N.13, 2020

LITERARTES

Projetos de leitura e formação de leitores

EQUIPE EDITORIAL

Coordenação

Maria Zilda da Cunha | CNPQ/ Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

Editores da Décima Terceira Edição

Célia Maria Domingues da Rocha Reis | Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Maria Zilda da Cunha | CNPQ/ Universidade de São Paulo, Brasil

Nathália Xavier Thomaz | CAPES/ Universidade de São Paulo, Brasil

Conselho Editorial

Lourdes Guimarães | Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Auxiliadora Fontana Baseio | Universidade de Santo Amaro, Brasil

Maria Cristina Xavier de Oliveira | Universidade de São Paulo, Brasil

Maria dos Prazeres Santos Mendes | Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Zilda da Cunha | CNPQ/ Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Iannace | FATEC/ Universidade de São Paulo, Brasil

Rita de Cássia Dionísio | Universidade de Montes Claros, Brasil.

Comissão Científica

Angela Balça | Universidade de Évora, Portugal

Diógenes Buenos Aires | Universidade Estadual do Piauí, Brasil

Eliane Debus | Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

José Jorge Letria | Associação dos Escritores Portugueses, Portugal

José Nicolau Gregorin Filho | Universidade de São Paulo, Brasil

Pedro Serra | Universidade de Salamanca, Espanha

Rosangela Sarteschi | Universidade de São Paulo, Brasil

Sérgio Paulo Guimarães Sousa | Universidade do Minho, Portugal

Ricardo Iannace | FATEC/ Universidade de São Paulo, Brasil.

Rita de Cássia Dionísio | Universidade de Montes Claros, MG, Brasil.

Comissão de Publicação

Cristiano Camilo Lopes | Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil

Cristina Casagrande de Figueiredo Semmelmann | Universidade de São Paulo, Brasil

Lourdes Guimarães | Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Cristina Xavier de Oliveira | Universidade de São Paulo, Brasil

Nathália Xavier Thomaz | CAPES/ Universidade de São Paulo, Brasil

Regina Célia Ruiz | Universidade de São Paulo, Brasil

Sandra Trabucco Valenzuela | Universidade Anhembi Morumbi, Brasil

Preparação e Revisão da Décima Terceira Edição

André Luiz Ming Garcia | Universidade de São Paulo, Brasil

Nathália Xavier Thomaz | CAPES/ Universidade de São Paulo, Brasil

Oscar Nestarez | Universidade de São Paulo, Brasil

Selma Simões Scuro | Universidade de São Paulo, Brasil

Projeto Gráfico

Bruno de Oliveira Romão | https://www.instagram.com/ilustra.bruno/

Edição de Arte

Bruno de Oliveira Romão | https://www.instagram.com/ilustra.bruno/

Criação do Logotipo

Silvana Mattievich

Ilustração da Capa

Ricardo Azevedo | http://www.ricardoazevedo.com.br/

Capa

Bruno de Oliveira Romão | https://www.instagram.com/ilustra.bruno/

Tradutores

André Luiz Ming Garcia | Universidade de São Paulo, Brasil

Nathália Xavier Thomaz | CAPES/ Universidade de São Paulo, Brasil

Oscar Nestarez | Universidade de São Paulo, Brasil

Selma Simões Scuro | Universidade de São Paulo, Brasil

Pareceristas da Décima Terceira Edição

Adriana Falcato Almeida Araldo | Universidade de São Paulo, Brasil

Ana Lúcia Machado da Silva | Universidade Paulista, Brasil

André Luiz Ming Garcia | Universidade de São Paulo, Brasil

Andrea de Barros | Universidade Paulista, Brasil

Célia Maria Domingues da Rocha Reis | Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Daniele dos Santos Rosa | Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dayse Oliveira Barbosa | Universidade de São Paulo

Diana Navas | Pontifícia Universidade Católica, Brasil

Ellen Maria Martins de Vasconcellos | Universidade de São Paulo, Brasil

Fabiana Corrêa Prando | Universidade de São Paulo, Brasil

Guilherme Magri da Rocha | Universidade Estadual Paulista, Brasil

Irineia Lina Cesário | Faculdade Fortium, Brasil

João Paulo Hergesel | Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil

Lígia Regina Maximo Cavalari Menna | Universidade Paulista, Brasil

Lourdes Guimarães | Universidade de São Paulo, Brasil

Luciana Finco Mendonça | Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Madalena Aparecida Machado | Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Maria Auxiliadora Fontana Baseio | Universidade de Santo Amaro, Brasil

Nathália Xavier Thomaz | Universidade de São Paulo, Brasil

Oscar Nestarez | Universidade de São Paulo, Brasil

Osvaldo Copertino Duarte | Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Paulo César Ribeiro Filho | Universidade de São Paulo, Brasil

Pedro Afonso Barth | Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Regina Célia Ruiz | Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Iannace | FATEC/Universidade de São Paulo, Brasil

Sandra Trabucco Valenzuela | Faculdade de Tecnologia de São Paulo, Brasil

Selma Simões Scuro | Universidade de São Paulo, Brasil

Simone Camacho Gonzalez | Universidade Paulista, Brasil

Suzana Ferreira Paulino Domingos | Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

ISSN: 2316-9826

SUMÁRIO

Editorial 9

Célia Maria Domingues da Rocha Reis, Maria Zilda da Cunha,
Nathália Xavier Thomaz

Entrevistas

Entre contos e recontos nos recantos
da arte literária - Entrevista com Ricardo Azevedo 14
Marcelita Negrão Trindade Vilela, André Luiz Ming Garcia

Pensamento e arte em mediações
de leitura - Entrevista com Regina Rennó 31
Maria Zilda da Cunha, Regina Célia Ruiz

Artigos

Eixo 1: teoria e prática

Entre quadros e piratas: leitura
e retextualização de ***A Ilha do Tesouro*** 54
Luciana Taraborelli, Viviane Mendes Leite

Um estudo acerca dos efeitos e das contribuições do trabalho
com práticas teatrais para a formação de leitores literários 83
Fernanda Cavalheiro Granato, Fabiana Giovani

Cinema e literatura na escola como incentivo à formação de leitores 103
Denise Stefanoni Combinato, Claudete Moreno Ghiraldelo

A ilustração do conto infantil: uma proposta para
a educação literária imagética e paratextual na sala de aula 127
Rodolfo Rodrigues Pontes, Thiago Eugênio Loredo Betta

A "contação de histórias" como aliada
na formação leitora das crianças 150
Elisangela Cristina Monegatto, Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama

Intermezzo

Literatura e comunidade: a formação do leitor extramuros escolares 168
Renata Toigo

Eixo 2: discussões teóricas

Mediação de leitura: Dona Benta em tempos de revolução digital 182
Juliana Pádua Silva Medeiros, Patrícia Aparecida Beraldo Romano

Representação e estesia nas figuras
fantasiosas de ***O meu pé de laranja lima*** 206
Fernanda Viana de Sena, Sueli Maria da Silva Ramos

Vivendo e Contando Histórias: A Linguagem Narrativa
de ***Reinações de Narizinho***, de Monteiro Lobato 224
Denise Maria de Paiva Bertolucci

Revistas literárias do Romantismo português: leituras além do cânone.....242
Eduardo da Cruz, Andreia Alves Monteiro de Castro

Construindo pontes: a importância do diálogo
na sala de aula para o estímulo à leitura.....270
Fernanda da Cunha Correia

Resenhas

Auschwitz explicado à minha filha.....289
Luciane Bonace Lopes Fernandes

EDITORIAL

Sob a insígnia da bela capa criada pelo escritor e ilustrador Ricardo Azevedo, trazemos a lume a 13ª edição da revista *Literartes*, com o dossiê "Projetos de Leitura e Formação de Leitores".

A capa apresenta o clímax de um conflito, gerado por uma tela rasgada ao meio, firmada por frágeis pedaços de fita adesiva, que retrata a copa de uma árvore verdejante, perfeitamente ajustada à copa de árvore de um cenário real, da qual, agora desnuda, podem se ver somente contornos pretos. Ou a tela terá sido colocada ali propositalmente, já rasgada? No conjunto, o desenho nos traz elementos duais, contrastantes em sua proposta metadiscursiva – realidade/ficção, luz/sombra, tons neutros/coloridos, decadência/opulência, esterilidade/fertilidade, sazonamento; em termos sociopolíticos, corrupção/mascaramento, soluções definitivas/paliativas etc.

Tais paradoxos quadram a situação de flagrante conservadorismo que resiste na educação em seus vários níveis, e de mobilidade, perante os desafios impostos pelo desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, da quebra de valores que nos últimos séculos ancoravam a organização sociocultural, a crescente mutação dos paradigmas que subjaziam às nossas representações. Contexto que vai exigir atualização e profunda revisão pedagógica.

Isso está ocorrendo com as universidades públicas, já há algum tempo em processo de adequação de seus projetos político-pedagógicos, colocando em questão o modo como operam com o conhecimento em suas matrizes curriculares, nos segmentos do ensino, da pesquisa e da extensão. Essa ocorrência se dá, dentre outras razões, em função de a extensão alcançar, legalmente, um grau de equiparação com o ensino e a pesquisa pela promulgação das *Diretrizes para a Extensão na Educação Superior*, Res.n.7/CNE/CES, de dezembro/2018, que prevê a implementação de no mínimo 10% de atividades de extensão do total da carga horária da matriz curricular dos cursos de graduação.

A extensão universitária é um meio efetivo e naturalmente constituído para

atuação de docentes e graduandos junto às comunidades, daí podendo ouvir seus apelos, necessidades, retroalimentar os saberes oferecidos, ampliando seu potencial de aplicabilidade, mediante articulação com o ensino e a pesquisa, articulação que deve estar apoiada em processo pedagógico unificado, "interdisciplinar, político-educacional, cultural, científico e tecnológico" (Art. IV, Res.n.7). Ou seja, as *Diretrizes* regulamentam as atividades extensionistas como componentes curriculares, nos aspectos ligados à realização de ações que denotem o compromisso social das instituições de ensino superior em todas as áreas, como as de comunicação, cultura, direitos humanos, educação, meio ambiente, tecnologia; ações que contribuam para a "formação integral" dos graduandos, "estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável" (I, Art. 6º), "formação cidadã [...] marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular" (II, Art. 5º).

No âmbito dos cursos de licenciatura, notadamente os cursos de Letras, que formam professores para atuar no ensino básico, essa proposta de formação universitária marcada pelo diálogo, unicidade, interdisciplina e vivência, está em consonância com as novas diretrizes nacionais para a educação, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, implementada em dezembro/2017 e que até 2020 alcançou os níveis da educação infantil ao ensino médio.

Na esfera artística, em especial a literária, a BNCC se volta para a recepção e caráter vivencial das atividades com as obras. Por exemplo, para o ensino fundamental, prevê a viabilização do contato dos alunos com as diversas manifestações artísticas, e com a literatura em especial, mediante a oferta de condições para que eles possam reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações, num processo que deve primar pela formação continuada. Há uma ênfase nas atividades de fruição das obras – a formação de um "leitor-fruidor" –, a fim de colocar em evidência o estatuto de arte desse gênero:

> 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 impli-

car na leitura dos textos, de "desvendar" suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura.[1]

Assim é que procuramos estabelecer o alicerce para o dossiê da presente edição – Projetos de Leitura e Formação de Leitores – ações desenvolvidas em salas de aula e fora dela, nas quais se promovam trocas empíricas, sensíveis, científicas que resultem na atualização dos saberes. Nesse sentido, também ações promotoras da formação continuada, sempre favorável aos *proponentes*, pela possibilidade de avaliação e revisão de conteúdos, procedimentos e aperfeiçoamento do processo; favorável aos *participantes*, facultando-lhes o desenvolvimento de competências, criatividade, inovação de suas práticas; e à *comunidade*, por integrar-se à escola, à universidade, não de modo distanciado, passivo, mas ativo e interveniente, de maneira a ser cultural e socialmente valorizada. No caso específico das universidades, pela articulação entre ensino, extensão e pesquisa, gerando conhecimento aplicável, realizando formação de professores pautada em campo específico de sua futura atuação profissional.

À vista disso, os artigos apresentados para o dossiê foram organizados em dois eixos no âmbito da formação de leitores.

No eixo 1 foram inseridos artigos resultantes de projetos que aliam teoria e prática em unidades de ensino, escolas estaduais, municipais, dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, do 1º ao 3º ano do ensino médio, da Educação de Jovens e Adultos, da graduação em Letras. Atendendo ao pressuposto da BNCC de articulação das áreas de conhecimento, o que implica em diversidade de textos e linguagens, sem o predomínio do texto verbal, num ensino embasado em multiletramentos, temos projetos desenvolvidos com romance retextualizado em quadrinhos; práticas teatrais; cinema de autor e literatura; ilustrações de livros infantis e juvenis e, também, contação de histórias.

Na passagem de um eixo a outro, um *intermezzo*, inserimos um trabalho de maior alcance de ações e público, tratando de bibliotecas comunitárias em periferias urbanas como espaços interativos, de formação e transformação.

1 BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/lingua-portuguesa-no--ensino-fundamental-anos-finais-praticas-de-linguagem-objetos-de-conhecimento-e-habilidades Acesso em 12 dez 2020.

No eixo 2, foram ordenados artigos com discussões teóricas, também afinados com a BNCC em quesitos como o uso de recursos digitais, de mediação e recepção de leitura, como a mediação de leitura feita pela personagem D. Benta e demais personagens do *Sítio do Picapau Amarelo*, de Monteiro Lobato; livros antigos digitalizados e disponibilizados para consulta e livros com recursos digitais, gerando diferentes modos de recepção, e reflexões sobre representação de mundo pelo texto literário.

Além dos artigos, este número conta com entrevistas com Ricardo Azevedo – feita por Marcelita Negrão Trindade Vilela e André Luiz Ming Garcia –, e Regina Rennó – por Regina Célia Ruiz e Maria Zilda da Cunha –, dois artistas que disseminam, com inventividade e poesia, sementes de literatura, e cujos trabalhos, para além da produção material, desdobram-se em projetos de pesquisa e fomento à leitura que produzem impactos imediatos em suas comunidades.

Há ainda a resenha do livro *Auschwitz explicado à minha filha*, de Annette Wieviorka, que, ao retratar conversas entre uma mãe e uma filha sobre as atrocidades ocorridas no campo de concentração, nos faz pensar sobre o difícil papel de mediar a relação entre criança e mundo.

Os trabalhos aqui dispostos seguramente poderão contribuir como fonte para demandas em Educação, no campo dos estudos literários e interfaces, no sentido da reflexão, do conhecimento e da busca de alternativas para o que pede o tempo presente.

Em um ano atípico como 2020, que nos conduziu à revisão de valores nos múltiplos segmentos que compõem a vida humana, que as discussões apresentadas agreguem elementos para o vislumbre de caminhos mais previsíveis.

Boa leitura!

Célia Maria Domingues da Rocha Reis

Maria Zilda da Cunha

Nathália Xavier Thomaz

ENTREVISTAS

ENTRE CONTOS E RECONTOS NOS RECANTOS DA ARTE LITERÁRIA

ENTREVISTA COM RICARDO AZEVEDO

TALES AND RETALES IN CHILDREN'S LITERATURE

INTERVIEW WITH RICARDO AZEVEDO

Marcelita Negrão Trindade Vilela[1]

André Luiz Ming Garcia[2]

---

1 Mestre em Letras (Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) pela Universidade de São Paulo, onde atualmente cursa doutorado pelo mesmo programa.

2 Doutor, mestre, licenciado e bacharel em Letras (Língua e Literatura Alemã) pela Universidade de São Paulo, onde atualmente é professor colaborador e realiza estágio pós-doutoral.

Em nossos dias, diversos escritores multiplicam suas invenções e permitem que muitas crianças conheçam, mediante a fruição das suas obras, a riqueza da arte literária. A produção literária infantil e juvenil continua, pois, em expansão, assim como (cons) ciente da importância da fabulação e do jogo na vida de cada ser humano, sobretudo das crianças. Por isso, consiste em especial oportunidade para interessados em arte e literatura conhecer o trabalho de escritores que, com muito humor, misturam o imaginário com o real, as ilustrações com as palavras, a literatura com a cultura popular e fundem os sonhos das crianças com suas próprias vidas, assim como o faz Ricardo Azevedo.

Ricardo José Duff Azevedo é paulista, ilustrador e escritor da literatura infantil e juvenil brasileira, nascido em 1949. Filho de Aroldo de Azevedo e de Maria Gertrudes Duff Azevedo, é casado e tem três filhos. Formou-se em Comunicação Visual pela Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP) e é doutor em Letras pela Universidade de São Paulo.

Escreveu seu primeiro texto infantil, *Um Autor de Contos para Crianças*, aos 17 anos, o qual, 13 anos mais tarde, viria a tornar-se *Um Homem no Sótão*. A partir de 1980, após o lançamento de *O peixe que podia cantar*, publica mais de 100 títulos para crianças e adolescentes, entre poesia, prosa e contos populares. Suas obras mais recentes são *Trago na boca a memória do meu fim* (Editora Ática, 2019), *O livro das casas* (Editora Moderna, 2015) e *Caderno veloz de anotações, poemas e desenhos* (Melhoramentos, 2015). A trajetória literária de Ricardo Azevedo tem início em 1980 com a publicação do livro *O peixe que podia cantar*. Situa-se, deste modo, entre os escritores que abordam os problemas da sociedade contemporânea por meio de uma linguagem inovadora. Suas produções contribuíram, assim, para o panorama da literatura infantil e juvenil através de sucessivas publicações que foram reconhecidas com premiações que atestam o grande valor literário de seus livros.

Atualmente, Ricardo Azevedo possui inúmeras obras infantis e juvenis publicadas, e é considerado um dos mais significativos escritores do gênero, com uma abrangência de títulos que inclui narrativas em prosa e em verso, sempre em constantes reedições, assim como também conquistou diversos prêmios literários, entre eles o da Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA), com *Pobre corinthiano careca*

(1995), e ganhou várias vezes o prêmio Jabuti: Teoria e crítica literária com *Abençoado e danado do samba - Um estudo sobre o discurso popular*, Edusp, 2014 2º; Juvenil com *Fragosas brenhas do mataréu* (Editora Ática, 2014); Infantil com *Dezenove poemas desengonçados* (Editora Ática, 1999); Juvenil com *Maria Gomes* (Editora Scipione, 1991); Infantil com *Alguma coisa* (Editora FTD, 1989). Além de premiações, tem livros publicados na Alemanha, Portugal, México e Holanda.

Desde 1980, Ricardo Azevedo pesquisa contos maravilhosos, adivinhas, quadras, anedotas, ditados e frases feitas do Brasil todo para recontá-las a seu modo, o que resultou em várias antologias sobre a cultura popular. Ricardo Azevedo é um escritor que podemos considerar de múltiplas faces, pois, além da produção literária infantil e juvenil, destaca-se, também, como pesquisador. Observamos, contudo, a escassez de estudos críticos sobre a vasta produção do escritor em questão. Há artigos que resultam em comunicações em universidades renomadas do país, tais como a dissertação de mestrado intitulada *Entre traços e letras: Um estudo introdutório sobre a produção literária de Ricardo Azevedo* (2005), de Penha Lucilda de Souza Silvestre, apresentada à Universidade Estadual de Maringá (UEM).

De acordo com Silvestre (2005), os livros de Ricardo Azevedo dedicados à literatura infantil e juvenil revelam uma proposta inovadora tanto pela linguagem como pela estruturação da narrativa. Destacam-se obras como *Um homem no sótão* (1982), *Nossa rua tem um problema* (1993), *Aviãozinho de papel* (1994), *Uma velhinha de óculos, chinelos e vestido azul de bolinhas brancas* (1998), *Trezentos parafusos a menos* (2002) e *Zé Pedro e seus dois amores e outras histórias* (Ática, 2015). Cada obra realça uma tendência peculiar do escritor para enfatizar diferentes temas, valores e pontos de vista.

Na literatura infantil e juvenil, há uma profusão tanto de textos realistas, por um lado, quanto de obras mais fantasistas, por outro, bem como de narrativas que se encontram em um imbricamento de ambas as tendências. Ricardo Azevedo apropria-se do híbrido, tanto no que se refere à construção e focalização dos personagens, como à estrutura organizacional do texto. A ficção de Azevedo, desse modo, não está apenas voltada para aquilo que se pode viver na realidade, mas alcança, também, o mundo da fantasia e do sonho, em um equilíbrio coerente e harmônico.

Quanto aos personagens criados pelo escritor, há a variação desde animais, como aqueles que perpassam também as diversas faixas etárias (crianças, adolescentes, adultos), até objetos. Tanto quando os protagonistas são animais quanto quando se trata de objetos, esses compartilham do mesmo espaço que os seres humanos. Sua produção literária não está focada no moralismo, pois seus personagens assumem diferentes opiniões que levam a diferentes verdades.

O narrador, por sua vez, narra os fatos sob diferentes óticas. Podemos perceber que esse fato representa uma inovação no campo da literatura infantil e juvenil contemporânea, pois rompe com características tradicionais a partir do emprego da linguagem coloquial, o que permite aproximar o leitor de seu texto.

Ricardo Azevedo apresenta também destaque na produção de contos folclóricos, organiza um trabalho diversificado sobre a cultura popular e visita em suas obras os diversos gêneros da literatura oral, que já renderam uma série de vários livros, como *Contos de espanto e alumbramento* (Scipione, 2005), *Bazar do folclore* (2001) e *Histórias que o povo conta* (2002), publicados apenas pelo governo; *No meio da noite escura tem um pé de maravilha*! (2000) e *O moço que carregou o morto nas costas e outros contos populares* (2015).

Para o escritor, a literatura infantil tem suas raízes nas formas literárias populares. Por isso, é expressivo o seu interesse pelo tema. As contribuições de Ricardo Azevedo, no campo folclórico, com pesquisas de contos populares que resultam em novas versões dos textos, recontadas de acordo com sua visão, geraram comentários, elogios e pesquisas de alguns estudiosos.

Já na poesia, Ricardo Azevedo aborda temáticas que partem da realidade, do cotidiano e do universo da criança, mas que também dão margem à fantasia e à imaginação. Sua produção poética é composta das seguintes obras: *Dezenove poemas desengonçados* (1998); *A casa de meu avô* (1998); *Meu material escolar* (2000); *O livro de papel* (2001); *Não existe dor gostosa* (2003); *Ninguém sabe o que é um poema* (2005); *O livro das casas* (2015); *Feito bala perdida e outros poemas* (2007) e *Caderno veloz de anotações, poemas e desenhos* (2015).

Juntamente com a construção poética, encontra-se a ilustração que enriquece as obras, por meio da linguagem visual, provocando dinamicidade dos movimentos e

sendo responsável pela coesão e completude do poema. No que se refere à ilustração, trata-se de outro importante elemento na organização da narrativa, pois dialoga e complementa o texto verbal. Como já mencionado, Ricardo Azevedo destaca-se também entre diversos profissionais que vêm desenvolvendo ilustrações nos livros infantis.

Apresentamos, até o presente momento, aspectos da inovação que Ricardo Azevedo trouxe à literatura para as crianças. Resta, ainda, ressaltar que, em meio a essa sua identidade artística plural de escritor e ilustrador, destaca-se, também, um Ricardo Azevedo estudioso, pesquisador da cultura popular e crítico.

A importância da leitura e da formação do leitor é um dos assuntos que também preocupam Ricardo Azevedo. Em meio a tantos outros pesquisadores e críticos, ele se desponta como um estudioso preocupado com questões como a literatura na escola, o livro de imagem e a influência da cultura popular na literatura infantil.

Desde o início da década de 1990, Azevedo publica artigos em jornais e revistas especializadas, como também textos em livros voltados para a formação do leitor. Nota-se, dessa forma, que Ricardo Azevedo vem publicando e desenvolvendo diversos estudos, quer seja através de palestras, artigos, seminários em congressos de leitura e literatura, quer seja mediante a realização de pesquisas científicas, como a que deu origem à sua dissertação de mestrado e à que resultou em sua tese de doutorado. Inevitável não considerar sua contribuição aos estudos literários e, principalmente, não perceber que sua produção teórica dialoga com sua produção literária.

Após esta breve retrospectiva sobre sua obra, encontra-se, a seguir, a entrevista que nos foi gentilmente concedida pelo autor via e-mail.

1. Após a leitura de alguns de seus livros, notamos a importância da pesquisa que o senhor realiza sobre a cultura popular, quer seja na coleta de histórias folclóricas, quer seja na escrita de suas próprias versões. O que lhe motivou a realizar pesquisas como essas? O senhor já considerou em um de seus artigos que os contos folclóricos podem ser a introdução para o mundo literário? Se sim, devido a quais de suas características e de que forma?

Quando comecei a escrever pensando na chamada literatura infantil, imediatamente me vieram à cabeça os contos populares (maravilhosos, de fadas ou de encantamento, lembrando que nem todos têm fadas e encantamentos) e as quadras populares. Tinha um bom conhecimento desse material e uma imensa admiração. Ficava pensando: falam em literatura "para crianças" mas indicam a leitura de "Branca de Neve" (no conto, a mãe, quando percebe que a filha virou mulher, manda matá-la) ou "João e Maria" (abandonados na floresta pelo próprio pai) ou Pedro Malasartes (um herói cheio de ardis e com uma ética duvidosa: trata-se do *trickster*). Na verdade, esses contos nunca foram exclusivamente para crianças, são contos populares, expressam valores populares e se destinam a todos nós, daí o "populares". Fora isso, costumam ser metáforas, versões simbólicas e intuitivas das coisas que mais tememos e daquilo que mais buscamos. Como autor iniciante, esse material parecia indicar que meus limites podiam ser bem mais ricos e amplos.

Um outro ponto foi quanto à linguagem. Falavam em "linguagem para crianças" e eu me perguntava: como assim? o que seria exatamente isso?

Minha sensação hoje é a de que escrever para crianças e jovens tem pouco a ver com esse público específico. Para mim significa principalmente escrever usando uma linguagem popular, clara, pública e compartilhável. Acabei até fazendo um estudo sobre o "discurso popular" na tentativa de tentar compreendê-lo melhor.

2. Como o senhor considera o tratamento que a literatura infantil recebe na escola atualmente? Esse tratamento aproxima ou distancia a criança deste mundo literário?

Falando de um modo geral, sinto que muitos professores tratam os livros de literatura como um mero auxiliar dos livros didáticos. Inclusive passam aos alunos a ideia de que o livro lido tem sempre uma lição ou uma mensagem a ser aprendida. Confundem, em outras palavras, livros didáticos com livros de literatura. Resultado: o estudante pega o livro já preocupado se vai descobrir a lição ou não.

Tudo indica que esses professores não são leitores e desconhecem o que são a ficção e a poesia. Pensam que todos os livros são necessariamente prescritivos e utilitários. Imagine ler Carlos Drummond de Andrade ou Guimarães Rosa ou Lygia Bojunga ou Ziraldo procurando que lições o autor tentou passar! Livros didáticos pretendem que 100% dos leitores tenham uma mesma e única interpretação. A literatura e a arte não funcionam assim. Simplesmente porque elas são ficção, abordam assuntos de forma subjetiva, podem reinventar a linguagem, podem recorrer a metáforas e, enfim, trazem visões pessoais e singulares (não oficiais) a respeito de eventos humanos. Como não são leitores, muitos professores parecem desconhecer isso. Pena.

2b) Dando continuidade à questão anterior, o que lhe parece, como escritor e como pesquisador, do lugar relegado à literatura infantil e juvenil no meio acadêmico brasileiro e no seio dos estudos literários de forma geral?

Sei de muitos professores e grupos de estudos, pelo Brasil inteiro, voltados ao estudo sistemático da literatura infantil e juvenil, gente competente que tem produzido trabalhos muito bons. Mas sinto que são bolhas de estudos acadêmicos. Não acho que essa produção atinja quem deveria atingir: o imenso contingente de professores que, é preciso que se diga, em geral vive em condições precárias, às vezes não têm dinheiro para comprar livros, nem tempo para estudar.

3. Hoje há diversos projetos de leitura realizados nas escolas. Na sua opinião, o que um bom projeto de leitura deve privilegiar?

Não sou professor. Minha sensação é a de que se a escola conseguir fazer com que seus alunos saibam diferenciar o que é ciência e tecnologia do que é arte e literatura, já vai ser uma maravilha. Infelizmente muitas escolas se satisfazem em passar aos alunos a ideia de que tudo o que interessa é aquilo que pode ser mensurado e controlado. Ou apenas aquilo que é utilitário. Trata-se de um baita equívoco. Assuntos como as paixões humanas, a busca do autoconhecimento, as iniciações, a injustiça, a humilhação, a morte, as contradições, as ambiguidades ou, como dizia Richard Rorty, os assuntos ligados "às formas privadas de lidar com nossa finitude" – e que interessam a todas as pessoas independentemente de classes sociais, graus de instrução e faixas de idade – em geral são solenemente ignorados pela escola. Isso sem falar que a linguagem da literatura e da arte pode e deve ser subjetiva, inventiva e poética, ao contrário do livro técnico que tende à linguagem objetiva e oficial. Imagine um estudante sair da escola sem saber diferenciar a linguagem técnica da linguagem poética! No fundo, como sabemos, boa parte das escolas busca apenas formar técnicos consumidores acríticos. Trata-se de um modelo escolar que desumaniza. É triste. Num país como o nosso, mais triste ainda.

4. Quanto à questão da divulgação dos contos folclóricos na sala de aula, o que poderia ser feito para que tivéssemos uma maior divulgação da cultura popular como forma de reconhecimento e valorização?

