai além de uma única figuração.

Considerações finais

Nos dois contos analisados, quem literalmente adoece de amor é a figura masculina, que só se recupera com a chegada da protagonista. Tanto a Fera está desfalecendo até a chegada de Bela, quanto o príncipe de “Pele de Asno” está acamado até receber um bolo preparado por sua amada. Quem aparenta passividade e espera o resgate é a figura masculina. Vale lembrar, no entanto, que “os príncipes também fizeram seu caminho, embora resumido na história: passaram do papel de filhos ao de homens ao afastarem-se da mãe nutridora” (CORSO; CORSO, 2006, p. 101).

O caminho árduo é necessário para o desenvolvimento feminino, para que a figura da mulher se reencontre e se reconecte com ela mesma. É dessa forma que a trajetória de Bela e a de Pele de Asno as aproxima da de Psique. Haveria ainda um tempo necessário para maturação desse processo. “A fase coletiva específica do patriarcado com a submissão do feminino é resolvida pelo ‘encontro’ no qual o masculino e o feminino se enfrentam individualmente e com direitos iguais” (NEUMANN, 2017, p. 160).

Vale ressaltar, no entanto, que, no caso de Bela, o desenvolvimento é responsável pela metamorfose do outro, enquanto Pele de Asno é a única responsável por sua própria transformação. A professora Regina Michelli (2015) chama atenção para o processo de redenção:

A redenção do ser encantado depende da figura feminina que, para atingir esse objetivo, precisa respeitar algum interdito, especialmente não compartilhar com outrem o que pertence à vivência dos dois amantes. Rompido o interdito ou a recomendação dada, cabe à figura feminina realizar tarefas extenuantes – associadas às forças da natureza e a seus ciclos (noite/Lua, dia/Sol, mutação/Vento) – ou dar um simples beijo em seu príncipe como estratégia de redenção. Ocorre o desfecho feliz, em que cessa o encanto da figura masculina graças ao empenho da heroína. (MICHELLI, 2015, p. 238-239)

Além disso, é sempre válido destacar que a referência às figuras masculina e feminina, não se restringe à homem e mulher, respectivamente. “O lado feminino do homem pode tomar para si a tarefa que normalmente pensamos pertencer à mulher e vice-versa” (JOHNSON, 2009, p. 86).

Por fim, é importante pensar sobre o apagamento do conto “Pele de Asno” no imaginário coletivo. Embora “A Bela e A Fera” seja uma narrativa muito difundida, ainda que não o seja em sua versão original, o conto de Perrault quase não é adaptado ou divulgado. Para Diana e Mário Corso (2006) isso se deve ao fato de a narrativa tratar mais abertamente, se comparada a outras, de um tema fraturante como o é o desejo incestuoso de um pai por sua filha. Embora seja uma questão complicada, é preciso pensar que muitas crianças vivem isso diariamente. Talvez a literatura, e um conto como esse, pudesse ajudá-las a lidarem melhor com o assunto.

Além do que foi abordado no presente artigo, há outros temas que podem ser extraídos dos contos escolhidos, o que reitera a riqueza deles. É possível pensar a questão do maravilhoso em decorrência da existência de personagens feéricas em ambos as narrativas, do tempo de amadurecimento de que um casal precisa antes de se conectarem profundamente, dentre outros apontamentos.

Referências

- APULEIO. *O asno de ouro*. Tradução de Ruth Guimarães. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BRANDÃO, J, de S. *Mitologia grega: volume II*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução de Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- CORSO, D.; CORSO, M. *Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- JOHNSON, R. A. *She: a chave do entendimento da psicologia feminina*. Tradução de Maria Helena de Oliveira Tricca. São Paulo: Publicações Mercuryo Novo Tempo, 2009.
- MICHELLI, R. Processos de encantamento e redenção nos contos

- tradicionais. In: GARCIA, F. & GAMA-KHALIL, M. M. (org.). *Vertentes do insólito: Ensaio I*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2015.
- NEUMANN, E. *Eros e Psiquê: amor, alma e individuação no desenvolvimento do feminino*. Tradução de Zilda Hutchinson Schild. 2. ed., São Paulo: Cultrix, 2017.
- PERRAULT, C. *Contos de Charles Perrault*. Tradução de Eliana Bueno-Ribeiro. São Paulo: Paulinas, 2016.
- REIS, C. *Pessoas de livro: Estudos sobre a personagem*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2018.
- VILLENEUVE, M. de. *A bela e a fera*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

Não se assuste: um olhar para a experiência de leitura em um livro infantil de poesia e ilustrações

Sabrine Amalia Antunes Schneider (UPF)¹

Considerações iniciais

Como apresentar a leitura com simplicidade e leveza à uma criança é uma das questões que acompanha os pesquisadores das mediações literárias, e que tão cedo não terá receita definitiva. Isso porque as experiências provenientes de cada emancipação leitora não serão iguais, tampouco surtirão os mesmos efeitos. Toca-se no problema referente a tais experiências a abordagem de assuntos que possam ter sentidos distintos para cada criança, seja ao falar de ausência ou separação de alguns pais, ou inclusive na perda de algum familiar. Ao trabalhar tais temáticas, é necessário o professor fazer-se sensível as situações que possam a vir surgir e que irão defrontar o mediador a estratégias na percepção e resolução dos fatos.

Com isso, os estudos sobre o olhar da experiência de leitura de Michelle Pétit e Jorge Larrosa nos sensibilizam ao ponto de reconhecermos nossas falhas e, também, a capacidade de impulsionar medidas e estratégias que não transformem crianças em robôs; pelo contrário, que sensibilizem a criança da maneira mais natural e sem objetivo determinado, pois ela guiará a si mesma nas descobertas de uma aventura ao ler um livro. Como os autores enfatizam o olhar sensível ao outro, nada mais enfático de apresentar tal ponto de vista que a leitura de um poema, configurado juntamente com desenhos que podem sugerir, inferir, incentivar o imaginário infantil para a produção de sentidos.

O artigo que aqui se apresenta é composto desta união entre o sentido de apresentar um livro com a proposta de mediação de leitura, tendo como foco o livro *A vida não me assusta* (2018), poema de Maya Angelou com ilustrações de Jean-Michel Basquiat, o qual trata com leveza e sutileza da força em enfrentar os medos e de que eles

1. Graduada em Letras Português, Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Mestranda em Letras do PPGL/UPF com Bolsa CAPES.

não podem transformar a vida em assombros, pois o incrível é vivê-la com a incerteza de seus caminhos e temores.

Tornar-se ser ao ler

Ter a leitura como um instrumento na formação da identidade é o que vem sendo enfatizando por teóricos da leitura, que sinalizam a necessidade de transformar o ler em atos de construção humanitário. O ser humano somente torna-se capaz de identificar a realidade em que vive se de fato a compreende e dela usufrui ao interessar-se pelo conhecimento. Tem-se a noção precipitada de que indivíduos não necessitam carregar bagagens de leitura para suportarem o mundo, contudo as histórias que são lidas transformam a interpretação de mundos e de como pode-se haver maiores interações com outros, além de suportarem, sim, a realidade e acalentarem corações em crises.

Enquanto há a depreciação do ato de ler, por outro lado, há os estudiosos que, além de terem escrito sobre as experiências de leituras, tornaram possível a ação que, de fato, pode transformar perspectivas de vida. A antropóloga francesa Michèle Petit constatou em entrevistas que realizou com jovens marginalizados pela sociedade da França que os espaços destinados a leitura, especialmente bibliotecas, tornaram-se estruturantes na ressignificação com o conhecimento, proporcionados pelos livros que, em um primeiro momento, podem ser considerados distantes de suas realidades; com os livros, puderam entender o mundo interior e exterior à que estavam expostos.

Michèle Petit (2008) afirma que, como mobilizadora de recursos internos, a leitura passa a desempenhar o papel de democratização do saber, estando ao alcance de quem assim o desejar, ao internalizar conhecimentos e significar-se, permitindo ao sujeito que se reconheça pertencente a um espaço. Ela viabiliza, em determinadas circunstâncias, vastas possibilidades onde não havia nada que pudesse ser utilizado a favor desse sujeito. Por isso, tem-se na leitura, como também na arte, na música, na pintura, a construção imaginária e as interpretações do mundo em que vivem. Auxiliando na “construção de pontes”, a prática leitora se torna o mecanismo de aproximação entre livro e sujeito, que não necessitam estar à margem da sociedade para sentirem os efeitos do ato de ler, mas àqueles que conseguem,

também, sentir a subjetividade sendo modificada por meio das experiências que a leitura pode proporcionar.

Também quem discorre sobre o ato de ler e suas transformações é o autor Jorge Larrosa, que intensifica a força que as palavras exercem sobre o ser humano. Em seu artigo “Notas sobre a experiência e o saber da experiência” (2002), ele defende que essas experiências vivenciadas são autênticas por comoverem, tocarem e alcançarem o profundo de cada um, sendo possível por esse ensinamento o ser humano viver mais humanamente, e isso só é possível pela leitura. Ele ainda afirma que a leitura nos forma, mas também nos deforma e nos transforma, alçando voos de simplesmente ser mera informação, ao se tornar experiência (LARROSA, 2003).

Ao caracterizar-se uma prática de leitura, pode ser previsto etapas das atividades propostas para se alcançar o objetivo geral, que é o ato da leitura na formação de um leitor. Porém, segundo Larrosa (2003), a experiência, de fato, não pode ser prevista, muito menos controlada, enfatizando ainda mais a subjetividade particular de cada indivíduo e de como este se posiciona, sente e reflete o mundo ao seu redor. Cada experiência de leitura é única, não sendo possível a sua repetição.

As experiências de leitura vem ao encontro dos pressupostos bakhtinianos ao retratarem os sujeitos dos atos de fala que se envolvem graças a natureza dialógica da linguagem, pois qualquer ato de leitura abraça a relação entre sujeitos, sendo “[...] *a partir da interação escritor-ilustrador e leitor ao lidar com o discurso, que [é] sempre ideológico [...]*”. (GIROTTTO, 2018, p. 246, grifo da autora). Segundo Cynthia Girotto (2018), os livros devem ser lidos e vivenciados como um todo do discurso presente na obra, pois cada elemento da narrativa irá ativar a sensibilidade da criança, trabalhando a apreciação estética e participando da “(re)criação da leitura”:

A narrativa literária na educação infantil possibilita o *mergulho dos pequenos no mundo da palavra literária, seu engajamento como coenunciadores da narratividade*, ampliando seu repertório, seu vocabulário, sua oralidade, sua atenção, sua memória, seus modos de se fazer leitor em formação, já lendo enunciados genuínos – ressalvo: mesmo, ainda, que seja em ações embrionárias da capacidade e atitudes leitoras. (GIROTTTO, 2018, p. 249, grifo da autora)

Conforme a autora, a criança necessita, não somente do contato com o livro, mas de orientações para criar sentido e operar enunciados. Isso ocorre com a mediação de leitura, que são vivenciadas com a construção de práticas leitoras que façam a criança perceber por menor os valores e significados dos discursos presentes em um livro. E, para tanto, as experiências devem ser vivenciadas, cada qual sem preceder certeza pois cada experiência torna-se especial e única, como Larrosa (2013) descreveu.

Tornar-se ser ao ver e sentir

Na infância, a criança necessita se deparar com vivências que estimulem seu psiquismo, sua personalidade, sua humanidade. Para tal, nada mais profundo que experienciar tais momentos com livros que possuem um certo ritmo na leitura e que contenha imagens que irão fomentar o imaginário infantil. Como já mencionado pela autora Girotto, o trabalho que envolva o objeto livro como meio de transporte para o mundo da fantasia se estabelece nos diferentes elementos que contenham em uma obra, sua parte visual e sua sonoridade.

Segundo Marília Forgearini Nunes, a presença desses materiais constituídos do verbo-visual acaba não estando tão presente nas escolas como se deveria pela falta de haver “avaliações” que possam ser realizadas no trabalho que envolva tais linguagens. Porém, se faz a reflexão: até que ponto devemos avaliar as crianças que estão iniciando suas vidas em um mundo plurilinguístico? O contato delas com ferramentas que irão despertar seu lado humano é que se fazem necessárias. Porém, conforme Nunes, são essas novas representações do ato de ler que irão proporcionar “um processo de produção sensível de sentido a partir do exercício de olhar” (NUNES, 2011, p. 1003).

Assim, é possível a formação de sujeitos leitores capazes de se individualizarem em suas interpretações e o reforço da ideia de liberdade para crianças que não se veem nessa posição. O leitor infantil irá se identificar com o que lê de acordo com suas experiências de vida, que ainda não são muitas, mas que já constituem seu perfil de leitor. Voltamos as experiências de leitura propostas por Larrosa: nenhuma será semelhante a outra, seja na linguagem verbal, ou na exploração das imagens.

Com a perspectiva imagética, coloca-se em destaque aqui a poesia como uma das linguagens na formação leitora. De acordo com Fernando José Fraga de Azevedo e Isabel Souto e Melo (2012), a poesia,

[...] um tipo de texto onde a concentração signica e a multivalência semântica, expandidas pela plurissignificação da conjugação dos elementos do conteúdo com os da expressão, possibilita, ao leitor, o contato emocional e afetivo com o estado de coisas do mundo empírico e histórico factual, sugerindo veredas plurais para o seu acesso, conhecimento e reflexão. (AZEVEDO; MELO; 2012, p. 927).

Novamente aqui, percebe-se a importância de um gênero que vive afastado dos leitores, mas que forma, também, o emocional dos pequenos ao ampliar a compreensão em forma de versos e ritmo. Essas características da poesia são capazes de tocar o ser humano em qualquer fase da vida, e tê-la como elemento essencial na formação do leitor pode aprofundar os interesses das crianças em compreenderem a si e aos outros, a sentirem empatia e serem capazes de se permitirem sentir. E, tais quais palavras dos autores, “as crianças gostam de poemas cujos sons sejam divertidos para pronunciar, que contém uma história completa e que expressem a voz de alguém com quem se identifiquem.” (AZEVEDO; MELO; 2012, p. 931).

Ao unir poesia e imagem, um livro pode tornar-se um instrumento de grande poder, caracterizando-se pelas possibilidades que podem alcançar ao serem utilizados na formação de leitores. Contudo, livro algum poderá agir sozinho: ele necessita da mediação de alguém que o torne, de fato, especial e significativo, para que possa, assim, construir-se um leitor; mais que isso, um ser humano sensível.

Tornar-se ser com o ler

Livros que contemplam poesia e imagem não são fáceis de serem encontrados no mercado hoje em dia. Há, porém, um em específico que irá servir de base para a construção de um prática leitora, um roteiro de sugestão de atividades possam ser realizadas para se alcançar o objetivo de despertar o sentimento de crianças. De autoria de Maya Angelou, *A vida não me assusta* (2018) é um poema da autora que foi reeditado pela Editora DarkSide Books, o qual traz na edição pinturas originais de Jean-Michel Basquiat. O livro, então, possui os

elementos visuais e também a sonoridade necessária para a execução de atividades possam intervir singularmente na construção psíquica e humana dos pequenos leitores.

Com a organização de Sara Jane Boyers, o livro traz um posfácio escrito pela organizadora que detalha sobre o que esse poema fala e também a retratação por meio de imagens que se interligam com os versos do poema. Assim, tona-se possível a construção de um roteiro de atividades a serem aplicadas que possam surtir um efeito formador de caráter e formador de leitor.

Tornando-se ser: uma prática

Como o livro é constituído de imagens e palavras, as atividades serão em etapas que priorizem cada detalhe do poema e das ilustrações. Em um primeiro momento, sugere-se a apresentação das imagens para os alunos, em que, ao observá-las, deverão ser suscitadas perguntas norteadoras, tais como:

- De que forma essas imagens parecem serem feitas?
- O que vocês veem nessas imagens?
- Elas provocam algum sentimento em vocês?
- Vocês acham que é possível transformar o medo de vocês em imagens?

Como observação: apresentar o ilustrador das imagens, tais informações contidas no livro.

Em seguida, o mediador dessa leitura deverá mostrar imagens de alguns medos e explicar que cada medo tem sua denominação, geralmente seguido da palavra *fobia*, medo em grego. Com as imagens, pedir que eles desenhem seus medos em folhas de ofício para, que depois, eles apresentem aos colegas como forma de charadas. Qual seria o medo de seus amigos? Será que seu medo é facilmente descoberto pelos colegas?

Você tem medo de...	A sua fobia se chama...
Ambientes fechados	Claustrofobia
Multidão, tanto em lugares abertos como fechados	Agorafobia
Aranhas	Aracnofobia
Todos os animais	Zoofobia
Escuro	Nictofobia
Altura	Acrofobia
Falar em público	Glossofobia
Sangue	Hematofobia
Morte	Tanatofobia
Avião	Aerofobia
Palhaço	Coulrofobia
Buraco	Tripofobia
Água	Hidrofobia
Igreja	Esclesiofobia
Sol	Heliofobia

Fonte: Sociedade Americana de Hipnose

Tendo as apresentações finalizadas, sugere-se a exposição dos desenhos sem a identificação dos medos, para que o restante da escola possa observar e adivinhar os medos expostos. Pode ocorrer de mais alguém da escola ter determinado medo e se confrontar com esses

desenhos, vendo que não passam disso, ilustrações criadas por outras crianças.

Depois da exposição realizada, o livro deve ser apresentado. Porém, antes, o mediador pode realizar uma apresentação da autora do poema, presente no livro. A leitura, sugere-se, pode ser realizada em círculo para que todos os alunos vejam as imagens e ouçam o poema. Identificar com as crianças quais medos estão no poema e se relacionam com os medos vistos anteriormente, tais quais outros que surgiram agora, após a leitura.

A vida não me assusta

Maya Angelou

Sombras dançando nos muros
Sons que brotam no escuro
Nada na vida me assusta

Cachorros bravos rosnando
Fantasmas voando em bando
Nada na vida me assusta

Bruxa e caldeirão fervente
Leões livres pela frente
Eles não me assustam nada

Dragão soprando chama
Ao pé da minha cama
Isso não me assusta nada

Eu grito SAI!
E correndo ele vai
E faço zoeira
Da sua carreira
Eu não vou chorar
Ele terá de voar
E eu me divirto
Com o seu faniquito
Nada na vida me assusta

Baderna e pancada
De brigões na madrugada
Nada na vida me assusta.

Panteras atrás do muro
Estranhos no escuro
Não, eles não me assustam em nada.

Na escola nova, um pesadelo
Meninos puxam meu cabelo
(Meninas imbatíveis)
De cabelos crespos incríveis)
Eles não me assustam nada.

Não me mostrem sapos e cobras
E esperem que eu grite.
O medo, se aparecer,
Só nos meus sonhos existe.

Carrego sempre comigo
Um amuleto escondido
Exploro o fundo do mar
Sem precisar respirar

Nada na vida me assusta.
Nada.
Nada.

Nada na vida me assusta.

Perguntar, oralmente, qual a ideia que aparece no livro, guiando a turma para que percebam que o livro não fala somente de medos na vida, mas que podemos passar por todos eles e mudar, crescer, amadurecer; que os nossos medos nos constituem como seres humanos, e que não há vergonha alguma de ter algum, pois isso é natural e importante em nossas vidas. Mostrar as crianças que eles podem sim sentir medo, que de maneira alguma isso é errado ou feio. Com os medos, eles podem aprender a serem fortes e capazes de enfrentar qualquer coisa. Essa ideia vem de encontro a criar independência e autonomia nas crianças, passando a segurança que eles necessitam para realizarem atividades sozinhos, que eles são capazes de enfrentarem seus medos e suas dúvidas.

Como finalização, sugerir a criação de ferramentas, utensílios, produtos, que podem ser usados contra determinados medos. Por exemplo: repelente de alho contra vampiro, bota de couro de sapo contra cobras, etc. As criações poderão ser apresentadas à escola e eles poderão usá-las também, caso venham precisar se defender. A

ideia de apresentar alternativas à criança de que ela possa passar a enfrentar seu medos pode vir a proporcionar uma coragem em não se render aos seus medos, criando uma barreira que a levará a ponderar sobre o medo presente também na vida de seus amigos, algo que não mantém ninguém imune de vivenciar.

A sugestão de mediação de leitura pode ser executada como foi proposto, porém cada criança terá vivenciado a leitura de uma maneira diferente, cabendo somente a ela sentir e se fazer autor de sua experiência. Tem-se, aqui, um leque de possibilidades, porém cada singularidade da leitura despertará em cada um tal subjetividade incontrolável do processo, até porque não há igualdade de forma de sentir. Somente de sentimentos.

Considerações finais

Quando pretende-se trabalhar com leitura e formação de leitores, as ferramentas para muitas pessoas está simplesmente no livro físico, o qual será entregue à alguém e assim se criará um leitor. Porém, os modos de leitura não se isolam somente na sugestão de livros e histórias, mas sim de uma guia para poder-se surtir efeito e ampliar sentidos; a mediação assim, se tornará mais significativa. Cabendo muitas vezes esse papel ao professor, ideias deverão girar em torno da escolha de um bom livro, das etapas para introduzi-lo às crianças e, também, de uma compreensão que virá ao encontro das atividades e conversas propostas no decorrer da mediação.

Ao lermos Michèle Petit e Jorge Larrosa compreendemos, de imediato, qual o valor da leitura, e qual a essência de se ensinar a ler, que se apresenta distante do somente juntar letras e ligar palavras: o ensinar a ler encontra-se internamente no sujeito, encontra-se na subjetividade que desperta ao sentir uma leitura fluir e viver dentro de você. Não são somente palavras, são sentidos, significados. Quando guiados corretamente, as experiências formam, transformam, deformam, e o livro se torna coadjuvante, pois o sujeito se emancipa e carrega pra si mais tons com sentido. Eles se significam e se estabelecem como sujeitos no mundo, como humanos humanizados, atingidos pelo toque das palavras.

A mediação desta proposta sobre o livro *A vida não me assusta*, de Maya Angelou, torna-se uma sugestão apenas quando o assunto

é humanizar as crianças aos poucos, com a magia da palavra e das histórias, podendo ser utilizada da forma que mais conveniente for. Contudo, não basta sermos mediadores se não houver tons humanitários dentro dos professores, pois estes devem partilhar de suas experiências para serem vistos e entendidos pelas crianças; elas sentem o quanto a paixão é transformadora, significando muito para a magia final de um bom livro.

Referências

- ANGELOU, M. *A vida não me assusta*. Ilustrações de Jean-Michel Basquiat. Tradução de Anabela Paiva. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2018.
- AZEVEDO, F. J. F. de; MELO, I. S. e. *Poesia na infância e formação de leitores*. In: Periódicos UFSC, PERSPECTIVA. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2012v30n3p925/24396>. Acesso em: 12 out. 2019.
- GIROTTO, C. G. G. S. (Des)encontros com a leitura e a literatura na infância. In: FREITAS, E. C. de; BURLAMAQUE, F. V.; RETTENMAIER, M. (orgs.) *Leitura, literatura e linguagens*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018. p. 243-263.
- LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. Unicamp. Vol. 1, n. 19, (2002), p. 20-28. Campinas: Ed. da Unicamp, 2002.
- LAROSSA, J. *La experiencia de la lectura*. México: FCE, 2003. (Versão Kindle)
- NUNES, M. F. Livro de imagem: a literatura infantil como experiência de leitura da imagem. In: *20 Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*, 2011, Rio de Janeiro. Anais do Encontro Nacional da ANPAP (online), 2011. p. 1001-1013.
- PETIT, M. *Os jovens e a leitura*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.
- PETIT, M. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.
- SOCIEDADE INTERAMERICANA DE HIPNOSE. *Os 10 tipos de fobias mais comuns*. Disponível em: <<http://sociedadeinteramericana.dehipnose.com/blog/os-10-tipos-de-fobia-mais-comuns/>> Acesso em: 17 out. 2019.

Princesas feministas? Um estudo acerca do contrato comunicativo nos livros infantis e juvenis

Raquel Monteiro de Rezende (UFF)¹

Janayna Rocha da Silva (UFF)²

Palavras iniciais

O poder de influência da literatura no que diz respeito à potência dos movimentos sociais é inegável, principalmente em tempos em que debates acerca de questões como racismo e feminismo estão em evidência. No que concerne à literatura direcionada ao público infantil e juvenil, a força de intervenção dos livros pode ser ainda maior, visto que crianças e adolescentes, por ainda se encontrarem em pleno estágio de formação social e psicológica, são mais suscetíveis a interferências externas, como as trazidas pela literatura.

É também pertinente ressaltar que discussões correntes nas sociedades sugestionam uma maior circulação de livros sobre assuntos determinados, como se vê atualmente no que se refere às produções editoriais que abordam questões ligadas ao feminino, que têm se tornado mais corriqueiras por conta da proporção cada vez maior que o assunto vem ganhando. Assim, tais quais uma diversidade de outros produtos, muitas obras que tratam direta ou indiretamente do atual estágio de ascensão social das mulheres vêm sendo lançadas no mercado, inclusive para crianças e adolescentes.

Isto posto, o presente artigo tem como objetivo examinar duas obras voltadas para crianças, *Procurando firme*, da escritora brasileira Ruth Rocha, que teve sua primeira edição lançada em 1984, e *Histórias de princesas ao contrário e muito modernas*, escrito pela autora espanhola María Mañeru, de edição única no mercado brasileiro publicada em 2018, tendo sido lançada na Europa em 2012. Uma vez que ambos os títulos se comprometem em suas capas a apresentar ao leitor histórias de princesas que rompem com modelos de feminilidade já cristalizados socialmente, o objetivo da análise aqui proposta é

1. Graduada em Letras (UFRJ e UFF), Mestre em Estudos da Linguagem (UFF).
2. Graduada em Letras (UFRJ), Mestre em Estudos da Linguagem (UFF), é docente na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

averiguar se tal pacto é realmente cumprido pelas obras em apreço. Assim, tanto capa quanto conteúdo interno serão observados a fim de que tais objetivos de análise sejam alcançados.

Para que resultados consistentes sejam garantidos, a análise se baseará nos postulados que constituem a Teoria Semi linguística de Análise do Discurso, desenvolvida pelo linguista francês Patrick Charaudeau. Desse modo, conceitos-chave da teoria serão aplicados aos movimentos de análise com o propósito de que os títulos que compõem o *corpus* sejam examinados de maneira ampla e coerente, sendo possível, conseqüentemente, que resultados confiáveis sejam obtidos.

As concepções da teoria utilizadas neste trabalho para fins de análise, que são, a saber, *contrato de comunicação*, *sujeitos do ato de linguagem* e *estratégias comunicativas* serão explanadas nas próximas subseções, seguidas da exploração do *corpus* e, por fim, da análise e dos resultados obtidos.

Contrato de comunicação

A Teoria Semi linguística, fundada por Patrick Charaudeau no ano de 1983, é uma corrente que compreende a linguagem como um fenômeno psicossociolinguageiro. Assim sendo, seus conceitos se baseiam na centralidade dos sujeitos sociais que se comunicam em situações reais e variadas de uso, considerando os contextos comunicativos de maneira maximizada.

Charaudeau (2008) afirma que a comunicação ocorre por intermédio de *contratos*, um conceito-chave da teoria que, resumidamente, pode ser entendido como os contextos específicos em que ocorrem as trocas entre os sujeitos que se comunicam. Dentro de tais *contratos*, os locutores dispõem de um espaço de restrições, que surgem das condições específicas em que ocorre o ato de linguagem, e outro de estratégias, que são utilizadas pelo usuário da língua a fim de que a finalidade do ato seja alcançada. “É válido dizer que o contrato é sempre condicionado pelo gênero textual escolhido, o qual determina também a seleção, a organização e a revisão das ideias para os ajustes/reajustes necessários, tendo em vista a eficiência e a eficácia da comunicação” (RIBEIRO, 2016, p. 60).

Dentre as estratégias que compõem o escopo dos contratos de comunicação e que se mostram relevantes para o desenvolvimento

do presente trabalho, destaca-se a de captação, a qual visa à persuasão do parceiro e sua conseqüente adesão ao que é proposto pela enunciação. Todavia, antes de que sejam exploradas as compreensões acerca das estratégias discursivas, é pertinente que se apresentem de maneira mais clara as noções de sujeitos proposta por Charaudeau, uma vez que de acordo com a Teoria Semiolinguística, os sujeitos assumem papel central no processo comunicativo.

Os sujeitos do ato de linguagem

A partir da possibilidade de uso de estratégias a fim de que objetivos performativos sejam atingidos, Charaudeau desenvolve também uma teoria sobre os sujeitos da comunicação, desdobrando-os em quatro: comunicantes, interpretantes, enunciadores e destinatários, que, grosso modo, correspondem às diferentes posições dos interlocutores que projetam e manipulam o conteúdo dos atos de linguagem a fim de que os processos de enunciação e interpretação sejam satisfatoriamente efetivados.

O ato de linguagem não pode ser considerado somente como um ato de comunicação: tal ato não é apenas o resultado de uma única intenção do emissor e não é o resultado de um duplo processo simétrico entre Emissor e Receptor. Todo ato de linguagem resulta de um jogo entre o implícito e o explícito e, por isso: (i) vai nascer de circunstância de discurso específicas; (ii) vai se realizar no ponto de encontro dos processos de produção e de interpretação; (iii) será encenado por duas entidades, desdobradas em sujeito de fala e sujeito agente. (CHARAUDEAU, 2008, p. 52)

Enquanto Sujeito Comunicante e Sujeito Interpretante podem ser equiparados aos conceitos popularizados de “emissor” e “receptor”, os dois componentes básicos, que, segundo Charaudeau se encontram no circuito externo da comunicação, Sujeito Enunciador e Sujeito Destinatário, são os seres internos do aparato comunicativo, pois são idealizados e planejados pelos sujeitos externos com fins de persuasão. Tal desdobramento é revelador da relevância que a Teoria Semiolinguística oferece aos sujeitos no processo comunicativo.

Sendo assim, aplicando a teoria ao *corpus* apresentado, pode-se compreender que no caso de produções literárias, os espaços dos

Sujeitos Comunicante e Interpretante são ocupados, respectivamente, pelo autor e pelo leitor final do livro, os seres “de carne e osso” que experimentam o contato físico com a publicação. Já os papéis de Sujeito Enunciador e Sujeito Destinatário são assumidos pelo narrador e pelo leitor idealizado da obra, o público-alvo que se quer alcançar. Estes são seres projetados, que se manifestam na subjetividade do autor e suas idealizações discursivas.

Há de se ressaltar, porém, que em se tratando de literatura infantil e juvenil, o público-alvo é desdobrado. Uma vez que crianças e adolescentes não têm poder de compra, os destinatários que se desejam convencer são, além da criança, os pais ou responsáveis. Os adultos, ao julgarem a adequação de um livro para uma determinada criança, são também persuadidos à aquisição do produto a partir das estratégias de captação contidas nas capas, que se situam no contexto do contrato de comunicação estabelecido.

Estratégias de captação

O contrato de comunicação, como já afirmado anteriormente, é composto pelo espaço de regras e estratégias que são determinadas pelo contexto em que a comunicação se dá. Assim sendo, de acordo com os postulados defendidos pela Teoria Semiolinguística, além de um espaço de “proibições”, que, quando desrespeitadas, podem acarretar o insucesso da finalidade da comunicação, há também um espaço destinado às manobras discursivas que colaboram para o triunfo comunicativo.

Tais estratégias referem-se às opções que o falante/autor assume com relação às possibilidades que a língua oferece e, de acordo com Charaudeau, podem ser agrupadas em três espaços: estratégias de credibilidade, de legitimidade e de captação. O sujeito que enuncia, para que obtenha sucesso em seu ato, deve se mostrar autorizado a falar, ou seja, legitimado. Para que isso ocorra, é necessário que se recorra a estratégias de legitimação, quando o próprio falante/autor se utiliza de manobras que auxiliam na construção de um *ethos* que seja propício à ancoragem de uma imagem que lhe dê o direito à fala.

Além de exibir legitimidade, os usuários da língua, ao se comunicarem, necessitam também, por vezes, utilizar-se de estratégias de credibilidade, que são mobilizadas de acordo com a conveniência de

se fazer crível, seja por intermédio da exploração de experiências anteriores ou de argumentos.

Há também as situações em que o faltante/autor recorre a táticas persuasivas de alcance do destinatário, como o apelo à afetividade ou a estratégias massivas de argumentação a fim de seduzir o público-alvo. Assim sendo, nota-se que, de acordo com os conceitos da Teoria Semiolinguística, tais estratégias são de suma importância no que se refere à composição discursiva.

O nível do *discursivo* constitui o lugar de intervenção do sujeito falante, enquanto sujeito enunciativo, devendo atender às condições de *legitimidade* (princípio de alteridade), de *credibilidade* (princípio de pertinência) e de *captação* (princípio de influência e de regulação), para realizar os “atos de discurso” que resultarão num *texto*. (CHARAUDEAU, 2007, p. 19)

Por questões de limitação de espaço e relevância relativa ao objeto de estudo proposto, o presente artigo se concentra nos postulados relacionados às estratégias de captação, por serem as mais pertinentes no que diz respeito ao *corpus* a ser examinado, capas de livros destinados ao público infantil e suas respectivas narrativas.

Como já afirmado, de acordo com a Teoria Semiolinguística, as estratégias de captação são utilizadas pelo sujeito a fim de conduzir seu interlocutor à adesão ao que ele apresenta, tanto de seu conteúdo quanto de sua própria imagem.

As estratégias de captação visam a seduzir ou a persuadir o parceiro da troca comunicativa, de tal modo que ele termine por entrar no universo do pensamento que é o ato de comunicação e assim partilhe a intencionalidade, os valores e as emoções dos quais esse ato é portador. (CHARAUDEAU; MAINGUENAU, 2016, p. 93)

Há, na estratégia de captação, a possibilidade de utilização de três atitudes discursivas: polêmica, de dramatização e de sedução. Na atitude polêmica, o locutor questiona possíveis objeções que o interlocutor faça. Já na atitude de dramatização, o locutor compartilha fatos pessoais, envolvendo o interlocutor por meio da exploração de emoções. Por fim, na atitude de sedução, o locutor constrói a imagem de si como um benfeitor para o seu interlocutor.

Uma vez que capas de livros são responsáveis pelo primeiro contato do leitor com a obra, é pertinente então que estas sejam examinadas

sob o viés da captação a fim de que seja analisada, analisado se tais estratégias utilizadas condizem com o interior de suas páginas.

Capas: uma estratégia discursiva de captação

Iniciamos esta seção com uma breve descrição acerca de uma situação corriqueira: o leitor, ao entrar em uma livraria, depara-se com diversos livros dispostos em prateleiras. Caso opte por uma loja virtual, ao explorar a barra de rolagem do site, também encontrará os títulos dispostos na página. Em ambas as situações, o primeiro contato com o produto ocorrerá por meio da capa. Assim sendo, é pertinente nos perguntarmos: afinal, qual é a real função de uma capa?

A capa do livro é como um cartão de visita da obra. É seu primeiro contato com o público. Representa o valor da editora, proporcionando-lhe um atestado de qualidade e bom gosto. Entre nós, como na maioria dos países, há os que compram livros pelo autor, outros pelo assunto e a maioria pelo poder sugestivo da boa realização gráfica de sua capa. Por isso, ela tem uma função comercial muito importante e a elevação de seu padrão estético satisfaz e educa o gosto do público. Uma capa de livro é, antes de tudo, a representação em termos gráficos do conteúdo da própria obra. (ARAÚJO *apud* VIANNA, 2015, p. 551)

A capa, portanto, ao promover o primeiro contato do leitor com o livro, carrega a identidade da obra. Por intermédio das capas, é possível a realização de inferências, a antecipação de sentidos e, até mesmo, a provocação no leitor o desejo de adquirir ou não o produto. Assim, a capa, por meio de indicações verbais, numéricas e/ou icográficas, almeja captar o leitor ao seu projeto de dizer.

Isto posto, nota-se a necessidade de utilização de estratégias de captação por parte do Sujeito Comunicante, papel que, no caso, é ocupado pelas figuras de editores e de ilustradores, uma vez que a montagem da capa deve ser planejada com a intenção de captar o Sujeito Destinatário, o público-alvo que se deseja alcançar, e seduzi-lo à aquisição do livro. Assim sendo, é esperado que os elementos constituintes das capas sejam atraentes e promovam expectativas quanto ao conteúdo das páginas livro.

Há, porém, de se destacar que no caso de obras voltadas para o

público infantil, as estratégias de captação utilizadas nas capas são de maior complexidade devido ao múltiplo alcance característico de tais títulos, uma vez que não apenas as crianças, mas também os adultos (os responsáveis) precisam ser atingidos.

Dessa forma, não se pode deixar de considerar o duplo endereçamento dos livros infantis. A adequação temática aos valores sociais vigentes e a qualidade gráfica e estética, por exemplo, são aspectos pensados para o destinatário adulto, enquanto o tamanho da fonte, a diagramação específica, o colorido das ilustrações e a identificação temática pertencente ao universo da criança são recursos dirigidos ao público infantil. (DE PAULA, FERES, 2016, p. 218)

Assim sendo, na próxima seção serão apresentados os movimentos de análise de duas capas de livros voltados para o público infantil, *Procurando firme*, escrito por Ruth Rocha e com última edição lançada em 2009 pela editora Salamandra e *Histórias de princesas ao contrário e muito modernas*, da autora espanhola María Mañeru e publicado no Brasil em 2018 pela editora Happy Books.

Após apresentar observações acerca das capas sob o viés das estratégias de captação utilizadas, serão mostrados breves apontamentos relacionados ao conteúdo das narrativas a fim de que se possa notar se as manobras engendradas pelo Sujeito Comunicante, o corpo editorial de ilustração das capas a fim de captar o leitor, são condizentes com o conteúdo das narrativas em apreço.

Procurando firme

Escrito pela autora brasileira Ruth Rocha, *Procurando firme* conta com três edições – 1984 pela editora Nova Fronteira, 1997 pela editora Ática e 2009 pela editora Salamandra. O presente trabalho se concentra na análise da capa mais recente, a que se encontra atualmente em circulação no mercado editorial.

Antes de nos determos à observação dos componentes imagéticos, é relevante que se explorem os dados verbais apresentados na capa em questão, a começar pelo título. O título da obra é composto pelo verbo procurar, no gerúndio, o que denota uma ação em curso ou prolongada no tempo, ou seja, transmite a noção de continuidade. Já o termo “firme”, que na expressão tem função de advérbio,

segundo o Dicionário online de Português, apresenta como uma de suas acepções: “que expressa muita teimosia, que não desiste facilmente de algo”. Acima do título, também em evidência, encontra-se o nome da autora, o que, por si só, já pode ser compreendido como uma estratégia de captação por intermédio da exploração da legitimidade de Ruth Rocha, escritora de muito prestígio que já publicou dezenas de livros para crianças no Brasil.

No que diz respeito à composição visual da publicação³, nota-se que os actantes principais da narrativa, a princesa e seu irmão, são ilustrados em destaque na capa do livro portando capas e espadas. Tais signos operam como ícones e índices, já que se assemelham aos objetos a que fazem referência, ao mesmo tempo em que apontam para outras narrativas nas quais as personagens utilizam de tais instrumentos.

O fato de príncipe e princesa portarem capas e espadas já promove uma quebra de expectativa no que se refere aos estereótipos de personagens femininas em livros produzidos para crianças. Dessa forma, o leitor é levado a inferir que se trata, muito provavelmente, de uma história na qual há uma luta em prol de algo, sendo a personagem também uma provável heroína.

Apesar de não terem a mesma notoriedade das capas, as contracapas de livros infantis apresentam também relevância no que se refere às estratégias de captação de tais obras, pois ainda que de modo mais discreto, trazem informações relevantes que auxiliam na indução da aquisição por parte do destinatário. Assim sendo, pode-se afirmar que “diferentemente da capa, a contracapa não chega a constituir a identidade da obra, mas pode contribuir mais ou menos para a tomada de decisão do leitor em relação à leitura do livro” (MATTOS, RIBEIRO e VIANNA, 2016, p. 355).

A contracapa da última edição de *Procurando firme* descreve a série Toda Criança do Mundo, da qual o livro em questão faz parte. É afirmado que “nas histórias da série, as crianças são sempre protagonistas. Altas ou baixas, comportadas ou arteiras”, explicitando a ideia de que as narrativas que compõem a série são destinadas a crianças de diferentes perfis. Nota-se também na contracapa uma a sinopse

3. ROCHA, R. *Procurando firme*. Ilustração: Walter Ono. São Paulo: Moderna, 2009. Disponível em: <<https://www.travessa.com.br/procurando-firme-3-ed-2009/artigo/be7dbb68-55d7-43e7-a726-9f3e7f1c758a>>. Acesso em: 19 nov. 2020.

da narrativa, que afirma que a história é diferente das demais, uma vez que em *Procurando firme* “o príncipe e, principalmente, a princesa não são de aceitar passivamente convenções”.

Pode-se então afirmar que os elementos verbo-visuais encontrados na capa e na contracapa do livro de Ruth Rocha se utilizam de uma estratégia de sedução para captar o Sujeito Destinatário que se quer alcançar, crianças de diferentes perfis e, conseqüentemente, seus responsáveis. Tais manobras são realizadas por intermédio da promessa de uma leitura diferenciada, em que príncipes e princesas apresentam comportamentos que fogem dos padrões estabelecidos socialmente.

Assim sendo, na próxima seção será apresentada a análise da capa e da contracapa de outro título indicado para criança, o *Histórias de princesas ao contrário e muito modernas*, de María Mañeru.

Histórias de princesas ao contrário e muito modernas

Antes de apresentar as observações relacionadas às estratégias de captação utilizadas na capa e na contracapa do livro em questão, é relevante ressaltar que *Histórias de princesas ao contrário e muito modernas* é composto por dezenove narrativas independentes, majoritariamente protagonizadas por princesas.

Assim como ocorrido na análise anterior, é pertinente que se inicie a observação das estratégias de captação da capa do livro de María Mañeru pelo título, devido ao seu papel de destaque.

Nota-se que, seguindo o padrão editorial, o título da aparece com proeminência na capa⁴. As expressões “ao contrário” e “muito modernas” indicam a intenção de uma abordagem diferenciada no que se refere à figura da princesa, compreensão já muito cristalizada em nosso imaginário coletivo.

No que diz respeito aos componentes imagéticos, encontra-se na capa a imagem de uma moça magra, com cílios longos e cabelos

4. MAÑERU, M. *Histórias de princesas ao contrário e muito modernas*. Ilustração: Antonio L. Bonicelli e Arquivo LIBSA. Santa Catarina: Happy Books, 2018. Disponível em: <<https://www.travessa.com.br/historias-de-princesas-ao-contrario-e-muito-modernas-1-ed-2019/artigo/6d10e8bc-a1a6-490d-92c6-bfa54717ce88>>. Acesso em: 19 nov. 2020.

loiros e lisos dormindo confortavelmente em uma cama acompanhada de um cachorro, que também dorme. Tais signos imagéticos podem resgatar a memória de outras histórias de princesas nas quais as protagonistas também dormem, como Branca de Neve e Aurora.

A contracapa, também seguindo o padrão, apresenta a descrição das princesas que protagonizam as narrativas contidas no livro. É declarado que “algumas são um pouco mentirosas ou muito desorganizadas e outras bastante dorminhocas, mas todas têm um coração enorme”. Assim, características negativas são suplantadas por meio de um argumento mais forte introduzido por uma conjunção adversativa: “mas todas têm um coração enorme”.

Logo após a sinopse, por intermédio de uma organização textual alocutiva, o Sujeito Destinatário é diretamente convidado a explorar o conteúdo das narrativas: “Divirta-se com suas histórias engraçadas e descubra que nem todas as princesas são como você imaginava!”.

Ainda na contracapa, vê-se a ilustração de uma princesa loira que veste um vestido rosa ao mesmo tempo em que usa galochas e uma cartola. A figura da princesa que utiliza uma indumentária pouco convencional complementa o conteúdo verbal da contracapa, o que induz o leitor a esperar que as protagonistas das histórias contidas no livro quebrem expectativas socialmente construídas, concluindo assim que as princesas a serem retratadas são diferentes, o que corrobora a mensagem final do texto verbal: “nem todas as princesas são como você imaginava”.

Todavia, não se pode deixar de ressaltar que a aparência física da princesa retratada nas imagens é ainda condizente com os padrões de beleza impostos socialmente, não apenas quanto aos imaginários relacionados à figura de uma princesa, mas às mulheres em geral: branca, magra, maquiada e com cabelos lisos.

Princesas muito modernas?

Os movimentos de análise apresentados anteriormente acerca das estratégias de captação utilizadas nos livros *Procurando firme* e *Histórias de princesas ao contrário e muito modernas* revelam que as duas obras coincidem na intenção de ressignificar um estereótipo já cristalizado de princesa.

Vale ressaltar, contudo, que apesar de tal convergência de intenções, há um intervalo de trinta e quatro anos que separa os lançamentos das obras em apreço, um hiato que representa mudanças sociais significativas no que diz respeito ao contexto de publicação de tais obras. Se em 2018, à época do lançamento do título de *Mañeru* no Brasil, as discussões acerca de maior possibilidade de ascensão social feminina já eram corriqueiras e relevantes, o mesmo não pode ser afirmado sobre a época da primeira edição de *Procurando firme*, quando tais debates ainda se apresentavam de forma tímida.

Tendo tal contextualização em mente, é possível que agora seja observado se o conteúdo das narrativas condiz com as propostas apresentadas pelas estratégias de captação utilizadas nas capas já analisadas. Ou seja, será agora verificado se as histórias satisfazem às expectativas do Sujeito Destinatário seduzido pela promessa de narrativas que exploram princesas que quebram padrões e estereótipos.

A fim de que tais resultados sejam alcançados, o presente trabalho se utiliza das compreensões que Patrick Charaudeau (2016) apresenta sobre o modo narrativo de organização do discurso. Segundo o autor, as narrativas se apresentam a partir de um esquema que se divide em três partes: o estado inicial, em que o actante parte em busca de algo que falta; o estado de atualização, quando a busca em si é o elemento de maior foco e relevância na história; e, por fim, o estado final, quando o actante se encontra em estado de êxito ou fracasso com relação ao elemento buscado.

No caso de *Procurando firme*, nota-se que a Linda Flor, a princesa protagonista, inicia a história em condição de submissão à família e ao mundo. Enquanto seu irmão tem acesso ao aprendizado de diferentes lições que lhe serão úteis na vida fora do castelo, Linda Flor é obrigada a manter uma rotina de clausura e dependência. Tal contexto leva a princesa a um quadro de insatisfação, fazendo-a desejar um cotidiano novo, parecido com o do irmão, o que, de acordo com o esquema proposto por Charaudeau, sinaliza o estágio inicial da narrativa, a necessidade da busca por uma nova vida.

Linda Flor decide então procurar firme por nova realidade, o que caracteriza o estágio de busca do esquema narrativo. A protagonista adota atitudes como a recusa por pretendentes arranjados pela família e a negação pela manutenção de hábitos antigos, como a utilização obrigatória de vestidos rendados e cabelos longos.

E assim muitos príncipes vieram, muitos príncipes se foram, Linda Flor já nem jogava as tranças para eles subirem. Tinha posto uma escada na janela que era mais prático. Para falar a verdade, com grande susto do país, Linda Flor tinha cortado os cabelos e estava usando um penteado esquisitíssimo copiado dos povos longínquos da Africolândia. E as roupas de Linda Flor? Ela não usava mais aqueles vestidos de veludo com entremeios de renda e beiradas de arminho que a gente vê nas figuras de contos de fadas. (ROCHA, 2009, p. 27)

Assim, Linda Flor termina a narrativa com o perfil muito diferente do que o apresentado no início da trama. Depois de ter adquirido novas habilidades, ela passa então a rir e falar alto, conversa sobre política, apresenta a pele bronzeada pelo sol, usa roupas confortáveis e apresenta os cabelos curtos e crespos, o que possibilita sua saída desacompanhada e independente do castelo.

Ao apresentar Linda Flor em conjunção com o elemento buscado, a liberdade, a trama fecha o seu ciclo narrativo com o êxito da princesa com relação ao elemento buscado, tendo sido ela mesma a heroína de seu sucesso.

Chegou o dia da princesa sair para correr mundo. Ela não quis levar muita bagagem, para não ficar pesada. Saiu de madrugada, bem cedinho. Passou pela porta da frente e lá se foi a princesa, correndo, passando rasteira, jogando pedras. Quando chegou perto do dragão deu três pulos, que ela tinha aprendido no balé, chegou perto do muro, deu um salto com vara, passou por cima da muralha, empurrou para a margem do fosso uma canoa que estava perto, remou com força e foi sair do outro lado. Pulou na margem, acenou para as pessoas que estavam olhando do castelo e se foi pelo mundo, procurando não sei o quê, mas procurando firme. (ROCHA, 2009, p. 38)

Desse modo, pode-se dizer que o conteúdo de *Procurando firme* é condizente com as expectativas geradas pelas estratégias de captação utilizadas nas capas, pois, de fato, é apresentada pela narrativa uma quebra de estereótipos no que diz respeito ao que se espera da figura de uma princesa.

Já o livro *Histórias de princesas ao contrário e muito modernas*, como já afirmado anteriormente, é composto por nove contos independentes. Para a realização do presente trabalho, foi escolhido apenas um conto, intitulado “A Princesa do Reino Cúbico”. A narrativa

conta a história da Princesa Redonda, que, vivendo no Reino Cúbico, onde tudo e todos eram quadrados, era infeliz por ter um formato diferente. Nota-se, então, que o ponto inicial da narrativa, a falta, é justamente o descontentamento da princesa por não se assemelhar aos demais.

O estágio da busca, porém, não é protagonizado pela princesa no conto em questão. Ao ver a filha descontente por conta de sua aparência, os reis passam a buscar por um príncipe que possa salvar a princesa de sua própria insatisfação, garantindo-lhe assim felicidade. Daí surge então o Príncipe Triangular, que, ao saber sobre a busca por um príncipe que possa fazer a princesa feliz, atravessa um longo caminho repleto de obstáculos para encontrá-la.

Ele nunca tinha ouvido falar de mundos estranhos onde as pessoas eram quadradas ou redondas, então este príncipe aventureiro decidiu partir para o Reino Cúbico. A viagem foi longa e cara. Ao longo do caminho, ele se deparou com todos os tipos de perigos: cavaleiros obstinados empenhados a lutar contra ele, bruxas, ogros, gigantes e monstros. Todos eles propuseram-lhe um enigma ou teste para deixá-lo prosseguir. (MAÑERU, 2018, p. 39)

Ao final da narrativa, a princesa alcança o ponto de junção com o objeto buscado, pois, ao ser beijada pelo príncipe, que se apaixona por ela apesar de sua aparência peculiar, todos os habitantes do Reino Cúbico deixam de ter formas geométricas, assumido formas humanas.

Quando chegaram ao Palácio Real, todos ficaram de boca aberta, mas quem mais se surpreendeu foi a Princesa Redonda. Quando viu o Príncipe Triangular... ah, se apaixonou por um ser tão diferente quanto ela e o príncipe, por sua vez, achou que não existia criatura mais bela no mundo. Quando se beijaram, SMACK! O baú mágico se abriu, liberando uma fumaça que transformou todos em pessoas comuns, nem redondas, nem quadradas, nem triangulares... mesmo assim, todas diferentes! (MAÑERU, 2018, p. 43)

Apesar de um notório esforço da autora em quebrar um estereótipo de feminilidade ligado a ideais impostos de aparência física, é perceptível também quem em vários outros aspectos a narrativa não se afasta dos padrões estabelecidos do que se espera de uma princesa, figura que contribui para a formação das crianças acerca

das compreensões do feminino. “A figura da princesa surge massivamente nos produtos culturais para a infância como um modelo de feminilidade que encerra mensagens e valores de gênero, seduzindo magicamente as meninas e incidindo sobre as suas subjetividades” (MIRA, 2017, p. 16).

Nota-se a passividade da princesa com relação a suas insatisfações e o consequente protagonismo do príncipe na busca pelo final feliz da narrativa. Assim, a princesa assume na história uma posição de submissão, sendo necessário o esforço do príncipe e o casamento para que ela alcance seu êxito pessoal.

Considerações finais

As análises apresentadas no presente trabalho confirmam que as capas e as contracapas de livros, por meio da relação de complementariedade entre signos verbais e visuais, contribuem para a captação dos leitores. Tal captação ocorre majoritariamente por intermédio de uma atitude de sedução, que provoca no leitor o sentimento de identificação com relação às expectativas que capa e contracapa desenvolvem no que diz respeito às histórias que se encontram no interior da publicação. Assim, resulta-se no desejo do Sujeito Destinatário de adquirir o livro.

Procurando firme, uma narrativa que teve sua primeira edição publicada 1984, quando temas relacionados à ascensão social feminina apresentavam menos relevância do que atualmente, subverte os estereótipos de gênero e cria uma princesa livre e confiante. Tal reorganização de conceitos já é adiantada pelas estratégias apresentadas na capa e na contracapa, que exibem a imagem de uma princesa com trajés inesperados e, por intermédio de componentes verbais, anuncia uma princesa que não aceita passivamente convenções.

Contudo, as observações mostram também que as estratégias de captação das capas não coincidem necessariamente com o conteúdo das narrativas, como se vê no conto “A Princesa do Reino Cúbico”. Apesar de a captação prometer uma ressignificação do imaginário de princesa, nota-se que tal intenção não se concretiza de maneira consistente no decorrer da história. Pode-se afirmar que Em *Histórias de princesas ao contrário e muito modernas*, a autora María Mañeru ainda se utiliza de estereótipos de gênero ao abordar uma princesa que

necessita da figura de um príncipe para que seja salva de suas insatisfações. Assim sendo, é relevante apontar que, embora capa e contracapa se utilizem de expressões como “princesas ao contrário” e “muito modernas”, a narrativa em apreço não atende às expectativas do que é propagado na capa.

Referências

- DE PAULA, A. M. A.; FERES, B. dos S. *A inferência de imaginários sociodiscursivos na leitura de contos ilustrados*. São Gonçalo – RJ: Pensares em Revista, nº 9, p. 213-229, 2016.
- CHARAUDEAU, P.. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.
- CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2016.
- CHARAUDEAU, P. IN.: PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (orgs.) *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007, p. 11-27, 2005.
- MAÑERU, M. *Histórias de princesas ao contrário e muito modernas*. Santa Catarina: Happy Books, 2018.
- MATTOS, M. S. de; RIBEIRO, P. F. N.; VIANNA, S. *Capas e contracapas de livros ilustrados: espaços privilegiados de estratégias discursivas*. Niterói: Caderno de Letras da UFF: A crise da leitura e a formação do leitor, nº52, p.349-372, 2016.
- MIRA, R. *O arquétipo da princesa na construção social da feminilidade*. Lisboa: Edições Colibri, 2017.
- RIBEIRO, P. F. N. Práticas de leitura mediada no ensino básico: entre situações, sentidos e formas. In: DIAS, A.; FERES, B. dos S.; ROSÁRIO, I. da C. (orgs.) *Leitura e formação do leitor – cinco estudos e um relato de experiência*. 7 Letras: Rio de Janeiro, 2016
- ROCHA, R. *Procurando firme*. São Paulo: Moderna, 2009.
- TELES, M. A. de A. *Breve história do feminismo no Brasil e outros ensaios*. São Paulo: Editora Alameda, 2017.
- VIANNA, S. *Pelas janelas: um estudo semiolinguístico das capas de livros ilustrados*. Anais do VI Seminário dos Alunos dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFF – Estudos de Linguagem, UFF, nº1, p.547-562, 2015.

Dayse Oliveira Barbosa (USP)¹**Introdução**

Este trabalho consistiu na análise das possibilidades intertextuais apresentadas na narrativa juvenil *Fragosas brenhas do mataréu* (2013), de Ricardo Azevedo, com outros períodos literários, como Quinhentismo, Barroco e Modernismo.

Cabe mencionar que essa narrativa recebeu, em 2014, o Prêmio Jabuti na categoria Melhor Livro Juvenil; integra o PNL D Literário para o ensino médio e, desde 2019, está disponível nas salas de leitura das escolas da rede estadual de São Paulo.

O trabalho foi realizado com alunos do terceiro ano do ensino médio da Escola Estadual do Jardim Paulista, localizada no município de Barueri, pertencente à Diretoria Regional de Ensino de Itapevi, que integra a Rede Estadual de São Paulo, com o objetivo de desenvolver nos estudantes concluintes do ensino médio estratégias de leitura que os conduzissem à compreensão da construção intertextual apresentada por meio do trabalho estético e literário em *Fragosas brenhas do mataréu*.

A Escola Estadual do Jardim Paulista atende apenas ao segmento do ensino médio, atualmente estão regularmente matriculados nessa escola cerca de 530 alunos, divididos em três turnos (manhã, tarde e noite).

Todas as séries têm cinco aulas de Língua Portuguesa por semana. Como os exemplares de *Fragosas brenhas do mataréu* são disponibilizados na sala de leitura da escola, foi possível na educação presencial, em 2019, realizar a leitura integral da obra no decorrer de 20 aulas (quatro semanas).

A partir da leitura do livro, elaborou-se o levantamento dos índices textuais e dos recursos estéticos empregados na obra, observando como o narrador dialoga implicitamente com autores de outros

1. Doutoranda em Letras pela Universidade de São Paulo. Mestra em Letras pela Universidade de São Paulo. Docente de Língua Portuguesa na Rede Estadual de São Paulo.

períodos literários. Partindo dessa observação, realizou-se um breve estudo desses autores, a fim de ampliar o repertório e potencializar a construção de sentido dos estudantes ao longo da leitura da narrativa.

Em decorrência da pandemia de COVID-19, em 2020, as aulas foram ministradas remotamente. Logo, não foi possível ler integralmente a obra. A professora adaptou as atividades com o intuito de que os alunos conhecessem a narrativa, refletissem sobre a construção da obra literária, focalizando, sobretudo, o desenvolvimento do protagonista e, dessa forma, tivessem contato com a estética de Ricardo Azevedo.

No final desse estudo, tanto nas aulas presenciais quanto nas aulas remotas, os estudantes redigiram um relato pessoal inspirado no protagonista de *Fragosas brenhas do mataréu*; por meio dessa atividade foi possível aos alunos desenvolver a escrita criativa e, paralelamente, evidenciar o repertório construído por meio da narrativa juvenil.

Para esse estudo foram consideradas as contribuições teóricas de Antunes (2010), Oliveira (2010), Koch & Travaglia (2015), Proença Filho (2017), além Currículo do Estado de São Paulo (2014) e da Base Nacional Comum Curricular (2018).

A leitura em sala de aula

Oliveira (2010) afirma que, a leitura não é uma atividade exclusivamente linguística, envolve também conhecimentos enciclopédicos (conhecimentos contextuais) e conhecimentos textuais (conhecimentos acerca das representações textuais) dos leitores. Os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e textuais constituem os conhecimentos prévios de uma pessoa. Eles interagem para tornar o indivíduo mais eficiente no ato da leitura.

É importante mencionar que leitura distingue-se de decodificação de palavras, visto que decodificação é um processo objetivo, no qual se aprende um código (podem ser letras, sinais, imagens) e memoriza-se o que ele significa, ou seja, trata-se de uma compreensão automatizada, na qual não ocorre efetiva produção de sentido. É o processo popularmente conhecido como “decoreba”.

Já leitura é um processo subjetivo, em que se compreende o código e o contextualiza por meio da interação entre os diferentes conhecimentos – linguísticos, enciclopédicos e textuais – para dar a

ele significação, transformando-o em experiência, interpretando-o, e conseqüentemente, apropriando-se ou rechaçando-se aquele conteúdo.

Sabe-se que no Brasil, praticamente, todo aprendizado de leitura é realizado na escola, sobretudo, nas aulas de Língua Portuguesa. Por isso, atualmente, a orientação dada aos professores de língua portuguesa em documentos oficiais, como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é trabalhar com gêneros textuais, dando-se preferência (sempre que possível) à integralidade textual, ressaltando-se a funcionalidade dos elementos que compõem os textos, a fim de que os estudantes tenham experiências efetivas de leitura na escola.

De acordo com esses documentos, apresentar gêneros textuais diversos aos alunos de educação básica é essencial para o desenvolvimento de sua competência comunicativa e de suas habilidades de leitura e produção de textos.

Para entender o que são gêneros textuais, é necessário compreender o que é texto. Antunes afirma que “para a compreensão do que é texto, tem-se desenvolvido o conceito de textualidade, a qual pode ser entendida como a característica estrutural das atividades socio-comunicativas (e, portanto, também linguísticas) executadas entre os parceiros da comunicação” (ANTUNES, 2010, p. 29). Essas atividades sociocomunicativas são expressas por meio dos gêneros textuais.

Desse modo, gêneros textuais são textos que circulam socialmente no cotidiano das pessoas, possuem forma razoavelmente estável; contudo, não são imutáveis, ou seja, os gêneros textuais – por exemplo, receitas culinárias, artigos de opinião, extrato bancário, narrativas infantis e juvenis, crônicas, HQs, manuais didáticos – apresentam uma forma que os permite ser reconhecíveis ao longo do tempo pela maior parte das pessoas, porém, eles podem se transformar – é o caso dos contos, que no início do século XXI, deram origem aos microcontos – e, com o aprimoramento tecnológico, surgem gêneros digitais com especificidades próprias, por exemplo, *e-mails* e mensagens de *WhatsApp*.

A valorização dos gêneros textuais está intrinsecamente relacionada aos avanços das pesquisas em linguística textual. Essas pesquisas possibilitaram romper a centralidade dos estudos textuais na gramática normativa, que menosprezava as variantes linguísticas,

bem como as informações contextuais. Como a gramática normativa – oriunda dos clássicos da língua – é essencialmente prescritiva, as análises (que nem precisavam ser de textos, mas apenas de frases soltas) restringiam-se às regras de ortografia, concordância, regência, sintaxe, fundamentando-se em certo e errado, mais concentrada em nomenclatura do que na compreensão do leitor.

É importante mencionar que os documentos oficiais da educação brasileira não aludem à exclusão da gramática normativa dos currículos escolares, mas que ela seja ensinada como a variante linguística que estrutura a forma culta da língua e, portanto, seu uso está atrelado ao contexto social. O domínio da gramática normativa é essencial, por exemplo, para as comunicações verbais em que a forma culta é requerida, como, os gêneros acadêmicos.

Nesse sentido, o ensino centrado em gêneros textuais possibilita ao aprendiz compreender o uso efetivo da língua, interpretando a função pretendida para cada escolha, uma vez que as escolhas não são aleatórias; pelo contrário, as escolhas que os usuários da língua realizam na interação verbal têm justificativas e objetivos pré-estabelecidos pelo próprio usuário na conjuntura da atividade sociocomunicativa.

Como leitura é um processo subjetivo, estruturado em conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e textuais, resultando em produção de sentido pelo leitor, o ato de ler implica em o leitor compreender a adequação do texto ao contexto de produção e circulação, o esquema de composição textual, o propósito comunicativo e as partes constituintes do texto, as funções pretendidas em cada uma dessas partes, as relações que as partes guardam entre si e com elementos da situação comunicativa, os efeitos de sentido decorrentes de escolhas lexicais e dos nexos textuais (ocorrência de conjunções, preposições, advérbios e respectivas locuções, por exemplo), a relevância das informações veiculadas no texto, bem como as relações intertextuais estabelecidas no texto.

Em se tratando especificamente de leitura literária, a BNCC (2018, p. 513) afirma:

A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos)

e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade. Espera-se que os leitores/fruidores possam também reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética. (BNCC, 2018, p. 513)

Dessa forma, percebe-se que inserir a leitura literária em sala de aula é essencial para a formação de leitores competentes, ou seja, capazes de analisar, contextualizar, interpretar e construir significação, a partir da materialidade textual.

Fragosas brenhas do mataréu e o currículo da rede estadual de São Paulo

O narrador protagonista de *Fragosas brenhas do mataréu* não se identifica pelo nome. Percebe-se ao longo do livro que se trata de um rapaz por volta de 16 anos.

A obra apresenta predomínio do tempo passado em todos os seus 29 capítulos. A história se passa no século XVI (aproximadamente em 1560), época das Grandes Navegações Portuguesas, ambientando-se em Portugal (dois primeiros capítulos) e Brasil (demais capítulos).

A mãe do protagonista, Joana Machada, é presa pelo Tribunal do Santo Ofício, acusada de bruxaria. Apesar de não serem apresentadas provas contra Joana Machada, ela é condenada pelo Tribunal e morre no calabouço. Sozinho, o protagonista, é deportado para o Brasil. Das quase 200 pessoas que embarcam no mesmo navio que o rapaz, ele é o único que chega vivo à costa brasileira, após inúmeras tormentas no Oceano Atlântico.

Sem qualquer expectativa de vida, convivendo diariamente com a morte de seus companheiros no navio, profundamente amargurado pela morte injusta da mãe, o rapaz desmaia durante o naufrágio do navio que o transporta, é arremessado pela fortíssima maré a uma praia da costa brasileira – dá a entender que se trata do litoral de São Paulo. Quando acorda, ele se vê obrigado a começar a sua vida do “ponto zero”, criando as próprias oportunidades para continuar sua jornada.

A vida do rapaz no Brasil é marcada por desventuras diversas, a pior de todas elas é: depois de ter escapado de ser assassinado por uma tribo de indígenas canibais, ele retorna à vila em que viveu durante alguns meses e descobre que Jurecê, a mameluca (descendente de índia com português) por quem se apaixonou, foi vendida como escrava para um senhor que detinha terras no Rio Grande do Norte.

No desfecho, o rapaz, apaixonado, parte rumo ao Nordeste, junto com dois amigos, em uma aventura assustadora, à procura de Jurecê.

Percebe-se, nesta breve síntese, que o livro aborda a luta de um jovem pela sobrevivência, sozinho, em um ambiente hostil como o Brasil do século XVI.

Conforme menciona Proença Filho (2017, p. 175) “a leitura do texto literário amplia, de modo especial, o nosso entendimento de nós mesmos, como indivíduos, como seres sociais e como seres humanos”. A partir da leitura dessa obra, é possível aos leitores juvenis compreender que a vida apresenta desafios surpreendentes, com os quais precisamos lidar para viver melhor.

É notável no livro o pensamento antropocêntrico que era vigente no século XVI, a descrição dos perigos marinhos e da paisagem da costa brasileira e o vocabulário rebuscado. Como se trata de uma história que se passa na época da chegada dos portugueses ao Brasil, todas as paisagens, o estilo de vida e os costumes dos povos remontam ao Brasil Colônia. Para dar o tom de que é um jovem do século XVI que está falando/contando sua história de vida, o narrador em primeira pessoa utiliza um vocabulário que contribui para que o leitor se sinta em uma narrativa do Brasil colonial, conforme é perceptível nos seguintes exemplos:

Quis o sujo diabo com seus sortilégios que fossem meus olhos condenados a ver os restos e destroços de nossa desafortunada embarcação misturados com restos e destroços de corpos de gentes. Eram cadáveres de defuntos trazidos pelo mar, alguns azulados, outros irreconhecíveis – tamanhos eram seus inchaços –, alguns mordidos de peixes, muitos quebrados em partes, misturados a fragmentos e punhados de carnes e membros e ossos dispersados pela praia. (AZEVEDO, 2018, p. 22)

Tinha eu conhecimento, e sobre isso muito já conversara com minha mãe, de que os principais teólogos, sábios, cosmógrafos e homens de ciência afirmavam e garantiam que em algum lugar do mundo existia o Paraíso Terrestre, abençoado solo onde no passado

viveram Adão e Eva. Diziam eles que havia nesse santo território grande cópia de tesouros, que era um lugar sem doenças onde jorrava a fonte de juventude e onde em se plantando tudo dava. (AZEVEDO, 2018, p. 30)

– É vosmecê jovem e mui noviço. Tem uma longa vida pela frente. Retire, pois, essa mameluca da ideia e do juízo!

Argumentei que Jurecê não desejava Manuel Onofre de Sá. Expliquei que havia tempo tínhamos ela e eu amizades e amores, que aprendi a apreciá-la de pouco em pouco e que agora da moça gostava deveras, que com ela tinha grandes intimidades, afinidades, chamegos e aconchegos. Se Deus quisesse e permitisse desejava que Jurecê um dia trouxesse sua vida para sempre andar ao lado da minha. (AZEVEDO, 2018, p. 81)

Outro aspecto marcante na narrativa é a intertextualidade. De acordo com Koch & Travaglia (2015), a intertextualidade é um dos fatores da coerência textual. A intertextualidade pode ser de forma ou de conteúdo, podendo manifestar-se implicitamente ou explicitamente. Na narrativa de Ricardo Azevedo, destaca-se a intertextualidade de conteúdo, tanto implícita quanto explicitamente.

Azevedo afirma na apresentação de *Fragosas brenhas do mataréu* que tinha vontade de escrever uma narrativa ambientada no Brasil do século XVI antes mesmo da publicação de seu primeiro livro, na década de 1980. Contudo, apenas em 2010 resolveu enfrentar esse desafio. Para concretizar o sonho antigo, realizou ampla pesquisa documental, que envolveu leitura e várias anotações de relatos de viajantes, padres e livros sobre a Idade Média, entre outros materiais que o auxiliou a compreender a mentalidade vigente no século XVI.