Numa síntese, vejo dois modelos de consciência interagindo na sociedade. Um é o do sistema cultural dominante, individualista, tecnológico, escolarizado, moderno e hegemônico. O outro é o modelo popular, altamente diversificado e construído espontaneamente por meio da oralidade. Este tende a ser tradicional, valoriza a pessoa situada numa rede hierárquica e familiar, é marcado pela religiosidade, valoriza o contexto onde se vive e a

experiência prática (não téorica). Ambos representam padrões sociais, culturais, éticos e estéticos diferentes. Se para os alunos das classes médias e altas, filhos de pais alfabetizados e especializados, o discurso da escola parece fazer sentido, para os alunos oriundos da tradição oral – a grande maioria da população brasileira – ele apresenta um caráter autoritário, preconceituoso e excludente. Esses alunos de certa forma são levados a desprezar tudo que são, seus pais, seus avós, suas tradições, crenças, costumes e estilo de vida, afinal seus parentes "não sabem nada": não sabem ler nem escrever e desconhecem a gramática, as ciências, a matemática, a História etc. Caramba! Essas pessoas têm uma rica cultura popular! E os contos, os ditados, as quadras, as anedotas, a iconografia, as danças, músicas e ritmos populares? Quando esse aluno tem a sorte de, na escola, entrar em contato com um conto de encantamento, uma quadra, um trava-língua ou um dito popular, o cara abre a boca espantado: "Peraí! Mas meus pais conhecem isso! Isso eu já ouvi! Meu avô contava essa história! Isso faz sentido pra mim!". Hoje, essa mesma criança costuma ser levada a envergonhar-se de si mesma e de seus próprios pais, que desconhecem tudo o que a escola ensina. É como vejo.

5. Separar ficção da realidade é uma preocupação que o escritor de livros infantis deve ter? Existem cuidados para escrever uma história infantil?

Duvido que alguém de fato consiga separar a realidade da ficção. Isso é um mito redutivo demais! A gente só consegue ver as coisas tendo por base nossa experiência de vida, nossa cultura, nossas crenças e, inclusive, nossos interesses. Outras pessoas partem de outras bases e veem outras coisas. De forma não programada, creio que meus textos refletem um pouco essa ideia. Ao longo da vida, fui constatando que um dos assuntos mais recorrentes nos meus livros, embora de forma não intencional, é a existência ou convivência de diferentes pontos de vista válidos sobre um mesmo assunto. Isso aparece desde o meu primeiro livro *O peixe que podia cantar*, lançado em 1980, e continua claramente em *Um homem no sótão, O leão Adamastor, O livro das*

palavras, Motoqueiro que virou bicho, O livro dos pontos de vista, Trezentos parafusos a menos, O chute que a bola levou, Fragosas brenhas do mataréu e, pensando bem, em todos os meus livros. A discussão da existência de diferentes pontos de vista válidos sobre um mesmo assunto, na minha visão, deveria ser feita inclusive dentro das escolas. O fanatismo e o totalitarismo nascem da ideia contrária: a existência de um único ponto de vista válido sobre os assuntos. Se queremos construir e viver numa sociedade democrática e civilizada, é preciso aprender a conviver com a divergência desde pequeno. Independentemente de qualquer coisa, esse assunto me toca e me motiva muito.

6. Como já enfatizava Ligia Cademartori nos anos 1980, literatura infantil (e juvenil) é literatura antes de que a esse termo seja acrescentado o adjetivo "infantil". Apesar disso, é consenso que a LIJ apresenta diversas especificidades, muitas delas determinadas pelo direcionamento intencional que é feito ao público infantil ou juvenil. Da sua parte, enquanto autor, como se manifesta essa intencionalidade de endereçamento? De modo mais intuitivo, mais racional? Quais decisões estéticas norteariam a definição desses direcionamentos? E, por fim, para o senhor, como autor, ao endereçar seus textos a crianças ou a adolescentes, considera que existam ou deva haver diferenças entre as obras direcionadas a cada um desses públicos?

Do meu ponto de vista, a literatura lembra uma frondosa árvore cheia de galhos e esses galhos representam diferentes literaturas, todas legítimas e todas irmãs, pois são fruto de um mesmo tronco.

As chamadas literaturas para crianças e jovens são galhos dessa mesma e única árvore onde florescem as outras literaturas. As formas literárias populares, contos, quadras etc. também.

Qual o ponto comum entre esses galhos? O caráter estético da obra literária e na verdade de toda obra de arte.

Tento dizer que, antes de mais nada, a literatura e a arte, sejam adulta, infantil, juvenil ou popular, tanto faz, devem ter certas características que são de caráter estético e não ideológico ou pertencente a alguma escola literária. Coisas como sua originalidade; sua capacidade ficcional (e a ficção é uma forma extraordinária de experimentar a verdade); recursos como a metáfora (o texto diz uma coisa, mas parece querer dizer outra); o menor uso possível de estereótipos e fórmulas prontas; a exploração inventiva e consciente da linguagem; a linguagem marcada pela subjetividade; a abordagem de temas humanos complexos (chamo de "assuntos que ninguém sabe" porque não podem ser ensinados. Por exemplo, a busca do autoconhecimento; as paixões; as contradições e as ambiguidades humanas; as angústias, a construção da própria voz, a colisão entre as idealizações e a realidade, a morte, etc).

As obras literárias certamente costumam ser impregnadas de ideologias e crenças, nem teria como ser diferente pois cada autor tem sua visão de mundo, sua ideologia e suas crenças. Mas a relevância e a qualidade da obra não vêm daí. Este é o ponto.

Além disso, para mim, como autor, é mil vezes mais estimulante que a literatura trabalhe não com as diferenças – sempre ocasionais e provisórias – mas com as semelhanças entre todas as pessoas e aborde assuntos que possam criar identificações entre crianças, jovens e adultos.

7. As discussões sobre LIJ, levando em conta a questão dos endereçamentos, sempre suscitam reflexões a respeito do que seria ou não apropriado a crianças e jovens. Essa dita apropriação dependeria de múltiplos fatores e variaria, naturalmente, com o passar do tempo e com as mudanças na sociedade e no entendimento de infância e de adolescência. Qual foi sua motivação para incluir, em Contos de espanto e alumbramento, temáticas tão contemporâneas e transgressoras e polêmicas como paixões e sombras da psique humana, rompendo com certa linearidade e planicidade observadas em certa parte das obras endereçadas aos pequenos leitores?

Preciso dizer que, quando era adolescente, ainda não existia uma "literatura juvenil". Passei dos livros "para crianças" para os livros adultos que tínhamos em casa, claro, os que eu conseguia ler. Isso foi ótimo! Certamente ampliou minha consciência e me ajudou a compreender melhor as coisas da vida e do mundo. Livros com versões de narrativas populares como *Contos de Espanto e Alumbramento* e *O moço que carregou o morto nas costas e outros contos populares,* assim como livros totalmente criados por mim, como *O motoqueiro que virou bicho*, *Fragosas brenhas do mataréu* e *Trago na boca a memória do meu fim*, são livros que eu imagino que vão ser lidos por leitores jovens ou adultos, seja pelos assuntos que tratam, seja pela linguagem mais complexa, particularmente os dois últimos nos quais tentei arremedar uma linguagem próxima à que se usava nos tempos coloniais. Mas os dois primeiros, compostos de versões de contos populares, creio que podem ser lidos também pelos leitores menores que conseguirem.

8. Geralmente, o artista cria e os estudiosos avaliam, criticam, analisam sua obra. Apesar disso, cada vez mais vemos surgir artistas-pesquisadores. Embora estes últimos normalmente não procedam à avaliação das próprias obras, sempre é de nosso interesse, enquanto leitores e aficionados, saber do próprio autor: De qual de suas obras se orgulha mais e por quê? Alguns autores reescrevem ou reilustram suas próprias obras algum tempo depois com vistas a aperfeiçoá-las ou atualizá-las. Há alguma criação sua que gostaria de modificar? Por quê?

Se bobear, todas certamente têm alguma coisa que poderia mexer para melhorar. O que posso dizer é que acho importante, primeiro, diferenciar os livros inteiramente criados por mim daqueles que escrevi a partir da cultura popular. Há também os livros *Fragosas brenhas do mataréu* e *Trago na boca a memória do meu fim*, que me demandaram uma pesquisa de muitos anos sobre o período colonial brasileiro e sua rica linguagem. Me orgulho de ter conseguido escrever esses livros. Fora isso, há a questão da ilustração.

Tanto sou escritor como sou desenhista. Ambas as áreas me expressam totalmente, me apresentam questões que me interessam muito – a metáfora é uma delas – , me desafiam com os diversos recursos que apresentam e que preciso aprender a usar, enfim, me sinto privilegiado por poder escrever e por poder desenhar.

Correndo por fora, tem meu *Aben*çoado e danado do samba – Um estudo sobre o discurso popular, publicado pela Edusp, e do qual também tenho muito orgulho. Fiz o estudo principalmente para mim mesmo, na tentativa de compreender ou pelo menos me posicionar diante de um monte de questões.

9. Muito se teoriza e reflete sobre as especificidades das linguagens verbal e visual. Por um lado, trata-se de códigos que se valem de suas especificidades para expressar melhor algum tipo de mensagem poética. No livro ilustrado, porém, se imbricam e complementam. Como autor tanto de textos verbais quanto visuais, e de narrativas híbridas que integram ambos os códigos, qual é a sua visão a respeito? O que o verbal faz melhor que o visual, o que o visual oferece que supera o que o verbal ofereceria na mesma situação? Qual o papel das ilustrações nos seus livros? Como elas nascem?

Quando ilustro, a ideia ou a tentativa é a de que as imagens que crio não repitam o que o texto diz, mas acrescentem elementos ou forneçam uma metáfora do que o texto disse. Quando o leitor lê o texto e vê a imagem, meu desejo é que surja um terceiro significado composto da soma do texto com a imagem e diferente dos dois vistos de forma isolada. Em *O livro das casas*, composto de pequenos poemas e imagens, isso fica explícito. Por exemplo, o texto diz: "A pulga vive feliz/ Pois é um bicho de sorte/ Sua casa tem comida/ E é seu meio de transporte". A ilustração mostra um cachorro em cima de um sofá.

Um outro ponto pra mim fascinante, como já disse, é o uso de metáforas. Quando falo em metáfora penso, claro, em alguma transposição de

sentido que diga uma coisa, embora pareça dizer outra. Mas que essa transferência de significado busque um acervo inesperado ou mesmo ilógico, tenha caráter singular, ambíguo e subjetivo e nunca permita uma chave única de leitura. O fato de um texto inteiro corresponder a uma metáfora é, penso eu, o que costuma dar a ele a possibilidade de oferecer ao leitor diversas leituras e interpretações dentro, claro, de um certo contorno significativo. A simples gratuidade em princípio está fora deste contorno. No caso do desenho, a metáfora tende naturalmente a ser mais direta, crua e concisa, mas tanto nos textos como nos desenhos trata-se de um recurso fundamental. Você consegue imaginar um manual técnico ou um livro didático escrito e ilustrado por meio de metáforas?

10. Cada vez mais novas mídias e tecnologias estão presentes no cotidiano de crianças e jovens. Isso tornou mais difícil atrair as crianças para o universo da leitura? A literatura precisa se adaptar? As tecnologias podem ser vilãs, de algum modo, ou podem ser aliadas? Por quê?

Difícil responder a essa questão. Meu palpite é que talvez essas tecnologias façam com que as pessoas passem a ler de forma diferente da que se lia quando a leitura era basicamente feita a partir do texto impresso. Não sei. Mas se o leitor estiver interessado e a fim de se aprofundar num determinado tema, disposto a ler pra valer e usufruir plenamente do texto de forma a ampliar sua consciência sobre o tal assunto, não tem jeito, vai ter que se concentrar e gastar energia seja qual for o suporte. Para mim, a leitura do livro de forma isolada e num ambiente adequado é melhor para a fruição do texto do que ler na tela de computadores, *iPads* etc. Mas talvez seja uma mera questão de hábito.

11. Seu primeiro livro foi publicado em 1980. O que mudou em sua forma de criar de lá para cá? Sua forma de escrever é a mesma?

Naturalmente, creio que hoje escrevo e desenho melhor e nem po-

deria ser diferente. Trabalho com livros há quarenta anos e isso me deu alguma experiência. Mas, confesso, parece que cada novo texto exige que eu aprenda a como escrevê-lo e, fora isso, como disse, certos interesses meus continuam recorrentes de forma não programática até hoje. Talvez o maior prazer de escrever ou desenhar seja o aprendizado que surge sempre a cada novo trabalho.

12. Quanto ao livro *Contos de Enganar a Morte,* é interessante o trabalho que realiza ao colocar a morte sob a ótica do riso. Como o senhor considera o tratamento que o tema da morte recebe na literatura independente? Como o senhor vê essa questão?

Todos nós estamos, literalmente, vivendo às voltas com as tais "formas privadas de lidar com nossa finitude", como ensinou Rorty. Velhos, moços, crianças, pobres, ricos, doutores, analfabetos, patrões, empregados, todos nós. Isso é óbvio e qualquer criança de sete anos já se deu conta disso faz tempo. Neste livro o que fiz, a partir de uma pesquisa, foi trazer versões de contos populares que tratam de heróis que tentam ludibriar ou adiar a morte. Não os vejo tanto pela ótica do riso, mas sim pela ótica do ardil. Ressalto que essas narrativas, originariamente, nunca foram exclusivamente "para crianças", mas sim para todo mundo. Por isso, são contos populares.

13. Seus livros são muito lidos pelos estudantes e seu nome é amplamente conhecido na sala de aula. Ao criar um livro, nasce um elo entre autor e leitor, leitores em formação. Isso gera uma certa responsabilidade? Qual seria o seu maior desafio?

Acho que a arte e a literatura devem, por meio da ficção, da metáfora, da linguagem inventiva e da voz singular de cada autor, falar sempre a verdade e jamais serem prescritivas, objetivas ou utilitárias.

14. A literatura infantil e juvenil contemporânea se caracteriza

por uma série de rupturas com a tradição que se manifestam nas formas, nos motivos, nos temas, na linguagem. Entende-se que, na primeira metade do século passado, coube a Monteiro Lobato inaugurar e prever várias dessas mudanças. Muitos autores contemporâneos da LIJ brasileira foram influenciados por Lobato. É o seu caso? Qual a sua opinião sobre a obra do escritor taubateense e como você encara as recentes polêmicas ao redor de suas obras?

Creio que toda a literatura tende a romper ou questionar as tradições. Faz parte da pretensão de tentar ser minimamente original e inventivo. Não posso dizer que na infância fui um grande leitor de Lobato, mas li alguns livros dele: lembro de *Caçadas de Pedrinho*, *O saci* e principalmente *Os Doze Trabalhos de Hércules,* que eu li mais de uma vez e adorei. Um livro pouco lembrado é sua versão de *Robin Hood*. Li também mais de uma vez e gostei muito. Tenho meu exemplar até hoje. Quanto às polêmicas, se vocês se referem ao pretenso "racismo", francamente acho uma besteira. No mínimo as menções a negros, se for o caso, podem servir para abrir uma discussão com as crianças sobre o assunto. Talvez as pessoas que falam nisso sejam elas mesmas racistas e fiquem assustadas quando o assunto aparece com clareza. Acreditar que alguém possa se tornar racista por ler Monteiro Lobato, só se for uma piada. O racismo no Brasil está entranhado na sociedade e não vai ser com o "politicamente correto" que nos livraremos dele, mas sim com uma Educação de qualidade, capaz de discuti-lo e colocar os argumentos e as informações na mesa.

15. Há algum livro ou autor que marcou sua vida e, quem sabe, sua obra? De que modo também se descobriu como escritor?

Percebi que gostava de escrever fazendo as redações escolares, isso ainda no tempo do antigo ginásio, hoje, lá pela sexta série do Fundamental II. Tirava boas notas e aquilo tudo foi estimulante para mim. Ao mesmo tempo, ainda adolescente, tive contato com os textos para crianças do poeta suíço

Peter Bichsel. Li três contos deste autor na revista *Humboldt*, de intercâmbio Brasil-Alemanha, que meu pai recebia. Pensei comigo: "Quero escrever que nem esse cara!". A partir da leitura dos contos de Bichsel, escrevi o texto "Um autor de contos para crianças", publicado uns treze anos depois, em 1982, pela Melhoramentos com o título de *Um homem no sótão*. Foi meu quarto livro, ganhou prêmios e hoje é publicado pela Ática.

Preciso contar que, ainda na infância, tive uma aproximação com a literatura muito interessante e inesperada. Na década de 50, foram lançados discos de poesia, salvo engano pela gravadora *Festa*, alguns com atores e outros com os próprios poetas declamando seus poemas. Um grupo de quatro atores, os *Jograis de São Paulo,* fez discos antológicos. Tínhamos alguns deles em casa e meu pai e minha mãe adoravam ouvir. Na época eu devia ter meus oito ou nove anos e escutava também. Meu primeiro encontro com a poesia dos extraordinários Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade, Murilo Mendes e Vinícius de Moraes deu-se através desses discos. Escutar "José", "O caso do vestido" e "A morte do leiteiro" na voz do próprio Drummond; "Estrela da manhã" e "Vou me embora pra Pasárgada" com Manuel Bandeira, o belíssimo e surreal "Jandira", de Murilo Mendes, ou "Dia da Criação" de Vinícius de Moraes declamados pelos maravilhosos *Jograis* foi uma experiência inesquecível e fundamental pra mim. Acho que percebi ali a força que um texto pode ter. Vale notar que eram todos discursos narrativos e que utilizavam vocabulário público. Mesmo assim, naquela época, eu não teria a menor competência para ler esses poemas. Mas escutar é outra história. [grifos do entrevistado]

PENSAMENTO E ARTE EM MEDIAÇÕES DE LEITURA

ENTREVISTA COM REGINA RENNÓ

THOUGHT AND ART IN READING MEDIATIONS

INTERVIEW WITH REGINA RENNÓ

Maria Zilda da Cunha[1]

Regina Célia Ruiz[2]

---

1 Docente na Universidade de São Paulo, na área de Literatura Infantil e Juvenil e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa.

2 Doutoranda em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, área de Literatura Infantil e Juvenil – Universidade de São Paulo (USP).

A Revista Literartes, ao confirmar o seu propósito de promover discussões interdisciplinares acerca da produção literária para crianças e jovens, traz, nesta 13ª edição, a discussão sobre o ensino de leitura e a formação do leitor literário e convida Regina Rennó para um diálogo que envolve a literatura e suas interfaces com outras linguagens artísticas.

A mineira Regina Rennó nasceu em Itajubá. Filha de educadora, mãe de quatro filhos e avó do pequeno Nino, é formada em Artes Plásticas pela *Fundação Escola Guignard* e em Cinema pela *Escola Livre de Cinema de Belo Horizonte*. Regina destaca-se como artista plástica, ilustradora, escritora, roteirista e diretora de cinema. Já foi finalista do *Prêmio Jabuti de Ilustração* e possui várias indicações para o selo de *Altamente Recomendável da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil*. Dentre seus livros, estão: *Que planeta é esse*; *Gato de papel*; *História de amor*; *Como se fosse gente*; *Pê, o pato diferente* e *João das Letras*. Realiza trabalhos em parceria com outros autores como em *Com a lua nos Olhos*, ilustrando poemas de Roseana Murray. Os livros *História de amor* e *Gato de Papel* estão relacionados no catálogo *Literature And The Family* – USA. No cinema, destacamos sua participação nos curtas-metragens *Mu-*

lher de bronze (como roteirista e diretora) e *O preço do sorriso* (roteirista e diretora). Também participou dos longas-metragens *Fora de ordem* (direção de arte) e *A luz dos olhos meus* (roteiro e direção). Trabalhou na Secretaria da Cultura de Ribeirão Preto e atuou como diretora do MARP, o Museu de Arte de Ribeirão Preto. Neste ano, a *Coleção Ludo Ludens*, uma parceria com Regina Otero, está com uma edição renovada e com selo comemorativo de 25 anos, pela Editora do Brasil. Mora em Gonçalves, Minas Gerais e, na sua galeria, no centro da cidade, expõe suas obras de arte, livros, abrindo espaço, também, para outros colegas artistas. Em 2019, foi homenageada na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP), com a exposição *Homens de Toga*, *Lua de Barro e Produção Literária*, quando todos os visitantes puderam conhecer mais de perto o seu trabalho.

Regina Rennó nos concedeu esta entrevista, por áudio[3], em 14 de dezembro de 2020, quando tivemos a oportunidade de conhecer melhor sua obra, assim como sua atenção voltada à formação do público infantil.

1. Em primeiro lugar, ressaltamos a nossa imensa satisfação ao entrevistá-la e agradecemos por nos conceder esse diálogo que, com certeza, incitará importantes reflexões acerca da produção literária para crianças e jovens, contribuindo para esta edição da Revista Literartes. Retomando o seu percurso, é notória a sua preocupação com uma percepção mais sensível voltada para o universo da arte em suas múltiplas formas, propiciando o desenvolvimento de uma sensibilidade estética, não somente em adultos admiradores de sua obra, mas também em crianças e jovens, ainda em formação enquanto leitores literários. Assim, gostaria que você falasse um pouco sobre a sua trajetória e a sua relação com a literatura, pintura, ilustração.

3 Carolina Xavier de Oliveira Longatti, Mestranda do Programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa – FFLCH – Universidade de São Paulo – participou da transcrição dos áudios desta entrevista.

Eu me formei na escola de Artes Plásticas em 1979. No final de 81, começo de 82 eu já tinha sido chamada para ilustrar o primeiro livro pela Editora Miguilim que, aliás, eu acho que foi uma das primeiras editoras do Brasil a publicar só Literatura Infantil e Juvenil. E Belo Horizonte abraçou esse momento da Editora com suas publicações de livros infantis e juvenis de autores do Brasil inteiro, e ainda havia a promoção de debates e ótimas conversas. Logo depois, veio a Editora Lê, seguida de várias outras editoras. Meu primeiro trabalho em São Paulo foi na FTD. E a produção era grande, era uma festa, então já tinha uma conversa muito maravilhoso! Eu pude ver isso bem no princípio em Belo Horizonte. Antes de me mudar para São Paulo. Eu e a ilustradora Ana Raquel criamos uma oficina de ilustração que foi um sucesso na época, porque muita gente foi trabalhar com a gente, muitos artistas plásticos. Recebemos Ronaldo Simões Coelho, Ângela Leite de Souza e vários autores, chegamos a produzir e ilustrar 22 títulos que saíram de uma só vez publicados pela Editora Lê. Não eram só autores mineiros. Eram autores do Rio de Janeiro, de São Paulo também. Fizemos um programa de rádio ao vivo com o lançamento de vídeos que eram 25 títulos produzidos na oficina de ilustração que Ana Raquel e eu coordenávamos. Foi uma efervescência na época, além de prazeroso. Na mesma época em que tudo isso acontecia, em Belo Horizonte, eu começava a ilustrar para outras editoras como Ática, Scipione, FTD (para a qual eu nunca deixei de trabalhar, aliás, o meu primeiro livro saiu pela Editora FTD), todas em São Paulo, fato que me levou a mudar para a capital paulista. Foi um trabalho que foi só crescendo. Mas antes de eu sair de Belo Horizonte, ainda participei do Festival de Inverno da Universidade Federal de Minas Gerais (famoso e antiquíssimo festival). Nesse ano, o festival aconteceu em Diamantina. Foi a primeira oficina de ilustração de livros no Festival de Inverno da UFMG, e foi um grande sucesso. Ana Raquel coordenava comigo a oficina e, junto com o Mário Vale, éramos os professores e de lá saíram muitos ilustradores. Esse caminho da ilustração, para mim, veio desde o princípio. Meu filho mais velho, o Thiago, devia ter um ano e pouquinho quando eu comecei a ilustrar. O primeiro lan-

çamento do qual eu participei foi na Miguilim, que lançou o livro de Wania Amarante, do qual eu era ilustradora, e um livro da Roseana Murray, que a Paula Saldanha ilustrou. Esse foi o primeiro lançamento da minha vida do qual participei, foi um processo maravilhoso! Tudo isso levou-me para São Paulo e me abriu portas e portas. Eu não tenho noção de quantos livros eu ilustrei de lá até aqui. Posso dizer que sou autora e ilustradora, produzo textos verbais e imagéticos, construo narrativas, mas não sei a quantidade. Perdi a conta. Foram muitos livros, eu trabalhei sem parar desde essa época até agora com o livro infantil

2. Você tem desenvolvido um projeto que conduz a novas percepções, reverberando na formação do leitor literário. Refiro-me às oficinas que você oferece apresentando o processo de criação de um livro ilustrado. Gostaria que nos contasse um pouco sobre esse projeto, a recepção das crianças e as suas impressões após cada encontro. Como você dialoga com esse público mais jovem, promovendo um novo olhar aos elementos artísticos que se apresentam em diferentes suportes como a tela e o objeto livro?

No meio do curso de Artes Plásticas que realizava, recebi um convite para participar do Centro de Pesquisas N'atividade, em Belo Horizonte, mais conhecido como Passaredo. Era um espaço para criar, vivenciar experiências materiais, e todas as possibilidades de material. Havia uma biblioteca, e espaço de contação de história. Não eram só crianças, recebíamos adultos também. Foi uma experiência muito rica, porque, dentro das artes plásticas, eu vivenciei coisas que talvez eu não soubesse até hoje se eu não tivesse passado por ali. Os materiais ficavam disponíveis e a diversidade era grande: materiais naturais, sucata, vidro e outros que eram possíveis de serem transformados em outra coisa. E nós oferecíamos os materiais para as crianças, dando somente orientações básicas e elas criavam livremente, conversando, dando nomes e contando histórias. A argila era um dos materiais mais amados pelas crianças para construírem suas histórias. Me lembro muito

de uma criança desenhando o jogo de futebol, uma das coisas mais extraordinárias que eu vi uma criança fazer... O jogo começou com um jogador e a bola. A bola ia andando por todo o papel, e então o jogo ia acontecendo. Quando esse jogo acabou era um desenho absolutamente abstrato, porque já não tinha nada muito claro, o que importava era o jogo que a criança foi construindo à medida que desenhava. E o final não era mais importante, o desenho deixou de ser importante e isso que era fantástico de ver. Quando damos espaço para a criança e a acolhemos no seu momento de criação, tudo fica extraordinário. E eu vivi isso durante nove anos. Todo esse tempo trabalhando dessa maneira, experimentando materiais, acompanhando as crianças de uma biblioteca e era incrível, porque ninguém pedia silêncio, era um centro de criatividade. As pessoas ali dentro podiam conversar, trabalhar conversando ou não, do jeito que elas quisessem. Quando elas passavam as páginas dos livros, fazia um barulho de rio e era muito bonito, era quase uma água, era lindo, porque parece que estavam envolvidas com os livros, com histórias. Quando elas passavam a página, me dava uma sensação de que cada virada de página era um voo. O livro ia saindo da matéria e ia voando e é, com certeza, o que acontecia dentro da cabecinha delas, porque os olhos brilhavam e era muito bonito isso, era muito gostoso de vivenciar, foi uma experiência na minha vida que me acrescentou muito. O trabalho que eu fiz aqui em Gonçalves, com as crianças, me fez lembrar muito desse lugar que eu trabalhei, onde eu aprendi muito sobre o momento da criação de cada um, o respeito que a gente deve ter pelo outro, pelo que o outro vê, pelo que o outro sente e pelo que ele cria e isso meio que norteou o meu caminho dentro de todo meu trabalho.

3. Você possui diversas publicações premiadas e, dentre elas, muitas são utilizadas em escolas. Em sua opinião, como o seu trabalho como ilustradora e artista plástica auxilia na formação do leitor literário?

No meu entendimento as coisas não deveriam ser separadas. Eu tenho uma experiência com a Galeria de Arte que abri. No princípio, eu queria apenas mostrar o meu trabalho de artes plásticas, mas as crianças começaram a frequentar a galeria, o que foi uma das coisas mais gostosas que me aconteceu. As crianças me conhecem porque faço oficina com elas na biblioteca. Quando elas vêm visitar a cidade, veem o meu nome na placa da galeria, entram e encontram os meus livros. Não tenho ideia de quantas crianças me conhecem, mas sei que são muitas até porque vou a muitas escolas do país. Um dia algumas entraram correndo na galeria. Elas olhavam para mim, olhavam para os quadros e me perguntaram se eu era Regina dos livros, e eu falei que sim, que eu era a Regina. Olha que barato isso. Foi incrível e, de repente, essas crianças chamaram outras crianças e entrou uma turma enorme para conversar comigo e começaram a fazer perguntas, e olhar as obras, os livros. A galeria é um lugar onde as crianças frequentam e podem entrar sem nenhum problema. Montei lá uma estante com os livros, então qualquer pessoa que entrar tem acesso tanto aos trabalhos de parede quanto aos livros. E é incrível como todo mundo se envolve com as duas coisas... Colecionadores de arte também param em frente à estante de livros e isso é uma coisa incrível, pois nesse mercado sempre ficam separados os livros e as artes plásticas. Os pais se sentam com as crianças, contam histórias e tudo isso acontece ali, no meu espaço, que não é grande, mas é aconchegante. Ali dentro eu percebi que as duas coisas não precisam viver separadas porque ambas são produções artísticas, tanto o livro quanto as artes plásticas. Por que existe essa separação? Claro que existem grandes bibliotecas que têm obras de arte, que têm o espaço para obras de parede, obras de artes visuais, mas isso não é muito comum, em geral não é comum, então eu fico pensando que isso me abriu uma luz. Uma vez eu recebi a visita de uma senhora que não falava português e alguém traduziu um dos meus livros para ela, um que tinha texto, e no fim ela comprou o livro, acho que era um livro da FTD. Ela me perguntou se podia levar e passar o livro para o japonês, pois tinha gostado muito. Era uma possibilidade de levar o livro para o Japão.