Ao longo do livro são mencionadas cartas de aventureiros que passaram pelo Brasil Colônia, bem como histórias da vida de santos que superaram grandes desafios (como São Jorge, um dos mais citados pelo protagonista) e lendas a respeito dos indígenas, conforme evidencia os exemplos a seguir:

Em nossa casa abrigávamos muitos livros e manuscritos. Cerca de dez. Alguns comprados, outros ganhados. Entre eles, além das lidas e relidas viagens de Jean de Mandeville, possuíamos uma velha cópia da manuscrita da carta de preste João das Índias, as narrativas impressas da viagem de São Brandão da peregrinação de santo Amaro e da lenda dos Três Anéis. Contávamos ainda com

um exemplar da Bíblia Sagrada, proibida pela Igreja por ser ela escrita em português e não em latim, que minha mãe às escondidas ganhou da velha Ana Escobar, nossa boa e finada vizinha. Segundo as narrativas que li e reli, tanto são Brandão como santo Amaro estiveram em suas peregrinações, certamente com o valioso auxílio de Deus, no Paraíso Terrestre mas infelizmente tornaram-se defuntos sem deixar mapas que indicassem sua verdadeira localização. (AZEVEDO, 2018, p. 30)

Falaram-me de um misterioso povo que diziam viver nos íntimos dos mataréus, assaz perigoso e com os pés voltados para trás.

Contavam também que habitavam pelos rios das redondezas monstregos marinhos mui desconcertados e raivosos, chamados Upupiaras, uns homens azulados com cabelões pelo corpo e grossos dentes e garras. Costumavam esses seres, invenções sem dúvida do próprio diabo, sair das águas de forma traiçoeira, agarrar, abraçar e beijar suas vítimas com tal descuido e rudeza que as deixavam sufocadas e mortas. Após seu nefasto beijo, reuniam-se em volta da presa e comiam apenas seus olhos, narizes e as pontas dos seus pés e das mãos, assim como suas vergonhas e genitálias. (AZEVEDO, 2018, p. 42)

Viera eu do Reino com a convicção de que iria encontrar nas terras do Brasil gentes selvagens e de fraco entendimento, homens quase animais que não participavam da razão, criaturas desnaturadas e despidas a viver ao léu sem fé, nem lei, nem rei. (AZEVEDO, 2018, p. 43)

Convém frisar que a oração de São Jorge é citada em diversos capítulos do livro. Essa oração é transmitida oralmente nas famílias católicas e circula na atualidade na internet, pois São Jorge é conhecido como santo guerreiro, que usa sua força com sabedoria para proteger as boas pessoas, livrando-as dos perigos, vilanias e traições. Como o narrador perdeu a mãe, atravessou o Oceano Atlântico em uma viagem horripilante, no Brasil tem que construir a vida em sucessivas aventuras, São Jorge é seu grande protetor e a oração desse santo torna-se o amuleto sagrado para enfrentar todas as tormentas. A oração tanto é recitada na íntegra quanto mencionada pelo narrador nos momentos em que ele se encontra diante de grandes desafios, como no trecho a seguir:

Acordei nas primeiras horas do dia seguinte, acendi o candeeiro, ajoelhei-me no chão de terra batida do casebre e pus-me em voz alta a dizer uma oração aprendida com minha finada mãe:

Meu glorioso São Jorge
 Guerreiro da minha esperança
 Que trazeis em vosso alforje
 Força, luz e confiança.
 Me proteja dos perigos
 E faça que meus inimigos
 Tenham pés e não me alcancem
 Tenham mãos e não me prendam
 Que seus olhos não me vejam
 E seus pensamentos não...
 Fui interrompido por passos vindos do mato.
 Soprei o fogo, agarrei meu terçado e de tocaia fiquei agachado.

(AZEVEDO, 2018, p. 79 e 80)

É interessante notar que a representação de São Jorge é um soldado coberto por um manto vermelho, montado em um cavalo branco, que ergue as patas sobre um dragão enquanto o santo guerreiro perfura o dragão com uma lança extensa.

Similarmente a primeira capa do livro apresenta uma embarcação navegando em águas repletas de feras marinhas, em destaque, há uma dessas feras cuja cabeça remete ao dragão trucidado por São Jorge. A cor que domina a parte superior da capa é o vermelho intenso, que remete ao manto do santo guerreiro e indica para o leitor as árduas aventuras da narrativa.

A última capa apresenta apenas duas mãos remando em um mar revolto. As mãos seguram com força aquele remo que mais parece perfurar as ondas, assim como a lança de São Jorge evidencia a perfuração do dragão.

É significativo construir essas aproximações uma vez que a imagem nunca é neutra. Nas capas dos livros, o uso da imagem tem finalidades específicas; finalidades essas que estão em intercâmbio com o contexto social, histórico, político e cultural de produção e circulação do livro.

Dessa forma, a obra denota desde a capa a recorrência contínua aos conhecimentos prévios do leitor, o convite à construção de inferências e a necessidade interpretativa de diferentes linguagens para a produção de sentido da narrativa. Os signos verbais e visuais aglutinam-se na construção da mensagem textual.

Para apresentar *Fragosas brenhas do mataréu* aos alunos do terceiro ano da Escola Estadual do Jardim Paulista, foi elaborado um

planejamento de aulas, mais comumente conhecido como sequência didática, a partir do currículo da rede estadual de São Paulo e da matriz de avaliação processual da rede estadual de São Paulo.

É importante especificar que na disciplina Língua Portuguesa o currículo estabelece quatro campos de estudo, quais sejam:

- 1) Linguagem e sociedade: nesse campo, o objetivo central é a análise, principalmente externa, da língua e da literatura em sua dimensão social.
- 2) Leitura e expressão escrita: nesse campo, o objetivo principal é o estudo das características dos gêneros textuais, tendo em vista que nos gêneros textuais características intrínsecas ao gênero interagem elementos sociais e subjetivos.
- 3) Funcionamento da língua: nesse campo, o objetivo principal é a análise interna da língua e da literatura como realidades intersemióticas.
- 4) Produção e compreensão oral: nesse campo, o objetivo principal é o estudo de aspectos relacionados à produção e escuta do texto oral.

Esses campos de estudo são eixos nos quais os conteúdos disciplinares são organizados. Os campos de estudo entrecruzam-se, procurando estabelecer uma interação entre o estritamente linguístico e as dimensões sociais e subjetivas da linguagem.

Os três primeiros campos de estudo são mais contemplados nos estudos literários narrativos. O quarto campo, geralmente, é contemplado em análises poéticas. Contudo, *Fragosas brenhas do mata-réu* apresenta algumas cantigas, versos populares compostos pelos próprios personagens e lendas que são melhores compreendidas a partir da oralização.

Então, o estudo dessa obra possibilitou abarcar os quatro campos de estudo relacionados para a disciplina Língua Portuguesa no currículo da rede estadual de São Paulo.

A matriz de avaliação processual da rede estadual de São Paulo estabelece o conteúdo a ser ministrado e as habilidades a serem desenvolvidas bimestralmente em cada série escolar.

Convém ressaltar que as aulas ministradas em 2019 foram presenciais, portanto, os alunos tiveram acesso aos livros por meio da sala

de leitura da escola e, dessa forma, foi realizado o estudo integral da obra nas aulas de Língua Portuguesa.

Em 2020, em razão da pandemia de COVID-19, as aulas foram ministradas remotamente, por meio do Google Sala de Aula, *e-mail* e *WhatsApp*. Para evitar deslocamento dos estudantes e aglomerações na escola, a professora optou por adaptar as atividades, realizando um estudo sobre *Fragosas brenhas do mataréu*, a partir de uma resenha crítica elaborada pela professora, diferentemente do ano anterior em que foi estudada a obra integral. Essas atividades que foram adaptadas tiveram como maior intuito levar os estudantes concluintes do ensino médio a conhecer a obra de Ricardo Azevedo e, posteriormente, realizar a leitura da obra.

A seguir serão apresentados os dois planejamentos:

Planejamento ministrado no ano letivo de 2019:

Série: Terceiro ano do ensino médio.

Bimestre: Terceiro bimestre.

Conteúdos possíveis de serem abordados por meio do livro:

- Conhecimentos linguísticos e de gênero textual; funcionamento da língua;
- Lexicografia;
- Intertextualidade (interdiscursiva, intergenérica, referencial e temática);
- Literatura modernista e tendências do pós-modernismo.

Habilidades da matriz de avaliação processual possíveis de serem desenvolvidas por meio do livro:

- Identificar marcas linguísticas em textos do ponto de vista do léxico; separar informações novas e antigas em um texto;
- Reconhecer o efeito de sentido produzido pela exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos;
- Relacionar textos literários e o momento de sua produção, considerando os contextos histórico, social e político.

Atividade motivacional: Tour virtual pelo Museu de Arte Sacra de São Paulo, leitura compartilhada da carta de Pero Vaz de Caminha e de relatos de viajantes do século XVI.

Aspecto relevante na análise da obra: Intertextualidade com relatos de viajantes, lendas que permeiam o imaginário do século XVI e vida de santos.

Mecanismo de avaliação: Escrita de reflexão ou relato pessoal sobre o estilo de vida nos tempos do Brasil colonial.

Planejamento ministrado durante a pandemia de COVID-19:

Série: Terceiro ano do ensino médio.

Bimestre: Terceiro bimestre.

Conteúdos possíveis de serem abordados por meio do livro:

- Lexicografia;
- Intertextualidade (interdiscursiva, intergenérica, referencial e temática).

Habilidades da matriz de avaliação processual possíveis de serem desenvolvidas por meio do livro: Relacionar textos literários e o momento de sua produção, considerando os contextos histórico, social e político.

Atividade motivacional: Trechos da carta de Pero Vaz de Caminha e de relatos de viajantes do século XVI.

Aspecto relevante na análise da obra: Intertextualidade com relatos de viajantes, lendas que permeiam o imaginário do século XVI e vida de santos.

Mecanismo de avaliação: Escrita de relato pessoal, destacando um aspecto do narrador-protagonista que tenha provocado identificação ou empatia no aluno.

Nota-se que em 2020 o conteúdo abordado, as habilidades a serem desenvolvidas e a atividade motivacional foram visivelmente restritas em comparação a 2019, quando os alunos contaram com o estudo integral da obra.

Contudo, foi possível perceber que os alunos identificaram-se bastante com o sofrimento e a solidão do narrador-protagonista de *Fragosas brenhas do mataréu*. Essa identificação possibilitou a alguns deles

revisitem momentos da própria vida, organizando suas memórias de maneira sensível, como demonstra o texto a seguir, escrito por uma aluna de 18 anos.

Tudo passa!

Quando eu tinha 12 anos fui ao médico, ele me diagnosticou com ansiedade desde então souro com isso, mas no início era mais difícil de lidar, meu maior medo era a solidão, a ideia de ficar sozinha me deixava louca. Meu pai se afastou quando eu tinha 10 anos, minha mãe na época trabalhava muito, por isso não era presente, minha irmã mais velha aprontava sempre, então o tempo que sobrava para minha mãe era para lidar com os problemas que minha irmã causava, pela falta de atenção acabei crescendo rápido.

Com o passar do tempo, o fato de ficar sozinha ainda me maltratava, mas já conseguia entender o motivo da minha família não estar presente. Então, comecei a conversar com a minha mãe, ela me entendeu e foi tentando estar comigo nos tempos livres, comecei ir ao psicólogo, foi assim que melhorei, não foi fácil deixar o medo de ficar sozinha, não foi de uma hora para outra, sofri muito, tive diversas crises, chorei sozinha e eu mesma me acalmei, foi ali que realmente percebi que sou eu por mim.

Hoje em dia, adoro passar momentos comigo, ficar sozinha não me assusta mais na maioria do tempo, às vezes ainda me machuca, mas não é um medo como antigamente e aprendi a não depositar meus problemas nos outros e nem culpar ninguém. (S.F.)

No primeiro parágrafo, nota-se a solidão da garota em razão da ausência dos pais acompanhando-a em seu crescimento. No segundo parágrafo, a moça relata o medo de ficar sozinha e o quanto foi importante a compreensão de “que sou eu por mim”. No terceiro parágrafo, a moça relata a superação.

Similarmente, o protagonista de *Fragosas brenhas do mataréu* também sente muita solidão por não ter ninguém para acompanhá-lo em sua vida; ao longo da narrativa, começa a adquirir a consciência de que é “ele por ele” e conclui prosseguindo em busca de seus sonhos.

Esse breve exemplo demonstra que o trabalho com obras juvenis em sala de aula (ainda que seja em um contexto emergencial em que o livro não foi lido) é um diferencial na vida de alunos, que podem organizar melhor a própria narrativa de vida.

Considerações finais

Neste trabalho procurou-se evidenciar as possibilidades intertextuais apresentadas na narrativa juvenil *Fragosas brenhas do mataréu*, publicada originalmente em 2013, de Ricardo Azevedo, com outros períodos literários, como Quinhentismo, Barroco e Modernismo.

Essa narrativa recebeu, em 2014, o Prêmio Jabuti na categoria Melhor Livro Juvenil; integra o PNLD Literário para o Ensino Médio e, desde 2019, está disponível nas salas de leitura das escolas da rede estadual de São Paulo.

O trabalho foi realizado com alunos do terceiro ano do ensino médio da Escola Estadual do Jardim Paulista, localizada no município de Barueri, pertencente à Diretoria Regional de Ensino de Itapevi, que integra a rede estadual de São Paulo, com o objetivo de desenvolver nos estudantes concluintes do ensino médio estratégias de leitura que os conduzissem à compreensão da construção intertextual apresentada por meio do trabalho estético e literário em *Fragosas brenhas do mataréu*.

Em 2019, foi possível aos estudantes realizar a leitura do livro para o levantamento dos índices textuais e dos recursos estéticos empregados na obra, observando como o narrador dialoga implicitamente com autores de outros períodos literários. Partindo dessa observação, realizou-se um breve estudo desses autores, a fim de ampliar o repertório e potencializar a construção de sentido dos estudantes ao longo da leitura da narrativa.

Em decorrência da pandemia de COVID-19, em 2020, as aulas foram ministradas remotamente. Logo, não foi possível ler integralmente a obra. A professora adaptou as atividades com o intuito de que os alunos conhecessem a narrativa, refletissem sobre a construção da obra literária, focalizando, sobretudo, o desenvolvimento do protagonista e, dessa forma, tivessem contato com a estética de Ricardo Azevedo.

Foram apresentados os planejamentos executados em 2019 e 2020, evidenciando a série e o bimestre em que os planejamentos foram aplicados, os conteúdos possíveis de serem abordados por meio do livro, as habilidades da matriz de avaliação processual possíveis de serem desenvolvidas por meio do livro, a atividade motivacional que impulsionou os estudos desenvolvidos, o aspecto relevante na análise da obra e o mecanismo de avaliação.

Com isso, espera-se que esse trabalho contribua com a formação do leitor literário na educação básica da rede estadual de São Paulo.

Essa atividade foi essencial para enfatizar aos concluintes da educação básica a importância do estudo literário, inclusive, da literatura juvenil, para a ampliação de repertório e construção de sentido na obra abordada.

Referências

- ANTUNES, I. *Análise de textos – fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, I. *Gramática contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- AZEVEDO, R. *Fragosas brenhas do mataréu*. São Paulo: Scipione, 2018.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2018.
- FILHO, D. P. *Leitura do texto, leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Anfi-teatro, 2017.
- KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2015.
- MARCHIONI, R. *Escrita criativa: da ideia ao texto*. São Paulo, 2018.
- OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- SÃO PAULO. *Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias*. São Paulo: SEE, 2010.
- SÃO PAULO. *Matriz de avaliação processual: língua portuguesa, linguagens*. São Paulo: SEE, 2016.

BNCC e leitura literária: poucas matrizes, muitas diretrizes

Débora Ventura Klayn Nascimento (UFRJ) ¹

Introdução

Partindo da comunicação apresentada no simpósio *Políticas de ensino/ educação literária: matrizes, matizes, diretrizes*, ocorrida no XVII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada, este artigo versa sobre políticas para a prática da leitura literária no ensino fundamental II, tendo como foco a investigação do conceito de leitura literária na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus desdobramentos em materiais que embasam práticas literárias.

Em diálogo com o eixo do simpósio, o termo *matriz* é aqui entendido no sentido de *lugar onde alguma coisa se gera ou cria*, tal como nos apresenta o *Michaelis* – Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Nesse sentido, o artigo advoga que a BNCC, no que diz respeito ao conceito de leitura literária, apresenta poucos espaços (poucas matrizes) para que seu leitor gere ou crie entendimentos sobre o que vem a ser a leitura literária preconizada pelo documento.

Em contrapartida, o termo *diretriz* é aqui convocado como o *conjunto de instruções para se levar a termo um negócio ou uma empresa* ou *linhas gerais que orientam um projeto*, conforme nos mostra o mesmo dicionário virtual. Desse modo, a intenção é ressaltar o imenso conjunto de instruções quanto ao trabalho com o campo artístico-literário na BNCC, um conjunto de instruções que se dedica a orientar currículos, programas e projetos educacionais relacionados à literatura em todas as escolas brasileiras, resvalando nos materiais didáticos e nas práticas docentes.

Feitos esses esclarecimentos, a primeira seção do artigo se volta para considerações sobre como pesquisadores da área de literaturas têm conceituado leitura literária em estudos recentes e sobre como ela costuma ser orientada por meio de atividades de livros didáticos. Em seguida, uma breve seção discute a Análise Dialógica do Discurso (ADD) como um conjunto de prerrogativas epistemológicas, baseadas

1. Doutoranda em Linguística Aplicada (PIPGLA – UFRJ), docente na SME (Mesquita – RJ).

nas reflexões do Círculo de Bakhtin, que podem contribuir para reflexões sobre as realizações discursivas em investigação. Na sequência, inicia-se a análise da BNCC, em uma busca por conhecer quais fundamentos do conceito de leitura literária sustentam o documento e como esse conceito é apresentado aos professores.

Dando continuidade às investigações, uma nova seção discorre sobre as muitas habilidades relacionadas ao campo artístico-literário previstas na BNCC. Essa seção desemboca em outra que, por fim, é dedicada a averiguar algumas atividades de leitura literária, presentes em um livro didático destinado ao uso no ensino fundamental II a partir de 2020. A escolha do material se justifica por sua aprovação em um programa que, alinhado ao que preconiza a Base, avalia e disponibiliza obras didáticas, pedagógicas e literárias, de forma regular e gratuita às escolas públicas de educação básica brasileiras, o *Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)*². O livro selecionado para análise é o exemplar do sexto ano, da coleção *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. Nele, verificam-se gêneros, autores e textos utilizados nas seções de leitura, além de exemplos de abordagens do texto literário.

A leitura literária: pesquisas e práticas em livros didáticos

No intuito de discutir a noção de leitura literária presente na BNCC, não posso me furtar a breves considerações a respeito do conceito em pesquisas da área. Nesse sentido, o primeiro ponto que destaco é a maior ocorrência do uso *leitura literária* em contextos nos quais se costumava usar *ensino de literatura*. A esse respeito, Neide Rezende (2013) nos chama a atenção para a diferença entre os discursos que fazem uso de um ou de outro termo: “Trata-se de um deslocamento considerável ir do ensino de literatura para a leitura literária, uma vez que o primeiro se concentra no polo do professor e o segundo, no polo do aluno” (REZENDE, 2013, p. 106).

A diferença de polo à qual Rezende se refere me parece crucial em uma definição de leitura literária. É no polo do leitor que essa definição se concentra, uma vez que o termo *leitura literária*, nesse

2. Para mais informações, acesse: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>.

caso, nos remete à ideia do processo realizado pelo leitor, um leitor ativo e que mobiliza diferentes dimensões do seu ser no ato da leitura. O uso *ensino de literatura*, entretanto, nos remete mais ao processo de ensino, centrado no professor, ainda que destinado ao aluno, muitas vezes, erroneamente entendido como passivo ou apenas recebedor do ensino.

E se retirarmos o termo *ensino*, deixando apenas *literatura*, teremos possibilidades de definições variadas, mas que também não se concentram no polo do leitor. Marisa Lajolo, ao discorrer sobre a literatura, menciona:

O que é literatura? é uma pergunta complicada justamente porque tem várias respostas. E não se trata de respostas que vão se aproximando cada vez mais de uma grande verdade, da verdade-verdadeira. Cada tempo e, dentro de cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição. Respostas e definições – vê-se logo – para uso interno. (LAJOLO, 2001, p. 26)

A resposta de Lajolo me parece a mais abrangente das definições sobre a literatura, uma vez que pode atender a diferentes conceituações, de diferentes grupos e épocas: literatura como arte da palavra, possibilidade de recriação da realidade, prazer decorrente da experiência de leitura, expressão artística ideológica de um povo etc. As definições mencionadas, como se vê, podem ser variadas, mas dependentes sempre dos contextos sociais, o que me remete à ideia de uma classificação menos focada no leitor e mais atenta ao grupo social no qual ele se insere.

Em uma perspectiva diferente e instigadas a prosseguir na trajetória discursiva da busca por entendimentos a respeito de conceitos tão subjetivos como literatura ou leitura literária, pesquisas recentes têm procurado uma maior atenção ao polo do leitor. Amorim *et al* (no prelo), por exemplo, conceituam a leitura literária como:

aquela em que, diante do texto (social, político e historicamente situado), o leitor (igualmente situado) consegue reconstruir elementos que abrangem as dimensões cognitiva, ética e, também, estética de sua existência em sociedade. [...] a leitura literária decorre, assim como outros tipos de leitura, de uma integração sócio e historicamente situada, mas tem como diferencial o alcance da dimensão estética na pessoa. Logo, ela não depende somente de uma literariedade posta no texto, mas do fato de o leitor (em sua

função socio-historicamente situada e ativa) perceber determinados elementos que desencadeiem nele a mobilização conjunta de três dimensões: cognitiva, ética e estética. (AMORIM *et al*, no prelo)

Ao focarem no polo do leitor, os autores mencionam o alcance da dimensão estética como o fator diferencial da leitura literária para as demais. O processo do leitor, bem como as dimensões que ele mobiliza durante este ato estão em evidência. Diante dos objetivos deste artigo, não vou adentrar na discussão sobre o conceito de estética. Contudo, saliento compreendê-lo como relacionado ao movimento exotópico (cf. VOLÓCHINOV, [1929] 2017), isto é, o movimento no qual o leitor se desloca do seu lugar de mundo para vivenciar o lugar do outro (levando consigo seus valores axiológicos, sua maneira de vivenciar e de interpretar as situações), compenetrando-se na obra, para depois retornar ao seu lugar de eu com um excedente de visão que o permite avaliar a experiência estando já fora dela³.

Mas, diante desse polo no leitor, como fica o processo de escolarização da leitura literária? Magda Soares (2011) alerta que uma certa didatização ou sistematização de tudo o que adentra o ambiente escolar faz parte da essência da escola. Entretanto, a autora previne que o processo didático não precisa empobrecer as práticas com a literatura, sugerindo o uso dos termos *adequada* ou *inadequada* para distinguir modos de escolarização da leitura literária.

Uma *escolarização adequada* seria aquela em que não se *mata* o que há de literário no processo de leitura, isto é, aquela em que existe espaço para a expressão, partilha, troca e reconhecimento de relações (de alteridade, identidade, afetamento, deslocamento etc.) construídas pelo leitor. É o que se espera das práticas fomentadas pelos livros didáticos, por exemplo. Contudo, com relação às práticas de leitura literária nesses materiais, pesquisas recentes mostram o quanto é complicado colocar a experiência leitora em primeiro plano nas atividades. Regina Zilberman (2016), ao analisar a questão da leitura literária no ensino médio, menciona que “o ensino de literatura foi engolido por vertentes da Teoria da Literatura e suas metodologias, estudadas nas Faculdades de Letras, e transferidas aos estudantes do secundário” (ZILBERMAN, 2016, p. 410). A autora estabelece

3. Para maior aprofundamento em um conceito de estética pautado na exotopia, confira Amorim *et al* (no prelo).

uma relação direta entre essa vertente e as postulações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documentos de grandes impactos nas práticas docentes das últimas duas décadas. Com relação ao ensino fundamental, ao investigar a relação entre livro didático e leitura literária nessa etapa de escolaridade, encontro uma situação que também não se mostra favorável para que os alunos se construam e se reconheçam como leitores literários. Em artigo que analisa a leitura literária em um volume do sexto ano do ensino fundamental, percebo

a forte presença de textos da esfera literária no volume selecionado. Porém, a análise de um conjunto de atividades destinadas ao estudo de um dos textos literários sugere pouco espaço para a expressão das leituras construídas, além do não direcionamento do olhar dos alunos para o processo de relação diferenciada de construção de sentidos que pode ocorrer no contato com o texto: uma relação literária. (NASCIMENTO, 2019, p. 142)

Vale destacar que o livro didático em questão foi aprovado pelo PNL D 2017, antes da homologação da BNCC. Portanto, o edital que embasou a sua aprovação dialogava diretamente com os PCNs. Restamos, neste artigo, atualizar o olhar, direcionando-o a um livro aprovado já com base na BNCC. Antes, porém, teço breves considerações a respeito de como embaso esse olhar e o direciono à BNCC.

A ADD como guia em meu olhar para a BNCC e livro didático

Conforme já mencionado, meu olhar para a BNCC e o livro didático selecionado estará embasado na Análise Dialógica do Discurso (ADD). A escolha da ADD para a análise em questão se justifica pelo seu caráter não de categorias analíticas fechadas, mas pelo fato de conjugar uma série de prerrogativas epistemológicas, baseadas nas reflexões do Círculo de Bakhtin, que permitem refletir sobre realizações discursivas.

Desse modo, para além da materialidade linguística, as pesquisas que se fundamentam na ADD estão atentas, também, à dimensão discursiva que se dá no diálogo com o extratextual. Nesse sentido, a investigação da BNCC a que me dedico neste artigo estará interessada em quais foram as intenções que guiaram a produção dos discursos sobre a leitura literária encontrados na BNCC, quais os contextos em

que esses discursos circulam, quais são os interlocutores envolvidos e quais os impactos esse discurso pode ocasionar. Segundo Beth Brait,

As contribuições teórico-metodológicas do pensamento bakhtiniano não configuram, efetivamente, uma proposta fechada e linearmente organizada. Constituem, no entanto, um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam a postura dialógica diante de corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador. A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem e do compromisso ético do pesquisador com o objeto que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico. (BRAIT, 2006, p. 61)

Em consonância com o que afirma Brait – com a postura dialógica de docente que precisa organizar seu planejamentos de curso com base na BNCC, interpenetrada pela postura de pesquisadora (como toda atividade docente não pode deixar de ser) – busco o compromisso ético de olhar para a Base e para o livro didático, em uma perspectiva que busque subsídios para a construção de um conceito de leitura literária que contribua com o papel do ensino fundamental II na formação do leitor literário.

Leitura literária na BNCC: poucas matrizes⁴

A **Base Nacional Comum Curricular**, mais conhecida como BNCC, é o mais recente documento oficial norteador de práticas na educação básica brasileira. Em suas quase seiscentas páginas, ela “define o conjunto orgânico e progressivo de “aprendizagens essenciais” que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7, grifos no original). Por isso, com seu caráter normativo, a BNCC impacta a elaboração de currículos e planejamentos de cursos de nossas escolas, prevendo uma série de habilidades a serem trabalhadas nas salas de aula. Entre essas habilidades, encontram-se as relacionadas ao campo

4. Esta seção traz reflexões apresentadas no capítulo *A leitura literária e sua prática na escola*, presente no livro *Literatura, letramentos e ensino: conceitos e propostas* (AMORIM et al, no prelo).

artístico-literário. Mas qual seria a noção de leitura literária que embasa o documento?

Antes de iniciar essa investigação, esclareço estar ciente de que a finalidade da Base não está diretamente ligada a discussões teóricas aprofundadas sobre os conceitos que menciona. Contudo – como docente que precisa planejar as práticas de leitura literária a serem realizadas junto aos alunos, estando afinada com o que prevê o documento – espero encontrar um certo respaldo ou ao menos breves considerações que me ajudem a compreender a noção de leitura literária que sustenta o documento. Diante dessa ressalva, passo a investigação do conceito de leitura literária.

Ao procurar pela junção de vocábulos *leitura literária* na Base, vemos que o termo aparece apenas duas vezes. Em sua primeira ocorrência, quando são apresentadas as dez competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental, na página 87, a competência 9 menciona que os alunos devem:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, 2018, p. 87)

No excerto em questão, é possível notar que a primeira menção ao termo o traz como um conceito consolidado e que não demanda uma problematização sobre suas definições ou formas de entendimento. O mesmo ocorre na segunda e última menção ao termo, já em trecho dedicado ao ensino médio. Ao abordar sobre as especificidades do campo artístico-literário, a BNCC menciona:

A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade. (BRASIL, 2018, p. 523)

Na segunda menção à leitura literária, a BNCC preconiza sobre o que a prática da leitura literária na escola deve ser capaz de fazer,

mas não sobre sua definição. Diante dessa forma dada de se referir ao conceito, a primeira questão que me coloco é: *estaria a noção de leitura literária assim tão esclarecida entre os docentes que se utilizarão da Base para planejar seus currículos e práticas?* A experiência docente, bem como pesquisas recentes – entre as quais destaco a de Ana Crelia Dias (2017) – me mostram que não. Entre as muitas questões que merecem atenção ao preconizar práticas de leitura literária na escola, destaco duas: o que diferencia uma leitura literária de outro tipo de leitura é somente o tipo de texto ou de gênero lido ou o processo também é diferenciado? Os livros didáticos, materiais de maior apoio docente na maioria das escolas do país, trazem atividades que permitem a percepção da diferença entre uma leitura literária e outra que não seja?

A esse respeito, investigações recentes sobre as práticas envolvendo o literário nos livros didáticos (SANTOS e AMORIM, 2020) mostram que o modo de abordagem dos textos, sejam eles literários ou não, parece ser o mesmo, isto é, as atividades têm um foco na expressão da compreensão textual e no domínio de conceitos advindos da Teoria Literária, ao passo que há pouco espaço para expressar relações (identificação, alteridade, afetamento, deslocamento etc.) construídas durante a leitura. Por tudo isso, questiono a natureza da preconização de que os professores envolvam os alunos em práticas literárias, sem que haja esclarecimentos ou discussões que contribuam para que esses docentes construam entendimentos sobre uma das práticas-alvo de suas aulas. Diante dessa ausência de esclarecimentos, resta-me investigar os contextos linguísticos nos quais a menção à leitura literária é feita.

No primeiro excerto mencionado acima, por exemplo, a BNCC menciona “práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição [...]” (BRASIL, 2018, p. 87). A noção de fruição é bastante subjetiva e demanda grande discussão. Contudo, a definição da Base para o conceito se mostra bastante limitada. Em sua parte dedicada ao componente curricular Arte, do ensino fundamental, temos que a fruição:

refere-se ao deleite, ao prazer, ao estranhamento e à abertura para se sensibilizar durante a participação em práticas artísticas e culturais. Essa dimensão implica disponibilidade dos sujeitos para a relação continuada com produções artísticas e culturais

oriundas das mais diversas épocas, lugares e grupos sociais.
(BRASIL, 2018, p. 195)

As noções de deleite e de prazer me parecem problemáticas, uma vez que nem sempre são essas as sensações ao fruir uma obra. O deslocamento provocado pelo texto pode até promover prazer – associando sempre a sensações boas, gostosas, prazerosas – mas pode, também, despertar sensações outras, tais como o incômodo, a angústia, a raiva e o desenvolvimento de valores éticos pautados em experiências vividas por intermédio da leitura.

Ademais, o primeiro excerto também menciona o desenvolvimento do senso estético para fruição. E o que seria esse desenvolvimento e senso estético para a Base? Seria o desenvolvimento da capacidade de apreciação dos textos apresentados (pela crítica, pelos livros didáticos) como literários? Como se nota, os contextos linguísticos geram mais dúvidas do que esclarecimentos. Os termos usados são subjetivos, e entendo a necessidade de se referir a eles ao abordar a leitura literária. Mas é justamente pela possibilidade de variadas interpretações, que advogo por maiores discussões e esclarecimentos sobre os termos. A ausência de esclarecimentos na base pode mais confundir do que contribuir com os docentes que a leem com o propósito de elaborarem seus cursos e embasarem suas práticas.

Com relação ao excerto que diz respeito ao campo artístico-literário no ensino médio, chama a atenção à menção de que “a prática da leitura literária [...] deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos [...]” (BRASIL, 2018, p. 523), pois o modo como essa menção é feita pode remeter a uma prática muito comum na abordagem da literatura no ensino médio: a ênfase no caráter sócio-histórico da literatura. A essa ênfase, a crítica comumente realizada é a de que ela deixa em segundo plano a experiência de leitura literária, que deveria ser o foco das aulas. Por isso, pesquisas (cf. Amorim *et al*, no prelo) defendem uma abordagem que equilibre as vertentes históricas, artísticas e linguísticas nas práticas de leitura literária do ensino médio. E vale destacar que todas essas vertentes devem partir da leitura do texto e não constituírem o centro que desemboca no texto, tal como defende a própria Base: “Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também no Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 499).

Nesse sentido, pensando na integração com o texto como o centro de onde podem partir todas as vertentes para o trabalho com a leitura literária em sala de aula, resta-nos investigar que noção de texto literário a BNCC apresenta. Nessa investigação, vemos que a ocorrência *texto literário* aparece seis vezes na BNCC. E, novamente, em nenhuma dessas ocorrências há uma discussão sobre o conceito de texto literário. A primeira ocorrência aparece na discussão sobre os campos de atuação considerados como norteadores das práticas na Base: Campo da vida cotidiana, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública. Ao justificar a escolha desses campos, na página 84, a Base destaca:

A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, *vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário* e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos. (BRASIL, 2018, p. 84, ênfase adicionada)

Como se vê, em sua primeira menção, o termo texto literário o mostra como consensual, posto e não discutido. A formação estética está vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário. Entretanto, discussões que apontem para o que seria uma formação estética ou o texto literário não se fazem presentes na Base. E o mesmo ocorre quando investigamos o termo literatura.

A questão *O que é literatura?* – costumeiramente discutida nos capítulos iniciais dos livros didáticos e, acertadamente, apresentada por esses materiais como de definição variável e situada de acordo com contextos sociais, históricos e espaciais, visto que “cada tempo e, dentro de cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição [de literatura]” (LAJOLO, 2001, p. 26) – não parece receber o mesmo destaque na BNCC. Nela, o único trecho que nos permite conceituar literatura encontra-se em: “Como linguagem artisticamente

organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir” (BRASIL, 2018, p. 499).

Esse trecho nos dá uma noção da visão de literatura que sustenta a Base: uma noção focada nos usos linguísticos diferenciados do tecido literário, uma vez que a literatura é apresentada como linguagem artisticamente organizada e que faz uso de arranjos especiais de palavras para criar um universo que nos permite ampliar capacidades. Quanto a essa forma de conceituar literatura, não se questiona que o trabalho diferenciado, artístico, no uso da linguagem seja umas das principais características literárias. Contudo, outros componentes entram em jogo – tais como a potência literária para recriação e denúncia das realidades, ou o alimento para a necessidade humana de fabulação (cf. Candido, 1995). Não mencionar esses componentes pode direcionar os professores leitores da Base a uma visão estreita do que vem a ser considerado literário, o que, conseqüentemente, irá impactar as escolhas do que merece ser lido ou praticado em termos de experiências literárias em salas de aula.

Por todo o exposto, é possível afirmar que a BNCC não apresenta esclarecimentos consistentes ao docente que a busca para embasar suas práticas de leitura literária. Desse modo, são poucas as matrizes, isto é, locais para que entendimentos sobre o conceito possam ser gerados. A investigação mostra que leitura literária, bem como as demais noções a ela relacionadas aparecem como postas, como se estivessem muito nítidas, não suscitando maiores problematizações. Resta-nos investigar quais as diretrizes que partem dessa noção (não discutida) de leitura literária e que são previstas como habilidades na Base.

Leitura literária na BNCC: muitas diretrizes

Apesar dos poucos esclarecimentos sobre o conceito de leitura literária, a BNCC, por abordar o campo artístico-literário como um dos focos de atuação para as práticas escolares diárias, menciona muitos enunciados que envolvem habilidades relacionadas à literatura. Esses enunciados trazem comandos diretos que demonstram o que se

espera que os estudantes realizem em termos de práticas literárias. Transcrevo um deles como exemplo:

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, *tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais* e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (BRASIL, 2018, p. 157, grifos meus)

No descritor acima (EF69LP46), temos um comando que enfatiza a necessidade de os estudantes da etapa do ensino fundamental (EF), sexto ao nono ano (69), participarem, por meio do componente curricular de Língua Portuguesa (LP), de práticas sociais relacionadas a manifestações literárias. Nele, destaco o trecho que menciona a importância da participação ativa dos estudantes nas práticas, uma vez que eles devem tecer “quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais [...]” (BRASIL, 2018, p. 157). Com base nesse descritor, o fomento de eventos relacionados à leitura literária deverá ser feito na área de língua portuguesa durante todo o ensino fundamental II, a fim de garantir a participação dos alunos da etapa nesses acontecimentos culturais. Além disso, as práticas docentes devem incentivar os alunos a se expressarem a respeito das experiências vivenciadas em tais eventos.

Tal como esse, muitos outros enunciados direcionam os fazeres pedagógicos a práticas relacionadas ao campo artístico literário. Só na discussão sobre as habilidades desse campo de atuação na etapa do ensino fundamental II, vemos dez enunciados de habilidades: os que compreendem aos códigos entre (EF69LP44) e (EF69LP54). Alguns deles são bastante objetivos e relacionam-se, sobretudo, à expressão de saberes da área da Teoria Literária, usados como apoio

para discutir a linguagem literária, tal como nos dois exemplos abaixo:

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráficoespacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal. (BRASIL, 2018, p. 159)

Como se nota, o conhecimento sobre recursos coesivos, tempos verbais, tipos de discurso, variedades linguísticas, foco narrativo, pontuação, efeitos sonoros, figuras de linguagem etc. são mencionados como objetos de conhecimento, inseridos dentro das práticas de leitura do campo artístico literário. A esse respeito, como docente, minha preocupação ao elaborar meus planejamentos de curso recai em tentar encaixar tantos conteúdos dentro de práticas que permitam ter a leitura como o centro das aulas, deixando esses conteúdos apenas como pano de fundo, numa tentativa de atender a comandos mais abertos à experiência literária, como o transcrito abaixo:

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (BRASIL, 2018, p. 159)

Por serem mais subjetivas e difíceis de mensurar, percebo que habilidades como a apresentada em (EF69LP49) acabam, muitas vezes, sendo negligenciadas dentro das escolas e nos materiais que nelas circulam. Dos livros didáticos, por exemplo, será exigido o atendimento a todas essas habilidades mencionadas na BNCC, sob a pena de não serem aprovados no PNL D. A esse respeito, pesquisas (ZILBERMAN 2016; NASCIMENTO 2019; AMORIM, SANTOS e NASCIMENTO, 2021) mostram como as atividades desses materiais costumam focalizar nos saberes advindos da Teoria Literária – estudados nas aulas de língua portuguesa, tal como nas habilidades (EF69LP47) e (EF69LP48) – ao passo que parece haver pouco espaço para a expressão das relações construídas ao longo das leituras que se pratica por meio dos livros didáticos, o que pode distanciar os estudantes da habilidade (EF69LP49). Afinal, como mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura quando não há espaço para o desenvolvimento e expressão das relações que com eles se constroem?

Como se vê, a BNCC apresenta muitas diretrizes para um trabalho com a leitura literária e, por todo o exposto, reafirmo a importância de esclarecimentos sólidos sobre a noção que sustenta todos esses direcionamentos pedagógicos. Sem eles, um professor, ao ter o seu currículo e planejamento de curso embasados na BNCC – diante de toda uma gama de habilidades relacionadas ao campo artístico-literário e tendo, como acontece na maioria das escolas do país, o livro didático como o principal material de apoio docente – pode acabar priorizando saberes teóricos sobre a literatura, em detrimento da vivência literária nos espaços escolares.

Diante de todo o exposto e adentrando um pouco mais na relação entre BNCC, livro didático e práticas docentes, passo, na próxima seção, a uma breve discussão sobre como as habilidades mencionadas na BNCC já impactam a elaboração dos livros didáticos e, consequentemente, as práticas escolares.

Uma amostra da leitura literária em livro didático do ensino fundamental II

Conforme já mencionado, o livro didático selecionado para análise é o *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*, das autoras Marisa Balthasar e Shirley Goulart, Editora Moderna, aprovado

pelo PNLD 2020. A escolha desse livro se dá pela sua grande aceitação junto aos professores no PNLD anterior, tendo ficado em segundo lugar no ranking de distribuição do Programa⁵. É interessante observar que a coleção mais adotada no Programa de 2017, a *Português Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, não teve a sua aprovação no PNLD 2020, sob a justificativa de ausência de habilidades da BNCC e presença de publicidade, conforme consta em carta aberta divulgada pelos autores⁶. Esse dado nos aponta para a estreita relação entre o documento oficial norteador do ensino e a elaboração de livros didáticos.

Com relação aos textos usados como base para as atividades de leitura, o sumário do volume do sexto ano de *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*, nos mostra que quase metade dos gêneros que embasam as atividades são considerados da esfera literária⁷. Entre eles, há trechos de romance, narrativas infanto-juvenis, poemas e textos dramáticos. Os autores desses textos variam desde os consagrados nos materiais didáticos, tais como, Graciliano Ramos, Carlos Drummond de Andrade e Manoel de Barros, até autores mais contemporâneos, influentes por ação da mídia ou reconhecidos por prêmios da área de literatura: Paula Pimenta, Daniel Munduruku, Elisa Lucinda e Zeca Baleiro (com textos dramáticos). Esse dado ratifica o apontado em Nascimento (2019), sobre a forte presença de textos da esfera literária nas aulas do ensino fundamental II.

A respeito das atividades destinadas ao trabalho com esses textos, o livro didático em questão, após cada leitura, apresenta uma seção denominada *Primeiras impressões*. Nela, podem ser observadas algumas questões que orientam os alunos a expressarem “sensações, preferências, identificações e estabelecimento de inferências mais pessoais com o texto” (AMORIM, *et al*, no prelo). Transcrevo alguns exemplos:

5. Informação disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em: 04/06/2021
6. Informação disponível em: <<https://portuguescereja.editorasaraiva.com.br/carta-aberta-dos-autores-da-colecao-portugues-linguagens/>>. Acesso em: 04/06/2021
7. Uma tabela com a relação de textos encontra-se em Amorim *et al* (no prelo).

1. Que sensações a leitura do início do texto lhe causou: a de que a criança viu almas ou não viu? Por que você acha que o narrador conseguiu causar esse efeito em você?
2. Quais sensações e sentimentos você atribuiria ao narrador em relação à família e ao espaço em que vivia quando pequenino?
3. Que outras falas, além da do narrador são lembradas por ele no texto?
4. E que outros textos são citados?
5. De qual personagem do texto você mais gostou? Por quê?
(BALTHASAR e GOULART, 2018, p. 54)

Essas atividades buscam atender a já mencionada habilidade EF69LP46, aquela que preconizava que os estudantes participassem de “práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias [...], tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações” (BRASIL, 2018, p. 157). Desse modo, é possível perceber uma relação entre a BNCC e as atividades dos livros didáticos.

Contudo, vale destacar que as seções *Primeiras impressões* correspondem a um espaço pequeno dentro dos conjuntos de atividades dedicados aos textos. Ademais, trata-se de seções voltadas para expressão oral, tal como se verifica no manual docente: “Essa seção [Primeiras impressões] é o momento do trabalho *coletivo e oral*, e poderá ter diferentes objetivos [...] (BALTHASAR e GOULART, 2018, p. XXI, ênfase no original). Desse modo, as atividades escritas continuam com o foco na expressão de saberes relacionados a recursos como: coesão referencial, verbos, tipos de discurso, tipos de narrador, figuras de linguagem etc. As atividades presentes nas páginas 55, 56 e 57 do livro em análise⁸ – referentes à leitura de trecho do romance *Infância*, de Graciliano Ramos – são exemplos desse tipo de abordagem em atividades pensadas para a escrita, ratificando os apontamentos de Zilberman (2016) e Nascimento (2019). No conjunto de 20 enunciados, distribuídos ao longo de 11 atividades, apenas o último se direciona à avaliação da experiência de leitura. Por todo o exposto, é possível afirmar que os direcionamentos a fazeres pedagógicos mais

8. A transcrição das atividades não caberia nos limites deste artigo. Contudo, elas podem ser consultadas em: <https://pt.calameo.com/read/0028993273f5d8100d168?authid=arSBIonudKuB>.

focados no estabelecimento e no reconhecimento da experiência de leitura literária ainda se mostram tímidos no material em questão.

Considerações

Este artigo procurou discutir o conceito de leitura literária, sua apresentação na BNCC e seus possíveis impactos em materiais que influenciam as práticas docentes. As análises sugerem uma ausência de esclarecimentos sobre o conceito de leitura literária na BNCC. Em contrapartida, muitos são os enunciados do documento que se relacionam ao campo artístico-literário, preconizando o trabalho com a leitura literária no ensino fundamental II. Portanto, tal como apontam Amorim *et al* (no prelo) o professor idealizado pelo documento parece ser aquele que “não precisa de um embasamento consistente a respeito de suas práticas, mas precisa ser capaz de dar conta de uma extensa gama de comandos que direcionam seus fazeres: um professor que não questiona, mas cumpre as ordens” (AMORIM *et al*, no prelo).

Com relação ao livro didático, os resultados ratificam a forte presença do texto literário nas aulas do ensino fundamental II e a ênfase na leitura dentro da perspectiva da Teoria Literária (ZILBERMAN, 2016) e não em uma perspectiva de experiência literária. O atendimento às habilidades mencionadas na BNCC é presente nas atividades. Contudo, o espaço para a experiência literária no livro analisado ainda se mostra tímido e dependente de um professor com embasamentos sólidos a respeito do que vem a ser leitura literária, o que nos remete à importância do investimento na eterna formação docente. Mas isso já é assunto para um outro artigo.

Referências

- AMORIM, M. A.; DOMINGUES, D. NASCIMENTO, D. V. K; SILVA, T. *Literatura, letramentos e ensino: conceitos e propostas*. (no prelo).
- AMORIM, M. A. de; NASCIMENTO, D. V. K; SANTOS, M. S. dos. A leitura literária no livro didático de português: uma análise dialógica. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 10, n. 1, p. 53-79, jan. 2021.

- BALTASAR, M; GOULART, S. *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. São Paulo: Moderna, 2018.
- BRAIT, B. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. In: *Revista Gragoatá*. n. 20, p. 47-62, 1. sem. 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- DIAS, A. C. Educação literária e escolarização: entre tensões e dicotomias. In: PEREIRA, D. de C. (org.) *Nas linhas de Ariadne: literatura e ensino em debate*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.
- LAJOLO, M. *Literatura – leitores & leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.
- NASCIMENTO, D. V. K. Livro didático e leitura literária nos anos finais do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 19, n. 1, p. 119-145, 2019.
- REZENDE, N. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, N.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- SANTOS, M. S. dos; AMORIM, M. A. de. Leitura literária no ensino médio: uma análise dialógica do livro didático. *Anais VII CONEDU - Edição Online*. Campina Grande: Realize Editora, 2020.
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A; BRANDÃO, H; MACHADO, M; (orgs.) *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Ceale; Autentica, 2011.
- VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e EkaterinaVolkova Américo. São Paulo: Editora 34, [1929] 2017.
- ZILBERMAN, R. A teoria da literatura nos bancos escolares. In: CECHINEL, A. (org). *O lugar da teoria literária*. Florianópolis: Editora UFSC, 2016, p. 395-417.

Considerações sobre transformações no ensino de literatura e currículo escolar

Daniele Gualtieri Rodrigues (UFRGS)¹

Ensino de literatura e estudos curriculares: aproximando campos de pesquisa

Com este título bem genérico – e nada criativo – apresentaremos um recorte de uma pesquisa (RODRIGUES, 2019) que investigou os discursos sobre ensino de literatura que circulam em quatro documentos curriculares nacionais – a saber: Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (MEC, 2000), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (MEC, 2002), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (MEC, 2006) e a Base Nacional Comum Curricular (MEC, 2018), estabelecendo uma interface entre os Estudos de Currículo e o Ensino de Literatura.

Com a análise desses documentos curriculares, procuramos descrever como, ao serem portadores de um discurso oficial (de governo), os documentos curriculares oficiais, ao proporem uma orientação para o desenvolvimento do currículo, propagam discursos que são sustentados por uma rede de saberes, que, por sua vez, se imbricam em formações discursivas coexistentes que colocam em jogo diferenças e oposições, ao mesmo tempo em que procuram dissipá-las.

Aqui, para a aproximação entre os campos dos Estudos de Currículo e do Ensino de Literatura, mobilizaremos três palavras-chave – currículo, disciplina escolar, literatura –, de certa forma eleitas com base em experiência como professora da educação básica e, sobretudo, como formadora de professores em exercício. Trabalhando por

1. Doutoranda em Letras – Estudos de Literatura na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Mestra em Filosofia – Estudos Culturais pela Escola de Ciências, Artes e Humanidades da Universidade de São Paulo (EACH-USP, 2019). Bacharel e licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2003). E-mail: dani.gualtieri82@gmail.com.

quase oito anos com formação continuada e elaboração de currículos, uma das coisas que mais me chamavam a atenção – e não entro aqui nas razões para que isto acontecesse – era o quanto alguns termos eram “inquestionáveis”, imutáveis, naturalizados.

O currículo é um campo privilegiado para explorar as relações entre educação e cultura, ao pôr em questão a seleção do conhecimento e sua naturalização, o que faz com que currículo seja entendido como resultado de um processo de construção social, pleno de tensões, e não como a seleção neutra e tácita de conteúdos a serem ensinados. Buscamos, como referencial teórico, as perspectivas dos estudos curriculares que, mais do que definir o que o currículo é, procuram entender como ele se situa historicamente, em diferentes momentos e contextos, não perdendo o foco da questão central: “qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo” (SILVA, 2010, p. 15). Longe de ser uma seleção neutra de conteúdos, o currículo é uma prática e uma construção social e cultural; campo de disputas e negociações – entre grupos, culturas, discursos... (FAVACHO, 2012; SILVA, 1999).

O currículo, enquanto prática e enquanto seleção dos saberes e dos conhecimentos que devem estar presentes na escola, e os discursos que estes veiculam, estão sujeitos a procedimentos que fazem com que sua produção seja controlada, selecionada, organizada e redistribuída. Dessa forma, a análise de documentos curriculares pode apontar como determinadas produções culturais se tornam dominantes, hegemônicas, enquanto outras são cerceadas, limitadas ou mesmo silenciadas (RODRIGUES, 2019).

Os currículos prescritos na forma de conteúdos a serem ensinados advindos de fora de cada um dos contextos escolares (currículos comuns estaduais, nacionais ou livros didáticos e avaliações de larga escala tomadas como currículo, por exemplo) são constituídos com base em uma cultura “hegemônica”, fruto de um processo de seleção baseado naquilo que Williams aponta, a partir do conceito de hegemonia de Antonio Gramsci, como tradição seletiva, “a forma pela qual, a partir de toda uma área possível do passado e do presente, certos significados e práticas são escolhidos e enfatizados, enquanto outros significados e práticas são negligenciados e excluídos” (WILLIAMS, 2011, p. 54) e, muitas vezes, não encontram eco na diversidade cultural existente nas escolas. Nas palavras de Apple

(1994), essa tradição seletiva, concretizada no currículo escolar, faz com que o currículo nunca seja

apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 1994, p. 24)

Quanto às disciplinas escolares, entendemos que estudar sua constituição é um movimento importante pois, como nos dizem Venturini e Gatti Júnior (2004, p. 67), “a evolução de uma disciplina pode ser entendida como produto das contradições e transformações internas e externas da área disciplinar”. A análise da constituição e da institucionalização das disciplinas favorece seu entendimento e sua “desnaturalização”, podendo essas serem entendidas como produtos da criação humana, em determinado tempo e espaço:

O que é uma disciplina? Por que existe esse determinado elenco de disciplinas na escola? Por que se trabalham os atuais conteúdos e não outros? Suscitar essas e outras dúvidas acerca da organização dos conteúdos escolares pode levar o professor a construir uma prática mais fundamentada, ao permitir-lhe deixar de aceitá-la como “natural”, como muitas vezes ela parece ser. (VENTURINI; GATTI JÚNIOR, 2004, p. 67)

Para além de levantar questionamentos a respeito da aquisição (e seleção) de saberes e de conteúdos, a própria palavra “disciplina” remete a “um modo de disciplinar o espírito, [...] de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p. 180). Assim, conhecer a formação das disciplinas escolares também possibilita refletir sobre o papel da escola na formação de hábitos, como “maneiras regulares e reguladas de operar face a um tipo de problemas, as quais foram desenvolvidas ao longo de uma tradição” (FOURQUIN, 1993, p. 62).

A história das disciplinas e seu cruzamento com as condições histórico-sociais em cada período permitem que se tornem flagrantes as permanências e rupturas, o peso da tradição e as possibilidades de mudanças que se concretizam nos documentos curriculares. Para

Venturini e Gatti Júnior, as mudanças mais significativas das disciplinas escolares ocorrem justamente da transformação social e cultural dos sujeitos envolvidos nas atividades escolares, e a “instituição escolar exerce o poder criativo de, encarnando os conteúdos socio-culturais e transcrevendo-os nas disciplinas escolares, produzir, incorporar e legitimar um tipo próprio de saber, o saber escolar, capaz de interferir na cultura da sociedade” (VENTURINI; GATTI JÚNIOR, 2004, p. 68).

Quanto à literatura, próprio entendimento sobre ela não é unívoco: como salientado por Chiappini Leite (1986, p. 21), podemos considerá-la, pelo menos, com base em cinco acepções:

- a literatura como instituição nacional, como patrimônio cultural;
- a literatura como sistema de obras, autores e público;
- a literatura como disciplina escolar que se confunde com a história literária;
- cada texto consagrado pela crítica como sendo literário; e
- qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho da linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho enquanto tal.

Pode-se dizer que, tradicionalmente, a escola utiliza a literatura nas acepções 1, 3 e 4. Para a autora, são aspectos da mesma visão elitista e ideológica dos textos, transformados em ilustração de um universo hierarquizado e úteis à reprodução didática dos valores dominantes (*idem, ibidem*, p. 21).

Para caracterizar a tradição escolar de ensino de literatura, consideramos a história da disciplina Língua Portuguesa, conceituando-se, para tanto, disciplina como um conjunto de saberes institucionalizados: “[a disciplina] se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos” (FOUCAULT, 2012, p. 30) que são capazes de pôr em circulação, afirmar, construir, desconstruir ou refutar conjuntos de enunciados.

No Brasil, há pelo menos quatro décadas, a disciplina escolar Língua Portuguesa e o ensino de língua materna – ao menos em seus pressupostos teórico-metodológicos e em propostas curriculares

– vem apresentando uma mudança significativa. Tais alterações ocorreram, em parte, pela divulgação e pela circulação, entre profissionais da educação básica e público não especializado, de pesquisas acadêmicas na área de Linguística e Ensino de Língua Materna; mas também pelo processo de democratização do ensino que propiciou o ingresso, nas escolas, de uma camada da população que até então não tinha acesso ou não permanecia nelas, não tendo familiaridade com os saberes restritos a uma camada culta que via sua variedade padrão – de prestígio social – naturalizada no currículo escolar. Em uma escola “feita para as classes privilegiadas, existia [...] o silenciamento da voz desse aluno com base na discriminação de seu dialeto, distante da norma culta, e, então, considerado errado pela escola” (PIETRI, 2012, p. 21).

A incorporação de conceitos como enunciação, discurso e gêneros textuais ao ensino de língua portuguesa apresentou uma nova perspectiva para o trabalho com o texto em sala de aula, enfocando seu funcionamento em situações autênticas de interação verbal, seus contextos de produção e de circulação e a construção, sua função social e os efeitos de sentido engendrados em sua produção. Desloca-se também a concepção de língua, como “enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização” (SOARES, 1998, p. 59).

Transformações no ensino de literatura

No que concerne à literatura em contexto escolar, desestabiliza-se o modelo tradicional de ensino calcado na periodização das escolas literárias e no estudo informativo de autores e obras consagradas. As discussões em torno do binômio educação e literatura têm sido intensas, sobretudo com a crítica às práticas escolares de leitura que têm como objeto o texto literário. Cada vez mais, coloca-se em xeque o que historicamente se configurou como “aula de literatura”: explicações sobre movimentos literários, em que se inserem autores e obras considerados canônicos (LAURIA, 2014). Questiona-se o quanto estas práticas têm contribuído, na escola, para a formação de leitores de literatura, uma vez que não visa à dinâmica interação entre a obra, o autor e seu leitor.

Assim, no horizonte de discussão sobre a literatura no contexto escolar, não é possível furta-se a algumas perguntas: o que se ensina hoje na escola quando se ensina literatura? O que se ensinaria se de fato se ensinasse literatura? (REZENDE, 2013). Tais perguntas refletem um movimento que, como nos mostra Zilberman (2017), não se limita ao currículo escolar. Fora desse contexto, a literatura, até então “porto seguro, ainda que nem sempre estável” (p. 27) para quem a estudava, passa por modificações sobretudo na segunda metade do século XX – época de eclosão dos Estudos Culturais –, quando transformações sociais impactaram o campo cultural e, em especial, a literatura, o que pode ser visto ainda na contemporaneidade.

Na Antiguidade, a distinção entre Poética e Retórica colocava em campos distintos o drama e a tragédia, de um lado, de outro, a Oratória; mas todos eram igualmente respeitados e, por isso, aprendidos na escola, de que adveio a condição canônica de obras dos dramaturgos (Ésquilo, Sófocles, Eurípedes, Sêneca) e épicos gregos e latinos (Homero, Virgílio) [...]. A Idade Moderna manteve esse quadro conceitual e aplicado até a revolução romântica, mas essa, que presenciou a ascensão da História da Literatura e, mais adiante, da Ciência da Literatura, não promoveu modificações substanciais no que diz respeito à concepção de objeto artístico. Nem mesmo os movimentos modernistas ou as propostas de vanguarda alteraram, pois, ainda que rejeitassem o clássico e o tradicional, almejavam ocupar seu lugar e, assim, consagrarem-se enquanto objeto de conhecimento e veneração. (ZILBERMAN, 2017, p. 27)

Tal quadro se modificou ao longo do século XX – principalmente em sua segunda metade, época de eclosão dos Estudos Culturais –, quando transformações sociais impactaram o campo cultural e, em especial, a literatura, o que pode ser visto ainda na contemporaneidade:

a mobilidade social e as migrações em âmbito nacional, do campo para a cidade, ou internacional, de um continente a outro, a expansão dos meios de comunicação, as transformações tecnológicas, as reivindicações de gênero e de etnia não deixaram indiferente a literatura. Essa, representada por práticas e ideias, evitou enquanto pôde as interferências de elementos externos ao meio artístico, até que os fatos foram mais fortes. O sistema literário se fragmentou; além disso, obrigou-se a admitir novos parceiros, estabelecendo-se uma situação que talvez não fosse nova, mas que, até então, não precisava ser levada em conta. [...] o ru-

ral e o urbano amalgamaram-se fortemente, estabelecendo entre eles forte hibridismo, processo que se verifica também entre grupos elevados e subalternos das classes sociais. Ainda que permanença, na sociedade contemporânea, a desigualdade social e a separação campo/cidade (ou centro/periferia, nas metrópoles), as manifestações artísticas, populares ou eruditas, absorvem contribuições de grupos de distinta procedência. [...] No campo literário, as mesclas se dão entre o texto e a imagem, abrindo caminho para a introdução do quadrinho, do cartum ou da tira. O grafite, expressão característica da vida urbana, oscila, para alguns, entre arte e vandalismo, mas não deixa de consistir criação legítima, sobretudo de segmentos pouco afeitos às formulações escritas e impressas. A expansão dos meios de comunicação, rejeitados por letrados que acabaram por se revelar elitistas e, às vezes, mal informados, provocou efeitos igualmente relevantes no campo artístico. Em primeiro lugar, cabe destacar o aparecimento de novos gêneros literários ou a segmentação dos modelos tradicionais. O romance, ele mesmo produto de inovações tecnológicas introduzidas a partir do século XV e disseminadas depois do século XVI, ramificou-se em tipos diversos, como a narrativa policial, a ficção científica, a literatura fantástica, entre outros. Além disso, assistiu à interferência das formas mistas, como a *graphic novel*, e compartilhou processos de composição com outras modalidades de realização artística, como o cinema, que, da sua parte, sugeriu a ele opções então inusitadas de exposição do ponto de vista. (ZILBERMAN, 2017, p. 27-28 – grifo da autora)

Assim, as questões sobre o estatuto das produções literárias e das experiências de leitura se fazem presentes não só no âmbito do ensino de literatura, mas também nos estudos literários, que, como aponta Olinto (2008), passam cada vez mais a incorporar discussões que se desenvolvem nos Estudos Culturais. Assim, nos estudos literários,

de caráter filológico, raramente se notava uma curiosidade específica pela investigação de sistemas culturais de que eles fazem parte, hoje a extensão do interesse à esfera da cultura transformou-se em demanda incontornável. A própria produção literária atual encaminha-se na direção de uma fusão com vários segmentos culturais, de que a chamada cultura de massa, tradicionalmente discutida em sua diferença negativa, constitui tão somente um dos aspectos de negociação em bases renovadas. A defesa exclusiva da literatura clássica e da herança nacional, um casamento expresso e legitimado pela construção e manutenção de repertórios recheados de um saber cultural canônico, no entanto, pare-

ce tão problemática quanto a sua rejeição global. Hoje circulam e prevalecem formas culturais mistas, e até os textos canônicos são relidos como pontos de cruzamento de discursos amplos, que transcendem as fronteiras tradicionais da esfera do literário e do horizonte de pertença a espaços nacionais linguística e geograficamente circunscritos. (OLINTO, 2008, p. 75)

Transpondo essas transformações do campo literário para o ensino de literatura, o conceito de literatura e, sobretudo, o estatuto de “intocáveis” atrelado às obras canônicas também se deslocaram (RODRIGUES, 2019). A disciplina Língua Portuguesa passa, a partir da década de 1970, a priorizar objetivos de ensino em detrimento das listas de conteúdo pautadas pela gramática normativa e pelas obras canônicas da literatura. Embora ainda haja uma grande lacuna entre as metas desses documentos oficiais e a realidade vivenciada pela maioria das escolas e professores brasileiros (VIEIRA, 2008), essa mudança se reflete em “um novo enfoque do ensino de língua a partir de uma concepção psicossocial, sem a divisão do ensino por frentes: gramática, (história) da literatura e redação” (VIEIRA, 2008, p. 441).

Neste bojo, as propostas para ensino de literatura dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas palavras de Yunes, “trouxeram um arripio a todos os formados na tradição humanística da literatura que beberam sua educação sentimental nas páginas de romances e narrativas de fôlego e de interpelação da subjetividade” (YUNES, 2008, p. 63). Para a autora,

trazer a pluralidade da cultura à baila é realocar a literatura no diálogo e não apenas perdê-la de vista. Lidar com ela exige, sim, preparo que não se separa do leite, da experiência, nem economiza reflexão e debate (Moriconi: 1999). [...] num momento em que as maiorias silenciosas estão à beira de um ataque de nervos, por conta de sucessivos esvaziamentos – de subjetividades, de valores, de referências e de ética, que menos se deseja retomar que reconstituir, no processo em que a alteridade e a diversidade devem ser consideradas sem medo ao canônico. (YUNES, 2008, p. 70)

As discussões em torno do binômio educação e literatura têm sido intensas, sobretudo com a crítica às práticas escolares de leitura que têm como objeto o texto literário. Cada vez mais, coloca-se em xeque o que historicamente se configurou como “aula de literatura”: explicações sobre movimentos literários, em que se inserem autores e

obras considerados canônicos (LAURIA, 2014). Questiona-se o quanto estas práticas têm contribuído, na escola, para a formação de leitores literários, uma vez que não visa à dinâmica interação entre texto, autor e leitor.

Para Dalvi, Rezende e Jover-Faleiros (2013), as práticas de leitura literária na escola se configurariam mais como “práticas escolares de (não)leituras literárias” (2013, p. 9). Segundo essas autoras, enquanto o ensino de língua vai, aos poucos, se renovando, “a literatura na escola resiste às mudanças e se vê relegada a lugar secundário e sem força na formação das crianças, dos adolescentes e dos jovens” (DALVI et. al, 2013, p. 9).

Tendo em vista esse contexto mais amplo, antes de se discutir aspectos didático-metodológicos do ensino de literatura, faz-se necessária uma reflexão sobre *o que e para que se ensina*:

Ensinar literatura para quê? [...] Trata-se de aumentar a cultura dos alunos? (qual cultura)?, de formar leitores? de contribuir para a construção de suas identidades singulares ou de propiciar, pelo compartilhamento dos valores, a elaboração de uma cultura comum, o sentimento de pertencimento a uma comunidade nacional? [...] Que literatura ensinar? A abordagem dos textos varia segundo o estatuto do texto estudado e seu grau de ‘legitimidade’: texto canônico, clássico *versus* texto contemporâneo; Literatura geral, com “L” maiúsculo, *versus* literatura juvenil.” (ROUXEL, 2013, p. 17-18)

Diante tais questionamentos, a autora lista alguns avanços teóricos que, ao configurar um novo quadro para refletir sobre o ensino de literatura, afetam as noções de literatura e de cultura literária (ROUXEL, 2013, p. 18-19):

Concepção de literatura:

- 1) De uma concepção da literatura como corpus, restrita aos textos legítimos, a uma concepção extensiva de literatura.
- 2) De uma concepção da literatura como corpus a uma concepção da literatura como prática, como atividade: o interesse se desloca para o campo literário, para os processos de produção e de recepção das obras e para os diversos agentes desse campo (escritor, edição, crítica, leitores, escola).

- 3) De uma concepção autotélica da literatura (como conjunto de textos de finalidade estética) a uma concepção transitiva da literatura como ato de comunicação: há um interesse pelo conteúdo existencial das obras, pelos valores éticos e estéticos de que são portadoras.

Cultura literária:

- 1) À cultura literária entendida como capital cultural composto de um conjunto de dados factuais, identificáveis e quantificáveis (trata-se com frequência de obras legítimas) se opõe uma cultura literária interiorizada, concebida como uma “biblioteca interior”, que integra obras conhecidas ou reconhecidas com dados singulares, eventualmente virtuais ou imaginários. A primeira se define como um inventário e obedece ao princípio cumulativo (a adição); a segunda é apreendida como processo, submetida a variações.
- 2) A uma cultura literária visando à valorização social, uma vez que responde a certa prescrição social, se opõe uma cultura literária viva, concebida como um saber para si, para pensar, agir, se construir. A primeira concerne à identidade social do indivíduo, a segunda participa de sua construção identitária singular.

Partindo desses deslocamentos nos conceitos de literatura e de cultura literária, Rouxel (2013) pontua a necessidade de se refletir a propósito:

- da concepção de literatura que está na origem das orientações didáticas e de suas transformações no campo dos estudos literários;
- da apreensão de leitura literária que se subjaz a essas orientações (e também as transformações teóricas nesse sentido: do leitor modelo ao leitor empírico, do texto a ler ao “texto do leitor”, da postura distanciada diante do texto literário à reabilitação do fenômeno de identificação); e
- da representação da cultura literária como um saber quantificável, mensurável, como experiência vivida ou como uma dimensão do capital cultural do indivíduo.

Pelo mesmo viés, Dalvi (2013) pondera sobre a dimensão individual, social e histórica de experiência da leitura, colocando-a como centro do dispositivo do ensino de literatura.

Considerações finais

Em tempos de implementação da Base Nacional Comum Curricular – e de seus conteúdos considerados mínimos – e da elaboração de propostas curriculares dela advindas, entendemos que as transformações pelas quais o ensino de literatura tem passado devem ser discutidas e atualizadas. Como todo objeto de ensino ou disciplina escolar, a literatura não deve ser reduzida a um “conteúdo” estático, neutro e imutável, mas deve ser compreendida como uma construção histórica, sujeita às transformações da contemporaneidade.

Afirmamos a convicção de que o acesso à literatura e à fruição é um direito incontestável, condição para que nos tornemos sujeitos humanizados. Como professores, apostamos em uma ousadia curricular, multiculturalmente orientada, que propicie aos estudantes o contato com toda literatura possível – “tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominantes” (CANDIDO, 1995). Como professores, espero que possamos nos permitir ser também, em alguma medida, insubordinados: que assumamos parâmetros e documentos norteadores como pontos de partida, mas que isso não signifique renunciar à autoria das nossas aulas.

Referências

- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. e SILVA, T. T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2000.
- BRASIL. *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ Ensino Médio – Linguagens, Códigos e*

- suas Tecnologias*. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2018.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CHERVEL, J. C. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria & Educação*, nº 2, Porto Alegre, 1990.
- CHIAPPINI LEITE, L. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. *Revista Linha d'Água*, n. 4, FFLCH - USP, 1986. Disponível em: <<http://www.revistas.fflch.usp.br/linhadagua/issue/view/47/showToc>>. Acesso em: 15 jun. 2015.
- DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.) *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.) *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- FAVACHO, A. P. O que há de novo nas disputas curriculares? In: *Educação e Sociedade* [online]. 2012, vol.33, n.120, pp. 929-932. ISSN 0101-7330.
- FORQUIN, J.C. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre - RS: Artes Médicas, 1993.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2012. 22^a ed.
- LAURIA, M. P. P. Ler levantando a cabeça: caminhos e descaminhos da leitura literária na educação básica. In: *Remate de Males*. Campinas-SP, (34,2), jul.-dez. 2014, pp. 361-373.
- OLINTO, H. K. Literatura/cultura/ficções reais. In: OLINTO, H. K.; SCHØLLAMMER, K. E. *Literatura e cultura*. Rio de Janeiro: EPUC, 2008.
- PIETRI, E. de. Os estudos da linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (orgs.) *Ensino de línguas: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.
- REZENDE, N. L. de. O ensino de literatura e a leitura literária. In:

- DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.) *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- RODRIGUES, D. G. *Discursos sobre ensino de literatura em documentos curriculares nacionais*. 2019. 139 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.) *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- SILVA, T. T. da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: *Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998, p. 53-60.
- VENTURINI, I. V. G.; GATTI JÚNIOR, D. A construção histórica da disciplina escolar língua portuguesa no Brasil. *Cadernos de História da Educação* - n.º 3 - jan./dez. 2004.
- VIEIRA, A. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. In: *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 441-458, maio/ago. 2008.
- WILLIAMS, R. “Base e superestrutura na teoria da cultura marxista”. In: Falta o sobre nome e o nome do autor aqui. *Cultura e materialismo*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.
- YUNES, E. Literatura e cultura: lugares desmarcados e ensino em crise. In: OLINTO, H. K.; SCHØLLAMMER, K. E. *Literatura e cultura*. Rio de Janeiro: EPUC, 2008.
- ZILBERMAN, R. Leitura na escola – entre a democratização e o cânone. *Revista Literatura em Debate*, v. 11, n. 21, p. 20-39, jul./dez. 2017.

Ensino de literaturas e culturas africanas e afro-brasileira na educação básica e superior

Aginaldo Rodrigues da Silva (UNEMAT) ¹

Sidnei Boz (UNEMAT) ²

Um percurso pelas leis e decretos

Desde a promulgação da Lei Federal nº 10.639/2003 - que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências, até a Lei nº 11.645/2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” - muito já se avançou nesse campo, mas ainda há muito que avançar em termos de políticas objetivas para a divulgação e para a valorização do legado dos povos africanos e indígenas à cultura brasileira.

A Lei nº 10.639/2003 estabelece, nos seus artigos e parágrafos:

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

‘Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação

1. Doutor da Universidade do Estado de Mato Grosso. Atua no Programa de pós-graduação em Estudos Literários/ PPGEL.
2. Graduado em Letras pela UNEMAT (2003). Mestrado (2013) e Doutorado (2019) em Estudos Literários pelo PPGEL/UNEMAT. Atualmente é Professor Formador do CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso). Trabalha principalmente com os seguintes temas: Literatura, Teatro, Linguagens e Formação Continuada.

da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.’

[...]

Art. ‘79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra’

A Lei nº 11.645/2008, por sua vez, decreta:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

‘Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.’ (NR)

[...]

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), encontra-se a seguinte redação:

A demanda da comunidade afro-brasileira por reconhecimento, valorização e afirmação de direitos, no que diz respeito à educação, passou a ser particularmente apoiada com a promulgação da Lei

10.639/2003, que alterou a Lei 9.394/1996, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas.

Pode-se, portanto, perceber a importância que a Lei 10.639/2003 trouxe ao contexto da educação brasileira, no tocante ao reconhecimento da comunidade afro-brasileira e sua contribuição à cultura nacional. Nela, criam-se os dispositivos para recuperação e disseminação da história e memória dos povos africanos, trazidos ao Brasil por meio de uma diáspora forçada, com a finalidade de serem escravizados e violentados em seus direitos humanos. As diretrizes elencam, entre outros aspectos, os diversos elementos que justificam uma educação voltada às questões étnico-raciais, considerando-se o reconhecimento da comunidade afro-brasileira, conforme segue:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros.

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas.

Reconhecer exige a valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar,

compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude de seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra.

Reconhecer exige que os estabelecimentos de ensino, frequentados em sua maioria por população negra, contem com instalações e equipamentos sólidos, atualizados, com professores competentes no domínio dos conteúdos de ensino, comprometidos com a educação de negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação. (*Ibidem*, 2004)

A partir da recuperação dessas informações, lança-se um convite para refletirmos a respeito da contribuição da área da literatura na dinâmica do ensino, voltada ao trabalho com a temática da cultura das Áfricas e cultura afro-brasileira. Em tempos de capitalismo imperialistas, desencadeando o auge da globalização e o desenvolvimento da ciência e tecnologia, tornam-se fundamentais os estudos e pesquisas que evidenciem a necessidade de articulação entre diferentes culturas e sociedades para a democratização das conquistas sociais e econômicas. É preciso avançar na descolonização das mentes, pois, como afirma Bhabha, “a pós-colonialidade, por sua vez, é um salutar lembrete das relações ‘neocoloniais’ remanescentes no interior da ‘nova’ ordem mundial e da divisão de trabalho multinacional. Tal perspectiva permite a autenticação de histórias de exploração e o desenvolvimento de estratégias de resistência” (1998, p. 26 – grifos do autor).

As literaturas africanas nas instituições de educação superior brasileiras

A professora Maria Nazareth Soares Fonseca (s.d) destaca que até o final da década de 1980, o ensino das literaturas africanas de língua portuguesa se fazia, em várias universidades brasileiras, ligado aos

Setores de Literatura Portuguesa e era pensado como uma expansão natural dos estudos sobre as literaturas europeias para os espaços significados pela presença da colonização no continente africano (Disponível: http://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20120905153204.pdf). No texto, a pesquisadora indica alguns percursos da implementação dos estudos africanos, destacando alguns nomes que foram fundamentais na consolidação da área, tais como, por exemplo: Maria Aparecida Santilli, Benjamin Abdala Junior, Laura Cavalcante Padilha, Carmen Lúcia Tindó Ribeiro Seco (UFRJ), Rita Chaves e Tania Macêdo.

A partir do quadro nada animador, caberia pensar em que espaço ocorreu o ensino das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e em quais, atualmente, seria acessado. Um marco importante que propiciou maior interesse para esta produção foi a alteração do artigo 24 da LDB 9694/1996, que tornou obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira, através da Lei 10.639/2003, fazendo com que os escritos africanos passassem a ser considerados como material instrucional complementar ao livro didático, que nunca ou raramente os veiculava. Um impasse, entretanto, comprometeu a plena execução da Lei: o fato de a maioria dos professores não terem tido, em suas formações no Curso de Letras, contato com as Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. O itinerário desse ensino, no Brasil, evidenciou começo árido nos anos 70, devido ao contexto opressivo no qual se desenvolveu e, mesmo quarenta anos depois, com a obrigatoriedade da 10.639, ainda demoraria algum tempo para a adequação dos currículos às demandas sociais das políticas públicas. (LIMA, 2018, p. 16)

A área de Letras, por meio das disciplinas de literatura, apresenta propostas significativas que colaboram à disseminação de conteúdos culturais e históricos sobre África e a presença dos africanos no Brasil, principalmente no seguinte conjunto de disciplinas: Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, Literaturas Africanas, Literatura Comparada. Literatura Infanto-juvenil e Teorias Literárias. Um processo de aprendizagem consistente na formação inicial de professores poderá motivar o trabalho com a temática na educação básica, iniciando um ciclo de efetiva consolidação dos saberes voltados à África e à cultura afro-brasileira. Na proposição de Martin (2016) a dinâmica de redimensionamento do trabalho poderia basear-se

principalmente numa ampliação de foco no que tange à apreensão dos tradicionais conteúdos de literatura tal como aparecem organizados nos currículos escolares e dispostos em grande parte dos materiais didáticos brasileiros disponíveis na atualidade. Expandindo os repertórios já oferecidos, a ideia é efetivar a inclusão sistemática de autores e textos das literaturas africanas e afro-brasileira, preferencialmente em diálogo com o conjunto de autores e textos – brasileiros e portugueses – já canônicos. Com isso, objetiva-se enfatizar a existência de diferentes perspectivas construídas sobre a realidade, expandindo caminhos para uma prática pedagógica simultaneamente crítica e propositiva, calçada na percepção plural e dinâmica da história da literatura. (LIMA, 2018, p. 127)

Nota-se que a área da literatura, em distintas IES, esforça-se para contribuir na implementação de políticas que disseminem os conteúdos propostos pelas leis em questão, mas se esbarram em diversos obstáculos, entre os quais a estrutura curricular pouco flexível dos cursos e o plano de salário e carreira dos docentes. Se por um lado a estrutura do currículo limita o espaço da literatura, porque os cursos priorizam as línguas e linguísticas, por outro sobra lugar para disciplinas gerais, geralmente intituladas “Literaturas Africanas”.

Nesse bojo, trabalham-se as literaturas e culturas dos diversos países, fundamentalmente Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau. Alguns programas de ensino conseguem ir além, alcançando a nomenclatura “literaturas africanas em português”. Na verdade, no currículo não há espaço para tantas literaturas. Além disso, depara-se com a limitação imposta pelo plano de cargos e salários dos docentes que impede a oferta de literaturas específicas, como, por exemplo, angolana, moçambicana, cabo-verdiana, são-tomense ou bissau-guineense, tendo em vista que isso demandaria aumento de carga horária e/ou geraria contratações de professores. É interessante notar também que

após quase meia década da fundação do ensino das Literaturas Africanas no Brasil, algumas reivindicações já foram atendidas e dificuldades minimizadas. Há autores africanos populares e premiados, a circulação dos seus textos foi facilitada pela Internet, editoras publicam suas obras em maior número, dissertações e teses já foram defendidas e muitas Universidades, espalhadas por regiões do Brasil além do eixo Sudeste, possuem em suas grades curriculares, a disciplina na Graduação e/ou na Pós. O quadro,

enfim, não parece tão desalentador [...], entretanto, ainda não foram completamente superados alguns impasses, como o do desconhecimento da África, o da perseguição às suas manifestações culturais e religiosas, e o da sua entrada plena na grade da Educação Básica, entre outras questões. (LIMA, 2018, p. 27)

Decorridas quase duas décadas da promulgação da Lei 10.639/03, torna-se necessário investigar o ensino da história e cultura da África e dos africanos na educação básica e superior pública, em uma perspectiva teórico-metodológica, a fim de identificar as fragilidades e as dificuldades geradas na aplicação dos parâmetros estabelecidos desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, bem como das leis que regem a aplicação dos conteúdos voltados ao tema. Os novos estudos poderão contribuir para o fortalecimento do ensino em todos os níveis, com vista ao redimensionamento de políticas educacionais dos próprios estabelecimentos de ensino. As leis estão promulgadas, basta cumpri-las! Barros (2018) afirma que

a lei não informa apenas que devemos falar sobre a cultura africana e afro-brasileira, mas inclui conteúdo sobre a luta dos negros e a presença desse sujeito na formação da sociedade nacional. Ou seja, o texto traz uma mensagem metalinguística: a lei criada a partir da luta dos movimentos negros garante que se discuta nas aulas das mais diversas disciplinas questões da luta do povo negro no Brasil. Tal ação só pode ser empreendida também com muita luta dentro dos estabelecimentos de educação pública ou privada, pois ainda há uma série de entraves para sua aplicação e, mais ainda, para a naturalização dos conteúdos por ela propostos no cotidiano das salas de aula nas mais diversas disciplinas. (BARROS, 2018, p. 27)

A avaliação do contexto atual poderá viabilizar melhorias na formação inicial de professores, de modo a consubstanciar a atuação profissional do futuro profissional em Letras, com competências voltadas a um ensino que inclua a cultura da África e dos africanos, as diásporas e a consolidação da cultura afro-brasileira, bem como da literatura negra nacional. Isso requer a vivência de processos de inovação pedagógica nas instituições de educação superior brasileiras, que reconfigure o processo formativo e assegure a o envolvimento da educação com as questões étnico-raciais. No entanto, o trabalho precisa ser coerente, pois, como acentua Barros (2018)

Para fazer um trabalho efetivo em língua portuguesa e suas literaturas que contemple a Lei 10.639, é necessário ultrapassar as práticas superficiais e pontuais, frequentemente desenvolvidas nas escolas como forma de “ficar quites” com o cumprimento da lei. Entre essas práticas estão, por exemplo, palestras, debates ou conversas sobre o racismo que, com frequência, evocam o mito da democracia racial por meio do discurso da igualdade e da miscigenação brasileira. Obviamente, a Lei 10.639/03 é um mecanismo para uma educação antirracista; esse recurso, porém, tem como objetivo explorar elementos culturais e históricos que nos aproximam e que nos diferenciam e não que anulem a questão por meio de frases de efeito vazias. (BARROS, 2018, p. 27)

Os cursos de licenciatura têm uma grande oportunidade de revigoramento de seus projetos pedagógicos, impulsionados pela Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Trata-se de um momento ímpar para identificar as questões que deixam em descompasso o trabalho das instituições de educação superior e as necessidades da educação básica.

Uma dessas questões é justamente a formação mais consistente de docentes com conhecimentos sobre a África e os africanos, assim como a cultura e literatura afro-brasileira, no intuito de quebrar o círculo vicioso da desinformação. Como destaca Rolon (2011), “em meio a todo esse processo o que se verifica e o que não se pode esquecer é o fato de que a cultura brasileira está estreitamente ligada à cultura africana. Por tudo isso, a obrigatoriedade do ensino nos leva à inserção das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa no Ensino Superior”. Por isso,

ensinar literatura na escola se torna ainda mais desafiador se atentarmos para o cumprimento da Lei no 10.639/03, que torna obrigatório o estudo da história e das culturas africana e afro-brasileira no âmbito de todo o currículo escolar. Trata-se de uma lei de importância capital, que busca alterar os parâmetros eurocentrados que historicamente balizaram a seleção dos conteúdos escolares e a perspectiva com que foram ensinados. No bojo desse marco legal, está a reeducação das relações étnico-raciais, fundamental para a construção de uma sociedade menos preconceituosa e excludente. (MARTIN, 2016, p. 126)

O ensino de literatura nas IES brasileiras consolidou-se nas últimas décadas, com a qualificação de profissionais docentes em nível de pós-graduação *stricto sensu*, em um movimento que seguiu dos grandes centros para o interior do país. As políticas de fortalecimento e expansão da pós-graduação da CAPES/MEC abriram canais para que as instituições emergentes fizessem articulações com as consolidadas, com o objetivo de executar mestrados e doutorados interinstitucionais (minters e dinters), assim como programas de qualificação institucional (PQI), Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD) e cursos de doutorados em associação. Isso significa que a literatura tem o seu espaço definido nos cursos de Letras, mas precisa de um lugar mais efetivo e de visibilidade na educação básica, tanto no ensino fundamental quanto médio. A literatura africana em língua portuguesa ganhou espaços nos cursos de Letras e, com isso, tem conseguido fomentar o estudo da literatura negra brasileira e da própria cultura afro nacional, diante da conscientização de seu valor cultural de grande importância na formação do leitor. Para Umbelino; Pereira (2018),

ensinar a literatura africana em língua portuguesa ou a propor na sala de aula, é considerar formas de vivência e prática diante do texto literário e de todas as suas variáveis. É a realização do ato da leitura propriamente dita. É sobre partir do enfrentamento do mesmo, buscando as possíveis abstrações que estão ali apresentadas. Talvez, para alguns, isso não seja considerado propriamente um ensino, e para evitar esse tipo de conotação, devemos concretizar mais ação, do que apenas termos e/ou nomenclaturas, para que seja possível uma reflexão em todos os níveis.

O ponto de vista desses autores leva-nos a trazer à discussão a questão da leitura como ponto fulcral da aprendizagem literária. Para compreensão do fenômeno literário, é preciso mergulhar nas exemplaridades, conhecer os autores e as obras, seus contextos históricos e políticos, bem como as motivações e representações socioculturais empreendidas nas obras. Esta leitura pressupõe ir além da mera decodificação de sinais gráficos, pois compreende o desenvolvimento da percepção sobre o objeto estético, cujo significado transcende o tempo e o espaço. A reflexão mediante a leitura literária é, sem dúvida, um exercício que permite o confronto entre a criação e a história, além dos diálogos com as diversas áreas do conhecimento:

linguagem, arte, geografia, sociologia, filosofia, psicologia, entre outras. Além disso, no âmbito do próprio objeto literário,

o professor, ao promover o contato com autores africanos de expressão portuguesa, a escola irá mediar e estabelecer os diálogos entre a literatura brasileira e outras literaturas, outras culturas, promovendo a quebra de preconceitos e paradigmas. Na leitura desses autores, tem-se então uma literatura que transcende fronteiras geográficas e linguísticas. Evidenciam-se raízes similares e marcas identitárias. Nessa perspectiva percebem-se os enlaçamentos entre Brasil, Angola, Moçambique, Cabo Verde e outros países que sofreram semelhante processo de construção. (ROLON, 2011, p. 133)

Dentro dessas inúmeras possibilidades de um trabalho efetivo com as literaturas e culturas africanas na formação inicial de professores, é preciso chamar a atenção para um ponto fulcral: o estudo da cultura e da literatura afro-brasileira, com destaque à literatura negra brasileira. Observa-se que poucos programas das disciplinas de literatura brasileira ou literaturas de língua portuguesa investem na literatura negra nacional, deixando-a a margem do processo de formação docente e, conseqüentemente, fora do trabalho efetivo na sala de aula das escolas. Na concepção de Sousa (2020, p. 88)

faz-se urgente que os documentos oficiais e leis esclareçam os termos “literatura negra”, “literatura negro-brasileira”, “literatura afro-brasileira”, “literatura afrodescendente” e “literaturas africanas”, que envolvem questões não só estéticas, como também ideológicas, culturais e políticas, com vistas a repensar sua ausência/ inserção na literatura brasileira. É preciso reconhecer de uma vez a existência das diversas literaturas e não apenas uma teoria literária tradicional classificada como universal, bem como compreender que tratar da literatura afro-brasileira não equivale estudar as literaturas africanas de língua portuguesa.

Os cursos de formação continuada também constituem opções interessantes para atribuir competência teórico-prática aos professores que não tiveram a oportunidade de estudar esses conteúdos, muito menos o contato com autores e obras que lhes possibilitem desenvolver atividades com suas turmas. Tais espaços de estudos e debates podem construir caminhos eficazes para um trabalho mais consistente e consciente, sem os equívocos que assombram a representação do

negro na literatura e na arte. Torna-se cada vez mais urgente superar questões históricas que deformam os modos de olhar e de compreender a formação da cultura brasileira.

As literaturas e as culturas africanas e afro-brasileira na educação básica

Pensar o trabalho com a literatura no chão da escola é imaginar que lá os alunos têm a oportunidade de leitura. Porém, sabe-se que no Brasil as assimetrias sociais são gritantes, de modo que as oportunidades nunca foram e não são iguais. O contato com a leitura literária, na realidade de muitos, dá-se pelo livro didático e pela possibilidade de uma leitura orientada nas bibliotecas escolares, nas quais, raramente, há presença de um bibliotecário. Sem dúvida, esses são desafios que a educação brasileira sistematizada precisa superar, por meio de políticas públicas educacionais que estejam voltadas à inclusão. Algumas exemplaridades da literatura brasileira são enviadas às escolas públicas, facilitando o acesso ao livro, mas a quantidade ainda se põe incipiente dado ao número de alunos que se observa nas realidades educacionais.

Martin (2016) propõe assumir uma postura prescritiva, a fim de apontar alguns caminhos que possam conduzir à efetiva aplicabilidade da Lei no 10.639/03, gerando mecanismos à formação literária dos alunos da educação básica. Isso implicaria a revisão da bibliografia utilizada no ensino, a fim de incrementá-la com obras que atendam aos conteúdos propostos pelas leis. A autora indica dois tipos de métodos: comparativo e prospectivo. Essas abordagens podem ajudar a demonstrar a importância dos textos literários como “estratégias produtivas de ampliação de repertórios e de mediação do acesso dos alunos a universos culturais simultaneamente distintos e próximos daqueles tradicionalmente focalizados na escola” (p. 135). Percebe-se, porém, que:

há um vazio de imagens e narrativas positivas sobre a África e, mais ainda, há um vazio de conhecimento sobre os países que compõem o continente. A Lei 10.639/03 tem como objetivo guiar os educadores para um planejamento que desfaça os equívocos e estereótipos que gera preconceitos contra a África e racismo

contra seus descendentes brasileiros. Sabemos que grande parte dessa função deve ser exercida pelos docentes de História e Geografia, no entanto, há um papel importante dos profissionais de Letras que lecionam tanto Língua Portuguesa quanto Literatura que consiste em apresentar, pela narrativa, poesia e outros gêneros, uma África múltipla criadora de conhecimentos e beleza, que carrega em seus textos parte de sua história e de seu devir.

Como se vê, as reflexões sobre o ensino de literatura, assim como a abertura do leque para atingir outras literaturas e culturas, entre elas as africanas e afro-brasileira, perpassam pelo trabalho com a leitura. A formação de leitores, tema bastante discutido na área de linguagens, conta com uma extensão bibliográfica, capaz de dar suporte a projetos significativos no âmbito escolar. Nessas circunstâncias, um bom trabalho com a leitura não compreende aquele profissional acomodado que baseia suas aulas apenas no livro didático, mas que, a partir desse material, alcance outros que deem sentido ao processo educativo.

é preciso compreender que um dos caminhos para atingir o aluno, e que o leve ao direcionamento da literatura, é o enfrentamento do texto, e enfrentar aqui, significa leitura propriamente dita, o leitor e o texto, sem amarras ideológicas, sem arestas, sem preocupações com o clássico e o marginal. A princípio o texto precisa ir ao encontro do sujeito, para que este venha a ser um leitor.

[...] deve se pensar em promover a democratização do saber e a diversidade na abordagem dos gêneros discursivos em ambiente escolar, entendidos como heterogêneos. Ao interagir com os diferentes gêneros textuais/ discursivos, o escrevente incorpora as modalidades organizacionais da linguagem e constrói o emaranhado de manifestações discursivas identificáveis na tradição da Língua Portuguesa. (UMBELINO; PEREIRA, 2018, p. 3368-3369)

O livro didático não deve ser um mundo fechado, mas uma chave para acessar outras portas do conhecimento. Com isso, reafirma-se a importância de uma biblioteca que faça a diferença na vida dos alunos, com títulos significativos das diversas literaturas em português, assim como dos distintos períodos literários. Para Sousa (2020) faz-se necessário que os autores de livros didáticos tenham algumas posturas cruciais que visem à mudança de paradigmas no contexto das políticas do livro didático no país. Entre tais aspectos, a autora pontua:

- a) repensem a importância das literaturas africanas para a formação literária dos alunos do EM;
- b) reconheçam a diferença entre essas literaturas e a literatura afro-brasileira, a afrodescendente, a literatura negra e a literatura negro-brasileira, com base em seus aspectos estéticos, estilísticos, culturais, políticos, econômicos e ideológicos, e
- c) admitam o valor literário dos textos dos escritores africanos, oportunizando em todos os anos (volumes 1, 2 e 3) análises interpretativas, sem distinção. Ou seja, valorizando tanto narrativas escritas quanto orais (mitos, lendas, adivinhas, fábulas, provérbios, parlendas, quadras, rezas, orações), garantindo os diversos gêneros literários (poema, conto, romance, fábula, crônica, peça de teatro) e autores, independente da identidade de gênero e orientação sexual ou de valor atribuído ao texto literário (canônico, popular, best-seller, infantil, juvenil). (*Ibidem*, 2020, p. 93)

Reconfigurar o trabalho com a leitura no ambiente escolar tem sido um desafio ao longo dos anos. Foi, certamente, esse desafio que gerou tantos estudos e pesquisas a respeito do assunto, mobilizando diversos grupos de educadores em torno de políticas públicas em prol do livro e da própria formação inicial de professores. Para Zilberman (2020) “a leitura constitui elemento fundamental na estruturação do ensino brasileiro porque forma sua base: está no começo da aprendizagem e conduz às outras etapas do conhecimento.” Para a autora,

O campo de ensino mais próximo dela é o da literatura, representada por textos exemplares da literatura em língua portuguesa, a partir dos anos 30, fornecidos pela literatura brasileira, responsável em boa parte pela modernidade do programa. Nem leitura, nem literatura, contudo, têm consistência suficiente para se apresentarem como disciplinas autônomas. No século XIX e início do século XX, a leitura em voz alta formava o estudante no uso da língua, em especial na expressão oral, respondendo às necessidades da Retórica ainda dominante na escola. Quando a leitura tornou-se passagem para a literatura, revelando a ênfase agora dada ao escrito, tomou acento na cadeira de Português, junto com seus companheiros de viagem, os textos literários. Mas nunca deixou de ser propedêutica, preparando para o melhor que vem depois. (*Ibidem*, p. 25-26)

No caso das literaturas e culturas africanas e afro-brasileira, os estabelecimentos escolares precisam receber material de leitura, a fim de que estejam disponíveis nas bibliotecas. Infelizmente, a realidade

aponta a um acesso bastante incipiente quanto aos materiais para um bom trabalho com essas temáticas, tendo em vista que as poucas exemplaridades de obras são aquelas do próprio professor. Isso significa que autores e obras das literaturas africanas em português, bem como autores e obras da literatura negra precisam chegar às escolas. Desse modo, a presença das literaturas africanas na escola poderá “fornecer uma nova literatura aos estudantes, assim como quebrar preconceitos advindos da própria literatura brasileira” (LEITE, 2016, 118). Para Leite (*Ibidem*),

A aplicação dessa Lei 10639/03 nas escolas regulares traz à tona a real necessidade de se fazer uma nova abordagem do ensino das Literaturas e culturas Africanas, e poderá dar-se na escola, nova significação ou ressignificação à História Africana, que até então tem sido desconhecida, ignorada, desvalorizada ou tratada, a partir de uma ótica, isto é, a ótica dos dominadores.

O intuito dessa abordagem das Literaturas Africanas no Ensino Fundamental é mediar um conhecimento literário com uma visão diferente, inserir uma nova visão, diferenciada da ótica do colonizador. O negro brasileiro conhece a história da África de seus antepassados por uma única perspectiva que é a pior possível, e desta forma não temos como cultivar identidades negras no Brasil. (p. 121)

Essa abordagem que se inicia no ensino fundamental deve passar o ensino médio e, finalmente, consolidar-se na educação superior. Descolonizar saberes é um aspecto complexo e requer uma formação sólida, desde os primeiros anos de escolarização, diante da necessidade de desconstrução de estereótipos enraizados na sociedade brasileira, como efeito dos dolorosos processos de colonização e descolonização. O ensino de literaturas e culturas africanas e afro-brasileira na educação básica e superior precisa tomar fôlego, a fim de que a área de literatura possa contribuir decisivamente com a aplicabilidade da legislação vigente, no que tange ao trabalho com a história e cultura da África, dos africanos e afro-brasilidade.

Considerações finais

Estas reflexões são resultado de motivações geradas pelo projeto de pesquisa “Ensino de literaturas e culturas africanas a afro-brasileira na educação básica e superior em Mato Grosso”, UNEMAT/CNPq. O projeto congrega pesquisadores que se concentram na geração de esforços coletivos, para avaliar os avanços no ensino das literaturas e culturas africanas e afro-brasileira na educação superior, assim como a implementação dos conteúdos sobre a história da África, dos africanos, suas contribuições à cultura brasileira e a cultura afro-brasileira nos Projetos Políticos Pedagógicos dos estabelecimentos escolares. A proposta articula-se a partir da interação de grupos de pesquisa institucionalizados e certificados pelo CNPq, que desenvolvem investigações em linhas que dialogam com a problemática em questão. A criação desses espaços críticos e de interação produtiva resultará em indicativos benéficos à educação mato-grossense, diante de um estudo coerente, visando resultados satisfatórios que colaborem na execução dos projetos pedagógicos das escolas e das universidades. Nessa direção, espera-se o desenvolvimento de uma investigação coerente e consistente quanto ao ensino das literaturas e culturas africanas e afro-brasileira, contribuindo para que as universidades desempenhem o seu papel social de investigar, identificar problemáticas e, sobretudo, propor mecanismos que amenizem ou solucionem dificuldades apresentadas por outros sistemas educacionais e sociais. Além disso, colaborar positivamente na prática escolar, por meio de seminários, debates, oficinais e produção de materiais teóricos e didáticos, que possam subsidiar o trabalho de professores quanto à temática.

Referências

- BARROS, S. Enraizando a lei 10639/03: literaturas africanas na educação básica. *Mulemba*. Rio de Janeiro: UFRJ, volume 10, Número 19, jul. – dez., 2018.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMT, 1998.
- BRASIL. *Lei Federal nº. 10.639*, de 9 de janeiro de 2003.
- BRASIL *Lei Federal n. 11645*, de 10 de março de 2008.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base.

- Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2017.
- BRASIL. MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, Brasília, SEPP/IR/SECAD/INEP, junho de 2004.
- FONSECA, M. N. S. Breve histórico das literaturas africanas de língua portuguesa na PUC Minas. Disponível em: http://portal.pucminas.br/imagetdb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20120905153204.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.
- LEITE, D. P. Ensino de literaturas africanas de língua portuguesa no ensino fundamental. *Revista de Estudos Linguísticos, Literários, Culturais e da Contemporaneidade*. Pernambuco: UPE, Número Especial 18b – 03/2016.
- LIMA, N. S. R. Itinerário do ensino das literaturas africanas de língua portuguesa no Brasil. *Caderno Seminal Digital*, nº 29, v. 29, jan.-jun./2018.
- ROLON, R. B. B. O ensino das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa no currículo escolar brasileiro: algumas considerações. In: SILVA, Agnaldo Rodrigues. *Revista Ecos*. Cáceres: Editora Unemat, 2011, p. 131-139.
- UMBELINO, C.S.; PEREIRA, D. C. O ensino de literatura africana em língua portuguesa e suas perspectivas. *Congresso Internacional da Abralic*, 2018.
- ZILBERMAN, R. No começo, a leitura. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996. Disponível em: <https://docero.com.br/doc/x5xxe>. Acesso em: 08 dez. 2020.

Literatura e ensino: perspectivas dos documentos oficiais no ensino médio para a formação do leitor

Danielle Ferreira de Souza (Unimontes)¹

A importância dos documentos oficiais para nortear o ensino de literatura nos livros didáticos

Ao longo de décadas, o governo, através de documentos oficiais, tais como: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), busca orientar os professores que trabalham com a Língua Portuguesa sobre a seriedade do ensino da literatura para despertar o interesse pela leitura, contribuindo assim, para a formação do leitor. Neste capítulo, mostrarei a relevância desses documentos norteadores e discorrerei a respeito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), documento de suma importância para os alunos das escolas públicas que, na maioria das vezes, possuem apenas o livro didático como ferramenta de estudo.

O ensino de literatura no ensino médio na perspectiva dos documentos oficiais

Devido às diferenças e às desigualdades, no que se refere ao nível de proficiência educacional, a Constituição Brasileira de 1988, no seu Art. 210, prescreve orientações a respeito do direito à educação para todos, de forma a assegurar a igualdade de aprendizado mínimo para os jovens e crianças deste país. Assim, ao longo de 30 anos, os órgãos oficiais que gestam a educação, tanto no âmbito nacional como no estadual e municipal, bem como os setores representativos da sociedade e dos profissionais da educação, têm discutido e criado políticas educacionais que atendam ao que está previsto na Constituição Federal.

1. Graduada em Letras Inglês (Unimontes) e Pedagogia (FAVENORTE), Mestre em Letras/Estudos Literários (Unimontes) e docente na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

Em 1996 foi promulgada a Lei 9394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que, como previsto na Constituição, garantiria direitos mínimos a todos os brasileiros no sentido de oferecer igualdade no ensino e na aprendizagem. Com base nessa Lei nacional, após inúmeros encontros, seminários e conferências entre os diversos setores responsáveis pela educação, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), resultado de uma política desenvolvida por profissionais da educação e por gestores públicos. Esse documento, a partir do ano de 1998, passa a orientar os programas de ensino das escolas em todo o Brasil.

Os órgãos representativos da sociedade brasileira participaram de várias conferências pelo país, discutindo quais seriam as orientações mínimas para as escolas de ensino fundamental e médio. Além dos princípios básicos dessa nova política, foram elaboradas as orientações por área do conhecimento marcando um avanço nas políticas educacionais, por nortear os professores e os gestores das escolas sobre qual trilha seguir a partir de seu meio, sua cultura e, ainda, dos interesses e das peculiaridades de sua região. Os PCN causaram inquietações em muitos profissionais da educação pelo seu tom provocador, pois ao contrário do que muitos esperavam, esses documentos não davam respostas prontas e acabadas, levando o educador a pensar qual seria o melhor caminho para seus alunos, considerando, neste caso, os fatores sociais, culturais e econômicos.

Dentre os PCN para o ensino médio, encontra-se o PCN de Língua Portuguesa, documento em destaque nesta pesquisa, principalmente no que se refere às orientações para o ensino da literatura. Adiante, de acordo com esse documento, tratarei das particularidades que envolvem esse ensino.

Em 2002, como resultado do amadurecimento na execução dos PCN, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), documento que representa um avanço nas políticas educacionais, visto que complementa as políticas propostas nos PCN. As DCN, além de tratar das Diretrizes Educacionais para a Educação Básica, norteiam as políticas para a formação de professores, para o ensino fundamental e médio, ou seja, procuram dar coerência entre o que se ensina nas escolas e o que se ensina nos Cursos Superiores, visto que estes preparam professores para atuar na Educação Básica. Posteriormente, detalharei este assunto.

Todo esse percurso predeterminou a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2018, sendo o resultado de 30 anos de investigações e de discussões entre o MEC e os educadores brasileiros. O documento dialoga com todas as experiências vividas pelos PCN e pelos DCN, apresentando uma proposta mais consolidada de educação. Assim, a BNCC não está fundamentada por uma implicância política, simplesmente, como muitos tentam dizer, pois já estava prevista na Constituição de 1988 como forma de garantir igualdade de aprendizagem mínima a todos os brasileiros. O grande problema é que as escolas brasileiras precisavam se adaptar às novas orientações até dezembro de 2020. Para tanto, foi necessário um estudo sistematizado da realidade das escolas para que gestores, professores e comunidade conhecessem, com profundidade, as orientações contidas na BNCC para que, assim, produzissem a proposta de sua escola.

Diante do exposto, discutirei como as orientações foram sendo construídas gradualmente a partir da LDB, com foco nas propostas da disciplina de Língua Portuguesa no ensino médio, principalmente, no que tange às orientações para a literatura. Ao longo dos anos, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – PCNEM+ (2000), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN+ (2002), e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCN (2006), até chegarmos à proposta atual, que é a BNCC (2018).

A seguir, apresento um panorama geral das propostas para o ensino de Língua Portuguesa nos documentos oficiais, em ordem cronológica, partindo dos PCN até a BNCC.

Antes das prescrições oficiais, o texto literário destacava-se como a arte do bem falar, do bem escrever e, porque não, do persuadir (ARISTÓTELES, 1999). O ensino da literatura era o polo negativo das classes menos abastadas, visto que a educação não era um direito de todos, pois ter o tempo para estudar era considerado luxo. Contudo, quando assegurado o direito de todos à educação, as polaridades se invertem. Em uma época em que o ensino era pautado pelo saber técnico produtivista, a literatura vai para a margem e a margem vem para a escola. É possível ter uma ideia do que ocorria no ensino da literatura nos anos 90 a partir da seguinte descrição dada pelos PCNEM:

A disciplina na LDB nº 5.692/71 vinha dicotomizada em Língua e Literatura (com ênfase na literatura brasileira). A divisão repercutiu na organização curricular: a separação entre gramática, estudos literários e redação. Os livros didáticos, em geral, e mesmo os vestibulares, reproduziram o modelo de divisão. Muitas escolas mantêm professores especialistas para cada tema e há até mesmo aulas específicas como se leitura/Literatura, estudos gramaticais e produção de texto não tivessem relação entre si. Presenciamos situações em que o caderno do aluno era assim dividido. (BRASIL, 2000, p. 16)

Nesse contexto, referente às considerações presentes nas OCN, apresenta-se, como reflexão, a possibilidade de abordagem da literatura no contexto do ensino médio brasileiro. Ainda que brevemente, o propósito deste estudo é, então, o de refletir sobre as orientações que embasam os documentos citados e quais encaminhamentos o professor pode percorrer levando em consideração às proposições indicadas por esses documentos, os quais buscam valorizar e viabilizar o ensino da literatura no ensino médio.

Salientamos que embora as orientações curriculares brasileiras possam parecer, aos desavisados, uma intervenção do Estado, as chamadas “Prescrições Oficiais” descrevem o lento e progressivo acordo da construção de um currículo comum para a escola brasileira. Em 1997, o Brasil teve, a priori, um conjunto de documentos referenciais técnicos sobre as concepções que deveriam embasar a educação de crianças e jovens brasileiros. Desta maneira, os PCN (1997) foram produzidos por um grupo de consultores, a partir da colaboração de educadores de todo o país, que atuavam na educação básica e nas universidades brasileiras. Por sua vez, as contribuições para o ensino médio foram organizadas com a participação de especialistas, técnicos e professores, fornecendo uma bússola pedagógica para os professores e para os sistemas de ensino municipais e estaduais, abordando como deveria ser o ensino de cada disciplina. Sob a influência da Reforma Educacional Espanhola², documento que propôs,

2. A primeira proposta de mudança educacional na Espanha era de caráter ideológico e estava relacionada ao tipo de cidadão que o país desejava para o futuro. O desafio foi estabelecer novos roteiros de construção de conhecimentos, habilidades, valores, técnicas, atitudes e estratégias, implicando mudanças nos conteúdos de aprendizagem e nos currículos. Os currículos em cada escola da Espanha contemplam conteúdos nacionais, regionais. Este último abriga, também, as referências das cidades, vilas ou aldeias que abrigam as

pela primeira vez, a adoção de temas transversais, estimulando a interdisciplinaridade e a abordagem sobre os valores éticos de forma não dissociada dos conteúdos.

De maneira sistemática, os PCN se colocaram como um parâmetro de caráter não prescritivo, não obrigatório, configurando-se como a base para a formação continuada do professor, desejando influir na modernização das práticas de ensino. Os PCN foram elaborados na perspectiva de atender

[...] à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do país se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes. (BRASIL, 1997, p. 13)

Nessa passagem, torna-se claro o caráter aberto e flexível dos PCN, características que incentivam o fortalecimento da cidadania e da inspiração democrática, em um país recém-saído da ditadura: “Na sociedade democrática, ao contrário do que ocorre nos regimes autoritários, o processo educacional não pode ser instrumento para a imposição, por parte do governo, de um projeto de sociedade e de nação” (BRASIL, 1997, p. 27). O resultado foi um documento bem construído e respeitado por pesquisadores da área. Até hoje, os críticos da construção de uma base curricular se apegam ao exemplo dos PCN como um caminho alternativo ao adotado pela BNCC, capaz de fortalecer a autonomia da escola e do professor, desde que as orientações sejam, efetivamente, implantadas.

As orientações contidas na parte II dos PCNEM, a qual trata de linguagens, códigos e suas tecnologias, por exemplo, revelam a importância da produção cultural de um povo para demarcar a sua

unidades escolares. As mudanças deveriam ser flexíveis o suficiente para promover a fusão, respeitando as diferenças culturais do país. Disponível em: <<https://revistaeducacao.com.br/2019/02/13/reforma-educacional/>>. Acesso em: 28 abr. 2020.

identidade e preservar sua história e cultura. Assim, a literatura passa a ser instrumento para as práticas de leitura, com o objetivo de “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos da linguagem, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” (BRASIL, 2000, p. 20). Isso revela que a produção de um texto literário pode impor uma organização diferente para cada movimento literário. Entende-se que reconhecer as diferentes formas de expressão literária, bem como interpretá-las, é oportunizar o uso da linguagem nas suas formas “Inter” e “intrassubjetiva”, permitindo que o aluno perceba as manifestações da produção e as escolhas estilísticas que possibilitam o seu reconhecimento nas práticas discursivas.

É fato que, de acordo com o que é prescrito nos PCNEM, a literatura deixa de ser ensinada desde o seu aspecto historiográfico, ou seja, ela deixa de ser um eixo norteador e perde sua posição de disciplina, passando a integrar-se à área da leitura, conforme indica o documento:

O processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa deve basear-se em propostas interativas língua/linguagem, consideradas em um processo discursivo de construção do pensamento simbólico, constitutivo de cada aluno em particular e da sociedade em geral. [...]. O trabalho do professor centra-se no objetivo de desenvolvimento e sistematização da linguagem interiorizada pelo aluno, incentivando a verbalização da mesma e o domínio de outras utilizadas em diferentes esferas sociais. Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura são deslocadas para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura. (BRASIL, 2000, p. 18)

Nesse raciocínio, os PCNEM demonstram algumas críticas em relação ao ensino da literatura e ao seu conceito, alegando que o ensino pautado em uma visão historiográfica da disciplina, muitas vezes, torna a aprendizagem sem sentido, como afirmam Andressa Teixeira Pedrosa Zanon e Eliana Crispoim França Luquetti (2018) no artigo, “O direito à literatura: dos documentos oficiais às práticas educativas”:

[...] o próprio conceito de literatura e o ensino pautado em uma visão historiográfica da disciplina que, muitas vezes, torna a

aprendizagem sem sentido. Nessa linha, os PCNEM lançam uma proposta de que o ensino de literatura, gramática e produção de textos deve ser trabalhado de forma conjunta, com a finalidade de auxiliar o ensino a partir de uma aula dialógica em que os participantes se comunicam. (ZANON; LUQUETI, 2018, p. 305)

Dessa forma, os PCNEM propuseram o ensino da literatura, gramática e produção de textos, considerando os conteúdos tradicionais, a partir de uma perspectiva maior: a linguagem.

[...] a linguagem, entendida como um espaço dialógico, em que locutores se comunicam [...] objetivando a socialização das formas de pensar, agir e sentir, a necessidade de compreender a linguagem, como parte do conhecimento de si próprio e da cultura e a responsabilidade ética e estética do uso social da língua materna. (BRASIL, 2000, p. 23)

Entre os PCN e a BNCC, temos as OCN e as DCN do Ensino Médio, publicadas no final dos anos 1990 e atualizadas em 2004. As Diretrizes Curriculares estão expressas na Resolução CNE/CEB nº 3 de 26 de junho de 1998, sendo um dos seus objetivos fortalecer a autonomia escolar em cada projeto pedagógico. As DCN, determinadas pela LDB, com finalidade distinta dos PCN, orientam, conforme descrito na resolução supracitada, em seu artigo 4º, que as escolas do ensino médio passam a adotar um conjunto de propostas pedagógicas que incluam “[...] competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos, previstas pelas finalidades do ensino médio estabelecidas pela lei” (BRASIL, 1998, p. 21). Dentre as competências previstas encontram-se:

Compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho; [...] competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e de exercício de cidadania. (BRASIL, 1998, p. 21)

As diretrizes projetavam uma base nacional comum e obrigatória das orientações e da organização das escolas, mas não descendo ao nível dos conteúdos separados por disciplina, como os PCN,

e nem estabelecendo expectativas de aprendizagem, como acontece na atual BNCC.

As DCN foram aprimoradas em 2014 e, apesar dos esforços empreendidos pelo governo para que as discussões e sua implementação acontecessem nas escolas, esses documentos não atingiram os objetivos desejados, uma vez que as diretrizes não haviam sido estudadas e discutidas nas unidades escolares, de modo que servissem de base para a construção dos seus projetos pedagógicos. Tal fato levou o Conselho Nacional de Educação (CNE) a reconhecer ao fracasso da assimilação das propostas pelas escolas, por meio de publicação da portaria 2.167 do Diário Oficial da União, uma síntese que serviu para definir que as diretrizes seriam as normas obrigatórias por lei para a educação brasileira, cujo objetivo seria o de orientar o planejamento do currículo das escolas e sistemas de ensino.

Quanto ao ensino de literatura, não foi diferente: o que se percebe é que a escola não conseguiu aplicar as orientações dos documentos e, tampouco, melhorar o desempenho dos alunos da forma que se esperava. William Roberto Cereja (2004), em sua tese de doutorado, *Uma proposta dialógica no ensino de literatura no ensino médio*, aponta algumas causas que levaram ao insucesso dos PCNEM, por exemplo:

[...] insuficiência teórica e prática do documento; [...] fazia críticas ao ensino de gramática e de literatura sem deixar claro como substituir antigas práticas escolares por outras, em acordo com as novas propostas de ensino; [...] na opinião de muitos professores, a literatura – conteúdo considerado a novidade da disciplina no ensino médio – ganhou um papel de pouco destaque no documento, isto é, o papel de ser apenas mais uma entre as linguagens que se incluem na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (CEREJA, 2004, p. 179)

Outro aspecto que o autor destaca sobre a depreciação do ensino de literatura consiste no fato de que, antes de 2002, o MEC não subsidiava os livros didáticos para o ensino médio. Uma das consequências desse fato foi a quantidade inexpressiva de debates e reflexões acerca do ensino de literatura.

Ainda de acordo com Cereja (2004), a partir das insatisfações dos professores a respeito dos princípios norteadores dos PCNEM, o MEC publicou outro documento, os PCN+, acrescido do subtítulo: “Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares

Nacionais”. A publicação desse documento se deu no final de 2002, complementando os PCNEM e visando a escola em sua totalidade.

A proposta do PCN+ contemplava a divisão da educação no ensino médio em três grandes áreas: Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos. No que se refere ao ensino de literatura vinculada à área de linguagens, códigos e suas tecnologias, é explicitado no PCN+ que nos diz:

Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural: Camões ou Machado de Assis; Cervantes ou Borges; Shakespeare ou Allan Poe; Goethe ou Thomas Mann; Dante ou Guareschi; Molière ou Stendhal. Esse exercício com a literatura pode ser acompanhado de outros, com as artes plásticas ou a música, investigando as muitas linguagens de cada período. Alguns alunos poderão pesquisar, em romances ou em pinturas, a história dos esportes, dos transportes, das comunicações, dos recursos energéticos, da medicina, dos hábitos alimentares, dos costumes familiares, das organizações políticas. (BRASIL, 2002, p. 19)

À vista disso, percebe-se que para a literatura foi definida como uma função de disciplina, que trata a questão da estética do texto, investigações históricas, o estudo do estilo de época e seu contexto cultural, e que, a partir daí, passa a exercer um papel de valor na escola. Se nos PCNEM ela não possuía um sentido muito claro, agora é apresentada a forma de como se deve trabalhar a literatura, por um viés historiográfico, condenado pelo PCNEM, mas que volta ao PCN+ com uma novidade, o uso da literatura para entender uma sociedade e seus costumes. O documento orienta que:

As representações que emanam das diversas práticas sociais resultam do imaginário coletivo que se constrói e se reconstrói no interior das diferentes culturas. As diversas linguagens – que podem ganhar a forma literária, imagética, corporal, musical, entre outras – encarregam-se de expressar aquilo que a própria sociedade produz e demanda. A construção desse conceito pelo aluno se fará progressivamente, com o concurso de competências e habilidades como conhecer, analisar e negociar sentidos a partir de obras que, nas diferentes linguagens, traduzam os diferentes valores culturais presentes na vida social. Os mitos imortalizados

pela literatura como o “herói sem nenhum caráter” (*Macunaíma*), o homem do interior de Minas (*Grande sertão: veredas*) ou o nordestino retirante (*Vidas secas*) são representações revestidas de alta carga expressiva e que, entre tantas outras que o professor pode escolher, merecem ser apreciadas do ponto de vista estético. (BRASIL, 2002, p. 68 – grifos do documento oficial)

Essa forma de ver a literatura se confirma, também, em outros trechos do PCN+, como por exemplo:

Considera-se mais significativo que [...] o ensino médio dê especial atenção à formação de leitores, inclusive das obras clássicas de nossa literatura, do que mantenha a tradição de abordar minuciosamente todas as escolas literárias, com seus respectivos autores e estilos. (BRASIL, 2002, p. 71)

Enquanto nos PCNEM o ensino de história da literatura fica em segundo plano, ou seja, serve de pretexto para ensinar leitura, interpretação de texto e, em determinados livros, a gramática, nos PCN+ ela volta para o primeiro plano, mas como subsídio para o ensino de história, das artes e tudo que a capacidade imaginativa do professor conseguir fazer (BRASIL, 2002). Com efeito, os PCN+, além de não resolverem os problemas dos PCNEM, geraram mais discussões e não elucidaram o propósito do ensino da literatura. O documento ainda apresenta incoerências e, sobretudo, problemas na delimitação de temas, como é o caso referente ao uso da literatura para a construção do imaginário coletivo, cuja abordagem pedagógica parte do princípio pedagógico das habilidades e competências para que, a partir desse princípio, consiga traduzir os diferentes valores presentes na vida social, “como mito imortalizado pela literatura no nordestino retirante (*Vidas secas*), que é uma representação revestida de alta carga de expressão” (BRASIL, 2002, p. 68).

Em 2004, o MEC implementou o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) com o objetivo de fornecer livros didáticos gratuitos aos alunos da rede pública de ensino. Inicialmente, o projeto atendeu 1,3 milhões de alunos da primeira série do ensino médio das regiões Norte e Nordeste, e hoje abrange todo o território nacional.

A distribuição de livros didáticos pelo Governo Federal compreende ações do PNLN, por sobre as quais são disponibilizadas obras didáticas, pedagógicas e literárias para as escolas de Educação Básica.

O programa PNLD é destinado aos alunos e professores dessas escolas que devem ser cadastradas no censo escolar para serem beneficiadas pelo PNBE. Os órgãos e as áreas responsáveis pela distribuição são a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), Secretaria de Educação Básica Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O FNDE é a autarquia responsável pela organização e pela operacionalização dos programas do livro, cujas funções são, dentre outras, organizar e apoiar a inscrição de obras e dos titulares de direito autoral ou de edição, realizar a triagem e avaliação das obras, apoiar o processo de escolha ou montagem dos acervos e compilar seus resultados, acompanhar e realizar o controle de qualidade da produção e distribuição das obras, verificar a efetividade do Programa junto às redes de ensino; etc.³

Dentro dos programas do livro didático, verifica-se várias divisões, tais como: o Programa Nacional do Livro Didático Literário (PNLD Literário), Programa Nacional do Livro Didático para a Educação Básica, Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) e o Programa Nacional Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA).

Em 2006, são lançadas as OCN com a seguinte justificativa:

A proposta foi desenvolvida a partir da necessidade expressa em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e aqueles que, nas universidades, vêm pesquisando e discutindo questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio. (BRASIL, 2006, p. 8)

As OCN descrevem, em trinta e duas páginas, o ensino de literatura no Brasil. Logo na introdução, é salientado que as orientações

3. Informações extraídas do sítio eletrônico do FNDE. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/9787-sobre-os-programas-do-livro>. Acesso em: 29 jul. 2020.

contidas no documento se justificam pelo fato de que, referindo aos PCN do ensino médio, que “ao incorporarem no estudo da linguagem os conteúdos de literatura, passaram ao largo dos debates que o ensino de tal disciplina vem suscitando, além de negar a ela a autonomia e a especificidade que lhe são devidas” (BRASIL, 2006, p. 49). Embora a literatura, constantemente, tenha sido contemplada nos programas de ensino das escolas brasileiras, não havia clareza de como ensinar e, por que ensinar literatura. De acordo com as OCN (2006), quando discorre a respeito do assunto, nos diz que:

Não se deve sobrecarregar o aluno com informações sobre épocas, estilos, características de escolas literárias, etc., como até hoje tem ocorrido, apesar de os PCN, principalmente o PCN+, alertarem para o caráter secundário de tais conteúdos: “Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências [...]” (PCN+, 2002, p. 55). Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de letrar literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito. (BRASIL, 2006, p. 54)

Uma questão importante, que deve ser enfatizada, é a reflexão sobre o significado que o aprendizado de literatura tem para a escola (professores e alunos) e a necessidade de se ter clareza da sua importância na formação do sujeito, acompanhando-o ao longo da vida. Percebo que a escola entende que aprender a língua pátria é ensinar regras para que ela seja usada de “forma adequada”, e o texto literário é, quase sempre, utilizado quando há um interesse subjacente: ensinar gramática, pregar uma lição de moral, ou cumprir uma orientação curricular. A escola não trabalha com literatura pelo simples prazer que ela nos traz, pela catarse que ela provoca no sujeito, mas, também, pelo conhecimento que ela proporciona. E é nesse movimento de sentir prazer, de se reconhecer nas linhas das histórias e das poesias, que o sujeito aprende a língua, se apropria da linguagem e se posiciona perante o mundo. As impressões que tenho tido, ao longo da minha carreira docente, vão ao encontro de uma reflexão de Candido (2004), muito apropriada para traduzir a importância da literatura para o sujeito. Nesse caso, Candido (2014) esclarece que:

Numa palestra feita há mais de 15 anos em uma reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência sobre o papel da

literatura na formação do homem, chamei a atenção entre outras coisas para os aspectos paradoxais desse papel. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a podemos distinguir pelo menos três faces: 1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; 2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; 3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. (CANDIDO, 2004, p. 176)

Ainda tecendo as considerações acerca de reflexões sobre o tema, percebo que há uma discussão enorme para justificar o ensino de literatura na educação básica. Como, por exemplo, por que os sistemas educacionais e os professores têm essa necessidade, constante, de querer justificar pedagogicamente a indicação de uma obra literária? É preciso entender que nenhum autor escreve para atender as demandas pedagógicas, mas para o deleite do leitor. Um escritor não pensa como sua história, seu texto ou sua criação, vai servir de conteúdo em um livro didático. Por que, então, tanta explicação para inserir no contexto da escolarização motivos para se gostar de ler? Minhas percepções me levam a acreditar que, primeiramente, precisamos seduzir os professores para o texto literário, para que eles possam encantar seus alunos com as possibilidades da literatura.

Retomando as discussões sobre o ensino de literatura, as novas orientações para a educação básica, contidas na BNCC, estão em vigor desde 2018. Por ser um documento muito recente, questiono: o que está sendo sugerido para a literatura nesta nova perspectiva? Que justificativas surgirão agora? As orientações serão diferentes?

Pode-se dizer, a priori, que a BNCC (2018) se diferencia dos PCN e das DCN por diversas razões, mas, principalmente, por demonstrar a importância e o dever nos direitos de aprendizagem, invertendo a lógica das propostas anteriores. Enquanto base, todos os documentos legais brasileiros procuram estabelecer um sistema educativo que busque a equidade, a garantia de direitos, o respeito às especificidades regionais, a formação de cidadãos críticos e a construção de uma escola democrática. Nesse sentido, a BNCC assume que esses direitos só se efetivam se crianças e adolescentes puderem aprender

um conjunto de conhecimentos, e isso só é possível se esses conhecimentos forem explicitados e aferidos por meio de instrumentos de avaliação.

A alfabetização é um dos conhecimentos básicos para que se promova a igualdade de direitos. Há muito tempo se reconhece que todos os cidadãos devem saber ler e escrever. Entretanto, diferentemente de outros países, no Brasil, enquanto os alunos das escolas privadas começam a ler antes dos seis anos de idade, na escola pública, por mais que todos os documentos anteriores reafirmem esse direito, vem produzindo uma massa de analfabetos funcionais. Diante desse dado alarmante, a BNCC determina que a alfabetização ocorra nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental e descreve as habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa do processo. É importante ressaltar que isso vale para todas as disciplinas e para todas as etapas da escolaridade. Mas como tornar essa nova proposta viável? Que objetivos e ações devem ser articulados para que toda a comunidade escolar entenda, internalize e participe da implementação do BNCC?

Para preparar profissionais que atendam a essas demandas, o Conselho Nacional de Educação (CNE), perseguindo os ideais da BNCC, promulgou a Resolução nº 02/2015, aborda a respeito dos cursos de licenciatura nas Instituições de Ensino Superior (IES), com o objetivo de preparar licenciados que deem conta das novas orientações para a Educação Básica. Os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura devem estar de acordo com a referida resolução, construindo uma articulação entre o que se ensina na IES e o que se espera do professor da educação básica.

Dessa forma, a expectativa é de ter um sistema integrado de ensino e aprendizagem, bem como o aprimoramento do sistema brasileiro de avaliação, pois, até então, não existia um conjunto de itens curriculares que pudessem ser avaliados da mesma forma de norte a sul do país. A BNCC passa a ser uma referência obrigatória para as escolas brasileiras, uma vez que se tornou uma lei. O desafio agora é analisar o documento e como ele será compreendido e incorporado pelos professores das escolas públicas e privadas.

As orientações destinadas, especificamente, ao ensino de Língua Portuguesa voltam-se para o aprofundamento, análise e funcionamento da linguagem. Essa orientação é a norteadora do desenvolvimento das habilidades dessa disciplina, melhor dizendo, como a

literatura está inserida no ensino da língua, as suas diretrizes se pautam no alargamento das referências estéticas. Ainda não há muita clareza sobre como tudo isso será interpretado, visto que:

[...] mesmo no campo específico artístico-literário são evidenciados textos diversos, entre os quais está o clássico. No campo artístico-literário busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, *vídeominuto*, *fanfics* etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. (BRASIL, 2018, p. 495 – grifos do documento oficial)

Ainda não é possível afirmar se essas orientações serão suficientes, se serão interpretadas de modo a proporcionar *status* diferenciado para a literatura, enquanto elemento fundamental para desenvolvimento do sujeito, pois o valor da literatura se encontra na possibilidade de reflexão e de identificação de cada sujeito, resultante da vivência dialética de dramas históricos por meio das narrativas, nas quais o homem compreende de forma profunda as dinâmicas sociais de épocas passadas e do próprio presente. Com a possibilidade de o indivíduo viver realidades muito distantes das que ele pertence, a literatura lhe proporciona a incorporação dos dramas presentes nas obras de forma reflexiva e “aberta” para a compreensão das demandas presentes nos acervos literários. Assim, trazendo a discussão para a temática da seca, é possível afirmar que não é preciso sentir fome para experimentar a mazela da fome, porque, pelo exercício de uma leitura literária, o homem pode ser modificado em sua percepção de realidade a ponto de rever sua prática social. Dessa forma, a literatura configura-se como um ensino essencial para o processo de humanização dos indivíduos.

Em *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, Demerval Saviani (2011) afirma o papel da escola em educar as consciências em um processo de apropriação e objetivação constante, o qual se

baseia na transmissão dos conteúdos clássicos. Nessa perspectiva, é importante que a escola cumpra seu papel.

Considerações finais

Por conseguinte, vale ressaltar que, quando o professor tem o conhecimento sobre os documentos oficiais e está utilizando um bom material didático, pode formar indivíduos bem preparados para os desafios do exercício da cidadania. Para esses desafios é essencial o domínio dos usos mais complexos da língua, como a leitura e a escrita, por exemplo. De todas as maneiras, o ensino da literatura não deve ocorrer dissociado da vida, mas, substancialmente, voltado para ela, é necessário que os alunos sejam bons leitores, o que demanda a capacidade de construção de sentidos, combinando as múltiplas linguagens que compõem os textos na sociedade, altamente tecnológica, em que vivemos.

Referências

- BRASIL. Programa Nacional Biblioteca da Escola. *Portal do Ministério da Educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em 10 set. 2020.
- BRASIL. Novo Ensino Médio. *Portal do Ministério da Educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 29 jul. 2019.
- BRASIL. Programas do livro. *Programa Nacional do Livro Didático*. Ministério da educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 29 jul. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28 jul. 2019.
- BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. *Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 de julho de 2017. Seção 1, p. 7. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/>

- decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html. Acesso em: 29 jul. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *PNLD 2018: Língua Portuguesa. Guia de livros didáticos. Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12637-guias-do-programa-nacional-do-livro-didatico>
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_Volume_03_internet.pdf. Acesso em: 29 jul. 2019.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394/96, de 23 de dezembro de 1996. Senado Federal. Brasília: Secretaria especial de editoração e publicações. Subsecretaria de edições, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais+: Ensino Médio. *Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Linguagenso2.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2019.
- BRASIL. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. *Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 05 de agosto de 1998. Seção I, p. 21. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcebo3_98.pdf. Acesso em: 29 jul. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

- CANDIDO, A. *O direito à literatura*. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro Sobre Azul, 2004. p. 169-193.
- CEREJA, W. R. *Uma proposta dialógica no ensino de literatura no ensino médio*. 2004. 330 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- EDUCAÇÃO, Revista. As semelhanças entre a reforma educacional espanhola e os desafios brasileiros. *Revista Educação*. São Paulo, Editora Segmento, 13/fev. de 2019. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2019/02/13/reforma-educacional/>. Acesso em: 20 set. 2020.
- MURRIE, Z. de F. *Editora Contexto*, 2019. Disponível em: <https://editoracontexto.com.br/autores/zuleika-de-felice-murrie.html>. Acesso em: 28 set. 2020.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.
- ZANON, A. T. P.; LUQUETI, E. C. F. O direito à literatura: dos documentos oficiais às práticas educativas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 21, n.1, p. 295-314, jan./jun. 2018. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/viewFile/1847/1246>. Acesso em: 12 jun. 2019.

O teatro no contexto da BNCC e do DRC-MT: um olhar para as abordagens possíveis em sala de aula

Sidnei Boz (CEFAPRO) ¹

Aginaldo Rodrigues da Silva (UNEMAT) ²

Introdução

O teatro oferece diferentes interfaces de abordagem educacional: arte, leitura, linguagem corporal dentre outros. Diante das possibilidades pedagógicas ofertadas, pode ser explorado por diversos componentes curriculares, especialmente da área de Linguagens. Analisar os recentes documentos que dispõem sobre o currículo, em nível nacional a BNCC – Base Nacional Comum Curricular finalizada para os ensinos fundamental e médio em 2018; e em nível estadual, para Mato Grosso o DRC-MT – Documento de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso para o ensino fundamental de 2018, no contexto da utilização do teatro em sala de aula, é a proposta deste trabalho.

1. Graduado em Letras pela UNEMAT (2003). Mestrado (2013) e Doutorado (2019) em Estudos Literários pelo PPGEL/UNEMAT. Atualmente é Professor Formador do CEFAPRO (Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso). Trabalha principalmente com os seguintes temas: Literatura, Teatro, Linguagens e Formação Continuada.
2. Pós-doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestrado e doutorado em Letras (Est. Comp. de Literat. de Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo, Professor efetivo adjunto, Pró-Reitor de Ensino de Graduação (gestão 2006-2010), Diretor do Centro de Pesquisa e Museu de Arqueologia, Etnografia, Paleontologia e Espeleologia de Cáceres (2015-2016), Assessor de Gestão das Modalidades de Ensino Diferenciadas (2017-2018). Sócio efetivo da Academia Mato-Grossense de Letras e do Instituto Histórico e Geográfico de Cáceres. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura e teatro e afirma-se cada vez mais como crítico literário e escritor de ficção (contos). Tem diversas obras publicadas, bem como participações em antologias publicadas por editoras mato-grossenses e de outros estados brasileiros, além de publicações em outros países. Docente do Programa de Pós-Graduação/ Mestrado Acadêmico em Estudos Literários da UNEMAT/CAPES. Atualmente dedica-se às pesquisas relacionadas aos estudos comparados, ao teatro de língua oficial portuguesa e preservação do patrimônio histórico e cultural. Na gestão universitária ocupa o cargo atual de Assessor de Gestão de Pós-Graduação *Stricto sensu* na UNEMAT.

Para tanto, partiu-se da observação de que o teatro é um gênero pouco explorado nas aulas dos componentes curriculares de Língua, especialmente quando se considera o contexto pré-documentos oficiais que embasam nosso currículo da Educação Básica: a BNCC e o DRC-MT. Com o advento destes documentos, espera-se um maior estímulo às atividades teatrais uma vez que muitas das habilidades estabelecidas nestes documentos possuem uma relação direta com o teatro, trazendo-o como objeto do conhecimento (noção que substitui conteúdo na BNCC).

Toma-se inicialmente por princípios gerais que acompanham o desenvolvimento do trabalho teatral com crianças e adolescentes as ideias de Peter Slade (1978) apresentadas especialmente sobre “jogo”:

Ao pensarmos a forma de arte do Jogo Dramático Infantil é preciso que nós, como adultos, tomemos em consideração a diferença entre o que a criança faz na realidade e o que nós sabemos e entendemos por teatro; e porque a raiz do jogo dramático é a brincadeira de representar *o jogo*, é com o ‘Jogo’ que devemos nos preocupar primordial e primeiramente. (SLADE, 1978, p. 17, grifos do autor)

Dessa forma, o jogo dramático infantil é entendido como vital para o desenvolvimento integral dos jovens. O “jogo” pode contribuir em muito para sua maneira de pensar, agir e comunicar-se, e deve ser oportunizado pelos adultos como um estímulo para o desenvolvimento cognitivo infantil. Esse estímulo precisa ser trabalhado de uma maneira empática, com o devido conhecimento teórico-prático, observando as fases de desenvolvimento da criança, assim como os demais objetos do conhecimento.

O fato dos novos documentos oficiais que dispõem sobre currículo trazerem uma representatividade para o teatro em muitos dos seus objetos do conhecimento é algo a ser comemorado pelos pesquisadores que estudam o teatro e que conhecem melhor sua importância quer seja como arte, quer como ferramenta pedagógica. Essa situação oportuniza o trabalho de pesquisa a partir destes documentos, que são sentidos de forma diferente em sala de aula conforme a complexa realidade do contexto escolar em que se está inserido. Assim, determinado(a) professor(a), a partir de sua formação pode sentir-se mais à vontade para o desenvolvimento de habilidades específicas de teatro, enquanto outro(a) pode ter muitas dificuldades, sendo

que esta última possibilidade é, de forma geral, a que mais se observa nos cursos de formação continuada que ministramos.

Especificamente quanto ao teatro, os componentes curriculares da área de Linguagens: Língua Portuguesa, Língua Inglesa (e Espanhol no caso do DRC/MT), Arte e Educação Física constituem um importante *corpus* de observação em que as habilidades muitas vezes se apresentam interdisciplinares. Essa relação torna-se ainda mais evidente no Ensino Médio, em que há uma organização das habilidades por área do conhecimento (apenas o componente curricular de Língua Portuguesa apresenta habilidades específicas).

Os componentes curriculares, que, anteriormente à BNCC, eram chamados de disciplinas, apresentam desde a Educação Infantil um desenvolvimento em espiral das habilidades que estão concatenadas por Ano/Série facilitando o reconhecimento do que deve ser contemplado pelo currículo em todo o território nacional. Assim, ocorrem retomadas e aprofundamentos que se seguem durante toda a Educação Básica, objetivando o desenvolvimento das 10 competências gerais. Estas abrangem os diferentes campos visando o desenvolvimento integral do estudante: conhecimento, pensamento crítico-científico, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento e autocuidado, empatia e cooperação, responsabilidade e cidadania.

Como se pode perceber as competências mobilizam uma complexidade de saberes envolvidos pelas áreas do conhecimento, que são designadas para serem desenvolvidas por meio de habilidades específicas. Estas habilidades, que são determinadas pelos componentes curriculares, trazem diferentes processos cognitivos que vão do reconhecimento, passando pela análise e chegando à produção e à seleção. Observar o contexto em que o teatro pode e deve ser trabalhado, suas possibilidades e dificuldades, torna-se necessário para um bom desenvolvimento didático pedagógico, especialmente, neste contexto dos novos documentos que dispõe sobre o currículo escolar da Educação Básica.

Teatro na BNCC

A BNCC (2018) traz o Teatro desde a Educação Infantil, em dois dos cinco campos de experiência humana em que se organiza.

Primeiramente no campo - Corpo, gestos e movimentos, o teatro aparece junto da dança, da música e de diferentes linguagens como forma de valorizar o entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. Depois, no campo - Traços, sons, cores e formas, o teatro é lembrado na convivência com as diferentes comunicações artísticas, colaborando na criação de um senso estético e crítico de conhecimento de si mesma para a criança e para a realidade que a cerca.