Eu expliquei que não era um problema só meu que eu tinha que falar com a editora, mas que ela ficasse à vontade para traduzir para o japonês. Então muitas coisas aconteceram dentro desse espaço e foi ficando cada dia mais agradável. Passou a ser um ponto de encontro onde as pessoas conversam, leem os livros, e acabam levando outras pessoas para conhecerem as obras. Eu recebo curadores, críticos, professores e todos se envolvem com os livros e as artes plásticas. Não sei por que as coisas têm que ser tão separadas, não deveria ser assim. Uma coisa que eu acho um pouco triste é quando há uma Mostra de ilustração e ela não vem misturada com uma Mostra de artes plásticas...Por que não? A única diferença é que uma tem uma narrativa que é apresentada em sequência, a outra não. Eu não vejo nenhum problema, mas existem ainda alguns tabus, alguns preconceitos, mas eu acho que as coisas vão mudar muito, já estão mudando, eu acredito e espero que sim. Mas, pelo menos dentro do meu espaço, eu constatei que tudo pode andar perfeitamente junto.

4. A discussão sobre palavra e imagem promove uma relação indecifrável, pois transita entre elementos que se relacionam sob diferentes formas, suportes e percepções. Ao pensarmos nas conexões entre palavra e imagem, somos remetidos a um percurso da nossa própria memória, à linha tênue que compõe a trajetória da vida. A partir dessa reflexão, você diria que há ecos das suas memórias na sua produção artística?

Eu sempre achei que toda minha vida influenciou no meu trabalho e continua influenciando. Eu era uma criança que lia contos de fadas, eu amava os contos de Grimm e, principalmente, porque as ilustrações eram belíssimas, então eu mergulhava naquilo, eu lia e relia muitas coisas porque minha mãe nos proporcionava isso. Nós não tínhamos tantos livros, mas eram livros importantes e essas leituras influenciaram muito a minha vida. Naquela época eu morava em frente a uma chácara, a primeira casa em que eu morei desde que eu nasci era essa casa, eu acho que por uns 8 anos eu morei lá, então a

gente brincava muito na área rural e ali era fantástico, porque todos os personagens dos contos de fadas "apareciam" no meio do mato, e a gente tinha tanto medo como se eles fossem reais. Eu vivia intensamente esse medo, o que era fascinante porque, na verdade, a gente vivia as histórias. Eu tinha muito medo do Saci porque diziam que quando ele aparecia, levantava uma poeira e tudo rodava e a gente acreditava que aquilo era real. Era uma mistura da realidade com a ficção. E como que a gente não carrega isso para vida? Claro que carrega tudo, absolutamente tudo. Todos os gigantes das histórias que eu li entraram na minha vida, eu acho até que o meu traço de ilustração tem uma influência grande das ilustrações dessa época, dos contos de fadas, do que eu lia. Não que eu quisesse imitar, era um movimento natural. Eu acho que, como a ilustração, tudo que eu escrevo me remete a alguma coisa do passado vivida ou lida. Em geral, as histórias eram de muito medo, eu era uma criança medrosa, mas ao mesmo tempo eu procurava essas histórias. Eu tinha um certo fascínio por essa coisa estranha que causava dentro da gente.

5. Quando pensamos na formação do leitor, sempre somos remetidos a crianças e jovens, mas não podemos nos esquecer da figura do professor e do mediador de leituras que possuem a tarefa de apresentar aos jovens leitores o encantamento pelos livros. Nas suas visitas às escolas, como tem percebido a formação desses profissionais, principalmente no que diz respeito ao olhar afinado para o universo da ilustração?

Eu sempre fui muito feliz com as minhas idas às escolas, e eu andei por muitas escolas deste país e sempre voltei muito animada e com muito mais vontade de trabalhar. Era muito prazeroso esse contato com as crianças, com os professores, sempre foi muito bom, muito produtivo. Mas teve um caso que me chamou a atenção. Foi a representação teatral que as crianças de uma escola da periferia de Belo Horizonte fizeram de um livro meu. Eu quase morri, porque as crianças não falavam. Como o livro não tinha palavras, as crianças faziam o som: *"hum hum"* com a boca e eu fiquei apavorada.

Mas eu fiquei apavorada naquele momento porque não queria decepcionar as crianças, porque elas tinham feito o trabalho e não tinha como conversar com a professora responsável sobre isso, porque não dava tempo, não tinha como, era uma escola na periferia de Belo Horizonte, de difícil acesso. Infelizmente não foi possível nenhuma conversa e eu lamentei não ter a oportunidade para conversar. Fiquei com muita pena de não poder ajudar essa professora em relação ao olhar dela para um livro de imagem. Mas, em geral, sou muito feliz quando vou às escolas, o envolvimento das crianças é imenso. Elas perguntam muito e eu tenho facilidade para me comunicar com elas, então sempre vira uma conversa boa para os professores participarem. Eu só tenho respostas boas em relação a isso de toda minha andança por esse Brasil para falar dos livros, tanto das imagens, quanto texto e o que mais me encanta é que o peso desses dois são o mesmo. Quando eu vou à escola, não tem nenhum mais importante do que o outro, a imagem passa a ser tão importante como se tivesse texto, porque, na verdade tem, há um texto que está ali para ser falado pela criança, inventado e criado pelo leitor. Então eu sou muito feliz com esse trabalho, não tem nenhum caso, a não ser esse que foi o único em centenas.

6. Você realiza um trabalho artesanal produzindo arte com materiais diversos. Esses suportes transformam-se em companheiros do seu percurso artístico, plasmam a sua arte, assumindo novas figuras, texturas e formatos. O que cada um oferece dentro de suas possibilidades e limites? E como fica a recepção do público infantil e juvenil diante de todo esse trabalho?

O meu trabalho começa quando eu encontro um material que me agrada muito. Eu fui uma criança que tinha acesso a coisas da natureza. Imagina que na frente da primeira casa onde eu morei, onde eu também nasci, tinha tabatinga, uma argila branca. E com ela, nessa época, eu já construía brinquedos, bichinhos. Meu pai era extremamente criativo, ele criava brin-

quedos de madeira, de sucata e era tão fantástico isso, porque, na verdade, qualquer coisa que tivesse dentro da minha casa, qualquer pedaço de legume virava um bichinho. Meu pai transformava tudo e acho que isso acabou ficando uma coisa natural para mim. Desde pequena eu convivo com essa ideia de aproveitamento de todo material. Claro que, durante muito tempo da minha vida, eu trabalhei no suporte papel à tela, mas depois eu fui me soltando, porque fui amadurecendo e quando a gente amadurece, nos tornamos mais livres, e eu fui experimentando suportes diferentes, mesmo com os livros. Os meus livros não são só desenhados, eu uso objetos, eu uso tudo, eu uso fotografia. E eu não sou uma fotógrafa, eu não tenho nenhuma intenção de ser uma fotógrafa. Quando eu fotografo não é para a fotografia ser belíssima, perfeita, é só para me ajudar a compor uma página. Às vezes os fotógrafos ficam meio chateados comigo porque eles acham que eu deveria mandar fazer a fotografia, para ter um produto de melhor qualidade. Mas não é a fotografia o importante na minha ilustração. Quando ela é inserida no meu trabalho, é um componente e então eu não fico preocupada com isso. A qualidade é aquilo que me satisfaz naquele momento. Eu tenho um livro em que eu usei sucata de madeira para fazer a ilustração. Eu misturo coisas há muito tempo e gosto de brincar com isso. Eu tenho muito material de ilustração, o que é incrível! Eu tenho caixas de ilustrações que não são de papel e é difícil armazenar tudo isso. Mas, na verdade, ilustrar é meu brinquedo, um brinquedo delicioso de viver. Nas artes plásticas é a mesma coisa. Quando as crianças olham para uma obra minha, acham brinquedinhos colados no meu trabalho. Eu usei muitos restos de brinquedo dos meus filhos, eles estão nas minhas peças de artes plásticas. Nas ilustrações eu também gosto muito dessa mistura. Acho isso interessante para a vida, pois me dá muita liberdade de fazer aquilo que tenho vontade de fazer.

7. As ações voltadas ao fomento de leitura, divulgação de obras literárias, mediação de leitura, incentivo às bibliotecas ainda carecem de atenção. Muitos livros, atendendo ao mercado editorial, recebem uma

abordagem pedagógica que os delimita a faixas etárias específicas, restringindo o acesso e a propagação das infinitas possibilidades de leitura. Pelo seu olhar, como fica o papel do ilustrador dentro desse processo educacional em que vivemos?

Eu considero questionável essa abordagem pedagógica que delimita os livros infantis por faixa etária, principalmente quando se trata de livro de imagem. Digo isso porque tenho uma produção grande de livro de imagens e muita experiência em frequentar escolas e ter o retorno de um trabalho feito em cima da narrativa visual e percebo que o livro de imagem é tratado como objeto que serve apenas para criança pequena e não é isso. As histórias não são histórias só infantis, são histórias abertas e falta um pouco de cuidado em relação a isso. A própria escola, às vezes, tem um olhar inseguro em relação a aceitar o livro de imagem dentro de uma turma um pouco maior, um pouco mais velha do que a do Ensino Infantil, mas não procede, eu tenho experiência com alunos do Ensino Médio, não uma experiência só, mas várias experiências de passar uma narrativa de imagem no telão e colher deles um retorno surpreendente, contar histórias, se soltarem e se identificarem com a narrativa e sem nenhum preconceito com os desenhos. É importante que se tenha um olhar um pouco mais generoso para esse tipo de produção, acho que não se deveria fechar para uma determinada faixa etária, deveria deixar aberto. Eu tenho outras experiências com livros de imagem trabalhados em outros setores do Ensino Fundamental e Médio e com um retorno muito favorável, muito positivo, fora o que eu presencio na minha galeria, a paixão que os adultos desenvolvem pela narrativa visual. Na maioria das vezes, nem conhecem o livro de imagem e ficam surpresos, isso abre uma porta muito grande, abre uma possibilidade enorme de que esses livros possam voar por lugares que, às vezes, estão sendo impedidos de voar, porque, tecnicamente, eles são avaliados como narrativas para atender a só uma faixa etária.

8. Após 25 anos, a coleção Ludo Ludens ganha o selo comemorativo e um novo lançamento. Como você percebe a recepção desses livros no universo literário?

Acho que foi por volta de 1992 ou 1993, quando eu recebi uma proposta de uma editora, onde eu já publicava alguns livros. Pediram para que eu reunisse alguns autores de Literatura Infantil para produzir uma coleção que trabalhasse o bullying, um tema que estava muito em evidência na época, um movimento importantíssimo de ajuda às crianças. Eu fiz essa proposta para alguns autores que eu conhecia, mas não foi muito fácil, porque eles estavam em outra linha de trabalho. Na época, eu já tinha um contato com a psicóloga Regina Otero, pois ela atendia o meu filho Pedro e eu achava muito bacana o trabalho dela, eu tinha um respeito muito grande pela maneira como ela trabalhava, como ela conduzia o tratamento e vi que era uma pessoa muito aberta. Então eu a convidei para participar comigo, se aventurando e criando uma coleção sobre bullying. Nós fizemos três volumes juntas e um deles eu fiz sozinha. Mas esses três foram de muita conversa, muito estudo, muita pesquisa e a gente teve muita sorte. Acabamos lançando essa coleção no momento em que era importantíssimo falar sobre bullying, e os livros tiveram uma adoção imensa durante 25 anos. Há pouco tempo, a editora me chamou de novo, já são outros editores, jovens, maravilhosos e com a proposta de que essa coleção fosse renovada. Eu achei interessante porque, claro, depois de um período de 25 anos de uma coleção que trabalha um assunto comportamental, muita coisa aconteceu, muita coisa mudou. Foi bacana a gente voltar a trabalhar esse mesmo tema, não só o bullying, mas eu acho que, dessa vez, a coleção ficou muito mais aberta. Trabalhamos o que eu acho mais importante, que são as diferenças individuais e, dentro dessa proposta, não foram só atividades em que as crianças participam respondendo, se colocando, mas tem também, em cada um dos volumes, uma pequena narrativa visual em que a criança tem total liberdade para criar uma história, o que é muito gostoso, porque o livro fica com muito mais espaço

para a criança se perceber, para falar das coisas dela e perceber os outros. Eu fiquei muito satisfeita com o resultado. Eu e Regina trabalhamos juntas os volumes *Ninguém é igual a ninguém*, *Apelido não tem cola* e *Coração que bate sente*. Apenas de minha autoria é o *Você pode escolher*, mas eu segui na mesma linha dos outros. Os quatro livros fazem parte dessa coleção, e eu fiquei muito feliz por fazer esse trabalho. Foi dificílimo porque esses livros foram produzidos no meio de uma pandemia e nós todos isolados. O mundo pedindo socorro, as crianças presas nos apartamentos, as escolas mudando o sistema para atender os alunos que já não podiam frequentar as aulas presenciais. Muita conversa e muita busca, mas todo mundo seguindo um caminho, sem saber se ele daria certo ou não, enfim os resultados estão aí, alguns deram muito certo, outros não, mas, em relação ao nosso livro, ele veio no momento certo, parece que foi uma coisa de providência divina. Já era para esses livros terem sido produzidos em outro momento e eles acabaram saindo durante a pandemia. Foi grande a nossa responsabilidade de colocar essas questões no livro, que seriam de imensa importância para as crianças. E nós começamos a colher alguns retornos, que são muito bons, favoráveis. É bom saber que fazemos alguma coisa que faz bem para o outro. Na minha vida isso sempre me fez muito bem. Eu acho que todo trabalho sempre é para o outro. Depois que o autor, o artista plástico cria, vai para o mundo, é do outro, não é mais da gente. Esse trabalho da coleção *Ludo Ludens* trouxe uma alegria muito grande. Ela sai agora com o selo de 25 anos no mercado, sendo muito adotada nas escolas. Eu tenho retornos fantásticos, eu acho uma delícia encontrar essas crianças, que hoje já são adultos e muitos me falam como isso foi importante, como os livros os ajudaram. É uma satisfação muito grande. E nestes tempos em que estamos no mesmo barco, o mundo inteiro enfrentando uma dificuldade enorme, a gente não sabe o que vai ser de nós ou do outro, o que vai ser da nossa vida, ninguém sabe. Aliás, a vida mais do que nunca, é hoje; amanhã a gente não sabe. E com esse lançamento, junto com outros trabalhos, acontecem as *lives* em grande número. É quando a gente consegue ter contato com as escolas, com os profes-

sores. E outra coisa muito mais interessante anda acontecendo nesses momentos, eu tenho a oportunidade de ter contato com os pais das crianças que participam das *lives*. Eu tive algumas experiências muito boas porque você está falando com as crianças e os pais estão ali ouvindo, eles querem participar e eu acho que isso tem sido muito positivo. Nesses momentos, surge a questão da minha profissão, eu sou artista plástica e autora de livros infantis e, em geral, os pais sempre mostraram uma preocupação em relação à sobrevivência das pessoas que optam por essa profissão. Na verdade, muitos queriam ser artistas, muitos nessa vida já quiseram ser artistas plásticos ou autores, ilustradores, mas as famílias sempre tiveram muita resistência, pela questão da sobrevivência, porque a pergunta que a gente mais escuta é: "Você faz o quê?" / "Sou artista plástica e autora de livros"/ "Mas você vive de quê?" Como se isso não fosse suficiente para se viver. Na verdade, todas as profissões são muito difíceis e eu não vou falar que foi fácil, que é fácil viver de literatura e de artes plásticas, é muito difícil, mas você precisa ter coragem, assim como precisa ter muita coragem para ser feliz. A gente faz a opção por esse caminho, mas pode escolher um outro, como os pais sugerem muitas vezes aos filhos, e eu tenho conversado sobre isso nas *lives*. Mas hoje, nesse momento de pandemia, desse trem desgovernado que é essa doença, em que muita gente está trancada dentro de casa, o que não era comum, pois, em geral, os pais saiam para trabalhar, as crianças iam para a escola e, de repente, todos estão dentro de casa, e isso virou um desafio para as relações familiares. E, agora mais do que nunca, eu acho que é importante a gente pensar que a profissão que a gente escolhe não é a profissão que vai nos dar mais dinheiro ou uma casa bonita, um carro novo, a gente tem que escolher a profissão que faz a gente feliz, é isso que eu acho importante. Eu tenho percebido que os pais começam a olhar para esse assunto de uma outra forma e eu gosto de responder ao que me perguntam, ver a posição deles e falar da minha experiência. Eu tenho quatro filhos, é claro que a minha vida foi difícil. Primeiro pela profissão que eu escolhi, que eu sabia que era de muita luta, mas acho que tudo é muita luta, ninguém nasce pronto, é

um caminho que se tem a percorrer. Tomara que as famílias percebam que o mais importante quando um filho entra na escola, quando começa a se descobrir, ele começa a desenhar, para si próprio, o caminho daquilo que mais interessa a ele. Em geral, essas coisas aparecem dentro da escola porque a escola propicia o acesso ao conhecimento em todas as áreas. É importante deixar a criança escolher aquilo que faz bem, aquilo com o que ela sonha, aquilo que lhe dá prazer, porque não adianta ser um profissional sem o sonho, sem o prazer, não adianta, isso só vai produzir pessoas infelizes, aquelas que fazem coisas que não queriam estar fazendo, pessoas que têm profissões que não queriam ter. Então eu acho que todas as profissões têm isso, mas a de artista é a pior porque essa história "Só artista?", "Mas você vive de quê?" Isso não deveria existir, eu vivo da minha arte, do meu sonho, do prazer que eu tenho de fazer o meu trabalho e isso constrói uma vida, então eu tenho gostado demais dessa história de estar em contato com os pais, com os professores que estão lá para orientar, para ajudar, para ensinar e eles também, às vezes, pensam isso em relação aos próprios filhos, medo de que queiram ser artistas. Eu tenho uma lembrança muito engraçada. Eu cresci ouvindo isso de minha mãe: meu pai me dava materiais e revistas de arte, minha mãe pedia pelo amor de Deus, fazia até promessa e novena para que eu não fosse artista, mas deu errado, eu acabei ficando com a arte, no fim ela aceitou e a gente foi feliz, mas demorou. Mas a minha mãe contava também que a mãe dela dizia que, se um filho tocasse violão, era para tirar o violão dele, porque era perigoso ele querer ser músico. É horrível isso, mas acontece em muitas casas, em muitas famílias. Quando eu falo de arte, falo em geral, falo da música, do teatro, cinema, dança, artes plásticas... Viver da arte pode ser difícil, mas tudo é possível quando você faz com amor, quando você acredita naquilo que quer fazer, quando acredita em si próprio, aí não tem como dar errado, pode ser difícil mas não tem como dar errado .

9. A partir da década de 70, percebe-se um aumento na produção literária voltada para crianças e jovens e, desde então, continua em expan-

são. Atualmente, os cursos, palestras, exposições, sites, blogs voltados à escrita infantil e juvenil têm contribuído para que essa literatura seja mais conhecida e reconhecida entre os leitores. Como você percebe esse percurso da literatura infantil e juvenil e, principalmente, qual a contribuição da ilustração nessa trajetória?

Eu acho que a ilustração não conseguiu até hoje ser valorizada dentro do livro infantil como é o texto verbal e isso precisa ser repensado, porque os dois são linguagens importantes dentro da produção literária, tanto a imagem quanto o texto verbal têm a mesma eficácia, um não é superior ao outro. O livro infantil é feito de texto verbal e de ilustração, portanto há dois autores: um da imagem e o outro do texto. Às vezes, o projeto gráfico é feito pelo ilustrador. Eu faço o projeto gráfico da maioria dos meus livros e isso fica como se não fosse tão importante. É claro que o texto tem importância, mas a ilustração também tem. Já vi casos, em prêmios de literatura no Brasil, em que o livro é premiado e somente o autor do texto é citado, mas o livro é ilustrado e se esquece do ilustrador que também entrou nesse livro, que contribuiu, que interpretou esse texto pela primeira vez, ele é o primeiro intérprete do texto para poder montar o objeto livro. Então eu acho que ainda existem muitas complicações nesse meio, nesse mercado... Ainda há um olhar duvidoso para a participação do ilustrador como autor também de um livro. Eu acho que isso deveria mudar, que poderia ter uma relação mais delicada, são duas pessoas fazendo livro. O texto é feito primeiro, em algumas vezes, mas existem livros que começam primeiro pela imagem. Eu conheço um autor que uma vez pediu para que eu fizesse uma imagem para que ele escrevesse sobre ela. Isso me aconteceu duas vezes na vida, não é uma coisa muito simples, mas também é possível. E quem é o autor desse livro? Na verdade, os dois, da mesma forma, do mesmo jeito que acontece quando o texto vem primeiro e depois a ilustração. Ainda existem pessoas que falam com muita naturalidade sobre essa hierarquia, então acho que o mercado editorial e os especialistas poderiam olhar para esse assunto, isso poderia ser visto com mais carinho.

10. Como é o seu processo de criação nas artes plásticas? Há algum trabalho em andamento?

A minha vida sempre foi associada à imagem. Eu tenho uma sensação de que tudo é um grande desenho que se move, se transforma, tudo nessa vida, tudo que a gente sente, enxerga e eu vou vivendo dessa maneira. A minha arte é tão natural, ela vem, eu transito muito tranquilamente entre uma coisa e outra, sem nenhum problema, eu saio de um trabalho que é um suporte diferente do outro. Eu tenho um volume de trabalho muito grande e um volume de lazer muito menor. Mas, na verdade, eu não acho que eu tenha pouco lazer, porque o meu trabalho me dá um prazer enorme, ele me dá tudo o que eu preciso, com ele tenho liberdade de criar, de pensar, eu tenho tudo, eu aceito como ele vem, não há nada preestabelecido. Dizer que vou "fazer isso por causa disso" é muito difícil, raramente eu tenho essa postura. Em geral, as coisas me vêm, eu tenho uma cabeça que não para de funcionar. Desde criança que eu criei um jeito de lidar com isso, eu imagino que minha cabeça tem inúmeras gavetas e cada uma delas guarda uma coisa diferente da outra, então elas não ficam trombando dentro da minha cabeça, não me incomodam. Porque elas estão em gavetas separadas e eu tenho a liberdade de abrir uma ou outra na hora que eu quiser. O que eu desejo fazer, eu sei onde está dentro da minha cabeça e eu vou buscar. Parece loucura, mas foi uma maneira que eu encontrei para ter disciplina no trabalho, porque é preciso disciplina. Tem coisas que eu começo que não têm um fim imediato, então eu coloco para dormir e aquilo fica numa espera. Enquanto dorme, eu faço outra coisa e quando eu volto, já tenho outras ideias e até soluções para algum problema que me surgiu durante o trabalho. Eu gosto muito de viver assim porque me dá um equilíbrio, eu me sinto equilibrada, parece que eu não sou uma pessoa equilibrada porque eu faço muita coisa ao mesmo tempo, mas, pelo contrário, eu tenho uma disciplina enorme. Eu gosto da palavra, quando as escrevo, tenho uma impressão de que elas ganham corpo, viram um objeto, uma escultura, têm ruído próprio. Elas têm uma matéria que,

se eu tocar, emitem um som. Eu amo a palavra e amo a imagem. E quando eu posso usar as duas no trabalho, para mim é magnífico, é fantástico. Mas, nas artes plásticas, o que eu percebi, desde muito cedo, é que eu gostava de quando não conseguia ficar com uma imagem só de um personagem ou qualquer coisa que fosse; eu, na verdade, ia criando narrativas e aquilo ia continuando, saía de uma tela para outra, de um desenho para outro, em sequência e não importando quanto tempo levou. Quantos dias eu gastei, quantos meses ou anos para elaborar uma série inteira e eu acabei percebendo que eram séries que um dia chegariam ao final, e eu não sei contar em que momento que eu percebo isso. Mas, de repente, muda e quando eu vejo, já estou fazendo uma outra coisa. Eu não questiono nenhuma coisa que acontece comigo em relação a isso, eu apenas obedeço, é como se aquilo já viesse pronto de algum lugar e que eu recebesse dentro de mim e eu elaboro, eu faço , eu construo aquilo que vem com aquela ideia. Eu nunca penso em um tema, jamais pensei em tema. Eles vêm tão naturalmente, é difícil que eu não tenha pensado em temas porque as séries têm títulos muito de acordo com o tempo em que a gente está vivendo. Como eu fiz a série *Os Homens de Toga* em um momento crítico do supremo do país e me deu uma vontade de fazer o juiz e do juiz veio uma série inteira. Eu fui seguindo o comando da minha criação. Tem uma outra série que eu abri: *Admiráveis Humanos*. Acho que depois de os *Homens de Toga*, eu comecei a olhar muito para as pessoas e também por causa da pandemia, comecei a pensar no que essas pessoas estão fazendo, essas pessoas que eu admiro, que passaram por esse mundo e que deixaram contribuições magníficas, que mudaram alguma coisa nesse nosso planeta, que deixaram um legado e que fizeram, às vezes, coisas tão simples, mas tão valiosas. E eu comecei a pensar na admiração enorme que eu sinto por elas. Eu admiro muita gente e se eu fosse ficar nessa série de admiração, acho que eu ia passar o resto da minha vida e não caberia todo mundo. Mas eu comecei pelo Milton Nascimento porque quando ele canta, eu flutuo, o canto dele é um hino, a voz do Milton Nascimento bate lá no céu nas estrelas, a gente não consegue ser a mesma pessoa depois de ouvir

Milton Nascimento, de ouvir a sua voz, que tem corpo, que se transforma em qualquer coisa que a gente queira e transcende tudo, então eu comecei com ele. Eu não o conheço pessoalmente, nunca convivi com ele, não sei nada da vida particular dele, porque não é isso que me move, o que me move é a sua obra, assim como a de outras pessoas. Depois fiz o Papa Francisco e Chico Xavier porque são duas grandes almas. Há pessoas que transformam a vida da gente, transformam o nosso olhar, ensinam coisas. Isso percebemos pelas mensagens, pela postura. Eu não sabia quem era o Papa Francisco antes de ele ser eleito Papa e depois eu tive interesse em saber, e faz tempo que eu estou pesquisando algumas coisas sobre ele, sobre a sua vida. Quando pensei em Chico Xavier, também fui pesquisar sobre a sua vida, e eu fiquei mais admirada ainda. Eu acho que essa série não tem jeito de acabar muito cedo, porque são muitas as pessoas que eu admiro. Eu fiz Chico Buarque porque quando o Chico Buarque compõe, também é a gente bater lá nas estrelas, a gente sai da terra e flutua por esse mundo, por esse universo e é grandioso a força da palavra na música do Chico Buarque, é um oceano de coisas e de coisas para se pensar, para sentir. Então, o que me faz fazer essa série é isso. Eu não estou interessada se as pessoas vão ser todas famosas ou não, não é a fama que me faz desenhá-los, não é o fato de serem pessoas públicas. Já fiz a Laerte, que é outra pessoa que eu admiro profundamente o trabalho, o talento e a postura dela diante da vida, diante de tudo, das diferenças, de lutar pelas coisas que são boas, para as pessoas que são o que são. Laerte tem um olhar generoso demais, eu acho isso incrível. Eu estou fazendo agora duas amigas que eu conheço, porque convivi com uma na minha infância e adolescência e conheci a outra depois, são duas pessoas guerreiras que lutam, que atravessam barreiras de preconceito, e eu acho isso muito bacana, acho isso muito, muito bonito. Essas são as pessoas que eu admiro. Claro que eu estou fazendo uma lista, eu comecei a entrar de cabeça, eu tenho algumas pessoas que eu quero muito fazer. Depois dessas minhas duas amigas, vou fazer a Nise da Silveira, Carolina de Jesus, Florestan Fernandes, Chico Mendes. E essas são as pessoas que eu estou pintando, agora, na lona de caminhão. Por que eu

estou usando a lona de caminhão? Era um sonho antigo meu pintar sobre lona de caminhão. Mas pensando na lona que andou por esse país todo, que carregou coisas dos outros, que carregou sentimentos, que carregou mudanças, que cobriu mudanças, que cobriu dor, que cobriu alegria, porque nem sempre a gente muda por alegria, às vezes é por dor e eu pensava naqueles caminhões, que cobriam as mudanças com lona. Eu ficava imaginando o que aquilo carregava, o que estava por baixo da lona. Faz muito tempo, faz anos e anos que eu tenho uma vontade muito grande de usar essa matéria para colocar outras coisas, para pintar pessoas, principalmente pessoas, e chegou essa hora. Eu sou muito paciente, porque às vezes eu tenho vontade de fazer alguma coisa e consigo esperar anos porque para fazer aquilo tem que estar dentro do meu coração, de uma maneira tão grande, a ponto de explodir, mas fica ali dentro guardado porque eu tenho uma cabeça grande, mas não tão grande a ponto de guardar tanta mercadoria que ainda vou usar.

11. E quanto aos livros? Podemos esperar algum lançamento em breve?

Tem uma outra experiência que está valendo muito para eu perceber algumas coisas sobre o caminho que eu percorro. Eu fiz um livro de imagem. Acho que já faz uns seis anos. Foi a época em que eu me mudei de Belo Horizonte para cidade de Gonçalves. Eu cheguei em Gonçalves com uma página desenhada e continuei. Estávamos vivendo uma situação muito difícil, com problemas na família, mas eu nunca deixei de trabalhar. Eu criei o livro de imagem com começo meio e fim, mas esse livro dormiu por um tempo, dormiu esses anos todos. A minha filha Clara é artista visual e no ano em que ela foi morar e trabalhar na Grécia, eu propus que pegasse a narrativa desse meu livro, não as minhas imagens, mas o que ela sentiu do livro e transformasse em outras imagens e ela teve a maior facilidade para fazer isso. Eu fiquei absolutamente surpresa porque ela pegou uma sequência minha de imagens, interpretou de um outro jeito, criou uma outra narrativa muito melhor do

que é que eu tinha feito. Ela seguiu com uma coisa e eu fui andando junto com ela, ela criando e eu acompanhando. Ela me mostrava as imagens e eu fui seguindo daqui, mas sem nenhuma interferência minha, porque aquilo já me não me pertencia mais. Eu propus a ela uma parceria, mas eu não sabia nem como seria essa parceria e ela transformou a personagem com outro papel e o cenário também já não era o mesmo. Ela pegou só o argumento da minha narrativa e transformou em outro livro, o que eu achei magnífico. E aí a minha proposta para ela foi que eu iria com o texto, mas tão livre quanto a imagem. E, na verdade, quando eu falo texto, significa que eu vou brincar com as palavras e eu estou muito curiosa, porque quanto mais vamos chegando ao final, mais a minha cabeça borbulha, porque cabem tantas histórias, cabe tanto texto dentro dessa história, que eu tenho que fazer uma escolha muito delicada e isso é uma experiência que eu jamais tinha vivido. Uma sequência de imagens não pode estar presa, assim como o texto não pode estar preso a uma imagem. Então acho que as duas têm o poder de serem únicas, e esse casamento, que foi uma brincadeira minha com a Clara, eu acredito que esteja dando certo.

ARTIGOS

ENTRE QUADROS E PIRATAS: LEITURA E RETEXTUALIZAÇÃO DE *A ILHA DO TESOURO*

BETWEEN PAINTINGS AND PIRATES: READING AND RETEXTUALIZATION OF *TREASURE ISLAND*

Luciana Taraborelli[1]

Viviane Mendes Leite[2]

1 Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional (PROFLETRAS) da Universidade de São Paulo (USP) emal: taraborellilu@gmail.com

2 Mestre em Letras pelo Mestrado Profissional (PROFLETRAS) da Universidade de São Paulo (USP) emal: mendesviviane82@yahoo.com

RESUMO: Este artigo apresenta uma proposta de leitura do texto literário adaptado em quadrinhos e reflete sobre as relações dialógicas nele existentes. Levando em conta a dinâmica comunicativa com a qual os jovens estão em constante interação, observa-se que o texto verbo-visual permeia as esferas linguísticas nos meios tecnológicos onde a atuação dos adolescentes é marcante. Portanto, o trabalho do professor de Língua Portuguesa com outras linguagens, além da verbal, favorece a autonomia leitora e contribui para o desenvolvimento da escrita dos estudantes. Nessa perspectiva, apresentaremos uma proposta de retextualização do livro, *A ilha do tesouro*, do escocês, Robert L. Stevenson, adaptação em quadrinhos de Andrew Harrar, 2010, desenvolvida com alunos do sexto ano da escola pública municipal do interior do estado de São Paulo. A fundamentação teórica baseia-se nos conceitos de texto verbo-visual (BRAIT, 2015) e conceito de texto conforme Bakthin (2011, 2018). Como resultado, apresentaremos uma produção discente que recupera o texto-fonte e assume um ponto de vista crítico e reflexivo ao retextualizar a história por meio da construção de sentido entre as imagens e os balões.

PALAVRAS-CHAVES: Leitura de HQ; Retextualização; Letramento; Ensino Fundamental.

ABSTRACT: This article presents a proposal for reading the literary text adapted in comics and reflected on the dialogue relations that exists in it. Considering the communicative dynamics at which young people are in constant interaction, it is observed that the verb-visual text permeates the linguistic spheres in technological environments where the performance of teenagers is remarkable. Therefore, the Portuguese language teacher's work with other languages, in addition to verbal, supports reading autonomy and contributes to the development of students's writing. By this perspective, we will present a proposal to retextualize the book, *Treasure Island*, by Robert L. Stevenson, acomic adaptation of Andrew Harrar, 2010, developed by the sixth-grade students of the municipal school in the countryside of the state of São Paulo. The theoretical basis are based on the concepts of verb-visual text (BRAIT, 2015), concept text of Bakhtin (2011, 2018). As a result, we will present students production that recover the source text and assume a critical and areflective point of view when retextualizing the story through the construction of meaning between the image and the balloons.

KEYWORDS: Reading of comics; Retextualizing; Literacy; Elementary school.

INTRODUÇÃO

Promover a proficiência dos alunos na leitura e escrita é um desafio para o professor de Língua Portuguesa e, consequentemente, motiva discussões teórico-metodológicas. Muitas vezes, as aulas de leitura priorizam o texto verbal, delegando infográficos, imagens, fotogramas para segundo plano. Diante desse cenário, faz-se necessário incluir no currículo uma proposta de multiletramentos que contemple a leitura do texto verbo-visual.

Um breve levantamento dos resultados obtidos pelos alunos do Ensino Fundamental, no que se refere à compreensão de texto, não é animador para a educação no Brasil, segundo o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2017. Esses dados enfatizam a necessidade de os docentes elaborarem propostas de ensino de português que revertam o quadro apresentado. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que a mudança global e do perfil de alunos também requerem uma ressignificação da proposta educativa e do currículo escolar. Nesse panorama, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em dezembro de 2017, prevê uma ampla reestruturação curricular. No campo das linguagens, o documento sinaliza para o trabalho interdisciplinar das áreas (Arte, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira e Educação Física) e a retomada dos gêneros do discurso com a inclusão dos gêneros digitais. Dessa forma, fica evidente que a diversidade de textos e linguagens é prerrogativa para o ensino atual.

Rojo (2009, p.86) salienta que "o novo perfil cultural do alunado acarreta heterogeneidade nos letramentos, nas variedades dialetais", ou seja, é condição para o ensino dessa geração de alunos a variedade de letramentos. A autora também destaca a necessidade do ensino com diferentes linguagens, inclusive tecnológica, apontando a aquisição desses conhecimentos básicos como alvo para formação dos alunos.

Com base na reorganização curricular prevista na BNCC e atendendo à demanda desse novo perfil de alunos, conforme aponta Rojo, não há espaço para o ensino de língua portuguesa conservador, cujo objeto de trabalho é centrado em conceitos gramaticais e nomenclatura, nem para a supremacia do texto verbal. Faz-se necessária, cada vez mais, a articulação entre as áreas do conhecimento e, consequentemente,

entre as linguagens e os diferentes gêneros, inclusive os da esfera digital, para inserir o aluno no ensino pautado nos multiletramentos.

Diante dessa perspectiva e voltados para o trabalho com a leitura literária nos anos finais do ensino fundamental, indagamos: Como ocorre do processo de leitura do estudante do 6º ano ao ler uma história em quadrinhos? De que maneira a articulação entre as linguagens, texto verbal e visual, ampliam a compreensão de sentido e promovem uma escrita em que haja articulação entre imagem e o texto escrito?

A partir dessas questões, este artigo apresenta o resultado de uma proposta didática com foco na articulação da leitura literária quadrinizada com a escrita dos alunos. A finalidade é promover o letramento dos estudantes a partir da leitura verbo-visual e da retextualização do romance inglês *A Ilha do Tesouro*, adaptação em quadrinhos, de Andrew Harrar, desenhos de Richard Kohlrus 2010, editora Farol HQ.

O artigo está organizado em três seções: na primeira, refletimos sobre o texto verbo-visual, postulado por Brait (2015), no ensino; na segunda, apresentamos o momento da leitura dos estudantes (PETIT, 2009) e, na terceira, a análise de uma produção escrita discente.

O TEXTO VERBO-VISUAL NO ENSINO

As histórias em quadrinhos (HQs) são textos verbo-visuais cujas linguagens estão imbricadas na produção de sentido. Eisner nomeia as HQs como narrativa sequencial, pois é na sucessão de imagens, colocadas lado a lado, em que a história se desenrola no tempo e no espaço. O cartunista ressalta o fato de que as HQs apresentam uma sobreposição de imagens e palavras e, por isso, o leitor deve acionar habilidades interpretativas visuais e verbais. Para Eisner (2010, p.2), "a leitura da história em quadrinhos é um ato de percepção estética e de esforço intelectual".

A HQ possui caráter híbrido, visto que o sentido do texto se constrói por meio de elementos verbais e visuais. Eisner (2010) nos apresenta as técnicas e os recursos para a construção da arte sequencial. O cartunista explora as imagens e ressalta que é possível contar uma história apenas com elas. Para o entendimento, destaca se que

é necessário fazer uma leitura da posição das personagens, postura, expressão facial e até mesmo no formato e tamanhos das letras e dos quadros.

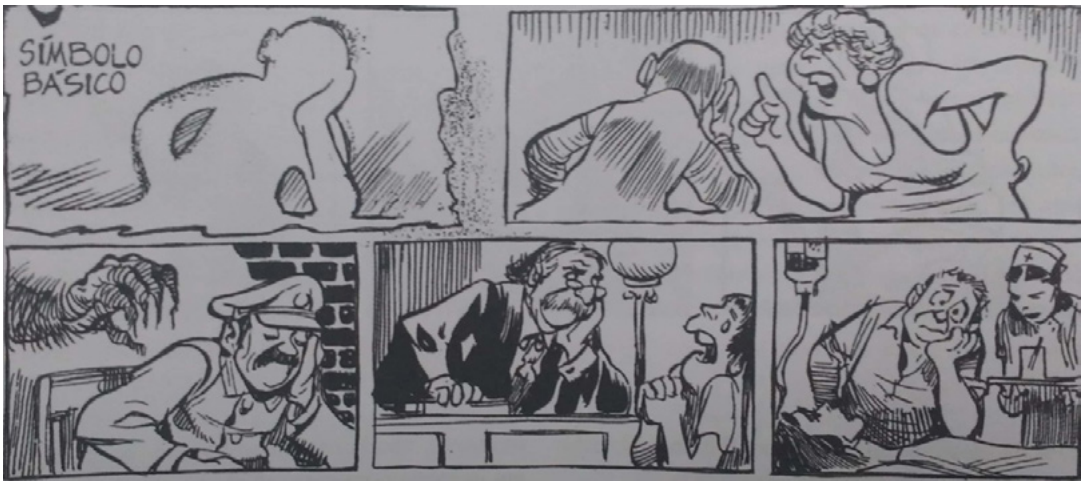

Fig. 1– Símbolo básico

Fonte: EISNER (2010, p.1)

O encadeamento das ações acontece por meio das imagens. No primeiro quadro o "símbolo básico" mostra a silhueta que será reconfigurada nos próximos quadros. A cada quadro uma nova representação para a mesma silhueta e as expressões faciais denotam a ação, comunicam e transmitem emoção. Dessa forma, nos são apresentadas as múltiplas possibilidades de leitura em torno da linguagem visual. As linhas nas expressões representam a emoção de cada personagem;

> As imagens sem palavras, embora aparentemente representem uma forma mais primitiva de narrativa gráfica, na verdade exigem certa sofisticação do leitor (ou espectador). A experiência comum e um histórico de observação são necessários para interpretar os sentimentos mais profundos do autor. (EISNER, 2010, p.20).

Ao fazer a leitura imagética, o leitor também entra em contato com a intencionalidade do autor. Desse modo, há a necessidade em(se) ler a imagem de maneira crítica. Nesse sentido,

> O desenho exige elaboração por parte do emissor e a preocupação de orientar a percepção do significado, ou por outra, de produzir um

> significado desejável. Portanto é seletiva. A seletividade é orientada por dois polos: a intenção do desenhista e as limitações do receptor. [...] Isto implica em dizer que o desenho é um código, um sistema de signos. Este código, além da denotação e da conotação, traz consigo o estilo próprio de cada desenhista. Como sua feitura já é conotativa, a denotação é menos pura e exige maior aprendizagem. (CAGNIN, 2014, p.68).

O desenho, portanto, requer uma interpretação por parte do leitor, esse por sua vez tem de estar ciente das conotações que permeiam as imagens e, portanto, exigirão uma leitura mais atenta. Desenvolver essa consciência no aluno colabora para que ele possa fazer associações entre imagem-texto-mundo. Essa tríade é essencial para a formação de um leitor crítico e reflexivo.

Vinculada à imagem nas HQs, temos a linguagem verbal que complementa a visual. Entendemos que não há hierarquia entre elas e, por isso, propomos o trabalho com a linguagem verbo-visual para ressignificar a ideia de supremacia da linguagem escrita, ainda disseminada no ensino. Nessa vertente, um trabalho consistente com as várias linguagens rompe com paradigmas que circundam o ensino da língua.

Por seu caráter essencialmente híbrido, as HQs são consideradas multimodais por excelência, visto que as múltiplas linguagens que permeiam os quadrinhos vão além da escrita apenas verbal. Sobre sua criação, Eisner afirma:

> "Escrever" para quadrinhos pode ser definido como a concepção de uma ideia, a disposição de elementos de imagem e a construção da sequência da narração e da composição do diálogo. É, ao mesmo tempo, uma parte e o todo do veículo. Trata-se de uma habilidade especial, cujos requisitos nem sempre são comuns a outras formas de criação escrita, pois lida com uma tecnologia singular. (2010, p.127).

Consideramos o texto verbo-visual constitutivo de sentido pela relação casada das linguagens verbal e visual, conforme postula Brait (2015 p.194) "[...] um enunciado concreto articulado por um projeto discursivo do qual participam, com mesma força e importância, a linguagem verbal e a linguagem visual". Diante dessa concepção, o texto verbo-visual é composto por linguagens que não podem ser desvinculadas, a leitura parte do conjunto da qual fazem parte, constituindo sentido.

No romance de aventura *A Ilha do Tesouro*, houve a retomada do texto-base numa ressignificação em quadrinhos. A narratividade do romance é reconfigurada na linguagem visual e verbal, sendo que a relação entre as linguagens é mais importante do que as linguagens separadas. Nessa retomada, os elementos verbo-visuais recuperam a história e os recursos composicionais da HQ reconfiguram a narrativa essencialmente verbal. Para Oliveira (2014, p.40), "a presença de outros conteúdos unidos à narrativa, alterando-a de alguma maneira, nos coloca diante do que podemos denominar de um diálogo intertextual".

A retomada de elementos do romance em HQ acrescenta outros sentidos ao texto, além de recuperar o contexto sociocultural da época, estabelecendo um diálogo intra e extratextual.

> A intertextualidade propõe uma nova forma de leitura, tanto do novo texto quanto daquele que é trazido para diálogo. Trata-se de uma intersecção que conecta o texto antigo com a atual situação narrada, estabelecendo uma correlação entre as obras, entre os discursos numa verdadeira intervenção. A partir daí, podemos ter desde fragmentos da obra-base recuperada na narrativa atual [...] até novas versões [...] que propõem diferentes 'olhares' sobre a obra. (OLIVEIRA, 2014, p.41)

Para o desenvolvimento deste trabalho, refletimos sobre a maneira com que os elementos composicionais da narrativa foram revisitados em quadrinhos e, desta forma, passaram do gênero romance ao gênero HQ, posto que são gêneros diferentes e, por isso, a relação que estabelecem é de diálogo. Por meio dessa relação dialógica, a obra quadrinizada apresenta outra abordagem no que diz respeito à leitura e à compreensão da linguagem literária. Nesse sentido,

> A relação entre quadrinhos e literatura tem se mostrado uma forma eficiente para a criação das mais diversas narrativas. Pouco explorado no que diz respeito ao aproveitamento pela literatura do material produzido nos quadrinhos, o movimento inverso, ou seja, o uso de material literário para a elaboração de obras em quadrinhos, tem desenvolvido inúmeros enredos. Tal diálogo permite uma veiculação de ideias de formas diferentes, revelando outras

> maneiras de "ler" e compreender o mundo que nos cerca. (OLIVEIRA, 2014, p.38).

Se no romance, o leitor tem de imaginar cenas, personagens e lugares descritos, nos quadrinhos, são os desenhos que redimensionam sua leitura e acionam outros sentidos dos quais precisará para compreender a história. Ademais, as influências histórico-culturais materializam-se no texto, seja verbal ou visual, apresentando, assim, uma ressignificação da obra essencialmente verbal. Outro ponto a ser destacado é o espaço-temporal, pois a obra de Stevenson é ambientada no século XIX, dessa forma, a linguagem e o ambiente têm influência dessa época, sendo reelaborados por meio do discurso. Da mesma forma, a quadrinização trará essas influências reconfiguradas na linguagem verbo-visual, reproduzindo a época e costumes a qual pertence.

Nesse ponto, a reconstrução da obra extrapola a linguagem por si só, ela vem imbuída da dimensão histórico-cultural e espaço-temporal, com influência direta no diálogo que se estabelece entre o leitor e a história, pois as cenas, o ambiente, as representações humanas da HQ remetem a um determinado tempo e espaço, situando o leitor. No contexto escolar, quando o professor compreende essa dimensão, ele consegue fazer a mediação entre a leitura e os alunos de maneira colaborativa e reflexiva, orientando-os para que aprofundem sua leitura, interpretando e fazendo associações com o texto e sua realidade.

MOMENTOS DE LEITURA: MISTÉRIOS ENTRE HERÓIS E PIRATAS

O tema da leitura na escola tem sido recorrente entre os estudiosos da Linguística Aplicada como Soares (2004, p.6), com abordagem de leitura como prática social. A compreensão da leitura depende de processos interacionais entre sujeitos e não apenas o reconhecimento de palavras em estado de dicionário é suficiente para a construção de sentido. A percepção de que a leitura está atrelada somente à decodificação – letra/fonema – gradativamente é recusada pela escola e por professores. A leitura transpassa a decodificação e está diretamente ligada à leitura de mundo.

Nesse sentido, entendemos que a leitura não deva ser restrita ao conteúdo gramatical, tampouco usada como pretexto para tal, mas ser redirecionada às práticas sociais, ou seja, ser atrelada à vivência dos alunos. As diversas formas de representação da realidade percebidas no ato da leitura ajudam o aluno a compreender seu entorno, seu mundo pessoal e coletivo fazendo com que seja capaz de expressar-se. Seja oralmente, contando ao professor e à turma suas vivências familiares ou vivências de pessoas do bairro onde reside, ou pela forma verbo-visual. Desta forma, o aluno consegue, segundo Colomer (2007, p.31) "enfrentar a diversidade *social* e *cultural*." Para a autora, é por meio da leitura que o aluno desenvolve a competência interpretativa.

Tomando por base o vasto conceito de leitura, nosso trabalho está voltado para as associações e reflexões que os alunos podem fazer ao ler um texto verbo-visual. Nessa direção, ajustamos as lentes para refletir sobre a percepção dos estudantes sobre a figura lendária dos piratas, em outras palavras, como o aluno do século XXI entende o papel social do pirata e quais novos sentidos essa figura suscita. Nesse sentido, a leitura passa a ter significado e é entrelaçada pela leitura de mundo, afastando-se da leitura por decodificação.

Segundo Petit, a interpretação pessoal faz com que não haja dominação sobre o leitor, ou seja, a leitura de mundo que cada um possui, envolve o ato de leitura, fazendo com que a interpretação não seja única.

> Na realidade, os leitores apropriam-se dos textos, lhe dão outro significado, mudam o sentido, interpretam à sua maneira, introduzindo seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção. Não se pode jamais controlar o modo como um texto será lido, compreendido e interpretado. (PETIT, 2009 [2010], p. 26).

A prática de leitura, para a obra de Stevenson, amparou-se em três etapas: a) leituras individuais; b) leitura compartilhada; c) roda de conversa. Na primeira etapa, o objetivo foi a fruição do texto. Na segunda etapa, a leitura individual aguçou sentidos diferentes nos alunos, pois eles interagiram e estabeleceram diálogo com o texto. Uns falaram que já gostaram do livro por ser em quadrinhos, outros associaram a leitura ao filme "Piratas do Caribe" e a maioria se surpreendeu por não haver uma ativida-

de escrita após a leitura. Na terceira etapa, ouvir a impressão de cada aluno ampliou nossa percepção sobre as possibilidades de atividades que poderiam ser planejadas a partir da leitura, considerando que,

> O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá levá-lo. (PETIT, 2009 [2010], p. 28).

Como resultado das hipóteses de leitura, compartilhadas em roda de conversa, terceira etapa do processo, elencamos alguns comentários que demonstram a aquisição de repertório e resgate do conhecimento que os alunos já possuíam.

- O símbolo do herói representado por Jim:
  "Jim começa normal na história, como um garoto qualquer, mas acaba mudando". (E.S.A – 12 anos).
  "Como acontece com Homem-Aranha". (A.T.L.A – 11 anos).
  "A coragem de Jim não é normal, ele é diferente". (H.V.C – 11 anos).

- O mistério e a simbologia, envolvendo o espaço "ilha":
  "Assisti um filme de terror que era numa ilha" (A.F.O – 12 anos).
  "No filme, *Piratas do Caribe,* sempre aparece uma ilha" (N.R.S. A – 11 anos).

- A figura enigmática dos piratas:
  "Nunca vi uma história com pirata do bem" (G.H.M. A – 11 anos).
  "Nas histórias os piratas estão sempre envolvidos com roubos ou em confusão" (H.L. C – 11 anos).

- A aventura e o suspense na busca pelo tesouro:
  "Os filmes de tesouro sempre têm muita aventura, isso é legal" (D.S. M – 11 anos).
  "Essa história prende a gente, porque queremos saber qual é o tesouro" (L.C.C 12 anos).

O enredo e as associações feitas expandiram o repertório dos alunos que também recorreram ao conhecimento que possuíam para estabelecer relações, ativando a memória discursiva. Segundo Brandão (2004, p.95), "é a memória discursiva que torna possível a toda formação discursiva fazer circular formulações anteriores, já enunciadas". A autora ainda esclarece que, diferente da memória psicológica, a memória discursiva retoma um enunciado dentro da história.

Após a leitura individual, os alunos releram o texto, em dupla, a fim de trocarem impressões sobre ele. Nesse momento, a troca de interpretações expandiu o sentido do texto, pois os alunos comentaram que alguns detalhes, sobretudo visuais, não tinham sido observados até trocarem as hipóteses de leitura com o colega. Em sua pesquisa sobre leitura, Campos (1999, p.14) ressalta a necessidade e dificuldade dos jovens em socializar descobertas e partilhar suas impressões sobre a leitura realizada. Compartilhar torna-se uma etapa importante para os alunos que aprendem a se expressar, discutindo sobre o papel da personagem que gostariam de ser e se imaginam na mesma aventura.

Nas rodas de conversa nos debruçamos sobre dois eixos de leitura: os elementos da narrativa e a leitura verbo-visual. Para Eisner (2010, p.2), a leitura de HQ é "um ato de percepção estética e esforço intelectual". Os alunos observaram que os elementos narrativos apareciam no texto sob a forma visual, fator que também auxiliou na inclusão dos alunos, pois mesmo os que possuem dificuldade na leitura de texto escrito, conseguiram apropriar-se do enredo por meio dos recursos visuais. Recorrendo ainda ao cartunista, ele afirma que a leitura de HQ ganha um sentido mais amplo, pois a leitura do texto escrito é apenas uma das possibilidades, mas há outras leituras como de imagens, música, gráficos.

Tendo em vista a ampliação da leitura na HQ, apresentamos no quadro abaixo os dois eixos utilizados: um que acompanha o modo organizacional da narrativa e os recursos que completam o sentido da narrativa, utilizando os elementos visuais.

Leitura narrativa	Leitura visual
Personagens	Expressões faciais
Foco narrativo	Tipos de balões
Início, desenvolvimento, clímax e desfecho.	"Zoom" das imagens; espaço, luz, cores.

Quadro 1 – eixos de leitura

Elaborado pelas autoras

Além de identificar as personagens, o foco narrativo e o desenvolvimento da narrativa, os alunos leram as expressões faciais, os contornos dos balões e o enquadramento das cenas narrativas, interpretando os elementos artísticos (visuais) e da literatura (verbais).

Como cada aluno tem seu próprio livro, essa etapa foi beneficiada, favorecendo a prática de leitura, porque, muitas vezes, a leitura proposta nas aulas de Língua Portuguesa limita-se a excertos do livro didático, reduzindo a compreensão dos alunos.

Nos momentos de roda de conversa sobre a leitura, houve a ruptura dos padrões conservadores do ensino que já se mostraram ineficazes. A voz do aluno-leitor teve tanto valor quanto a da professora, havendo maior igualdade e interação entre o grupo, fato que motivou os alunos tecerem seus comentários. Dessa forma, o professor assume o papel de leitor e mediador, afastando-se do caráter dominador e detentor do conhecimento. Nesse sentido, a professora-pesquisadora coloca sua voz como mais uma entre várias e não como única voz para interpretar o texto.

As trocas de impressões sobre a leitura e associações feitas pelos alunos permitiram um viés de leitura pouco explorado nas aulas de Língua Portuguesa: a leitura como prazer, sendo este ponto crucial. Segundo Campos (1999, p.149), "a questão de como levar o jovem a uma leitura prazerosa precisa ser pensada tendo como pano de fundo esse estado do ensino da leitura". Nessa perspectiva, essa prática de leitura ampliou o repertório dos alunos, privilegiando a fruição e a construção de sentidos pelo texto. A partir das leituras e discussões feitas foi possível propor um projeto de retextualização da obra, pois os alunos se apropriaram dela, como analisaremos a seguir.

MOMENTO DA RETEXTUALIZAÇÃO: RECONSTRUINDO A ILHA DO TESOURO

Nesta seção, apresentamos a retextualização de um grupo composto por cinco estudantes. Durante a atividade, os alunos foram grupados e, cada grupo produziu um texto , que resultou, ao final, em seis textos de retextualização do livro, *A Ilha do Tesouro*, adaptado em HQ por Andrew Harrar. A produção foi realizada no decorrer de 20 aulas, a saber: 4 aulas para leitura do texto-fonte, 4 aulas para atividades referentes à leitura, 10 aulas para produção e 2 aulas para partilha entre os alunos. Para este artigo, selecionamos uma produção que estabeleceu um diálogo com o texto original, imprimindo, ao mesmo tempo, marcas de ponto de vista por meio de desenhos e balões elaborados pelos alunos. Nessa atividade, observamos que a escrita é alimentada pela leitura e, ao retomar o texto, os alunos assumem um posicionamento discursivo que lhes garante o protagonismo na escrita.

Marcuschi propõe o processo de retextualização. Para o autor, não é um processo mecânico, "trata-se de um processo que envolve operações complexas que interferem tanto no código como no sentido e evidenciam uma série de aspectos nem sempre bem-compreendidos [...]" (MARCUSCHI 2008, p.46). A complexidade do processo insere-se no fato de que, para retextualizar um enunciado, faz-se necessária sua compreensão. O processo de retextualização, segundo Marcuschi, perpassa nosso cotidiano, ao relatarmos algo que alguém disse, por exemplo.

A retextualização promove a reflexão no aluno-autor sobre a linguagem, aproximando-o, também, das marcas textuais do gênero reconstruído e requer a compreensão do texto-base pelo aluno. Nesse sentido, é oportunizada ao aluno uma espécie de "suporte" para que ele tenha mais condições de produzir um texto.

A finalidade é verificar a capacidade de expressão textual em sua unidade, tomando o conceito de linguagem como interação e construção ideológica. Para Volóchinov (2017, p.205), "*a palavra é um ato bilateral*" [3]. Outro aspecto analisado refere-se à estrutura do gênero HQ, com foco no uso e assimilação das características e dos recursos do gênero pelos alunos.

3 Destaque do autor

A produção apresenta a narrativa em quadrinhos, com presença de balões para a fala, construção de personagens com expressões faciais, representadas por meio do desenho. Há sequência de ações, estabelecida pelo texto verbo-visual e há a presença de legendas, com as intervenções do narrador que não é personagem, mas é uma voz que auxilia a conduzir a narrativa.

Com base nos resultados analisados, as produções apresentam elementos constitutivos da HQ. Conforme pondera Ramos, "Ler quadrinhos é ler sua linguagem. Dominá-la mesmo que em seus conceitos mais básicos, é condição para a plena compreensão da história [...]" (2018, p.30). Nessa abordagem, embora sem a diversidade dos elementos da HQ, os elementos básicos são perceptíveis nas produções, contribuindo com a compreensão textual.

A produção realizada pelos alunos é fruto do repertório de leitura, oferecido por meio da leitura, *A Ilha do Tesouro,* em HQ, reflexões sobre a obra e o posicionamento diante do discurso presente no texto-base. Na perspectiva bakhtiniana, as relações dialógicas residem na materialização linguística, portanto,

> Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem, como já dissemos, materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo de existência, devem tornar-se discurso, ou seja, enunciado, e ganha *autor*, criador de dado enunciado cuja posição ela expressa. (BAKHTIN, 2018, p.210).

Após a leitura e as discussões sobre o texto-fonte, em roda de conversa, os alunos-autores recontaram a história para depois reconfigurar o texto escrito em HQ. A produção configura-se como apropriação, ou seja, o texto-fonte é reformulado, mantendo o sentido do texto base e alinha-se a ele, pois retoma a palavra do outro, mantendo equivalência semântica.

A seguir apresentamos a análise geral da retextualização com enfoque em três categorias: i) a temática, envolvendo mistério; ii) a relação espaço-temporal; iii) a manifestação do processo autoral na produção.

O grupo utilizou seis páginas, incluindo a capa para retextualização. Os desenhos foram feitos manualmente e digitalizados e os autores acrescentaram o texto

escrito com auxílio da ferramenta "caixa de texto". A cada página, o leitor encontra diferentes tamanhos e quantidades de quadros, sugerindo a dinâmica textual.

A capa foi produzida na posição horizontal, com fundo azul que retoma o céu e mar, os alunos antecipam ao leitor o ambiente onde se passará a história. A figura do pirata é representada por uma caveira, com uma bandeira branca, marcando uma oposição, visto que a cor de bandeira atribuída aos piratas é preta.

Diferente das produções anteriores, não contempladas neste artigo, em que a personagem Billy Bones aparece na primeira página, em destaque, conforme o texto-fonte, nesta produção, ela foi incorporada aos outros quadros. A reprodução gráfica foi reduzida para compor a narrativa, com os demais quadrinhos da primeira página que possuem seis quadros, sendo os quatro primeiros menores e os dois últimos maiores e retangulares. Com isso, os alunos-autores sintetizam a narrativa nos quatro primeiros quadros e, nos dois últimos, privilegiam o cenário e a expressão facial das personagens. No quinto quadro, chama a atenção a colocação pronominal em: "o médico foi visitá-lo", indicando o cuidado que os alunos-autores apresentam em se aproximar da linguagem formal. Tanto nos quadrinhos quanto nas legendas foram mantidos os textos dos alunos, sem a correção da professora.