A primeira habilidade da BNCC a citar o Teatro é a EI03CG01³ para crianças pequenas⁴: “Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música”⁵ (BRASIL, 2018, p. 47). A habilidade parte de um processo criativo/produutivo em que o corpo é visto como um objeto do conhecimento a ser trabalhado para expressão, e, desta forma, o teatro possibilita uma importante ferramenta tanto da gestualização, como da fala, repercutidas a partir imaginação. Ludicamente o teatro pode se apresentar também com os outros modificadores da habilidade, integrando a música e a dança. É o conceito de jogo que se está posto em prática:

As crianças aplicam exatamente essa atitude no seu *jogar*. Elas começam com a mesma honestidade de pensamento, mas com elas isso é mais simples, mais direto, porque são novas. Elas pensam: ‘Se eu fosse realmente esse dragão voador, aquele cosmonauta ou essa salsicha atômica, eu faria isso ou diria aquilo.’ Elas o fazem, e isso é o Jogo Dramático, o Drama Infantil. Sua maneira de ‘realizar’

3. A saber a primeira parte de letras do código da habilidade “EI” designa a etapa – Educação Infantil, neste caso; o primeiro par de números o Ano/Série ou etapa de desenvolvimento – “03” é a terceira etapa do desenvolvimento infantil; o segundo par de letras “CG” indica o componente curricular ou campo de experiência – Corpo, Gestos e Movimentos, nesta habilidade; e o último par de números indica a sequência numérica da habilidade “01” – primeira habilidade.
4. São três as etapas para a Educação Infantil: 1- Bebês (zero a 1 ano e 6 meses); 2 - Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e 3 - Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).
5. Todas as habilidades se iniciam por um verbo, no caso, “criar” que indica o processo cognitivo a ser desenvolvido; seguido do complemento do verbo “com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções”, que indica o objeto do conhecimento mobilizado pela habilidade; e, por fim, os modificadores “tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música” que indicam as especificidades, ou o contexto esperado pela habilidade.

o pensamento é a sua forma de arte. Devemos observá-la e encorajá-la, pois existe aí um padrão de comportamento humano em desdobraimento, por meio do qual o Homem descobre a si mesmo e aprende a pensar nos outros. (SLADE, 1978, p. 27 – grifos do autor)

Faz-se necessário destacar, especialmente quanto às atividades escolares, que nestes primeiros Anos o teatro é uma atividade que deve ser pensada visando ao desenvolvimento lúdico e não voltada para apresentações para grandes públicos, que normalmente ocorrem em datas comemorativas, como Dia dos Pais, Dia das Mães, Dia da Árvore, dentre outros. Esse jogo infantil da imitação pode ser prazeroso e rico em aprendizado, se bem conduzido; porém, deve-se tomar cuidado em não criar circunstâncias constrangedoras que podem ser ocasionadas em uma apresentação para a escola toda, por exemplo. Para o trabalho com teatro:

No que se refere às crianças menores, até os cinco anos e meio ou seis, que não constituem um grupo de jogo, visto que possuem limitações inerentes a esta fase, deve-se, acima de tudo, respeitar inclinações naturais para jogar dramaticamente e garantir segurança e liberdade, para que o faz-de-conta possa acontecer. Pode-se convidar os pais ou familiares para assistirem ou participarem de uma brincadeira, mas sem o cunho, oneroso em ansiedade, de espetáculo a ser apreciado. (SANTOS, 2009, p. 125)

Habilidades que tratam sobre apreciar, ou contar histórias, por exemplo, com Teatro como a EIO2EF05: “Relatar experiências e fatos acontecidos, histórias ouvidas, filmes ou peças teatrais assistidos etc” (BRASIL, 2018, p. 49), caracterizam um exercício interessante para ser desenvolvido, junto a esse público. É sempre interessante observar o teatro em local apropriado, o que possibilita iluminação e sonorização que compõem o espetáculo, o que não exclui a oportunidade de uma apresentação feita por artistas que se dispõem a ir até a escola, observados os aspectos convenientes que devem ser levados em conta para o público infantil.

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (EF) o teatro vai aparecer principalmente no componente curricular de Arte. A BNCC traz que o teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é lócus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si

próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre atuantes e espectadores.

Ressalta-se que a Arte leva em conta o diálogo entre as diversas linguagens que oportunizam o trabalho com Teatro. Neste sentido, apresentam-se contextos e práticas, elementos da linguagem e processos de criação em várias habilidades como, para os Anos Iniciais do EF – 1º ao 5º Ano, a EF15AR18: “Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos” (BRASIL, 2018, p. 203). Nesta mesma direção aparece a EF15AR20: “Experimentar o trabalho colaborativo, coletivo e autoral em improvisações teatrais e processos narrativos criativos em teatro, explorando desde a teatralidade dos gestos e das ações do cotidiano até elementos de diferentes matrizes estéticas e culturais” (BRASIL, 2018, p. 203).

Observa-se que neste período de desenvolvimento infantil, as crianças começam a ter uma percepção maior da linguagem e um entrelaçamento entre os sons e a fala que precisam ser treinados para o desenvolvimento do fluxo de linguagem. Para este processo, o jogo teatral pode contribuir bastante:

Pode haver algum fluxo de linguagem espontânea em torno dos seis anos de idade e, embora o movimento seja parte importante da linguagem nessa idade, a linguagem espontânea não pode começar cedo demais. As crianças aprendem a usar e a amar a linguagem, e os sons trazem reconhecimento musicalmente. A linguagem contém vogais e consoantes. Os sons se dividem basicamente em sons prolongados e sem sons breves [...] A criança então transfere o seu amor pelo som, para a fala. Paralelamente a isso, deve vir o jogo espontâneo onde entra a fala. O treino de falar criativamente e o aprendizado do amor ao som são a melhor abordagem para a linguagem. (SLADE, 1978, p. 43)

Para os Anos Finais do EF – 6º ao 9º Ano, as habilidades são ampliadas de forma a contemplar a análise do processo criativo inspirado pelo Teatro em EF69AR24: “Reconhecer e apreciar artistas e grupos de teatro brasileiros e estrangeiros de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação, circulação e organização da atuação profissional em teatro” (BRASIL, 2018, p. 209). Ainda na habilidade EF69AR25: “Identificar e analisar diferentes estilos cênicos, contextualizando-os no tempo e no espaço

de modo a aprimorar a capacidade de apreciação da estética teatral” (BRASIL, 2018, p. 209).

Com o desenvolvimento infantil e ampliação na área de Linguagens, o teatro também será percebido de forma mais efetiva em seu elo com a língua materna, na oralidade e na escrita, aparecendo de forma mais efetiva nos Anos Finais do EF em Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular. Nesta fase, o Teatro é lembrado em habilidades como a EF67LP27:

Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos. (BRASIL, 2018, p. 169)

Também são ressaltados aspectos como intertextualidade possíveis do fazer teatral em algumas habilidades. Em outras, os recursos textuais do Teatro ficam em evidência como na EF89LP34: “Analisar a organização de texto dramático apresentado em teatro, televisão, cinema, identificando e percebendo os sentidos decorrentes dos recursos linguísticos e semióticos que sustentam sua realização como peça teatral, filme, novela, etc” (BRASIL, 2018, p. 187).

Importante lembrar que este período de desenvolvimento cognitivo permite essa associação entre texto e encenação teatral, porém, para o Teatro, destaca-se que: “a criação imaginativa não seja sacrificada em favor de uma abordagem literária intelectualizada” (SLADE, 1978, p. 70).

Observa-se na criação teatral habilidades de produção do texto escrito, em Língua Portuguesa, nos anos finais do EF, como na EF69LP50:

Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática. (BRASIL, 2018, p. 159)

No componente curricular de Língua Inglesa, o teatro é apresentado no trabalho com gêneros verbais e híbridos, trabalhos de natureza interdisciplinar ou fruição estética de gêneros como poemas, peças de teatro etc.

Em Educação Física, o teatro não é propriamente citado, mas a ideia do jogo e da brincadeira se fazem intrínsecas ao entendimento da linguagem corporal, enquanto fruição e criação presentes no componente curricular. Essa relação pode ser apresentada em diferentes objetos do conhecimento que a Educação Física traz em suas habilidades, como as diversas formas de dança, luta e práticas corporais.

Para o Ensino Médio, a proposta de progressão das aprendizagens prevê o aprofundamento na pesquisa e no desenvolvimento de processos de criação autorais nas linguagens das artes visuais, do teatro, das artes circenses. O Teatro aparece em habilidades da área como a EM13LGG603:

Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas”. (BRASIL, 2018, p. 496)

Especificamente para Língua Portuguesa, a produção textual irá aparecer considerando o repertório adquirido sobre o teatro, para a produção de roteiros, como na habilidade EM13LP17:

Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas. (BRASIL, 2018, p. 509)

No campo de produção textual, de crítica, ou de análise teatral pode-se perceber a habilidade EM13LP53: “Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.)” (BRASIL, 2018, p. 526).

Desse modo, pode-se observar que as habilidades que dispõem sobre Teatro começam na Educação Infantil, na percepção do corpo,

dos gestos, dos movimentos e dos sons e acompanham o estudante durante toda a Educação Básica. Nos Anos Iniciais do EF, acompanham à imaginação e reconhecimento dos processos criativos de modo geral. Nos Anos Finais do EF, inicia-se o processo de análise e de produção que são aprofundados no aspecto teatral no Ensino Médio.

Teatro e DRC-MT

O Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC-MT) foi aprovado para o ensino fundamental em 2018. Para o ensino médio o documento de referência foi submetido à consulta pública, com previsão de publicação para o final do corrente ano. Tomando-se por base o DRC-MT para o ensino fundamental, observa-se que este é composto por 4 cadernos: *Concepções para Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Fundamental – Anos Finais*. Em todos eles há algum direcionamento para o teatro e suas diversas formas de abordagem. Faz-se importante destacar que o DRC-MT, bem como os documentos curriculares de outros estados, não alteram a BNCC, mas incorporam o seu conteúdo e ampliam o seu, direcionando para os saberes regionais.

Dessa forma, é preciso fazer alguns destaques no que se referem às habilidades e aos componentes curriculares do documento, como é o caso da Língua Portuguesa (para os Anos Finais do ensino fundamental) que manteve no DRC-MT, as mesmas habilidades contidas na BNCC, sem o acréscimo de novas habilidades, entendo como suficiente o encaminhamento da base. Por outro lado, em Arte, pensando na valorização da cultura local, houve um acréscimo significativo de novas habilidades. Pondera-se ainda inicialmente que para a área de Linguagens, há no DRC-MT o acréscimo do componente curricular de Língua Espanhola, para os Anos Finais do ensino fundamental, como disciplina optativa.

Nas *Concepções para educação básica* (MATO GROSSO, 2018a) é citada a expressão oral no teatro, como forma de valorização da diversidade por meio da história de personagens negros e indígenas. Aspecto relevante que pode ser tomado por base de trabalho interdisciplinar abrangendo não somente a área de Linguagens, mas os demais componentes curriculares, como História e Geografia, por exemplo. Na área de Linguagens os elementos artísticos do teatro

ganham destaque no documento, sugerindo processos cognitivos, referentes aos aspectos regionais: “Desenvolver habilidades e Capacidades individuais em relação às diferentes Modalidades artísticas, tais como música, artes visuais, teatro e outras” (MATO GROSSO, 2018a, p.95). A valorização da cultura mato-grossense ganha peso neste caderno que embasa os outros três e direciona o currículo da Educação Infantil ao final do ensino fundamental.

Na Educação Infantil, são lembradas ações como participar da arrematação dos ambientes e da criação de espaços diversificados, como rodas de conversas com diferentes propósitos e objetivos, “cantos” que explorem a criação, expressão, a musicalidade, o teatro, a dramatização, o faz de conta e a literatura infantil. Ganham destaque no campo da experiência, dos bebês, crianças pequenas e grandes aspectos como: “Apreciar o teatro de bonecos e fantoches, teatro feito com sombras e as manifestações teatrais com animação de objetos” (MATO GROSSO, 2018b, p.36).

São considerados direitos das crianças nessas etapas, no campo de experiência de traços, sons, cores e formas, questões importantes como: “**CONVIVER** e fruir com os colegas e professores manifestações artísticas e culturais da sua comunidade e de outras culturas - artes plásticas, música, dança, teatro, cinema, folguedos e festas populares” (MATO GROSSO, 2018b, p. 40, grifo dos autores).

Observa-se como ação didática: “Promover o contato da criança no cotidiano com diferentes estilos e valores estéticos na música, nas artes visuais (desenho, pintura, escultura, colagem, fotografia), na dança, no teatro, no cinema, ampliando as referências estéticas das crianças” (MATO GROSSO, 2018b, p. 42). Nestes fazeres são trazidos aspectos relevantes abordados na cultura local de grupos quilombolas, indígenas, pantaneiros, dentre outros.

Ainda se destacam habilidades como apreciar o teatro de bonecos e fantoches, teatro feito com sombras e as manifestações teatrais com animação de objetos, que valorizam a apreciação, da cultura da comunidade local. Essa apreciação favorecerá a produção e fruição teatrais com objetos conforme verifica-se no documento. Importante destacar que esses objetos, entendidos por Slade (1978) como tesouros, que podem ser bonecas, tijolos, papéis velhos etc, são muito importantes quando se pensa no teatro como um jogo projetado em que a brincadeira, gestualização, em sua maioria representado em quietude e absorção pessoal (embora possa se fazer uso da voz).

No planejamento e avaliação em leitura, o teatro também é lembrado como forma de leitura teatralizada, representando um importante processo de ensino/aprendizado:

Detalhamento da leitura: como apresentar o livro selecionado (por fora e por dentro), como ajudar a antecipar o conteúdo da história; como instigar as crianças através de uma pergunta guia; como preparar as crianças para uma boa escuta da história; preparar a situação de leitura (leitura em voz alta, leitura compartilhada, leitura teatralizada); o que conversar com as crianças depois da leitura, o que falar sobre as ilustrações, dentre outras. (MATO GROSSO, 2018b, p. 53)

Nos Anos Iniciais do ensino fundamental, são retomados aspectos relevantes trazidos pela BNCC e há um direcionamento para articulação com Língua Portuguesa:

O Teatro instaura a experiência artística multissensorial de encontro com o outro em performance. Nessa experiência, o corpo é locus de criação ficcional de tempos, espaços e sujeitos distintos de si próprios, por meio do verbal, não verbal e da ação física. Os processos de criação teatral passam por situações de criação coletiva e colaborativa, por intermédio de jogos, improvisações, atuações e encenações, caracterizados pela interação entre aturantes e espectadores. O fazer teatral possibilita a intensa troca de experiências entre os estudantes e aprimora a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção. No componente curricular Língua Portuguesa, o Teatro é considerado gênero textual e deve ser trabalhado de modo articulado à proposta de Arte. (MATO GROSSO, 2018c, p. 81)

Há a incorporação de habilidades regionais (estaduais), criadas pelo documento como a EF15AR19.1MT: “Descobrir, a partir da história regional, a história do teatro em Mato Grosso” (MATO GROSSO, 2018c, p. 85). Essa habilidade vai ao encontro de habilidades como a EF15AR18 e EF15AR19 trazidas pela BNCC:

Reconhecer e apreciar formas distintas de manifestações do teatro presentes em diferentes contextos, aprendendo a ver e a ouvir histórias dramatizadas e cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório ficcional[...] Descobrir teatralidades na vida cotidiana, identificando elementos teatrais

(variadas entonações de voz, diferentes fisicalidades, diversidade de personagens e narrativas etc.). (BRASIL, 2018, p. 203)

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, ressalta-se no DRC-MT que o estudante precisa ser devidamente iniciado neste processo de análise e de interpretação da arte, que desvelam personagens, narram histórias na prosa, na peça de teatro ou na poesia.

O documento traz como alternativa para melhoria do ensino que os espaços escolares tenham, pelo menos, uma sala que abranja as modalidades do ensino de Arte. Assim, recursos como espelho, barras de sustentação, instrumentos musicais e espaço para o teatro podem potencializar os objetos do conhecimento do componente curricular. Observa-se no documento que uma ampliação do tempo/aula por semana, para o trabalho com específico de Arte, pode contribuir significativamente para o seu desenvolvimento. Há uma preocupação que a interação artística se dê em harmonia e deleite e, desta forma, percebe-se a seguinte orientação para o trabalho com o teatro:

Quando se propõe uma interação deleite, as relações estabelecidas entre os indivíduos que participam do grupo precisam ser consideradas dentro de uma dimensão da satisfação coletiva, marcadamente saudável e sensível. Para que uma peça de teatro possa ser apresentada, os ensaios do grupo de atores, bem como as reuniões com a equipe de apoio, devem ser tranquilos e produtivos. Se há inquietações, discussões desnecessárias e imposição dos interesses individuais sobre a coletividade, dificilmente a peça terá um resultado realmente promissor. (MATO GROSSO, 2018d, p. 72-73)

Apresenta-se várias habilidades criadas para o âmbito estadual, dentre elas a EF69AR24.1MT: “Conhecer e apreciar artistas de teatro regional/local de diferentes épocas, investigando os modos de criação, produção, divulgação” (MATO GROSSO, 2018d, p. 86).

As habilidades expressas no DRC-MT para os Anos Finais do ensino fundamental (MATO GROSSO, 2018d) contemplam campos de atuação como conhecer as técnicas, os estilos, os métodos e os gêneros teatrais, na sugestão do roteiro, na visão do diretor, análise da peça teatral como uma visão implícita de moral e de inquietações humanas. Observa-se uma abrangência para o valor estético das produções locais, dentre os quais, destaca-se a habilidade: “(EF69AR26.8MT) Considerar a carga psicológica que uma peça de teatro desvela para o

espectador, com seu apelo dramático, cômico ou performático, além do reconhecimento do teatro como uma arte mimética de múltiplas realidades e dimensões” (MATO GROSSO, 2018d, p. 87).

Outros aspectos, por exemplo, que se referem ao processo de criação, são lembrados em habilidades como:

(EF69AR30.1MT) Reconhecer que o “falar regional/local” apresenta forte teatralidade, podendo ser amplamente utilizado nas práticas de contar as histórias, lendas e “causos” locais, assim como na composição de personagens;

(EF69AR30.2MT) Descobrir produções teatrais em Mato Grosso, levando-se em conta os processos de adaptação de textos da literatura local, ou da produção de roteiros originais, a fim de serem apreciados diante de produções de outros estados do Brasil;

(EF69AR30.3MT) Desenvolver senso crítico para apreciar as produções teatrais dos grupos mais próximos (colegas da mesma unidade de ensino, de outras escolas locais, de outros municípios), assim como os mais distantes (outros estados, produções de atores já consagrados pela mídia, do teatro profissional), ampliando o repertório de análise das diversas produções, e como inspirador nos processos de criação. (MATO GROSSO, 2018d, p. 87-88)

Desta forma, pode-se perceber uma grande valorização dos aspectos artísticos do teatro no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, principalmente no que se refere ao componente curricular de Arte. Ressalta-se que as habilidades que compõem o DRC-MT ganham caráter obrigatório no currículo, devendo ser trabalhadas de acordo com os planos escolares e pedagógicos de cada unidade, nos Anos indicados.

Percebe-se como sugestão dos Cadernos Pedagógicos da Seduc/MT que complementam o DRC/MT, o texto sobre “Metodologias Ativas e sua relação com o ambiente facilitador da Aprendizagem” (MATO GROSSO, 2019), em que o teatro ganha evidência, conforme a pirâmide da Aprendizagem de Dale. Nessa pirâmide que dispõe sobre a aprendizagem ativa, pode-se perceber que quando as pessoas têm acesso apenas à leitura de determinado conteúdo não se lembram de mais de 10% das informações depois de duas semanas. O patamar não muda muito apenas quando se ouve determinada informação, chegando a 20%. Porém, quando se faz uma simulação teatral de um fato, ou seja, quando falamos e fazemos algo sobre o assunto

(estudado), lembra-se de 90% dele após duas semanas, caracterizando uma aprendizagem ativa.

Esta constatação traz, portanto, a percepção do teatro como uma valiosa ferramenta pedagógica para o estudo dos objetos do conhecimento a serem trabalhados nas habilidades e competências que devem ser desenvolvidas na Educação Básica. Para além do seu aspecto estético, esta é uma característica importantíssima trazida para o trabalho docente com teatro em sala de aula em todos os níveis educacionais. Além disso, serve de estímulo para o desenvolvimento do teatro no âmbito artístico e de pesquisas futuras para ações pedagógicas que contribuam para atividades teatrais.

Considerações finais – Teatro e Sala de Aula

Há várias possibilidades trazidas tanto pela BNCC quanto pelo DRC/MT, como formas de se trabalhar com o teatro em sala de aula. Isso demonstra a importância que os documentos dão ao fazer teatral, o que é consolidado com o trabalho cada vez maior com teatro em sala de aula, como podemos acompanhar enquanto Professor Formador da Área de Linguagens no CEFAPRO de Tangará da Serra-MT. Temos incentivado este trabalho com palestras nas escolas, socialização de atividades entre os professores nas formações e performances com os alunos.

Ressalta-se que a dificuldade estrutural de algumas escolas, não tem impedido esses trabalhos, que, entretanto, seriam melhor desenvolvidos com espaço e tempos adequados, como sugere o próprio DRC-MT. É preciso também um maior conhecimento teórico-prático sobre as ações pedagógicas que possibilitem o estudo do teatro em sua pluralidade de alternativas didáticas e estéticas, que pode ser desenvolvido nos cursos de formação continuada. Porém, uma formação inicial, nos cursos de graduação que contemple de maneira mais efetiva o teatro, com vistas aos novos documentos oficiais faz-se muito importante para o preparo dos futuros docentes que atuarão na Educação Básica.

Nestes primeiros dois anos de implementação da BNCC e do DRC/MT, ficaram muitas habilidades teatrais comprometidas em seu desenvolvimento, principalmente em 2020 pelos efeitos da pandemia da Covid-19. Com o restabelecimento das aulas presenciais, para uma

atividade em que o “estado de presença” é fundamental, esperamos ter continuidade didático-pedagógica com um maior desenvolvimento do teatro nas escolas, por tudo que o teatro pode proporcionar enquanto arte, linguagem e humanização.

Referências

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- MATO GROSSO. *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Concepções para Educação Básica*. Seduc-MT, 2018a. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/12IdfeadygzgIyA2FnyYBotpH-ZiYSJw9p/view>> Acesso em: 05 de jun. 2019.
- MATO GROSSO. *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Educação Infantil*. Seduc-MT, 2018b. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1e5kVi-RChf05Zrtor_Zf6SdliQ3YgILL/view> Acesso em: 05 de jun. 2019.
- MATO GROSSO. *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Ensino Fundamental Anos Iniciais*. Seduc-MT, 2018c. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1z9YmiOIRBNYVpExIK6yfACoA99wvK-cW/view>> Acesso em: 05 de jun. 2019.
- MATO GROSSO. *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Ensino Fundamental Anos Finais*. Seduc-MT, 2018d. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1pSppruO-tS9-puiU-ILo1llcavKCJye5/view>> Acesso em: 05 de jun. 2019.
- MATO GROSSO. *Metodologias ativas e sua relação com o ambiente facilitador da aprendizagem*. Seduc-MT, 2019. Disponível em: <<https://sites.google.com/view/bnccmt/educa%C3%A7%C3%A3o-infantil-e-ensino-fundamental/cadernos-pedag%C3%B3gicos>>. Acesso em: 16 de abr. 2019.
- SANTOS, V. L. B. Atenção! Crianças Brincando! In: CUNHA, S. R. V. (Org.) *Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança*. 7. ed. Cadernos de Educação Infantil; v. 8. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- SLADE, P. *O jogo dramático infantil*. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.

A escrita poética no contexto acadêmico: processo de criação do livro *Fabulário*¹

Ana Claudia Costa dos Santos (UFRGS)²

Introdução

A criação de uma obra literária implica, muito além de certo domínio técnico, o envolvimento emocional do autor. Na escrita do conjunto de poemas que apresentei como parte de minha dissertação, combinaram-se sentimentos conflitantes: a alegria de fazer um mestrado que possibilitava minha dedicação à literatura; o desejo de escrever um livro que fizesse jus a essa oportunidade única; o receio de falhar; e o questionamento constante a respeito do valor de meus poemas. “Quem precisa que eu observe, que eu testemunhe? Por que insisto em escrever?”, anotei no meu caderno, em algum dia ruim – mas insisti, sem esperar resposta.

Para Jorge Luis Borges (2000), não escrevemos o que gostaríamos de escrever, e sim o que somos capazes de escrever. Essa afirmação pode referir-se tanto à consciência das limitações de cada autor quanto ao tortuoso caminho entre a intenção inicial e a obra acabada. *Fabulário* tomou forma pouco a pouco, frustrando expectativas e trazendo surpresas. O projeto original, que visava a mesclar poesia lírica com elementos narrativos, passou a englobar diferentes gêneros textuais e, até mesmo, diferentes linguagens ou suportes.

Desse modo, o livro desmembrou-se em três seções: “Museu mínimo”, na qual figuram poemas inspirados em retratos, sonhos e pergamínhos, por exemplo; “Microcosmo”, que reúne poemas baseados em diversos gêneros textuais (carta, notícia, diálogo etc.); e, finalmente,

1. Este artigo é uma adaptação da primeira parte do capítulo inicial da dissertação intitulada *Fabulário: criação poética e reflexão teórica*, defendida em outubro de 2017 no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A dissertação é composta por um conjunto de poemas e três capítulos teóricos relacionados à obra.
2. Graduada em Comunicação Social – Jornalismo (UFRGS). Mestre em Letras – Estudos de Literatura (UFRGS). Doutoranda em Letras – Estudos de Literatura (UFRGS). E-mail: oquefaltavaopeixe@gmail.com.

“Fabulário”, em que tentei concretizar, embora em menor escala, a proposta inicial.

Outra característica importante da obra é a variedade de sujeitos líricos. Nos poemas em primeira pessoa, quem fala é, na maioria das vezes, um personagem; esse é o caso, por exemplo, de “Discurso de um louco em praça pública” e “Relato da afogada”. Há ainda um narrador pretensamente impessoal (“Notícia de jornal” ou “Anúncio imobiliário”), além de textos na segunda pessoa do singular (“Sonhos”) e na primeira pessoa do plural (“Poema rupestre”). Essa variedade se deve a dois fatores principais: 1) a tentativa de transmutar elementos prosaicos em elementos líricos, sobretudo nos poemas de “Microcosmo”; 2) a intenção de fugir ao tom confessional de minha produção poética anterior a fim de explorar novas possibilidades criativas.³

Neste trabalho, busco articular reflexões sobre a escrita de *Fabulário* com ideias de autores como Cecília Almeida Salles e Paul Valéry a respeito do processo de criação literária em geral.

Gênese

No livro *Gesto inacabado*, Cecília Almeida Salles (2004, p. 27) define o trabalho criador como “um complexo percurso de transformações múltiplas por meio do qual algo passa a existir”. Para o escritor, a consciência do “poder mágico” de trazer algo novo ao mundo manifesta-se sobretudo diante da página em branco. No momento que antecede a escrita das primeiras linhas, digo a mim mesma que, com palavras, posso criar *qualquer coisa*: posso ser o que quiser, fazer o que quiser, sanar todos os males.⁴ Lembro-me sempre deste fragmento das *Illuminations*, de Rimbaud: “Estendi cordas de campanário a campanário; guirlandas de janela a janela; correntes de

3. *MóBILE*, meu primeiro livro de poemas, foi publicado em 2017 pela Editora Patuá. *O que faltava ao peixe*, conjunto de contos e prosas poéticas, foi publicado em 2011 pela Libretos, com edição financiada pelo Fumproarte.
4. Existe, na verdade, um embate entre a suposta onipotência e o medo de nunca mais conseguir escrever. Borges (2000, p. 10) declara: “toda vez que me deparo com uma página em branco, sinto que tenho de redescobrir a literatura para mim mesmo”.

ouro de estrela a estrela, e danço”.⁵ Para mim, essa é a imagem da liberdade absoluta.

Entretanto, a sensação de onipotência logo se mostra ilusória. Além de estar sujeito à insuficiência da linguagem, à “tensão entre o que se quer dizer e aquilo que se está dizendo” (SALLES, 2004, p. 63), o escritor é impelido a traçar limites dentro dos quais consiga mover-se:

Limites internos ou externos à obra oferecem resistência à liberdade do artista. No entanto, essas limitações revelam-se, muitas vezes, como propulsoras da criação. O artista é incitado a vencer os limites estabelecidos por ele mesmo ou por fatores externos, como data de entrega, orçamento ou delimitação de espaço. (SALLES, 2004, p. 64)

No caso de *Fabulário*, talvez o limite externo principal tenha sido o fato de a criação da obra estar vinculada a um trabalho acadêmico. Essa responsabilidade elevou meu nível de exigência ao longo da escrita de cada poema, o que, apesar de ter gerado certa angústia, também pode ser interpretado como um fator positivo. Afinal, conforme defende Paul Valéry (1991, p. 216), todos os poetas devem ser críticos de primeira ordem:

Para duvidar disso é preciso não imaginar tudo o que é o trabalho do espírito, esta luta contra a desigualdade dos momentos, o acaso das associações, as distrações, as diversões externas. O espírito é terrivelmente variável, enganando e sendo enganado, fértil em problemas insolúveis e em soluções ilusórias. Como uma obra notável sairia deste caos se o caos que tudo contém não contivesse também algumas ocasiões sérias de conhecer-se e de escolher em si o que merece ser retirado do próprio instante e cuidadosamente empregado?

Outros fatores externos estão relacionados aos problemas cotidianos. É quase como se cada verso precisasse ser heroicamente

5. “J’ai tendu des cordes de clocher à clocher; des guirlandes de fenêtré à fenêtré; des chaînes d’or d’étoile à étoile, et je danse.” Esse é um dos fragmentos reunidos sob o título “Phrases”. Consultei a seguinte edição bilíngue da obra: RIMBAUD, Arthur. *Illuminuras*: gravuras coloridas. Tradução de Rodrigo Garcia Lopes e Maurício Arruda Mendonça. São Paulo: Editora Iluminuras, 1996. p. 38-39.

resgatado dentre as contas a pagar, as listas de afazeres, as lâmpadas queimadas, os analgésicos, os calmantes, as más notícias, as preocupações. Contudo, como prova a feia flor de Drummond, da rotina cinzenta podem brotar poemas autênticos.⁶

Dentre os limites internos para a escrita de *Fabulário*, destaca-se a própria evolução do projeto original. A proposta era simples: os poemas deveriam contar pequenas histórias. No entanto, como já mencionei, à medida que as ideias foram amadurecendo, comecei a esboçar mentalmente poemas baseados em diferentes gêneros textuais (as linguagens/suportes de “Museu mínimo” vieram complementar o conjunto⁷). A lista crescente de gêneros, embora restringisse minha liberdade, também me mostrava o caminho a seguir.

Inicialmente pensei em criar mais de um poema para cada gênero textual, mesmo que essa ideia ainda fosse muito vaga. Assim, haveria uma seção dedicada a cartas, outra a notícias etc. Posteriormente, percebi que seria mais interessante trabalhar com a diversidade dos gêneros textuais, e não com variações sobre um mesmo gênero. Refletindo agora sobre essa possibilidade, pergunto-me que poemas teriam sido escritos, que livro *Fabulário* teria se tornado caso eu tivesse feito outras escolhas. Desse modo, é pertinente a noção de que “há, em muitos momentos, diferentes possibilidades de obra habitando o mesmo teto” (SALLES, 2004, p. 26).

Mais ou menos definida a estrutura do livro, restava o mistério de cada poema. O que estaria escrito na carta? Que notícia seria contada? Qual seria o assunto do diálogo? Eu não podia imaginar, por exemplo, que uma anotação referente ao circo seria incorporada à notícia. É com uma espécie de alegria melancólica que examino essas notas rudimentares (Quadro 1): guardando gravemente os poemas que viriam mais tarde, todas refletiam uma esperança um tanto ingênua.

6. “Uma flor nasceu na rua!/ [...] / É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto, o tédio, o nojo e o ódio.” Do poema “A flor e a náusea” (ANDRADE, 2012, p. 14).
7. “Retrato de família” foi, em ordem cronológica, o primeiro poema de *Fabulário*. Mesmo que, no contexto do livro, esse poema represente a arte da fotografia, quando o escrevi, entre maio e junho de 2016, o objetivo principal ainda era a incorporação de elementos narrativos.

Quadro 1
Reprodução de lista de anotações feitas em março de 2017

Gêneros	Linguagens/suportes
Carta	Retrato
Diálogo	Super 8
Relato	Cenas
Notícia	Sonhos
Telegramas	Cartografia
Aforismos	Palimpsesto
Cartaz	Poema rupestre
Testamento	
Discurso	
Anúncio	
Cronologia	
Oração	
Decretos	
Charada	
Lista de tarefas	
Currículos	
Página de diário	
Poema surrealista	
Epitáfio	
Canção de ninar	
Monólogo	
Pequenas histórias	
Entrevista	
Romance (Lorca)	
Fragmento de peça de teatro	
Crônica	
Biografias (vidas imaginárias)	

Fonte: elaborado pela autora

Em *O espaço literário*, Maurice Blanchot (1987, p. 14-15) comenta a “obsessão que vincula [o escritor] a um tema privilegiado, que o obriga a redizer o que já disse”, bem como a “necessidade [...] de retornar ao mesmo ponto, de voltar a passar pelos mesmos caminhos”. De fato, estão presentes em *Fabulário* temas de minha produção literária anterior (tanto em prosa quanto em poesia): velhos, crianças e loucos; o tempo, a memória e a morte; a celebração da vida em suas manifestações mais simples, o caráter sublime da existência comum. Mesmo quando eu me predisponha a escrever algo “inovador”,

os poemas encaminhavam-se naturalmente para esse universo particular. Cecília Almeida Salles (2004, p. 37) explica essa tendência da seguinte forma:

Em toda prática criadora há fios condutores relacionados à produção de uma obra específica que, por sua vez, atam a obra daquele criador, como um todo. São princípios envoltos pela aura da singularidade do artista; estamos, portanto, no campo da unicidade de cada indivíduo. São gostos e crenças que regem o seu modo de ação: um projeto pessoal, singular e único.

Nesse sentido, interessam-me as insignificâncias: os “trastes” de Manoel de Barros⁸ ou “a outra cousa” em que pensa o coração dorido de Quintana⁹. Trata-se de uma inclinação pessoal que devo respeitar, ainda que, talvez, isso signifique nadar contra a corrente. Afinal, como afirma Borges (2000, p. 117, grifo do autor), “nós *somos* modernos; não precisamos lutar para ser modernos. Não é uma questão de tema nem de estilo”.

É possível conceber *Fabulário* como um pequeno mundo à parte, no qual cada poema constitui o novo arquétipo do gênero textual representado – nesse mundo, todas as cartas são como “Missiva”, todos os diálogos são como a “Conversa hipotética entre duas velhinhas em janelas contíguas” etc. Nessa perspectiva, ampliando o conceito aristotélico da arte como imitação (ARISTÓTELES, 2011), Cecília Almeida Salles (2004, p. 26, grifo meu) define a criação como um “processo de representação que dá a conhecer uma *nova realidade*, com características que o artista vai lhe oferecendo”.

No meu caso, a realidade construída é apenas uma sombra da realidade vislumbrada. Ao final da escrita de cada poema de *Fabulário*, mesmo nas ocasiões em que o resultado me agradava, eu tinha a sensação de não ter dito o que queria dizer e passava a depositar minhas esperanças no poema seguinte. Há uma série de sentimentos profundos que movem a criação poética. Contudo, como ensina

8. A noção de inutilidade perpassa, como se sabe, a poesia de Manoel de Barros. Penso aqui em “Teologia do traste”, do livro *Poemas rupestres*: “As coisas jogadas fora por motivo de traste/ são alvo da minha estima” (BARROS, 2010, p. 438).
9. Do poema “Avozinha Garoa”, publicado em *A rua dos cataventos*: “E a chuva um’outra história principia/ Para embalar meu coração dorido/ Que está pensando, sempre, em outra cousa...” (QUINTANA, 2005, p. 25).

Valéry (1991, p. 179, grifos do autor), “todo mundo é feliz e infeliz; e os extremos da alegria, como os da dor, não foram recusados aos mais grosseiros e às almas menos cantantes. *Sentir* não significa *tornar sensível* – e, menos ainda, *belamente sensível*...”.

Essa tentativa de *tornar belamente sensível*, ao contrário do que sugere a figura do poeta inspirado, exige disciplina e paciência. Para Mikel Dufrenne (1969, p. 138), “é inútil separar inspiração e trabalho: o trabalho explora a inspiração, é propriamente ele que é inspirado. Se a inspiração fosse uma graça de instantes, se não acompanhasse o trabalho paciente, nada seria: um relâmpago na noite, uma ilusão...”. Italo Calvino (1990, p. 66, grifo meu) defende uma ideia semelhante:

O trabalho do escritor deve levar em conta tempos diferentes: o tempo de Mercúrio e o tempo de Vulcano, uma mensagem de imediatismo obtida à força de pacientes e minuciosos ajustamentos; *uma intuição instantânea que apenas formulada adquire o caráter definitivo daquilo que não poderia ser de outra forma*; mas igualmente o tempo que flui sem outro intento que o de deixar as ideias e sentimentos se sedimentarem, amadurecerem, libertarem-se de toda impaciência e toda contingência efêmera.

Da mesma forma, Valéry (1991, p. 215) compara o trabalho do poeta ao do artesão – a inspiração seria, assim, a matéria-prima da poesia:

Todas as coisas preciosas que se encontram na terra, o ouro, os diamantes, as pedras que serão lapidadas estão disseminadas, semeadas, aparentemente escondidas em uma quantidade de rocha ou de areia, onde o acaso às vezes faz com que sejam descobertas. Essas riquezas nada seriam sem o trabalho humano que as retira da noite maciça em que dormiam, que as monta, modifica, organiza em enfeites. Esses fragmentos de metal engastados em uma matéria disforme, esses cristais de aparência esquisita devem adquirir todo seu brilho através do trabalho inteligente. É um trabalho dessa natureza que realiza o verdadeiro poeta.

As anotações espontâneas constituem a primeira etapa de meu processo criativo. Elas são, nesse sentido, pedras que tentarei lapidar, para usar a metáfora de Valéry (ainda que minha tentativa não seja bem-sucedida). Anoto tudo o que me emociona, tudo o que, por algum motivo, sinto que preciso registrar: cenas vistas na rua, frases

soltas, trechos de livros, lembranças, pequenas epifanias etc. Cecilia Almeida Salles (2004, p. 55) adiciona outros itens à lista:

Uma inscrição no muro, imagens de infância, um grito, conceitos científicos, sonhos, um ritmo, experiências da vida cotidiana: qualquer coisa pode agir como essa gota de luz. O fato que provoca o artista é da maior multiplicidade de naturezas que se possa imaginar. O artista é um receptáculo de emoções.

O segundo segmento de “Curtas”, por exemplo, baseia-se em uma imagem comovente que vi no caminho do trabalho para casa. “Missiva” inspira-se em lembranças relacionadas à minha avó paterna. “Hibernação” mescla uma história de família com o evento central de um filme de Krzysztof Kieślowski.¹⁰

Esses registros esparsos são feitos em cadernetas, no bloco de notas do telefone celular ou em mensagens que envio para meu *e-mail*. Reúno-os em um documento do Word e os releio toda vez que sinto a necessidade de entrar em contato com meu inventário lírico, sobretudo em momentos de bloqueio. Guardo alguns desses fragmentos por anos antes de convertê-los em poemas; nesses casos, a anotação original é transfigurada não apenas pela linguagem poética, mas também pelo tempo e pela combinação com novos fragmentos, leituras e vivências. Sobre esse aspecto do trabalho artístico, João Cabral de Melo Neto (1998, p. 65, grifo meu) declara:

Quanto à experiência, ela não se traduz [nos poetas intelectuais] imediatamente em poema. [...] Eles a reservam, junto com sua experiência geral da realidade, para um momento qualquer em que talvez tenham de empregá-la. *Não será de estranhar que muitas vezes esqueçam essa experiência, como tal, e que ela, ao ressuscitar, venha vestida de outra expressão, diversa completamente.*

A criação de *Fabulário* incluiu etapas até então inexistentes em meu método de trabalho. Além de ter um projeto a realizar e um prazo a cumprir – o que me ajudou a manter o foco –, eu também dediquei mais tempo à escrita de cada poema.¹¹ Uma dessas novas eta-

10. Trata-se do primeiro filme da série *Decálogo*, de 1989: *Amarás a Deus sobre todas as coisas*.

11. Um processo semelhante ocorreu na escrita dos contos e prosas poéticas de *O que faltava ao peixe*. Contemplado com a Bolsa Funarte de Estímulo à

pas consiste na familiarização prévia com o assunto: eu revisitava imagens, canções, histórias, versos ou trechos de filmes relacionados ao elemento central do poema a ser escrito. Essa era também uma tentativa de recriar a sensação (às vezes remota) que havia desencadeado o processo.

Em “Relato da afogada”, por exemplo, estão presentes, de uma forma ou de outra, a Ofélia de Shakespeare, as Ofélias do filme *Elena* (2012), de Petra Costa, e a sereia trágica de Hans Christian Andersen. Na lista de canções relacionadas ao mar¹², incluí, sem razão aparente, “Joan of Arc”, de Leonard Cohen – que fala, obviamente, do fogo. Eu queria para minha afogada a mesma atitude estoica da Joana d’Arc de Cohen, o mesmo amor pelo elemento que a mataria (água/fogo). Após audições repetidas da canção ao longo da escrita, acabei por incluir no poema referências vagas à história da heroína francesa. Desse modo, a etapa preparatória foi incorporada, consciente ou inconscientemente, à criação em si.

Esse recurso também foi importante na gênese de “Notícia de jornal”, inspirado na epígrafe do poema “Crônica”, de Mario Quintana.¹³ Para a construção do universo circense, contribuíram *O grande circo místico* (tanto o poema de Jorge de Lima quanto o álbum de Chico Buarque e Edu Lobo¹⁴), *Os palhaços* (1970), de Fellini, e a trapezista de *Asas do desejo* (1987), de Wim Wenders. Foi em homenagem a esse filme, aliás, que chamei minha própria trapezista de Marion. Todas

Criação Artística (na categoria Criação Literária), o livro tinha de ser entregue em seis meses: minha ansiedade e meu perfeccionismo atingiram níveis extremos. A escrita de poemas, por sua vez, embora sempre tenha envolvido bastante trabalho, costumava ser menos metódica. Era comum, por exemplo, que eu escrevesse as primeiras versões à mão, em momentos não planejados – durante aulas da faculdade, nos intervalos do trabalho, antes de dormir etc.

12. “Alfonsina y el mar” (cantada por Mercedes Sosa; composta por Ariel Ramírez e Félix Luna), “A ostra e o vento” (Chico Buarque), “Divers” (Joanna Newsom), “La noyée” (Serge Gainsbourg), “O mar” (Dorival Caymmi), entre outras.
13. A epígrafe noticia a morte do trapezista René Bugler. O poema de Quintana, que integra o livro *Apontamentos de história sobrenatural* (1976), é uma homenagem ao trapezista.
14. O álbum *O grande circo místico*, lançado em 1983, é a trilha sonora do musical baseado no poema homônimo de Jorge de Lima (do livro *A túnica inconsútil*, publicado em 1938).

essas influências corroboram a noção de que “o texto é um tecido de citações, oriundas dos mil focos da cultura” (BARTHES, 2004, p. 62).

Adquiri também o hábito de fazer uma espécie de *brainstorming* antes do começo da escrita em si: deixo que os pensamentos ligados ao poema fluam desordenadamente, anotando-os em um documento do Bloco de Notas. Esse esboço é importante na medida em que prepara o terreno para a primeira versão. A partir daí, minha escrita torna-se lenta e nervosa, uma luta para encontrar a melhor palavra, a melhor imagem, para transmitir a um leitor hipotético o sentimento que motivou o poema: afinal, o efeito da obra deve ser “reconstituir em alguém um estado análogo [...] ao estado inicial do produtor” (VALÉRY, 1991, p. 199).

Passado o tempo dos devaneios, das conjeturas, da preparação, chega a hora de enfrentar a página em branco e amalgamar, por meio da linguagem, todos aqueles estímulos iniciais. Em *Pós-escrito a O Nome da Rosa*, Umberto Eco (1985, p. 13) descreve com lucidez esse momento de confluência:

Quem escreve (quem pinta, esculpe, compõe música) sempre sabe o que está fazendo e quanto isso lhe custa. Sabe que deve resolver um problema. Pode acontecer que os dados iniciais sejam obscuros, pulsionais, obsessivos, não mais que uma vontade ou uma lembrança. Mas depois o problema resolve-se na escrivanhinha, interrogando a matéria sobre a qual se trabalha – matéria que possui suas próprias leis naturais, mas que ao mesmo tempo traz consigo a lembrança da cultura de que está embebida (o eco da intertextualidade).

Apago tanto quanto escrevo, construindo o poema “à custa de destruições” (SALLES, 2004, p. 27). Por isso, prefiro trabalhar no computador: as inúmeras rasuras de poemas escritos à mão os tornam confusos e ilegíveis, o que me obriga a passá-los a limpo repetidas vezes. Durante o processo de criação, a busca de soluções é, não raro, interrompida por reticências ou pontos de interrogação – uma desistência temporária que, com alguma sorte, será revogada na próxima versão. Segundo Valéry (1991, p. 196, grifo do autor), “esperamos simplesmente que aquilo que desejamos produza-se, pois só podemos esperar. *Não temos qualquer meio para atingir exatamente em nós o que desejamos obter*”.

É comum encontrar a solução desejada no período de transição entre versões, seja “como a recompensa da liberdade dada a nosso

espírito” (VALÉRY, 1991, p. 196), seja por obra do acaso. Foi difícil, por exemplo, criar um final satisfatório para o poema “Cartaz de desaparecimento”. Se eu não tivesse recordado, em um desses intervalos, o peso da esperança em “Rondó do capitão”, de Manuel Bandeira¹⁵, a última estrofe teria um tom mais desolado. Sobre o assunto, Cecília Almeida Salles (2004, p. 34) comenta que “[aceitar] a intervenção do imprevisto implica compreender que o artista poderia ter feito aquela obra de modo diferente daquele que fez. Aceita-se que há concretizações alternativas – admite-se que outras obras teriam sido possíveis”. Além disso, “o artista, envolvido no clima da produção de uma obra, passa a acreditar que o mundo está voltado para sua necessidade naquele momento; assim, o olhar do artista transforma tudo para seu interesse” (SALLES, 2004, p. 35). De modo geral, pode-se pensar em todas as escolhas feitas no processo criativo como produtos de algum tipo de acaso.¹⁶

Felizmente, há também em minha escrita instantes de fluidez, “momentos dóceis em que ideias, gestos, decisões parecem jorrar” (SALLES, 2004, p. 85) – do contrário, escrever seria uma tarefa excruciante, e não uma alegria. Da mesma forma, não é possível nem desejável controlar todos os fatores envolvidos na criação: “aquilo a que chamamos o insignificante, o não-essencial, o erro, [pode], àquele que lhe aceita o risco e se lhe entrega sem reservas, revelar-se como a fonte de toda autenticidade” (BLANCHOT, 1987, p. 174).

Para mim, é importante conviver com o poema por alguns dias, tentando aprimorá-lo a cada versão, sobretudo quando se trata de um texto mais extenso. Os poemas que compõem *Fabulário* têm entre duas e dez versões, salvas separadamente em arquivos do Word. Esses documentos contêm rastros significativos do meu percurso até o resultado final, mesmo que não retratem todas as fases do processo – não podem ser registradas, por exemplo, todas as alterações feitas no texto antes de salvar cada arquivo.

15. De *Lira dos cinqüent’anos* (1940).

16. O próprio projeto do livro nasceu por acaso. Folheando o dicionário há alguns anos, vi a palavra “fabulário” e decidi anotá-la como possível título de algum poema. Quando me candidatei ao mestrado na linha de Escrita Criativa, essa anotação me levou à ideia de criar uma obra poética com elementos narrativos (invertendo minha experiência anterior de escrever prosa com elementos poéticos). Por esse motivo, apesar de o projeto ter sido modificado, escolhi manter o título original.

Um poema novo sempre me parece muito frágil – é como se, a qualquer momento, os versos pudessem desfazer-se. Também é frequente a sensação de *déjà vu*: cansam-me certos arranjos de palavras que considero excessivamente *meus*. Por isso, após trabalhar na versão final de um poema, costumo deixar o texto “descansar” por algum tempo. No caso de *Fabulário*, esse período variou de poucos dias a três meses. Quanto mais longa é a espera, mais estranho se torna o poema: é quase como ler algo escrito por outro autor. Esse estranhamento me ajuda a enxergar o texto com clareza, o que, não raro, me leva a fazer ajustes adicionais. Depois de mais algumas leituras, no entanto, volta o sentimento de inquietude e insatisfação. Os retoques poderiam multiplicar-se indefinidamente, mas, como adverte Borges (2000, p. 121), é preciso que o escritor conheça seus limites:

Tivéssemos de dar conselhos aos escritores (e não acho que precisem, porque todos têm de descobrir as coisas por si mesmos), lhes diria simplesmente isto: pediria que mexessem o menos possível em seu próprio trabalho. Não acho que remendos sejam de algum proveito. Chega uma hora em que a pessoa descobre o que é capaz de fazer – em que descobre a sua voz natural, o seu ritmo. Não acho que, nesse momento, ligeiras emendas se revelem úteis.

Ao ordenar os poemas dentro de cada seção, busquei aproximar aqueles que conversam entre si e reforçam um ao outro. Desse modo, o leitor pode criar novas relações de sentido. É o caso de “Monólogo do aprendiz”, “Cartaz de desaparecimento” e “Acalanto”, em que figuram crianças. Procurei também distribuir os textos curtos de maneira mais ou menos uniforme ao longo do livro, a fim de gerar oscilações no ritmo de leitura. Além disso, alternam-se poemas “fortes” e “fracos”, em um jogo de ascensão e queda – baseado, é claro, em critérios subjetivos.

O primeiro e o último poema de cada parte da obra foram escolhidos um tanto intuitivamente. “Poema rupestre” abre a seção “Museu mínimo” (e o livro) por aludir à pré-história, isto é, a um tempo anterior à própria escrita. Essa decisão foi simbólica, e não cronológica – do contrário, “Palimpsesto” viria em seguida. A desorientação sugerida por “Sonhos” encaminha o leitor para a segunda seção: ele, que não sabe aonde vai, adentra esse mundo governado por um rei lírico e logo ouve, de passagem, uma conversa inusitada entre velhinhas. Optei por fechar “Microcosmo” com poemas em que não há

personagens, ou seja, em que se confundem sujeito lírico e sujeito empírico. O “amém” do último poema, por sua vez, pode servir como um “fim”. A terceira e última seção é fechada por “Antiparábola”. Essa me pareceu a melhor escolha para o final do livro, pois o poema remete diretamente à passagem do tempo.

Cecilia Almeida Salles (2004, p. 84, grifo da autora) vê na angústia um elemento propulsor da criação:

O artista diz enfrentar *angústias* de toda ordem: morrer e não poder terminar a obra; reação do público; busca de disciplina; o desenvolvimento da obra; querer e não poder dedicar-se ao trabalho; precisar e não conseguir dedicar-se ao trabalho; a primeira versão; a expectativa enquanto todos os “personagens” não se põem em pé. Angústia que leva à criação.

Embora essas angústias estivessem presentes enquanto eu escrevia os poemas de *Fabulário*, o sentimento predominante foi, na verdade, uma espécie de culpa: que importa a escolha da melhor palavra em meio a todas as dores do mundo?¹⁷ No livro *Reading like a writer*, a escritora e crítica literária Francine Prose (2006, p. 266, tradução minha) menciona esses “momentos em que (considerando todo o sofrimento que há no mundo, os perigos assomando à nossa volta) o próprio ato de escrever começa a parecer suspeito. Quem pode ser salvo por um soneto espetacular? Quem podemos alimentar com um conto?”¹⁸.

É na tentativa de responder a essas perguntas que a autora apresenta em seu livro a tradução para o inglês de um poema de Zbigniew Herbert¹⁹. Trata-se do relato da execução de cinco homens, fato que leva o eu lírico a questionar-se sobre a utilidade da poesia. Nos últimos versos (que guardo há anos na memória), ele decide, apesar da falta de sentido, “uma vez mais/ com toda a sinceridade/ oferecer ao

17. Outro sentimento frequente é o de que tudo no mundo depende de minha decisão, como nestes versos do poema “Vigília”, de Adélia Prado (2010, p. 39): “Uma família fez sua casa no morro,/ se eu mover o meu pé, a casa despenca”.

18. No original: “moments when (given how much suffering there is in the world, the dangers looming around us) the very act of writing itself begins to seem suspect. Who can be saved by a terrific sonnet? Whom can we feed with a short story?”.

19. Zbigniew Herbert (1924-1998) foi um poeta polonês. A tradução que consta no livro de Francine Prose, feita por Czeslaw Milosz, intitula-se “Five men”.

mundo traído/ uma rosa”²⁰. Resta descobrir, segundo Prose (2006), se o que criamos é realmente uma rosa – e não uma erva daninha.

Considerações finais

Para Valéry (1991, p. 169, grifos do autor), o poeta jamais conclui sua obra:

Aos olhos desses amantes de inquietude e de perfeição, uma obra nunca está *acabada* – palavra que, para eles, não tem qualquer sentido –, e sim *abandonada*; e esse abandono que a entrega às chamas ou ao público (seja ele efeito do cansaço ou da obrigação de entregá-lo) é uma espécie de *acidente* para eles, comparável à ruptura de uma reflexão que a fadiga, o aborrecimento, ou alguma outra sensação vem anular.

Havia um prazo para a escrita de *Fabulário*, e o resultado que apresentei foi, em certa medida, determinado por esse prazo. Mesmo que prevalecesse a sensação de que o livro estava concluído, não descartei a possibilidade de acréscimos, exclusões ou pequenas mudanças. Afinal, “[tudo], a qualquer momento, é perfectível. A obra está sempre em estado de provável mutação, assim como há possíveis obras nas metamorfoses que os documentos preservam” (SALLES, 2004, p. 26).

Naturalmente, esta descrição da gênese de *Fabulário* é bastante falha: seria impossível rastrear todos os meus movimentos e justificar todas as escolhas que fiz ao longo da escrita da obra. Foi proveitoso, no entanto, refletir sobre o percurso, reafirmando assim o valor da criação poética. Se o livro proporcionar ao leitor uma pequena parcela de tudo o que a poesia me oferece, o ciclo estará completo.²¹

20. Na tradução de Czeslaw Milosz para o inglês: “once again/ in dead earnest/ offer to the betrayed world/ a rose”. É minha a tradução dos versos para o português.

21. Em novembro de 2017, *Fabulário* foi contemplado com o Prêmio Governo de Minas Gerais de Literatura. Publicado em 2019 pela editora carioca Confraria do Vento, o livro foi vencedor do Prêmio Minuano de Literatura 2020 e finalista do Prêmio Açorianos de Literatura 2019, ambos na categoria Poesia.

Referências

- ANDRADE, C. D. de. *A rosa do povo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução e notas de Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.
- BARROS, M. de. *Poesia completa*. São Paulo: LeYa, 2010.
- BARTHES, R. A morte do autor. In: BARTHES, R. *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 57-64.
- BLANCHOT, M. *O espaço literário*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Rocco, 1987.
- BORGES, J. L. *Esse ofício do verso*. Tradução de José Marcos Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- DUFRENNE, M. *O poético*. Tradução de Luiz Arthur Nunes e Reasylyvia Kroeff de Souza. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.
- ECO, U. *Pós-escrito a O Nome da Rosa*. Tradução de Letizia Zini Antunes e Álvaro Lorencini. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- MELO NETO, J. C. de. Poesia e composição: a inspiração e o trabalho de arte. In: MELO NETO, J. C. de. *Prosa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998. p. 51-70.
- PRADO, A. *Bagagem*. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- PROSE, F. *Reading like a writer*. New York: HarperCollins Publishers, 2006.
- QUINTANA, M. *A rua dos cataventos*. São Paulo: Globo, 2005.
- SALLES, C. A. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2004.
- SANTOS, A. C. C. dos. *Fabulário: criação poética e reflexão teórica*. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- SANTOS, A. *Fabulário*. Rio de Janeiro: Confraria do Vento, 2019.
- VALÉRY, P. *Variedades*. Tradução de Maiza Martins de Siqueira. São Paulo: Iluminuras, 1991.

As narrativas implícitas e explícitas: uma análise comparativa das formas de produção literária

Brunna Luiza Lima de Sousa (UFRGS)¹

Uma breve história sobre narratologia

Quando escrevemos uma história, costumamos aprender e estudar os componentes de uma narrativa. Personagens, diálogo, narração, digressão e conflitos. Definimos o ponto de vista da narrativa, se é em primeira ou em terceira pessoa e o narrador – personagem ou onipresente. Mesmo sem entender, na maioria das vezes, a origem por trás dessas definições, sabemos que existe e como funciona por conta do sistema de linguagem e de estrutura narrativa que estamos acostumados a consumir e reproduzir.

No entanto, o objetivo deste trabalho é estudar o que são narrativas implícitas e, para tal estudo, é pertinente entender antes de tudo o funcionamento de uma narrativa e sua origem. Entraremos então, a princípio, no campo da narratologia, a ciência que estuda os textos narrativos.

Primeiramente, é importante diferenciar o conceito de narratologia e o de narrativa. A primeira é considerada uma ciência, portanto utiliza metodologias e conteúdos submetidos à comunidade acadêmica e ao debate em revistas específicas, congressos e seminários, além de propor teorias que explicam um determinado fenômeno – os textos narrativos. Já a narrativa são textos que contam uma história de uma determinada maneira e que se oferecem à interpretação daqueles que as lerão de acordo com sua época. As narrativas literárias não têm o compromisso de refletir a realidade. Elas criam uma realidade através dos fatos dentro do enredo, por meio de estratégias narrativas.

A narratologia é uma vertente do estruturalismo francês, nascido na década de 60 e perdurando até a década de 70, que por sua vez tem sua origem na linguística estrutural, desenvolvida por Ferdinand de Saussure e por Roman Jakobson, na virada do século. O

1. Graduada em Comunicação Social pela Universidade de Brasília (UnB) e Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

estruturalismo francês teve como seu objetivo estudar como os elementos se relacionam, formando assim, um sistema. O estruturalista toma seu objeto de estudo, seja ele qual for, como sistema, ou seja, é predominância do sistema sobre os elementos. Michael Peters, em seu livro *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença (uma introdução)*, escreve sobre o estruturalismo:

Uma das características que distingue a linguística de Saussure, constituindo um avanço em relação à gramática comparativa da época, é a sua ênfase na autonomia do sistema, visto como um todo que compreende e organiza elementos fônicos e semânticos não diretamente acessíveis à experiência sensória. (PETERS, 2000, p. 20)

Keven Fongaro, em sua monografia: *Uma introdução aos fundamentos da narratologia*, defendida em 2019, explica como a teoria do estruturalismo se aplica na nossa linguagem:

Neste caso, diria um estruturalista, não é de surpreender que nenhum de nós tenha ouvido todas as frases do mundo: na verdade, todos os dias ouvimos ou lemos frases que nunca tínhamos nos deparado antes e, ainda sim, nós a compreendemos. É que os elementos se relacionam formando um sistema que nós já conhecemos, e é por conhecer esse sistema que os elementos tornam-se também assimiláveis. (FONGARO, 2019, p.15)

O termo “narratologia” foi inventada pelo teórico búlgaro francês Todorov quando destacou em 1969 a manifestação de narrativas em diversos contos, filmes, romances e até sonhos. Todorov percebeu que estudar apenas narrativas literárias, como vinha fazendo com outras disciplinas já estabelecidas como a Linguística ou a Teoria da Literatura, significava deixar de lado um fenômeno anterior que fugia do propósito de atuação dessas áreas: a narrativa propriamente dita. Por outro lado, em 1966, o autor Roland Barthes também já havia percebido que a área da linguística atuava até o nível da *frase* – a última unidade da qual a linguística se julga com direito de tratar. Mas que, acima do nível da frase existia ainda uma outra unidade, o *discurso* (um conjunto de *frases*), que também demandava um estudo do qual a linguística, até então, não era capaz de realizar. Foi então que Todorov e Barthes desenvolveram o estudo da narratologia, considerada uma sequência dos estudos linguísticos.

Portanto, o que a narratologia fez em seu início, em conformidade com a preocupação de dar continuidade ao que vinha sendo feito na linguística, foi estudar os textos narrativos como sistemas, ou seja, tomá-los como sistemas para fins de estudos e análises. Portanto, a narratologia é a ciência que engloba todos os estudos sobre narrativa, narradores, seus formatos e discussões.

O estudo da narratologia propiciou diversas vertentes, estudos e pesquisas científicas, como é caso da autora Greta Olson – professora de Literatura Inglesa e Americana, com boa parte de suas pesquisas voltadas para o Direito e a Literatura, Narratologia cultural crítica, pós-humanismo e estudos feministas e de gênero – sobre a noção de narradores não confiáveis.

Greta Olson estuda a Narratologia do narrador e sua confiabilidade. Ela parte do princípio onde, em uma narrativa, o narrador pode ser um sujeito não confiável pelo leitor, isto é, causando dúvidas e questionamentos ao leitor ao longo da obra. Em seu texto *Reconsidering unreliability: fallible and untrustworthy narrators* (Reconsiderando a confiabilidade: narradores falíveis e não confiáveis), publicado em 2003 nos EUA, são levantadas as discussões acerca do conceito de narrador falível e não confiável e quais as características de cada um. Olson utiliza as definições e estudos de Wayne Booth e Ansgar Nünning para construir seu argumento e pautar a discussão sobre o tema. Ela explica que existe um fenômeno em algumas histórias que faz com que os leitores deixem de confiar nos narradores ou sintam de alguma forma que o narrador que conta a história está incompleto. Isso acontece quando o leitor tem a sensação de que existe uma discrepância entre as declarações e percepções do narrador e as informações do texto.

De acordo com Olson, Booth acredita que o narrador não confiável é aquele que articula valores e percepções diferentes daqueles do autor implícito – conceito empregado por Wayne Booth em seu estudo da ficção literária, e que significa a entidade intermediária e ficcional posta entre o autor real e o narrador. (DE SOUSA, E. B, 2011). Já Nünning enumera uma série de marcadores textuais que sinalizam tipos de falta de confiabilidade, como: contradições explícitas do narrador e outras discrepâncias no discurso; contradições entre os comentários explícitos do narrador sobre outros personagens; contradições entre o relato do narrador de eventos e suas explicações e interpretações do mesmo, bem como contradições entre a história

e o discurso; um acúmulo de tentativas conscientes de dirigir a simpatia do leitor, entre outros.

Tanto Booth quanto Nünning pensam na falta de confiabilidade em três pontos de vista: O primeiro é o narrador, o segundo o autor implícito e terceiro o leitor. Nos 3 (três) casos somente um narrador pode ser identificado como não confiável se o leitor perceber divergências de opinião. A diferença entre esses modelos é que para Booth, as questões de confiabilidade podem ser abordadas e formam base a partir da construção do autor implícito, enquanto o modelo de Nünning assume a validade na resposta subjetiva do leitor (se ele é capaz de observar essas discrepâncias ou não).

E, por fim, Olson distingue a diferença entre narrador falível e narrador não confiável. Segundo ela a principal diferença entre os dois é que um narrador não confiável, a partir do momento que é identificado como não confiável enfrenta o ceticismo dos leitores até o fim, já os narradores falíveis (este segundo é considerado um tipo de narrador que comete erros individuais e abre lacunas na história; que suas ações são diferentes de suas falas, por exemplo; que no início cita uma coisa, mas no decorrer cita outra) tem mais probabilidade de serem desculpados por suas falhas em entregar as informações.

Essa ideia de autores implícitos e leitores implícitos/modelos – leitores que participam ativamente da construção do texto, também já foi abordado pelo escritor e autor Umberto Eco, que, em seu livro *Seis passeios pelo bosque da ficção* (1994), explica os conceitos de autor implícito, definido como o autor que conta a história – diferente do próprio autor da obra. Eco também defende a ideia da importância do leitor, argumentando que na narrativa escrita existem poucos recursos para transportar o leitor para o mundo que o autor criou, por isso, é importante que o leitor seja um Leitor Modelo: um leitor ideal que o texto não só prevê como colaborador, mas ainda procura criar; o qual deve ser pelo menos uma pessoa disposta a aceitar algo que extrapole o sensato e o razoável (ECO, 1994).

Para Eco, o leitor é fundamental no processo de contar uma história, pois, ao construir um mundo que inclui uma multiplicidade de acontecimentos e personagens não se pode dizer tudo sobre esse mundo, é preciso que o leitor preencha várias lacunas. Nesse sentido, se o leitor preenche lacunas não explícitas no texto para a maior compreensão da história, então essas lacunas poderiam ser consideradas narrativas *implícitas*?

Partindo do princípio de que narrativas implícitas são produções textuais que possibilitam a construção de histórias com determinados graus de complexidade e de interpretação, o objetivo deste trabalho é buscar responder as seguintes questões: o que é um enredo explícito e implícito? Como ele se configura e se desenvolve dentro de uma obra? Quais são os fatores (externos e internos) e técnicas que possibilitam a identificação dessa diferença? E por que ela é importante dentro de um contexto de produção e de leitura literária?

As narrativas implícitas e explícitas

Na literatura existem histórias que lemos com muita rapidez, pois as imagens que vemos através das palavras estão repletas de ações de personagens e diálogos que vão direto ao ponto. Podemos identificar qual é o conflito com facilidade e as situações que acontecem no enredo nos aparecem sem fazermos muito esforço; enquanto existem histórias que não dão as informações de forma explícita, que tendem a serem menos detalhadas, com uma ou mais camadas de interpretação e construção de personagens mais aprofundados que levam o leitor a outra complexidade de leitura.

Ricardo Piglia, escritor argentino, já escrevia em *Teses sobre o conto*, publicado no livro *Formas breves* (2004), que um conto sempre tem duas histórias. A primeira é a que temos acesso, e a segunda história é a narrativa mais profunda que subjaz à primeira; quanto mais abertura um texto tem, maior a quantidade de possibilidades para a segunda história. Para ele, um conto é um relato que encerra um relato secreto, e o conto segredo é a chave da forma do conto e suas variantes. Segundo Piglia:

A arte de narrar é a arte da percepção errada e da distorção. O relato avança segundo um plano férreo e incompreensível, e perto do final surge no horizonte a visão de uma realidade desconhecida: o final faz ver um sentido secreto que estava cifrado e como que ausente na sucessão clara dos fatos. (PIGLIA, 2004, p. 103)

Piglia escreveu que uma história pode ser contada de maneiras distintas, mas que sempre há um duplo movimento, algo incompreensível que acontece e está oculto. E cabe ao leitor descobrir o relato oculto dessas histórias. Segundo essa teoria, se todo conto pode

ter duas histórias, então um romance, uma poesia e qualquer outra produção ficcional literária também pode ter duas histórias. Usando a teoria de Piglia, a primeira história pode ser entendida como a narrativa explícita e a história oculta como a narrativa implícita. E aqui cabe ao autor entender essas técnicas e utilizá-las em suas produções ficcionais.

É importante destacar também que a estrutura da literatura por si só é implícita. Quando lemos um livro, precisamos imaginar as cenas que saem dos textos. Não estão explícitas para o leitor as ações, imagens e sons, como as narrativas no cinema ou no teatro. O leitor abre um livro e precisa imaginar, através dos significados, o que está sendo mostrado. Além disso, dificilmente conseguimos ler um livro com outra pessoa ao mesmo tempo. A leitura é individual e, por isso, cada pessoa forma a sua imagem e interpretação daquela narrativa. Fazemos parte da história, pois a nossa bagagem cultural e visão de mundo vão completar as imagens e lacunas que lemos no enredo. Quando uma pessoa ler a descrição de um jardim, ela imagina de acordo com a sua referência de jardim, que pode ser bem diferente da referência de jardim de outros leitores. E é essa diferença que faz com que a interpretação de um mesmo texto varie de pessoa para pessoa.

O escritor e professor de escrita criativa americano Robert McKee, em seu livro *Diálogo - a arte da ação verbal na página, no palco e na tela* (2018), aborda a diferença existente entre três tipos de narrativa: a prosa, o cinema e o teatro:

A prosa é um meio mental. Enquanto histórias executadas no palco ou na tela miram direto nos olhos e nas orelhas do público, a literatura percorre um caminho indireto pela mente dos leitores. O leitor deve primeiro interpretar a linguagem e depois imaginar os sons e imagens descritos (cada leitor imagina do seu jeito) para só então, reagir ao que foi imaginado. (MCKEE, 2018, p. 27)

Dessa forma, assim como existem narrativas com diferentes estruturas de leitura, (teatro, cinema, livro, oralidade), existem também maneiras diferentes de se estruturar um texto, que pode ser definida como o tipo de voz narrativa, o gênero, o tipo de diálogo (quando há diálogo), o grau de detalhamento que o escritor dá para a cena e a abertura que ele deixa para o leitor.

A ideia de narrativa implícita nesse sentido é de uma narrativa que não explique tudo para o leitor, pois, como já vimos e segundo a

teoria de Eco, é impossível dizer e explicar tudo sobre uma determinada história. Sendo assim, as narrativas implícitas podem ser conceituadas como histórias escritas pelo escritor que precisam da ajuda do leitor para reconhecer suas devidas camadas e significados.

As diferentes formas de narrativas implícitas na literatura

O aprofundamento do estudo de narrativas implícitas consiste em analisar obras literárias a fim de encontrar aspectos dentro da narrativa que evidencie tal fenômeno. Durante o estudo desse tipo de narrativa, é possível perceber, assim que se começa a ler obras variadas dentro da literatura, que o ato implícito pode aparecer de maneiras diferentes, dependendo do objetivo do autor e da sua história.