Fig. 2 – capa

Fig. 3 – página 1

1º quadrinho: quinze homens no baú do morto

Billy Bones chega na estalagem do pai de um garoto

2º quadrinho: Ele ficou na estalagem até um certo dia

3º quadrinho: todas as garrafas de rum que ele comprava, sempre prometia pagar no dia seguinte

4º quadrinho: a cada dia senhor Hawkins ficava mais doente

5º quadrinho: o médico foi visitá-lo

6º quadrinho: Billy Bones como sempre brigou com o médico

Na segunda página, o fundo recebe tonalidades de azul – cores frias, colaborando com o enredo fúnebre, pois nos quatro quadros da página são representadas as mortes do pai de Jim e Billy Bones. Ganha destaque uma cruz (terceiro quadro) retomando o tema da morte. A página diferencia-se pela ausência de balões, dessa forma, história é contada somente pela voz do narrador.

Na terceira página, há sete quadrinhos que sugerem uma dinâmica maior na narrativa. O texto escrito colabora com a movimentação por meio do uso dos verbos

de ação nas legendas: “vai”, “pegar”, “escutar”, “trair”, “chegam” e “foi”. Os tons de azul predominam, indicando o espaço ao leitor – o mar.

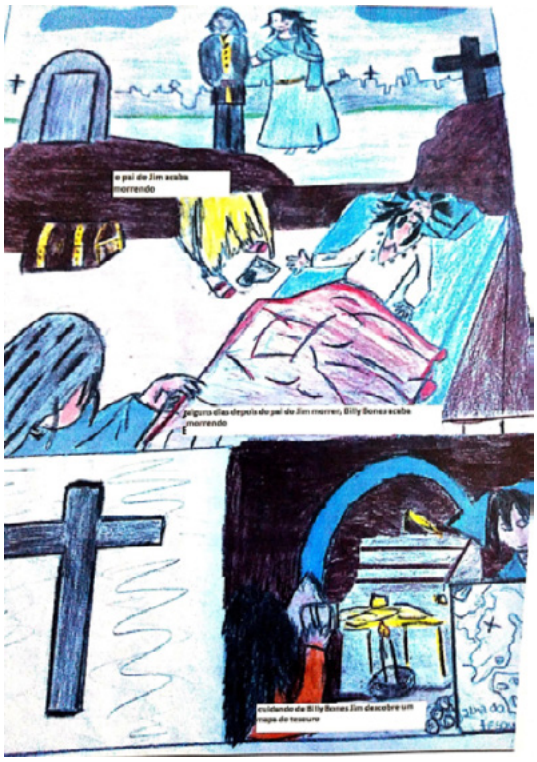

Fig. 4 – página 2

1º quadrinho: o pai de Jim acaba morrendo

2º quadrinho: alguns dias depois do pai de Jim morrer, Billy Bones acaba morrendo.

4º quadrinho: cuidando de Billy Bones Jim descobre um mapa do tesouro

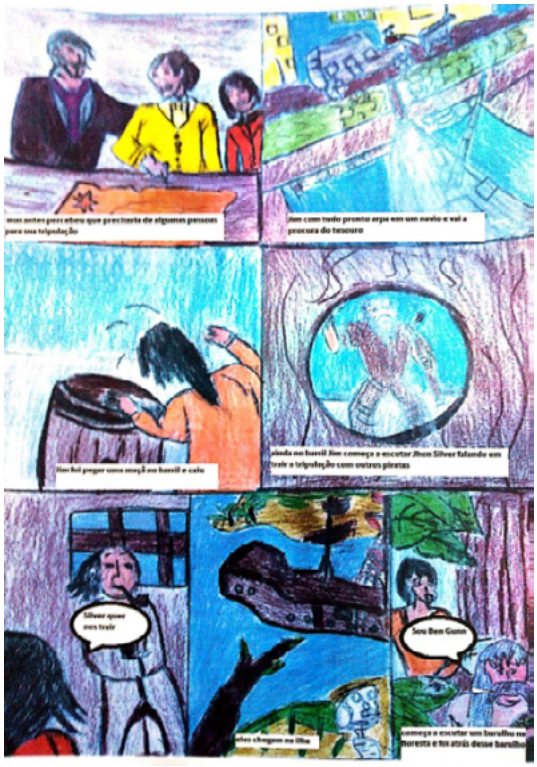

Fig. 5 – página 3

1º quadrinho: mas antes percebeu que precisaria de algumas pessoas para sua tripulação

2º quadrinho: Jim com tudo pronto arpa em um navio e vai a procura do tesouro

3º quadrinho: Jim foi pegar uma maçã no barril e caiu

4º quadrinho: ainda no barril Jim começa a escutar Jhon Silver falando

em trair a tripulação com outros piratas

5º quadrinho: Silver quer nos trair

6º quadrinho: eles chegam na ilha

7º quadrinho: Sou Bem Gunn/ começa a escutar um barulho na floresta e foi atrás desse barulho

Na quarta página, o primeiro quadro possui uma sobreposição com um *zoom*, focalizando o canhão, os alunos-autores adotam esse recurso a fim de indicar o conflito enfrentado por Jim e sua tripulação em alto mar. A onomatopeia "SPASH" indica o movimento no mar. Nos outros cinco quadros, o leitor tem a localização espacial – a ilha –, indicada pelo texto visual.

Na quinta página, quatro quadros apresentam o desfecho da narrativa. Há predominância do texto visual e da voz do narrador, por meio do discurso indireto.

A figura do pirata ganha destaque no último quadro, num movimento contrário ao texto-fonte cujo desfecho acontece com a figura de Jim.

As falas contidas nos balões são objetivas e diretas, os alunos-autores recorrem ao período simples e ao discurso direto, ao passo que, nas legendas, há predomínio do período composto e uso do discurso indireto.

Fig. 6 – página 4

1º voltando pro barco, Jim é pego pelos piratas de Jhon Silver

3º quadrinho: os piratas começam a guerriar

4º quadrinho: enquanto isso os amigos de Jim vão atrás do tesouro

5º quadrinho: então os piratas inimigos cavaram no local do tesouro mas não acharam nada e desconfiaram de Silver

6º quadrinho: Silver seu ladrão impostor/ Silver se arrepende e volta pra tripulação de Jim.

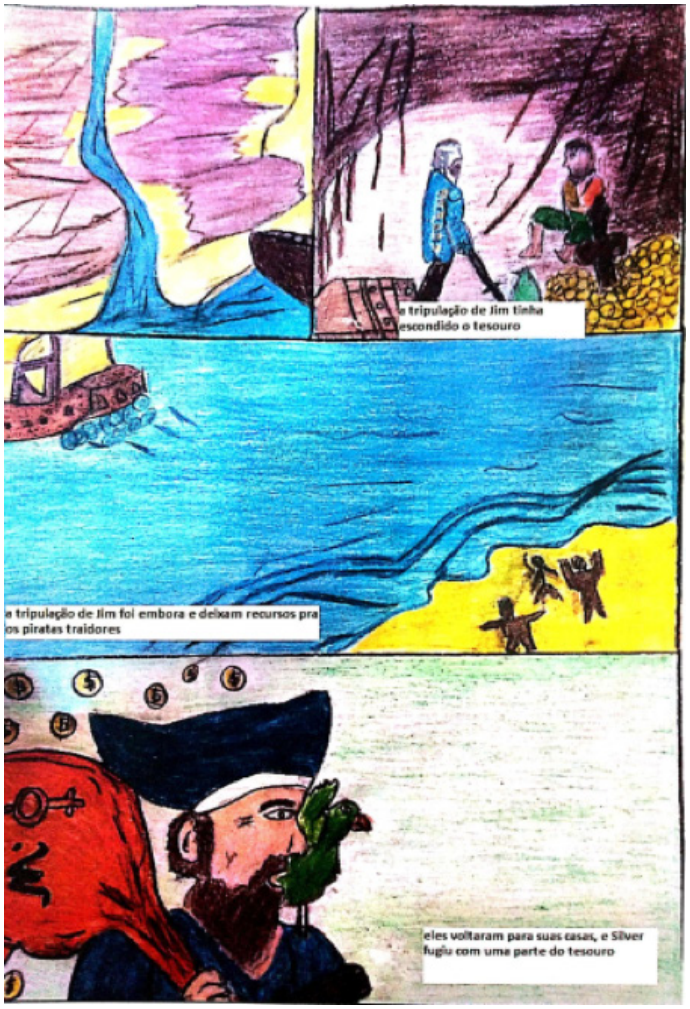

Fig. 7 – página 5

2º quadrinho: a tripulação de Jim tinha escondido o tesouro

3º quadrinho: a tripulação de Jim foi embora e deixam recursos para os piratas traidores

4º quadrinho: eles voltaram para suas casas, e Silver fugiu com uma parte do tesouro.

Mistério na ilha do tesouro

O mistério e suspense são retratados na produção da capa. Os alunos-autores retomam o texto-fonte, mostrando inovação e criatividade na capa cujo elemento central é a figura de um pirata, mas se distanciam desse estereótipo, ao colocar a figura de uma caveira para representar o pirata. O mapa da capa do texto-fonte é substituído por uma bandeira. Há também um apagamento da personagem principal, Jim. Nessa

inversão, os alunos-autores destacam o mistério e suspense representados na figura das caveiras que ganha o protagonismo na perspectiva deles.

Fig. 8 – capa

Produção dos alunos

Fig. 9 – capa texto-fonte

A Ilha do Tesouro, 2010.

Embora o texto apresente desenhos que foram digitalizados, a capa é inteiramente criada com recurso tecnológico, pela ferramenta *Canva*[4], a disposição na horizontal. O fundo azul remete a um dos espaços onde se passa a narrativa, o mar. De forma criativa, os alunos-autores invertem os padrões, pois um pirata, na figura de caveira, segura uma bandeira branca – símbolo da paz. Com isso, quebra a expectativa do leitor e, ao mesmo tempo, aguça a curiosidade para conhecer a história.

No canto superior direito, o leitor encontra a caveira com ossos cruzados, lenço na cabeça e um tapa-olho – típica caveira de bandeiras piratas- que, por ter caráter de ameaça, perigo, opõe-se à bandeira branca. Dessa forma, o leitor encontra-se diante de um jogo de oposições materializado na capa.

Conforme abordado em atividade anterior, a capa retoma o enredo da narrativa e sintetiza o tema por meio do desenho e da cor escolhidos. Nessa direção, os alunos-autores, na elaboração da capa, atingem o objetivo de situar o leitor quanto ao enredo. Com a figura da caveira – símbolo da pirataria e de transformação – o leitor tem uma prévia do contexto. Nesse sentido, a produção remete ao mistério e suspense como temas antecipados pela capa.

Em busca do tesouro: o mapa e a relação espaço-temporal

A produção do terceiro grupo reconfigura o tempo e espaço no texto visual, por meio dos detalhes dos ambientes, das roupas das personagens e das cores utilizadas no fundo dos quadrinhos. O mapa, presente nas outras produções, não ganha destaque na perspectiva dos estudantes. Ele aparece, no primeiro quadro da terceira página, sem elementos verbais, sobre uma mesa, representado por uma forma retangular, com linhas que simbolizam uma bússola.

4 Site de *design* gráfico que permite a criação de capas, *ebook,* cartões etc.

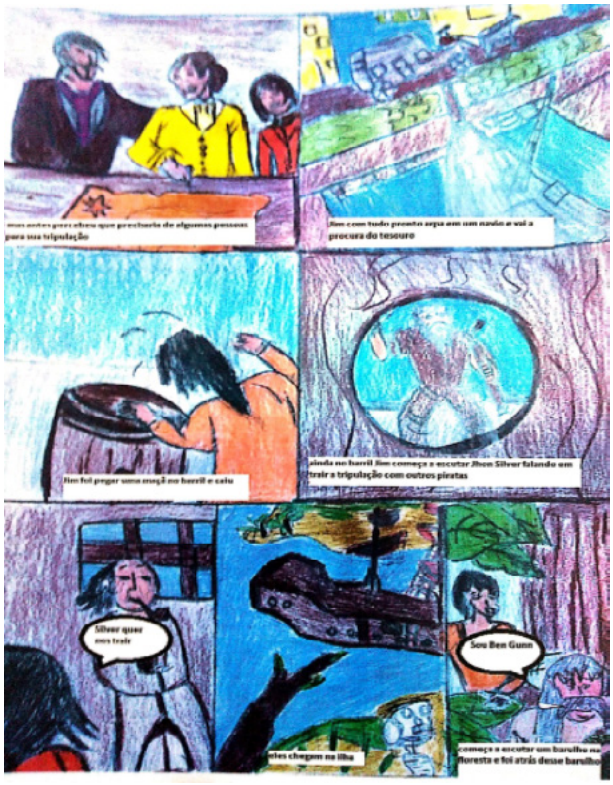

Fig. 10 – retextualização

Produção dos alunos, 2018, p.3.

Apesar da ausência do ano em que acontece a história, os alunos-autores investem nos detalhes do desenho e, pela roupa das personagens, o leitor pode inferir que se trata de um tempo passado. As cores de fundo dos quadros posteriores revelam ao leitor o espaço - mar, complementado pela legenda do sexto quadro "eles chegam na ilha", com o uso da preposição "em", aproximando-se da oralidade.

Do aluno-leitor para o aluno autor: a ilha do tesouro na perspectiva dos estudantes

A retextualização do grupo caracteriza-se como paráfrase pela aproximação com o texto-fonte. Os alunos-autores retomam o texto lido e reconstroem a narrativa de maneira sintetizada, por meio das legendas, assumem a voz do narrador que complementa o texto visual e as falas das personagens, em balões.

Na retomada do texto-fonte, os alunos-autores assinalam sua autoria, reorganizando o texto, assumindo a voz do narrador e apresentando ao leitor as partes que, segundo o ponto de vista deles, são mais relevantes. Outra marca autoral é a mudança na personagem principal. Enquanto no texto-fonte Jim é protagonista, na produção dos alunos o protagonismo é revelado na figura do pirata. Na última página, o texto-fonte apresenta o desfecho com Jim em sua casa, na retextualização, é o pirata quem encerra a narrativa.

Fig. 11 - retextualização

Produção dos alunos, 2018, p.5.

Fig. 12 – texto-fonte

HARRAR, 2010, p.84

Na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, 2011, p.14), o processo autoral é revelado por meio do posicionamento valorativo e axiológico, nesse sentido, o fato de reverter o protagonismo da figura do garoto – Jim – para o pirata, os alunos-autores subvertem a lógica binária – bem e mal – apontando o posicionamento autoral. Nas palavras de Faraco (2009, p.89): "É esse posicionamento valorativo que dá ao autor-criador a força para constituir o todo: é a partir dela que se criará o herói e o seu mundo e se lhes dará o acabamento estético.".

A produção dos alunos reverte simetricamente o desfecho. No último quadro,

no texto-fonte, a história termina com Jim em seu quarto observando o papagaio do pirata na janela, no último quadro da retextualização, ganha destaque a figura do pirata com o tesouro e seu papagaio no ombro. Na retomada do texto-fonte, os alunos recriam o desfecho e realçam o pirata, assinando, dessa forma, sua autoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta apresentada é uma das formas possíveis de se trabalhar o texto literário, e sua versão em gênero HQ na sala de aula e, com isso, ampliar o letramento literário dos alunos. A retextualização mostrou-se uma estratégia rica que possibilita ao aluno, ao ter como pano de fundo um texto para subsidiar sua produção, ampliar suas competências leitora e escritora e atentar-se aos elementos visuais, que, muitas vezes, são deixados em segundo plano na composição do todo narrativo.

A leitura do texto quadrinizado promoveu a articulação entre as linguagens, favorecendo a construção de sentidos e o caráter lúdico da leitura. Além dos elementos verbo-visuais, as temáticas - piratas mistério e aventura - tornaram-se elementos favoráveis para estabelecer afetividade com o texto.

Alunos do sexto ano, muitas vezes, necessitam de "concretizar" o que leem, pois, nessa faixa etária, muitos alunos possuem dificuldade em entender o texto essencialmente verbal. Dessa forma, os elementos visuais participam na construção da leitura e materializam a narrativa, fator que favorece o entendimento do texto.

Consideramos a experiência de leitura realizada com os estudantes em torno do romance em HQ, *A Ilha do Tesouro,* bem sucedida, porque as aulas de Língua Portuguesa tornaram-se, de fato, uma reflexão sobre a temática da ilha misteriosa e seus piratas. As primeiras dificuldades de leitura apresentadas quanto à compreensão e interpretação levaram à realização de pesquisas, propondo que as respostas não fossem dadas *a priori*.

Os comentários dos alunos indicaram como a leitura da obra de Stevenson foi significativa. A escolha de um título atrativo para eles foi decisiva para consolidar o trabalho com leitura na sala de aula.

Verificamos que a produção escrita retomou elementos do texto-base, mas veio acrescida do ponto de vista dos estudantes presentes desde as escolhas das cores utilizadas à disposição das personagens e o destaque destinado a cada uma. O destaque dado ao mistério e ao suspense representados pela figura da caveira, na capa, no lugar da personagem principal, Jim, nos mostra quais elementos atraem os alunos e quais são objetos de sua atenção.

Nesse sentido, o romance inglês do século XIX atravessa o tempo e ainda conquista jovens do século XXI que reconfiguram a narrativa de Stevenson nos dias atuais, imprimindo suas percepções, seu ponto de vista e sua linguagem. A passagem gradual da leitura de um clássico quadrinizado para a retextualização é um exercício que garante aos estudantes o protagonismo dentro da escola.

Trabalhar a leitura na perspectiva dos multiletramentos exige atualização das práticas pedagógicas, portanto, entendemos que um caminho possível é por meio da leitura verbo-visual no âmbito da sala de aula, pois em outros espaços, principalmente nos que envolvem gêneros digitais, é mais que comum ao aluno. Porém, mesmo lhe sendo comum, seu olhar pode não estar tão atento ao visual, e a partir de um trabalho de leitura bem desenvolvido, o aluno aprenderá olhar para o verbo-visual de forma a construir sentidos.

No espaço escolar, democratizamos o acesso à leitura, chamamos atenção para essa "nova forma de leitura" que considera o visual e não o delega a segundo plano, e formamos uma nova consciência leitora que valoriza outras formas de leitura que não exclusivamente a do texto verbal. Formas, tamanhos de letras, cores, imagens e caixas de textos não estão na página para preencher um espaço em branco que porventura não foi ocupado, são elementos responsáveis por contar a história, assim como as palavras.

E de palavras-imagem se formam as ilhas misteriosas, heróis, piratas e tesouros perdidos à espera por serem encontrados, assim também é a leitura do verbo-visual: um tesouro a ser lido pelos nossos alunos-heróis-piratas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. O autor e a personagem. In: *Estética da criação verbal*. 6 ed. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 3-20.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso em Dostoiévski. In: *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BRAIT, Beth. Tramas verbo-visual da linguagem. In: *Literatura e outras linguagens*. São Paulo: Contexto, 2015, p.192-227.

BRANDÃO, Helena H.N. Sobre a noção de interdiscursividade. In: *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004, p. 87-104.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC. Acesso em: 20 jul. 2020.

CAGNIN, Antônio Luiz. *Os quadrinhos*. São Paulo: Ática, 2014.

CAMPOS, Maria Inês B. *Ensinar o prazer de ler*. São Paulo: Olho d'água, 1999.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: A leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo. Global, 2007.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*: princípios e práticas do lendário cartunista. 4. ed. São Paulo: WMF Martins, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo*: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. *Da fala para a escrita:* atividades de retextualização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Cristina. Quadrinhos, literatura e o jogo intertextual. In: RAMOS, Paulo; VERGUEIRO Waldomiro; FIGUEIRA Diego (orgs). *Quadrinhos e literatura*: diálogos possíveis. São Paulo: Criativo, 2014, p. 38-54.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura*. São Paulo: Editora 34, 2009.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as múltiplas facetas. In: *Revista Brasileira*

de Educação. Rio de Janeiro: Scielo, nº 25, p. 5-17, jan., fev., mar., abril. 2004.

STEVENSON, Robert L. *A Ilha do Tesouro.* Adaptação de Andrew Harrar. São Paulo: Farol Literário, 2010.

VOLÓCHINOV, Valentin. A interação discursiva. In: *Marxismo e filosofia da linguagem* – problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1.ed. São Paulo: Editora 34, p. 201-225

UM ESTUDO ACERCA DOS EFEITOS E DAS CONTRIBUIÇÕES DO TRABALHO COM PRÁTICAS TEATRAIS PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

A STUDY ABOUT THE EFFECTS AND CONTRIBUTIONS OF WORK WITH THEATER PRACTICES FOR THE FORMATION OF LITERARY READERS

Fernanda Cavalheiro Granato[1]

Fabiana Giovani[2]

---

1 Mestranda vinculada ao Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Email: granato.fc@gmail.com

2 Professora adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Email: fabiana.giovani@ufsc.br

RESUMO: O artigo tem por intuito apresentar os resultados de uma experimentação didática associada diretamente à criação e ao resgate de leitores literários. A proposta baseou-se nas práticas teatrais dentro da sala de aula como incentivo e fomento à leitura que cada vez mais encontram-se esquecidas pelas novas gerações. Em busca de uma amplitude que gerasse maior consistência ao trabalho, buscou-se referências em Zilberman (2003), Colomer (2007) e Silva (2009). As análises de cunho qualitativo nos mostraram a necessidade de os professores conhecerem o acervo da biblioteca das escolas e a importância de entenderem como se dá o processo de formação de leitores, visto que muitos alunos não se consideram leitores pelo fato de não lerem textos literários.

PALAVRAS-CHAVES: formação de leitores; práticas teatrais; leitores literários.

ABSTRACT: The following work is a didactic experimentation directly associated with the creation and rescue of literary readers. The author's proposal is based on the theatrical practices within the classroom as an incentive and encouragement for reading due to an obsolete educational system that did not reformulate the proposal of talking with the new students and new reading formats. In search of an amplitude that generated greater consistency in the work, the author sought practical and theoretical references, regarding theater history, in the following authors Zilberman (2003), Colomer (2007) and Silva (2009). Finally, we realize that in order to obtain greater results the work with theatrical practices must be carried out throughout the school year, not only in a quarter.

KEYWORDS: formation of readers; theatrical practices; literary readers.

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que o trabalho com práticas teatrais na escola colabora com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e emocional dos participantes, promove a interação social, e, especialmente, contribui com a cooperação entre indivíduos, mostrando a importância do trabalho em equipe, pensamos em dar um passo a mais pensando na relação de tais práticas com a formação do leitor literário.

Como ponto de partida, realizamos uma pesquisa bibliográfica no banco de teses e dissertações da CAPES[3] com base em palavras-chave relacionadas ao tema como, por exemplo, formação de leitores; práticas teatrais; texto teatral; teatro e literatura, teatro e escola, entre outras. Não foram poucos os resumos que continham estas palavras; no entanto, raros foram os trabalhos que abordaram a contribuição das práticas teatrais para a formação de leitores literários na escola. A maioria dos trabalhos encontrados abordavam a importância do teatro para o desenvolvimento cognitivo e afetivo e para a interação social dos alunos. Encontramos também trabalhos que tematizavam a importância das práticas teatrais para o tratamento/recuperação de pessoas com doenças graves, como por exemplo, o câncer e a doença de Parkinson.

Além disso, apareceram diversas pesquisas sobre adaptações de obras literárias para os palcos, mas com outros objetivos, que não a formação de leitores literários. Sendo assim, justificamos a relevância da pesquisa, primeiramente, devido à pouca produção sobre a contribuição de práticas teatrais para formação de leitores literários; em segundo lugar, pela relevância do caráter pedagógico do teatro através dos tempos e pela pertinência de pensar a formação de leitores a partir de textos desafiadores do ponto de vista estético e formal como o texto teatral avaliando o efeito de práticas teatrais efetivadas na escola para esta formação.

A seguir, apresentaremos na segunda seção os pilares que deram sustentação teórica à pesquisa; na seção de número três, trazemos o aporte; a quarta seção apresenta a análise da prática efetuada por meio dos dados obtidos e, em seguida, fechamos com as considerações finais.

3 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

PILARES TEÓRICOS

Para a reflexão proposta é importante falar sobre leitura, formação do leitor literário e a relação desses eixos com as práticas teatrais. Além disso, teceremos algumas palavras sobre a teoria da adaptação.

Leitura, formação do leitor literário e práticas teatrais

Para iniciarmos a reflexão teórica, escolhemos partir do questionamento sobre "o que é leitura?". Para respondermos a esta questão, apoiamo-nos em Silva (2009, p. 23) ao trazer pelo menos três tipos de leitura ou três atitudes do leitor durante o ato de ler: i) leitura mecânica, que consiste na habilidade de decifrar códigos e sinais; ii) a leitura de mundo, que consiste na habilidade de ler o mundo, marcada pela subjetividade de cada um, referenciada por Paulo Freire; e, iii) a leitura crítica, que une a leitura mecânica à de mundo, numa postura avaliativa, perspicaz, tentando descobrir intenções, comparando a leitura daquele momento com outras já feitas, questionando e tirando conclusões.

O terceiro tipo de leitura – a crítica – está num patamar que não se atinge de repente, pois exige um percurso por parte do leitor e é preciso que este tenha uma bagagem cultural que começa na infância e vai se ampliando ao longo dos anos. Segundo a autora, para fazer tal leitura é necessário estar com a mente alerta e ser capaz de relacionar, confrontar, chegar a sínteses e conclusões. Não é dom que define o leitor crítico e sim o aprendizado constante e principalmente a prática, ou seja, quanto mais o aluno lê mais ele se aproxima desse nível de letramento. Para tal, os professores e professoras devem atuar com um guia na escola direcionando seus alunos adiante nessa trajetória. E aí que a literatura entre em cena.

Sobre a literatura infantil e a formação de leitores, Zilberman (2003) apresenta alguns pontos que podem atrapalhar a compreensão da leitura de textos e a assimilação individual da realidade que, "sem ser compreendida na sua totalidade, ela não é autenticamente lida" (ZILBERMAN, 2003, p. 28). Tais pontos podem ser exemplificados pela redução do texto por parte do professor ao utilizar o livro em sala de aula

com vistas a apontar aspectos certos ou errados; usar o texto literário como pretexto para ensinar gramática, ignorando as questões artísticas e subjetivas que uma obra literária carrega; quando pede-se preenchimento de fichas de leituras, o que implica respostas uniformizadas; e, também, quando as visões que cada criação literária desencadeia são simplificadas, deixando de lado as interpretações pessoais que decorrem "da compreensão que o leitor alcançou do objetivo artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado" (ZILBERMAN, 2003, p. 28). Em relação ao papel do leitor e a formação de leitores, nas palavras da autora,

> Não é atribuição do professor apenas ensinar a criança a ler corretamente; se está a seu alcance a concretização e expansão da alfabetização, isto é, o domínio de códigos que permitem a mecânica da leitura, é ainda tarefa sua o emergir do deciframento e compreensão do texto, pelo estímulo do deciframento e compreensão do texto, pelo estímulo da verbalização da leitura procedida, auxiliando o aluno na percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional (ZILBERMAN, 2003, p. 29).

Ou seja, cabe ao professor proporcionar mais do que a decodificação de códigos às crianças, pois independentemente da idade, estes leitores podem ser leitores críticos. Logo, o professor precisa promover atividades e construir com os alunos caminhos de leitura para uma melhor compreensão dos textos, sobretudo ensiná-los e ler nas entrelinhas, tendo em vista que as obras literárias apresentam recursos para que estes leitores se tornem críticos. Além disso, percebemos a função formadora da literatura infantil, que não pode ser confundida com missão pedagógica, a literatura acaba por dar conta "de uma tarefa que está voltada toda a cultura – a de conhecimento do mundo e do ser" *(...)* (ZILBERMAN, 2003, p. 29).

Ao falar sobre o estímulo à leitura, Colomer (2007) faz uma crítica ao modo como os livros são apresentados às crianças, pois antigamente "as crianças, das minorias ilustradas cresciam com os livros. Mães, perceptoras, famílias, visitas, o círculo social inteiro em que viviam, não se compreenderia sem referências aos livros" (COLOMER, 2007, p. 103). Estas crianças eram alfabetizadas na escola, aprendiam a decodificar os códigos, liam diversos livros e depois ouviam dos professores as expli-

cações sobre o sentido dos textos. Quando começaram a se preocupar com as outras crianças, a ideia de que a escola já ensinava a ler cresceu, logo levavam livros até os leitores e isso era suficiente. Durante décadas esta ideia permaneceu, não se pensava em promover novos métodos para apresentar os livros às "novas" crianças.

Atualmente este problema persiste e, segundo Colomer (2007), está mais complexo, visto que, já não se limita às "novas crianças". Devido a extensão da escolaridade, nos dias que correm, sabemos que se lê mais do que nunca, "mas o que se lê e para que se lê está longe de corresponder à literatura e a seus possíveis benefícios" (COLOMER, 2007, p. 104). Sobre os possíveis benefícios da literatura e da leitura literária D'Avila Et.All diz que,

> A literatura é capaz de ampliar a capacidade de "lermos" o mundo, visto que ela é completa de conhecimentos sobre o homem e o que nos cerca. Além disso, a leitura literária auxilia na formação de sujeitos mais críticos e criativos, qualidades estas imprescindíveis no mundo moderno. (D'AVILA et. al., 2013, p. 157).

A autora deixa explícito que a literatura tem papel fundamental para a formação do leitor, pois o transforma, amplia seus horizontes, faz com que o leitor sinta emoções, além de contribuir para a nossa construção enquanto sujeitos da sociedade. Dentre os métodos que podem auxiliar a formação do leitor literário, Colomer (2007) destaca que as crianças – meninos e meninas - precisam de tempo para praticar a leitura individual em sala de aula; alguém que possa responder às curiosidades históricas destas crianças; que sejam dados aos meninos e meninas o significado das palavras sem que estes remetam-se à demora do dicionário; que sejam feitas apresentações sobre as obras que serão lidas com o intuito de despertar o interesse pela história contida nelas. Além disso, acreditamos que atividades em sala de aula, como rodas de conversa, debates sobre a temática dos textos, leituras dramáticas, também são capazes de desenvolver a formação desses leitores. No entanto, como este projeto tem foco nas práticas teatrais, veremos os possíveis efeitos destas práticas no próximo capítulo, em que apresentaremos teorias que justificam a importância do trabalho com práticas teatrais para a formação de leitores literários.

Ainda sobre leitura, retomamos as teorias de Silva (2009) para compreendermos quais as etapas de leitura/tipos de leitor. Segundo a autora o percurso trilhado pelo leitor em seu processo de formação reflete sua crescente competência, esta pode ou não condizer com a série escolar em que o leitor se encontra e com a sua idade cronológica. Seis etapas são apresentadas por Silva (2009), sendo que as quatro primeiras devem ser completadas na primeira fase do Ensino Fundamental.

> Pré-leitor (apenas ouve uma narrativa ser lida ou contada; ou lê uma narrativa guiado pela sequência de suas imagens, ou ainda, com a ajuda de um adulto); Leitor iniciante (lê sem ajuda textos breves e facilitados); Leitor em processo (lê textos de dificuldade média, seja em relação ao vocabulário, à construção da narrativa ou ao uso da linguagem); Leitor competente (lê textos mais complexos é capaz de reconhecer artifícios de construção, bem como estabelecer conexões entre diversas leituras) (SILVA, 2009, p. 25).

De acordo com a autora, quando o aluno ingressar no Ensino Médio deverá ter atingido o seguinte nível:

> Leitor crítico (lê com total autonomia textos de qualquer extensão identificando alusões e subentendidos, assim como estabelecendo relações entre o texto lido e a realidade que conhece em suas vivências diárias de cidadão, sendo inclusive, capaz de emitir juízos críticos sobre o texto lido) (SILVA, 2009, p. 25).

Porém, a trajetória de leitura nem sempre acompanha o desenvolvimento físico ou a progressão escolar do leitor. Sendo assim ressaltamos a importância do professor, como mencionamos anteriormente, em promover atividades que contribuam para a formação desses leitores, especialmente ao explorar a leitura literária, uma vez que é por meio dela que se desperta a imaginação, permite que entremos na pele dos personagens e que sintamos suas emoções, nos transformando e ampliando nossas visões de mundo. Diante do exposto, podemos aproximar os benefícios da leitura literária às práticas teatrais, pois ao realizarmos, por exemplo, uma leitura dramatizada, precisaremos imaginar um cenário, criar um perfil para o personagem a fim de fazer uso de suas emoções.

Para Silva (2009, p. 132), "os jogos dramáticos de várias modalidades podem ser grandes aliados do professor na formação intelectual, social e humana de seus alunos". Atividades teatrais proporcionam prazer, diversão, desenvolvem aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Além disso, conforme o autor, um dos frutos destas atividades é a desinibição da fala e desta decorre também a desinibição do uso do corpo. Em suas palavras, os jogos dramáticos propiciam o rompimento do imobilismo que paralisa a expressão da voz e do corpo dos mais tímidos contribuindo para seu processo de autoafirmação.

> As sucessivas leituras que se fazem antes de encenar uma peça, buscando entender suas intenções e transformá-las no tom de voz (leitura expressiva) e na expressão corporal apropriada beneficiam indiretamente a leitura de outros textos literários, pois desperta no aluno um olhar perspicaz, crítico. Constituem, então, mais do que uma simples atividade divertida, um aprendizado de vida (SILVA, 2009, p. 134).

Ao realizar as leituras pré-espetáculo, entramos em contato com outras leituras como, por exemplo, ao pesquisar a história de um determinado personagem com o intuito de conhecê-lo melhor e representá-lo de forma fiel, ou quando desconhecemos uma palavra e buscamos seus significados, uma leitura leva a outra, e deste modo enriquecemos nosso aprendizado. Ao buscar pela história de um personagem, ou sobre algum fato histórico, estamos ampliando nosso conhecimento, aumentando nossa bagagem cultural e evoluindo enquanto leitores. Conforme Reverbel (1978):

> Um recurso de formação de leitores que pode motivar, contagiar o aluno para o hábito de ler, em todos os graus de ensino, é o teatro. O teatro auxilia o estudante no aprendizado de um determinado conteúdo ao mesmo tempo em que oferece possibilidades de diverti-lo (REVERBEL, 1978, p. ?).

Como citamos acima, e relacionando com o excerto de Reverbel (1978), as práticas teatrais além de divertir, de proporcionar prazer, de desenvolver aspectos cognitivos, afetivos e sociais, são recursos que contribuem para a formação de leitores literários na escola. Em face à escassez de trabalhos que apontem os benefícios destas práticas, motivo pelo qual justificamos os estudos deste projeto, traremos a seguir o

percurso metodológico compreendendo à atividade feita *in loco* em uma escola do interior do Rio Grande do Sul, com uma turma de terceiro ano e, posteriormente, analisaremos esta atividade, buscando ampliar o conhecimento acerca das questões envolvendo a temática da formação do leitor literário por meio das práticas teatrais.

A importância da teoria da adaptação

Para falarmos acerca do processo da escrita dos esquetes por parte dos alunos, precisamos pensar na teoria da adaptação. Toda vez que falamos em adaptação temos a tendência em pensar em clássicos e suas adaptações para o cinema, como por exemplo, *Harry Potter* e *Jogos Vorazes.* No entanto, pensar somente neste tipo de adaptação seria reduzir o imenso universo da adaptação. Conforme Hutcheon,

> Os vitorianos tinham o hábito de adaptar quase tudo – e para quase todas as direções possíveis; as histórias de poemas, romances, peças de teatros, óperas, quadros, músicas, danças (...) eram constantemente adaptados de uma mídia para outra, depois readaptados novamente (HUTCHEON, 2013, p. 11).

Apesar de contarem com poucos materiais, os vitorianos adaptavam e readaptavam com frequência. Atualmente, com muito mais recursos a adaptação está fora de controle, se levarmos em consideração apenas filmes e romances seremos incapazes de entender o apelo e a natureza da adaptação. Hutcheon (2013) busca pensar na adaptação e suas várias encarnações midiáticas. No entanto, nos deteremos a abordar os aspectos da adaptação que tratam de textos narrativos adaptados para o teatro.

A autora explica que qualquer texto adaptado tem a tendência de ser considerado inferior ao texto que lhe deu origem, no entanto, é importante pensar que "a arte deriva da arte, as histórias nascem de outras histórias" (HUTCHEON, 2013, p. 22). A adaptação pode se dar tanto entre gêneros e mídias diferentes, como dentro de um único gênero e uma única mídia.

O produto e o processo de adaptação não existem num vácuo, ou seja, é necessário um contexto para que a adaptação ocorra. São diversos os motivos que le-

vam uma pessoa a adaptar, por exemplo, ao adaptar um texto narrativo para o teatro o autor pode estar querendo prestar uma homenagem ao autor da obra. Mas afinal o que é adaptar? Nas palavras da autora:

> (...) a adaptação é uma transposição anunciada e extensiva de uma ou mais obras em particular. Essa "transcodificação" pode envolver uma mudança de mídia (de um poema para um filme) ou gênero (de um épico para o romance), ou uma mudança de foco e, portanto, de contextos: recontar a mesma história de um ponto de vista diferente, por exemplo, pode criar uma interpretação visivelmente distinta (HUTCHEON, 2013, p. 29).

Portanto, independente dos motivos que levam uma pessoa a adaptar ou por mais que o texto adaptado seja fiel ao texto "fonte", ainda assim será considerada uma adaptação. Logo, a partir do momento em que solicitamos que os alunos "transformassem" um texto narrativo, neste caso um conto, em um texto teatral, já estávamos nos apropriando da teoria da adaptação. No subitem "da observação das adaptações" dentro do item análise de dados, buscamos compreender como se deu o processo de adaptação e quais os motivos que os levaram a adaptar.

APORTE METODOLÓGICO

A pesquisa em questão trata-se de um estudo qualitativo, uma vez que foi elaborado sem a pretensão de analisar índices e níveis, prezando sempre pelo acompanhamento do processo pessoal de cada aluno e a forma como correspondiam às atividades propostas em sala de aula. Inicialmente, a análise da evolução e construção dos resultados dessas práticas, dariam-se somente pelos questionários, nos quais os alunos poderiam discorrer livremente acerca das aulas e, para facilitar a honestidade dos relatos – fator imprescindível para a conclusão desse projeto – optamos pelo anonimato de cada estudante. Entretanto, com o decorrer das aulas, pôde-se facilmente observar resultados positivos, pois alguns alunos começaram a pedir livros emprestados à pesquisadora e à biblioteca, representando a eficiência da utilização das práticas teatrais.

Da aplicação do projeto de ensino

O projeto de ensino intitulado "Práticas teatrais nas aulas de literatura: caminhos possíveis para a formação de leitores" foi aplicado em uma turma de 3º (terceiro) ano do Ensino Médio de uma escola pública de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. O projeto de ensino planejado e aplicado foi de 11 (onze) horas aula (h/a) e foi supervisionado pela professora regente da turma. Apresentou uma proposta de atividades baseada em práticas teatrais em busca de caminhos possíveis para a formação de leitores literários na escola. A proposta foi pensada para o ensino de Literatura, sendo assim, justifica-se esta prática pela necessidade de aproximar os alunos da leitura de obras canônicas, por meio de práticas teatrais.

O conto escolhido para ser trabalhado com a turma foi o conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato. A escolha deste conto deu-se através da leitura do plano da disciplina da professora regente da turma e levou-se em consideração que, no momento em que o projeto foi aplicado, a Escola Literária em estudo era o Modernismo.

Durante a execução do projeto foram desenvolvidas práticas teatrais com o intuito de aproximar os alunos leitores do texto, visando a criação e apresentação de um esquete[4] baseado no conto *Negrinha*. Além disso, foram desenvolvidas atividades de leitura e interpretação de texto, foram aplicadas práticas teatrais com diferentes objetivos, por exemplo, desinibição e atividades de expressão corporal.

Para que os alunos pudessem produzir o esquete, durante as aulas, abordamos questões sobre a história do teatro, apresentamos vídeos de esquetes para que os alunos que, até o momento, não tinham ido ao teatro, tivessem a oportunidade de compreender minimamente o que era uma peça teatral. Além disso, levamos para as aulas livros teóricos sobre o teatro e de peças teatrais, sendo que alguns livros eram da própria biblioteca da escola. Disponibilizamos livros que continham termos técnicos específicos de teatro e propusemos o levantamento das obras dramáticas disponíveis na biblioteca com o objetivo de aproximar os alunos de tais escritos para que estes pudessem entender a estrutura do texto teatral, incentivando-os a conhecerem o acervo consideravelmente vasto da biblioteca de sua escola.

4 Peça teatral de curta duração.

Da preparação para a análise e reflexão sobre os dados

Além da aplicação do projeto de ensino, contamos com três instrumentos de pesquisa, sendo: o questionário, as observações das aulas registradas em diário de campo e questões sobre adaptações de acordo com o exposto teórico sobre.

O questionário foi pensado com o intuito de compreendermos se as práticas aplicadas durante as aulas mudariam a relação dos alunos com a leitura e compreensão do texto literário. Os questionamentos "O que motiva você a ler? (O que faz você ir atrás de um texto para ler?)" e "Qual sua relação com a leitura?", foram feitos no primeiro dia de aula e tinham, por objetivo, compreender a relação dos alunos com a leitura. A fim de conseguirmos compreender o que mudou após a aplicação do projeto de ensino, na última aula do projeto de ensino, foram realizadas as seguintes perguntas: "As práticas desenvolvidas ao longo deste trimestre motivaram você a ler? Sua relação com a leitura mudou? Justifique."

A análise apresentada a seguir retrata o diálogo com os dados obtidos por meio dos instrumentos apresentados.

ANÁLISE DOS DADOS

Das observações sobre a prática

Para melhor andamento do projeto, cada aula foi pensada e planejada individualmente. Após cada aula, fazíamos anotações sobre o andamento das aulas e sobre aspectos que considerávamos relevantes em relação aos alunos. Estas anotações serviram como instrumento para compreender os efeitos do trabalho com práticas teatrais em sala de aula.

Na primeira etapa, foi aplicada uma dinâmica de interação. No entanto menos da metade da turma quis participar, pois estavam tímidos. Pudemos perceber como as práticas ajudaram no quesito timidez, sendo que no dia da apresentação dos esquetes, apenas dois alunos não quiseram apresentar seus trabalhos. Estes alunos

optaram por adaptar o conto *Negrinha*, individualmente, pois conforme justificaram, não gostavam de trabalhos em grupo.

Na etapa 3, da aplicação do projeto de ensino, foi realizada uma roda de leitura, em que cada aluno leria um trecho do conto. Após a leitura foi realizada uma discussão acerca das temáticas presentes no texto, durante esta conversa os alunos destacaram a violência contra as crianças, o preconceito, a violência contra a mulher, além de demonstrarem certo desconforto com a ironia usada por Monteiro Lobato ao falar da personagem Dona Inácia. Esta etapa foi de extrema importância para a escolha da adaptação dos alunos, como pode ser vista com mais detalhes no item seguinte.

Na etapa quatro, levamos livros para sala de aula. Além de textos teóricos sobre o teatro, foram levados textos adaptados para o gênero dramático. Neste momento, os alunos solicitaram o empréstimo de livros e mostraram-se surpresos ao saber que haviam tantas obras com a temática teatro na biblioteca da escola. Esta etapa foi de extrema importância, pois despertou a curiosidade dos alunos em conhecer melhor a biblioteca da escola, além do fato de alguns alunos terem feito empréstimos de livros.

A seguir veremos a importância do processo de adaptação.

Das observações sobre as adaptações

É importante analisar, mesmo que brevemente, como se deu o processo de adaptação por parte dos alunos, tendo em vista, a importância da escolha dos alunos, o que reflete suas vivências e visões de mundo.

A turma foi dividida em quatro grupos. Antes de solicitarmos aos alunos a adaptação do conto *Negrinha*, de Monteiro Lobato, foi construído com os alunos a compreensão sobre adaptação. Foram mostrados exemplos de adaptações e, além disso, os alunos tiveram contato com textos teatrais para que pudessem entender sua estrutura.

O Grupo 01 escolheu a parte do conto para adaptar em que trazia a descrição da personagem Dona Inácia e a explicação do narrador sobre as visitas que suas amigas e o vigário faziam a ela. Os alunos, com base no trecho escolhido, criaram diálogos

e o assunto que permeava esta conversa era a bondade de Dona Inácia ao adotar a personagem Negrinha. Houve certa preocupação por parte dos alunos, pois o grupo era composto somente por meninos. Foi explicado a eles que podiam ficar à vontade em encenar uma personagem feminina ou adaptarem e transformarem em um personagem masculino. No entanto, como nenhum aluno quis representar Dona Inácia, este grupo adaptou e então tivemos o personagem Inácio, seus amigos e o padre. Ao perguntarmos o porquê deste trecho, os alunos responderam que além de facilitar a transformação para personagens masculinos, este trecho chamava a atenção pelo fato da personagem Inácia ter *"camarote de luxo reservado no céu"* e por uma senhora branca ter adotado uma criança negra filha de negros escravizados.

O Grupo 02 fez uma adaptação mais fiel à história e foi o primeiro a apresentar listagem de personagens no início do texto e rubricas ao longo do mesmo. O trecho escolhido por este grupo de alunos foi a parte em que as sobrinhas de Dona Inácia foram passar as férias com ela. A personagem Negrinha teve a oportunidade de finalmente brincar, vivenciando pela primeira vez momentos de criança, no qual descobriu o sentido da palavra felicidade. Porém, após as sobrinhas irem embora, Negrinha vê-se obrigada a retomar sua triste realidade e acaba morrendo de tristeza. Os alunos deste grupo relataram sua escolha por terem se impressionado com o fato de Negrinha nunca ter brincando e também pelo fato de a personagem sendo menina e criança, não sabia o que era uma boneca.

O Grupo 03, também foi fiel à história. O grupo optou pela parte da história em que Negrinha foi castigada por Dona Inácia, após chamar a criada de "peste". Ela faz Negrinha comer à força um ovo quente, com casca e tudo, para que ela nunca mais falasse nomes feios aos mais velhos. Neste caso, os alunos justificaram sua escolha devido à violência com a qual Negrinha, uma criança, foi castigada.

Por fim, o Grupo 04, utilizou-se de alguns trechos do texto para a sua adaptação, dando um novo olhar para a história. Este grupo composto de cinco meninas e um menino tinha um diferencial, já que o menino (vamos chamá-lo de Aluno A) tinha 17 anos na época em que o projeto fora aplicado. O Aluno A era participante de atividades teatrais desde os oito anos de idade, principalmente como ator, mas também já havia escrito e dirigido uma peça. Abrimos este parênteses para compreendermos

o porquê o esquete do grupo foi tão diferente dos demais. O aluno A representou o personagem Inácio e as demais integrantes do grupo representaram personagens femininos. A adaptação deste grupo recebeu o título: "O sangue é da mesma cor" e conta a história de Negrinha, uma menina negra de sete anos, órfã, que é castigada com frequência. Na texto elaborado por eles, além da temática do conto, entrou em cena a temática da aplicação de nosso projeto de ensino:

> (...)Acredita que ouvi boatos que uma professora de uma outra escola estava incentivando os alunos a lerem histórias com o uso de teatro?
>
> Veja lá se isso é importante. Achas que quero que meus criados saibam ler? Que eles pensem por si próprios?

Questionados sobre o motivo de falarem acerca do teatro e a formação de leitores, os alunos ressaltaram que o teatro é uma das formas de incentivo à leitura, falaram também, sobre a importância de aulas mais dinâmicas que utilizam recursos como, por exemplo, a música, o teatro e até mesmo desenhos para aproximar os alunos dos conteúdos do currículo.

O Grupo 04 ao final da sua história abordou uma situação delicada no nosso país: a violência. Contra mulheres e contra os negros:

> **Madre/Sobrinha 2**
>
> A cada 23 minutos, um jovem negro é assassinado no Brasil, pelo simples fato de ser negro.
>
> **Mãe/sobrinha 1**
>
> A cada hora, 500 mulheres são agredidas no Brasil
>
> **Todos**
>
> Agora imagina, negra e mulher?
>
> **Inácio**
>
> A nossa Negrinha era branca porque, infelizmente, como reflexo da escravidão e fruto do racismo, somente agora está aumentando o número de negros em sala de aula.
>
> **Todos**
>
> O sangue é da mesma cor.

Percebemos que este grupo buscou contar a trajetória da protagonista Negrinha tal qual o conto, mas incluiu a importância do teatro como incentivo à leitura, valorizando a importância da leitura na vida das pessoas e o papel social e pedagógico que uma encenação pode ter. E por fim, mas não menos importante, pesquisou dados atuais sobre a violência contra os negros no Brasil, deixando claro que o aspecto que mais chamou a atenção deles no conto de Monteiro Lobato foi a violência contra Negrinha.

Podemos observar que os três primeiros grupos optaram por serem mais fiéis ao texto lido como fonte em suas adaptações, enquanto o grupo 04 acrescentou informações e deu um novo olhar, ou seja, fizeram uma releitura do conto. Num primeiro momento pode parecer que apenas o último grupo fez, de fato, uma adaptação, no entanto, segundo Hutcheon (2013):

> A adaptação é repetição, porém, repetição sem replicação. E há claramente várias intenções possíveis por trás do ato de adaptar: o desejo de consumir e apagar a lembrança do texto adaptado, ou de questioná-lo, é um motivo tão comum quanto a vontade de prestar uma homenagem, copiando-o (HUTCHEON, 2013, p.28).

Ou seja, todos os grupos realizaram uma adaptação sendo que a diferença dessas adaptações são visíveis quando olhamos para os motivos que basearam a escolha dos grupos por este ou aquele trecho. Além disso, houve a adaptação de gênero narrativo para o gênero dramático (HUTCHEON, 2013, p. 29).

Das observações das entrevistas

Um primeiro ponto a ser destacado é a maneira como os próprios alunos se enxergam, pois esses jovens não se reconhecem como leitores. O currículo engessado é uma das hipóteses que criam o imaginário de que um leitor é apenas aquele que lê livros literários. A maioria dos alunos que respondeu aos questionários não se consideram leitores e dizem ter uma relação de ruim a mediana com a leitura pelo fato de não terem o costume de lerem livros literários. Como exemplo, o aluno chamado aqui de Aluno 21 apresenta a seguinte fala:

> Na verdade, não tenho tanta relação com a leitura porque eu não sou aquela pessoa que mergulha nos livros, porém estou sempre me informando, acho a leitura essencial para todos (Aluno 21).

O aluno sugere que faz outras leituras, além de considerar que ler é de suma importância para adquirir conhecimento. Esse leitor, para se tornar um leitor literário, um leitor que não só decodifica os códigos linguísticos, precisa primeiramente se ver como um leitor.

Em seguida precisamos destacar o que motiva o aluno a ler. Ao perguntarmos sobre, a maioria das respostas dos estudantes são "assunto", ou seja, eles escolhem suas leituras de acordo com seus interesses e com a capa do livro. Sobre o segundo item vemos um forte apelo pelo visual, aqueles livros antigos com uma capa sem graça e escura aparentemente não chama atenção dos jovens, talvez por isso haja uma movimentação tão forte das editoras em atualizar as capas de livros antigos dos grandes clássicos. Embora essa problemática seja pertinente, podemos encarar isso como um incentivo à leitura literária, digamos que uma porta de entrada. À medida que o sujeito vai se familiarizando com os textos, ele vai entendendo que a beleza de um livro literário vai além de uma capa bonita.

Outro fator que apareceu como incentivador da leitura foi a indicação de outras pessoas, sejam elas amigos ou colegas. O gosto pela leitura pode ser contagiante, e partindo do princípio de que os alunos se interessam pela leitura por causa do assunto, quanto mais pessoas falando sobre suas leituras, o interesse pode atingir um número cada vez maior de pessoas. Fato curioso é que um aluno apenas citou obrigatoriedade como algo que o faz ler:

> (...)Não tenho boa relação com a leitura, pois só leio quando me chama muito atenção ou quando sou obrigada a ler alguma coisa (Aluno 25).

Isso nos faz pensar que nem como fator obrigatório a literatura está aparecendo nas escolas[5]. As leituras ditas obrigatórias estão desaparecendo das aulas de literatura. Como incentivar um aluno a ler se nem nas aulas os livros aparecem?

5 Não queremos com isso generalizar uma situação. Apresentamos hipóteses advindas de nossa experiência em sala de aula.

O Aluno 22 diz que: *"Agora não tenho tanta relação com os livros, não leio direto como antigamente, leio mais textos que vejo nas redes sociais diariamente".* Onde está a escola que não incentiva e media esse contato? Quais motivos levam a escola a renegar esse novo e vasto tipo de leitura? São questionamentos que precisam de respostas.

Sobre o questionamento se as práticas motivaram os alunos a ler, positivamente a grande maioria respondeu que sim, mas temos que observar que quase todos os alunos que responderam já possuíam contato com a leitura, seja literária ou não. Um aluno apenas afirmou não ter contato e que o projeto despertou o seu interesse por meio das atividades propostas. Também tivemos um aluno que havia perdido o hábito e o prazer de ler e com as aulas indica que voltou a ter interesse.

O Aluno 9 diz *"[...] com as práticas teatrais tive mais interesse em ler, principalmente livros, que não gostava de ler"*. Tal aluno já era leitor de receitas, jornais, mas a prática teatral despertou nele o interesse pela leitura literária especificamente. Já o Aluno 6 demonstra outra possibilidade que o teatro pode despertar nos alunos: a desinibição, uma vez que *"não me motivaram a ler (as práticas), apenas me motivou a me expor mais, me soltar mais"*. Ao observarmos a resposta do Aluno 11, percebemos que o incentivo para ler vem de outro colega que já faz parte de um grupo de teatro:

> (...) Sim, nesse trimestre li meu primeiro livro incentivado por uma colega que já fez teatro e estava bem interessada depois de me apresentar com minhas colegas (Aluno 11).

Ao conhecer algumas respostas dos alunos ao questionário, podemos concluir que sim, experiências com práticas teatrais é capaz de incentivar a leitura, formar leitores críticos e também cidadãos capazes, engajados e atuantes em questões sociais e humanas. Se o aluno não tem contato com livros nem com literatura nas aulas, é possível propor uma prática eficaz? Se sim, será que as práticas que estão sendo aplicadas nas escolas são ideais?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de o tempo de aplicação do projeto de ensino tenha sido curto, nos mostrou que a prática teatral é uma ideia que, se trabalhada de forma planejada, fundamentada teoricamente, divertida, atrativa e dinâmica tem muita potência para promover uma grande virada na forma de aprender literatura e resgate de toda uma geração de leitores literários. No papel de formadores e pesquisadores, afirmamos que o trabalho nos proporcionou refletir também sobre o processo de adaptação e suas implicações.

Acreditamos que um trabalho como o por nós desenvolvido traria resultados ainda melhores se fosse aplicado ao longo do ano letivo e no decorrer dos anos não só do ensino médio, mas de toda a educação básica. Assim, talvez, pudéssemos ampliar a visão dos alunos sobre o que é ser leitor, especialmente, leitor literário.

A problemática acerca desse assunto é muito complexa e as aulas de língua portuguesa e literatura, por exemplo, deveriam ser espaços para oferecer aos alunos subsídios mínimos para ler um texto dramático e até mesmo prepará-los para encená-lo. O ensino de literatura no ensino médio ainda se baseia na leitura de trechos e curiosidades sobre a vida dos autores, sendo que uma minoria de professores que tentam trabalhar com o teatro em sala de aula cai na armadilha de focar apenas nos jogos teatrais, deixando de lado o aprofundamento no texto literário em si.

A experiência, enfim, nos mostra que trabalhar com práticas teatrais não é uma tarefa fácil; precisa haver uma mudança de postura principalmente no sistema educacional. Os alunos precisam ter contato desde cedo com os livros e seus textos integrais. Eles precisam se apropriar da literatura e isso só é possível lendo muito e por meio de incentivo que deve vir do espaço escolar.

REFERÊNCIAS

Abril. *Teatro Vivo: introdução e história*. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

D'Avila Et. All. Do mundo da teoria para os efeitos da teoria no mundo: diálogos entre forma(n)dos em perspectiva. *In*: ALVAREZ, I. M. J. GIOVANI. F. (Orgs.) *Embates dialógicos nas formações inicial e continuada: significando práticas e constituindo olhares.* São Paulo: Pedro e João Editores, 2013.

DÓRIA, Lílian Maria Fleury Teixeira. *Linguagem do teatro brasileiro*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. Tradução de André Cechinel. 2.ed. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2013.

KOUDELA, Ingrid. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

MAGALDI, Sábato. *Panorama do teatro brasileiro*. 6. ed. São Paulo: Global, 2004.

MARLI ANDRÉ. *Pesquisa em educação*: buscando rigor e qualidade. *In*: Cadernos de pesquisa, n. 113, p. 51 – 64. Julho, 2001. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/modulo_7_bloco_1/tcc/texto_2_pesquisa_em_educacao_buscando_rigor_e_qualidade.pdf>. Acesso em: julho de 2018.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

PEIXOTO, Fernando. *O que é teatro?* (Coleção Primeiros Passos). São Paulo: Brasiliense, 2006.

REVERBEL, Olga. *Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão*. São Paulo: Scipione, 2002.

REVERBEL, Olga. *Teatro na sala de aula*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

SILVA, Vera Maria. *Leitura literária & outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor.* Tradução de Ingrid Koudela. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

CINEMA E LITERATURA NA ESCOLA COMO INCENTIVO À FORMAÇÃO DE LEITORES[1]

MOVIES AND LITERATURE IN SCHOOLS AS A MOTIVATION TO FORM READERS

Denise Stefanoni Combinato[2]
Claudete Moreno Ghiraldelo[3]

---

1 Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) e Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq).

2 Doutora em Saúde Coletiva (UNESP/Botucatu), Graduada em Psicologia (UNESP/Bauru). Professora colaboradora do Departamento de Humanidades, Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). E-mail: denisecombinato@hotmail.com

3 Doutora em Linguística Aplicada (UNICAMP), Graduada em Letras (UNESP/Araraquara). Professora aposentada do Departamento de Humanidades, Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). Professora do curso de Pós-graduação lato sensu "Psicanálise: teoria e técnica", Universidade do Vale do Paraíba (UNIVAP). E-mail: clau.cmg@gmail.com

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão sobre o trabalho junto a estudantes do Ensino Médio com cinema de autor e literatura, diferenciando essas produções daquelas feitas pela indústria cultural, que seriam as produções de grandes estúdios cinematográficos e as de livros de literatura de massa. Essa reflexão baseia-se na experiência com projetos de pesquisa e de extensão junto a professores e estudantes de três escolas estaduais em São José dos Campos, São Paulo.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema de autor; Literatura; Ensino Médio; Leitura de textos e imagens; Escola pública.

ABSTRACT: The aim of this article is to present a reflection on the work about the author of movies and literature, which was done with High School students and that distinguing these productions from those of cultural industry, namely the productions of big movies studios and those of mass literature. This reflection is based on the experience with research and extension projects with teachers and students of three state schools in São José dos Campos, São Paulo.

KEY-WORDS: Author movies; Literature; High School; Reading of texts and images. Public school.

INTRODUÇÃO

O teatro para crianças deve ser igual ao dos adultos, só que melhor.

Stanislavsky

Há um discurso corrente nos espaços educacionais brasileiros, segundo o qual a escola deve ensinar a partir do universo cultural dos estudantes e a aprendizagem deve ser prazerosa.