Nesse trabalho, iremos analisar diferentes formas de construir uma narrativa implícita e como elas se configuram dentro de cada obra. Porém, é importante ressaltar que as tipologias analisadas a seguir não são categorizadas pela comunidade acadêmica e servem apenas para fins de análise didática, contribuindo para a organização e aprofundamento teórico desta pesquisa.

O implícito social

Maria Firmina dos Reis é a autora da obra *Úrsula*, um romance brasileiro considerado o primeiro romance de autoria feminina e negra no Brasil. Filha de pai negro e mãe branca, Maria Firmina nasceu em São Luis do Maranhão em 1822 e foi professora de escola primária. Mesmo nascida livre, vivenciou as atrocidades do período e, por abordar questões de cunho abolicionista, publicou a obra, a princípio, com o pseudônimo de “Uma Maranhense”.

Publicado em 1859, a obra *Úrsula* conta a história de amor da personagem Úrsula e Tancredo, mas que termina com um final trágico, muito comum em romances escritos na segunda geração do romantismo. No entanto, o aspecto principal do romance não é a história de amor do casal e sim as histórias dos personagens escravizados. A autora, através dos personagens, relata as experiências de homens e mulheres negros que foram trazidos da África para o Brasil em navios negreiros:

Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativo no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos e de falta absoluta de tudo o quando é mais necessário à vida passamos nessa sepultura até que abordamos às praias brasileiras. (REIS, 2018, p. 181)

Nesta obra, é possível enxergar que o objetivo da autora, além de escrever uma história de romance, também era de mostrar os aspectos sociais da época. Esse tipo de narrativa implícita pode ser definido como um tipo de narrativa que visa abordar assuntos relacionados a realidade social que o autor vive. Conta-se a história de um ou mais personagens, que vivem conflitos e são afetados pela realidade de onde vivem, da sua etnia ou condição social.

Durante a narrativa, podemos observar, ainda que de forma bastante implícita, a sociedade da época e as problemáticas sociais, econômicas e políticas através da personagem Preta Susana, uma mulher ainda escrava e mais velha que durante várias passagens se encarrega de contar as suas experiências dentro de um navio negroiro:

Para caber a mercadoria humana no porão fomos amarrados em pé, e, para que não houvesse receio de revolta, acorrentados como os animais ferozes das nossas matas, que se levam para recreio dos potentados da Europa: davam-nos a água imunda, podre e dada com mesquinhez, a comida má e ainda mais porca; vimos morrer ao nosso lado muitos companheiros à falta de ar, de alimentos e de água. É horrível lembrar que criaturas humanas tratem a seus semelhantes assim, e que não lhes doa a consciência de leva-los à sepultura asfíxiados e famintos. (REIS, 2018, p. 181)

Maria Firmina ao fazer isso, traz aos negros escravos uma nova configuração estética, apresentando-os como seres distintos, detentores de sentimentos, memória e alma, e não como simples objeto, fora que a ideia de mostrar como eles são capturados e levados através de navios para o Brasil reforça que há muito mais história no contexto da escravidão; e que esses homens e mulheres tinham uma vida livre na África e que nem sempre foram escravos.

A obra também é marcada pela linearidade narrativa, que se dá em terceira pessoa. O enredo contém elementos românticos, com as cenas no cemitério e morte. Contudo percebe-se que a narrativa é contextualizada em um período próximo ao da publicação do livro, cerca de trinta anos antes da promulgação da Lei Áurea em

1888. A autora escreveu um romance de importante relevância histórica, pois, como já citado, denunciou as injustiças naquele tempo e naquele contexto.

Portanto, neste tipo de romance, obra ou enredo, o implícito tem uma característica predominante: sua camada é sempre com objetivo de problematizações sociais.

O implícito subjetivo

Já Clarice Lispector, autora brasileira, em sua obra *A paixão segundo G.H.*, publicada em 1964, conta a história de uma mulher que, após despedir a sua empregada, vai fazer uma faxina em casa e encontra uma barata. Após matá-la, em uma espécie de epifania, decide comê-la. O interessante da narrativa de Clarice é que a personagem principal está em um estado de reflexão profunda, quase subjetiva, sobre a vida, alma e seu papel no mundo. A narração em primeira pessoa é marcada pela não linearidade dos fatos e dos pensamentos, evidenciando os conflitos internos e subjetivos da personagem.

Estou desorganizada porque perdi o que não precisava? Nesta minha nova covardia - a covardia é o que de mais novo já me aconteceu, é a minha maior aventura, essa minha covardia é um campo tão amplo que só a grande coragem me leva a aceitá-la -, na minha nova covardia, que é como acordar de manhã na casa de um estrangeiro, não sei se terei coragem de simplesmente ir. É difícil perder-se. É tão difícil que provavelmente arrumarei depressa um modo de me achar, mesmo que achar-me seja de novo a mentira de que vivo. Até agora achar-me era já ter uma idéia de pessoa e nela me engastar: nessa pessoa organizada eu me encarnava, e nem mesmo sentia o grande esforço de construção que era viver. (LISPECTOR, 1964, p. 6)

Com um texto bastante digressivo, Clarice escreve um romance de uma personagem que, por trás do ato surpreendente de comer uma barata, causando estranhamento ao leitor, está refletindo sobre os diferentes aspectos do que é ser e viver. Neste caso, a narrativa implícita que encontramos em narrativas digressivas como a de Clarice é um implícito subjetivo. Um tipo de camada mais profundamente ligada aos pensamentos, sem ação externa ou palpável. Diferente do implícito social, que tem como característica a realidade dos fatos, o

tipo de narrativa implícita que se encontra em obras escritas como a da Clarice é uma narrativa que depende muito da bagagem cultural e visão de mundo do leitor ao construir o não-dito na história, para, assim, entender a profundidade que o personagem carrega através das suas digressões e devaneios, como é o caso desse trecho:

Terá sido o amor o que vi? Mas que amor é esse tão cego como o de uma célula-ovo? foi isso? aquele horror, isso era amor? amor tão neutro que - não, não quero ainda me falar, falar agora seria precipitar um sentido como quem depressa se imobiliza na segurança paralisadora de uma terceira perna. Ou estarei apenas adiando o começar a falar? por que não digo nada e apenas ganho tempo? Por medo. (LISPECTOR, 1964, p. 13)

Além dessa narrativa, Clarice Lispector, em seu livro de contos *Laços de família*, publicado em 1960, escreveu um conto chamado *A imitação da rosa*, que retrata a história de Laura, uma mulher que vive para agradar o marido. Seus dias se resumem a arrumar a casa e se preparar para receber Armando, seu marido, para irem juntos jantar com seus amigos. O conto mostra um pouco da personalidade de Armando, que, como de costume, passaria a noite conversando com o marido de Carlota, a amiga de Laura. A relação de Carlota e Laura não é a das melhores, pois Laura sente-se um tanto incomodada com as atitudes da amiga, que é menos “recatada” e “submissa” do que Laura. Uma mulher, como diz no conto, que falava alto e não tinha medo de nada.

O conto retrata a angústia da personagem principal dentro do ambiente doméstico, da sua vida, considerada por ela insignificante, do marido que aparentemente não lhe dava a atenção necessária, da falta dos filhos que nunca teve e de outras situações que se assemelham muito às condições das mulheres brancas de classe média no século XX e uma das principais pautas do feminismo clássico: a mulher dona de casa, submissa ao marido, que não tem voz ou direito de escolha. O trecho a seguir retrata esse seu sentimento:

Os olhos marrons, os cabelos marrons, a pele morena e suave, tudo dava a seu rosto já não muito moço um ar modesto de mulher. Por acaso alguém veria, naquela mínima ponta de surpresa que havia no fundo de seus olhos, alguém veria nesse mínimo ponto ofendido, a falta dos filhos que ela nunca tivera? (LISPECTOR, 1960, p. 35)

Laura é uma personagem que aceita bem o papel de mulher que lhe foi determinado, mesmo que isso no fundo não lhe faça feliz. Ela não só aceita, como faz questão de manter esse papel, como se não houvesse alternativa além dessa e por isso não deveria reclamar ou sentir-se mal:

Sem entender jamais o que havia de bom em ser gente, em sentir-se cansada, em diariamente falir; só os iniciados compreenderiam essa nuance de vício e esse refinamento de vida. E ela retornada enfim da perfeição do planeta Marte. Ela, que nunca ambicionara senão ser a mulher de um homem, reencontrava grata sua parte diariamente falível. (LISPECTOR, 1960, p. 37)

O conto de Clarice causa no leitor um sentimento de angústia a cada pensamento de Laura que, mesmo com todas as problemáticas em que está inserida, como o marido que não lhe dá atenção e a amiga que não a faz sentir bem, a falta dos filhos, o dia inteiro cuidando da casa e mal pensando em suas próprias vontades, ela ainda não se sente digna de nada e constantemente reafirma uma depreciação sobre si mesma. Este trecho mostra o quanto ela não se acha digna nem de ser ouvida pelo próprio marido:

Com Armando ela às vezes relaxava e era chatinha, o que não tinha importância porque ele fingia que ouvia, mas não ouvia tudo o que ela lhe contava, o que não a magoava, ela compreendia perfeitamente bem que suas conversas cansavam um pouquinho uma pessoa. (LISPECTOR, 1960, p. 41)

Esse conto de Clarice, diferente da sua obra *A paixão segundo G. H.*, traz aspectos do implícito social, pois fica evidente que a narrativa implícita que vemos nessa história é a realidade da maioria das mulheres de classe média que, assim como Laura, sofrem um tipo de opressão ou angústia por conta do seu gênero. Não está explícito que esse é um conto para denunciar o machismo, no entanto, ao nos aprofundarmos na vida de Laura, seus pensamentos e as situações que ela vive, temos acesso a esta camada. Assim como no romance de Maria Firmina dos Reis, que aborda de forma implícita a questão social referente à escravidão, mostrando através das personagens a história sobre o período escravagista, Clarice mostra, em determinadas partes do texto, a questão social do machismo, visto nos pequenos detalhes e ações do dia a dia da personagem principal.

O implícito abstrato

Jorge Luis Borges, escritor argentino, é bastante conhecido pelos seus contos de realismo fantástico. Seu livro de conto *Ficcões* (1944) foi considerado pela crítica especializada uma das obras-primas da literatura latino-americana do século XX, além de obter em 1961 o Prêmio Internacional de Literatura. Borges é um autor que, assim como Piglia, acredita que todo conto tem duas histórias. Por isso, em quase todos os seus contos é possível perceber que existe uma camada implícita e não-dita, que fica por conta de o leitor desvendá-la.

Diferente dos autores analisados anteriormente, Borges não tem um implícito muito característico. O seu conto “Pierre Menard, autor do Quixote”, publicado no livro *Ficcões*, apresenta a história de um personagem chamado Pierre Menard que diz ter deixado, além de uma obra conhecida, outra mais interessante e “subterrânea”, escondida e sem concluir ainda. Dentre esses textos, ele seria o autor de partes do livro Dom Quixote. Porém, Pierre teria vivido entre o final do século XIX e início do XX, o que não fazia sentido, já que a obra Dom Quixote, de Cervantes, foi escrita há mais de 300 anos.

A narrativa de Borges não é nada simples e curta. Complexa e difícil de decifrar, leva-se um tempo para entender a ironia presente no texto. No conto, apesar do personagem ter reescrito Dom Quixote de forma idêntica ao original, ele defende sua releitura como uma melhoria do texto de Cervantes. A ideia central do conto é afirmar que mesmo que a obra do Dom Quixote tenha sido reescrita de forma idêntica, ele é outro livro, pois a época é outra, ou seja, a releitura é um apanhado de novas reações. No entanto, o conto é passível de mais interpretações e pode ser interpretado também como se o propósito do autor não fosse copiar ou escrever um novo Quixote, mas *o original* e, para isso, Menard deveria se transformar no próprio Cervantes, de 300 anos atrás. Segundo o texto:

A essas travas artificiais é preciso somar outra, congênita. Compor o *Quixote* em princípios do século VII era uma empreitada razoável, necessária, quem sabe fatal; em princípios do século XX, é quase impossível. Trezentos anos não transcorreram em vão, carregados como foram de complexíssimos fatos. Entre eles, para apenas mencionar um: o próprio *Quixote*. (BORGES, 1970, p. 41)

Ou seja, por ter diferentes interpretações, não existe uma interpretação certa ou uma moral da história definida. Borges utiliza referências complexas e até mesmo inventadas, por isso seus contos são considerados um realismo fantástico. Ele mexe com o real e o irreal, criando uma narrativa inédita:

Por que precisamente o Quixote? – dirá nosso leitor. Essa preferência, num espanhol, não seria inexplicável; mas o é, sem dúvida, num simbolista de Nime, essencialmente devoto de Poe, que gerou Baudelaire, que gerou Mallarmé, que gerou Valéry, que gerou Edmond Teste. A carta acima mencionada elucida a questão. ‘O Quixote’, esclarece Menard, ‘interessa-me profundamente, mas não me parece – como direi? – inevitável’. Não posso imaginar o universo sem a interjeição de Poe: *Ah, bear in mind this garden was enchanted!* (BORGES, 1970, p. 40)

No conto, o implícito fica por conta da interpretação do leitor. É um tipo de implícito abstrato, que demanda um certo esforço do próprio leitor para conseguir enxergar de fato. Alguns leitores até mesmo podem não conseguir acessar a segunda camada ou até mesmo não entender o objetivo da história e isso é, de certa maneira, o objetivo do próprio Borges. Fora isso, caso o leitor não tenha lido a referida obra (O Dom Quixote original), é bem possível que não consiga acessar algumas das inúmeras referências da obra que o autor disponibiliza no texto, deixando-o mais difícil ainda.

As narrativas de borges são propositalmente complexas e o seu implícito só se torna implícito para quem consegue acessar a segunda camada da sua história.

Considerações finais

É interessante ressaltar que as narrativas implícitas podem, além de múltiplas, serem construídas em diferentes formatos e ideias. E, também, podem ser sobrepostas. Um autor pode criar uma narrativa implícita com o objetivo de problematizar situações sociais, ao mesmo tempo que faz digressões subjetivas, como é o caso do livro de Chico Buarque, *Leite derramado*, publicado em 2009 e que conta a história de um homem muito velho em um leito de hospital que inicia um

monólogo para quem quiser ouvir sobre a história de sua linhagem, desde os ancestrais portugueses até o descendente atual.

Apesar de aparecer apenas a história de família de um senhor de idade, na verdade Chico Buarque procura trazer como pano de fundo (a narrativa implícita) a história do Brasil nos últimos dois séculos. Neste romance é possível observar dois tipos de implícitos: o social, onde relata a história social e política do Brasil, e a subjetiva, pois, muitas vezes, entramos no fluxo de pensamento do personagem que não é linear.

Entretanto, só poderíamos chegar a esse tipo de análise, sobre a multiplicidade da narrativa e suas funções, sobre as diferentes formas de se construir uma narrativa implícita e até mesmo a ideia em si de narrativa implícita por causa da narratologia. Foi ela que abriu possibilidade e espaço para esse campo de estudo. A narratologia possibilitou o estudo e a compreensão sobre os sistemas narrativos, a ideia de autores implícitos e narradores não confiáveis, e a relação que esse tipo de narrativa tem com o leitor e que com a experiência de leitura. Consequentemente, como essa experiência de leitura impacta no aprendizado e na cultura como um todo.

Estudar narratologia e narrativas é um passo necessário para compreender como as histórias são feitas. Muitas vezes pulamos o estudo de narratologia e vamos direto aprender as técnicas de escrita, pontos de vistas na narração, como se constrói um conflito e um personagem, qual a estrutura de um conto ou de uma poesia e nos esquecemos de analisar com profundidade todas as possibilidades que uma narrativa pode ter.

Por fim, o estudo de narrativas implícitas é uma maneira de compreendermos mais sobre interpretação, recepção, leitura e construção narrativa. Assim como o estudo de narradores falíveis e não confiáveis nos ajuda a entender melhor como as discrepâncias encontradas no texto influenciam a percepção do leitor na obra. Além disso, é relevante pensar no impacto que esse tipo de narrativa tem na formação de leitores, pois ao construirmos histórias que precisam da participação ativa dos leitores é uma forma de incentivarmos a criação de leitores mais autônomos e com uma maior capacidade interpretativa.

Referências

- BORGES, J. *Ficções*. Tradução de Carlos Nejar. Porto Alegre: Editora Globo, 1970.
- BUARQUE, C. *Leite derramado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- DE SOUSA, E. B. Autor implícito e narratividade no drama de Ésquilo. *Revista Graphos*, v. 12, n. 1, 7 abr. 2011.
- ECO, U. *Os seis passeios pelos bosques da ficção*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- ECO, U. *Os limites da interpretação*. Tradução de Pérola de Carvalho. São Paulo, Perspectiva, 1992.
- FONGARO, K. *Uma introdução aos fundamentos da narratologia*. Monografia de conclusão de curso. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2019.
- JAUSS, R. *A literatura e o leitor - textos de estética da recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LISPECTOR, C. *A paixão segundo G.H.* Rio de Janeiro: Rocco Digital, 1964.
- LISPECTOR, C. *Laços de família*. Rio de Janeiro: Rocco Digital, 1960.
- MCKEE, R. *Diálogo - a arte da ação verbal na página, no palco e na tela*. Tradução de Chico Marés. Arte e Letra, 2018.
- OLSON, G. Reconsidering unreliability: fallible and untrustworthy narrators. *Narrative*, v. 1, n. 1, The Ohio State University, 2003.
- PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença (uma introdução)*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PLIGIA, R. *Formas breves*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- REIS, M. *Úrsula*. Porto Alegre: Zouk Editora, 2018.

Cátia Castilho Simon (IES)¹**Introdução**

Os estudos da escrita criativa têm destinado vasto material no que se refere à composição de personagens. Assis Brasil², em recente publicação, *Escrever ficção*, dedica três capítulos a esse estudo; nos demais, a personagem se faz presente, como era de se esperar. Não há nada que possa salvar um conto, um romance, sem um bom personagem, diz o escritor e professor. Charles Kiefer³, em seu livro *Para ser escritor*, reúne reflexões a partir do trabalho desenvolvido em suas oficinas de escrita criativa. Para ele, as personagens estereotipadas evocam a má literatura e temos de estar atentos para não cairmos nessa armadilha. A professora Márcia Ivana, reiteradas vezes em suas aulas de Teoria dos Processos Criativos, do Instituto de Letras/UFRGS, nas quais participei como convidada, em 2018/2, salientou a importância da personagem de ficção enquanto alicerce da obra literária.

Assis Brasil, na obra aqui referida, chama a atenção para o fato de que podemos esquecer a sequência de uma narrativa, mas que jamais esqueceremos de um personagem bem construído: “O que se deseja é saber o que acontecerá com esses personagens que nos cativaram. Mais do que as reviravoltas do enredo, o que deixa marcas duradouras no leitor é o acesso à vida do personagem, suas debilidades e carências” (ASSIS BRASIL, 2019, p. 34). Na esteira desse raciocínio e considerando a trajetória que fiz no mestrado e doutorado com a obra de Clarice Lispector, o presente trabalho pretende destacar alguns procedimentos constitutivos da criação de personagens da escritora. Aqui evidenciarei traços da construção de personagens clariceanos, sob a perspectiva da escrita criativa.

1. Graduada em Letras (UFRGS), Mestre em Literatura Brasileira (UFRGS) e Doutora em Estudos da Literatura/literatura brasileira, portuguesa e luso-africanas (UFRGS).
2. Aluna na Oficina de Escrita Criativa do professor Luiz Antonio de Assis Brasil, na PUC/RS, em 2016.
3. Aluna da Oficina de Escrita Literária do professor Charles Kiefer, de 2011 a 2015.

Para tanto, trarei a esse estudo *Um sopro de vida*, cujo subtítulo entre parêntesis é “Pulsações”. No decorrer da análise desse livro, iremos refletir sobre o processo de criação das personagens de ficção. Através da relação dialógica de Ângela Pralini e seu autor/narrador, podemos percorrer os meandros da concepção e expressão desses personagens. Tanto ao início da obra quanto ao final, a personagem Ângela se estrutura na conexão íntima em via de mão dupla com seu autor/narrador. Tudo o que aflige a um deles produz ressonância no outro pelo diálogo ou pelo silêncio que produz. Chamo a atenção que, para o fato de a personagem Ângela Pralini já ter aparecido em outra obra da escritora⁴, ainda assim é um novo personagem sendo criado sob um outro contexto.

Em um procedimento tipicamente benjaminiano, a contrapelo, procurarei estabelecer as conexões no âmbito da concepção e expressão no processo de construção de outros personagens seus: GH, de *A paixão segundo GH*; Lóri e Ulisses de *Uma aprendizagem ou o Livro dos prazeres*. Para fins de conclusão, analisarei Joana e Otávio, de *Perto do coração selvagem*, e Macabéa, Olímpico e Rodrigo S.M., de *A hora da estrela* a fim de apontar traços da concepção de personagem na obra inaugural e na final.

Para Benedito Nunes, a temática existencialista repercute na concepção de mundo de Clarice Lispector e se expressa em suas obras. O ser e o nada são temas constantes, abundam nos monólogos ou diálogos, verdadeiros tormentos transfigurados em linguagem. O estudioso aponta a perspectiva mística como traço divergente da concepção existencialista, produzindo um efeito que inviabiliza o enquadramento stricto sensu da escritora, nesse arcabouço teórico:

Trata-se de uma afinidade concretizada no âmbito da concepção de mundo de Clarice Lispector, mas que não determina de fora para dentro essa concepção. É existencial a temática que lhe serve de arcabouço. Mas o sentido global que essa totalidade significativa nos oferece já diverge – e largamente – quer da filosofia da existência centrada em torno da ideia de existência enquanto realidade fática, quer do existencialismo propriamente dito (...). A divergência está na perspectiva mística que prevalece afinal e

4. Angela Pralini é personagem no conto “A partida do trem”, publicado em *Onde estivestes de noite* (1992).

redimensiona os nexos temáticos formadores da concepção de mundo de Clarice Lispector. (NUNES, 1995, p. 100)

A estrutura mística é também uma porta de entrada para a aventura da linguagem pelo inominável, o mítico. Campbell nos diz que “o herói morreu como homem moderno; mas, como homem eterno – aperfeiçoado, não específico e universal – renasceu” (CAMPBELL, 1989, p. 28). O percurso empreendido pelas personagens clariceanas vai na direção da humanização desse herói, trazendo-o para os desafios da existência: “Mesmo em Camus – esse amor pelo heroísmo. Então não há outro modo? Não, mesmo compreender já é heroísmo. Então um homem não pode simplesmente abrir uma porta e olhar?” (LISPECTOR, 1992, p. 252). Por essa via é possível que enxerguemos um horizonte permeado de possibilidades, e não um único e derradeiro desfecho.

Posso ponderar que a estrutura mítica é cíclica e repetitiva, porém Clarice Lispector vai a essa fonte e retorna na contramão ou a contrapelo, mostrando-nos a diversidade possível em cada “novo” nascimento ou morte/conclusão de um ciclo. Nenhum personagem dessa escritora retorna do mesmo jeito após suas aventuras e desventuras. Quase sempre se defrontam com estruturas opressoras subjacentes ao mundo que vivem. Esse processo só cessa ou se esgota com a morte física ou simbólica.

Em *A personagem de ficção*, Antônio Cândido, em estudos sobre as mudanças do romance no século XVIII, afirma que a personagem deixa de ser um modelo acabado e definitivo para ser uma interpretação do mistério que é a pessoa viva. De lá para cá, as teorias do desenvolvimento humano, da psique, da sociedade, têm acrescentado elementos constitutivos na formação de personagens. Há sempre uma nuance singular que impregna a jornada das personagens de Clarice Lispector. Em cada uma delas haverá o aceite do chamado a desvendar. Não haverá dois iguais, posto que cada um será forma e conteúdo sem que possa se dissociar.

Carlos Reis, em *Pessoas de livro – estudo de personagens*, chama a atenção para o fato de que “há dois princípios estruturantes da figuração ficcional. O primeiro remete à gênese da personagem e o segundo para os efeitos cognitivos que ela provoca” (REIS, 2015, p. 27). No decorrer desse estudo, procurarei apontar os momentos em que tais fatores são passíveis de serem apreendidos.

Nessa extensa e diversa rede de análise da obra clariceana, há que considerar o que observa Lúcia Helena, em *Nem musa, nem medusa*. A estudiosa chama a atenção para o fato de que as abordagens existencialistas e, posteriormente, os estudos da *Mulher na literatura*, ainda que sejam pertinentes, não dão conta da complexidade da obra de Lispector: “Esses dois caminhos, se examinados em separado, revelam-se hoje insuficientes, dizendo mais dos estágios e buscas da teoria e da crítica literárias, do que propriamente da obra da escritora” (HELENA, 2010). Para a professora, “Clarice trabalhava por núcleos em constantes deslocamentos, legando-lhe a mesma possibilidade no estudo de suas obras”. É também por esse procedimento que será garantida a liberdade para revisitar personagens inscritas em suas narrativas.

Pulsões e sinais vitais das personagens

Luigi Pirandello, no prefácio de *Seis personagens à procura de um autor*, questiona: “Acaso será que existe um autor capaz de indicar ‘como’ e ‘por que’ uma personagem lhe nasceu na fantasia? O mistério da criação artística é idêntico ao do nascimento natural” (PIRANDELLO, 1977, p. 6). Para o escritor, nem mesmo a mulher grávida sabe dizer o exato momento em que a vida se fez nela. A questão do autor e sua obra será debatida pelos personagens pirandellianos que não se entendem com o diretor nem com os atores para encenar seus dramas. Há que ter um autor para dar o tom certo.

Lispector, em *Um sopro de vida*, busca na dialogicidade de personagens esboçar as artimanhas dessa construção. Em um processo ousado, o autor/narrador, que é também um personagem, abre o texto dizendo dessa necessidade urgente que tem de se manifestar: “ISTO NÃO É UM LAMENTO, é um grito de ave de rapina. Irisada e intranquila. O beijo no rosto morto” (LISPECTOR, 1991, p. 17, grifo da autora). A manifestação acontece a partir da visualização de que há algo sem vida. A ave de rapina sobrevoa o texto pronto como sobre um corpo morto. O autor/narrador situa a narrativa no instante da criação:

Hoje está um dia de nada. Hoje é zero hora. Existe por acaso um número que é nada? que é menos que zero? que começa no que nunca começou porque sempre era? e era antes de sempre? Ligo-me a

esta ausência vital e rejuvenesço-me todo, ao mesmo tempo contido e total. Redondo sem início e sem fim, eu sou o ponto antes do zero e do ponto final. Do zero ao infinito vou caminhando sem parar. (LISPECTOR, 1991, p. 17)

O primeiro capítulo é uma espécie de posfácio deslocado para o início. É de relevância ponderar que essa não é apenas uma criação de personagens para uma narrativa, mas de personagens que irão se indagar e sustentar a narrativa de *Um sopro de vida*. A relação dialógica e de metaficção, impreterivelmente, está posta e convida-nos a participar:

Já li este livro até o fim e acrescento alguma notícia neste começo. Quer dizer que o fim, não deve ser lido antes, se emenda num círculo ao começo, cobra que engole o próprio rabo. E, ao ter lido o livro, cortei mais que a metade, só deixei o que me provoca e inspira para a vida: estrela acesa ao entardecer. (LISPECTOR, 1991, p. 26)

O autor/narrador, que é personagem, interroga-se frente a um espelho que projeta a personagem Angela, tomado pela angústia da criação. Diz que escreve como se fosse salvar a vida de alguém e segreda-nos ser provavelmente a dele. Fala que de repente as coisas não precisam mais fazer sentido e externa desconforto diante da passagem do tempo. Para driblar o tempo, cultiva o tédio. Quer viver muitos minutos em um só. Quer se multiplicar para alcançar áreas desérticas. Quer se deter no hoje: “Hoje é hoje. [...] E amanhã vou ter de novo um hoje. O paroxismo da mais fina e extrema nota de violino insistente. Mas há o hábito e o hábito anestesia” (LISPECTOR, 1991, p. 18). Fala que quer escrever um livro, “Mas onde estão as palavras?” e debate-se na dúvida de escrever ou não escrever, remetendo ao paroxismo shakespeariano de ser ou não ser: “Devo me interessar pelo acontecimento?” [...] “Devo imaginar uma história ou dou largas à inspiração caótica?” (LISPECTOR, 1991, p. 19). Confessa então seu medo de escrever e do que pode ser revelado e nascer por esse processo:

Tenho medo de escrever. É tão perigoso. Quem tentou, sabe. Perigo de mexer no que está oculto – e o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidades do mar. Neste vazio é que existo intuitivamente. Mas é um vazio terrivelmente perigoso: dele arranco sangue. Sou um escritor que tem medo da cilada das palavras: as palavras que digo escondem outras

– quais? Talvez as diga. Escrever é uma pedra lançada no poço fundo. (LISPECTOR, 1991, p. 19)

O autor/narrador ouve música e divaga sobre o que significa escrever. Aos poucos prepara o terreno. Para ele cada livro é uma nova viagem solitária, “Só que é uma viagem de olhos vendados em mares nunca dantes revelados” (LISPECTOR, 1991, p. 21). Essa angústia não é culpa de seus personagens, tanto que ele os trata da melhor forma possível, é o que nos diz. Trata-se da insegurança de quem irá se deparar com diferentes cortes laterais da realidade: “Eles (personagens) vêm de lugar nenhum. São a inspiração. Inspiração não é loucura. É Deus” (LISPECTOR, 1991, p. 21).

Em *A paixão segundo GH*, a personagem que narra, adia o começo da história: “Ou estarei apenas adiando o começar a falar? por que não digo nada e apenas ganho tempo? Por medo. É preciso coragem para me aventurar numa tentativa de concretização do que sinto. É como se eu tivesse uma moeda e não soubesse em que país ela vale” (LISPECTOR, 1994, p. 24). Mais adiante assume a tarefa de criar o que aconteceu: “Só porque viver não é relatável. Viver não é vivível. Terei que criar sobre a vida. E sem mentir. Criar sim, mentir não. Criar não é imaginação, é correr o grande risco de ter a realidade. Entender é uma criação, meu único modo” (LISPECTOR, 1994, p. 25). O receio de a personagem contar a sua história e recriar o que viveu evidenciam o desafio do escritor em soprar vida à narrativa e auscultar as pulsações de seus personagens.

O autor/narrador, em *Um sopro de vida*, que se debate entre escrever e renunciar à escrita, por fim aceita escrever: “O resultado de tudo isso é que vou ter que criar um personagem – mais ou menos como fazem os romancistas, e através dele para me conhecer. Porque eu sozinho não consigo: a solidão, a mesma que existe em cada um, me faz inventar” (LISPECTOR, 1991, p. 24). Engendra seus personagens para explicitar esse incômodo. Redimido, o autor/personagem diz escolher a si próprio e à Ângela Pralini para que talvez possa entender essa falta de definição da vida. As personagens sofrem para existirem em um processo semelhante ao parto. Elas consolidam-se a partir do momento em que o autor/narrador/personagem revela o desejo de querer iniciar uma experiência enquanto criador e não apenas ser vítima de uma existência não autorizada por quem vai vivê-la, conforme as regras que a natureza designa: “Também quero

quebrar o enigma do personagem, das coisas” (LISPECTOR, 1991, p. 24) e, para tanto, vale-se de um procedimento benjaminiano, a contrapelo, quebrando-o e não o nutrindo para nascer. Para essa criação, há também a do autor/personagem, essa voz que conduz a narrativa. Por menos que se refira a isso, ele está lá estabelecido e com a caneta na mão. Por esse procedimento, também irá quebrar a casca que formata GH no confronto com as ruínas que Janair deixou vincadas na parede do quarto que habitou por seis meses, e no derradeiro encontro e comunhão com a barata, o ser primário que não se descontinua.

O livro *Um sopro de vida* – nos diz seu autor/narrador – será feito aparentemente por destroços de livros, com vislumbres rápidos dele e de Ângela. Cada um terá o seu diário. Ele fará com que Ângela escreva um diário, com anotações no presente. Tudo acontece no momento da escrita. Quer o aspecto fragmentário porque assim lhe parece ser a vida: “O que está escrito aqui, meu ou de Ângela, são restos de uma demolição de alma, são cortes laterais de uma realidade que se me foge continuamente. Esses fragmentos de livro querem dizer que eu trabalho em ruínas” (LISPECTOR, 1991, p. 25). Também vislumbramos ruínas em Lóri e Ulisses que, a partir de destroços de outras relações amorosas, miram um amor verdadeiro para viverem: “Não temos usado a palavra amor para não termos de reconhecer sua textura de ódio, de amor, de ciúme e de tantos outros contraditórios. Temos mantido em segredo a nossa morte para tornar nossa vida possível” (LISPECTOR, 1998, p. 48). Suas personagens são concebidas sob a poeira das ruínas vividas e sobre os rastros de caminhos zigzagueantes ora percorridos, ora abandonados.

O autor/narrador de *Um sopro de vida* faz questão de dizer que o ele que aparece no livro não é ele. Não se trata de texto biográfico, é outra coisa, ele nos diz. Desde quando a palavra de um autor vale como declaração em cartório? Pode não ser biográfico *stricto sensu*, mas o transpassa para que possa escrever. O fato é que, para o texto, não interessa se há dados biográficos. No entanto, a criação das personagens acontece a partir do que transpassa o escritor, seja pela experiência vivida ou imaginada, ou ainda, pela alquimia deles:

[...] vocês não sabem nada de mim. Nunca te disse e nunca te direi quem sou. Eu sou vós mesmos. Tirei desse livro apenas o que me interessava – deixei de lado a minha história e a história de Ângela. O que me importa são instantâneos fotográficos de sensações –

pensadas, e não a pose imóvel dos que esperam que eu diga: olhe o passarinho! Pois não sou fotógrafo de rua. (LISPECTOR, 1991, p. 26)

Fernando Sabino em uma das cartas enviadas à Clarice, após a leitura quase em um só fôlego (da meia-noite e vinte até às três da manhã) de *Uma aprendizagem ou Livro dos prazeres*, comenta:

Não anotei nada, não tenho nada a sugerir. Estou atordoado. Eu não mereço mais ser seu leitor. Você foi longe demais para mim. Ela ainda entendo, ela é você, e eu entendo você. Mas ele! Quem é esse homem? Que é que ele está dizendo? Por que tão pedante e professoral. [...] Cheguei a desejar que Lóri se encontrasse através do amor e da entrega de si mesma... mas a outro. O que seria falso, eles se entendem, entendem o que estão dizendo um ao outro. (SABINO, 2003, p. 203)

Por esse registro, há evidências de que as indagações das personagens estão em sintonia com as da escritora, transpassando-a. No entanto, vão para além disso, pois têm verdade no que experimentam e dizem, “eles se entendem, entendem o que estão dizendo um ao outro” (SABINO, 2003, p.203), conforme reconheceu Sabino. “Cada produto da fantasia, cada criação da arte deve, para existir, levar em si seu próprio drama, isto é, o drama do qual e pelo qual é personagem. O drama é a razão de ser da personagem” (PIRANDELLO, 1977, p. 17). O descortinamento do drama de existir que faz de cada personagem um ser único por sua trajetória, posto que há em cada um deles a matéria comum dos que lhes precederam. Procurar os escombros, auscultar as pulsações que denunciam que a vida insiste e resiste em se continuar. E mais uma advertência de Pirandello: “não se deve confundir duas coisas diferentes: o tormento imanente no meu espírito e que eu posso, legitimamente, emprestar a uma personagem, desde que o faça de maneira orgânica, não se identifica com a atividade do meu espírito, empenhada na realização desse trabalho” (PIRANDELLO, 1977, p. 14-5).

Lóri ou Loreley é a mulher disposta a se desarmar, indagando a si mesma a fim de estabelecer a aprendizagem na relação com o homem, Ulisses. Ele se dispõe também a vivê-la através de desafios que coloca a ela e a si próprio: “Narrar esse encontro, sem cair nas armadilhas da banalização e estereotipia que o tema muitas vezes enseja, não é uma tarefa fácil. [...]o encontro do feminino com o masculino

simboliza também a conjunção dos contrários, condição *sine qua non* para a experiência da totalidade” (MELLO, 2003, p. 115).

Esse processo de descortinamento de desejos de Lóri e Ulisses faz com que emergjam de suas profundezas emoções sedimentadas, pois “o mundo não está à tona, está oculto em suas raízes submersas em profundidades do mar” (LISPECTOR, 1991, p. 19). Trago para essa reflexão uma confissão do personagem escritor/autor de *Um sopro de vida*, já referida anteriormente, evidenciando um diálogo que reverbera e não se esgota.

A contrapelo, o canto da sereia, Loreley diz mais no que silencia. É no silêncio e na solidão que as aprendizagens se constituem, sobre as ruínas do que viveram. Os encontros de Ulisses e Lóri, em geral são rápidos e espaçados, cada um desses momentos revela sua potência de aprendizagem quando os dois se afastam em situação de total liberdade. O amor que ambos buscam só poderá acontecer sob os auspícios da liberdade. Os sentimentos que atormentam Lóri são os mesmos de uma mulher antiga, como diz Ulisses em um de seus diálogos, ainda que ela seja uma jovem mulher. Esse traço apontado pelo futuro amante de Lóri redimensiona sua angústia para o espaço temporal mítico de uma ancestralidade. É nesse momento e por tal processo que as personagens percebem seus tormentos e procuram entender quais fios dessa conexão estão circuitados, devendo ser eliminados para que surjam novos e potentes cabos de força. Eis aqui um traço da jornada também empreendida por GH “A despersonalização como a destituição do individual inútil – a perda de tudo o que se possa perder e, ainda assim, ser” (LISPECTOR, 1994, 178). O desnudamento das máscaras assumidas, conscientemente ou não, são traços constitutivos dessas personagens.

Em *Um sopro de vida*, o autor/narrador nos fala da angústia da criação que é também a de se saber vivo e provisório. Antes de iniciar a dar voz à Ângela, o autor/narrador declara-se estar no futuro:

Esse meu futuro que será para vós o passado de um morto. Quando acabardes esse livro chorai por mim uma aleluia. Quando fechardes as últimas páginas deste malogrado e afoito e brincalhão livro de vida então esquecei-me. [...] que me perdoem os fiéis do templo: eu escrevo e assim me *livro* de mim e posso então descansar. (LISPECTOR, 1991, p. 26, grifo meu)

Não há inocência em nenhuma palavra que esse autor/narrador/personagem escreve. Temos aqui um livro revisado e o desejo desse autor/personagem livrar-se do que escreve, explicitado no que destaca novamente: “e assim me *livro*⁵ de mim e posso então descansar.” A indagação incessante que provoca a escritura do livro poderia ser amenizada ao final, quando o livro nasce textualmente. No entanto, o autor/narrador não aspira a calma e finaliza com reticências, nos intimando a continuar. GH também tentará se livrar do que viu e narra: “Escuta, vou ter que falar porque não sei o que fazer de ter vivido. Pior ainda: não quero o que vi. [...] Desculpa te dar isto, eu bem queria ter visto coisa melhor. Toma o que vi, *livra-me*⁶ de minha inútil visão, e de meu pecado inútil” (LISPECTOR, 1994, p. 21).

Há um olhar de reparo no que foi escrito, tanto em *Um sopro de vida* quanto em *A paixão segundo GH*. Neles, o narrador preocupa-se com a opinião do leitor. No primeiro, o autor/narrador/personagem antecipa desculpas caso o livro aborreça ou não atenda às expectativas. A escritora, por seus personagens, pretende descortinar as pulsações dessas criações, tentando atingir o ponto um em cada corte lateral delas. Essa obliquidade do corte é o modo de ser desses personagens.

Lispector radicaliza o desvelamento da criação de personagens ao instituir o autor/narrador de *Um sopro de vida* também como personagem. Por essa estratégia pretende destrinchar o enigma da criação que tece o autor e sua personagem. O autor/narrador, que é também personagem, tem medo da reação do seu leitor e o prepara para minimizar uma possível rejeição ao que escreveu. O autor/narrador tem consciência do grau de dificuldade que propõe ao seu leitor, mas quer seduzi-lo. Diminui-se, estrategicamente, na tentativa de dissimular a instrumentalização do leitor. Expõe suas fragilidades como se fossem individuais para capturar o leitor. “Eu sei que esse livro não é fácil, mas é fácil apenas para aqueles que acreditam no mistério. Ao escrevê-lo não me conheço, eu me esqueço de mim” (LISPECTOR, 1991, p. 25). O autor/narrador, enquanto personagem, configura-se em co-baia de si mesmo no processo criativo. Assim também procede Ângela, que nem sabe que é personagem, mas seu autor/narrador sabe dela, mas não sabe de si enquanto personagem.

5. Grifo meu.

6. Grifo meu.

GH, em *A paixão segundo GH*, parte para uma viagem solitária de descortinamento do que habita nela mesma, fazendo ser quem é. Clarice Lispector decide por um narrador em primeira pessoa. De surpresa em surpresa, GH explora os cômodos de sua casa. Adentra, inicialmente, o espaço que considerava menos importante, o quarto da empregada recém demitida. Inquieta-se no processo de descoberta por certezas abaladas e uma profusão de sentimentos que surgem. A investigação arqueológica de si mesma a coloca frente à desorganização pulsante. Revelam-se ruínas antes insuspeitadas:

Estou desorganizada porque perdi o que não precisava? Nesta minha nova covardia – a covardia é o que de mais novo já me aconteceu, é a minha maior aventura, essa minha covardia é um campo tão amplo que só a grande coragem me leva a aceitá-la – na minha nova covardia, que é como acordar de manhã na casa de um estrangeiro, não sei se terei coragem de simplesmente ir. (LISPECTOR, 1994, p. 16)

Lóri e Ulisses descortinam angústias que acobertam sentimentos inclassificáveis. Estabelecem um modo de agir nesse percurso para seguirem em frente em seu propósito maior que é o de viver o amor em liberdade. Através dele, experimentarão e testarão a si próprios. A radicalização do enfrentamento do mistério da criação é um dos alicerces que estrutura esses personagens. A escritora investiga os sinais, as pistas que emergem ou são provocadas por seu criador. Em um processo inverso ao de encher o cofrinho, colocando moedas, a escritora o vira para que desçam todas. Examina uma a uma, buscando a procedência, a validade, não para ratificá-las, mas indagá-las, experimentando novas buscas e caminhos. Por esse procedimento, enfrenta o que está no mais recôndito, revisando o que vale a pena dar continuidade e o que se perdeu com o tempo, o que deve ser descartado posto que aprisiona e limita. O sopro por fim propicia que o pó que resulta da escavação e ruínas seja jogado para longe, em um processo de preparação para o novo que será erigido. *Pari passu* a vida pulsa nas personagens.

“E assim que recebi o sopro da vida que fez de mim um homem, sopro em você que se torna uma alma. [...]você não começa pelo princípio, começa pelo meio, começa pelo instante de hoje” (LISPECTOR, 1991, p. 31). As personagens que nascem de “sementes antigas”,

conforme nos relata o criador de Ângela Pralini e são a continuidade de outras sementes.

Entre espantos e a angústia da finitude

O procedimento de indagação vislumbrado na concepção dos personagens Lóri, a professora, e Ulisses, o filósofo, em *Uma aprendizagem ou o Livro dos prazeres* segue rastros das ruínas sob as quais suas aprendizagens foram erigidas. “Não temos nenhuma alegria que já não tenha sido catalogada. Temos construído catedrais, e ficado do lado de fora, pois as catedrais que nós mesmos construímos, tememos que sejam armadilhas” (LISPECTOR, 1998, p. 48), diz Ulisses. Clarice nos provoca a ir a diante, descascando as experiências para compreendê-las em sua gênese e profundidade. Tal questão nos sugere que “se a ‘imitação’ é, classicamente, o correlato das representações sociais e se estas mostram ao indivíduo o meio a que está ligado, então a *mimesis* supõe algo antes de si a que se amolda, de que é um análogo, algo que não é a realidade, mas uma concepção de realidade” (LIMA, 2003, p. 180). Talvez a angústia e o medo imobilizem homens e mulheres a viverem, refletem Ulisses e Lóri. Os pequenos medos nos fazem desviar do grande medo que é a morte, revela-nos seus personagens. GH divaga sobre a terceira perna que o adulto cria para enfrentar o medo. “O medo agora é que meu novo modo não faça sentido? Mas por que não me deixo guiar pelo que for acontecendo? Terei de correr o sagrado risco do acaso. E substituirei o desatino pela probabilidade” (LISPECTOR, 1994, p. 17).

Ângela e seu autor/narrador/personagem de *Um sopro de vida* refletirão sobre questões profundas e inquietantes, cada um no seu diário. O tempo, o viver e morrer, o sagrado e o profano, o criador e a criatura são algumas questões sobre as quais se debruçarão. Ao autor/narrador/personagem será permitido o acesso ao que Ângela escreve, contestando, fazendo observações e descobertas. Ao criar Ângela Pralini, o autor esboça, ao longo da narrativa, diversas tentativas de defini-la: “Ângela como meu reflexo”, “Ângela é uma estátua que grita e esvoaça”, “Ângela é um espelho”, “Ângela=Anjo”, “Ângela não sabe que é personagem”, “Ângela não se conhece”, “Ângela não é um personagem (...) é a evolução de um sentimento”, “Ângela é barroca”, “Ângela é uma tentativa de ser dois”. O que ele não nos diz explicitamente

é que essa personagem já percorrerá outros caminhos em uma outra narrativa. Ou sugere, quando fala que esse livro será feito de despoços de outros livros. A personagem, cuja gênese está sendo esboçada, já havia se revelado em *A partida de trem*. Na verdade, o que a escritora está recriando são os bastidores da escrita. Põe a nu o caminho por onde se estabelecem os laços entre autor/narrador e personagem. Essa imbricação não é da vida do autor, mas é de suas entranhas: “Ângela é uma coisa íntima que se exteriorizou”. Da mesma forma, Lóri e Ulisses vão sendo engendrados em processo de alteridade. Cada um deles é da maneira que é no confronto que se estabelece pelas experiências aparentemente triviais que vivem. Seus personagens querem mais da vida, e que as palavras deem a dimensão do que foi e do que pode ser vivido. Esse mundo catalogado, comprimido por regras e ordens é desconstruído pelo olhar e pela fala de seus personagens; sobretudo, pela deliberada mão da escritora que irá delinear forma e conteúdo indissociados.

GH, por ser escultora, já havia “passado pela experiência de desgastar pacientemente a matéria até gradativamente encontrar sua escultura imanente ou por ter tido, ainda da escultura, a objetividade forçada de lidar com aquilo que já não era eu” (LISPECTOR, 1994, p. 30). Esse lugar que pensara que ocupava serena e merecidamente vai pouco a pouco se desfazendo, como se a escultora buscasse a matéria de toda a matéria, retirando as aspas que atribuíra a si própria. Na solitária comunhão, que experimenta com o núcleo da barata, atinge o inumano, o neutro, a barata de todas as baratas. O tempo e o espaço se articulam para que essa jornada se conclua. A personagem adentra ao inferno, cuja experiência produz efeitos físicos do nojo à sudorese. Ambos são compatíveis com situações de estresse e medo que o desconhecido suscita. Cada personagem empreende uma jornada solitária por ‘mares nunca dantes navegados’.

O autor/personagem de *Um sopro de vida* quer entender o que vem a ser Ângela, sua personagem; não é possível determiná-la em uma só definição. Com Fernando Pessoa, sabemos que seres, inventados ou não, são muitos. À medida em que o criador de Ângela avança em sua criação, também ele se revela, se descobre e se recria: “Será que criei Ângela para ter um diálogo comigo mesmo? Eu inventei Ângela porque preciso me inventar – Ângela é uma espantada.” Eis aqui mais um alicerce da composição de seus personagens – um ser caminhante que se indaga.

GH, em seu percurso interno de via-sacra e a contrapelo, indaga o sentido da sua vida e de todas as mulheres e homens, pois

[...] toda a mulher é a mulher de todas as mulheres, todo o homem é o homem de todos os homens, e cada um deles poderia se apresentar onde quer que se julgue o homem. Mas apenas em imanência, porque apenas alguns atingem o ponto de, em nós, se reconhecerem. E então pela simples presença da existência deles, revelarem a nossa. (LISPECTOR, 1994, p. 178)

É claro que todas essas caracterizações ou tentativas de definições e das múltiplas possibilidades sincronizadas – que são de um mesmo personagem – derrubam a lógica que dicotomiza a realidade, superando o impasse da dualidade – tormento que alimenta e imobiliza a estrutura social. Temos aqui outro elemento subjacente à concepção dos personagens criados por Lispector.

Instigada por Ulisses, Lóri aceita o conselho de rezar ou pedir a si mesma: “Faze com que eu sinta que Tua mão está dada à minha, faze com que eu sinta que a morte não existe porque na verdade já estamos na eternidade” (LISPECTOR, 1998, p. 56). O medo inicial da finitude a empurra a seguir em frente, “Agarrava-se ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo. [...]quando estivesse mais pronta, passaria de si para os outros, o seu caminho era os outros. Quando pudesse sentir plenamente o outro estaria salva e pensaria: eis o meu porto de chegada” (LISPECTOR, 1998, p. 57).

Entre espantos e sustos, as personagens, Ângela, o autor/narrador/personagem que a criou, GH, Lóri e Ulisses são confrontados com a ancestralidade animal por vezes domesticada e contida sob a casca humana. O autor de “Ângela explicita a angústia de sua personagem frente à sua natureza animal: ela não consegue adaptar-se ao ser humano. Como se existissem outros seres além dos animais” (LISPECTOR, 1991, p. 63). Imediatamente, a personagem, sob uma perspectiva de luz e sombra, diz: “oh doce mistério animal. Oh alegria mansa. Que fascínio tremendo é esse desafio da besta. Oh doce martírio de não saber falar e sim apenas latir” (LISPECTOR, 1991, p. 63). GH é atraída irrevogavelmente pela essência da barata a tal ponto que supera o nojo e come a massa que dela sai ao ser espremida na porta do armário. Lóri refere-se à histeria do animal preso, buscando argumentos no primitivo para salvaguardar a si mesma. “O lado animal da obra é uma revelação do animal interior que nos habita – em

alguns casos, enjaulado dentro de nós” (SOUSA, 2012, p. 286). O processo civilizatório, para o bem e para o mal, há muito está imbuído dessa missão de nos apartar cada vez mais da totalidade dos seres que compõem o universo. Clarice Lispector recupera esse traço ancestral comum que não é passível de ser domesticado nem aprisionado, como possível ponto de fuga ao mundo enformado.

Em *Um sopro de vida*, Clarice Lispector deixa-se perscrutar, escritora que é. Evidente que não estamos falando de questões pessoais ou biográficas, mas das atinentes ao processo criativo. Ao substituímos o nome de Ângela pelo do também criador/criatura e autor/narrador, desnuda-se a onipotência de quem pretende que tudo se inicie com ele e de ter o domínio total sobre sua criação. E por essas reviravoltas, o autor/narrador só existirá enquanto estiver no mesmo campo criativo de seu personagem. Quando Ângela desaparece no final, seu autor/narrador não consegue mais existir, espelho estilhaçado que é. A reviravolta que a escritora provoca é que, a despeito de o autor/narrador ser um homem e ter criado a personagem feminina, tal qual o mito bíblico, ele deixa de existir no exato momento em que perde de vista sua personagem: “E agora sou obrigado a me interromper porque Ângela interrompeu a vida indo para a terra. Mas não a terra em que se é enterrado e sim a terra em que se revive” (LISPECTOR, 1991, p. 167). Ele resiste: “Quanto a mim, estou. Sim. ‘Eu...eu...não. Não posso acabar.’ Eu acho que...” (LISPECTOR, 1991, p. 167). Clarice revela assim que a existência desse autor/narrador/personagem será esvaziado de sentido ao encontrar-se na mais absoluta solidão, sem a personagem que criou. O autor precisa de personagens, um que seja, para dar continuidade ao processo à materialidade do processo criativo.

Considerações finais

A fim de proceder com a análise da gênese de concepção e expressão de personagens clariceanos, é imprescindível trazer à luz as personagens da obra inaugural e da final da escritora.

Joana é a personagem principal do romance de estreia de Clarice Lispector, *Perto do coração selvagem*. Ela é a víbora, epíteto que assume, subvertendo a hegemonia do mito bíblico patriarcal. A mãe, o pai, a tia, o professor, Otávio, Lídia e o amante acrescentam nuances

na figura prismática de Joana: “[..]a individualidade de tais personagens não importa em si mesma, mas mostra-se pertinente para marcar os traços da protagonista” (FORTES, 2004, p. 126). Havia em Joana a certeza de que dava para o mal, “sentia dentro de si um animal perfeito, cheio de inconseqüências, de egoísmo e de vitalidade” (LISPECTOR, 1980, p. 14). E havia também a bondade que “era morna e leve, cheirava a carne crua guardada há muito tempo” (LISPECTOR, 1980, p. 15). É por corredores sinuosos que Joana irá sendo esculpida. “Não acusar-me. Buscar a base do egoísmo: tudo o que não sou pode interessar-me” (LISPECTOR, 1980, p. 16).

No caso do roubo em que Joana foi descoberta pela tia que fica horrorizada diante de sua frieza, a escritora opta por revelar as facetas contraditórias de sua personagem:

Nada de culpas católicas ou judaico-cristãs; há que se descobrirem as causas, se o roubo faz parte da vitalidade de Joana, se é simplesmente um acessório casual e momentâneo [...] tal causa jamais será considerada como um vetor em linha reta, mas como tortuosos galhos secos, conforme já nos havia indicado a escritora. Resta saber qual deles a chama irá acender. (SIMON, 2013, p. 115)

Lispector, em sua obra inaugural, constrói a personagem principal, Joana, a partir de traços que evidenciam um ser que se faz na relação com o outro. Evidencia uma contundente compreensão da importância da alteridade na composição de seus personagens. “Clarice Lispector cria suas personagens muito próximas da realidade, não naquilo que a sociedade alardeia como correto, justo, digno, mas ao contrário, naquilo que ela omite, silencia” (SIMON, 1998, p. 106). Pela relação com Otávio e Lídia e também o amante, Joana compreenderá que a opção que lhe cabe é a de seguir sem olhar para trás, sob pena de virar uma estátua de sal, conforme o mito bíblico.

Em Joana já é possível antever traços de uma coragem que impulsionariam GH, Lóri e Ulisses, Ângela e seu autor. A coragem de não se conhecendo ou de saber o que irá descobrir, seguir em frente. “Nessa hora ela se conhece menos ainda do que conhece o mar. Sua coragem é a de não se conhecendo, no entanto, prosseguir. É fatal não se conhecer, e não se conhecer exige coragem” (LISPECTOR, 1992, p. 114).

Macabea, Olímpico de Jesus e Rodrigo S.M formam a tríade sobre a qual *A hora da estrela* será narrada. Já no início nos deparamos com o tormento para a definição de um narrador certo a dar vazão

e sentido à personagem que resultaria em Macabea. Teria de ser o narrador e não uma narradora que poderia chorar diante da vida triste da protagonista. Por essa escolha, a escritora diz mais de seus leitores do que da sua personagem. Clarice Lispector, em entrevista a Jaime Lerner, no ano em que concluiu seu último romance, diz o que inspirou o surgimento dessa personagem. Diversos elementos oportunizam essa criação: “peguei no ar em uma vista à Feira de São Cristóvão. É uma moça muito pobre, de Alagoas”, diz a escritora. O jornalista pergunta o nome da personagem e sobre a infância da escritora no Nordeste. Clarice se recusa a dar mais informações de sua personagem. Lá encontramos a indagação que subjaz a concepção das personagens claricenas: “como começar pelo início, se as coisas acontecem antes de acontecer?” (LISPECTOR, 1993, p. 25). Rodrigo S.M. fala da dificuldade em narrar a história: “Apesar de eu não ter nada a ver com a moça, terei que me escrever todo através dela por entre espantos meus. Os fatos são sonoros, mas entre os fatos há um sussurro. É o sussurro que me impressiona” (LISPECTOR, 1993, p. 39). Por essas frestas, serão evidenciadas ruínas e escombros sob as quais Macabea sucumbirá em vida. Pouco ou quase nada cabe a essa personagem decidir.

Da mesma forma que a cultura de submissão engendra raças superiores, o narrador de *A hora da estrela*, meio a contragosto, revelará o processo de construção de Macabea nas relações implacáveis do dia-a-dia da infeliz moça. São elas com o patrão, com a lembrança da tia, com a colega de trabalho, a Glória, com o namorado, o Olímpico, finalizando com a cartomante e o derradeiro destino. Ainda que a realidade se mostrasse cruel à desavisada Macabea, ela era incapaz de enxergar essa verdade. Faltava-lhe o instrumento necessário para desvendar e retirar as cascas que encobrem a noz dura da realidade. Mais uma vez, a contrapelo e por sua personagem, Lispector nos dá um banho frio na esperança de que a evolução da humanidade é um processo líquido e certo. O acesso que Macabea tem à Rádio Relógio, à coca-cola, a um emprego, dão a dimensão crua e real do abismo que separa os que merecem um futuro dos que nem sabem o que isso quer dizer de fato. A sociedade, em todos seus estratos sociais, vai nos aplicando safanões para que os fortes, mesmo entre os fracos ou entre os ‘humilhados e ofendidos’, continuem a vencer e a contar a sua versão da história. Não foi por acaso que o narrador,

Rodrigo S.M, de *A hora da estrela* foi escolhido criteriosamente, dando relevo para o fato de ser homem.

Deparamo-nos com a impossibilidade de apontar a única e derradeira fonte do ser, mas não há dúvida quanto à importância das prerrogativas econômicas e sociais que envolvem e compõem as personagens de *A hora da estrela*. No livro, sabemos que Macabea é uma personagem tão antiga quanto o canto de Loreley, tão primitiva quanto a barata de todas as baratas. Ela precede a mulher de todas as mulheres. Ela passa de humana para estrela sem se descontinuar tanto quanto a barata e os cães. Por esses seres inventados que chamamos personagens, Lispector desvela a fragilidade do que veste e reveste o humano. A escritora convoca-nos a testemunhar os crimes cometidos destes contra outros seus semelhantes. Há e haverá em todas as trajetórias as tentativas desesperadas de justificar o sentido ou a falta de sentido de estar no mundo. A abundância de argumentos é desmontada pelas trajetórias singulares que seus personagens empreendem. E ainda o trânsito que eles operam solitários em noites e em agonias que se prolongam. “Todas as personagens vivem a sua noite” (SOUSA, 2012, p. 239).

Benedito Nunes indica-nos um ponto necessário de partida para compreender o processo criativo de Lispector. No ensaio “O mundo de Clarice Lispector”, o estudioso diz que “a história dos personagens enquanto indivíduos é, para CL, um meio de acesso à dimensão recôndita, secreta, da existência, que já possui significado ontológico” (NUNES, 1976, p. 117). Como a própria escritora dizia ser impossível dissociar forma de conteúdo, a personagem em sua obra está intimamente ligada ao enredo e à trama. A cada vislumbre da personagem, há um fio que ata ou desata a narrativa. Luiz Costa Lima, no livro *Mímesis e Modernidade*, traz o conceito de *mímesis* de produção na análise da obra de Mallarmé. Esse conceito nos ajuda a pensar e ampliar o campo de análise aqui proposto por Benedito Nunes:

“[...] o Ser já não é o seu lastro prévio, mas o que advém, o seu ponto de chegada. E, se identificarmos o Ser com o real, diremos que o próprio da *mímesis* da produção é provocar o alargamento do real. Se, como dizia Bachelard, ‘o real é apenas uma das formas do possível’, a *mímesis* de produção consiste em fazer o apenas possível transitar para o real”. (LIMA, 2003, p. 181)

Para Clarice, em sua escrita nunca houve um problema de expressão; o problema que lhe afligia, segundo ela, era muito mais grave, era o de concepção:

Esse modo, esse *estilo* (!), já foi chamado de várias coisas, mas não do que realmente e apenas é: uma procura humilde. Nunca tive um só problema de expressão, meu problema é muito mais grave: é o de concepção. Quando falo em *humildade*, não me refiro à humildade no sentido cristão (como ideal a poder ser alcançado ou não); refiro-me à humildade que vem da plena consciência de ser incapaz. E refiro-me à humildade como técnica... Humildade como técnica é o seguinte: só se aproximando com humildade da coisa é que ela não escapa totalmente. (LISPECTOR, 1992, p. 251)

Em *Um sopro de vida*, vislumbramos a mímese desse processo criativo, na perspectiva do que Luiz Costa Lima nos aponta, o de uma mímese de produção. O autor/narrador, conforme vimos, está em vias de criação de uma personagem e de um livro. Ele age como alguém que prepara o terreno para uma construção a partir de demolições. “O que está escrito aqui, meu ou de Ângela, são restos de uma demolição de alma.” Pretende ser o mais transparente possível em suas ações e, mais, somente depois que revisa o passo a passo, elimina o que entende ser desnecessário, nos dá a conhecer sua personagem e o livro. O primeiro capítulo é na verdade o último, visto que é escrito, segundo o autor/personagem, após sua releitura. Sua ação é coerente com a de um autor em seu processo criativo. Ou seja, tudo que será disponibilizado foi pensado, estudado, revisado, a despeito da aparente tempestade de ideias. Há consistência na elaboração desses personagens uma vez que eles se fundem com a história. Tal procedimento ratifica uma das condições apontadas por Assis Brasil, a de ser consistente.

Em um texto que escreve para uma Conferência a respeito de Literatura e Vanguarda, Clarice Lispector é clara no que se refere à concepção que subjaz à criação artística, revelando mais alguns liames de suas criações. Reafirma assim que o processo de conhecimento é a aventura maior a que se expõe as personagens e pela qual ganham sentido e vida própria:

o que me confundiu um pouco a respeito de vanguarda como experimentação, é que toda verdadeira arte é também experimentação,

e, lamento contrariar muitos, toda verdadeira vida é experimentação, ninguém escapa. [...] qualquer verdadeira experimentação levaria a maior autoconhecimento, o que significaria: conhecimento. (LISPECTOR, 2005, p. 97)

Personagens de Clarice são seres caminhanes que, em seus percursos singulares e inicialmente banais, são surpreendidos por experiências prismáticas que se desdobram em outras. “Os textos de Lispector descrevem personagens cuja forma de lutar contra a opressão é localizar pontos de luta e criar modos de resistência” (BARBOSA, 2001, p. 147). Para tal, a escritora se valerá da concepção de incompletude do ser humano e de que o processo permanente de aprendizagem pode levar a descobertas insuspeitadas, de que o medo ao desconhecido imposto pela sociedade pereniza estruturas sociais injustas e impede o avanço e a felicidade de quem é subjugado por raça, gênero ou condição social. “O mundo da ordem é uma armadura que nos é imposta” (SOUSA, 2012, p. 129). E, ainda assim, não há um único caminho nem uma verdade que sirva para todos, Joana, GH, Lóri e Ulisses, Macabea, Ângela Pralini e seu autor, enfrentarem o desconhecido e suas dores. Ainda assim, as personagens adivinham e sugerem a errância a contrapelo para adentrar caminhos que se bifurcam.

Referências

- ASSIS BRASIL, L. A. *Escrever ficção – um manual de criação literária*; colaboração de Luiz Roberto Amabile. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- BARBOSA, M. J. S. *Clarice Lispector: des/fiando as teias da paixão*. Porto Alegre: EDIPURS, 2001.
- BAILEY, C. F-P.; ZILBERMAN, R. (orgs.) *Clarice Lispector. Novos aportes teóricos*. Pittsburgh: Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, 2007.
- CAMPBELL, J. *O herói de mil faces*. SP: Pensamento, 1989.
- CANDIDO, A. A personagem de romance. In: *A personagem de ficção*. São Paulo, Perspectiva, 1968.
- GOTLIB, N. B. *Clarice: uma vida que se conta*. São Paulo: Ática, 1995.
- HELENA, L. *Nem musa, nem medusa: itinerários da escrita de Clarice Lispector*. Niterói: EDUFF, 1997.
- KIEFER, C. *Para ser escritor*. São Paulo: Leya, 2010.

- LISPECTOR, C. *A descoberta do mundo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- LISPECTOR, C.. *A hora da estrela*. 22ª ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1993.
- LISPECTOR, C. *A paixão segundo GH*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- LISPECTOR, C. *Onde estivestes de noite*. 6ª ed. Rio de Janeiro. Francisco Alves, 1992.
- LISPECTOR, C. *Perto do Coração Selvagem*. São Paulo: Círculo do Livro, 1987.
- LISPECTOR, C. *Um sopro de vida*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.
- LISPECTOR, C. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- MELLO, A. M. L. Uma aprendizagem ou o Livro dos prazeres: uma trajetória da individuação. In: SCHMIDT, R. T. (org.). *A ficção de Clarice – nas fronteiras do (im)possível*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2003.
- MONTERO, T.; MANZO L. Literatura de vanguarda no Brasil. In: MONTERO, T.; MANZO L. (org.). *Outros escritos*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- NUNES, B. O mundo imaginário de Clarice Lispector. In: *O dorso do tigre*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1976.
- PONTIERI, R. (org.) *Leitores e leituras de Clarice Lispector*. São Paulo: Hedra, 2004.
- PIRANDELLO, L. *Seis personagens à procura de um autor*. São Paulo: Abril S.A., 1977.
- REIS, C. *Pessoas de livro. Estudos sobre a personagem*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2015.
- ROSENFELD, A. (org.) Literatura e personagem. In: *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva: 1968.
- SABINO, F. *Cartas perto do coração/Fernando Sabino, Clarice Lispector*. 5ª ed. RJ: Record, 2003.
- SIMON, C. C. *A poética da suspeita: uma leitura de Clarice Lispector*. Dissertação de mestrado em literatura brasileira. Orientadora: Maria do Carmo Campos. UFRGS, 1997.
- SIMON, C. C. *Labirintos da realidade: diálogo de Clarice Lispector com Machado de Assis*. Porto Alegre: Redes Editora, 2013.
- SOUSA, C. M. de. *Clarice Lispector: figuras da escrita*. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2012.

Espécie de colaboração: orientar em Escrita Criativa

Márcia Ivana de Lima e Silva (UFRGS)

É claro, sou grato a eles [os leitores], pois acho que a escrita é uma espécie de colaboração. Ou seja, o leitor faz sua parte do trabalho; enriquece o livro.

JORGE LUIS BORGES

Pensar sobre o processo criativo literário é bastante antigo. No Romantismo, com o desenvolvimento da imprensa e a consequente facilidade de impressão de várias cópias de livros, os escritores passaram a abrir suas obras com Prefácios e Manifestos. O objetivo era apresentar suas intenções de criação, suas influências e, de uma certa forma, “guiar” a leitura, já que a abrangência de exemplares não permitia mais conhecer pessoalmente os leitores. Um belo exemplo é o Prefácio a *Cromwell*, de Victor Hugo, que se tornou mais estudado e conhecido do que a própria peça, por ser considerado um manifesto do drama romântico e, posteriormente, batizado de *Do grotesco e do sublime*. No Brasil, temos o caso de “Lede”, de Gonçalves de Magalhães, apresentação de *Suspiros poéticos e saudades*, que se tornou mais significativo do que a obra poética que inaugura o Romantismo brasileiro. Na esteira desta prática, surgem escritores que formulam textos para pensar sua criação e sua produção, não mais como abertura de uma obra específica, mas como ensaio que pode se estabelecer como teoria sobre sua obra ou sobre literatura em geral.

O exercício de pensar a própria obra e escrever sobre o processo de criá-la pode ser um ato solitário, sem propósito de divulgação e/ou publicação. No entanto, é justamente a partir daí que surgem textos reveladores que merecem ser compartilhados com outros artistas, com leitores e estudiosos, porque ampliam o quadro referencial, não apenas de criação como de teoria. O trabalho em Escrita Criativa engloba a parte artística (texto literário, canção, fotografia, vídeo) e a parte teórica, que pode ser desenvolvida como ensaio ou como Memorial de criação.

Foi Carl Seashore que, em 1922, na Universidade de Iowa, nos EUA, passou a aceitar obras criativas como Trabalho de conclusão de curso de Graduação, convicto de que é possível, ao mesmo tempo,

ensinar, aprender e testar a criatividade artística. A prova de seu legado está no formato dos cursos de música, de artes, de atores, de fotografia, entre outras artes, que mantêm este formato até hoje, pois nos institutos de artes, a noção de criação é parte do currículo desde o princípio (de UM ponto de vista específico, será que isto explicaria o afastamento dos cursos de Letras dos cursos de Música e de Artes Visuais?). Não demorou muito para que outras universidades dos países de língua inglesa também introduzissem a Escrita Criativa na graduação como trabalho de conclusão. Em 1946, a University of British Columbia, no Canadá, criou o curso de Escrita Criativa, dentro do Departamento de Inglês, que, em 1965, devido ao grande êxito, tornou-se Departamento de Escrita Criativa. Em 1966, a Universidade da Carolina do Norte, também nos EUA, em Chapel Hill, criou o Programa de Escrita Criativa, formalizando a prática que ocorria desde os anos 1920.

Nos dias de hoje, o número de cursos em Escrita Criativa nas universidades dos países anglófonos é impressionante: mais de 270 nos EUA, mais de 150 no Reino Unido, mais de 80 no Canadá, que também tem cursos em língua francesa.

No Brasil, o pioneirismo cabe ao escritor Luiz Antonio DE Assis Brasil, que, a partir da Oficina de Criação Literária, iniciada em 1985, criou, na PUCRS, em 2011, os cursos de Mestrado e Doutorado em Escrita Criativa no Programa de Pós-Graduação, e, mais recentemente, o curso de graduação. No PPG-Letras da UFRGS, foi criada, em 2015, a Linha de Pesquisa Estudos Literários Aplicados: Leitura, Ensino e Escrita Criativa, institucionalizando a prática que já ocorria desde 2006, e conferindo, pois, *status* acadêmico ao trabalho criativo.

A história desta Linha em nosso Programa começa dez anos antes, quando fiz Estágio Pós-doutoral na Université du Québec à Montréal (UQÀM), no Canadá, onde participei do grupo de pesquisa *Figura*, coordenado pelo professor e escritor Bertrand Gervais, e ministrei a disciplina “Littérature Brésilienne II: Roman et contes”. Ligada ao grupo, pesquisei sobre criação literária, a partir da voz dos próprios escritores, e organizei duas disciplinas: “Teorias do processo criativo” e “Correspondência e vida literária”.

Mas a verdade é que a gestação desta pesquisa pós-doutoral é muito anterior. Começa em outubro de 1982, no segundo semestre do curso de Graduação em Letras, na UFRGS, quando passei a integrar a equipe de organização do Acervo Literário de Erico Verissimo,

coordenado pela professora Maria da Glória Bordini, em projeto financiado pelo CNPq. Durante todo o trabalho de organização dos itens do ALEV, sempre olhava para os preciosos manuscritos e pensava: deve haver alguma forma de estudá-los... Eis que em 1991, já mestre e pensando num projeto de doutorado, conheço Philippe Willemart, professor da USP, coordenador do Laboratório do Manuscrito, responsável por trazer a Crítica Genética ao Brasil. Com sua gentileza e disponibilidade, me apresentou o trabalho do geneticista, as possibilidades de estudo do manuscrito, abrindo definitivamente meu caminho para a pesquisa sobre criação. Sob a orientação da professora Maria da Glória, ingressei no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS, com o projeto sobre a gênese de *Incidente em Antares*, através do estudo dos manuscritos, constantes do ALEV.

O estudo dos manuscritos ensinou-me o quanto de pesquisa e de elaboração requer a criação de uma obra literária. Durante tal processo, é impressionante a quantidade e a variedade de documentos que são gerados: cadernos de notas, rascunhos, mapas, fichários, diários, para citar os mais frequentes. Uma obra, portanto, é fruto de muito trabalho, muita pesquisa, muita escritura e, principalmente, reescritura. É uma ideia que se materializa em arte e que precisa “fazer sentido”, ou seja, precisa ser coerente com as lógicas estética e ideológica que a própria obra estabelece, por isso a pesquisa e a reescritura.

O contato com este material me fez acreditar que a arte produz conhecimento. Como diz Ítalo Calvino (1990), habituei-me a “ver na literatura uma busca do conhecimento, para mover-me no terreno existencial necessito considerá-lo extensível à antropologia, à etnologia, à mitologia” (CALVINO, 1990, p. 39). Um conhecimento específico, ligado ao prazer estético, mas não apenas, pois somos capazes de estudar determinadas civilizações, como os gregos, ou determinado momento histórico, como as transformações políticas e sociais da Rússia no final do século 19, através de textos literários e de quadros. Produz conhecimento, porque envolve pesquisa e reescritura. Produz conhecimento, porque pode mudar o modo como vemos o mundo e como nos relacionamos com aqueles que nos cercam.

A partir dessas reflexões, passei a encarar a produção artística como uma forma de produto acadêmico, até porque considero que toda a teoria, no fundo, é uma ficção. Ficção por inventar conceitos através de linguagem elaborada, como tentativa de entender um objeto, explicando-o para explicar o mundo. A observação da vida

concreta leva à possibilidade de criar uma teoria como forma de compreender o homem e o mundo. Não raro, o discurso teórico se vale de figuras de linguagem para construir seu referencial conceitual, como a definição de poema de Octavio Paz (1982): “o poema é um caracol onde ressoa a música do mundo, e métricas e rimas são apenas correspondências, ecos, da harmonia universal” (PAZ, 1982, p. 15); ou a caracterização de narrativa de Walter Benjamin (1993): “Muito diferente [da informação] é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver” (BENJAMIN, 1993, p. 204), no ensaio, em que se vale da metáfora do “camponês sedentário” e do “marinheiro comerciante”, para construir sua tipologia do narrador.

Comecei, então, a acolher os projetos de Escrita Criativa como trabalhos de pesquisa, tendo como base o formato já consolidado nos programas nos EUA, na Europa e no Canadá. De certo modo, os próprios autores se tornam responsáveis por seu acervo, na medida em que guardam e organizam seus documentos, dando-lhes algum sentido dentro de seu processo de criação. Assim, ao lado do trabalho com manuscritos de escritores consagrados, dos acervos do Instituto de Letras ou de outros, passei a incentivar dissertações e teses em Escrita Criativa, mesmo antes de a Linha de pesquisa ser formalizada. O orientando concebe uma obra artística e escolhe um aspecto desta obra para ser desenvolvido teoricamente. Ou seja, o produto final é a produção ficcional, um capítulo teórico e/ou memorial de criação.

Como obra ficcional, o autor pode conceber uma coletânea de contos ou de poemas, um romance, uma novela, um cd, um fotolivro, uma tradução, ou, ainda, qualquer realização artística que queira propor, pois não há limites para a arte. A CAPES aceita que a obra criativa não faça parte da versão definitiva que é entregue ao Repositório Digital da Universidade, para não impossibilitar a publicação, já que as editoras exigem trabalhos inéditos.

O capítulo teórico está intimamente ligado ao produto criativo. É desenvolvido a partir da pesquisa empreendida para construir a obra ficcional, podendo abordar um tema, um aspecto formal ou histórico. A escolha teórica está atrelada ao item escolhido, abrindo-se como pesquisa com caminhos peculiares, fazendo com que cada trabalho apresente um formato individualizado. A potência do ensaio está na articulação da teoria com os aspectos estéticos selecionados e com a realização artística.

O Memorial de criação apresenta os caminhos percorridos pelo autor para a produção de sua obra. Escrito em primeira pessoa, retoma acertos e erros do percurso, revelando as cicatrizes do processo. É um olhar para a trajetória e para o objeto, na tentativa de reconstituir a realidade na qual a obra se construiu, explorando as diversas dimensões temporais e espaciais do processo de criação. Torna-se um convite para que o leitor entre no ateliê do autor e acompanhe sua caminhada rumo ao trabalho concluído, afastando completamente a ilusão de que uma obra nasce pronta, sem esforço, sem pesquisa, sem retomadas, sem avanços e recuos.

Henry James (1995) nos ajuda a pensar sobre a experiência criativa:

A experiência nunca é limitada e nunca é completa; ela é uma imensa sensibilidade, uma espécie de vasta teia de aranha, da mais fina seda, suspensa no quarto de nossa consciência, apanhando qualquer partícula do ar em seu tecido. É a própria atmosfera da mente; e quando a mente é imaginativa – muito mais quando acontece de ela ser a mente de um gênio – ela leva para si mesma os mais tênues vestígios de vida, ela converte as próprias pulsações do ar em revelações. (JAMES, 1995, p. 29)

É esta teia de aranha que o autor expõe no Memorial, tentando compor e recompor a atmosfera de sua mente, em busca das revelações possíveis até mesmo para si próprio. Por estar suspensa, a teia precisa ser observada e descrita para que mostre o caminho percorrido pelo autor, para que ele tome consciência dos vestígios e das pulsações que se acumulam, evidenciando o processo criativo para si e para o leitor.

Meu primeiro orientando de Mestrado em Escrita Criativa, Altair Martins, publicou o romance *A parede no escuro*, fruto de sua dissertação, defendida em 2006, vencedor da 2ª edição do Prêmio São Paulo de Literatura 2009, na categoria Estreante. Ana Santos defendeu sua dissertação em 2017, apresentando uma coletânea de textos que deslizam por diversos gêneros textuais, transformando-os em poesia. A obra *Fabulário* ganhou o Prêmio Minas Gerais de Literatura de 2017, na categoria Poesia. Lucas Furtado Esteves defendeu sua dissertação em 2018, apresentando o roteiro como gênero literário: uma análise do discurso narrativo do texto cinematográfico.

No Doutorado em Escrita Criativa, defendido em 2013, Altair Martins escreveu o romance *Terra avulsa*, publicado pela Record. Em

2017, Diego Grando fechou a tese *Spoilers*, cuja temática dos poemas são as diversas dimensões do tempo, livro vencedor do Prêmio Açorianos de Literatura de 2018. Richard Belchior apresentou um trabalho, que discute canção, poesia e percussão, realizando o cd *Mais tambor menos motor*, com seu nome artístico Richard Serraria, vencedor do Prêmio Açorianos de Música em 2018. Maria Marta Orofino elaborou sua tese, unindo áreas normalmente distantes e oferecendo um método de intervenção de literatura no campo da saúde. Marcelo Juchem, por sua vez, aproximou literatura e fotografia, discutindo o processo de criação do fotógrafo Tiago Santana para a concepção de *O chão de Graciliano* e criando um fotolivro.

Outra perspectiva em Escrita Criativa está ligada à tradução literária, ou seja, uma tradução original com memorial de tradução e estudo teórico. Marie-Helène Paret Passos, com tese defendida em 2008, traduziu para o francês “Uma estória de peixes”, conto inédito de Caio Fernando Abreu, aproveitando o acervo do escritor que à época estava depositado no Instituto de Letras da UFRGS. Guilherme da Silva Braga apresentou a dissertação “O escaravelho de Poe e a teoria do escopo: uma abordagem comunicativa para a tradução do criptograma de *The Gold-Bug*”, defendida em 2013. Carla Cardoso Fonseca traduziu para o espanhol a obra infanto-juvenil *Um time muito especial*, de Jane Tutikian, em sua dissertação defendida em 2015.

Atualmente, André Roca, Felipe Pergher, Luiz Gonzaga Lopes e Vitor Necchi dedicam-se à escrita de romances. Ana Santos elabora um conjunto de poemas. Virgínia Schabbach escreve um texto dramático, a partir da obra de Virgínia Woolf. E Carlos Ossanes discute a autoria coletiva, a partir de uma série dramática e uma série cômica, produzindo um vídeo adaptado de texto literário.

Um aspecto importante a refletir é a formação das bancas examinadoras para as diversas instâncias do processo de aprovação das dissertações e das teses. Era necessário convidar colegas que comungavam com a mesma perspectiva em relação à importância do trabalho criativo; que também viam a criação ficcional como obra acadêmica, fruto de muita pesquisa e de muito labor, e, portanto, igualmente produtora de conhecimento. Disso decorre que as primeiras bancas acabaram por ter quase sempre a mesma composição, já que estávamos diante de algo novo, polêmico para alguns, passível de não aceitação. Colegas da PUCRS e da UFRGS foram parceiros deste desafio de legitimar a Escrita Criativa; também eu fiz parte de muitas bancas,

formando, pois, uma comunidade que crê na potencialidade teórica da criação artística, que crê na arte como produtora de conhecimento, portanto, como obra acadêmica. Hoje esta comunidade se ampliou consideravelmente, facilitando bastante a formação das bancas.

Orientar trabalhos em Escrita Criativa significa acreditar numa concepção bastante ampla de produção acadêmica. Significa perceber o trabalho criativo como produtor de conhecimento, em diversas dimensões, a saber, teórica, histórica, conceitual, entre outras, sem mencionar a dimensão estética, implícita na realização artística. Quando acompanho a concepção desses trabalhos, tenho consciência de que estou diante da obra em processo, *opera in fieri*, e que me transforma numa leitora privilegiada, uma espécie de colaboradora, talvez aquela de que fala Jorge Luis Borges. Henry James (1995) alerta para o paradoxo da condição do autor: “A vantagem do artista, o seu luxo, assim como seu tormento e sua responsabilidade, é a de que não há limites para o que ele quiser tentar como executante – não há limites para seus possíveis experimentos, esforços, descobertas, conquistas” (JAMES, 1995, p. 27). Jamais imponho minhas ideias, pois também tenho ciência de que a obra tem autor, mas tento colaborar, incentivando o que acho que funciona e alertando para o que talvez não funcione.

Prefiro pensar nesses termos, pois considero que não há certo ou errado, há o que funciona ou não funciona, convence ou não convence, dentro das regras próprias da obra que está em construção. Borges (2000) é enfático sobre o método “tentativa e erro”:

Se alcancei a felicidade de escrever quatro ou cinco páginas toleráveis, após escrever quinze volumes intoleráveis, logrei esse feito não só através de muitos anos, mas também através do método de tentativa e erro. Acho que cometi não todos os erros possíveis – porque os erros são inúmeros -, mas muitos deles. (BORGES, 2000, p. 114)

A par da severa autocrítica, que provavelmente explica a excelência de sua obra, a humildade de Borges ensina o quanto o erro é importante para a verificação daquilo que funciona ou do que não funciona. Acompanhar o processo criativo de um artista implica prestar atenção nos detalhes, estimular a criatividade e apoiar a empreitada, pois há momentos em que predomina a sensação de que os impasses nunca se resolverão. Umberto Eco (1985) descreve à perfeição como desatar os nós criativos:

Quem escreve (quem pinta, esculpe, compõe música) sempre sabe o que está fazendo e quanto isso lhe custa. Sabe que deve resolver um problema. Pode acontecer que os dados iniciais sejam obscuros, pulsionais, obsessivos, não mais que uma vontade ou uma lembrança. Mas depois o problema resolve-se na escrivadinha, interrogando a matéria sobre a qual se trabalha - matéria que possui suas próprias leis naturais, mas que ao mesmo tempo traz consigo a lembrança da cultura de que está embebida (o eco da intertextualidade). (ECO, 1985, p. 13)

A arte é alógica, nem lógica nem ilógica, ou seja, apresenta suas próprias regras, que vão se conformando, na medida em que ela está sendo elaborada. Nesse sentido, procuro ser uma interlocutora qualificada, interrogando a matéria que está sendo trabalhada, a partir de referenciais estéticos, históricos e emocionais, até porque, como alerta Luiz Antonio de Assis Brasil (2019), “a questão humana é trazida ao assunto” (ASSIS BRASIL, 2019, p. 18). A questão humana da orientação envolve, inclusive, o fato de que não sou escritora, mas sou uma leitora experiente e capacitada. Costumo comparar meu papel como orientadora de trabalhos criativos com a função de *sommelier*, de enólogo e/ou de enófilos; ou, ainda, a função de degustador de alimentos e de pratos. Raramente esses profissionais (talvez nenhum deles) produzem vinhos, cervejas e outras bebidas alcóolicas; tampouco cozinham e/ou fabricam alimentos. No entanto, conhecem profundamente o processo de produção de seu objeto de apreciação, reconhecem seus ingredientes e são capazes de julgar a qualidade do que experimentam. Minha tarefa é muito semelhante: me sinto uma *sommelier* literária e artística.

A interlocução qualificada pressupõe também discutir a tradição literária num sentido bem amplo: ajudar a perceber o quanto de adesão ou de rompimento com o passado a arte em processo apresenta e o que tal atitude artística representa. Ninguém é uma nômade isolada no universo, um artista menos ainda, e todos nós temos nosso quadro referencial de precursores, de influências mesmo. Além disso, já estão pré-dadas regras que compõem o *minimum minimorum* de cada gênero artístico, de modo a orientar a atitude de adesão ou de ruptura. Ou seja, precisamos conhecer a tradição para entendê-la e decidir o que queremos dela e com ela. Paul Valéry (2007) explica magistralmente esse aspecto da criação:

Sabemos, contudo, que o verdadeiro sentido de tal escolha ou de tal esforço de um criador está freqüentemente *fora* da própria criação e resulta de uma preocupação mais ou menos consciente do efeito que será produzido e de suas conseqüências para o produtor. Assim, durante o trabalho, o espírito vai e volta incessantemente do Mesmo para o Outro; e modifica o que é produzido por seu ser mais interior, através dessa sensação particular do julgamento de terceiros. (VALÉRY, 2007, p. 183 – grifo do autor)

O olhar à tradição acompanha o artista durante todo o processo. Mas não é um olhar isolado ou subserviente, pois ele não perde de vista a própria obra. Atento a si mesmo e ao outro, realiza seu trabalho, perseguindo um sistema que faça sentido para sua proposta e, ao mesmo tempo, converse com o que lhe precede ou lhe envolve, com o que está fora dele. Assis Brasil (2019) me “acompanha” na tarefa de orientação, ao aconselhar sobre a construção da narrativa, mas que vale para outros gêneros artísticos:

Como ficcionistas, temos de organizar tudo para que a obra seja compreensível. Para tanto, a ideia que deve presidir a elaboração do enredo é a de *sistema*. Nele, todos os elementos são conectados entre si, um explica o outro, todos são indispensáveis, ou seja, nenhum sobra; e mais: um sistema é mais do que a soma das partes que o compõem. (ASSIS BRASIL, 2019, p. 165-6 – grifo do autor)

Faz parte da tarefa de orientadora entender e respeitar o processo de criação de cada autor, “pois que a obra verdadeira consiste não em sua forma definitiva mas na série de aproximações para atingi-la” (CALVINO, 1990, p. 91), como nos ensina o autor de *Cidades invisíveis*. Em entrevista à Kátia Regina Souza (2019), compartilhei minha experiência de orientação:

– Nunca encontrei um escritor que fique feliz, satisfeito sobre o processo em si – revela Márcia Ivana. – É sempre muito angustiante, é sempre muito doloroso; descartar é muito doloroso. Se dar conta de que “Ah, isso aqui não é tão bom assim, vai ficar na gaveta”. Principalmente o início do processo é muito travado. Às vezes se começa pela metade, e só depois se dá conta do que precisa ser o início. Não há uma regra dentro do processo de criação, nem do próprio escritor. (SOUZA, 2019, p. 53)

Mais adiante, Kátia (2019) complementa:

Nota-se algo peculiar na escrita de Bensimon: neste caso [*O clube dos jardineiros de fumaça*], ela partiu do lugar, e não do enredo ou das personagens, ao contrário de outros autores com quem conversamos. Reforça, assim, o que foi dito por Márcia Ivana: não há um modo correto de se escrever um romance, um roteiro, uma peça publicitária, uma música. O importante é encontrar o processo criativo ideal para você e começar. (SOUZA, 2019, p. 62)

Orientar (não apenas em Escrita Criativa) significa incentivar, es- cutar, participar, provocar, apontar, repartir, mas, acima de tudo, res- peitar o andamento criativo, ciente de que o trabalho pronto inclui a caminhada do autor para atingi-lo. Cada trabalho é único, assim como único é seu processo de concepção e de criação. Cabe à orien- tadora acompanhar o artista em seu percurso, ajudando-o a criar ou a encontrar sua própria voz, como afirma Alfred Alvarez (2006):

O que estou dizendo é que escrever é literalmente uma arte viva e também criativa. Simplesmente não acontece de os escritores “pararem, inertes, como um espelho de natureza”, criando assim uma imitação da vida; o que criam é um momento de vida em si. (...) Mas é um pacto de mão dupla: o escritor se faz ouvir e o leitor lhe dá ouvidos – ou, mais precisamente, o escritor trabalha para criar ou encontrar uma voz que irá alcançar o leitor, fazendo-o apurar ouvidos e prestar atenção. (ALVAREZ, 2006, p. 19)

E complementa quase ao final do capítulo:

E aqui há um paradoxo: encontrar a própria voz como escritor significa – ou é equivalente a – sentir-se inteiramente livre dentro da própria pele. É uma grandiosa libertação. No entanto, a única maneira de se chegar a isso é por meio de minuciosa – a mais mi- nuciosa – atenção aos detalhes. (ALVAREZ, 2006, p. 45)

É dentro deste paradoxo que se instala a orientação: estimular a li- berdade, sem perder de vista o sistema de que fala Assis Brasil (2019). Amplio aqui a noção de sistema, pensando não apenas no aspecto in- trínseco à obra, mas também na dimensão institucional, pois o tra- balho criativo está ligado a um programa de pós-graduação que obe- dece e faz obedecer regras, como cumprir créditos com disciplinas, cumprir prazos e submeter o trabalho a bancas. A atenção aos deta- lhes é fundamental para o sucesso no percurso, tanto que peço que o autor anote todos os seus passos, mesmo aqueles que são descartados

ou que pareçam insignificantes, pois eles contam a história do processo e podem ser reincorporados em algum momento. O registro escrito garante que as etapas serão lembradas, mesmo que escapem à memória quando o trabalho estiver concluído, como afirma Assis Brasil (2019): “Escrever tem a vantagem de estarmos utilizando nosso instrumento de trabalho, a palavra escrita, e ainda de não corrermos o risco de esquecer” (ASSIS BRASIL, 2019, p. 176).

O binômio Inspiração X Transpiração, eternizado na célebre frase do inventor norte-americano Thomas Edison “O gênio é 1% de inspiração e 99% de suor”, “resolve-se na escrivainha”, como diz Eco (1985), ou seja, é um falso dilema, na minha opinião, pois uma obra é fruto de muita composição, muita articulação, para que uma ideia se materialize. No século 20, proliferou a organização de acervos, não apenas literários, o que acarreta a valorização do ateliê do artista e do material a ele relacionado. O estudo dos cadernos de notas, dos esboços, dos manuscritos, enfim, dos documentos de processo de uma obra devolve à criação a perspectiva de trabalho, de feitura. Não há mais *Musas* ou *Geist* a guiar o artista, mas, ao contrário, a consciência de sua árdua tarefa de construção. Tal engenharia ou arquitetura pode envolver pesquisa bibliográfica, fichário, consulta a especialistas, sem mencionar o número de reescrituras e reelaborações que uma obra pode ter. O estudo de tais documentos tem o nome de Crítica Genética: método que procura desvendar o processo de criação, de constituição, de uma obra. Prefiro pensar neste binômio como “estado de sensibilidade”: momento em que a inspiração encontra o artista trabalhando; momento em que a ideia começa a tornar-se materialidade.

De todo o modo, a dissertação ou tese em Escrita Criativa envolve muito trabalho, muita dedicação, muito empenho e muita exposição. O romancista Márcio Souza assim responde à questão “Por que escrevo?”, lançada por José Domingos de Brito (1999):

Escrever é minha profissão, é meu trabalho. Escrevo porque minha sobrevivência depende disso. Eu vivo do meu trabalho literário. Não tenho outra fonte de renda. Me tornei escritor profissional em 1976 quando da publicação do meu romance *Galvez, Imperador do Acre*. Sempre fui um profissional em tudo que fiz. Como filho de operário não vejo outra significação para o meu trabalho do que a necessidade de assegurar minha subsistência. A visão burguesa segundo a qual a literatura não é uma profissão,

parece-me tão exótica quanto o frio polar para um amazonense. É por isso que eu luto pela dignidade do trabalho de escritor que, aqui no Brasil, é considerado como fruto de horas de lazer ou como uma moeda sem valor de capital social no tráfico de influências. É por isso também que em cada uma das minhas obras me comprometo cada vez mais junto aos meus leitores para recriar o Brasil contemporâneo. (BRITO, 1999, p. 112)

Em minha pesquisa “Teorias do processo criativo”, investigo as concepções de criação, de obra de arte, de autor e de recepção, a partir de ensaios, de correspondências, de depoimentos e de entrevistas dos próprios escritores, pintores, cineastas, músicos, criadores em geral. Procuo, assim, rastrear uma poética do processo criativo, que se possa detectar a partir de tais reflexões. Todos os autores já pesquisados, e suspeito que quase a totalidade dos que se manifestam sobre criação, defendem a ideia de que criar é uma tarefa que requer pesquisa, fichários, anotações e reelaborações, distanciando-a totalmente da perspectiva da “iluminação divina” e assumindo-a como um trabalho, reforçando seu caráter humano, literalmente tocado pela mão do homem. Alguns autores conseguem viver de sua realização artística, alçando sua tarefa à condição de profissão, como o romancista Márcio Souza, propósito de grande parte dos artistas. Profissional ou não, criar dá trabalho. Um trabalho que pressupõe conhecimento de mundo e sensibilidade; supõe avanços e recuos, reforço e negação, em busca da obra que estará o mais perto possível daquilo que o autor considera ideal. No caso da literatura, a luta vã com as palavras, como diria Carlos Drummond de Andrade, é apontada como a verdadeira tarefa, cujo resultado só pode ser observado no texto escrito e, depois, lido.

Pioneira como orientadora de Escrita Criativa no PPG-Letras/UFRGS, acostumei-me a ver esta tarefa ser tratada com estranheza, por isso a dificuldade inicial na formação das bancas examinadoras. Hoje parece estranho não considerar o trabalho artístico como produção acadêmica. Busco apoio em Ítalo Calvino (1990) novamente, e sempre, trazendo sua definição da função da literatura, que aqui amplio para a função da arte:

numa época em que outros *media* triunfam, dotados de uma velocidade espantosa e de um raio de ação extremamente extenso, arriscando reduzir toda comunicação a uma crosta uniforme e

homogênea, a função da literatura é a comunicação entre o que é diverso pelo fato de ser diverso, não embotando mas antes exaltando a diferença, segundo a vocação própria da linguagem escrita. (CALVINO, 1990, p. 58 – grifo do autor)

A diferença é muito produtiva, pois amplia o quadro referencial de realizações acadêmicas, funcionando, inclusive, como panorama da arte na atualidade, razão pela qual nossa Linha abriga projetos em narrativas contemporâneas brasileiras. Para mim, esta é também a função da universidade: acolher e incentivar o diverso, questionando o já-dado e “exaltando a diferença”.

Em termos oficiais, a CAPES reconhece a produção artística, assim como o trabalho de tradução, como produção acadêmica. Esta visibilidade emparelha o Instituto de Letras ao Instituto de Artes que sempre teve como possibilidade de projeto de pesquisa a criação artística em todos os níveis acadêmicos. É o encontro das artes. Além disso, a produção de obras criativas pode ser encarada como a faceta mais visível do Curso de Letras. É a possibilidade de entregar um produto democrático à sociedade, diferente da produção científica mais tradicional, que acaba por ficar restrita à comunidade acadêmica e, na maioria das vezes, não sai da estante física ou virtual. Como a obra é fruto de pesquisa e de elaboração e já foi lida e discutida por diversos profissionais da área (a orientadora e os professores das bancas), o autor sente-se seguro para buscar editoras. Assim, a publicação faz seu trabalho circular, dando-lhe visibilidade e garantindo que a dissertação e/ou a tese sairão da estante para as mãos do público, abrindo-se à ampla interlocução.

A orientação me coloca na condição de leitora privilegiada, pois acompanho o trabalho criativo no momento mesmo em que surge. Talvez eu seja este alguém que o autor busca mobilizar, como declara Ana Cristina César (2016):

Do ponto de vista pessoal, do ponto de vista de como é que nasce um texto, você, quando está escrevendo, o impulso básico de você escrever é mobilizar alguém, mas você não sabe direito quem é esse alguém. (...) A gente não sabe direito para quem a gente escreve. Mas existe, por trás do que a gente escreve, o desejo do encontro ou o desejo de mobilização do outro. (CÉSAR, 2016, p. 294)

Esta “mobilização do outro” pode ser comparada ao “pacto de mão dupla” de que fala Alvarez, momento em que o orientando/artista se faz ouvir e eu lhe dou ouvidos:

Criar vozes na mente do leitor, imagens no olho da mente, presenças imaginárias com vidas próprias, é uma habilidade intrincada e sutil, que exige autoconhecimento e despojamento – até mesmo modéstia -, assim como a fascinação do artesão pelo trabalho como se ele fosse algo com vida própria, independente daquele que o faz e de seu ego escandaloso. (ALVAREZ, 2006, p. 149)

A arte é o local do encontro. Mesmo havendo incomunicabilidade entre os sujeitos, a arte é a possibilidade de lidar com a eterna carência do ser humano que não encontra resposta no outro nem em si mesmo, mas que segue buscando através das manifestações artísticas, tentando dar conta da incompletude inerente à condição humana. Não é objetivo da arte entregar soluções fáceis ou mostrar atalhos; ao contrário, ela quer construir caminhos, elaborar perguntas, mobilizar. Nesse sentido, meu papel como orientadora é acompanhar esta descoberta do outro e de mim mesma através da arte. Pensando a partir de Ana C., de Alvarez e de Borges, me proponho a participar, com o objetivo de enriquecer, muito mais do que a obra final, o processo, mobilizada pelo desejo do encontro, do pacto e da colaboração.

Referências

- ALVAREZ, A. *A voz do escritor*. Tradução de Luiz Antonio Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
- ASSIS BRASIL, L.A. *Escrever ficção: um manual de criação literária*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Ensaios sobre literatura e história da cultura. 5.ed. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Obras Escolhidas, volume 1).
- BORGES, J. L. *Esse ofício do verso*. Tradução de José Marcos Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- BRITO, J.D. (org). *Por que escrevo?* São Paulo: Escrituras, 1999.

- CALVINO, Í. *Seis propostas para o próximo milênio*. 3.ed. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CÉSAR, A.C. *Crítica e tradução*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- ECO, U. *Pós-escrito a O Nome da Rosa*. Tradução de Letizia Zini Antunes e Álvaro Lorencini. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- GRANDO, D. *Spoiler*. Rio de Janeiro: Confraria do Vento, 2017.
- JAMES, H. *A arte da ficção*. Tradução de Daniel Piza. São Paulo: Imaginário, 1995.
- MARTINS, A. *A parede no escuro*. Rio de Janeiro: Record, 2008.
- MARTINS, A. *Terra avulsa*. Rio de Janeiro: Record, 2014.
- PASSOS, M-H. P. *Da crítica genética à tradução literária: uma interdisciplinaridade*. Vinhedo: Horizonte, 2011.
- PAZ, O. *O arco e a lira*. 2.ed. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- SANTOS, A. C. *Fabulário*. Rio de Janeiro: Confraria do Vento, 2019.
- SERRARIA, R. *Mais tambor menos motor*. 2017. (Cd independente).
- SOUZA, K. R. *Questões fundamentais de escrita criativa*. Porto Alegre: Metamorfose, 2019.
- VALÉRY, P. *Variedades*. Organização e introdução de João Alexandre Barbosa. Tradução de Maiza Martins de Siqueira. São Paulo: Iluminuras, 2007.

Uma história possível da Escrita Criativa no Rio Grande do Sul

Diego Grando (PUCRS-PNPD/Capes)¹

Introdução

O presente texto consiste, em boa medida, numa tentativa de sistematização e de reflexão sobre os métodos de trabalho no campo da pesquisa acadêmica em Escrita Criativa em duas universidades brasileiras, ambas situadas no Rio Grande do Sul, a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). São elas as instituições pioneiras a oferecer, em nível nacional, a possibilidade de alunos de Mestrado e Doutorado em Letras produzirem obras de criação literária como seus trabalhos finais.

Assim sendo, e por se tratar de um campo recente no país, em desenvolvimento há pouco mais de uma década, a reflexão a partir das duas universidades gaúchas é também, a seu modo, uma reflexão sobre o surgimento e o funcionamento da Escrita Criativa no Brasil. O fato, diga-se de passagem, de que as duas instituições em estudo se localizam não só na mesma região do país, mas no mesmo Estado e na mesma cidade, certamente permite abordagens históricas, sociológicas, econômicas e políticas para sua interpretação, mas isso fugiria ao escopo deste trabalho; cabe aqui tão somente deixar a possibilidade indicada.

Um histórico pessoal necessário

É imprescindível sublinhar que foi nessas duas instituições que fiz minha formação de Mestrado e Doutorado em Escrita Criativa, sendo eu, portanto, um escritor-professor-pesquisador fruto dessa concepção ainda em vias de afirmação. Assim, o esforço aqui é de articular

1. Licenciado em Letras (UFRGS), Mestre em Letras – Teoria da Literatura (PUCRS) e Doutor em Letras – Estudos de Literatura (UFRGS), é professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS e bolsista de pós-doutorado (PNPD/Capes).

as memórias e percepções do ex-aluno e as práticas e as reflexões do professor e do pesquisador.

Cursei o Mestrado na PUCRS em 2007-2008, integrando a segunda turma de ingressantes (três alunos) que ocuparam as vagas voltadas à Escrita Criativa, ainda dentro do curso de Mestrado em Teoria da Literatura. Minha dissertação (GRANDO, 2008) foi o segundo trabalho defendido no campo da criação poética na instituição.

Já meu Doutorado foi realizado em 2013-2017, na UFRGS, alocado na área de Literatura Comparada. Nesse caso, minha tese (GRANDO, 2017) foi o primeiro trabalho de criação poética defendido na instituição. No ano em que ingressei, havia apenas mais um estudante iniciando um projeto de pesquisa-criação, *encaixado*, por assim dizer, na área de Literatura Brasileira.

Em ambos os casos, minha trajetória de formação coincidiu com o estabelecimento do próprio campo da Escrita Criativa nas instituições, o que significa que vivenciei, na prática, as incertezas, oscilações, incoerências, adaptações e desconfiâncias que acompanharam esse processo.

Origens

Nas universidades em questão, a Escrita Criativa se originou do desenvolvimento de práticas embasadas em perspectivas teórico-metodológicas distintas: de um lado, o histórico bem-sucedido de uma oficina literária, que proporcionou uma forma de aproximação com o texto literário pela prática; de outro, a pesquisa acadêmica sobre o processo de criação literária, a partir do trabalho com manuscritos de escritores, notadamente através da Crítica Genética. Essas práticas e perspectivas correspondem, por sua vez, às dos escritores-professores e professores-pesquisadores que, em suas instituições, foram paulatinamente pavimentando o terreno rumo à formalização da área.

A Escrita Criativa na PUCRS

Na PUCRS, o surgimento da Escrita Criativa, em 2006, teve como grande antecedente a Oficina de Criação Literária, coordenada e ministrada pelo escritor-professor Luiz Antonio de Assis Brasil, nascida

em 1985 e até hoje em funcionamento. Ligada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), a oficina é uma atividade de extensão universitária, aberta a qualquer interessado. Desde sua criação, a oficina seleciona, a cada semestre, os quinze participantes que praticarão, em aulas semanais ao longo de um ano letivo, as principais técnicas para a criação narrativa ficcional. Os candidatos passam por um processo seletivo, devendo, para tanto, submeter uma produção ficcional e responder a um questionário.

Ao longo dos anos, a oficina passou a atrair a atenção da mídia por *revelar* novos nomes da literatura brasileira, como Cíntia Moscovich, Letícia Wierszchowski, Amílcar Bettega, Michel Laub, Daniel Galera, Daniel Pellizzari, Paulo Scott e Carol Bensimon – todos eles, atualmente, publicados por editoras prestigiadas e com obras traduzidas no exterior. Paralelamente à oficina da PUCRS, e muito por influência dela, começaram a surgir oficinas literárias em Porto Alegre, ficando caracterizada, desse modo, uma ampla aceitação do fenômeno na cidade.

Na esteira do reconhecimento dos resultados da Oficina de Criação Literária e do trabalho do escritor-professor Luiz Antonio de Assis Brasil, em 2006 foram disponibilizadas, dentro do Mestrado em Teoria da Literatura, as primeiras três vagas para a realização de trabalhos acadêmicos de natureza criativa, em caráter de teste. Assim, pela primeira vez no contexto acadêmico brasileiro, a expressão Escrita Criativa designava uma modalidade de formação em nível de pós-graduação. Ao *abrigar* a Escrita Criativa na estrutura já existente dos cursos de Mestrado e Doutorado em Teoria da Literatura, o desafio que se colocava era dar uma dimensão acadêmica a uma prática que não o era.

O primeiro passo foi a absorção dos dois semestres da própria Oficina de Criação Literária como disciplinas voltadas à criação narrativa (uma para cada semestre do primeiro ano de curso), acompanhada do surgimento de duas disciplinas voltadas à criação poética (igualmente uma para cada semestre do primeiro ano), ficando a carga horária restante a ser cumprida com as disciplinas já existentes no programa. Ou seja, do ponto de vista da formação do aluno, trata-se de um híbrido: *pratica-se* um tanto de literatura, de forma menos usual, e *estuda-se* um outro tanto de literatura, da maneira convencional.

O segundo passo foi o desenvolvimento de um novo “modelo” de dissertação de Mestrado, que passaria a abrigar uma obra criativa inédita acompanhada de uma reflexão teórica e/ou ensaística

relacionada a algum ponto da obra desenvolvida. Novamente, uma forma híbrida, na qual se assume que a novidade, a parte criativa, seja desenvolvida com o auxílio das ferramentas e métodos tradicionais dos Estudos Literários.

Em 2009, o PPGL criou uma linha de pesquisa específica para a Escrita Criativa, dentro da área de concentração em Teoria da Literatura, denominada *Margens da Literatura: produção e recepção*. Pela primeira vez, começaram a ser fornecidos diplomas de Mestrado ou Doutorado em *Teoria da Literatura com ênfase na Escrita Criativa*.

A seguir, em 2012, a Escrita Criativa separou-se da Teoria da Literatura e emancipou-se, tornando-se uma área de concentração autônoma, o que fez da PUCRS a primeira instituição universitária brasileira a oferecer tal formação em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Ampliava-se, assim, o número de vagas e a oferta de disciplinas de caráter prático, passando a ser permitida a realização de trabalhos também em nível de Doutorado. A área da Escrita Criativa passou a contar com duas linhas de pesquisa, denominadas *Fundamentos Linguístico-Literários da Linguagem e Leitura, Criação e Sistema Literário*, que se interseccionam com as outras duas áreas do PPGL (Linguística e Teoria da Literatura), além de grupos de pesquisa, grupos de estudos e de uma estrutura curricular concebida para suas necessidades, na qual se incluem tanto disciplinas de caráter prático quanto teórico.

Finalmente, em 2016, a PUCRS implementou o Curso Superior de Tecnologia em Escrita Criativa, ficando completo, assim, o ciclo da formação em Escrita Criativa no ensino superior. A universidade ocupa, neste momento, posição única no cenário acadêmico brasileiro.

A Escrita Criativa na UFRGS

A história do estabelecimento da Escrita Criativa no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLet) da UFRGS é, além de mais curta, mais rarefeita. Já no ano 2000 registra-se a dissertação de Mestrado do escritor Amílcar Bettega (que, por sua vez, havia passado pela Oficina de Criação Literária da PUCRS durante a década de 1990), constituída de um conjunto de contos acompanhado de um ensaio reflexivo, sob orientação da professora-pesquisadora Ana Maria Lisboa de Mello. Este, no entanto, parece ter sido um caso à parte, não chegando a instituir uma tradição na instituição.

Foi pela atuação da professora-pesquisadora Márcia Ivana de Lima e Silva que a Escrita Criativa veio a se desenvolver no PPGLet da UFRGS. Desde os anos 1990 pesquisando e orientando dissertações e teses sobre processos de criação literária, a partir do trabalho com acervos e manuscritos de escritores, através dos pressupostos metodológicos da Crítica Genética, ela decidiu, em 2005, passar a acolher projetos de criação literária, dentro da área de concentração em Estudos de Literatura, tanto na linha de Literatura Brasileira quanto na de Literatura Comparada, por entender que os próprios escritores, a seu modo, são os responsáveis por guardar, organizar e dar sentido a seus acervos, dentro de seus processos de criação (SILVA, 2019).

Ao lado do acolhimento de trabalhos de natureza criativa, criou a disciplina *Teorias do processo criativo*, na qual se discutem, a partir de textos ensaísticos e/ou teóricos escritos por criadores, bem como depoimentos e entrevistas, as possibilidades de rastreamento de uma poética de seus processos criativos. Não se trata, contudo, de uma disciplina de caráter prático. Quanto ao formato do trabalho final, além da produção ficcional e de estudo teórico, prevê-se alguma reflexão sobre o processo de criação, na forma de um memorial de criação. Ou seja, na concepção da professora-pesquisadora, a tônica da formação a ser oferecida em Escrita Criativa não diz necessariamente respeito ao estudo e à prática de técnicas literárias, como no caso das oficinas, mas à capacidade de problematização e reflexão *sobre* o processo criativo, sua natureza e suas especificidades.

Finalmente, em 2014, com uma reformulação na estrutura do PPGLet, foi autorizada a criação da linha de pesquisa *Estudos Literários Aplicados: Leitura, Ensino e Escrita Criativa*. Pela primeira vez, o nome Escrita Criativa apareceu em textos oficiais. Desde então, são oferecidas vagas para a Escrita Criativa, em nível de Mestrado e Doutorado. Continua não havendo, na estrutura curricular, disciplinas específicas voltadas à produção literária.

Duas concepções distintas

Essas duas histórias paralelas, mas com pontos de contato, produziram cursos de Escrita Criativa com estruturas e perfis significativamente distintos. Tentarei levantar as características mais relevantes de cada uma das instituições para, posteriormente, continuar a

refletir sobre elas. Como apenas uma das instituições possui Graduação em Escrita Criativa, tornando impossível qualquer tipo de comparação, deixarei este nível de ensino de fora, atendo-me às formações de Mestrado e Doutorado oferecidas pelos programas de pós-graduação.

Ao verificar as disciplinas previstas na estrutura curricular das duas instituições, percebe-se que as diferenças nas concepções que deram origem aos cursos – a oficina literária, de um lado, e pesquisa sobre criação literária, de outro – definem o funcionamento atual dos cursos. Ainda que, na prática, nem todas as disciplinas sejam efetivamente oferecidas, ou o sejam de maneira assistemática, o fato de integrarem o currículo é revelador das concepções subjacentes a ele.

Na PUCRS, estão previstas no currículo tanto disciplinas de caráter prático quanto de reflexão sobre a criação literária, ao lado de disciplinas teóricas e/ou históricas da área de Teoria da Literatura. Já na UFRGS, há apenas duas disciplinas específicas da linha de pesquisa *Estudos Literários Aplicados: Literatura, Ensino e Escrita Criativa*, uma delas de reflexão sobre a criação, cabendo ao aluno mover-se entre as disciplinas ligadas às outras linhas de pesquisa do PPGLet.

No quadro a seguir, são listados os nomes das disciplinas das duas instituições, conforme o tipo de ensino proposto ou a linha de pesquisa à qual se vinculam:

PPGL da PUCRS²Disciplinas de caráter prático

- *Oficina de Criação I: Narrativa*
- *Oficina de Criação II: Poesia*
- *Oficina de Criação III: Temas da literatura contemporânea*
- *Oficina de Criação IV: Texto não Ficcional e Outras Linguagens*
- *Oficina de Criação V: Noções de Roteiro para Obras Audiovisuais*
- *Seminário de Escrita Criativa I*
- *Seminário de Escrita Criativa II*
- *Seminário de Escrita Criativa III*

Disciplinas de reflexão sobre a criação literária

- *Teorias da Criação Dramática*
- *Teorias da Criação Ficcional*
- *Teorias da Criação Poética*

Disciplinas teóricas e/ou históricas

- *Historiografia da Literatura Brasileira*
- *Identidade e Alteridade na Literatura*
- *Introdução aos Estudos Literários*
- *Literatura Portuguesa*
- *Literatura e Estudos Culturais*
- *Literatura e Fotografia*
- *Literatura e Hermenêutica*
- *Literatura e História*
- *Literatura e Linguagem Digital*
- *Literatura e Subjetividade*
- *Literatura e Teorias do Imaginário*
- *Literatura, História e Memória Cultural*
- *Literaturas Africanas em Língua Portuguesa*
- *Seminário Livre de Literatura I*

PPGLET da UFRGS³Disciplinas da linhaEstudos Literários Aplicados:Literatura, Ensino e Escrita Criativa

- *Estudos de Literatura contemporânea*
- *Teorias do processo criativo*

Disciplinas de outras linhas de pesquisa

- *Configurações do real e do imaginário nas LEM*
- *Diálogos interliterários e transposições textuais nas LEM*
- *Formas Literárias e Processo Histórico – Poesia*
- *Formas Literárias e Processo Histórico – Prosa*
- *História da Literatura – As Literaturas de Língua Portuguesa*
- *História da Literatura – Questões de Método*
- *Leituras Dirigidas*
- *Literatura Comparada e Tradução*
- *Literatura Comparada, Fronteiras, Regionalismos na América Latina*
- *Literatura e Outras Linguagens*
- *Literatura e Sociedade – As Literaturas de Língua Portuguesa*
- *Literatura e Sociedade – Questões de Método*
- *Literatura Portuguesa Contemporânea*
- *Literatura, colonialismo e pós-colonialismo*
- *Literaturas Africanas de Língua Portuguesa*
- *Literaturas Estrangeiras Modernas e os Media I*

2. Disponível em: <https://www.pucrs.br/humanidades/programa-de-pos-graduacao-em-letras/disciplinas/>. Acesso em: 5 ago. 2020.
3. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/ppgletras/disciplinas/>. Acesso em: 5 ago. 2020.

- *Seminário Livre de Literatura II*
- *Seminário Livre de Literatura III*
- *Teoria e Prática da Tradução*
- *Teorias Contemporâneas da Literatura*
- *Teorias Críticas da Literatura*
- *Teorias da História da Literatura*
- *Teorias da Leitura*
- *Teorias da Narrativa I*
- *Teorias da Narrativa II*
- *Teorias da Poesia*
- *Teorias do Drama*
- *Tópicos de Literatura Brasileira I*
- *Tópicos de Literatura Brasileira II*
- *Tópicos de Literatura Brasileira III*
- *Literaturas Estrangeiras Modernas e os Media II*
- *Seminário de Autor*
- *Seminário de Estudos Comparados*
- *Seminário de Pesquisa*
- *Tendências Teórico-Críticas nas Literaturas Estrangeiras Modernas*
- *Tópicos de Teoria da Literatura*

Como se pode observar, a partir da análise das estruturas curriculares, o PPGL da PUCRS concebe a Escrita Criativa como um tipo de formação marcado por especificidades no processo de ensino-aprendizagem, prevendo um repertório de disciplinas em formato de oficina. Assim, o ensino de técnicas de escrita ficcional e/ou poética através da prática, bem como a leitura e análise de textos com o foco em seu funcionamento interno, é colocado em primeiro plano, sem deixar de possibilitar a seus alunos o acesso à reflexão sobre a natureza do ato criativo e à discussão teórica.

Cabe ressaltar que as disciplinas em formato de oficina, nas quais os estudantes devem produzir e discutir em grupos suas produções, gera uma proximidade entre os estudantes, que se veem imbuídos de mesmos ideais e em busca de um propósito comum: aperfeiçoar sua capacidade de escrita, desenvolver sua voz autoral. Os alunos são institucionalmente estimulados a participar de concursos e prêmios literários, a se envolver em grupos de estudo e de pesquisa, a participar de congressos, mostras de pesquisa e outros eventos acadêmicos. Além disso, a existência de uma área específica de Escrita Criativa é, sem dúvida, legitimadora das práticas ali propostas, tanto do PPGL em relação à PUCRS, do ponto de vista acadêmico e organizacional, quanto dos alunos da Escrita Criativa em relação aos alunos da área de Teoria da Literatura.

Dentro dessa estrutura, portanto, os projetos de escrita que integram as dissertações e/ou teses surgem como uma consequência do próprio percurso formativo dos estudantes, que são constantemente

convidados a articular criação literária, indagação sobre o processo criativo e reflexão teórico-crítica. Nesse sentido, o fato de a Escrita Criativa da PUCRS ter se originado da Oficina de Criação Literária, com uma metodologia didática já estabelecida, parece ter sido fundamental para a configuração do curso como um todo – plasmada dela, ampliada e adaptada às exigências e necessidades de uma estrutura de ensino e pesquisa em nível de pós-graduação.

No caso da UFRGS, também fica evidente que a concepção teórica que deu origem ao campo da Escrita Criativa – voltada ao estudo do processo de criação literária, e não à prática do texto literário – foi e segue sendo determinante para a estrutura do curso. Aqui, a produção literária surge menos como algo a ser desenvolvido *ao longo do* curso, através de disciplinas em formato de oficina, e sim como, basicamente, a possibilidade de realização de um trabalho acadêmico que contemple a criação de uma obra literária. Cabe ao aluno fazer, por conta própria e/ou em contato com seu orientador, a articulação entre produção literária, discussão sobre processo criativo e reflexão teórica.

No que diz respeito à prática de escrita literária, e em comparação com a PUCRS, essa estrutura menos desenvolvida da Escrita Criativa da UFRGS coloca ao estudante uma necessidade de maior autonomia e, talvez, de uma maior experiência enquanto escritor. Sua trajetória de estudo tende a ser mais solitária, tendo em vista a escassez de espaços (e mesmo de colegas!) que a legitimem; ele ainda é um corpo estranho na instituição.

De certo modo, como a história mostra, a Escrita Criativa da UFRGS depende muito mais da iniciativa e da disposição, da parte dos professores-pesquisadores, de acolher trabalhos dessa natureza, do que de uma construção coletiva, de um entendimento comum a esse respeito. Por outro lado, a pluralidade dos trabalhos realizados na Escrita Criativa da UFRGS é notável, e talvez seja decorrente desse fato: já foram produzidos, para além do campo da criação ficcional e poética, dissertações e teses envolvendo os campos dos estudos de tradução, da música, da fotografia e até mesmo da saúde.

Essas diferenças de abordagem entre as duas universidades, além das já expostas diferenças práticas e teóricas de suas origens, podem também estar relacionadas às próprias diferenças entre instituições públicas e privadas de ensino no Brasil. Essa hipótese interpretativa, contudo, não é de interesse para a discussão em curso, ficando apenas indicada aqui.

Consequências estruturais e metodológicas

O processo de implementação do campo da Escrita Criativa nas duas universidades em estudo gerou e tem gerado consequências significativas para as instituições. Entre as novidades comuns a ambos os programas de pós-graduação, duas se destacam: a mudança no formato dos trabalhos acadêmicos e o aumento de interesse pela literatura contemporânea nos cursos de Letras.

A mudança no formato das dissertações e teses produzidas, com a apresentação de uma produção literária original acompanhada de algum tipo de reflexão teórica e/ou sobre o processo de escrita, aponta para uma mudança na concepção da própria pesquisa na área de Letras. Reconfigura-se, assim, o lugar da escrita, da produção literária, no âmbito da academia, legitimando-se – não sem resistências e desconfianças, tanto externas quanto internas – a criação artística como uma forma de produção de conhecimento. Com isso, o escritor deixa de ser uma figura exterior à universidade, aquele que escreve as obras que serão futuramente estudadas, mas que nada tem de importante a dizer *sobre* elas, nem sobre a literatura como um todo, para poder se tornar, como professor ou como aluno, um interlocutor em potencial, também ele detentor de um conhecimento relevante em matéria literária.

O aumento de interesse pela literatura contemporânea parece estar diretamente relacionado a essa renovação da imagem do escritor. Afinal, ao inserir o escritor contemporâneo em sua estrutura de ensino e pesquisa – esteja ele ainda em formação, esteja no papel de professor –, rompe-se com a concepção, ainda dominante, de que os objetos dos Estudos Literários são necessariamente as obras do passado e os autores mortos. E se a Escrita Criativa exerce um papel significativo nessa mudança de cenário, as consequências não se restringem a ela: é considerável o aumento da presença da literatura contemporânea nos planos de ensino das disciplinas “convencionais”, bem como da quantidade de artigos, trabalhos acadêmicos e projetos de pesquisa *sobre* autores e obras da contemporaneidade.

Se, no caso da UFRGS, a implementação da Escrita Criativa ainda não produziu alterações significativas na estrutura curricular, ficando, de certo modo, restrita às mudanças no formato do trabalho produzido, no caso da PUCRS, como já demonstrado, a estrutura curricular foi sensivelmente remodelada, produzindo mudanças didático-pedagógicas

importantes. Afinal, a oferta de disciplinas em formato de oficina implica em outros tipos de aula e de método de avaliação.

Nas disciplinas práticas, a leitura, tanto de obras literárias quanto teóricas, tende a ser direcionada para a compreensão do funcionamento do texto, das técnicas envolvidas, dos mecanismos de produção de sentido, e não mais para interpretações globalizantes da obra. A escrita, por sua vez, não é apenas crítica ou analítica, voltada ao comentário do texto, e sim, na maior parte do tempo, voltada ao exercício de questões técnicas específicas e ao desenvolvimento da criatividade. O formato de oficina, além disso, faz com que a própria turma se transforme num conjunto de primeiros-leitores de cada um dos alunos-escritores, inserindo a recepção como variável a ser considerada no processo de criação e legitimando a reescrita como uma etapa fundamental desse processo. E, da parte dos primeiros-leitores, exige a emissão de julgamentos embasados e criteriosos, constituindo também um exercício crítico. A avaliação, por fim, passa a ser uma atividade contínua, e não pontual, levando em conta não apenas o resultado desejado – a qualidade e/ou a originalidade do texto final –, mas a evolução do aluno ao longo da relação de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de seu estilo.

Percebem-se aí, em boa medida, os três princípios e pressupostos comuns de um *workshop* (oficina) definidos por Dawson (2005, p. 90), sintetizados nas frases “*reading as a writer*” (ler como um escritor), “*show, don’t tell*” (mostre, não conte) e “*discovering a voice*” (descoberta de uma voz). O fato de serem postos em prática, contudo, como coloca Dawson, não significa que estejam explicitados e desenvolvidos claramente, nem problematizados.

Zonas de sombra

A primeira questão a apontar, diante do que foi exposto até aqui, é a maneira que cada uma das instituições vem respondendo a uma pergunta pulsante em torno do ensino de Escrita Criativa: é preciso ser escritor para ensinar Escrita Criativa? Mais uma vez, a própria história da implementação do campo nas duas universidades aponta para a forma como elas vêm lidando com a situação.

Na PUCRS, onde a Escrita Criativa surgiu de uma oficina ministrada por um escritor-professor, a resposta, ainda que não seja colocada

de forma categórica, parece ser afirmativa: com o passar do tempo, a quantidade de escritores-professores tem aumentado (hoje já são cinco), cabendo sempre a estes a responsabilidade sobre as disciplinas em formato de oficina, e ficando dividida entre os escritores-professores e os professores-pesquisadores a responsabilidade pela orientação das dissertações e teses. Já no caso da UFRGS, cuja origem do campo é teórica, a resposta é negativa: a maioria dos trabalhos de Escrita Criativa foi orientada pela implementadora da área, a professora-pesquisadora Márcia Ivana de Lima e Silva.

Além disso, é notável a escassez de uma maior reflexão e produção científica *sobre* a própria Escrita Criativa enquanto área de conhecimento e pesquisa. Pouco foi produzido a respeito de temas como *didática da Escrita Criativa, ensino de Escrita Criativa, formação de professores de Escrita Criativa*, etc., e há ao menos duas hipóteses para isso.

Primeiro, o fato de a Escrita Criativa ser um fenômeno recente nas duas universidades e ainda estar em fase de implementação, o que até então exigiu esforços de outra ordem, principalmente no sentido de justificar a importância e a necessidade do campo, dissipar as desconfianças e divulgar seus primeiros resultados. Não à toa, as primeiras publicações refletindo sobre a natureza e as especificidades da Escrita Criativa (BRASIL, 2015, 2016; SILVA, 2011, 2014) ainda estavam às voltas com questões como “é possível ensinar a escrever?”, “como se ensina a escrever?”, “escrever literatura é produzir conhecimento acadêmico?”.

Segundo, é preciso levar em conta que a pesquisa sobre ensino de Literatura e formação de professores de Literatura também não é suficientemente desenvolvida no Brasil. Sendo assim, como a Escrita Criativa ainda é uma área ainda em construção, essa discussão só se fará possível nos próximos anos; por outro lado, não é possível deixar de cogitar uma “adaptação excessiva” do campo da Escrita Criativa à estrutura acadêmica vigente na área de Letras, repetindo, na ânsia de aceitação e legitimação, suas contradições e vícios históricos.

Produção acadêmica e perspectivas

Os problemas apontados, no entanto, não diminuem o sucesso e as perspectivas promissoras do campo da Escrita Criativa nas duas instituições: a procura por essas formações é crescente, bem como a

produção acadêmica na área. Sobre esse ponto, aliás, as marcas das origens institucionais se fazem notar.

No campo das publicações periódicas, a revista *Nau Literária*, ligada ao PPGLet da UFRGS, publicou, em 2014, uma edição temática voltada às “Teorias do processo criativo”, organizada pela professora Márcia Ivana de Lima e Silva. O volume reúne textos que “se debruçam tanto sobre aspectos teóricos e gerais do gesto criativo, como também sobre as especificidades de certas poéticas” (SILVA; GOMES, 2014, p. 6).

Em 2015, foi criada a revista *Scriptorium*, periódico ligado à área de Escrita Criativa do PPGL da PUCRS e dedicado à publicação de “textos literários (ficção, poesia ou outros gêneros), artigos, resenhas, ensaios, traduções, entrevistas e manuscritos que abordam a criação e recepção literária – e suas interfaces com áreas afins” (SCRIPTORIUM, 2018). Os volumes já publicados versaram sobre os seguintes temas: “Escrita Criativa na Universidade” (v. 1, n. 1, 2015), “O que é criação” (v. 2, n. 1, 2016), “Morte e ressurreição do autor” (v. 2, n. 2, 2016), “A voz na criação” (v. 3, n. 1, 2017), “Revoluções literárias” (v. 3, n. 2, 2017), “Toda forma de amor – o afeto na criação literária” (v. 4, n. 1, 2018), “Literatura e Política” (v. 4, n. 2, 2018), “Literatura e morte” (v. 5, n. 1, 2019), “Literatura e morte – parte II” (v. 5, n. 2, 2019) e “Literatura e Música” (v. 6, n. 1, 2020).

No campo da pesquisa em Escrita Criativa, existem dois grupos de pesquisa na PUCRS. Criado em 2012, sob coordenação do professor-pesquisador Paulo Ricardo Kralik Angelini, o grupo *Cartografias Narrativas em Língua Portuguesa: redes e enredos de subjetividade* busca estudar e analisar os “mecanismos de criação em textos literários que servem como motivadores para a produção dos textos dos alunos” (CNPQ, 2020a). Mais recentemente, no segundo semestre de 2017, o escritor-professor Bernardo de Moraes Bueno criou o *Grupo de Pesquisa em Tecnologia e Ficção (TECFIC)*, voltado para a “capacitação de alunos de graduação e pós-graduação no uso de ferramentas tecnológicas para criação e estudo da Literatura” (CNPQ, 2020b).

Já no campo da pesquisa sobre a Escrita Criativa, desde 2015, na PUCRS, Luiz Antonio de Assis Brasil coordena o grupo de pesquisa *A Escrita Criativa na Academia* (CNPQ, 2020c). Trata-se de uma pesquisa sobre a própria estrutura do curso de Escrita Criativa da PUCRS, com o objetivo de “analisar a estrutura curricular e as condições de ensino oferecidas pelos cursos de mestrado e doutorado para a formação

do escritor, do pesquisador e do docente na área de Escrita Criativa” (BRASIL et al., 2017, p. 150) e “identificar e caracterizar quais são as competências e habilidades necessárias a esses profissionais da escrita, para que se possa propor possíveis diretrizes de aperfeiçoamento das condições de ensino oferecidas atualmente” (BRASIL et al., 2017, p. 150).

O primeiro estudo publicado (BRASIL et al., 2017) consistiu na apresentação parcial dos resultados de uma pesquisa exploratória sobre as “percepções e perspectivas” dos alunos da Escrita Criativa da PUCRS, envolvendo o conjunto dos estudantes matriculados nos seus cursos de Mestrado e Doutorado, entre 2012 e 2016. De um universo de 80 alunos, 72 responderam ao questionário *on-line*. O estudo, que analisa as duas primeiras questões colocadas no questionário (“Quais motivos levaram você a escolher a Escrita Criativa?” e “Qual a importância dos seguintes itens na formação do escritor?”), dedicou-se a “identificar e compreender o perfil dos discentes que procuram a área de Escrita Criativa” (BRASIL et al., 2017, p. 152) e a “compreender a importância das atividades que compõem a formação do profissional em Escrita Criativa” (BRASIL et al., 2017, p. 152).

Mais recentemente, em março de 2018, ingressei como pesquisador de pós-doutorado na área de Escrita Criativa e dei início ao projeto *Novos paradigmas para o ensino de poesia: a Escrita Criativa como método*, em que proponho o desenvolvimento de uma metodologia de ensino de poesia em nível superior centrada em atividades de criação poética. Originado das minhas experiências prévias de organização e implementação de oficinas de poesia em diferentes contextos (oficinas privadas, estágio de docência no ensino superior, atividades de extensão universitária), o projeto busca articular pesquisa e ensino, a partir das minhas reflexões sobre a própria prática docente. No âmbito mais imediato e específico, venho trabalhando atualmente na elaboração de material didático para as disciplinas de criação poética nos cursos de Mestrado e Doutorado da PUCRS, visto que o campo da poesia é o menos desenvolvido na universidade (eu sou, também nesse caso, o primeiro poeta a ser incorporado ao corpo de professores-pesquisadores), fato que certamente se deve à origem da Escrita Criativa na instituição, ligada à criação narrativa.

De maneira mais ampla, meu projeto e minha atuação como pesquisador partem da constatação de que a Escrita Criativa pode ser entendida como uma forma de ensino prático reflexivo, de acordo

com as concepções de Donald Schön (1983, 2000). Assim, postulo a necessidade de expansão da Escrita Criativa para além do terreno da formação de escritores, entendendo-a como um campo de práticas inovadoras de ensino, concordando com a afirmação de Houdart-Merot, que sublinha

a importância, para os estudantes de Letras, de entrar em contato com a escrita literária, em toda a sua diversidade, de adquirir assim um maior domínio da expressão escrita, uma maior desenvoltura, um maior prazer, sabendo que muitos deles, em suas vidas profissionais, serão confrontados com modos de escrita muito mais diversificados que apenas a escrita de comentários críticos, quer eles se orientem em seguida para uma carreira jornalística, quer para as áreas da arte, da comunicação, do turismo ou da edição, sem falar do ensino, se considerarmos a necessidade de se ter uma experiência pessoal de escrita para poder ensinar a escrever, e ensinar a escrever todos os tipos de textos. (HOUDART-MEROT, 2019, p. 1088)

Desse modo, a Escrita Criativa estaria em interlocução direta com as pesquisas sobre formação (inicial e continuada) de professores. Conseqüentemente, poderia pleitear seu espaço na discussão sobre ensino de Literatura, chamando para si parte da responsabilidade no enfrentamento da crise e estagnação atuais do ensino no Brasil e disponibilizando suas descobertas como alternativas – teóricas, didáticas e metodológicas – de intervenção nessa realidade.

Finalmente, no campo da publicação de livros *sobre* Escrita Criativa, a obra *Por dentro da criação* foi aprovada em 2018 pelas comissões científica e editorial da Editora da UFRGS e lançada em 2019. Organizado pela professora-pesquisadora Márcia Ivana de Lima e Silva, o livro reúne os capítulos de reflexão sobre o processo de pesquisa-criação de oito dissertações e teses em Escrita Criativa defendidas, de 2006 a 2017, junto ao PPGLet da UFRGS.

Também em 2019, Luiz Antonio de Assis Brasil publicou a obra *Escrever ficção*, na qual compila e sistematiza seu legado enquanto escritor e professor de Escrita Criativa. Trata-se tanto de um manual de escrita para aqueles que desejam se tornar escritores quanto de um “percurso de reflexões sobre a escrita” (BRASIL, 2019, p. 11). Sublinhe-se que é uma edição de ampla circulação, editada pela Companhia das Letras, uma das maiores editoras de literatura e humanidades do país. Não ser uma obra restrita, portanto, ao âmbito das publicações acadêmicas, parece um fato significativo da visibilidade

que a Escrita Criativa começa a ter no Brasil, além de sintomático da posição que ela pode – e deseja – ocupar: simultaneamente dentro e fora da universidade.

Considerações finais

Diante dessa tentativa de reconstrução do cenário atual da Escrita Criativa em duas universidades do Sul do Brasil, creio que ficaram apontados os mecanismos que foram determinantes para o surgimento e o desenvolvimento progressivo desse campo. Procurei apontar os pressupostos teórico-metodológicos e as concepções que orientam as práticas em ambas as instituições, sendo que esses pressupostos e concepções ainda estão, em sua maioria, subjacentes e dispersos. Para tanto, minha dupla condição – ex-aluno das duas instituições e atual pesquisador em uma delas – foi fundamental para mapear o pensamento latente que move os dois programas de Escrita Criativa.

Como espero ter deixado claro, nas duas universidades a Escrita Criativa está em franca expansão, indício de que sua relevância e sua consistência têm sido comprovadas e valorizadas, seja pela atuação de seus escritores-professores e professores-pesquisadores, seja pelos resultados expressivos dos trabalhos de pesquisa-criação de seus alunos, muitos dos quais reconhecidos em outras posições do sistema literário brasileiro, para além dos muros e das publicações acadêmicas.

Por outro lado, não se pode deixar de mencionar a distância entre as práticas que vêm sendo realizadas e a capacidade de reflexão sobre o próprio campo. Se esse fenômeno, como apontado, ainda pode ser visto como normal, dado o pouco tempo de implementação, busquei apontar uma série de questões que já vêm se mostrando inadiáveis e me parecem cruciais, a fim de que a área de Escrita Criativa não se adapte excessivamente ao *modus operandi* dos cursos convencionais de Letras do Brasil, correndo o risco, assim, de perder justamente aquilo que tem de mais valioso a oferecer: a capacidade de continuar renovando o campo dos Estudos Literários e de renovar a si mesma.

Referências

- BRASIL, L. A. de A. A escrita criativa e a universidade. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 50, n. 5, p. 105-109, 18 fev. 2016.
- BRASIL, L. A. de A. Escrita criativa – e reflexiva, *ma non troppo. Scriptorium*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-5, jul.-dez. 2015.
- BRASIL, L. A. de A. de A. *Escrever ficção: um manual de criação literária*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BRASIL, L. A. de A. et al. Percepções e perspectivas discentes nos cursos de pós-graduação em Escrita Criativa da PUCRS. *Navegações*, v. 10, n. 2, p. 149-155, jul.-dez. 2017.
- CNPQ. Cartografias narrativas em língua portuguesa: redes e enredos de subjetividade. [S. l.], 2020a. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1359641517261548>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- CNPQ. *Grupo de Pesquisa em Tecnologia e Ficção (TECFIC)*. [S. l.], 2020b. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9405485849005883>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- CNPQ. *A escrita criativa na academia*. [S. l.], 2020c. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8966873660668940>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- DAWSON, P. *Creative writing and the new humanities*. London; New York: Routledge, 2005.
- GRANDO, D. *Mais eu do que eu: sujeito lírico, alteridade, multiplicidade*. 2008. 108 f. Dissertação (Mestrado em Letras – Teoria da Literatura) - Programa de Pós-Graduação em Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2008.
- GRANDO, D. *Spoilers e outras suspeitas sobre tempo e poesia: reflexão e criação*. 2017. 270 f. Tese (Doutorado em Letras – Estudos de Literatura) - Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2017.
- HOUDART-MEROT, V. Oficina de reescrita e crítica literária em ato na universidade. *fólio - Revista de Letras*, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 1085-1101, 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5013>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic, 1983.

- SCRIPTORIUM. *Sobre a revista*. Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/scriptorium/about>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- SILVA, M. I. de L. e. Escritores pensadores: literatura como conhecimento. In: SCHMIDT, Rita Terezinha; BITTENCOURT, Rita Lenira de Freitas (org.). *Zonas francas: territórios comparatistas*. Porto Alegre: EVANGRAF; PPGLet/UFRGS, 2011, p. 91-97.
- SILVA, M. I. de L. e; GOMES, M. dos S. Teorias do processo criativo: para além do imaginário da criação. *Nau Literária*, Porto Alegre, RS, v. 10, n. 1, p. 3-8, jan.-jun. 2014.
- SILVA, M. I. de L. e (org.). *Por dentro da criação: a escrita criativa no IL da UFRGS*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019.

9 meses: o retrato literário da gravidez na adolescência

Mariana Rissi Azevedo (UFTM)¹

Introdução

Na história da literatura existem muitos escritores que dissertavam sobre suas próprias construções literárias, dentre eles Edgar Allan Poe, Virginia Woolf e Milan Kundera. Esses escritores analisavam suas obras com o intuito de mostrar o processo criativo que as constituíam. A crítica literária contemporânea ainda busca analisar os mais variados aspectos da literatura, e a Escrita Criativa (EC) vem crescendo como linha de pesquisa no Brasil. Tendo em vista a expansão dos estudos da EC, percebeu-se a possibilidade de usufruir desta ferramenta dentro dos meios acadêmicos para explicar, através da literatura, assuntos que afligem a sociedade em geral. Desse modo, o processo de escrita criativa no presente trabalho tem como finalidade expor um assunto que, para muitos, ainda é considerado polêmico. O conto que faz parte integral do artigo é voltado para o tema: “gravidez na adolescência”, e conta com uma reflexão embasada na Crítica Literária e Sociológica. A composição do conto 9 meses foi pautada nos autores: Poe (1999), Kundera (1988), e Brasil (2019) dentre outros, no sentido de observar quais as ferramentas usadas por estes autores para compor seus trabalhos. A elaboração do ensaio reflexivo da obra, denominado: “O retrato literário da gravidez na adolescência”, compara a temática do conto com o atual cenário da gravidez precoce no Brasil e, para tanto, é feito um levantamento de dados advindos do Ministério da Saúde e da Organização Mundial da Saúde, entre outros órgãos. A trajetória da protagonista da obra “9 meses” será analisada apontando as humilhações, marginalização e desesperança que compõem o cenário que enreda o conto. A verossimilhança entre a personagem da obra e a realidade brasileira faz com que o problema sistêmico da gravidez na adolescência no Brasil seja acusado. Espera-se que o presente trabalho traga à tona a discussão sobre a ausência de políticas públicas que permitiriam que tais jovens

1. Graduada em Letras (UNIFAIMI), Mestre em Letras (UNESP), e docente na Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

pudessem dar continuidade aos estudos e posteriormente se inserissem no mercado de trabalho em condições dignas para prover o sustento a si mesmas e aos seus filhos.