Esse discurso, que vem de longe, foi bastante disseminado após a democratização do ensino público, a partir dos anos 1960, e sobretudo nos anos 1970 e 1980 com a reformulação dos currículos, visando minimizar ou extinguir a repetência e a evasão escolar. São diversos os documentos e publicações de Secretarias de Educação de Estados, dirigidos a professores, calcados em teorias da aprendizagem especialmente piagetianas, o construtivismo, apresentando e insistindo que o papel do professor é de mediador, daquele que facilitaria a aprendizagem do aluno e a aprendizagem deveria sempre partir do conhecimento e universo cultural do aluno. A proposta é de que isso ocorra como ponto de partida e, pouco a pouco, se ultrapasse o conhecimento do aluno e avance no que é estabelecido como conhecimento de cultura nacional e universal. Cabe uma pergunta, será que todos os alunos têm tido essa oportunidade de acessar a cultural nacional e universal?

O que se percebe com o "aprender a aprender"[4] – slogan exaltado pelo construtivismo – talvez se aproxime mais de uma expropriação do saber, na lógica da edu-

4 O "aprender a aprender" pode ser sintetizado em quatro posicionamentos valorativos: 1) o conhecimento construído sozinho pelo aluno é mais importante que o conhecimento obtido através da mediação do professor, pela socialização do conhecimento na escola; 2) o método ou a competência para buscar o conhecimento é mais importante que o conhecimento já existente e consolidado na sociedade; 3) a busca do conhecimento deve ser orientada espontaneamente pelos interesses e pela prática cotidiana dos alunos e não pela escola e professores; 4) os indivíduos devem ser formados para se adaptarem rapidamente à sociedade e ao mercado de trabalho e não para questionarem o modelo produtivo e buscarem projetos coletivos de transformação da sociedade. Ou seja, há uma desvalorização do ato de ensinar e do conhecimento acumulado historicamente, um esvaziamento do papel da escola e do professor (DUARTE, 2001).

cação neoliberal. Quanto menos conhecimento, mais facilmente adaptado é o indivíduo, menor resistência oferece ao sistema político-econômico, menor articulação estabelece com seus pares e maior adesão e defesa ao modelo produtivo existente se opera, como se fosse único e natural.

De acordo com Laval (2019),

> O saber não é mais um bem que se adquire para fazer parte de uma essência universal do humano, como no antigo modelo escolar – que, diga-se de passagem, reservava esse bem supremo a poucos –, mas um investimento mais ou menos rentável para indivíduos com dotes materiais e intelectuais desiguais. Os valores que constituíam o mundo escolar foram substituídos por novos critérios operacionais: eficiência, mobilidade, interesse (p.48).

O que vem ocorrendo é que a escola tem ficado em grande parte presa ao universo cultural do aluno, cujo acesso à cultura é basicamente a produzida pela chamada "indústria cultural", especialmente em relação a cinema (ou audiovisual) e música, e não salta para formas mais elaboradas de produção artística.

No campo da literatura brasileira, talvez justamente por haver conteúdos estabelecidos pelo Estado é mais difícil escapar a ele, mas isso não significa que eventualmente não sejam utilizadas ou recomendadas publicações que fogem ao escopo do que seria, de fato, a boa literatura. Nossa crítica de que a escola trabalhe demais tais produções da indústria cultural funda-se na concepção de que a escola deve ser um espaço por excelência onde o estudante possa ter acesso àquilo que desconhece, que não tem contato no seu cotidiano, produções que fazem parte de um "acervo" cultural da humanidade, seja do passado ou de hoje, e que nem sempre são de fácil acesso.

Na área do cinema, não é raro nos depararmos com a exibição de filmes comerciais, especialmente os hollywoodianos, os de mais fácil acesso, em salas de aula ou a recomendação por professores a alunos como atividade extraclasse. Assim, como na área musical não é raro festas escolares serem animadas predominantemente com músicas do cotidiano dos estudantes, tais como *funk*, sertanejo, dentre outros gêneros. Tais escolhas são prontamente justificadas por diversos professores de serem os tipos

de filmes e de música que os estudantes mais apreciam. É de nos interrogarmos se, de fato, "apreciam" ou apreciam porque desconhecem outras produções.

Não se trata, evidentemente, de desconsiderar as produções da indústria cultural, nem mesmo de não poder se valer delas em alguns momentos do desenvolvimento curricular; torna-se um problema quando essas produções passam a *predominar*, ou em alguns casos a *imperar*, na escola. E isso ocorre principalmente, mas não só, nas escolas públicas.

Posto isso, o objetivo deste texto é promover uma discussão de como o cinema de autor e a literatura – e não o cinema e a literatura, produtos da indústria cultural – podem incentivar a formação de leitores – leitores de palavras, imagens e mundo, como diria Paulo Freire.

Tal discussão estará fundamentada em nossos estudos e experiências como coordenadoras de três projetos de pesquisa e extensão junto a estudantes e professores do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos, de escolas públicas, dois desenvolvidos individualmente com financiamento da FAPESP e um outro, desenvolvido conjuntamente, com a participação de alunos de graduação com bolsas de iniciação científica do CNPq/PIBIC[5].

Este texto se divide em duas seções, além desta "Introdução" e das "Considerações finais". Na primeira, "Cinema de autor e literatura *versus* cinema espetáculo e literatura de massa", será feita uma discussão sobre o que se entende por "cinema de autor" e literatura e por que nos valermos desse tipo de arte na escola e não outro; na outra seção, "Cinema de autor e literatura na formação de leitores", discutiremos mais especificamente como a escola pode incentivar a formação de leitores através desse tipo de arte.

5 Os projetos de pesquisa são "Cinema e escrita (de si) - experiências com a escrita de alunos do Ensino Médio" (FAPESP, Processo n. 2011/51271-9), "Nós e os nossos nós: impactos da articulação entre literatura e audiovisual para o processo ensino-aprendizagem no Ensino Médio" (FAPESP, Processo n. 2014/50841-4) e "A tecnologia do cinema na construção da educação e da cidadania" (CNPq/PIBIC).

CINEMA DE AUTOR E LITERATURA VERSUS CINEMA ESPETÁCULO E LITERATURA DE MASSA

A epígrafe que abre este texto, de Stanislavski[6], foi por ele dito em uma época, século XIX, quando a criação da infância já havia vingado e ganhava força, época em que houve um debate sobre se as produções literárias para crianças deveriam ser as mesmas produzidas para leitores e espectadores adultos, ou se deveriam ser produzidas exclusivamente para o leitor e espectador infantil. Tomamos emprestada essa frase para uma analogia com outras produções culturais e outro público, estudantes de estratos econômico-sociais mais baixos, frase que assim ficaria: a arte (o cinema e a literatura, especificamente) para os estudantes de escola pública deve ser igual à dos mais ricos, de escolas privadas, só que melhor. Essa analogia com a frase de Stanislavski é também para marcar uma oposição a um discurso corrente e forte no Brasil, segundo o qual "para as pessoas pobres, qualquer coisa serve", o que resulta em práticas desde a oferta de atividades culturais – em cidades onde há –, até a baixa qualidade das construções de escolas em bairros periféricos, de casas populares e assim segue.

Embora tomemos essa posição em relação à escola pública e à privada, sabemos que não há garantia alguma de que um estudante de escola privada tenha acesso ao cinema sem ser o comercial – cinema de autor – e aprenda a apreciá-lo. Não foram raras as ocasiões quando estudantes de cursos superiores declararam que se esse tipo de filmes não fosse a eles apresentado como partes de disciplinas, eles dificilmente buscariam para assistir, além de diversos deles dizerem que se não fossem suas escolas de Ensino Médio levarem-nos em excursões para conhecer museus de suas cidades, eles não teriam conhecido, mesmo fazendo parte de uma elite econômica e cultural e tendo pais com nível superior. Estudantes filhos de médicos, e outros profissionais que, em geral e *a priori*, estão nos estratos econômicos mais altos do país, residindo na cidade de São Paulo, declararam que só conheceram o MASP (Museu de Arte de São Paulo), porque suas escolas fizeram excursões para levá-los. É preciso considerar, no entanto, que es-

6 Constantin Sergeevich Alexeiev, mais conhecido por Constantin Stanislavski, (17/01/1863 - Moscou, Império Russo; 07/08/1938 - Moscou, União Soviética), foi ator, pedagogo e escritor.

tudantes de redes privadas de ensino têm, em geral, maior acesso a bens culturais, tais como cinema, teatro, literatura, assim como a passeios e viagens, o que não ocorre com estudantes de escolas públicas, na sua maioria. Se os estudantes de estratos econômicos mais altos usufruem de tais possibilidades e quais são suas escolhas é uma outra questão que foge ao escopo deste artigo, o fato é que, ou mais ou menos, há o acesso.

Hoje é certo que o cinema faz parte do dia a dia dos jovens. Em um levantamento de 2012, junto a 154 estudantes do Ensino Médio, entre 15 e 18 anos, de uma escola pública e periférica de uma cidade do interior de São Paulo, quatro deles apenas disseram não se interessarem muito por cinema e, ainda assim, declararam assistir a pelo menos um filme por semana. Os demais disseram assistir de três a quatro filmes por semana e alguns, diariamente. A maior parte desses estudantes afirmaram assistir aos filmes em TV aberta, ou pelo celular, pela rede social YouTube; menos de 20% apenas tinham computador em casa ou acesso à TV por assinatura, duas outras formas de assistirem aos filmes; menos de 10% declararam ir pelo menos uma vez por mês ao cinema, havia ainda casos de alunos que nunca assistiram a um filme no cinema. Cabe um parêntese, aqui, para enfatizar que são dados de 2012, coletados junto a estudantes de uma escola de um bairro rural distante a aproximadamente 15km do cinema mais próximo e com meio de transporte público com horários espaçados ao longo do dia. Essa relação com as produções cinematográficas dos jovens de hoje é muito diferente da relação de espectadores de gerações passadas. Um rápido levantamento na mesma época junto a 10 pessoas nascidas nas décadas de 1930 e 1940, em 2012, na faixa de 70 a 80 anos, metade delas com nível superior e metade com nível médio técnico, que vivem desde seus 20, 25 anos em cidades com pelo menos 500 mil habitantes, apenas duas delas declararam que assistiam pelo menos a um filme por semana ou a cada 15 dias; as outras pessoas disseram que assistiam a filmes eventualmente e, em geral, por TV por assinatura ou aberta, ou no cinema; declararam ainda nunca terem assistido a um filme pelo computador ou celular. Destaco, aqui, também que tais dados são de 2012, antes de plataformas de filmes e séries de televisão via *streaming* se popularizarem no Brasil[7] (GHIRALDELO, 2016).

7 A Netflix, a provedora global de filmes e séries de televisão via *streaming* com maior número de assinantes, chegou ao Brasil em setembro de 2011.

Considerando o fato de as produções cinematográficas estarem tão próximas do cotidiano desses estudantes, ocorre nos interrogarmos sobre que tipos de filmes esses jovens assistem, e, como era previsível, o que predomina são os filmes produzidos pelos grandes estúdios, os hollywoodianos, principalmente por serem de fácil acesso, já que são em maior número anualmente e os mais exibidos nas redes de televisão, assim como, segundo os estudantes, são mais compreensíveis e divertidos.

Esses filmes comerciais fazem parte do que é denominado pelos estudiosos da área de cinema de "cinema espetáculo" (GEADA, 1987), que são os produzidos pela indústria cultural, que produz a cultura de massa. São filmes cujos produtores e diretores almejam grandes bilheterias, pois anseiam como resultado altos rendimentos, são os que costumam ter lançamentos mundiais. Por mirarem o maior número possível de espectadores, procuram fazer suas produções tendo como norte um suposto "espectador médio", aquele imaginado pelos realizadores, que compreenderiam facilmente o enredo, assim como as imagens e os elementos estéticos (CHAUÍ, 2003).

Neste artigo, estamos usando como sinônimos os termos "cinema espetáculo", "cinema comercial" ou "cinema hollywoodiano" para designar o modo de funcionamento de tais produções cinematográficas, considerando ainda que foram os Estados Unidos que inauguraram as produções comerciais para grande público, tanto quando as produções se concentravam em Nova Iorque, no início do século XX, como quando, com o objetivo de baixar o custo de produção dos filmes, se transferiram para a Califórnia. Cabe reconhecer que o cinema espetáculo é produzido em diversos países, não exclusivamente pelas grandes produtoras de Hollywood, nos Estados Unidos.

A produção de filmes longas-metragens costuma ser de alto custo, além de envolver um grande número de profissionais. Embora quem ganhe a assinatura da obra seja apenas o diretor e, além deste, comumente têm destaque apenas atores e atrizes (em alguns casos podem se destacar o roteirista, o diretor de fotografia e o figurinista), o número de profissionais envolvidos em uma produção costuma ultrapassar facilmente dezenas ou centenas deles, conforme o filme, considerando desde os técnicos (de eletricidade, eletrônica, computação etc.) até os diretores de arte (iluminação, cenário, figurino etc.). Justamente por ser uma produção cultural cara e envolver o trabalho de muitas mãos, evidentemente que qualquer produção anseia

por espectadores e por retorno financeiro. A diferença é que os filmes hollywoodianos já são produzidos com esse fim, chegando em alguns casos a terem um retorno de dez vezes ou mais o valor investido para a produção. Já as produções que sustentam autoria não costumam ter rendimentos tão vultosos.

Voltando um pouco na história do cinema, o conceito de "cinema de autor" começa a ser esboçado nos anos 1940 na França, por meio de publicações tanto de críticos e estudiosos de cinema, como dos próprios cineastas, no célebre periódico dedicado ao cinema, *Cahiers du cinema*, como de seções de jornais sobre cinema e cultura em geral. Cinema de autor, ou cinema autoral, são as produções em que o diretor de cinema, o cineasta, se vale da câmera como meio de expressão pessoal, ainda que a produção de um filme seja um trabalho coletivo, ele teria a assinatura do autor. Assim, o filme traz marcas, desde o tema, roteiro até posição de câmera, iluminação, cortes e tomadas de cenas que marcam a autoria do diretor, marca seu estilo.

Como bem destaca Rosenfeld (2009[1951]), os estúdios hollywoodianos produzem muitas dezenas de filmes anualmente, o que permite que deles apareçam grandes diretores, como é o caso de Martin Scorsese, Woody Allen, Francis Ford Coppola, só para nos atermos em alguns cineastas vivos que produzem há décadas. Mesmo esses grandes cineastas, no entanto, já mencionaram em entrevistas a dificuldade de produzir filmes autorais financiados pelos grandes estúdios, pois é comum os produtores – os que financiam a realização de um filme – interferirem, ou tentarem interferir, na criação, considerando o retorno financeiro que poderá ou não gerar. Não se pode ignorar ainda que o cinema hollywoodiano desenvolve técnicas inovadoras, que são lançadas ao mundo do cinema, além de que, devido à sua grande produção, aparecerem ocasionalmente bons filmes, comparáveis aos do cinema de autor.

Nos Estados Unidos também se produz filmes de autor, evidentemente. Há, inclusive, o anual Festival Sundance de Cinema, criado para impulsionar e fortalecer novos talentos no cinema de autor. É preciso também reconhecer que nem todo filme de autor tem qualidades de conteúdo e estéticas.

Assim, uma marca substancial entre os filmes comerciais e os de autor diz respeito às *condições de produção*, à motivação para a realização de um filme, se o mais

importante é o retorno financeiro ou, sem desprezar esse aspecto, a possibilidade de um cineasta, tal como um artista, poder imprimir sua assinatura na produção.

Os aspectos mais marcantes entre as produções hollywoodianas e as de autor, que costumam ser mencionados pelos espectadores acostumados aos filmes comerciais quando assistem a um filme de autor, respectivamente são: ritmo acelerado *versus* ritmo lento; trilha sonora obrigatória *vs.* trilha sonora opcional; explicitação de elementos da história em cenas e diálogos entre os personagens *vs.* nem tudo é explicitado; humor obrigatório independente do gênero do filme *vs.* humor opcional; final conclusivo *vs.* nem sempre há final conclusivo.

O ritmo acelerado do cinema espetáculo faz com que o filme todo tenha muita ação, movimento, aconteçam coisas, diferentemente dos filmes de autor, que podem ter longas tomadas de uma cena, longos silêncios. As produções comerciais costumam ter trilha sonora, como uma maneira de envolver o espectador e emocioná-lo, já o cinema de autor, quando bom, envolve pelo próprio enredo, desempenho dos artistas, elementos estéticos, como iluminação, tomada de cena, por exemplo. É comum também que as produções comerciais explicitem a história, as relações entre os personagens de maneira a facilitar a compreensão pelo espectador, o que nem sempre ocorre nos filmes autorais. Também é recorrente nos filmes comerciais ações e diálogos supostamente bem-humorados, como estratégia para cativar o espectador, o que nem sempre ocorre em filmes de autor, em alguns, inclusive, dependendo do cineasta e de seu país de origem, há poucos diálogos. Os filmes comerciais costumam apresentar finais conclusivos, explícitos, enquanto muitos filmes de autor apresentam finais que parecem uma suspensão da história, nada mais. Se tomamos essas características do cinema de autor, dá para traçar o trabalho mental do espectador para interpretar um filme. O ritmo lento da história possibilita vagar por diversos pensamentos enquanto se assiste ao filme; a ausência de trilha sonora poderá envolver o espectador não pela comoção, mas por emoções e sentimentos mais elaborados; os implícitos em um filme obrigará o espectador a pensar sobre o que assiste, conjecturar desencadeamentos da história, pois nem tudo é apresentado pronto; o humor de cenas e nos diálogos entre os personagens, que nem sempre está presente, pode levar o espectador a se ater nas capacidades de representação dos atores; um final nem sempre conclusivo e explícito

pode levar o espectador a muitas especulações sobre o desfecho da história, ressignificando, inclusive, partes do filme desde seu início.

Os filmes com as características dos comerciais tornam-se repetitivos para o espectador, o que facilita a compreensão, mas, por outro lado, amortece os sentidos, não promove a reflexão mais profunda de temas variados, bem como de sentimentos e afetos. A cultura de massa é escapista, leva a uma fuga da realidade.

No âmbito da literatura de massa, como é chamada a literatura produzida tendo como norte a grande vendagem de livros, retorno financeiro, as características são semelhantes às do cinema comercial. As histórias costumam ter muita ação, muitos acontecimentos, os personagens, em geral, não são complexos – são personagens planas[8], como são denominadas na área de teoria literária –, os diálogos são explícitos entre os personagens e a linguagem é simplificada. São livros para entretenimento e, assim como o cinema comercial, também é pressuposto um leitor médio (CHAUÍ, 2003).

O enredo até pode ser inovador, mas a forma não ultrapassa o lugar-comum. Tudo para não exigir demais da atenção, do pensamento, da linguagem e da imaginação do leitor. Mantém-se a mesmice na produção literária para não provocar, não desestabilizar e não libertar o leitor da mesmice que é. Mantém-se, principalmente, o mercado.

Ricardo Azevedo, escritor e ilustrador, confirma que é a orientação do mercado que diferencia o ilustrador literário do ilustrador publicitário. Enquanto o ilustrador publicitário adere a uma linguagem considerada da moda por imposição do mercado, para o ilustrador literário, o que conta é "a questão da pessoalidade, da cultura visual, do desenvolvimento de uma linguagem autoral" (MORAES, HANNING, PARAGUASSU, 2012, p.95).

A descoberta através de personagens, diálogos, ambientes, símbolos, contrastes, ambiguidades e ironias pode ser prazerosa, mas é trabalhosa para o leitor, uma vez que confronta com suas histórias, seus valores, gostos, desejos, frustrações, dúvidas e repertório (PERISSÉ, 2006).

8 As personagens planas são aquelas que recebem um único atributo ou característica, permanecendo inalterada ao longo da narrativa. Já a personagem complexa ou redonda é aquela que surpreende pela capacidade de mudança ao longo da história (WOOD, 2011).

A literatura rompe com a linguagem do cotidiano, cria novas imagens e possibilidades, promove a reflexão e a crítica do leitor: "A arte, e no caso a literatura, é para criar o desequilíbrio, buscar outro prumo, e não botar pano quente em inquietações mornas" (QUEIRÓS, 2012, p.80).

Entretanto, conforme criticava Saramago (2010), "estabeleceu-se e orientou-se uma tendência para a preguiça intelectual" (p.463).

Ao discutir sobre arte e "ideologia da velocidade", Gonçalves Filho (2002) afirma que variadas produções literárias são feitas para "o aqui e o agora, prontas simplesmente para a fruição imediata, rápida" (p.96). Isso porque a rapidez presente na vida cotidiana é incompatível com o tempo exigido pela arte.

Mas isso tem consequência: podemos perder a capacidade de leitura – não de palavras e imagens isoladas –, mas da história humana.

> A cultura, o sentido cultural, tem agora muito mais a ver com o espetáculo e menos com a cultura reflexiva, ponderada, que faz pensar. Tudo se converteu em espectáculo.
>
> Todos os dias desaparecem espécies animais, vegetais, idiomas, ofícios. Os ricos são cada vez mais ricos e os pobres mais pobres. Cada dia há uma minoria que sabe mais e uma maioria que sabe menos. A ignorância está a expandir-se de forma aterradora. Temos um grave problema na redistribuição da riqueza. A exploração alcançou um requinte diabólico [...] Estamos a perder a capacidade crítica do que se passa no mundo [...] Estamos a abandonar a nossa responsabilidade de pensar, de agir (SARAMAGO, 2010, p.487).

Por isso, defendemos e atuamos para que a escola não abra mão do seu papel na formação crítica dos sujeitos, para que promova o acesso a obras de arte autorais, que incentive o trabalho do leitor/espectador - ainda que árduo –, oferecendo subsídios para que ele possa participar, interrogar e criar a partir da obra fílmica e literária.

CINEMA DE AUTOR E LITERATURA NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Nos projetos de pesquisa e extensão coordenados pelas autoras desse artigo foram exibidos e discutidos filmes autorais, assim como lidos e analisados textos literários com alunos de Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos de escolas públicas.

Mesmo algumas obras sendo nacionais ou vencedoras de vários prêmios, como é o caso de *O menino e o mundo*, os alunos não tiveram acesso a elas fora da escola.

Vale ressaltar que foi homologada uma lei (Lei nº. 13006/2014) que obriga as escolas de Educação Básica a exibirem filmes nacionais por, no mínimo, duas horas mensais (BRASIL, 2014). O conteúdo dessa lei integra o artigo nº. 26 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional (BRASIL, 1996).

Se, por um lado, essa lei poderia demonstrar alguma preocupação com o acesso ao cinema e, em particular, a valorização do cinema nacional na escola, por outro, não se verificou nenhum debate com a escola ou a regulamentação de condições estruturais e educativas para sua execução. Pelo contrário, nas escolas onde foram desenvolvidos esses projetos de pesquisa e extensão, por exemplo, professores e gestores desconheciam tal lei.

De acordo com o Censo da Educação Básica de 2019, existem 180 mil escolas no país. Em escolas de Ensino Fundamental, o projetor multimídia, equipamento básico para a exibição de filmes, está presente em apenas 52,9 % das escolas municipais – que são a maioria nesse tipo de ensino –, 70,6% das escolas privadas, 79,9% das escolas estaduais e 91,5% das escolas federais, que são minoria nesse tipo de ensino (MEC/INEP, 2020).

Além das condições estruturais, vale perguntar, quem é responsável pela seleção dos filmes? Como os filmes selecionados são obtidos para a exibição na escola? Os professores têm uma formação estética para a discussão das obras fílmicas? Há um momento para estudo e planejamento sistemático dos professores para o desenvolvimento dessas atividades com os alunos, já que a lei pressupõe a exibição mensal de filmes articulada à proposta pedagógica da escola? Ou, conforme questionam Fresquet e Paes (2016, p.165), "a proposta apenas visa aumentar os ganhos da indústria cinematográfica nacional, apostando no espaço da escola como 'novo' filão de mercado?"

Selecionamos – e defendemos que a escola selecione – filmes e textos literários que ampliem a experiência de alunos e professores com o cinema e a literatura, indo além "do gosto consagrado pelo mercado" (NAPOLITANO, 2009, p.16-7), mas com a formação necessária e o tempo adequado para o planejamento, execução e avaliação dessas atividades pelos professores.

Após a exibição do curta *Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore* (JOYCE; OLDENBURG, 2011), alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma Escola Pública aplaudiram-no. Durante a exibição do longa *O menino e o mundo* (ABREU, 2014), uma animação, sem diálogos, alunos do 2º ano do Ensino Médio "não piscavam", tamanha atenção. *Olga* (MONJARDIM, 2004), um longa que retrata um período hostil da história brasileira, com cenas relativamente pesadas, mobilizou e afetou alunos do 3º ano do Ensino Médio.

Mas esse resultado não foi imediato, tampouco automático. Embora o audiovisual seja uma linguagem presente na vida de jovens e adolescentes, não é simples incluir o cinema na escola; primeiro, porque ultrapassa a superficialidade da linguagem audiovisual presente no cotidiano dos alunos e, segundo, porque o cinema na escola ainda é associado à ausência de conteúdo ou a uma atividade de lazer. Por isso, "o primeiro antídoto contra [isso] é planejar as atividades em torno do material fílmico a ser incorporado" (NAPOLITANO, 2009, p.23). Tal planejamento envolve a seleção do filme de acordo com os objetivos da aula/disciplina, a identificação de tempo e espaço disponíveis, a caracterização dos alunos; o conhecimento aprofundado da produção cinematográfica pelo professor responsável; a sensibilização dos alunos para a atividade – que pode ocorrer antes mesmo do dia da exibição e discussão do filme; a elaboração de um roteiro de análise com questões, por exemplo.

Além das primeiras impressões identificadas nos alunos durante a exibição (aplausos, atenção, afetos), outros resultados são possíveis – e aqui está nosso maior interesse –, desde que haja, após a exibição, um espaço de reflexão individual, troca entre os pares, discussão e apropriação de novos conteúdos e sentidos. Somente assim será possível superar a superficialidade para alcançar a essência da obra e dar um salto qualitativo de elaboração psíquica e cognitiva, incluindo o incentivo para a formação de leitores.

Em um desses momentos de reflexão, troca e discussão, uma aluna do 1º ano do Ensino Médio fez o seguinte comentário sobre o curta *Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore*: *"Cada livro que estava na biblioteca* [cenário do curta] *foi escrito por alguém que passou por lá; histórias em preto e branco que ficaram coloridas".* Percebe-se nesse relato uma leitura que ultrapassa o enredo, o conteúdo; incorporando as cores, a forma.

O cinema é uma experiência estética e cultural que não se resume à história contada (conteúdo). "Os filmes, como qualquer obra de arte, comunicam e perturbam o espectador mais pela maneira, pela forma como os temas são desenvolvidos, do que pelos temas em si. Por isso, os vários aspectos da linguagem não devem ser menosprezados" (NAPOLITANO, 2009, p.20).

Meses após a exibição e a análise de *O menino e o mundo*, quando se questionou possíveis contribuições da articulação entre a literatura e o audiovisual no processo ensino-aprendizagem, alguns relatos de alunos foram: *"aprendi a dar mais atenção aos detalhes"; "me fez ver o mundo com um outro olhar, com um olhar menos egocêntrico perante as periferias e os obstáculos encontrados"*. Ou seja, a leitura da imagem em movimento – que não é *qualquer* imagem em movimento, conforme já discutimos anteriormente – ampliou a leitura de mundo desses alunos.

De acordo com Napolitano (2009), "um filme, como experiência estética e cultural, pode ser visto sob diversos ângulos e chaves de leitura, dialogando, por exemplo, com repertórios culturais e valores dos espectadores" (p.11).

Da mesma forma, a literatura provoca, mobiliza, afeta, humaniza as pessoas. Para Antonio Candido (1988), a literatura "humaniza em sentido profundo porque faz viver" (p.176).

Após a leitura da obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos (2019[1938]) uma professora de História da Educação Básica, com excelente formação acadêmica, revelou que passou a entender e valorizar a arte após a participação como bolsista da FAPESP[9]

9 A bolsa de Aperfeiçoamento Pedagógico da FAPESP é concedida ao professor da Educação Básica vinculado à pesquisa financiada pela FAPESP na modalidade Ensino Público, cujo objetivo

em um dos projetos de pesquisa: "[Antes de ler o livro] *eu 'sabia, mas não sentia'*".

Esse relato demonstra que a inserção do cinema e da literatura na escola também depende da formação qualificada do corpo docente. "Afinal, como promover uma educação do sensível se os professores não estiverem mobilizados e formados a partir de uma perspectiva estética?" (COMBINATO et al., 2018).

Além da recepção estética, a educação da sensibilidade envolve a atividade expressiva (CAMARGO; BULGACOV, 2008). Fundamentadas em Vigotski, essas autoras afirmam que existem a atividade reprodutora e a atividade criadora, e que o processo de aprendizagem não se restringe à atividade reprodutora:

> Não sendo reduzida a atividade reprodutora e imitativa, a aprendizagem torna-se uma atividade de enorme complexidade que se vincula à imaginação e à afetividade. A aprendizagem concebida como atividade criadora supõe mudança na proposta pedagógica: mudança de uma prática que nega, reprime, exclui, censura, subordina, marginaliza a imaginação e a vida afetiva dos alunos, para uma prática que transforme a imaginação e a afetividade em ações mobilizadoras da atividade (CAMARGO; BULGACOV, 2008, p.473).

A recepção estética da arte, de certo modo, incentiva a criação. De acordo com Fresquet e Migliorin (2015), "ver cinema, em alguma medida, nos coloca na disposição de criar" (p.15). Isso porque, de acordo com os autores, "ver e fazer são frente e verso de uma mesma práxis" (p.16).