A escrita criativa como meio de denúncia social no conto “9 meses”

A EC é uma linha de pesquisa relativamente nova no Brasil. Começou a ganhar forças no país em 1962 com um dos primeiros cursos voltado para esse ramo, ministrado pelo professor Cyro dos Anjos, na Universidade Federal de Brasília. Em seguida, em 1966, a professora Judith Grossmann fundou, na Universidade Federal da Bahia, oficinas de criação literária, e, desde 1985, funciona no Programa de Pós-Graduação da PUCRS, a Oficina Literária Luiz Antônio de Assis Brasil.

Atualmente, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul e a Universidade Federal de Juiz de Fora possuem, nos seus respectivos programas de pós-graduação, linha de pesquisa voltada para a Escrita Criativa. Tendo em vista essa expansão da EC ao longo dos anos, percebeu-se a possibilidade de usufruir desta ferramenta como meio para explanar assuntos que afligem a sociedade em geral.

Escritores de diversos países denunciam problemas sistêmicos, tais como: os brasileiros, Graciliano Ramos, que, em *Vidas secas*, publicado em 1938, descreve o sofrimento da seca nordestina, e Aluísio de Azevedo, que escancara o que há de ruim nos meios sociais e políticos na obra *O cortiço* publicada em 1890; a norte-americana, Alice Walker, que narra as adversidades de ser uma mulher afrodescendente e em vulnerabilidade socioeconômica, em *A cor púrpura* publicada em 1982, e a canadense Annie Proulx, que retrata a homofobia e os impactos que esta causa na vida das pessoas que são alvos desses tipos de violência, em *O segredo de Brokeback Mountain* publicada em 1997.

Esses são apenas alguns autores que expõe as desgraças humanas e que trazem críticas sociais, fazendo com que os leitores reflitam e questionem sobre os temas presentes nas obras. Sendo assim, por que não usar a recém-nascida linha de pesquisa em escrita criativa para denunciar as injustiças sociais no Brasil? Para construir o conto “9 meses” para o presente trabalho e trilhar o mesmo caminho de outros escritores que refletiram sobre a sociedade, foi invocado como

inspiração Poe (1999), Kundera (2016) e Assis Brasil (2019), na tentativa de absorver orientações sobre a composição literária.

Procurou-se compartilhar com Edgar Allan Poe o máximo da “volúpia da tristeza”, frase usada pelo autor em “A filosofia da composição” para explicar a gênese da obra *O corvo*. Assim como Poe, buscou-se determinar a extensão e o tom. Também era necessário evocar aquilo que Milan Kundera considera essencial para a constituição da obra: a questão existencial dos personagens. Da mesma maneira, precisava haver um esforço para criar uma personagem central que se aproximasse do que Assis Brasil enfatiza ser importante para a composição de um personagem, em *Escrever ficção*.

De todas as influências recebidas desses três autores, houve sempre uma indagação que acompanhou o presente trabalho até o fim, a de que o ficcionista possivelmente preenche seus livros com conflitos da mais variada natureza e gravidade, porque talvez busque, de maneira desesperada e infatigável, resolvê-los para si e pelos outros para atingir uma espécie de perdão. Esta indagação de Assis Brasil causou uma reflexão sobre a natureza do escrever sobre gravidez na adolescência, e tendo eu mesma vivido todas as dores expostas em “9 meses”, sendo ainda menina, resolvi usar minha escrita criativa para representar milhares de adolescentes, que, assim como eu, vão sempre carregar o peso da marginalização.

O retrato literário da personagem central da obra “9 meses”, aqui apresentada, reflete a realidade de milhares de brasileiras e denuncia o problema sistêmico da gravidez precoce em um país cujo presidente atual tenta vetar o acesso à educação sexual para meninas.

O conto retrata as principais dificuldades que as mães adolescentes enfrentam desde o início da gestação. No conto também é notória a angústia e a aflição da personagem diante da discriminação e marginalização. É partindo dessas problemáticas que se dá a análise/reflexão do conto, pautada na crítica literária e sociológica. A análise/reflexão é feita observando os conflitos internos apresentados pela personagem principal, sempre dando destaque em como a falta de apoio e o machismo presente na sociedade, tão preconceituosa, podem afetar a vida de uma adolescente gestante.

Neste sentido, a escrita criativa do conto “9 meses” e a análise/reflexão deste, é uma tentativa de demonstrar através dos personagens, como é a vida e a trajetória de adolescentes gestantes, que sofrem com inúmeras angústias e aflições. Também procura-se demonstrar

quais as dificuldades externas existentes e impregnadas na sociedade machista em que vivemos. Sendo assim, espero trazer à tona a discussão sobre a ausência de políticas públicas que amenizariam esse problema, tais como creches e programas de educação sexual nas escolas, na esperança de que se possa construir uma sociedade mais justa e menos marginalizadora.

Conto: “9 meses”

Eu tinha apenas 15 anos quando o conheci e ainda me lembro da primeira vez que vi seus olhos castanhos. Algumas noites depois, o coloquei escondido para dentro do meu portão, nos beijamos enquanto suas mãos me despiam, e nossas roupas valsavam ao som do ronco de uma sinfonia pesada que meus pais produziam ao dormir no quarto ao lado.

Meus seios gritavam pelo seu abraço forte, e meu íntimo ansiava pelo seu mais profundo toque. Guiada por sua voracidade me vi acuada no canto do cômodo em que eu costumava repousar, quando quente os olhos fechei, ouvi respiro de amor em você.

Enquanto me despedia de você, primeiro amor, dois quarteirões abaixo, ouvia de seus lábios que não haveria pessoa nenhuma no mundo capaz de nos separar. Em breve nos veríamos.

O cotidiano de degradê amoroso e abusivo fez com que colidíssemos incessantemente, a cada conflito partes de mim transvazavam em você, e você se comprazia em mim.

Foram dois anos de namoro conturbado até que eu estivesse na porta da oficina mecânica com o teste de gravidez e seu silêncio demonstrou o que estava por vir, a solidão em meu peito esmagava a paz que um dia houve em mim. Eu estaria solo.

Ao chegar em casa ouvi meu pai:

“Eu não vou dizer nada, porque você por si só já vai pagar muito caro as consequências”.

Busquei no adeus do seu último beijo a vontade de estar comigo, supliquei seus cuidados, senti nos seus lábios a hesitação, o medo e a confusão do fim da adolescência nos seus 19 anos. Do seu corpo tive muitos espasmos de prazer, lembranças passadas e futuras que ainda estariam por vir, 20 anos de desejo não mais recalçado no seu parabéns de 38 anos de idade. Eu estava condenada a seguir em frente na vida que você haveria de deixar para trás, seca e sedenta do seu hálito úmido que rega a semente do meu sentir.

“Minha Nossa Senhora”, disse minha mãe; “Agora você vai ver o que é se foder na vida”, foi o que disse meu irmão; “Você vai ser mamãe Ma”, minha irmã sussurrou com tanto carinho. Talvez estas tenham sido as únicas palavras ditas com carinho que eu tenha ouvido por um longo tempo, e apesar das palavras massacrantes, me afeiçoei ao Hugo desde o primeiro átomo.

Perto do término do último ano do ensino médio, vi as amigas serem proibidas de se aproximarem de mim, ouvi as lamentações dos professores sobre meu futuro nos corredores da escola enquanto passava. Aos poucos aumentava o abismo entre a adolescência e o que estaria por vir, e eu via com maior clareza a distância entre mim e os demais jovens.

No caminho de volta para casa costumava escolher os caminhos menos movimentados porque tinha vergonha de mim mesma, vergonha por estar grávida aos 17. Estava apavorada, certa de que minha vida tinha acabado, embora estivesse pronta para me esforçar em minha completude por meu filho.

Meus pais me impediam de sair de casa, um esforço desnecessário, uma vez que me sentia horrível por ter já minha barriga de gravidez crescida. Me lembro de sentir-me tão só que comecei a conversar com o Hugo, e, dividia com o bambino uma carga pesada demais.

Costumava me sentar embaixo do chuveiro e deixava a água lavar o choro em meu rosto, lhe contava o quanto o papai era um rapaz bonito de olhos castanhos. Que quando você estava por perto era como se eu tivesse sido atingida por mil rajadas de felicidade e que o cheiro de graxa em suas mãos brutas me agradava. Soluçava um bocado ao dizer que não nos quis, e desde cedo o pequeno experienciou seu abandono.

Minha mãe, com frequência, me agarrava do chão do chuveiro, me abraçava forte e suplicava que eu parasse de sofrer daquela forma porque meu filhinho estava sentindo toda aquela dor, mas não tendo como me sustentar, apenas indagava o que seria de mim. E mesmo sendo insuportáveis, aqueles dias eram apenas o presságio de acontecimentos ainda mais difíceis que estavam por vir. E em pouco tempo, a marginalização e o abandono nos encobriram por muito mais do que 9 meses ...

Mariana Azevedo

O retrato literário da gravidez na adolescência

Segundo o relatório do Fundo de População da Organização das Nações Unidas (UNFPA) de fevereiro de 2020, mais de 430 mil bebês nascem de mães adolescentes no Brasil todo ano; a taxa de fecundidade

no país entre meninas de 15 a 19 anos é de 62 a cada mil bebês nascidos vivos, acima da média mundial que é de 44 a cada mil.

Em julho de 2020, um projeto de resolução da ONU para combater a discriminação contra mulheres e meninas, teve o seguinte parágrafo vetado pelo representante do Brasil:

... a gama completa de informações e serviços de saúde sexual e reprodutiva inclui planejamento familiar, métodos seguros e eficazes de contracepção moderna, anticoncepção de emergência, programas de prevenção e gravidez adolescente, assistência à saúde materna, tais como assistência qualificada ao parto e assistência obstétrica de emergência, incluindo parteiras para serviços de maternidade, assistência perinatal, aborto seguro para onde não seja contra a legislação nacional, assistência pós-aborto e prevenção e tratamento de infecções do trato reprodutivo, infecções sexualmente transmissíveis, HIV e cânceres reprodutivos. (ONU, 2020)

O Brasil se uniu à Arábia Saudita, Iraque, Paquistão, entre outros países, em uma proposta para coibir o ensino de práticas de saúde sexual em escolas. Em um documento que dá diretrizes para combater a violência contra a mulher proposto pelas Nações Unidas, nosso país se coloca ao lado de ditaduras fundamentalistas islâmicas; e a representante do Ministério da Mulher, da Família, e dos Direitos Humanos, Damares Alves, propaga o discurso difamatório de que escolas incitam o início da vida sexual quando ensinam sobre o assunto.

Milhares de adolescentes sentem as mesmas angústias da protagonista do conto “9 meses”, cuja marginalização faz parte da alimentação diária que nutre a falta de amor próprio e a ausência de perspectiva de futuro para si mesma e para seu filho. Embora a Ministra Damares acredite que se deva ensinar a abstinência aos adolescentes, o que já vem sendo pregado pelas religiões e conservadores, os adolescentes iniciam suas vidas sexuais instigados pelos hormônios, e, sem orientação sexual e auxílio de materiais contraceptivos, ficam vulneráveis a infecções sexualmente transmissíveis, gravidez precoce e a traumas psicológicos resultantes da vivência de uma vida sexual frustrante.

Em nosso objeto de estudo a personagem relata em cenas eróticas sua vida sexual já aos quinze anos de idade; seu parceiro é dois anos mais velho, no entanto não exerce com responsabilidade os cuidados em relação a si e a sua companheira. Ambos são pertencentes

a classe social menos favorecida: a protagonista é ainda estudante e o rapaz é aprendiz de mecânico, o que significa que os jovens pais não têm condições financeiras para cuidar de uma criança. Contudo, pouco importam as condições do pai do bebê, pois a protagonista será abandonada e arcará com as consequências da gravidez na adolescência sozinha.

Há na sociedade brasileira um paradoxo em relação ao comportamento feminino, pois jovens meninas são influenciadas pela sociedade a acreditar que sua existência é regida pela sensualidade na objetificação de seus corpos; no entanto, quando exercem sua liberdade sexual, são reprovadas pelo machismo estrutural. A gravidez é o indício que iniciaram sua vida sexual quando deveriam praticar o celibato, e muitas não são orientadas nem na escola, nem pelas famílias de como praticar o autocuidado para poderem exercitar sua sexualidade com plenitude.

As consequências de uma paternidade/maternidade precoce são muito diferentes entre jovens do sexo masculino e feminino. Rapazes são incentivados a iniciarem suas vidas sexuais e a terem relações com um maior número possível de garotas, mas quando alguma delas engravida, são incentivados a reproduzir o discurso machista de que elas deveriam ter se cuidado, quando, na verdade, a responsabilidade é de ambos. Muitos nem sequer assumem a paternidade. De acordo com o Conselho Nacional de Justiça, com base no último Censo Escolar divulgado, 5,5 milhões de brasileiros sequer possuem o nome do pai no registro de nascimento. Assim, como a personagem do conto, muitas são abandonadas por seus parceiros sexuais, que seguem suas vidas sem nenhum tipo de prejuízo.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2005, o Brasil tinha mais de 10 milhões de lares compostos somente por mães-solo. O último levantamento, feito em 2015, mostrou 11,6 milhões com esse arranjo familiar.

Embora seja garantida por lei a pensão alimentícia, muitas jovens não dão entrada em processo judicial por conta da ausência de informação ou de acesso à defensoria pública e, sem ter respaldo financeiro, ou ajuda de políticas públicas que disponibilizem creches, essas adolescentes ficam marginalizadas e seus filhos menos-prezados. A personagem do conto teme o que lhe vai acontecer, e em sua ingenuidade apenas pressente a situação de vulnerabilidade em que estará:

[...] não tendo como me suster, apenas indagava o que seria de mim. E mesmo sendo insuportáveis, aqueles dias eram apenas o presságio de acontecimentos ainda mais difíceis que estavam por vir. E em pouco tempo, a marginalização e o abandono nos encobriram por muito mais do que 9 meses ...

O volume 25, da *Revista Paulista de Pediatria*, publicado em dezembro de 2007, revela que a vida de muitas adolescentes é ligada a carências, e que seus recém-nascidos apresentam maior frequência de baixo peso ao nascer, especialmente por prematuridade, o que causa consequências imediatas e em longo prazo. Comparados aos filhos de mulheres adultas, os filhos das mães adolescentes mostram atraso no desenvolvimento, maior proporção de problemas psicológicos, além de deficiência de crescimento e maior morbidade e mortalidade infantil.

Abandonadas por seus parceiros, negligenciadas pelas políticas públicas e excluídas do mercado de trabalho e da escola, as mães adolescentes têm pouca chance de garantir a si mesmas e aos seus bebês o sustento necessário para sobreviverem. O próprio meio social em que vivem as condena por terem iniciado suas vidas sexuais precocemente, o que gera danos morais, psicológicos e físicos para as adolescentes e seus filhos.

De acordo com a pesquisa, “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça”, divulgada em 2017 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, com base nos números da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), o número de lares brasileiros chefiados por mulheres passou de 23% para 40% entre 1995 e 2015, aumentando o risco de vulnerabilidade social, pois a renda das mulheres, especialmente a das negras, é inferior à dos homens. Segundo dados do IBGE divulgados em 2017, o Brasil ganhou mais de 1 milhão de famílias de mãe solo. 4,84% das crianças são cuidadas pelas mães, segundo dados levantados pelo Pnad 2015, e o expressivo cuidado maternal impacta a presença feminina no mercado de trabalho e faz com que a taxa de pobreza atinja com maior força as famílias de mãe solo. O movimento “Todos pela Educação” se baseou na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2013 e constatou que o Brasil tinha 5,2 milhões de meninas de 15 a 17 anos, das quais 414.105 possuíam ao menos um filho, sendo que apenas 104.731 dessas meninas estudavam. 309.347 estavam fora da escola, e apenas um pequeno grupo de 52.062 trabalhavam. O Ministério da Educação não tem programas

específicos para garantir que essas adolescentes retornem aos estudos após a gravidez precoce, e, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, a oferta de educação infantil, tais como creches que possibilitariam a essas jovens mães retornarem à escola ou ao trabalho, é de responsabilidade municipal.

As reações familiares e sociais diante da gravidez na adolescência são diferentes para meninos e meninas. Para a sociedade, a paternidade precoce indica que o rapaz é viril e que iniciou sua vida sexual; embora ele tenha responsabilidades, não sofre tanto preconceito e não é impedido de continuar os estudos ou de trabalhar. A sexualidade feminina é reprimida pela sociedade machista patriarcal; portanto a gravidez precoce é um indício de que a menina iniciou sua vida sexual quando supostamente deveria ter praticado o celibato. A adolescente passa a sofrer uma série de preconceitos que a humilha e a inferioriza. Muitas adolescentes passam também a serem discriminadas pela família e por aqueles que as cercam, e o impacto dessa discriminação no psicológico da gestante adolescente a faz perder a autoestima e a perspectiva de que sua vida terá continuidade, o que pode ser observado nas reações dos personagens que cercam a protagonista no conto:

“Minha Nossa Senhora”, disse minha mãe; “Agora você vai ver o que é se foder na vida”, foi o que disse meu irmão; “Você vai ser mamãe Ma”, minha irmã sussurrou com tanto carinho. Talvez estas tenham sido as únicas palavras ditas com carinho que eu tenha ouvido por um longo tempo, e apesar das palavras massacrantes, me afeiçoei ao Hugo desde o primeiro átimo.

Perto do término do último ano do ensino médio, vi as amigas serem proibidas de se aproximarem de mim, ouvi as lamentações dos professores sobre meu futuro nos corredores da escola enquanto passava. Aos poucos aumentava o abismo entre a adolescência e o que estaria por vir, e eu via com maior clareza a distância entre mim e os demais jovens.

Embora a irmã diga palavras com carinho, todos os quatro personagens fazem comentários extremamente difíceis para a jovem: o pai declara que as consequências serão penosas, a mãe demonstra surpresa e recorre à religião pedindo ajuda, o irmão, o mais cruel de todos, anuncia um sofrimento provável de forma grosseira, e a irmã pronuncia a maternidade para a qual a adolescente não estava preparada.

Diante das ocorrências, a personagem passa a absorver a ideia de que sua vida chegara ao fim, o que pode ser observado pela sequência de conclusões da frase: “perto do término do último ano do ensino médio”. Na escola as amigas se afastam e professores lamentam seu futuro perdido, por onde quer que a personagem central, caminha ouve a marcha fúnebre que embala suas esperanças de futuro.

As indagações da personagem e o presságio de que acontecimentos ainda mais difíceis estariam por vir após os nove meses, definem o destino de brasileiras, que, assim como a personagem, estão encobertas pela marginalização e pelo abandono. O retrato literário da jovem na obra representa a realidade de milhares de brasileiras que sofrem com o mesmo descaso do governo e da sociedade, acreditando que são culpadas porque cederam a seus impulsos sexuais. Essas adolescentes não terão a possibilidade de terminarem seus estudos e ingressarem no mercado de trabalho em condições dignas, porque não há creche para seus filhos, nem programas de apoio do governo que lhe ajudem a se desenvolver para que em um futuro próximo possam suprir suas necessidades básicas e as de seus infantes; sem independência financeira não conseguem escapar da pobreza e da vulnerabilidade que as encobrem.

As consequências da gravidez precoce precisam ser amenizadas, no sentido de que o governo federal deveria criar programas de auxílio para adolescentes gestantes e tomar para si a responsabilidade de ofertar creches nos municípios, ao invés de deixar essa responsabilidade para os governos locais; estes últimos, muitas vezes, por não terem a obrigatoriedade de ofertar este serviço, acabam por negligenciar esta necessidade. Com isso, jovens mães deixam de ser assistidas para conseguirem concluir seus estudos, o que lhes daria condições de se livrarem da marginalização que as oprime.

O conto “9 meses” é um retrato literário da gravidez na adolescência, e denuncia as angústias de uma jovem que sente incertezas sobre o futuro, e é encoberta pelo abandono de seu parceiro, de seus amigos, de seus professores e da sociedade que a marginaliza. Desamparada de políticas públicas que deveriam ajudá-la, a personagem representa milhares de jovens mães cujo desafio é a própria sobrevivência na luta diária pela vida de seus filhos; em condições de vulnerabilidade socioeconômica, dependem da caridade de outros, em um país que lhes impõe a humilhação cotidiana e a tortura psicológica para acreditarem que suas vidas, e a de seus filhos, valem

menos do que nada. São mulheres jovens demais, pobres demais, muitas delas de afrodescendência, que necessitam de uma mobilização de todos para exigirem de nossos governantes subsídios que garantam a si mesmas e aos seus filhos o direito à vida.

Considerações Finais

O presente artigo propõe a escrita criativa como forma de denúncia do problema sistêmico da gravidez na adolescência no Brasil. Inicialmente relatou-se a trajetória da linha de pesquisa da escrita criativa no país, e foi afirmado que essa poderia ser uma oportunidade para usufruir da escrita criativa nos meios acadêmicos. Em seguida, reconheceu-se que, na literatura de diversos países, há muitos autores que relatam problemas sociais em suas obras. Sendo assim, o crescimento dessa linha de pesquisa no meio acadêmico brasileiro proporciona a possibilidade de tornar a escrita criativa na academia uma ferramenta de luta contra as mazelas sociais.

A trajetória da personagem central do conto “9 meses”, apresentada neste trabalho, demonstra os discursos machistas que cercam jovens gestantes em um eco que grita: “sua vida acabou” e que se repete infinitamente para jovens mulheres, até que se acredite nessa ideia errônea. O conto dá voz a mais de 430 mil mães adolescentes que são marginalizadas e sofrem com a ausência de políticas públicas que lhes dariam a oportunidade de concluírem seus estudos, para posteriormente se inserirem no mercado de trabalho em condições dignas, para garantirem, a si mesmas e aos filhos, a sobrevivência.

A reflexão construída na seção “O retrato literário da gravidez na adolescência” traz dados em relação à gravidez na adolescência no Brasil, e demonstra o quanto o tema merece atenção, considerando o número elevado de jovens gestantes no país, que supera a média mundial. O tom de melancolia da personagem, que relata seus sentimentos e o que acontece ao seu redor, demonstra a exclusão a qual jovens mães são acometidas e como os sentimentos de incerteza e de baixa autoestima são socialmente construídos e impostos à essas pessoas.

Uma possível saída da situação de vulnerabilidade socioeconômica, que afeta as jovens gestantes, seria a criação de programas tais como o *Second Chance Home* operado e financiado pelo United States Secretary of Housing and Urban Development (Departamento de

Habitação e Desenvolvimento Urbano dos Estados Unidos). O programa funciona em todo o país e se configura como lar coletivo de maternidade, oferecendo às adolescentes de baixa renda um lugar para morar, além de informações sobre habilidades básicas de cuidado infantil, habilidades profissionais e a eventual independência. Outra ação viável no Brasil seria a legalização do aborto em nosso país, e o oferecimento deste procedimento no Sistema Único de Saúde (SUS). No entanto, o conservadorismo dos governantes brasileiros os impede de sequer autorizar a descriminalização do aborto no Brasil. Enquanto as pessoas não se mobilizarem em uma luta ativa para exigir educação sexual nas escolas, programas de apoio às adolescentes gestantes, e creches infantis que atendam às demandas das jovens mães, a gravidez na adolescência continuará posicionando mulheres à margem da sociedade.

Referências

- ANDREWS, K.; MOORE, K. Second chance homes: A resource for teen mothers. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/313888240_SECOND_CHANCE_HOMES_A_RESOURCE_FOR_TEEN_MOTHERS Acesso em: 29 nov. 2020.
- ALMEIDA, J. M. R. de. *Adolescência e maternidade*. 2 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- ASSIS BRASIL, L. A. de. *Escrever ficção: um manual de criação literária*. Colaboração de Luís Roberto Amabile. São Paulo: Cia das Letras, 2019.
- AZEVEDO, A. de. *O cortiço*. São Paulo: Panda Books, 2017.
- BORUCHOVITCH, E. *Fatores associados a não-utilização de anticoncepcionais na adolescência*. Rev. Saúde Pública, dez. 1992, vol. 26, no. 6, p.437-43.
- BRASIL – Ministério da Saúde – DATASUS [homepage na Internet]. Informações de Saúde – Estatísticas Vitais – Mortalidade e Nascidos Vivos: nascidos vivos desde 1994. Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/defhtm.exe?sinasc/cnv/nvuf.def>> Acesso em: 11 jun. 2019.
- DESIGUALDADES *ameaçam saúde e autonomia das mulheres, alerta fundo de população da ONU*. Disponível em: <<https://nacoesunidas>>

- org/desigualdades-ameacam-saude-e-autonomia-das-mulheres-alerta-fundo-de-populacao-da-onu/> Acesso em: 06 jun. 2019.
- FERNANDES, M. *7 números da realidade das mulheres que criam filhos sozinhas no Brasil*. Disponível em: <https://www.huffpostbrasil.com/2018/09/18/7-numeros-da-realidade-das-mulheres-que-criam-filhos-sozinhas-no-brasil_a_23531388/> Acesso em: 09 jun. 2019.
- GOTLIB, N. B. *Teoria do conto*. São Paulo: Editora Ática, 1991.
- KIEFER, C. *A poética do conto*. Porto Alegre: Nova Prova, 2004.
- KUNDERA, M. *A arte do romance*. Tradução de Teresa Bulhões Carvalho da Fonseca. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- LOURO, G. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- MORENO, A. C.; GONÇALVES, G. No Brasil, 75% das adolescentes que têm filhos estão fora da escola. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/03/no-brasil-75-das-adolescentes-que-tem-filhos-estao-fora-da-escola.html>> Acesso em: 11 jun. 2019.
- O QUE É a guarda de filhos e quais as modalidades existentes? Disponível em: <<https://direitofamiliar.jusbrasil.com.br/artigos/403713591/o-que-e-a-guarda-de-filhos-e-quais-as-modalidades-existentis>> Acesso em: 09 jun. 2019.
- PATERNIDADE ignorada. Jornal de Brasília. Disponível em: <<http://www.ibdfam.org.br/noticias/na-midia/1680/Paternidade+ignorada>> Acesso em: 09 jun. 2019.
- PENSÃO alimentícia. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/26413395/pensao-alimenticia/artigos>> Acesso em: 06 jun. 2019.
- POE, E, A. *A filosofia da composição*. In.: Poemas e ensaios. Tradução de Oscar Mendes e Milton Amado. Revisão e notas de Carmen Vera Cirne Lima. 3 ed. revista. São Paulo: Globo, 1999.
- PROULX, A. *O segredo de Brokeback Mountain*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2006.
- RAMOS, G. *Vidas secas*. 140 ed. Rio de Janeiro: Record, 2019.
- SANTOS, K. D. *Um estudo psicanalítico sobre a maternidade na adolescência: histórias de abandono, violência e esperança na trajetória de três jovens mães*. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-20072011-150734/pt-br.php>> Acesso em 13 jul. 2019.

- TAXA *de gravidez na adolescência no Brasil está acima da média mundial*. Publicado em 20/02/2020. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/taxa-de-gravidez-na-adolescencia-no-brasil-esta-acima-da-media-mundial-aponta-onu/>> Acesso em: 03 jun. 2020.
- TRINDADE, Z.; MENANDRO, M. C. *Pais adolescentes: vivência e significação*. Estudos de Psicologia, v. 7, n. 1, 2002.
- VASCONCELOS, N. *Amor e sexo na adolescência*. 13 ed. São Paulo: Editora Moderna, 1985.
- VIEIRA, M. de L.; BICALHO, G. G.; SILVA, J. L. DE C. P.; e *et al. Crescimento e desenvolvimento de filhos de mães adolescentes no primeiro ano de vida*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-05822007000400008> Acesso em: 11 jun. 2019.
- WALKER, A. *A cor púrpura*. 12 ed. São Paulo: José Olympio, 2009.
- WILTZ, T. Racial and ethnic disparities persist in teen pregnancy rates. 2015. Disponível em: <<https://www.pewtrusts.org/en/research-and-analysis/blogs/stateline/2015/3/03/racial-and-ethnic-disparities-persist-in-teen-pregnancy-rates>> Acesso em: 13 jul. 2019.

Escrita Criativa: o que a escrita devolve à imagem

Altair Teixeira Martins¹

Uma introdução

Partindo das ideias de Roman Jakobson (1969) acerca da “tradução intersemiótica” ou “transmutação”, a partir da qual o linguista russo desenvolve relações entre os sistemas sógnicos verbais e não verbais, e dos estudos de Claus Clüver (1997) acerca da *ekphrasis* e suas possibilidades intermediáticas, o trabalho propõe o uso da Escrita Criativa como fonte de investigação nas relações entre imagem e verbo. Como a imagem é afogada de espaço, deriva daí sua ânsia de “transmutação”, já que, conforme Emmanuel Alloa, “[...] a imagem tende a se disseminar, declinar-se dela mesma em formas plurais, de se desmultiplicar em um devir-fluxo que se sustentaria instantaneamente no *Um*” (ALLOA, 2015, p. 7). Isso significa que, na imagem, devido à sua natureza polissêmica (BURUCÚA; COSTA, 2013), já que tudo nela é simultâneo (poder-se-ia pensar que toda imagem é hipertextual se, na prática, uma imagem não tem início nem fim), parece que, desde sempre, esteve “à espera do texto” que lhe forneça algo essencial para a comunicação humana — a contextualização. Assim, o trabalho visa a desenvolver o exercício de “intersemiose criativa” (neologismo aqui aplicado) — no sentido de que a escrita sugere as emergências implícitas que toda imagem faz, silenciosamente, eclodir. Com isso, analiso as seguintes hipóteses: 1) a possibilidade de a escrita fornecer tempo (e portanto certa sucessividade) ao espaço concentrado da imagem (uma vez que a literatura não tem segundo plano e a imagem é quase sempre um *momentum*, no dizer de Alloa, 2015); 2) a condição de a escrita fornecer à imagem um sentido político, acionando, para tanto, um contexto verossímil (ficcional ou documental), já que, como novamente afirma Emmanuel Alloa, a imagem se apresenta sempre como algo além dela, pois “*remete* à coisa representada,

1. Doutor em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2013). Atualmente é professor permanente da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: altairmartins75@gmail.com

desviando a atenção de sua própria materialidade” (ALLOA, 2015, p. 13 – grifo do autor); 3) se a imagem sempre aponta para a coisa representada, como um não ser, ou sombra sem materialidade, conforme Didi-Huberman (2010), cabe pensar se a escrita teria a capacidade de devolver a imagem ao seu lugar ontológico.

A criação: um fato semiótico

Uma obviedade pra começar: pensemos que a criação, seja ela escrita ou não, é um ato semiótico. Em qualquer texto literário, ecoam as imagens do mundo, suscitam-se sabores, cheiros. Quando uma personagem é tocada numa narrativa, somos tocados de uma sensação háptica apreendida nos vínculos afetivos e sociais. Também na literatura escutamos a música do mundo e dos homens. E mais além: sensações se cruzam, convocando a vida para acontecer no resgate das relações que os sentidos nos dispõem via sinestésias. Baudelaire teorizou sobre isso, no soneto “Correspondências”, de *As flores do mal*, já em 1857: “Les parfums, les couleurs et les sons se répondent” (*apud* NONY; ANDRÉ, 1987, p. 274). Daí deriva que a Escrita Criativa, como fenômeno discursivo, mesmo quando metalinguístico, engendra processos de tradução, o que se pode apreender das afirmações de Roman Jakobson no texto “Aspectos linguísticos da tradução”:

Para o linguista como para o usuário comum das palavras, o significado de um signo linguístico não é mais que sua tradução por um outro signo que lhe pode ser substituído, especialmente um signo ‘no qual ele se ache desenvolvido de modo mais completo’, como insistentemente afirmou Peirce, o mais profundo investigador da essência dos signos. (JAKOBSON, 1969, p. 63)

Focando nas impossibilidades de tradução da poesia, Jakobson contribuiu não só para a teoria da tradução, como nos forneceu (e fornece) elementos para pensar o processo criativo a partir da tradução intersemiótica:

[...] a poesia, por definição, é intraduzível. Só é possível a transposição criativa: transposição intralingual — de uma forma poética a outra, transposição interlingual ou, finalmente, transposição intersemiótica — de um sistema de signos para outro, por

exemplo, da arte verbal para a música, a dança, o cinema ou a pintura. (JAKOBSON, 1969, p. 71)

É em Jakobson que se ampara Haroldo de Campos, no célebre texto “Da tradução como criação e como crítica”, originalmente publicado em 1963. Haroldo ainda recolhe argumentos de Albercht Fabri e de Max Bense para deter-se na tautologia do texto literário, que se configura como entidade de forma e conteúdo amalgamados, caso mais específico da poesia, aquela por natureza frágil porque sempre original. Bense concentra seu estudo na “informação estética”, na qual a “fragilidade da informação é, portanto, máxima” (CAMPOS, 2006, p. 33). Daí se percebem os problemas na tradução vinculados à condição de uma forma que, por ser coarticuladora das informações semânticas e documentais (termos da teoria de Bense), não se deixam traduzir senão pela recriação. Por isso, Haroldo passa a abordar o que chama de relação isomórfica, ou seja, recriação de texto em outro texto (outra língua), mantendo-se cristalizados “dentro de um mesmo sistema” (HAROLDO, 2006, p. 34). “Então, para nós, tradução de textos criativos será sempre *recriação*, ou criação paralela, autônoma, porém recíproca” (HAROLDO, 2006, p. 35 – grifo do autor).

Reciprocidade: eis o elemento fundamental para essa proposta de investigação em intersemiose criativa: a noção de “crítica”, quando Haroldo expõe que “‘Toda criação é crítica’, pois ‘nasce da deficiência da sentença’, de sua insuficiência para valer por si mesma” (p. 32), indicando a tradução como transposição do material não linguístico, a que, mais tarde, dará o nome de estrato “icônico”. Haroldo vai buscar em Pound um sentido de crítica aplicado à criação, segundo o qual a leitura crítica é autônoma, permitindo-se seleções. A criação intersemiótica a que esta pesquisa se dirige, busca, pois, como essência, o que se poderia chamar de “criação crítica”.

Ampliando para uma ideia de interdisciplinaridade, pode-se considerar que as formas artísticas claramente já são aceitas como estruturas signílicas — são textos. Mas podemos ir além e “ler” como texto outras formas, como o esporte, a ciência, as relações de olfato, de gustação, enfim: esgarçar o espectro da Escrita Criativa para a realização de intersemioses múltiplas.

Histórico

As relações entre escrita e outras artes, inicialmente restritas à área da Literatura Comparada, (quando Ulrich Weisstein propôs discutir a “iluminação mútua das artes” como um dos âmbitos de interesse da área) contam já com terminologia própria, reconhecida em inglês como *Interarts Studies*, que corresponde a “Estudos Interartes” no português. O termo justamente passou a crescer, sobretudo nos Estados Unidos, conforme a terminologia (Literatura e outras artes) se viu, se não esgotada, em crise devido à primazia da escrita sobre as outras formas semióticas. Assim, na medida em que as outras artes puderam assumir protagonismos na relação, de acordo com Claus Clüver (2006), depois de uma etapa em que pareceu mais adequado e abrangente, o termo Interartes acabou insuficiente por incorrer no descarte de formas “não artísticas”. Clüver, assim, prefere o termo “mídia” (no qual se incluiriam formas sígnicas estéticas ou não), no que se pode entender “texto”: qualquer sistema sígnico é um texto. Os termos vão além (embora não seja o foco desta pesquisa), passando pelos estudos acerca da “multimídia” (formas híbridas de arte, mas separáveis, como no caso da ópera) e da “mixmídia” (textos híbridos mas inseparáveis, como o videoclipe) a “intermídia” (como nas adaptações cinematográficas de livros) e encerram, para além dos problemas de conceituação de “mídia”, uma relação puramente analítica que opera “entre”. A exemplo, cita como Jörg Helbig vê o que na Alemanha é conhecido como *Intermedialität*:

Da forma como aparece em diversas contribuições no livro de Helbig, o conceito de “intermedialidade” cobre pelo menos três formas possíveis de relação:

1. relações entre mídias em geral (relações intermediáticas);
2. transposições de uma mídia para outra (transposições intermediáticas ou intersemióticas);
3. união (fusão) de mídias”. (CLÜVER, 2006, p. 24 – grifo do autor)

Não há aí o número 4, que se destinaria muito bem à Escrita Criativa — o desdobramento ou as possibilidades de aplicação nos estudos de Escrita Criativa das “traduções intersemióticas” inicialmente propostas por Roman Jakobson. Advém desse hiato a proposta do termo em sua pluralidade: “intersemioses criativas”. Trata-se não da forma

2 de Helbig, mas de uma operação que parte de uma mídia para outra sem compromisso, senão o estético, entre ambas. Isso significa que, no ato criativo (no nosso caso, especificamente no ato da escrita), pouco importa o tipo de referência estabelecida — reconhecendo, inclusive, todas as possibilidades transtextuais que Genette explora no seu *Palimpsestos* (2010) como potências criativas intersemióticas.

Intersemioses criativas: uma proposta

Partindo de uma tabela que Claus Clüver adaptou de Eric Vos e Leo Hoek, avancemos então ao processo de criação, reconhecendo 4 formas de intersemiose criativa, assim: 1. criações transmidiáticas (quando uma mídia advém de outra; transposição); 2. criação multimidiática (quando são imbricadas mídias diferentes, mas separáveis, por justaposição); 3. criações mixmidiáticas (quando, por combinação, mídias se complementam ainda com possibilidade de separação); e 4. criações intermediáticas (por fusão, quando as mídias são inseparáveis):

Independente dos tipos de textos e formas de relacionamentos envolvidos e dos interesses de estudo, a inclusão direta ou indireta de mais de uma mídia com diversas possibilidades de comunicação e representação e de vários sistemas sónicos, bem como códigos e convenções a eles associados, lança continuamente questões sobre a base comparativa e as relações analógicas nas funções e efeitos dos meios encontrados. (CLÜVER, 2006, p. 6)

A partir da morte do autor (BARTHES, 2004) e da função autoral (FOUCAULT, 2001), o papel da leitura e do estabelecimento de inter-relações entre signos diversos conferiu, como já havia ocorrido no campo das artes, de acordo com Anne Cauquelin (2005), uma função de curadoria: o leitor capaz de montagem significativa, sendo-lhe atribuídas responsabilidades de *performance* e manipulação. Por isso, Claus Clüver resume algumas possibilidades para os “Estudos Interartes”, nas quais se entreveem oportunidades criativas:

O leque dos Estudos Interartes parte dos estudos de fontes, passa por questões de periodicidade, problemas de gênero e transformações temáticas, até alcançar todas as formas possíveis de imitação

que ocorrem através das fronteiras entre mídias (em formas e técnicas estruturais, tendências estilísticas, e outras mais). Os Estudos Interartes abrangem, além disso, aspectos transmidiáticos como possibilidades e modalidades de representação, expressividade, narratividade, questões de tempo e espaço em representação e recepção, bem como o papel da performance e da recitação. Incluem também conceitos cunhados pela Teoria da Literatura, como os de autor e leitor implícitos, cuja existência também se pode comprovar, por exemplo, na Música. Um fenômeno como o do talento múltiplo pertence aos objetos de pesquisa específicos dos Estudos Interartes. Por outro lado, estes partilham com outras atividades transdisciplinares o interesse, hoje em dia tão intenso, por toda a sorte de contextos, práticas e instituições em que se deparam diversas artes e mídias. (CLÜVER, 2006, p. 16-17)

Há de se ressaltar que Clüver se dedica às questões de tradução ou, como ele prefere, “transposição intersemiótica”, destacando-se a investigação acerca das adaptações e da *ekphrasis* (termo que passa a ser usado em português com a grafia “écfrase”):

A *ekphrasis* é uma forma de reescrita e abrange práticas como a descrição de uma estátua ou de uma catedral num livro de história da arte, a (re)criação de um concerto para piano ou de um balé em um romance, a resenha detalhada de uma ópera ou uma produção teatral, ou ainda a apresentação verbal de uma litografia no catálogo de um leilão; pode ser parte de um texto maior, ou [...] constituir o texto inteiro. (CLÜVER, 1997, p. 42 – grifo do autor)

Assim, de alguma maneira, o que Clüver propõe é um estudo que parte de um “texto” (no sentido semiótico) e seu desdobramento hiper “textual”, ou seja, seu foco está na relação de “transposição”: “no estudo de transformações e adaptações intermediáticas, deve-se, de preferência, partir do texto-alvo e indagar sobre as razões que levaram ao formato adquirido na nova mídia” (CLÜVER, 2006, p. 17).

Não é o caso da Escrita Criativa, porque se configura como atividade, ao menos a que se insere no ramo artístico, destinada às múltiplas possibilidades estéticas “levianas” (que fidelidade alguma deve a nada) na busca de novas formas. A escrita, bem se vê, aponta para o produto; aceitemos que a relação é mera munição criativa. Retornamos assim a Haroldo de Campos para perceber que a relação criativa entre signos não precisa nem mesmo ser recíproca. Talvez seja tomar ao pé da letra o que diz Benjamin acerca da má tradução

— “a transmissão inexata de um conteúdo inessencial” (BENJAMIN, 2011, p. 102). Isso quer dizer que, diferente da transparência atribuída à tradução por Julio Plaza (2003, p.30) — “não oculta o original nem lhe rouba a luz” —, a Escrita Criativa prescinde de original, assumindo posturas canibais, simbióticas e parasitárias. Chegamos, enfim, ao que Décio Pignatari define como “novas formas-conteúdo” (PIGNATARI, 1975, p. 161).

Intersemioses: três exemplos entre poesia e fotografia

Em 20 de maio de 2020, em meio à pandemia, troquei uns textos com Valmir Michelin, fotógrafo e jornalista de Nova Folha, periódico semanal da cidade de Guaíba/RS. Ele me ofereceu espaço para crônica; sugeri poesia, assim: que ele me enviasse uma fotografia semanal sobre a qual eu escreveria. Cumprimos já quase 20 textos na coluna “A sombra escrita da imagem”, publicados nas edições impressas e disponíveis em meio digital com leitura em áudio feita por mim (de modo caseiro, via *WhatsApp*). Sobre os áudios, creio que configuram outra intersemiose, capaz de triangular entre imagem e texto escrito, mas não é a abordagem deste trabalho. Sobre as condições de escrita não há muito a dizer: apenas que se trata de uma colaboração espontânea ao jornal e que não há censura nenhuma, nem mesmo de espaço — o que significa que os poemas e a fotos são publicados sempre, com texto e áudio na íntegra, e a diagramação dá conta disso. Todos os poemas se enquadram na proposta multimidiática (CLÜVER, 1997) — poemas que, apesar de originarem-se de fotografias, são expostos em diálogo, embora funcionem de modo independente. Por isso, convém ressaltar que as imagens não são meras ilustrações, pois, mesmo com natureza paratextual (GENETTE, 2010), a proposta é, como bem ressaltou Valmir Michelin, que seja uma pausa entre notícias para leitura de imagem e texto, na ordem que o momento suscitar. Por isso, investi na ressonância entre a imagem e a linguagem, como bem atesta Julio Plaza, mas escapando do escopo de tradução: “[...] um signo traz o outro não para completá-lo, mas para reverberá-lo, para criar com ele uma ressonância, o que [...] constitui-se num princípio fundamental para as operações de tradução estética” (PLAZA, 2003, p. 27).

Assim, parto aqui de 3 exemplos para analisar o que a Escrita Criativa, enquanto processo e leitura, poderia devolver à imagem.

A escrita: devolução do tempo e da sucessidade comprimidos na imagem

O primeiro poema, “Intermediação na praia”, estabelece diálogo com uma foto minha, tirada por câmera de celular, na praia de Itapeva, RS. A fotografia, vital para o entendimento deste trabalho, pode ser acessada no *link*: <https://www.novafolha.com.br/post/a-sombra-escrita-da-imagem-altair-martins>. Segue o texto intersemiótico:

7. Intermediação da praia

O pinguim morto que me tirou de casa
 para o encontro nas areias de junho
 não sabia que, desde a Patagônia
 ou dos confins da Antártida,
 o frio tinha se atrasado e que,
 mesmo sem neve,
 também tenho um corpo que migra.
 Vai ver o pequeno escândalo de asas abertas
 descobriu-se o único inverno que alcançou o norte
 e perdeu as emergências de ave que não voa
 e resolveu ficar
 pra perturbar a areia.
 Então parecido com aquele
 do rótulo da cerveja
 ou com aquele que enfrentava super-heróis
 com um guarda-chuva,
 na intermediação da praia,
 o pinguim morto veio hospedar-se no meu olho
 e tudo o que agora sei
 é o que ele já não é.
 Sei que seu desenho final deixará de coincidir
 com o que respirava e,
 no fim das vaidades,
 depois de tornar-se o pedaço dos vivos
 (até o oco do corpo),
 o pinguim morto não será estranho
 quando apontar pra areia.
 Metade já estarei em casa
 e repetindo a mesma frase:

as vezes em que a morte não é fúria.
 A outra metade fará a promessa
 de esquecer o pinguim-fantasma
 quando o frio chegar.

(MARTINS, p. 6, 05 jul. 2020)

Na hipótese que aqui se apresenta, esse seria um caso em que a escrita, mesmo que possível sem a imagem, garante a ela o seu tempo, fornecendo sucessividade narrativa: a palavra “flagrante”, usada no título, incide sobre isso. Segue-se que o “pinguim morto”, capaz de arrancar o eu lírico de casa, converte-se e me converte em personagens de um encontro, estabelecendo uma ruptura de onde emana o tempo: há um pinguim migrante que foi vivo, há um pinguim morto e não haverá nada, na sequência dos tempos, sobre a areia de uma praia. A imagem apenas aponta para algo concentrado no espaço retangular da foto onde se reconhecem a areia da praia com marcas, um pinguim morto (cujo ferimento na lateral direita é visível) e de asas abertas, cabeça estirada de lado; nota-se a sombra que indicia um sol de fim de tarde. É o que de mais reconhecível a foto entrega. No processo (algo de arqueologia) da imagem, busquei informações que me garantissem uma biografia rápida do pinguim, descobrindo de onde migra a espécie e para onde vai. Como toda narrativa, a escolha que esconde e mostra dados é basicamente regida pela estética, e desse modo a escrita ofuscou informações em nome de uma história que se fundava no ato de encontro do que escreve na imagem onde se inscreve, preenchendo e sendo preenchido de semioses diversas que produziram um material para leitura multimidiática.

O teórico alemão Gottfried Boehm fornece elementos que substituem a gramática nas imagens, declarando acerca do que chama de “imagicidade” que “As imagens não são simples representações demonstrativas de uma significação já constituída em outro lugar, são, ao contrário, *mostrações originárias*” (*apud* ALLOA, 2015, p. 32 – grifos do autor). Por isso a escrita parece inaugurar a imagem num tempo diegético (por combinação ou hipotaxe) ou na difusão lírica (por seleção ou parataxe, sem marcas de sucessão). A imagem configura assim uma função dêitica de partida, indicando o momento de onde a narrativa ou o fluxo lírico começa: ela funciona como o ponto de base para a diegese ou para a incursão poética. Por outro lado, a imagem presentifica o que está ausente e por isso se simula alheia

à cultura e à História — e é a escrita quem lhe aciona os tempos da linguagem, inserindo a “imagicidade” no discurso. Talvez haja mesmo um jogo mútuo de atualizações entre o que o enxergamos e o que a escrita faz ver. No caso do poema, há o risco de o pinguim morto, por imagem e texto, tornar-se um fantasma feito de sombra e eco.

A escrita instaura na imagem a esfera política

O segundo poema, “Marcela: quarentena 2020”, foi publicado em agosto, no pico da pandemia. A imagem, necessária para a compreensão, se encontra disponível no *link*: <https://www.novafolha.com.br/post/a-sombra-escrita-da-imagem-altair-martins-4>. Segue o texto intersemiótico:

12. Marcela: quarentena 2020

Aqui lecionei por três anos e meio
 e não é difícil reconhecer,
 na sala de aula onde o oco responde a tudo,
 que as cadeiras ainda mantêm o hábito de formar suas duplas
 e não me alegra o comportamento enfim ideal de suas sombras
 nem este silêncio
 que pela primeira vez pede que eu leia em voz alta.
 Me sento na fila do fundo
 onde sentava a menina Marcela
 que não tinha sobrelanceira por causa de uma queimadura,
 e agora que os insetos vasculham meu eco,
 confesso as tantas vezes que tive de ser feio, mais velho,
 e confesso que mostrei os piores dentes
 e que podia ter feito melhor do que fiz.
 Carrego ainda a minha letra cursiva
 que treinei pra ser amiga
 e que tantas vezes fugiu
 e me fez cretino.
 Penso no álcool que percorre as mãos e percorrerá a fórmica
 e percorrerá o chão e percorrerá o quadro e percorrerá paredes
 e as maçanetas e os vidros e tudo que a direção mandar que
 percorra
 e penso nos seres minúsculos
 — todos eles que abrem este chão
 onde nos encaixar na natureza.
 Ensinei aquilo que a menina Marcela nunca vai usar na vida
 como a ideia que a espantou

de que a Terra era uma bola todinha viva
e que por isso nós é que pertencíamos a ela
e não contrário.

Mas agora,
que a política ficou incomunicável
como uma igreja ou um time de futebol,
este é um minirreino à espera da substância
que um professor vai imprimir em casa
e levar de bicicleta, na quinta-feira,
até as províncias aonde as pontes não chegam.
Suspiro ao pensar em Marcela
e na sua mãe e irmãos
enquanto na televisão a construção civil lamenta suas perdas.
Se a bicicleta não chegar,
temo que Marcela estique a mão
e pegue um punhado de terra
e ponha na boca
pra ver que gosto tem.

(MARTINS, p. 6, 11 ago. 2020)

Recebi a fotografia da escola pública onde estudei e lecionei (e onde Valmir é diretor), e elementos da minha memória concorreram com fatos lidos e ouvidos durante a quarentena: as histórias algo épicas de professores que iam de bicicleta à casa de seus estudantes para a entrega das aulas impressas. Tratava-se de escrever, corrompendo o que eu havia recebido. Mas, ora, se a imagem não tem tempo diegético, ela sempre se renova no tempo de sua percepção: a imagem dialoga, de modo mais radical que a escrita, com o tempo fora dela, sofrendo incisões em nível de contexto e, em outra amplitude, da História. Julio Plaza, ainda falando da tradução, aponta para o fato de que aquilo que cerca uma imagem pode destacar e esmaecer os elementos constitutivos dela mesma:

Todo signo, mesmo o mais radicalmente icônico, existe no tempo. Nessa medida, embora o signo estético se proponha como complemento, ele não pode ser lançado para fora da cadeia semiótica que é a cadeia do tempo. [...] Mesmo quando a tradução enfrenta a plenitude do signo original, ela não pode deixar de considerá-lo também incompleto em alguns aspectos, daí penetrar nele e dele se apropriar. Estamos aqui na medula da concepção que Hölderling tinha da tradução, tal como a expressou na muito citada carta a Wilmans, em 28 de setembro de 1803. A tradução, para

Hölderling, é emenda, externalização, extrojeção (levar para fora e para frente significados implícitos), mas ela é também correção. (PLAZA, 2003, p. 31)

Marcela, uma aluna que tive na escola que a fotografia mostra, embora pertencente a outro tempo, surge como personagem cuja força fornece documento à ficção, estabelecendo, como o vocabulário que indica a quarentena do título, um contexto que alcança a esfera pública, algo típico da crônica: a personagem Marcela se insere na criação para destinar a “nova forma-conteúdo” ao campo da política. Não se trata de política pela mera inserção de conteúdo ideológico (que é inerente a todo discurso, claro). Trata-se de política porque, no imbricamento imagem-texto, fica reduzida a polissemia mais ampla, imanente das imagens. Assim, a intersemiose feita desse tecido onde imagem e texto cooperam fornece o contexto mais ou menos cercado onde a dialética pode acontecer. Nesse caso, a escrita conta com a dêixis da imagem, fornecendo, em troca, algo sempre flutuante: uma imanência. Mais que isso, a escrita parece forjar, na imagem, um canal comunicativo mais eficaz. Por isso, como a imagem, de acordo com Marie-José Mondzain (ALLOA, 2015, p. 48-49), tem natureza teleológica, pois se funda no desejo — daí a imaginação — imagem e texto se associam num campo político de amparo mútuo onde partilham o tempo. Trata-se do terceiro espaço proposto por Emanuele Coccia (*apud* ALLOA, 2015, p. 92): “Sobrematerial e pré-cultural, o mundo das imagens constitui, portanto, também o lugar em que natureza e cultura, vida e história se exilam em um terceiro espaço.” Logo, arrisco dizer que escrita arranca, na instância criativa, a imagem de seu exílio. Isso se dá porque a escrita pode manusear a imagem, editando, recompondo, fertilizando-a de signos e fazendo-a visível ao “bem público” — o que Didi-Huberman chama de “restituição” (*apud* ALLOA, 2015). Em síntese, na relação entre imagem e texto, a escrita parece fornecer um campo dialético. No caso do poema, o eu lírico que retorna à sala de aula convoca Marcela para atuar durante a quarentena, e essa didática parece mais eficaz que um discurso verbal.

A escrita sustenta o fenômeno da imagem para garantir-lhe existência

A fotografia chegou em setembro, sem indicações de que, quando e onde. Analisei a imagem, que me pareceu tão pouco aderente. Talvez por isso o poema “Diante da janela remendada” tenha partido de um processo tautológico: o que eu tinha em mãos era uma imagem de janela remendada com tábuas, tijolos e gradeado de ferro (a visualização pode ser feita através do *link*: <https://www.novafolha.com.br/post/a-sombra-escrita-da-imagem-altair-martins-14>).

14. Diante da janela remendada

Diante de uma janela
bloqueada de uma casa sem pessoas nem cão
por tijolos e cimento
e vergalhões e ferrugem
e cinco tábuas (lado a lado),
feito um varal e suas roupas
que não sabem bem como dar as mãos sem prendedores,
aí entendo que sou feito dessa mesma técnica:
o que chego ao parapeito é um meu remendo.
E não é de hoje: me remendo de cabelo
e dentes, e escovo os mesmos dentes contra o crime
e a doença enquanto me batizo de fotografias.
Tenho uma luva quando quero.
Mas o fracasso do passo
ou daquilo que não posso vestir
me mostra que a minha pele é o remendo
do meu sangue que é o remendo da minha carne
que remenda meus ossos
que no fundo
são o remendo de toda a água
que um dia se levantou para caminhar.
Diante da janela que tapa os olhos
como uma criança que (pensa)
se esconde porque não me vê,
me vejo que existo, entre instante e História
numa superfície de furos
e riscos que me enganaram
com acreditar-me
inteiro e empresário do que como, respiro e durmo.
Me remendo de fala,
esse arremedo que despeja o meu nome

sobre essa coisa a que deram altura,
 algum dinheiro e tantos endereços
 e que às vezes tem vontade de urinar.
 Me remendo enfim
 porque o resto tem sempre a mesma pressa.

(MARTINS, p. 6, 1º set. 2020)

Configurado como confissão, o poema transfere condição de sujeito à janela e dela retorna entendendo sua episteme. No caso, o eu-lírico aponta para a janela, que parece apontar de volta. Gottfried Boehm declara, no texto “O que se mostra. Sobre a diferença icônica”, que “O gesto e a imagem se reencontram em seu potencial *dê-ítico*” (*apud* ALLOA, 2015, p. 31 – grifo do autor). Ora, se a imagem aponta para o objeto de que é imagem, não seria absurdo aceitar que a escrita (a escrita intersemiótica), apontando de volta, preencheria a imagem de identidade. Rancière é adepto da ideia de que a escrita não restringe a imagem, mesmo quando intencionalmente busca determiná-la. Ao contrário, ao escrever sobre a imagem, o verbo parece dar voz a um sujeito que aí se mostra e se esconde: “a imagem é vivente precisamente porque a ela falta vida, ela precisa de nós para ser o organismo do qual ela ainda é a sombra desencarnada” (RANCIÈRE *apud* ALLOA, 2015, p. 195). Rancière se apropria do texto de W. J. T. Mitchell, que inaugura a virada pictórica, “O que as imagens realmente querem?”. Mitchell alude ao caráter subalterno da imagem em relação ao logocentrismo ocidental, propondo que a imagem tenha seu discurso:

Certamente as imagens não são desprovidas de poder, mas podem muito bem ser mais frágeis do que supomos. O problema é refinar e complexificar nossa estimativa acerca desse poder e do modo como ele se exerce. É por esse motivo que estou deslocando a pergunta de que o que as imagens *fazem* para o que elas *querem*, do poder para o desejo, do modelo de poder dominante, ao qual devemos opor, ao modelo do subalterno que deve ser interrogado, ou melhor, convidado a falar. Se o poder da imagem é como o poder dos fracos, isso poderia explicar por que seu desejo é tão forte: para compensar sua impotência. (MITCHELL, *apud* ALLOA, 2015, p. 171)

Sim, se por um lado a escrita parece dizer o que na imagem ficou sufocado, ou seja, se toma o seu lugar de fala, conforme Djamila

Ribeiro (2017), por outro, parece fornecer um espelho que reflete pelos dois lados. Assim, ocorre como numa protocooperação: enquanto ganha uma voz emprestada, a janela resta janela; enquanto a assumo como minha imagem e com ela escrevo, resto poeta. Na operação que humaniza a janela encontro as condições de coisa inerentes aos momentos que já vivi. Se ocorre de a janela me ilustrar, traduzindo visualmente essa sensação (existir através dos remendos), creio que a escrita traduz o “desejo da imagem”, que se reflete na fecundação literária que, de alguma forma, lhe dá a condição ficcional de sujeito.

Considerações finais – Duas conclusões provisórias

Uma conclusão provisória do trabalho seria a de se pensar que, nas intersemioses criativas entre fotografia e literatura, o que um signo “complementa” é, em geral, o que no outro é mais ausente. Assim que a imagem não demonstra sujeição ao texto, como mera ilustração: nitidamente o que vemos realiza um movimento de significação muito mais amplo, incitando na “leitura intersemiótica” uma simbiose de sentidos. Como afirma Julio Plaza, “A limitação da arte aos caracteres de um sentido leva ao risco de se perder a sugestiva importância dos outros sentidos” (PLAZA, 2003, p. 11). De acordo com Maria Lúcia Santaella Braga, por mais unidade que a arte adquira ao constituir-se como obra, sempre serão visíveis suas frinchas semióticas que os sentidos do “leitor” preencherão das mais diversas maneiras. Isso porque todo signo “é inevitavelmente incompleto. Sua ação própria é a de crescer, desenvolvendo-se num outro signo” (BRAGA *apud* PLAZA, 2003, p. 20).

Outra conclusão provisória é a de que a escrita instiga na imagem a condição de legibilidade (que a imagem sempre exige). Se assim for, as formas textuais ampliam o que disse Calvino acerca de sua “visibilidade” (1990), pois que a linguagem faz ver o que na imagem apenas se enxerga. Daí que a escrita (a criativa sobretudo) talvez possa testemunhar, ao menos como exercício, que, se enxergar é com os olhos, ver é com a linguagem.

Referências

- ALLOA, E. (org.). *Pensar a imagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- BARTHES, R. *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BENJAMIN, W. *Escritos sobre mito e linguagem*. Tradução de Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. São Paulo: Duas Cidades/Ed. 34, 2011.
- BURUCÚA, J. E.; COSTA, L. M. *Una palabra equivale a mil imágenes. Polisemia, grandeza y miserias de las representaciones visuales*. Buenos Aires: Editorial Concreta, 2013.
- CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.
- CAMPOS, H. *Metalinguagem e outras metas: ensaios de teoria e crítica literária*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- CAUQUELIN, A. *Arte contemporânea: uma introdução*. Tradução de Rejane Janowitz. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CLÜVER, C. Estudos interartes: conceitos, termos, objetivos. *Literatura e Sociedade*, v. 2, n. 2, p. 37-55, 4 dez. 1997. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ls/article/view/13267>>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- CLÜVER, C. *INTER TEXTUS / INTER ARTES / INTER MEDIA*. Aletria, jul-dez, 2006. Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/poslit>>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- DIDI-HUBERMAN, G. *O que vemos, o que nos olha*. Tradução de Paulo Neves. São Paulo, Editora 34, 2010.
- DONDIS, D. A. *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FOUCAULT, M. *Ditos e escritos: estética — literatura e pintura, música e cinema* (vol. III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.
- GENETTE, G. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.
- JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1969.
- MARTINS, A. *Intermediação da praia*. Guaíba: Nova Folha, p. 6, 05 jul. 2020.
- MARTINS, A. *Marcela: quarentena 2020*. Guaíba: Nova Folha, p. 6, 11 ago. 2020.

- MARTINS, A. *Diante da janela remendada*. Guaíba: Nova Folha, p. 6, 1º set. 2020.
- NONY, D.; ANDRÉ, A. *Littérature française*. Paris: Hatier, 1987.
- PEIRCE, C. S. *Semiótica*. Tradução de José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- PIGNTARI, D. *Teoria da poesia concreta*. São Paulo: Duas Cidades, 1975.
- PLAZA, J. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- RIBEIRO, D. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

Sítios

- Jornal Nova Folha: <https://www.novafolha.com.br/>
 Coluna 7 (*Intermediação da praia*), Nova Folha, 05 de julho de 2020: <https://www.novafolha.com.br/post/a-sombra-escrita-da-imagem-altair-martins>
- Coluna 12 (*Marcela: quarentena 2020*), Nova Folha, 11 de agosto de 2020: <https://www.novafolha.com.br/post/a-sombra-escrita-da-imagem-altair-martins-4>
- Coluna 14 (*Diante da janela remendada*), Nova Folha, 1º de setembro de 2020: <https://www.novafolha.com.br/post/a-sombra-escrita-da-imagem-altair-martins-14>

Lúcido blackout: uma experiência psicoativa com a Escrita Criativa

Fernanda Vivacqua Boarin (UFRGS)¹

Com este texto, pretendo desenvolver alguns apontamentos sobre o processo de pesquisa, criação e escrita, que resultou na dissertação “Lúcido blackout – palavra poética e substância psicoativa”, por mim defendida em 2019, no Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos Literários, da Universidade Federal de Juiz de Fora (BOARIN, 2019). Como apresentarei nas linhas abaixo, o que busco deve-se ao não dito no texto sobre o qual me debruço. Isto é, pela dissertação ser, também, um trabalho de criação, algumas escolhas não foram explicitadas, privilegiando, assim, o pacto ficcional que almejei estabelecer com os leitores. Dito isso, antes de explicitar o objetivo desta reflexão, apresentarei brevemente o projeto de criação, de onde partiu a dissertação, e o texto em si – este corpo com vida própria.

O projeto de “Lúcido blackout” passou por diferentes momentos, transformando-se incessantemente, até chegar à sua forma acabada. Sendo assim, é difícil apresentar o texto sem recorrer, ainda agora, à narrativa. De início, meu objetivo de pesquisa era desenvolver uma análise comparada das representações dos usuários de *Cannabis* na obra da banda Planet Hemp e na do intérprete Bezerra da Silva. Com isso, fui orientada a me voltar, em um primeiro momento, aos textos do campo literário que, de alguma forma, versam sobre a temática dos psicoativos. Como pude comprovar, esta é uma tarefa quase interminável, tendo em vista as múltiplas formas que tantos e tantos escritores se utilizaram ao abordar, de uma ou outra forma, a questão. Ainda assim, leituras como “Confissões de um comedor de ópio”, “Paraísos artificiais” (BAUDELAIRE [1860] 1988), “Sobre o haxixe” (BENJAMIN, [1932] 2015), “As portas da percepção” (HUXLEY [1954] 2015) e “Experiência com LSD” (CAMPOS [1965] 1984) – a citar exemplos dos mais conhecidos – chamaram a minha atenção para um aspecto que, até então, me escapava: grande parte do interesse

1. Graduada em Letras – Português e suas respectivas literaturas e mestra em Letras – Estudos Literários, ambos títulos pela UFJF. Atualmente, doutoranda em Letras, linha de pesquisa: Teoria, Crítica e Comparatismo, na UFRGS.

destes escritores estava no que, a partir das experiências psicoativas, se podia dizer sobre o mundo moderno e a obra de arte.

Logo, não é incomum encontrarmos, sobretudo nos relatos literários, debates recorrentes, como a capacidade de o artista materializar em obras as visões tidas quando com a consciência alterada. Estes debates me atraíram e, motivada pelo diálogo com meu orientador, Alexandre Faria, e com meu coorientador, André de Freitas, alterei o projeto de pesquisa, que passaria a se dividir em uma parte crítica, mapeando e aprofundando esta teia discursiva em torno das substâncias psicoativas e da criação literária, e outra criativa – com uma seleta de poemas por mim escritos, que refletissem, de alguma maneira, a dimensão crítica e comparada. Nisso, se interpunha uma dificuldade – saber o que realmente queria com esse reflexo, e se era (não era), de fato, um reflexo que eu buscava. Esta foi a dúvida que carreguei até o exame de qualificação, quando apresentei um conjunto de poemas em primeira versão, sem saber direito o que queria com eles. Foi preciso, então, me aprofundar no problema.

No percurso de leitora-pesquisadora, o que encontrava nesses textos, a “parte crítica” da dissertação, mais que uma figuração de substâncias, era a construção imagética que emparelhava semanticamente a substância psicoativa e a obra de arte. Primeiro, pela noção de substância, ou de unidade acabada, que ambas carregam; segundo, pela capacidade de produzir um deslocamento do sujeito no espaço e no tempo, fazendo-o ter acesso a uma sensibilidade outra. Esta equivalência, ou homologia, ainda, não seria posta como uma homogeneização das experiências, que seriam, inclusive, contrapostas e divergentes em seus efeitos para alguns autores. O que ocorre, acredito, é um intercâmbio semântico entre as duas experiências, permitindo a construção do discurso presente nos textos, mas, sobretudo, dando vazão à sua porção imagética – como as famosas “portas da percepção”, de Huxley (2015). Ora, através dessa elaboração, comecei a erigir a compreensão de que, como procedimento criativo, o que subjaz nestes textos é a metáfora. Portanto, se havia algo para pudesse experenciar na escrita criativa, e que tivesse como força motora a reflexão crítica, era justamente este procedimento metafórico. Decidido este horizonte, logo após o exame de qualificação, delineei, junto a meus orientadores, o projeto de criação sobre o qual aqui me debruço.

Uma metáfora não se explica a si mesma. Esta era uma premissa

importante para mim. Ou seja, o que havia encontrado, sendo uma metáfora, era “a obra de arte é uma substância psicoativa”, e não “a obra de arte é *como* uma substância psicoativa”. Além disso, envolvendo a criação, não acreditava ser interessante escrever poemas com esta metáfora e depois explicá-la, desfazê-la, no mesmo texto, no mesmo corpo. Por isso, o que desejava era dar vida à metáfora através do próprio texto literário, fazendo não só que, nele, ela estivesse inscrita, mas, na mesma medida, que ela pudesse fazer aquilo que anuncia – ser uma substância psicoativa, capaz de transportar o sujeito que com ela entra em contato. E, sem dividir a crítica da criação, a ficção surgiu como o caminho para trazer à tona a figura de linguagem. Assim, narro até aqui para chegar ao enredo que englobou todo este percurso analítico, ainda que, na dissertação, ele não esteja expresso.

Em “Lúcido blackout”, conto como meu objetivo de pesquisa consistia em analisar comparativamente os textos “Experiência com LSD”, de Paulo Mendes Campos, e “As portas da percepção”, de Aldous Huxley. Entretanto, tendo descoberto, por intermédio da minha mãe, cartas de Dora Vivacqua, minha tia bisavó, para Mariquinhas, sua irmã e minha bisavó, nas quais ela contava sua experiência com cogumelos psicoativos ainda nos anos 1930, resolvo eleger este material como *corpus*, comparando-o com os textos antes elencados para desenvolver a análise. Por fim, ainda na introdução do texto, sinalizo que, na última carta de Dora, havia grampeada uma folha com um poema de sua autoria, que teria se desprendido enquanto minha mãe me entregava a correspondência, se misturando a outras quatro folhas com poemas – e gerando, por conseguinte, um conflito: a suspeita sobre qual seria o de sua autoria. Este é o enredo da dissertação e, ao longo de suas páginas, ele se materializou em um movimento ondulante que ora tratava o “material” como *corpus* de uma pesquisa em Estudos Literários, ora narrou a história da família e de Dora Vivacqua, que viria a se tornar Luz del Fuego² – o que me auxiliou a justificar a relevância dos escritos encontrados.

2. Luz del Fuego é o nome artístico de Dora Vivacqua (1917-1967), artista conhecida por sua performance de dança, na qual se apresentava nua e em companhia de suas duas jiboias de estimação. Adepta do nudismo, inaugurou o primeiro clube naturista e a primeira ilha de nudismo da América Latina, na Ilha do Sol (RJ).

Com isso, o caminho por mim encontrado, mais que escrever uma ficção onde a metáfora estivesse presente, foi o de ficcionalizar a própria pesquisa, inserindo um conjunto de textos atribuídos à Dora – e outros à Mariquinhas, precisamente seus poemas misturados aos de Luz del Fuego. E, por extensão, não me interessava apenas que o enredo “refletisse” a discussão crítica sobre as substâncias psicoativas e as literárias, mas que o texto da dissertação, em sua substância, fosse capaz de dar movimento a este procedimento metafórico. Mais, como em nenhum momento há uma afirmação expressa do que, no texto, é ficcional, cabe àquele que com ele entra em contato decidir até que ponto o lerá como uma pesquisa estrita em Estudos Literários ou como uma ficção.

Por fim, a dissertação foi dividida em três capítulos, somando-se a eles as partes pré-textuais, a nota de apresentação e a carta com o desfecho do texto. Cada capítulo, por sua vez, é subdividido apenas por uma marca gráfica, três asteriscos, entrelaçando momentos onde é focalizada a “faceta ficcional” do projeto e outros, onde prevalece a “faceta crítica”. Tal movimento pode ser percebido, sobretudo, no primeiro capítulo, quando ora é lançado um olhar panorâmico sobre a relação entre literatura e psicoativos, ora é narrada a história de Dora Vivacqua, da sua infância ao chegar com a família em Belo Horizonte até seu assassinato, já conhecida como Luz del Fuego, na Ilha do Sol. Assim, as partes, recortadas e dispostas de maneira alternada, vão criando um vínculo, apesar de poderem, a priori, serem lidas separadamente. Nos outros capítulos, esta divisão é borrada, dado que a dimensão da análise do *corpus* não distingue aquilo que provém da leitura crítica e aquilo que é fruto da escrita ficcional. Tal movimento, ainda, foi a maneira encontrada para gerar o efeito de verossimilhança e, na mesma medida, demonstrar tratar-se de um projeto de criação.

Tendo esses elementos em vista, meu desejo, com este texto, em que agora estamos, é dizer um pouco o que, lá no “Lúcido blackout”, já se encontra, ainda que falado por outras vozes, em outra frequência. Não é meu objetivo, e tampouco o interesse, entretanto, esgotar todas as conexões que me levaram a este projeto. Pelo contrário, escolho abordar uma em especificidade: o entremeio de gêneros literários e o gênero “dissertação”, perpassando pontos como a intertextualidade e o poético, mas, na mesma medida, ondulando entre o pacto

ficcional firmado nas bases da verossimilhança e os aspectos que revelam a porção poética que “Lúcido blackout” tensiona e exercita.

A intertextualidade como elemento de verossimilhança

Neste momento, discutirei como alguns aspectos constituintes do texto de “Lúcido blackout” contribuem para sua coesão e verossimilhança, e outros acenam para o leitor tratar-se de um projeto criativo. Antes, entretanto, farei uma breve apresentação da estrutura da dissertação, pois ela em tudo se imbrica a este ponto. Considerando o dito na seção anterior, o projeto perpassou por não dizer explicitamente aos leitores quais partes do texto advinham de uma pesquisa estrita em Estudos Literários e quais estavam circunscritas pela ficcionalização. Tendo isto em vista, os gêneros textuais presentes da dissertação seguem a seguinte ordem: cena teatral, gêneros próprios da parte pré-textual da dissertação (agradecimentos, epígrafe, resumo e sumário), prosa, cartas, texto crítico e poemas - no caso da prosa e do texto crítico, estes gêneros se intercalam, ora sendo separados por três asteriscos, ora misturando-se nos parágrafos -, e, por fim, uma cena teatral, fechando o texto, dado que, após ela, há apenas a lista de referências bibliográficas. Mais à frente, falarei sobre o papel que entendo ser desempenhado pelas cenas teatrais, mas, primeiramente, gostaria de me deter nos gêneros que se misturam - a prosa, as epístolas e os poemas.

Início por estes pela dubiedade pretendida no projeto, fazendo com que surgisse a dúvida sobre o que ali vinha apenas na pesquisa e o que era ficcionalizado. De partida, tinha a meu favor um dado biográfico, legitimado pelo sobrenome em comum que eu e Dora Vivacqua carregamos. Por isso, não era biograficamente despropositado que tivesse acesso a cartas escritas por Dora para sua irmã, minha bisavó. Esta conexão, diga-se, é expressa pela narradora, que se justifica já na nota introdutória de “Lúcido blackout”. Ainda retomando as biografias, a da família Vivacqua e a de Luz del Fuego, seria muito plausível não só a comunicação entre as irmãs, como também o fato das duas escreverem poemas - e digo as duas, pois, como expressei anteriormente, os cinco poemas parte da dissertação são de autoria de Mariquinhas, que seria autora de quatro, e Luz, autora de um, originalmente anexado a uma das cartas por ela escrita. Isto

porque a história da família, como demonstra o livro “Salão Vivacqua – lembrar para lembrar”, de uma das irmãs caçulas, Eunice Vivacqua (1997), a ida do núcleo familiar para Belo Horizonte, nos anos 1920, fez com que os filhos, e principalmente as filhas, se envolvessem com a cena cultural da cidade. Não era por menos, a decisão por deixar Cachoeiro do Itapemirim, no Espírito Santo, deveu-se ao tratamento de Achilles Vivacqua, que sofria com a tuberculose. Este, sendo poeta, aproximou-se do grupo de escritores e intelectuais que se reuniam no Café Estrela. Mais tarde, o casarão Vivacqua abriria suas portas para os saraus modernistas que por um tempo ali ocorreram.

Cristina Agostinho (1994), biógrafa de Luz del Fuego, também menciona esse momento um tanto quanto romantizado dos Vivacqua - digo romantizado pelo que ouvi ao longo da vida sobre este período. A autora, porém, expõe como a modernização da família, formada por um imigrante italiano e uma herdeira latifundiária, não apagou suas contradições e, em especial, seu conservadorismo. Pelo contrário, ao passo que Dora Vivacqua crescia e expressava sua sexualidade, as atitudes de seus irmãos e de sua mãe tinham como objetivo reprimi-la, deslegitimando a todo momento o seu discurso - seu pai, à altura, já era falecido. Eventos que demonstram isso são as duas internações psiquiátricas forçadas pelas quais a artista passou, as brigas públicas de Luz del Fuego com seu irmão, Atílio, advogado e político, e pedido da família para retardarem as buscas pelo paradeiro da mulher, quando da época de seu assassinato. As únicas exceções a esta relação familiar complicada eram os laços de Dora com Achilles, que faleceu precocemente acometido pela tuberculose, e Mariquinhas, que igualmente não se entendia com os seus.

Por todos estes motivos, entendo que não era inverossímil que Luz escrevesse à sua irmã, contando não sua experiência psicodélica de anos atrás, em uma das fazendas da família - o contexto rural era importante para que a substância fosse um cogumelo lisérgico, uma vez que, no Brasil dos anos 1930, seria impensável o consumo de uma substância sintética, como usaria Paulo Mendes Campos nos anos 1960. Não apenas, fazia sentido que, como artista e intelectual que eram, dividissem as impressões sobre o mundo e a escrita; as cartas contém o relato de Dora, sua forma de enxergar o mundo “sóbrio”, moderno, e como a escrita de seu poema fez com que ela, através da leitura, pudesse reviver aquelas sensações sob efeito psicoativo. Logo, eu reunia elementos biográficos suficientes para o ponto de

partida da minha ficção. Voltando à narrativa de “Lúcido blackout”, motivada pelo encontro das correspondências, justifico contar todo este enredo como maneira de contextualizar o leitor e apresentar a artista - considerando suas cartas e seu poema meu “*corpus* de análise”. Ainda, por fazer parte da família, informo, enquanto narradora, que iria trazer algumas coisas que me foram passadas oralmente, em conversas com minha mãe - uma “interlocutora privilegiada”. Assim, separando os gêneros textuais, as cartas e os poemas fazem parte do *corpus* de análise, enquanto a narrativa e a crítica estrita (como o panorama sobre textos literários que versam sobre psicoativos) se apresentariam, de conjunto, como o discurso da pesquisadora - que é entremeadado, vez ou outra, com partes reflexivas, onde a narradora tece dúvidas como pesquisadora e familiar, margeando entre os registros.

Para dar seguimento a este entrecruzamento dos gêneros, no segundo capítulo da dissertação, passo a fazer uma leitura comparada dos três relatos sobre substâncias lisérgicas: o de Aldous Huxley, em “As portas da percepção”, o de Paulo Mendes Campos, em “Experiência com LSD”, e o de Luz del Fuego, em sua segunda carta. Dessa maneira, procurei horizontalizar os três textos, analisando-os através do método intertextual, sem distinguir os relatos publicados e o ficcional, em consonância com o projeto criativo. Aqui, há duas considerações, sendo a primeira sobre o método intertextual. Como aponta Nitrini (2015), o conceito de intertextualidade foi cunhado pela semiótica Julia Kristeva, a partir das elaborações sobre discurso e texto de Bakhtin (cf. 2003). Segundo a autora, as contribuições do filósofo russo possibilitaram olhar por outro viés a questão da influência literária, ao afastar-se de uma perspectiva genética e em relação profunda com uma análise psicológica entre os autores, e se aproximar de uma perspectiva centrada no texto, “na medida em que o intertexto refere-se a algo que aparece na obra e não a um amplo processo genético, que relegava o resultado, isso é, o texto, a um segundo plano” (NITRINI, 2015, p. 157).

Isto não significa que o sujeito desapareça completamente desta equação, apenas que, de acordo com o que se busca em uma análise intertextual, a relação entre textos se dá num “espaço semântico”, eclipsando a linearidade e a hierarquia entre os textos, ao mapear-se as diferentes interlocuções, de forma mais ou menos explícita (NITRINI, 2015). Ainda debruçando-se sobre o conceito, Fiorin (2005) diferencia as noções de *interdiscursividade* e *intertextualidade*, chamando

a atenção para como tais termos não são verificáveis na obra bakhtiniana, apesar de haver alguns próximos, como polifonia e dialogismo, e sendo, portanto, igualmente elaborados por Kristeva. De acordo com Fiorin (2005), a distinção deve-se à materialidade do texto, em contraponto ao discurso, além de a intertextualidade não se limitar a algo verificável, ou não, em um texto. Antes, é a ela que se deve o próprio processo de feitura textual, sendo o “procedimento real de constituição do texto”, ao constituir “um espaço polissêmico, onde se entrecruzam vários sentidos possíveis” (FIORIN, 2005, p. 193; 194).

Por isso, enquanto podemos pensar em um discurso sem nos retermos a um texto, uma substância acabada, ao falarmos sobre a intertextualidade, pensamos nos textos, enquanto materialidades acabadas postos em diálogo, tecendo uma unidade coesa - o que nos leva à famosa imagem do texto como um tecido feito de retalhos, outros textos. Neste diapasão, o interlocutor não é um sujeito, mas sim um discurso, ou melhor, outros textos (FIORIN, 2005). Dessa maneira, o texto seria, por si só, um ente polifônico, dado que não enuncia uma voz monológica. Contudo, é preciso ressaltar, corroborando o dito por Lopes (2011), que o estudo de Bakhtin sobre dialogismo se centrou na polifonia presente nos romances de Dostoiévski, por essa ser a marca distintiva deste gênero moderno, já não mais comprometido com tal voz unívoca - mas, antes, com a pluralidade de vozes expressa pelos personagens e pelo narrador: “A ficção longa da modernidade nasce do encontro de vozes diferenciadas que se somam, se interenunciam, se contradizem, se homologam e se infirmam umas às outras - em síntese, se relativizam mutuamente” (LOPES, 2011, p. 76). Portanto, é no romance que iremos encontrar, por excelência, essa forma de dialogismo internalizada, mas isso não significa que ela se restrinja ao gênero.

Feita essa breve apresentação do conceito de intertextualidade, a utilização deste na dissertação, e detidamente em seu segundo capítulo, abriu-me algumas possibilidades críticas e criativas. Ou seja, ainda que não expresse ao leitor dessa maneira, a perspectiva intertextual indica que a feitura de textos de diferentes gêneros é da mesma natureza, o que permite, metodologicamente, o diálogo entre eles. Isto, por sua vez, não é difícil de ser verificado em textos ficcionais a polifonia que resulta do diálogo com textos científicos e filosóficos, e, na mesma medida, em textos científicos e críticos - algo visível não apenas nos trabalhos que se dedicam à literatura, mas

também, por exemplo, em epígrafes de investigações de áreas diversas. Esta característica comum, entretanto, não deve escamotear as especificidades de cada gênero. Ora, as relações dialógicas dentro de um texto acadêmico são sublinhadas por aspectos do gênero - como a citação dos textos em diálogo e as relações semânticas estabelecidas entre eles. A ficção, ao contrário, como recorda Lopes (2011) a partir de dos estudos de Bakhtin, teria um dialogismo internalizado, por as vozes ali em diálogo não precisarem ser expressas.

Assim, por um lado, analisar o diálogo intertextual em um *corpus* composto parcialmente por um texto ficcional, do ponto de vista da crítica, não me pareceu um erro, dado que este método de leitura é passível a todo e qualquer gênero textual. Por outro, o fato de não explicitar todos os diálogos que compõem “Lúcido blackout”, ou como essa teia polifônica se estrutura, não rompe com o proposto pela noção de intertextualidade, e sim coaduna-se com o modo como os críticos literários que a ela recorrem entendem a construção de prosas longas, do romance. Não organizo este raciocínio desta forma para o leitor da dissertação, mas a coloco, através das passagens reflexivas anteriormente mencionadas:

Importante dizer que as cartas eram batidas à máquina, impecáveis. Segundo minha mãe, as respostas eram enviadas com igual zelo. Foi a partir delas que tudo começou, mas o fato de ter ouvido por toda minha vida as histórias de Luz e Mariquinhas me poupou um tempo precioso de investigação. Eu já conhecia toda a moldura desta narrativa, o que facilitou a tarefa de juntar as peças. Entretanto, acredito que o leitor agora seja capaz de supor minha surpresa ao descobrir as cartas de Luz, não apenas pela experiência lisérgica, mas, sobretudo, pelo diálogo com a produção de Paulo Mendes Campos. Lembro de recorrer aos meus professores, com o intuito de prever o risco, tamanha a coincidência. Era um espólio que eu nunca poderia prever. As pessoas acreditariam em toda essa sorte? [...] Dora dialoga com Campos, que dialoga com Huxley. Eu dialogo com eles e o leitor comigo. Textos sobre textos a serpentearem na mente – a leitura, em si, constituirá um outro texto – faz com que seja preciso olhar com especial cuidado para o que nos paralisa. Parar. A pesquisa como um ato de respiração: dois movimentos. Se inspira um mundo, leituras mil desorganizadas, e aquele romance lido na praia que tanto te marcou, uma memória outra e a canção de amor. Se expira a forma, pensamento elaborado, análise compassada pela teoria. Há método? Deve

haver, ainda que difuso. Faz falta privilegiar a leitura, isso é certo, e deixar que dela venha o resto. (BOARIN, 2019, p. 91-2)

A citação reúne trechos da introdução do segundo capítulo de “Lúcido blackout” e explica ao leitor o que será feito nele. Na primeira parte do excerto, a narradora, que é a pesquisadora, explica como as cartas de Dora se revelaram como um material rico, o que justificaria incorporá-las à análise. Na segunda, por sua vez, falo (eu narradora, eu pesquisadora) sobre o conjunto de diálogos que compõem não apenas o *corpus*, como o texto da dissertação. São eles: o de Dora com Campos, o de Campos com Huxley, o meu com os textos, mas igualmente o diálogo com romances “lidos na praia”, uma “canção de amor”. Disso, deriva a dúvida sobre haver, nesse movimento de “inspiração e expiração”, movimento imprescindível para a sobrevivência de um corpo, um método. No texto, sigo com uma resposta evasiva, posto que é o estilo da narrativa nas passagens mais reflexivas – onde levantei em diversos momentos, a exemplo deste fragmento, questões pertinentes ao projeto criativo. Aqui, contudo, faz bem que se afirme o método como o intertextual, não por acaso o que tem enfoque no referido capítulo. E, ao contrário do que a narradora diz, não se trata de um método difuso, por englobar referências de gêneros que não os críticos, o filosófico e o científico. Trata-se desse dialogismo internalizado, próprio do romance, e por mim exercitado na dissertação.

Disto, desdobro a questão da verossimilhança, que produz um efeito de realidade - retomando, ainda que de forma extrapolada, o termo proposto por Barthes. Mas, penso, a qual gênero, neste texto margeado pelo gênero crítico e pela ficção, se atribui a verossimilhança? Explico melhor. Se considerarmos, como pesquisadores de Literatura, que a criação invalida a crítica elaborada, diria que a verossimilhança é atribuída ao texto crítico, uma vez que este pareceria “real”, sem o ser. Subjacente a esta concepção, está o entendimento de que a criação, e especificamente a ficção, não somente estão limitadas a sua natureza como *corpus*, como deslegitima as reflexões teórico críticas dos projetos de escrita criativa, dado que este tipo de pesquisa se enquadraria em um *status* outro - é verossímil como uma pesquisa, mas não é. Não coaduno com esta concepção, e acredito que meu projeto vá no sentido contrário. Se considerarmos, em outra direção, a verossimilhança um aspecto da dimensão ficcional

da dissertação, é possível dizer, por conseguinte, que não apenas as teias biográficas ocasionam este efeito de realidade. Em verdade, me permitindo ao trocadilho, é a própria polifonia, que inclui a intertextualidade com os textos teóricos e críticos, que produz este efeito. Assim, há, acredito, um movimento incessante, que constitui o texto da dissertação, fazendo com que ela seja, ao mesmo tempo, um trabalho crítico e criativo: com a ficção, se produz uma análise crítica sobre relatos literários acerca de experiências lisérgicas, e, com os textos teórico críticos, se garante o efeito de verossimilhança pretendido pela prosa.

Se o texto se limitasse a este ondular, acho que a estrutura de “Lúcido blackout” teria uma coesão sem grandes sobressaltos, principalmente pelo terceiro capítulo seguir a toada da análise – dessa vez, sobre os poemas que possivelmente eram de autoria de Dora Vivaqua. Mais, ficaria restrito às passagens reflexivas o aceno ao leitor da dimensão ficcional do projeto – o que, obviamente, era meu interesse. Não sendo este meu objetivo, e sim dar vida à metáfora abordada inicialmente, surge a contribuição de outros gêneros. Digo outros, pois a última carta, que pelo enredo seria a terceira de Luz para Mariquinhas, é assinada por mim e dirigida à artista, minha tia-bisavó. Logo, ela também rompe com a verossimilhança proposta nas cartas. Ainda assim, é no gênero texto teatral que há, sobremaneira, a quebra com este pacto, e a emergência de um registro que desloca o leitor do sentido linear da narrativa da pesquisa.

A LUZ NO LADO OPOSTO DO PALCO SE ACENDE E ILUMINA UMA MENINA.

MENINA – Eu queria uma prosa vigorosa, mas que fosse lúdica, daquelas que ainda não se esqueceram como se brinca com a palavra. Eu queria pular corda com a sintaxe rígida e construir narrativas dos sons roubados na calada da noite. Como se ficar acordada fosse um furto, um surto psicótico silencioso em meio a uma sociedade do controle. Eu planejei o crime perfeito, daqueles entregues pelas bocas sujas de chocolate. Eu queria uma peça que se escondesse atrás da pilastra. Que não rompesse a quarta parede, mas que ela se quebrasse, assim, como por encanto. Eu queria ser Deus e continuar menina.

TODAS AS MULHERES SE CALAM. TODAS AS LUZES SE APAGAM.

LUZ NO CENTRO DO PALCO SE ACENDE.

EM CENA, UM BANCO ONDE SE SENTAM AS QUATRO MULHERES.
 ENTRAM AS PARTES PRÉ-TEXTUAIS[...].
 (BOARIN, 2019, p. 07)

Este é o fragmento final da cena que abre a dissertação, como pode ser visto por anteceder, inclusive, as partes pré-textuais - que, igualmente, fazem parte do projeto criativo. Na cena, há mulheres que falam, mas sem se distinguirem: todas são identificadas como “mulher”, à exceção da menina. Suas falas, portanto, se misturam, muitas vezes sendo iniciadas por uma e terminadas por outra, como em “MULHER – eu queria ser homem e não acreditava em Deus, / MULHER – hoje eu acredito” (p. 06). De um lado para o outro, elas falam sobre escrita, infância, maternidade, modernidade e mais. Sobretudo, e independente da explicação da cena, subsiste a linguagem poética ao falar sobre o projeto criativo, engendrado pela metáfora. Uma prosa que não rompesse a quarta parede, mas um texto onde esta separação de espaços se quebrasse, por um encanto. Pode não parecer dito dessa maneira, mas, aí, está a concepção de poesia que me auxiliou a construir a metáfora e, por conseguinte, todo o projeto da dissertação, fazendo da palavra poética esta substância que reúne permeia este tecido de gêneros e registros. Para desenvolver este apontamento, passo à próxima seção.

A palavra poética é uma substância psicoativa

A substância lisérgica, quando ingerida, não se limita a alterar nossa compreensão das coisas, promovendo outras conexões, sinapses até então adormecidas. Como dizem Huxley ([1954] 2015) e Campos ([1965] 1984), ao se usar a mescalina, ou o LSD, primeiro, é o corpo que sente, ainda que a mente duvide de que algo de fato irá ocorrer. E, assim, os sentidos afloram, criando um mundo cromático mais vivo, ou uma maneira nova de se apreender o tempo e o espaço - algo menos ansioso, se comparado com nossas apreensões no mundo moderno. O poético, de maneira correlata, se materializa como substância através da palavra, formando um corpo, um ente com o qual entramos em contato, seja pela leitura ou pela audição. Ainda, a necessidade de se entrar em contato com a substância faz com que, nesta

experiência, se estabeleça uma relação onde compareça aquele que a experiencia. Não se trata, portanto, de algo abstrato, de um movimento racional e cognitivo. Ao contrário, entendo que, tal qual na li-sergia, na experiência poética é o corpo que, de partida, sente estar sob alteração, uma vez que é afetado, o que, por conseguinte, desdobra na sua percepção do entorno.

A metáfora explicada acima, o dito mote do projeto de “Lúcido blackout”, como imagem e pensamento, não demanda nenhuma fundamentação teórica. A metáfora é uma figura de linguagem e, assim, um procedimento que carrega sua força em si. Entretanto, ainda imbuída pelas margens crítica e criativa, que se misturam ao se condensarem no texto, tal procedimento é fruto do processo crítico e reflexivo que se deve ao momento inicial da pesquisa, mas, na mesma medida, ao processo de feitura, à escrita do texto. Novamente, alocuei a discussão em um dos capítulos, apesar de não fazê-la como aqui o faço. Neste caso, abriguei os apontamentos sobre a palavra poética no terceiro capítulo, aquele destinado à análise dos cinco poemas selecionados. Dessa forma, pude desenvolver alguns apontamentos críticos sobre o corpo na experiência poética e, após, ao longo do olhar detido nos poemas, exercitar uma leitura crítica onde as fronteiras entre os registros, o crítico e o poético, se rasurassem. Este desejo de contaminação me perseguiu durante todas as páginas da dissertação, aludindo à poeticidade possível para além dos gêneros. Chegando ao terceiro capítulo, porém, os versos, parte do enredo, e por extensão a palavra poética, protagonizam esta experimentação. Ou seja, dão vida à metáfora.

Voltando à narrativa, no início do terceiro capítulo, intitulado “Palavra poética”, o problema de autoria, ao não saber qual, dentre os cinco poemas, era de autoria de Luz, somou-se a mais um: sendo um *corpus* pequeno, como poderia analisar os versos para, então, chegar à autoria. Não seria possível fazer uma análise formal, não haveria recorrências suficientes para construir uma hipótese vigorosa. Tampouco poderia realizar uma análise genética, com vistas para as marcas deixadas nas cartas, pois todas teriam sido batidas em máquina e sem mais sinais. Sobrava-me, narradora e pesquisadora que era, tensionar uma leitura crítica amparada no corpo, como um espaço onde se encontram todas as elaborações e efeitos se misturam. Logo, trouxe as contribuições de alguns autores sobre o papel do corpo na experiência poética, para, então, justificar minha análise, coerente com o

enredo, e, igualmente, apresentar as elaborações teóricas que participam da construção da metáfora que ao projeto perpassa.

Brevemente, trago o pensamento de três autores para apresentar essa discussão. Parto da noção de Octavio Paz, acerca do poético como uma experiência intraduzível, onde os contrários se encontram, sem se excluírem: “A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos eleitos; alimento maldito. Isola; une. Convite à viagem; regresso à terra natal. Inspiração, respiração, exercício muscular” (PAZ, 1982, p. 15). Este fragmento, que muito bem ilustra a metáfora estabelecida com as substâncias psicoativas, integra o início de seu *O arco e a lira*, obra em que o crítico vale-se de uma linguagem poética para abordar, criticamente, o poético. Assim, a poesia nos desloca e nos recoloca em um novo mundo, onde a lógica estrita da sintaxe, que organiza a linguagem através de uma seleção, é alterada por um campo semântico aberto por um convite. Convite à viagem, à participação, à poesia - “pura e impura, sagrada e maldita, popular e minoritária, coletiva e pessoal, nua e vestida, falada, pintada, escrita” (p. 16) - nos convida a experimentá-la, sentindo todas as suas facetas e nenhuma, ainda que saibamos se frustrante a tentativa de traduzir tal sensação em um discurso linear.

Esta ideia, que é encontrada de maneira muito imagética em Paz (1982), pode ser verificada, de forma homóloga, no pensamento de Hans Gumbrecht (2010), em especial no livro *Produção de presença*. Nele, o autor discorre sobre como, na sociedade moderna, desenvolvemos uma relação com o mundo, com a experiência com o entorno, calcada na razão e na construção de sentido - o que, em alguma medida, se deve à nossa tradição grafocêntrica. Tal centralidade, entretanto, não excluiria que nosso estar no mundo fosse abalado por outra forma de ser afetado, a qual Gumbrecht (2010) chama de presença. Ou seja, para além da dimensão do sentido, com seus efeitos próprios, a exemplo da interpretação e da compreensão textual, nossa experiência com o mundo dar-se-ia através de uma dimensão da presença. Esta seria marcada pela relação espacial, ao tornar algo tangente a nossos corpos, afetando-os de imediato, ainda que efemeramente, com seus próprios efeitos. Tais efeitos de presença seriam, dentre outros, a comoção diante do belo ou o horror perante a violência familiar. Mais, é o lacrimejar dos olhos e o enjoo, é o arrepio que se inicia na planta dos pés e o riso frouxo, incontrolável à censura da mente.

Continuando, o autor (GUMBRECHT, 2010) chama a atenção para como os efeitos das duas dimensões não são excludentes, mas oscilam, posto que constituem nosso estar no mundo. O que se altera, então, de sociedade para sociedade, é qual o espaço dado a cada dimensão, e não é de se espantar a constatação da qual Gumbrecht parte: a história do pensamento ocidental, e da metafísica, relegou a um segundo plano o corpo e suas particularidades, sua forma de conhecer e se transformar. Logo, em detrimento dos efeitos de presença, privilegiamos os efeitos de sentido. Ainda assim, Gumbrecht destaca como, em meio a isto, a poesia revela-se como exemplo, em nossa sociedade, desta oscilação de efeitos, nos afetando por completo:

A poesia talvez seja o exemplo mais forte da simultaneidade dos efeitos de presença e dos efeitos de sentido – nem o domínio institucional mais opressivo da dimensão hermenêutica poderia reprimir totalmente os efeitos de presença da rima, da aliteração, do verso e da estrofe. [...] as formas poéticas estão numa situação de tensão, numa forma estrutural de oscilação com a dimensão do sentido [...]. (GUMBRECHT, 2010, p. 39-40)

Logo, pensar no exercício crítico tendo em vista os efeitos de presença não exclui nossa prática analítica ou interpretativa, mas, sem dúvidas, a redimensiona, não sendo ela soberana e única. Em outro sentido, este exercício pauta-se pela oscilação, advinda de uma situação de tensão, que se instaura naquele que com a poesia entra em contato. Concordando com isto, entendo ser pertinente perguntar onde se instaura esta tensão, uma vez ser meu interesse apreendê-la. Neste sentido, trago para o diálogo as formulações de Paul Zumthor (2014), ao, partindo de seus estudos sobre a oralidade e performance, se debruça sobre a experiência leitora e o corpo. O teórico, tendo um horizonte próximo ao de Gumbrecht (2010), acerca da centralidade da razão e da escrita no mundo moderno, aborda como as percepções sensoriais foram deixadas de lado nos Estudos Literários, fazendo com que nos esqueçamos que a literatura também é uma “obra performatizada” (ZUMTHOR, 2014, p. 34), algo que não se limita às artes verbais.

Talvez, justamente por estarmos imersos na prática crítica, tenhamos dificuldade de enxergar esta relação entre obra escrita e performance. Sobre isso, Zumthor (2014) advoga que, ao lermos um poema,

ainda que não o entendamos de pronto, sentimos em nosso corpo, através das percepções sensoriais, um conjunto de efeitos que nos indicam que aquele texto faz algo, em nós, diferente do que produz um texto centrado no sentido - como o científico e o crítico. A justificativa para tanto é que a leitura não é um ato abstrato, pressupondo sempre um leitor, um indivíduo, um corpo, em contato com o texto: “o corpo é o peso sentido na experiência que faço dos meus textos” (ZUMTHOR, 2014, p. 27). E, diante desta questão, e da inserção do corpo no fazer crítico, o autor conclui, pensando nas pesquisas da área:

O velho problema de adequação do método a seu objeto se coloca em termos muito diferentes de outrora, mesmo quando ainda se coloca. Não há objeto em si: essa proposição adquiriu, em nossos dias, valor axiomático. Só há uma relação entre o sujeito pesquisador e aquilo a propósito de que ele se interroga. [...] O que importa primeiro é a relação do desejo que os une, ao mesmo tempo que a liberdade com a qual um apreende o outro, afasta-se dele, retoma-o. (ZUMTHOR, 2014, p. 92)

Com esta citação, chego ao final do meu argumento. Em consonância com Zumthor (2014), acredito que entender a dimensão do corpo, ou da presença (GUMBRECHT, 2010), não redimensione a maneira de lermos criticamente os textos literários, e sua poeticidade, através da inserção de outras variantes de ordem racional. A alteração, por sua feita, se dá ao deslocar “categorias”, como sujeito e objetos. Assim, não caberia mais esta disposição afastada entre entes, medida pelo intelecto, e sim pensar na relação que se forma entre estes entes, corpos em substância que entram em contato e se afetam mutuamente, ainda que, novamente, de maneira efêmera. Refletir acerca dessa relação e experienciar como falar desta relação na tecitura de outro corpo, o texto da pesquisa, é um desafio e, na mesma medida, um exercício - tendo em vista que as relações e as vivências não encerram arbitrariedades, mas se abrem ao mundo de possibilidades e originalidades que se abre.

Termino esta seção retomando o projeto de “Lúcido blackout” (BOARIN, 2019), a metáfora e a leitura crítica dos poemas no terceiro capítulo. Como disse, todo este debate sobre o poético, que logicamente se espria para além do que aqui apresento, motivou, no último capítulo da dissertação, uma leitura dos poemas, de Dora e Mariquinhas, onde eu - como pesquisadora, narradora e familiar - pudesse

oscilar entre os efeitos de sentido e de presença, evocados na leitura dos versos dentro daquele espaço. Ainda, como também adiantei, encontrei um eco da metáfora, depreendida da leitura dos relatos e outros textos literários que versam sobre psicoativos, nesta discussão teórico crítica, fazendo com que, tal qual ocorreu com o conceito de intertextualidade, pudesse manter a coesão interna do projeto e revelar, sem desvelar, o caminho que me levou, entre o crítico e o poético, ao projeto de criação. Por fim, se o poético, como distintivo de uma experiência humana, recoloca a questão do método, da pesquisa e da relação entre “sujeito e objeto”, o fato de todo o texto de “Lúcido blackout” margear com a escrita poética e ficcional é sinal de um desejo, desejo meu, conformado pela relação com textos outros, mas, sendo vivência medida com o peso do corpo, é um desejo nítido e indistinto, abolindo a separação de registros e gêneros dentro de mim. Dentro de mim, como leitora, e com vistas ao outro, o leitor que espero.

Dora, eu continuo a escrever seu nome

A fotografia é uma das primeiras que aparecem quando “jogamos” no *Google Luz del Fuego*³. Não sei quantas vezes enxerguei seu olhar fixo, enquanto sua amiga, uma jiboia, lhe parece beijar a boca. Já sei que ela não a beija, ou pelo menos é o que acho, acreditando no efeito da imagem. O que você olha, eu não sei. Por isso, te coloquei em cena, em uma casa particular, meio inventada, como deu pra ser. Escavando dentro de mim, construí um abrigo seguro, alicerçado por referenciais teóricos, e até mesmo pelas paredes da ficção. Dora, só para te inventar procurei, eu também, uma visão. Tomei sua casa da infância, e doeu um pouco não poder dizer nada quando te mandaram calar. Luz, quando você comeu os cogumelos, e relatou voltar à sua casa da infância, agora em chamas, prendi a respiração. Quando você, no alto da escada, dançou rindo, entendi, como dito em sua carta, que tudo estava bem. Ainda não sei para onde você olha, e está tudo bem.

3. Para ver a fotografia, conferir: <https://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/luz-del-fuego-dancarina-atriz-que-pioneira-do-nudismo-na-america-latina-20904612>. Acesso em: 10 dez. 2020.

Dora Vivacqua, um nome não para de se escrever. E, se nos sentássemos para conversar, dois corpos emaranhados por tantos assuntos, tantas poéticas e um nome, não seria um pouco assim, com vozes se sobrepondo, guiadas por um choque elétrico que nos lembra o toque? Como escrevemos em “Lúcido blackout”, quando contamos o que desejamos juntas:

Você acha que se eu disser que eu inventei tudo para trazer à tona minha própria metáfora, ele vai acreditar?

O poema como substância psicoativa. O poético como outro mundo possível. Alteração e acesso. O que não pode ser explicado, sendo antes experienciado. Presença atravessada no silêncio longo que encerra o verso. Pausa lisérgica. Cores que são mais cores e os movimentos dos pontos de luz quando fechamos os olhos, inebriados pelos barulhos ao acaso.

Acreditaria?

Talvez indagasse se era tudo inventado mesmo e, portanto, acho que deveríamos revelar algumas coisas já agora. Você as separaria em duas categorias, eu sei.

As que parecem reais e as que são. Representação e ritual.

Em uma categoria está, elucidaríamos ao leitor, a pesquisa panorâmica sobre psicoativos, as leituras referenciadas, a teoria, a reflexão e os desdobramentos metodológicos.

Está também o nome, Vivacqua, ainda que assobradado.

Em outra, as cartas, a narrativa e os poemas. O desejo e a epistemologia. O olhar de Etelvina para o futuro que não veria.

Em qual categoria você colocaria cada grupo?

(VIVACQUA, 2019, p. 187)

Ou, trazendo as mulheres que nos acompanham:

MULHER – Tudo volta, e já não é.

MULHER – Depois do corpo descarnado, aberto em vísceras, a nudez é o estado primeiro. Causa horror saber que o erotismo por si só não se sustenta no tempo em que o olho se concentra no sexo, serpente teimosa.

MULHER – A nudez, sua substância.

MULHER – Eu precisei te descarnar, e depois cobrir, para te inventar. Nunca nua, teci um sudário de textos, aquele que trançou seus pés salgados de mar.

MULHER – Eu quis ser você

MULHER – ou eu precisei, para criar palavra crível,

MULHER – eu também me inventei e bebi do nosso líquido grosso, o que escorre de alguma cavidade de nossos corpos, não sei qual, quando nos consubstanciamos em uma só.

AS MULHERES ENTOAM UMA LADAINHA. ENTRE PRANTOS, CANTAM, GARGALHAM. SÃO MULHERES LATINOAMERICANAS.

(BOARIN, 2019, 190)

Ainda a serpente e as cores, a epistemologia e o sol na cara. Ainda os romances e a praia. A palavra.

O poema e a pesquisa. Ainda a metáfora.

O seu nome.

Referências

- AGOSTINHO, C.; DE PAULA, B.; BRANDÃO, M. do C. *Luz del Fuego* – a bailarina do povo. Uma biografia. São Paulo: Editora Best Seller, 1994.
- BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAUDELAIRE, C. *Paraísos artificiais* – o haxixe, o ópio e o vinho [1860]. Porto Alegre: L&PM, 1988.
- BENJAMIN, W. Sobre o haxixe e outras drogas [1932]. In: BENJAMIN, W. *Imagens de pensamento*. Sobre o haxixe e outras drogas. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015.
- BOARIN, F. V. *Lúcido blackout* – palavra poética e experiência psicoativa. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras - Estudos literários) – Programa de Pós-graduação em Letras - Estudos literários, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.
- CAMPOS, P. M. Experiência com LSD [1965]. In: CAMPOS, P. M. *Trinca de copas*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.
- DE QUINCEY, T. *Confissões de um comedor de ópio* [1821]. Porto Alegre: L&PM, 2007.
- FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT,

- B. (org.). *Bakhtin*. Outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 161-193.
- GUMBRECHT, H. U. *Produção de presença*: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2010.
- HUXLEY, A. [1954]. *As portas da percepção*: e céu e inferno. São Paulo: Biblioteca Azul, 2015.
- LOPES, E. Discurso literário e dialogismo em Bakhtin. In: BARROS, D. L. P. & FIORIN, J. L. *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*: em torno de Bakhtin. 2.ed. São Paulo: USP, 2011. p. 63-81.
- NITRINI, S. *Literatura comparada*: história, teoria e crítica. 3a ed. 1a reimpr. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.
- PAZ, O. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- VIVACQUA, E. *Salão Vivacqua – lembrar para lembrar*. Belo Horizonte: Editora Fundação João Pinheiro, 1997.
- ZUMTHOR, P. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

Práticas da Escrita Criativa: o que é ler como uma escritora, um escritor?

Moema Vilela (PUCRS)¹

Enquanto a relação entre leitura e escrita literária aparece em manuais de escrita desde a antiguidade (HORÁCIO, 1984), nos nascentes estudos de Escrita Criativa a leitura é apresentada na bibliografia especializada como método de aprendizado de escritura já nos anos 1920 e 1930 (LUBBOCK, 1985; BRANDE, 2019) e, posteriormente, grosso modo, também como proporcionadora de um conhecimento da literatura que é peculiar (DAWSON, 2003, 2005).

Faz parte da tradição de saberes, práticas e crenças da Escrita Criativa o fato de que, como Katharine Haake (2017, p. 20) o coloca, “escritores são, antes, leitores”. “Ler como escritor”, nessas palavras, é atualmente título de disciplinas universitárias, menção em ementas e conteúdos programáticos de diversos cursos e oficinas livres. A diferenciação entre quaisquer outros modos de leitura e a leitura do/a escritor/a é repetida entre muitas/os autoras/es e na pedagogia da Escrita Criativa, a ponto de encontrarmos afirmações próximas a de David Jauss (1989, p. 64), que chega a dizer que ler não ajuda muito quem escreve a não ser que se “aprenda a ler como um escritor”². A percepção da importância da leitura é significativa também entre quem procura a formação de escritor/a. Em uma pesquisa sobre o perfil discente da pós-graduação em Escrita Criativa na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, “desenvolver a capacidade de leitura crítica de obras literárias” foi apontado, por estudantes matriculados nos cursos entre 2012 e 2016, como um dos itens mais importantes (72% das respostas o marcaram como “muito importante”), junto com “Conhecer técnicas de escrita” (81,7%) e “Praticar a escrita” (95,8%) (ASSIS BRASIL et al., 2017, p. 152).

1. Graduada em Jornalismo (UFMS), mestre em Estudos de Linguagens – Linguística e Semiótica (UFMS), mestre em Letras – Escrita Criativa (PUCRS), doutora em Letras – Escrita Criativa (PUCRS), é docente na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
2. No original: “reading won’t help you much unless you learn to read like a writer”.

Neste artigo, vamos relacionar perspectivas sobre a leitura de ‘escritor/a’, desdobrando algumas características apresentadas como constitutivas de sua natureza, na articulação de referências históricas com obras de autoras/es contemporâneas/os, para observar componentes e pressupostos dessas visões e para detalhar alguns atravessamentos na prática da oficina literária, problematizando a questão no campo da Escrita Criativa e visibilizando como essa leitura de escritor/a tem sido compreendida dentro da área.

Nos rastros de uma expressão

Paul Dawson (2005, p. 91) localiza a primeira ocorrência da expressão “ler como um escritor” em Dorothea Brande, em seu *Becoming a writer*, publicado originalmente em 1934 – embora identifique como origem desse conselho o ensaio “The art of fiction”, de Walter Besant, em 1884. Dawson (DAWSON, 2003, p. 178) também aponta que o termo teria ganhado o *status* de prática de leitura e prática pedagógica distinta de outras leituras no campo das Letras com o livro *Writing fiction*, publicado em 1963 por R.V. Cassil, um dos fundadores, em 1967, da Associated Writing Programs.

Em 1884, Besant recomendava aos aspirantes à escrita que aprendessem da leitura cuidadosa, atenta e crítica, distinguindo essa leitura de uma leitura de puro deleite. Essa diferenciação aparece depois em Dorothea Brande (2019), no capítulo “Reading as a writer”, de seu livro publicado nos primórdios do estabelecimento da Escrita Criativa em ambiente acadêmico, contemporâneo à criação do programa de Escrita Criativa da Universidade de Iowa, em 1936.

Em primeiro lugar, a leitura de alguém interessado em se tornar autora/autor se faria à luz do que a obra pode ensiná-la/lo a aprimorar seu trabalho de escrita, distanciando-se de uma leitura para fins de entretenimento, de diversão. Para executar essa apreciação diferenciada, faz parte do rol de recomendações de Brande (2019) que cada escritor/a leia cada obra duas vezes e faça notas. Pode-se ler “rapidamente e acriticamente, como você fazia no tempo em que não tinha outro compromisso com um livro além de apreciá-lo”³. Feita

3. No original: “rapidly and uncritically, as you did in the days when you had no responsibility to a book but to enjoy it”.

essa primeira leitura, podia-se colocar o livro de lado por um momento e depois pegá-lo de novo e, afinal, fazer o trabalho: ler como um/a escritor/a.

A prescrição lembra a passagem de Vladimir Nabokov (2015, p. 39) sobre o bom leitor ser um “releitor”. Na primeira leitura, as exigências de atenção estariam voltadas a familiarizar-se com o texto e entender do que ele trata, e a reagir a essas informações. Em uma segunda ou terceira leitura, haveria espaço para apreciar mais profundamente a construção apresentada e refletir mais detidamente a respeito da construção do livro. Não lemos mais em busca de informação nem nos deixamos levar pela atração pelo texto.

Nesse mesmo sentido, Orhan Pamuk (2011) vai opor o leitor “ingênuo” ao “reflexivo”, usando o primeiro termo para descrever romancistas e leitores “que não estão nem um pouco preocupados com os aspectos artificiais da escrita e da leitura de um romance”, e, o segundo, para aqueles fascinados “com a artificialidade do texto e seu malogro em alcançar a realidade e que dão muita atenção aos métodos empregados na escrita de um romance e à maneira como nossa mente funciona quando lemos”.

A leitura de quem escreve se diferenciaria da leitura “por gosto” porque é motivada, interessada em certos entendimentos específicos – compreensões sobre a construção do texto e seus efeitos de sentido. Como Francine Prose recorda no seu *best-seller*, que destaca o papel da leitura atenta na formação de quem escreve:

No processo de me tornar uma escritora, li e reli os autores de que mais gostava. Lia por prazer, primeiramente, mas também de maneira mais analítica, consciente do estilo, da dicção, do modo como as frases eram formadas e como a informação estava sendo transmitida, como o escritor estava estruturando uma trama, criando personagens, empregando detalhes e diálogos. E à medida que escrevia, descobri que escrever, como ler, fazia-se uma palavra por vez. (PROSE, 2008, p. 15)

Romancista e autora de não ficção premiada, Prose era professora de Escrita Criativa há quase vinte anos quando escreveu *Para ler como um escritor*. Sua proposta de leitura atenta observa os recursos de linguagem (palavras, frases, parágrafos, diálogo) e elementos da narrativa, como personagem, narração, gesto e detalhes. A leitura é ilustrada por trechos literários e histórias pessoais. Os excertos

ficcionais ilustram os argumentos e as observações gerais, e expõem também o modo de ler da autora, cuja abordagem até pode mencionar algum contexto histórico da obra, mas de passagem. O foco é na construção do texto. Por isso, a recomendação de ler e de escrever pausadamente. Esta não é uma leitura comum, em fluxo natural e espontâneo – “(...) na verdade é essencial desacelerar e ler cada palavra” (PROSE, 2008, p. 27).

Como nas propostas formalistas e da Nova Crítica, a noção de dividir o texto em componentes ditos elementares tornou-se praxe, enunciada nessas formulações como a de ler palavra por palavra. Não à toa, surgem afirmações que relacionam esse escrutínio a processos mecânicos, falando das engrenagens do texto – e não são poucas as obras de Escrita Criativa que trazem no título referências à “mecânica da ficção”. Como W.H. Auden (1993, p. 49) vai dizer, sobre a primeira pergunta que lhe interessa ao ler um poema, de ordem técnica: “Aqui está uma engenhoca verbal. Como funciona?”⁴.

Há ainda a noção de que essa é uma leitura direcionada, investigativa, ativa. Em suma, uma leitura em que se *pesquisa* e em que se *trabalha* – a “ádua labuta” de que T.S. Eliot fala, ao comparar o trabalho do crítico e o do criador.

Na verdade, provavelmente a maior parte do trabalho de um autor na composição de sua obra é um trabalho crítico: o trabalho de peneiramento, combinação, construção, expurgo, correção, ensaio – essa espantosa e árdua labuta é tanto crítica quanto criadora. (ELIOT, 1989, p. 57)

Essa leitura crítica, analítica, minuciosa seria uma semente de reencantamento pela literatura, e não ocasião de perda de fascínio por meio do entendimento e do exame. Não há perda em colocar um/a autor/a no microscópio. O prazer do conhecedor seria ainda mais profundo – e abrangente, porque tal prazer e aprendizado podem alcançar também “os livros ruins”, para usar as palavras de Stephen

4. Na íntegra: “A mim, as perguntas que interessam quando leio um poema são duas. A primeira é técnica: “Aqui está uma engenhoca verbal. Como funciona?” A segunda é, no sentido geral, de ordem moral: “Que camarada habita este poema? Qual o seu ideal de vida ou de lugar? Que noção tem do mal? O que esconde do leitor? O que esconde de si mesmo?”.

King (2015)⁵. Tais livros ensinam porque neles se observa efeitos não desejados para a escrita, já que quem escreve lê também em busca de soluções para sua criação. O/a escritor/a interroga o texto, se interroga sobre o texto e aplica o aprendizado dessas interrogações de alguma maneira. Nas oficinas literárias, é comum encontrar a pergunta: e se o/a autor/a tivesse escrito diferente?

É uma pergunta que, embora possa ser feita por qualquer pessoa muito interessada em investigar um texto, é de interesse imenso e imediato para alguém que escreve. Se o objetivo é criar um material que cause certos efeitos e que seja publicado, há uma motivação individual direta envolvida.

Testar o efeito de diferentes recursos, colocar uma palavra, tirar uma pontuação, brincar com as alterações textuais: essas experimentações são muito recomendadas e há um olhar de que esse processo seja valioso por si, independentemente de resultados imediatos. Nem sempre é possível avaliar na sequência se há sucesso no processo, em termos da criação de um texto melhor, mais satisfatório para seu/sua criador/a, uma vez que, como escreve Cecília Salles (1998, p. 129), “o ato criador como uma permanente apreensão de conhecimento é (...) um processo de experimentação no tempo”. Por isso, ler o que não funciona também ensina – ensina sobre o texto, sobre o processo de criação e escrita, ensina sobre literatura. Ao longo do tempo, são aprendizados também transfigurados na forma da criação artística final.

No momento da construção da obra, hipóteses de naturezas diversas são levantadas e vão sendo postas à prova. São feitas seleções e opções que geram atualizações e que, por sua vez, concretizam-se em novas formas. É nesse momento de testagem que novas realidades são configuradas, excluindo outras. E, assim, dá-se a metamorfose: o movimento criador. (SALLES, 1998, p. 142)

Entra-se aqui em outros tópicos da Escrita Criativa, como a ideia de que, grosso modo, se todo/a escrevedor/a pode escrever, só o/a escritor/a revisa. A partir de leituras críticas prévias, haveria um conjunto de recursos à mão e uma memória do que funcionou (ou não) para alcançar determinado efeito, que são acessados no momento da

5. Na íntegra: “Cada livro que se pega para ler tem uma ou várias lições, e geralmente os livros ruins têm mais a ensinar do que os bons” (KING, 2015).

revisão e da edição do texto. Nos recursos técnicos do/a escritor/a, há também a história dos truques dos romances que leu, das técnicas dos poemas e dos contos de que gostou e desgostou.

Quando nós lemos como escritores/as nós entendemos e participamos da escrita. Nós vemos as escolhas que o/a escritor/a fez, e como ele/ela lidou com as consequências dessas escolhas... Nós “vemos” o que o/a escritor/a está fazendo porque nós lemos como escritores/as; nós vemos porque nós temos escrito nós mesmos e conhecemos o território, conhecemos a sensação dele, conhecemos alguns dos movimentos nós mesmos.⁶ (MORAN, 1990, p. 61 – grifo do autor)

São perspectivas que se alinham com inúmeros relatos de escritores/as que produziram materiais teórico-críticos influentes na teoria literária, como Ricardo Piglia:

É bastante comum que exista que eu chamaria de escritos póstumos de escritores, isto é, a prática da literatura dá lugar a uma sorte de escritura privada, na qual o escritor, via de regra, anota suas observações sobre a literatura – numa espécie de laboratório do escritor – onde essa relação múltipla dele com os outros textos e com seu próprio trabalho funciona como um espaço em que combinam a reflexão, o projeto, as tentativas e as falhas. (PIGLIA, 1996, p. 48)

Piglia chega a dizer que considera que, embora nem todo escritor escreva crítica literária, todo escritor é um crítico, no sentido de que trabalha necessariamente a relação da escrita com a reflexão e com a teoria. Nesta fala, na conferência de abertura do Curso de Pós-Graduação em Literatura Brasileira na Universidade Federal de Santa Catarina, o autor frisa que tal declaração não quer dizer que o escritor possa ter autoridade de explicação sobre o que ele mesmo escreve. Quer dizer que ele tem uma percepção da criação que está além da sua produção – e que diz respeito a uma série de hipóteses sobre a

6. No original: “When we read like writers we understand and participate in the writing. We see the choices the writer has made, and we see how the writer has coped with the consequences of those choices . . . We “see” what the writer is doing because we read as writers; we see because we have written ourselves and know the territory, know the feel of it, know some of the moves ourselves”.

literatura, sobre sua relação com outros textos, sua hierarquia de escritores, seu modelo de clássicos e seu modelo de forma.

São maneiras de abordar aspectos da criação literária, que se dá em meio a uma conjugação complexa de questionamentos, tanto de ordem psíquica como relacionados a escolhas de técnicas e suportes, que perfazem um percurso de investigações e experimentações práticas e reflexivas. A Escrita Criativa se baseia na premissa de que, embora bastante solitário e individual, esse processo criador não é apenas íntimo, privado, apresentando regularidades coletivas, tal como se apresenta sob a perspectiva da crítica genética, aqui aplicada para a criação literária (SALLES, 2008). Do ponto de vista da escrita, podemos enxergar a leitura como parte desse aprendizado sobre a matéria de criação artística, para manipulá-la com propriedade, liberdade e imaginação.

A leitura nas oficinas literárias

Tendo em vista que, como o diz Fayga Ostrower, a natureza criativa se elabora em contexto cultural, as técnicas revelam esse universo coletivo, que envolve toda criação e está para além de uma determinação unicamente individual. Considerando a técnica como um método que também revela a convenção cultural, é por meio dela que o artista poderia entender os referenciais básicos a que é sujeito em sua criação – e esse entendimento, subscrevendo a teoria de Ostrower, não precisa nem costuma ser completamente racional e consciente. (OSTROWER, 2009). A técnica é o conhecimento de uma materialidade particular, elaborada em contexto cultural, revelando um universo coletivo de expectativas – logo, também efeitos de sentido. Isso tudo está embebido em valores culturais.

Pode-se dizer, de modo geral, que dos valores existentes em um contexto cultural não só decorrem certas possibilidades de indagação como também desses valores decorre a forma das perguntas. Consequentemente, a resposta que o indivíduo dará, se apoia nas mesmas possibilidades. (OSTROWER, 2009, p. 125)

Se os processos de leitura e de escrita acima citados podem perfeitamente ser vivenciados de forma individual e solitária, transportá-los para o espaço de um curso de Escrita Criativa traz configurações

particulares, que vão sobredeterminar a leitura do/a escritor/a, quando realizada em grupo. No mínimo, podemos dizer que as dinâmicas de aprendizagem dentro da Escrita Criativa costumam fazer convites específicos de engajamento que impactam a leitura, sendo um dos mais singulares o que acontece no momento da oficina literária, quando autores/as e leitores/as se encontram para debater os textos que ainda estão em processo de escrita e de edição.

A leitura compartilhada: ler como escritor/a o texto do/a colega

Na oficina literária⁷, há um encontro bem imediato com o outro, com a alteridade do leitor, da leitora. Diferentemente de outras aulas voltadas aos estudos literários, autores/as e leitores/as dos textos postos à interpretação estão no mesmo espaço e no mesmo tempo. Na frente das/os colegas, a/o estudante é convidada/o a expor ou mesmo defender sua visão, pela argumentação e pela demonstração direta no texto – e isso pode recair sobre os materiais alheios, de escritores/as célebres, com os textos dos/as colegas e com os próprios, do/a jovem escritor/a.

Outras abordagens de leitura e de ensino fazem essas convocações, que, como todo convite em sala de aula, são mais ou menos aceitas na dependência de outros fatores, incluindo a cultura comunicacional do ambiente, a prática pedagógica do/a professor/a, o conjunto de estudantes envolvidos, a proposta pedagógica da instituição, entre outros. Ainda assim, destaco a intensidade e a centralidade mesma dessa troca de leituras críticas nesse espaço, uma vez que a dinâmica da oficina só funciona com esses comentários, que enfrentam diretamente tanto o texto como as interpretações de colegas – seja em sala de aula ou fora dela, pois não é incomum que os/as participantes da oficina criem uma comunidade leitora para além das aulas, nos intervalos ou em outros encontros, mesmo que de maneira provisória.

Como François Camoin (1994, p. 5) aponta, falando de sua experiência nas oficinas, este é “um espaço onde o foco está nos textos. E nós devemos falar, sem autoridade, talvez, mas, ainda assim, falar”.

Se a oficina e suas dinâmicas incentivam estudantes ativos/as e constroem um ambiente em que há liberdade para os comentários de

7. Neste artigo, vamos nos referir à oficina literária também como “oficina”.

cada pessoa, esses/as jovens escritores/as são agentes mais centrais no processo de aprendizagem, para si e para as/os colegas, ocupando um espaço de autoridade na interpretação dos textos.

Considerando que os/as aprendizes recebem retornos igualmente (ou maior) de colegas, elementos decisivos para o encontro com as leituras do texto e o tipo de debate gerado estão relacionados à diversidade existente no espaço de oficina, dentro da turma – diversidade de repertórios literários, vivências e histórias de vida, bagagens culturais, atravessamentos identitários e de diferenciação social como sexo/gênero, classe, raça, etnia, idade, deficiência, orientação sexual.

Em paralelo à diversidade e à autonomia dos/as participantes, tal espaço é configurado a partir da proposta de oficina e da disposição do/a professor/a em relação à própria autoridade de leitura, e a capacidade de questioná-la ou desmantelá-la como tal, como aponta Katherine Haake (HAAKE, 2006, p. 104).

Para a autora, uma oficina mais ideal acontece na dependência de um espaço com grande liberdade para a contemplar, com equidade de poder, as expressões e as noções de escrita de cada um/a.

Nosso propósito como professores/as de escrita criativa deve ser construir um espaço não-hierárquico, dentro do qual podemos ampliar noções prévias do que é considerado escrita e conceder a cada estudante o privilégio de seu próprio discurso. (HAAKE, 2000, p. 18-19)⁸

Nesse ambiente, para Haake, apresentar e enquadrar questões sobre o texto pode ser o que o/a professor/a vai fazer de mais importante, junto a manter-se em contato com o não saber, com o desconhecido. A sentença de Robert Frost “Sem surpresa para o escritor, sem surpresa para o leitor” é estendida também para o/a professor/a. “Talvez o que de fato sustente ambas, escrever e ensinar, para mim, não seja nada além da capacidade de ser surpreendido/a” (HAAKE, 2006, p. 104).

A respeito da condução do/a ministrante sobre as leituras, vale uma palavra sobre uma prática já bastante debatida sobre a emissão

8. No original: “Our purpose as creative writing teachers ought to be to construct a nonhierarchical space within which we can expand prior notions of what might count as writing and extend to every student the privilege of his or her own speech”.

de opinião do/a autor/a a respeito de seu texto. Muitas oficinas literárias mantêm a prática de que o/a autor/a não deve comentar. No mínimo, não deve falar antes de ouvir os retornos de colegas.

O autor do texto analisado, assim como é da prática nos workshops americanos, não tem o direito de emitir qualquer opinião durante a análise. Ele fica restrito a ouvir. Apenas no final é consultado quanto ao seu desejo de falar a respeito do texto, ou é chamado a responder a alguma questão pontual sobre o seu conto. (BETTEGA, 2012, p. 54)

Amilcar Bettega menciona a dinâmica no contexto da Oficina Literária da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, mas a descrição de fato representa uma orientação ou uma regra tradicional, presente desde o surgimento da Escrita Criativa nas universidades norte-americanas até em oficinas contemporâneas.

Mesmo onde há essa recomendação, é comum que se compartilhe, eventualmente, comentários mais livres a respeito de seus próprios textos, mesmo que não seja no espaço da sala de aula. São trocas que podem revelar detalhes sobre o processo criativo de cada estudante e indicar novos horizontes sobre o que esse/a escritor/a considera relevante em suas buscas de escrita e mesmo em sua perspectiva de leitura. Ao mesmo tempo, e essa é a justificativa para tal orientação, evitar a explicação por parte do/a autor/a obriga a que o texto seja apreendido de forma mais autônoma, mais atenta em suas configurações internas, e mais resistentes às motivações e intenções de quem o escreveu. “Não podendo ligar tal elemento isolado a um contexto desconhecido, busca-se qual seria sua função no conjunto construído que a obra forma” (JOUVE, 2002, p. 23).

No silêncio da autoria, é preciso buscar as referências no texto, o que “pode servir de ponto de partida para entender melhor a particularidade do discurso da ficção (ISER *apud* JOUVE, 2002, p. 24).

Vincent Jouve (2002, p. 25) chega a considerar a falta de contextualização de uma mensagem escrita “a condição plural do texto”: é o que permitiria sua riqueza aparecer, já que abre o texto para uma pluralidade de interpretações, a cada leitor/a novo/a.

Enquanto o enunciado oral evita a maioria das dúvidas graças a remissões diretas e constantes à situação espaçotemporal (sic) comum aos interlocutores, o texto apresenta-se para o leitor fora de

sua situação de origem. Autor e leitor não têm espaço comum de referência. Portanto, é fundamentando-se na estrutura do texto, isto é, no jogo de suas relações internas, que o leitor vai reconstruir o contexto necessário à compreensão da obra. (ibidem, p. 23)

Independentemente de como a manifestação de um/a autor/a sobre seu texto é percebida, ela é um elemento potencialmente presente e transformador da percepção das/os colegas tanto sobre o processo de criação do/a escritor/a como também do material analisado.

Modelos de escrita, modelos de leitura

As dinâmicas de oficina dependem primordialmente da leitura e do debate dos textos escritos pela turma, mas muitas propostas incluem também textos literários publicados, selecionados pelo/a professor/a ou ministrante, que são utilizados para estudos de caso, em geral como exemplo para aprendizagem.

Da seleção dos textos se depreende pressupostos sobre o que é literatura, o que é literatura de qualidade e o tipo de ensinamento que o/a escritor/a deve colher desses exemplos. O que cabe observar em um texto não é possível observar em outro.

Neil McCaw o ilustra com um exemplo concreto, no contexto da literatura inglesa. A partir de um excerto de *Middlemarch*, McCaw pergunta como aquele trecho, lido atentamente, contribui para o processo de aprendizagem de técnicas e habilidades literárias de um/a escritor/a atual, dentro do ambiente de publicação do século XXI.

No contexto de uma lógica disciplinar que entende “ler como escritor/a” precedente a “aprender a fazer melhor”, ‘clássicos’ literários habituais em conteúdos programáticos de literatura, como *Middlemarch* de George Eliot (1872/1985), apresentam um dilema particular. Como pode-se lidar de maneira frutífera com esses textos em uma sala de aula de Escrita Criativa, com foco em leitura atenta (*close reading*), cheia de estudantes que estão se esforçando para se tornar escritores/as contemporâneos/as e relevantes? (MCCAW, 2011, p. 27 – grifos do autor)⁹

9. No original: For, within the context of a disciplinary logic that posits ‘reading as a writer’ as a precursor to ‘learning how to do it better,’ literary ‘classics’

O autor chama atenção para aspectos da narração que fizeram a obra de George Eliot extraordinária no século XIX, mas que, segundo ele, seriam menos valorizados hoje por um agente literário ou uma editora. “A leitura atenta isolada (até mesmo de um clássico literário) parece bastante inadequada enquanto ferramenta para auxiliar estudantes a entender como a leitura vai ajudá-los/as a se tornarem melhores escritores/as (que dirá a terem livros publicados)” (MCCAW, 2011, p. 28).¹⁰

O que queremos apontar, com McCaw (ibidem), é como “(...) os benefícios da leitura para escritores dependem precisamente de que tipo de leitura nós estamos falando. Tais benefícios não são inevitáveis e universais”.¹¹

Nesse processo, junto da seleção do texto, na condução do/a professor/a há a indicação do que deve ser observado e analisado em cada um, o que estabelece também o que é valorizado ou não na escrita literária. Aqui, novamente, a diversidade e os atravessamentos de diferenciação social da turma estão presentes – agora não só nos comentários e na interpretação dos textos, mas nos modelos de escrita literária que serão recebidos.

Muitos engajamentos possíveis

“Leio romances há quarenta anos. Sei que podemos adotar muitas posturas em relação ao romance, que existem muitas maneiras de engajar alma e mente nele, tratando-o com leviandade ou seriamente”, escreve Orhan Pamuk (2011). Na minha história como leitora e escritora, vivencio essa mesma variedade de engajamentos na leitura. Com professora e pesquisadora, observo também que, não obstante

that are a commonplace of literature syllabuses, such as George Eliot’s *Middlemarch* (1872/1985), present a particular dilemma. Just what do we usefully do with such texts in a (close reading) Creative Writing classroom full of students who are striving to become relevant, contemporary writers?

10. No original: Close reading in isolation (even of a literary classic) seems hopelessly ill-suited to the task of helping students understand how their reading will help them to become better (let alone published) writers.
11. No original: (...) that the benefits of reading for writers depends on precisely what sort of reading we are actually talking about. Such benefits are not inevitable and universal.

a centralidade dessa relação entre leitura e escrita nos estudos de Escrita Criativa e a crescente bibliografia a respeito do tema, nem sempre há um detalhamento minucioso e concreto sobre qual seria essa leitura, às vezes mesmo dentro de obras que a mencionam. Embora esse artigo tenha buscado visibilizar algumas conformações dessa relação, cada um desses itens pode ser muito mais debatido em nosso campo. Aqui, a busca foi de pontuar o debate, especialmente no atravessamento singular e transformador em relação à leitura dentro da Escrita Criativa que acontece na experiência de oficina literária, do laboratório de texto – incluídos ou não em programas universitários.

Referências

- AUDEN, W. H. *A mão do artista*. São Paulo: Siciliano, 1993.
- ASSIS BRASIL, L. A. et al. Percepções e perspectivas discentes nos cursos de pós-graduação em Escrita Criativa da PUCRS. *Navegações*, v. 10, n. 2, p. 149-155, jul.-dez. 2017.
- BRANDE, D. *Becoming a writer: the classic inspirational guide*. New Delhi: Delhi Open Books, 2019.
- BETTEGA, A. *Da leitura à escrita: a construção de um texto, a formação de um escritor*. Tese de doutorado em Escrita Criativa – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <http://verum.pucrs.br/F/2AA2YVEG7QYRJ232X8LJL27136MYG-FM9Y2VFAQHLBLQGN9IQ8-25910?func=full-set-set&set_number=019398&set_entry=000002&format=999>. Acesso em: 10 dez. de 2020.
- CAMOIN, F. The workshop and its discontents. Bishop, Wendy, Ed.; Ostrom, Hans, Ed. *Colors of a different horse: rethinking creative writing theory and pedagogy*. Urbana: National Council of Teachers of English, 1994. p.3-7.
- DAWSON, P. *Creative writing and the new humanities*. London/New York: Routledge, 2005.
- DAWSON, P. What is a literary intellectual?: Creative writing and the new humanities. *Cultural Studies Review*, Vol. 9, No. 1, 2003. p. 161-179.
- ELIOT, T. S. A função da crítica. In: *Ensaio*. Tradução de Ivan Junqueira. São Paulo: Art Editora, 1989, p. 49 -62.
- HORÁCIO. *Arte poética*. Lisboa: Editorial Inquérito, 1984.

- HAAKE, K. Against reading, 2: Or, Writing starts here reconsidered. In: VANDERSLICE, S. & MANERY, R. (Org.) *Can creative writing really be taught?* Resisting lore in creative writing pedagogy (2a ed.). London: Bloomsbury, 2017.
- HAAKE, K. Dismantling authority: teaching what we don't know. LEAHY, A. *Power and identity in the creative writing classroom: the authority project*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2006.
- HAAKE, K. *What our speech disrupts: feminism and creative writing studies*. National Council of Teachers of English, 2000.
- JAUSS, D. Articles of faith. In: *Creative writing in America: theory and pedagogy*. Ed. Joseph Moxley. Urbana, IL: NCTE, 1989.
- JOUVE, V. *A leitura*. Tradução de Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- KING, S. *Sobre a escrita* (Edição Kindle). Tradução de Michel Teixeira. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- LUBBOCK, P. *A técnica da ficção*. São Paulo: Cultrix, 1985.
- MCCAW, N. Close reading, writing and culture, *New writing: the international journal for the practice and theory of creative writing*, 2011. p. 25-34.
- MORAN, C. Reading like a writer. *Vital signs*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook: James L. Collins, 1990.
- OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- PAMUK, O. *O romancista ingênuo e o sentimental*. (Edição Kindle). São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- PIGLIA, R. Ficção e teoria: o escritor enquanto crítico. *Travessia: Revista de Literatura*. Florianópolis, n. 33, ago. - dez. 1996. p. 47-59.
- PROSE, F. *Para ler como um escritor: um guia para quem gosta de livros e para quem quer escrevê-los*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Zahar. 2008.
- SALLES, C. A. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo. Annablume, 1998.

Informações sobre a presença online da ABRALIC

Visite nosso site

abralic.org.br

**Siga-nos no Facebook**

facebook.com/associacaoabralic

**Visite nosso canal no YouTube**

tiny.cc/ABRALIC

**Entre em contato**

contatoabralic@gmail.com



**Saudações
comparatistas!**

Os textos deste livro foram compostos em Source Serif, família tipográfica de Frank Grießhammer livremente inspirada nos tipos gravados por Pierre Simon Fournier, na França, no século XVIII. Os títulos foram compostos em Objektiv, família tipográfica de Bruno Mello. O papel do miolo é o Polen Soft 80 g/m² & o papel da capa é o Cartão Supremo 300 g/m².



“As contribuições registradas a seguir abarcam diferentes teorias e metodologias relacionadas: (a) ao ensino de literatura, tanto em dimensões práticas quanto teóricas da formação docente; (b) aos desafios de realizar pesquisas voltadas ao ensino de literatura nos ensinos básico e superior; (c) às políticas de ensino de literatura com vistas à educação literária; (d) aos aspectos teóricos e práticos da literatura infantil e juvenil; e (e) à escrita criativa também como uma alternativa ao ensino de literatura, entre outras reflexões e contribuições. São textos escritos por colegas que, como nós, acreditam nesse poder da palavra literária e na sua força de, transformando as pessoas, tornar nosso mundo melhor para todos.”