E, assim, a produção – seja ela escrita ou audiovisual – implica a apropriação daquilo que já foi produzido historicamente. A atividade como processo dialético de apropriação – objetivação do gênero humano envolve a objetivação, ou seja, a externalização do sujeito a partir da apropriação daquilo que já foi produzido e acumulado pelo gênero humano.

é contribuir com a melhoria do ensino público. Nos projetos de pesquisa e extensão coordenados pelas autoras desse artigo, a participação como bolsista FAPESP envolveu, por exemplo, a participação dos professores em reuniões semanais ou quinzenais com as pesquisadoras responsáveis para estudo, discussão de filmes e textos teóricos e literários, planejamento e avaliação das atividades de pesquisa-ação com alunos, elaboração de relatórios e artigos.

Diante da tarefa proposta a alunos de Ensino Médio para a produção de curtas, vários grupos escolheram desenvolver releituras de obras com as quais tiveram contato na escola, dentre elas, a animação *O menino e o mundo*, de Alê Abreu (2014) e o poema *Ladainha*, de Cassiano Ricardo (2014): *"As aulas de Língua Portuguesa tiveram grande influência para a construção do nosso audiovisual. Um dos textos escolhidos foi apresentado na aula* [...] *O grupo se identificou e achou que seria propício colocá-lo no curta, devido à conexão com os dias atuais, onde a máquina tomou o lugar do homem"* – relato de aluna do 2º ano do Ensino Médio, vinculada ao grupo que produziu o curta "Máquina, orai por nós".

Como discutem Berti e Carvalho (2013), com base em Alain Bergala, o cinema promove uma experiência de alteridade: "o cinema permite ser o outro, viver em outro território, flanar por diferentes espaços e tempos" (p.183). Daí a riqueza do cinema – e também da literatura –, tanto no sentido de provocar outras vivências, sentimentos, questionamentos, como no de favorecer o aprendizado de leitura de imagens, textos e mundo.

Segundo relato dos próprios alunos, a participação em projeto de pesquisa e extensão, cujo objeto de estudo foi a arte através do cinema, da literatura e da escrita, aumentou o interesse pela leitura ou intensificou o gosto pela leitura, o que, por sua vez, promoveu o aperfeiçoamento na interpretação de textos: "*passei a ler mais, melhorou a minha interpretação"* (COMBINATO, 2020).

Após dois anos de trabalho com as mesmas turmas de Ensino Médio (aproximadamente 100 alunos divididos em três turmas) articulando a literatura e o audiovisual no processo ensino-aprendizagem, um levantamento através de questionário não identificado revelou que o interesse/gosto por literatura atingiu 30% dos alunos e o interesse/gosto por cinema/audiovisual alcançou 53% do grupo (COMBINATO, 2019).

Apesar de envolver uma pequena amostra, esse dado indica o potencial desse tipo de trabalho na escola para a formação de leitores, especialmente diante do cenário brasileiro. De acordo com a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (INSTITUTO PRÓ-LIVRO, 2016), 44% da população brasileira é composta por não leitores (pessoa que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses) e o principal gênero de escolha de leitura dos leitores é o religioso.

No projeto de extensão desenvolvido junto a estudantes da EJA, com idades entre 18 e 57 anos, em 2014, dado o tempo exíguo de cada série escolar e a pouca disponibilidade de tempo dos estudantes, já que a maior parte trabalhava durante o dia e estudava no período noturno, nossa escolha foi apresentar trechos, cenas, de filmes de autor e textos curtos de literatura, como poemas, crônicas, contos e trechos de romances. Coletamos depoimentos de diversos estudantes feitos diretamente para nós, por escrito ou oralmente, assim como declarações orais feitas para alguns de seus professores. Destacamos dois depoimentos, um de uma estudante com mais de 50 anos e outro, de um estudante mais jovem, na faixa de 25 a 30 anos, os quais espontaneamente declararam no questionário final de avaliação do projeto: *"Meu neto gosta de leitura e me pediu pra que lesse pra ele este livro* [referindo-se a um livro que nós levamos para sala de aula e comentamos, lemos trechos]*" e "Até comecei a ler livros e comecei a reservar um tempinho para assistir filme".* Além das declarações voluntárias, observamos mudanças de atitudes, como maior frequência às aulas quando íamos à escola para as atividades do projeto, maior interesse nas aulas, alguns alunos começaram a aventar a possibilidade de continuar os estudos.

Em um outro projeto[10], destacamos as atitudes de alguns estudantes, que após assistirem a um filme na escola, quando o mesmo filme foi exibido em TV aberta, assistiram-no novamente; outros estudantes passaram a pesquisar e a assistir outros filmes de um mesmo cineasta depois de terem assistido na escola e saberem dos meios de produção de um filme, começaram a desenvolver a percepção de cinema de autor; outros ainda ficaram muito surpresos ao conhecerem filmes brasileiros, tais como *Narradores de Javé* (2003) e *Lixo extraordinário* (2009), pois até então os únicos nacionais que haviam assistido foram produções do gênero comédia, criados pela Globo Produções; também foi grande a surpresa de diversos alunos ao descobrirem que há animações para adultos, como *Mary & Max* (2009).

Um questionamento por parte dos professores que diversas vezes apareceu no desenvolvimento dos projetos que os envolviam, os financiados pela Fapesp, foi como reconhecer um filme como sendo cinema de autor e um texto literário de autores contem-

10 Projeto financiado pela Fapesp, de 2012 a 2015.

porâneos, sem perder de vista que no meio de produções de filmes e literatura de massa poderão aparecer bons cineastas e bons escritores, assim como nem tudo que se produz como cinema de autor ou literatura podem ter qualidade artística. O que é imprescindível é o professor – de qualquer área do conhecimento e não exclusivamente de Língua Portuguesa ou de ciências humanas – se interessar por cinema de autor e literatura, querer sempre aprender a respeito. A partir daí, poderá ler crítica especializada sobre cinema de autor e literatura, tanto em publicações específicas sobre esses assuntos (há diversas online com acesso gratuito), como seções de cultura em jornais e revistas da grande mídia; poderá assistir a programas em TV abertas, em geral as TV públicas e educativas; assistir a entrevistas de cineastas, grandes atores e escritores; poderá acompanhar as indicações e premiações de grandes festivais de cinema e feiras literárias, há diversos festivais de cinema e feiras literárias no Brasil. Esses eventos de cinema e literários têm como jurados especialistas nas áreas, já se tendo, portanto, um filtro das produções. Cabe, aqui, uma restrição ao Oscar – Prêmios da Academia (Academia de Artes e Ciências Cinematográficas), por ser um evento promovido pelos grandes estúdios cinematográficos estadunidenses, cujo objetivo é premiar profissionais da "indústria cinematográfica", em geral, as próprias produções dessa indústria, evento que, até uns dez anos atrás, tinha como jurados apenas profissionais da área ligados às produções comerciais estadunidenses. Não se trata de desconsiderá-lo, obviamente, pois as premiações para filmes estrangeiros e animação costumam ser semelhantes às avaliações de jurados de grandes festivais de cinema de autor, mas olhar com certa reserva para o Oscar poderá ajudar a desenvolver o senso crítico para os elementos de roteiro e estéticos dos filmes.

A história nos mostra que há obras de arte, cujo início foi popular, ou de produções inicialmente malvistas e que, após um certo tempo, são lançadas ao *status* de arte. É vasto o debate sobre o que é arte, debate do qual dá para extrair algumas condições, as quais têm pesos diferentes, para que uma produção possa ser considerada artística: o reconhecimento pela sociedade, que inclui os canais de divulgação (espaços para publicizar), avaliação de especialistas e aceitação do público. É nesse conjunto de forças, nessa tensão, que uma produção, inicialmente da cultura popular ou mesmo da indústria cultural, pode ser alçada à condição de obra de arte, o que quer dizer que nem todas as obras que hoje conhecemos como arte já nasceram assim.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A justificativa de que as produções cinematográficas e literárias de massa são as que os estudantes (mais) apreciam não se mostrou verdadeiro, diante de nossa experiência com projetos de pesquisa e extensão junto aos estudantes de Ensino Médio de escolas públicas. É certo que introduzir na escola literatura contemporânea e, principalmente, cinema de autor é tarefa que demanda estudo pelo professor e tempo para preparação das atividades, considerando ainda que muitos professores, assim como os alunos, são massificados pelas produções da indústria cultural. Então, apesar de serem leitores assíduos e cinéfilos, seus repertórios estão restritos às produções que têm como princípio e direção o retorno financeiro em larga escala.

Ainda considerando nossa experiência com os projetos, parece-nos claro que se trata de apresentar – e insistir com – as produções mais elaboradas, que rompem com as interpretações previsíveis, por isso repetitivas e fáceis. O trabalho com essas produções pode deslocar formas de pensamento tanto de estudantes como de professores. É preciso também um olhar atento, sem pressa, para perceber modificações nas formas de pensar e agir dos estudantes, as quais num primeiro momento poderão parecer pequenas e até insignificantes, mas que ao longo do tempo poderão se mostrar muito significativas. Embora os projetos tenham sido desenvolvidos junto a estudantes jovens e de seus professores, exceto o voltado para o público da EJA, cujas turmas tinham estudantes adultos, o trabalho com cinema de autor e textos de literatura de autores contemporâneos poderá iniciar bem mais cedo, pois há materiais de grande qualidade nessas duas áreas, produzidos para o público infantil e juvenil, que cursam o Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BERTI, A.; CARVALHO, R. M. O Cine Debate promovendo encontros do cinema com a escola. *Pro-Posições,* Campinas, v.24, n.3, p.183-199. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n3/11.pdf Acesso em 30 ago 2018.

BRASIL. Lei n.9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm Acesso em 22 fev 2020.

BRASIL. Lei n.13.006, de 26 de junho de 2014. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm Acesso em 22 fev 2020.

CAMARGO, D.; BULGACOV, Y. L. M. A perspectiva estética e expressiva na escola: articulando conceitos da psicologia sócio-histórica. *Psicologia em estudo*, v. 13, n. 3, p. 467-475, 2008.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1988. p. 169-191.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*, 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.

COMBINATO, D. S.; OLIVEIRA, T. C. S. ; MACEDO, W. P. ; VIEIRA, I. G. ; AUGUSTO, J. M. M. ; RIBEIRO, A. M. L. . Formação docente como condição para o planejamento e desenvolvimento de pesquisa-ação com alunos do Ensino Médio. In: *V Congresso Nacional de formação de professores e XIV Congresso Estadual Paulista sobre formação de educadores*, 2018, Águas de Lindoia. Inovação e Tradição - preservar e criar na formação docente, 2018.

COMBINATO, D. S. *"Nós e os nossos nós: impactos da articulação entre literatura e audiovisual para o processo ensino-aprendizagem no Ensino Médio".* Relatório científico. Programa de Melhoria do Ensino Público da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Processo n. 2014/50841-4. FAPESP, 2019.

COMBINATO, D. S. *"Nós e os nossos nós: impactos da articulação entre literatura e audiovisual para o processo ensino-aprendizagem no Ensino Médio".* Relatório

científico. Programa de Melhoria do Ensino Público da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Processo n. 2014/50841-4. FAPESP, 2020.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p.35-40, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04 Acesso em 05 out 2019.

FRESQUET, A.; MIGLIORIN, C. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. In: FRESQUET, A. *Cinema e educação*: a Lei 13.006 Reflexões, perspectivas e propostas. Belo Horizonte, MG. Universo Produções, 2015.

FRESQUET, A.; PAES, B. T. A escola e o cinema: algumas reflexões e apreensões frente à Lei 13.006/14. *Revista Teias*, v. 17, n. 47, 2016: Cinema e Educação em Debate. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24585/17565 Acesso em 22 fev 2020.

GEADA, E. *O cinema espetáculo*, Lisboa: Edições 70, 1987.

GHIRALDELO, C. M. A interpretação de filmes cult por jovens habituados a filmes comerciais. In RIBEIRO, J. da S.; VIANA, C. E.; MACIEL, D. (Orgs.) *Encontros de Cinema. 4ª Conferência Internacional de cinema de Viana 2015.* Viana do Castelo, Ao Norte (Associação de Produção e Animação Audiovisual), 2016.

GONÇALVES FILHO, A. A. *Educação e literatura*. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil.* 4.ed. 2016. Disponível em: http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf Acesso em 17 fev. 2020.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa*: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo da Educação Básica 2019. Brasília-DF Inep/MEC, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0 Acesso em 22 fev 2020.

MORAES, O., HANNING, R., PARAGUASSU, M. *Traço e prosa:* entrevistas com ilustradores de livros infantojuvenis. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

NAPOLITANO, M. *Cinema:* experiência cultural e escolar. Secretaria da Educação. Caderno de cinema do professor: dois. São Paulo: FDE, 2009.

PERISSÉ, G. *Literatura e educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

QUEIRÓS, B. C. *Sobre ler, escrever e outros diálogos.* Organização de Júlio Abreu. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

ROSENFELD, A. *Cinema:* arte & indústria. São Paulo: Perspectiva, 2009[1951].

SARAMAGO, J. *Nas suas palavras.* Edição e seleção de Fernando Gómez Aguilera. 2.ed. Alfragide, Portugal: Caminho, 2010.

WOOD, J. *Como funciona a ficção.* Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

Obras audiovisuais:

A palavra conta, de Duto Sperry, produzido pela Java 2G, com apoio do Instituto C&A, 2011. 28'37". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TlOwKhIma5s Acesso em: 19 jan 2017.

Com amor, Van Gogh, filme de Dorota Kobiela, Hugh Welchman, produzido por Breakthru Productions Trademark Films, 2017. 94'.

Lixo extraordinário, filme de Lucy Walker, João Jardim e Karen Harley, produzido por Almega Projects, O2 Filmes, 2010. 90'.

Mary & Max - Uma amizade diferente, filme de Adam Elliot, produzido por Melanie Coombs, 2009. 92'.

Narradores de Javé, filme de Eliane Caffé, produzido por Bananeira Filmes, Gullane Filmes, Laterit Productions, Riofilme, 2003, 100'.

O menino e o mundo, de Alê Abreu, produzido por Filme de Papel e Espaço Filmes, 2014. 80'.

Olga, filme de Jayme Monjardim, produzido por Globo Filmes e Lumière Pictures, 2004. 141'.

Os fantásticos livros voadores do Sr. Morris Lessmore, filme de William Joyce e Brandon Oldenburg, produzido por Moonbot Studios, 2011. 15'07". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wDkfhwRlcZw Acesso em: 09 nov 2017.

Paris, je t'aime, Faubourg Saint Denis, filme de Tom Tykwer, produção de Imagem Filmes, 2006. 7'13". Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=CNO-xsLK8KUc Acesso em 08 fev 2017.

Obras literárias:

FUNDAÇÃO CULTURAL CASSIANO RICARDO. Cassiano Ricardo 120 anos. São José dos Campos, 2014.

RAMOS, G. *Vidas secas.* 140.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2019[1938].

A ILUSTRAÇÃO DO CONTO INFANTIL: UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA IMAGÉTICA E PARATEXTUAL NA SALA DE AULA

THE ILLUSTRATION OF CHILDREN'S TALE: A PROPOSAL TO THE IMAGETIC AND PARATEXTUAL LITERARY EDUCATION IN THE CLASSROOM

Rodolfo Rodrigues Pontes[1]

Thiago Eugênio Loredo Betta[2]

---

1 Especialista em Literatura, Memória Cultural e Sociedade pelo Instituto Federal Fluminense (IFF).

2 Doutor em Cognição em Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Professor de Língua Portuguesa e Literatura no Instituto Federal Fluminense (IFF).

RESUMO: Frente ao desafio de se trabalhar com os paratextos e as ilustrações de livros infantis e juvenis na sala de aula, o presente estudo objetiva mostrar a importância e o significado desses elementos no processo formativo do professor de língua portuguesa, disciplina escolar em que a leitura literária deve ter espaço privilegiado. Para o efetivo trabalho com a literatura infantil e juvenil, é necessário apresentar os diversos sentidos das ilustrações, explorar os paratextos como elementos compositivos do objeto livro e criar um projeto de leitura literária na escola, que amplie e emancipe a experiência literária dos jovens leitores, conforme apontam Camargo (1998), Colomer (2007) e Lins (2003). Desse modo, por meio de um estudo bibliográfico e da aplicação da oficina "Ilustração do conto infantil: construção da imagem narrativa", dirigida a graduandos em letras, foi possível identificar que a sensibilização dos futuros professores sobre a importância das ilustrações e dos paratextos provocou resultado satisfatórios, principalmente com a mudança de percepção da maioria dos licenciandos a respeito do significado que tais elementos possuem dentro das páginas do livro. O que permitiu concluir que, quando a escola se articula em torno de um projeto de leitura literária, unindo a parte imagética com a paratextual, é possível produzir muitos frutos, como a mudança de percepção dos alunos para os significados das ilustrações e os elementos paratextuais, desenvolvendo um olhar mais apurado e favorecendo uma experiência sinestésica com a complexidade do objeto livro.

PALAVRAS-CHAVE: Ilustração; Educação literária; Formação de professor; Sala de aula; Paratexto.

ABSTRACT: Faced with the challenge of working with the paratexts and illustrations of children's and youth books in the classroom, the present study aims to show the importance and meaning of these elements in the formative process of the portuguese-speaking teacher, school discipline in which literary reading should have privileged space. For the effective work with the children's literature, it is necessary to present the various meanings of the illustrations, explore the paratexts as compositionelements of the book object and create a literary reading project at school, to expand and emancipation the literary experience of young readers, as point out Camargo (1998), Colomer (2007) and Lins (2003). Thus, through a bibliographic study and the application of the workshop "Illustration of the children's tale: construction of the narrative image", addressed to undergraduates in letters, it was possible to identify that sensitization raising of future teachers about the importance of illustrations and paratexts brought satisfactory results, especially with the change of perception of most licentiates regarding the meaning that such elements have within the pages of the book. This allowed us to conclude that, when the school articulates itself around a literary reading project, uniting the imagery part with the paratextual, it is possible to produce many fruits, such as the change of perception of students to the meanings of illustrations and paratextual elements, developing a more a keener look and favoring a kinaesthetic experience with the complexity of the book object.

KEYWORDS: Illustration; Literary education; Teacher education; Classroom; Paratext.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa versa sobre experiências da oficina "Ilustração do conto infantil: construção da imagem narrativa" aplicada na licenciatura em Letras, do Instituto Federal Fluminense (IFF), tendo como objetivo evidenciar a importância das imagens e dos paratextos no livro infantil e juvenil. Durante a oficina, tais recursos foram trabalhados com a finalidade de mostrar aos futuros professores a possibilidade de ampliar e qualificar o processo de leitura literária. Para isso, foram levantados alguns percursos que a ilustração tomou ao longo do tempo, em que se ressalta a força da imagem no livro infantil e juvenil contemporâneo e demonstra a importância de a escola formar o educando para explorar as potencialidades deste objeto discursivo, que integra elementos verbais e visuais.

A educação literária imagética e paratextual no contexto escolar diz respeito a um projeto de leitura literária na sala de aula com o livro infantil e juvenil, que trabalha os diversos sentidos da imagem (representativa, descritiva, narrativa, simbólica, expressiva, estética, lúdica, conativa, metalinguística, fática ou pontuação) e busca a valorização dos paratextos como signos visuais e linguísticos, que desenvolvem no leitor um olhar atento e prospectivo para o que encontrará no interior do livro.

Assim, há que se fazer um questionamento: Como se trabalhar e obter êxito com uma educação literária imagética e paratextual na sala de aula? Tentando respondê-lo, o estudo propõe três eixos estruturais: a alfabetização visual consonante à textual; a exploração dos elementos paratextuais como ponto de partida para uma leitura atenta e minuciosa; e um projeto evolutivo de leitura literária imagética e paratextual que articule todos os anos de escolaridade da educação básica, compreendendo as especificidades de cada um, com o livro infantil e juvenil na sala de aula.

Para isso, a pesquisa mostra detalhadamente como foi realizada a oficina "Ilustração do conto infantil: construção da imagem narrativa", com uma turma do 8º período da licenciatura em Letras, do Instituto Federal Fluminense (IFF). A atividade ocorreu em dois encontros, nos dias 12 e 29 de março de 2019, e foi idealizada com o objetivo de consolidar os conhecimentos teóricos para a formação do leitor literário.

A análise da experiência nas atividades foi realizada por meio dos dados de um questionário (Apêndice A), respondido pelos participantes ao final da oficina.

Finalmente, nas considerações finais, serão destacadas as informações mais relevantes que foram obtidas por meio dos questionários. Conclui-se que a oficina contribuiu para um olhar mais acurado sobre o conteúdo da história e a estrutura da progressão da narrativa em sinergia com os elementos visuais e paratextuais.

A IMPORTÂNCIA DAS ILUSTRAÇÕES E DOS PARATEXTOS PARA A PRÁTICA DOCENTE

O livro infantil e juvenil é um objeto verbo-visual, com elementos que favorecem uma leitura atenta e pormenorizada. Para um trabalho efetivo, é necessário que o professor explore a percepção dos leitores e os incentive a analisar não apenas o texto verbal, mas também analisar os paratextos e as imagens que compõem o livro, tais como: capa, guarda, ilustração, folha de rosto e contracapa. Para isso, é de fundamental importância um olhar continuado de formação do leitor literário, que se sobreponha às atividades isoladas e estanques com o livro na sala de aula.

Infelizmente, a escola privilegia o ensino dos códigos verbais e descarta os códigos visuais, como observa Andrade (2013). Portanto, diante do atual cenário midiatizado, em que os estímulos imagéticos são superiores aos das palavras, o livro infantil pode ser um aliado fundamental para preencher esta lacuna no contexto educacional, já que o objeto é permeado de imagens criteriosamente trabalhadas, adequadas para cada faixa etária e extremamente sensíveis. Além disso, Andrade (2013) reitera que "algumas possíveis razões para a pouca credibilidade que a ilustração possui no meio literário infantil podem ser baseadas em dois aspectos: a banalização da imagem, nos dias atuais, e a supremacia do código escrito sob o imagético [...]" (ANDRADE, 2013, p. 3).

Nesse mesmo sentido, a pesquisadora Pelegrini (2003) é incisiva ao falar que a atual conjuntura da sociedade contemporânea é midiatizada sobretudo por imagens, afirmando que "a cultura contemporânea é sobretudo visual. *Video games*, videoclipes, cinema, telenovela, propaganda e história em quadrinhos são técnicas de comu-

nicação e de transmissão de cultura cuja força retórica reside sobretudo na imagem [...]" (PELEGRINI, 2003, p. 15). Assim, revela-se um descompasso entre o conteúdo trabalhado na sala de aula com a formação desejada pela cultura e sociedade contemporâneas, e que os estudos de Andrade (2013) demostram que:

> A alfabetização escolar é, muitas vezes, voltada para palavras e deveria contemplar também a leitura imagética [...]. Os livros compostos somente por imagens são normalmente classificados para indivíduos ainda não alfabetizados, sobretudo crianças. Seguindo essa lógica, a paratextualidade das ilustrações de grande parte dos livros não é investigada de forma mais profícua (ANDRADE, 2013, p. 4).

Como observado anteriormente, assim como a falta de alfabetização visual, as crianças enfrentam outro desafio na sala de aula, por analisarem o objeto sem contemplar todas as suas partes. Trata-se dos paratextos que, quando desconsiderados, fazem com que seja diminuída a qualidade da leitura e da experiência com o livro infantil, pelo fato de a conjunção dos elementos compositivos não acontecer. Desta forma, Silva e Souza (2016) acrescentam que, no passado, os críticos descartavam os paratextos e atualmente são os professores que o fazem:

> Dizemos mais, foi e é negligenciado não apenas pelos críticos, mas também pelos docentes, quando não deram e não dão importância aos tais paratextos, quando bem pensados e construídos contribuem para a atribuição de sentido do texto que está para ser lido. Leitores fazem inferências a respeito das imagens da capa, tentando descobrir o tema, as personagens e alguns indícios visuais ajudam nas previsões sobre a história em si (SILVA; SOUZA, 2016, p. 79).

Na mesma direção do pensamento das pesquisadoras, destaca-se ao longo desta pesquisa a importância de um olhar cuidadoso do professor para esses elementos que formam o livro, já que a composição deles promove uma leitura mais aguçada e aprofundada do livro enquanto objeto estético e artístico. Ainda, Silva e Souza (2016) explicam com profundidade a importância da exploração dos paratextos com foco para o livro infantil e juvenil:

> Informações sobre os paratextos: formato, título, capa, guardas, folha de rosto e biografia [...] podem e devem ser explorados pelo mediador durante o momento da leitura, pois isso contribuirá para a formação dos leitores, aguçando-lhes o olhar para os detalhes que fazem diferença na compreensão. A leitura desses paratextos constitui o primeiro contato do leitor com o material escrito e, dessa maneira, pode servir como um "guia de leitura", pois a compreensão dos paratextos antecipa questões que podem ser respondidas quando a criança entrar no livro e começar a lê-lo (SILVA; SOUZA, 2016, p. 79).

Por vezes, os paratextos e as imagens devem ser considerados no trabalho de leitura literária na sala de aula e, para que o trabalho não aconteça de forma estanque, ambos elementos devem estar articulados dentro de um projeto educacional. Pois, a escola deve conceber a leitura literária de forma integrada, buscando que o professor de cada série saiba quais obras usar, o porquê e como trabalhá-las na sala de aula, com objetivos traçados, numa perspectiva evolutiva, em que se aumenta o grau de complexidade das atividades com o livro progressivamente. Só desta forma, o trabalho ganha corpo, movido por um sentido mais amplo e qualificado de leitura literária na sala de aula, como propõe Colomer (2007):

> A leitura de livros cria um itinerário prolongado de toda a escolaridade obrigatória. Não se lê livremente em umas séries e se aprende literatura em outras. Se se está consciente da continuidade da aprendizagem, as séries se podem enlaçar de forma mais eficaz e os professores podem trabalhar em equipe para ajudar a seus alunos durante esse período (COLOMER, 2007, p. 10).

Portanto, a escola, para promover eficientemente a leitura literária, precisa oferecer ferramentas para a criança ler o texto visual e as potencialidades oferecidas pelo objeto livro. Para isso, é fundamental pensar numa educação literária transversal e progressiva. Transversal, pois trata-se da capacidade de desenvolver novas habilidades para a criança e o jovem lerem e perceberem o livro de diversas formas. Progressiva refere-se à possibilidade de a escola criar um projeto de leitura literária amplo, que permita aos alunos de cada série, assim que avançarem nos estudos, irem se aprofundando nos conhecimentos estéticos e literários relacionados ao li-

vro infantil e juvenil, como defende Colomer (2007). A partir disso, espera-se que as crianças tenham um contato melhor com o livro e extraia o máximo possível a sua carga polissêmica. Assim sendo, as pesquisadoras a seguir afirmam que as: "[...] práticas leitoras não são somente aquelas em que o aluno decifra códigos escritos, são também aquelas as quais envolvem as imagens e fazem com que o leitor as perceba, assimile [...]" (BURLAMAQUE; MARTINS; ARAUJO, 2011, p. 77-78).

Diante do exposto, espera-se que o professor possa conquistar resultados satisfatórios com a leitura literária na sala de aula, sob esse cuidado de ultrapassar a palavra, seguindo as proposições de incluir os paratextos e as ilustrações como recursos imprescindíveis para a leitura do livro. Sendo assim, segue uma sugestão e exemplo de uma obra literária que pode ser trabalhada na sala de aula e explorados os aspectos relacionados anteriormente.

Figura 1 – Ilustração do livro infantil "Meu pequenino", de Germano Zullo

Fonte: lunetas.com.br/livro-meu-pequenino/

O livro infantil "Meu pequenino", de Germano Zullo é composto de imagens e palavras que formam um amálgama com extrema concisão. As ilustrações possuem um traço bem simples que reporta ao traço da criança. Com um planejamento visual

bem minimalista, o livro que conta o ciclo da vida, que, por vezes, mostra-se complexo, a sua carga estética conquista e prende o leitor até o fim. Outro ponto a ser destacado é que a ilustração e o texto não brigam entre si neste livro, cada um se desenrola de forma precisa, configurando-se um amálgama.

O UNIVERSO DA ILUSTRAÇÃO NO LIVRO INFANTIL

Para entender a importância da ilustração no livro infantil e juvenil, antes é fundamental conhecer as teorias gráfico-visuais e os processos que sofre até sua materialização nas páginas. Sem esse aprofundamento corre-se o risco de simplificá-la a meros desenhos ou enfeites. Indo-se na contramão desse olhar simplificado, a ilustração no livro infantil deve ser compreendida como uma narrativa visual, que dialoga e se constrói por meio do texto literário.

Percebe-se que é fundamental o professor conhecer as funções coexistentes nas ilustrações, para que haja uma definição sobre o que vai explorar com elas, no sentido de selecioná-las e colocá-las em uma linha de abordagem. Assim como se faz — para compreender também o valor transcendente que a ilustração possui — evitando, desta forma, estabelecê-la apenas com a função de ornar textos.

Segundo Camargo (1998), confere-se comumente à ilustração as funções de ornamentar ou aclarar o texto que simultaneamente exibe. Entretanto, a ilustração pode ter diversas outras funções, tais como: representativa, descritiva, narrativa, simbólica, expressiva, estética, lúdica, conativa, metalinguística, fática e de pontuação, conforme definições estabelecidas a seguir:

> A imagem tem **função representativa** quando imita a aparência do ser ao qual se refere; **função descritiva**, quando detalha essa aparência; **função narrativa**, quando situa o ser representado em devir, através de transformações (no estado do ser representado) ou ações (por ele realizadas); **função simbólica**, quando sugere significados sobrepostos ao seu referente, mesmo que arbitrariamente, como é o caso das bandeiras nacionais; **função expressiva**, quando revela sentimentos e valores do produtor da imagem, bem como quando

> ressalta as emoções e sentimentos do ser representado; **função estética**, quando enfatiza a forma da mensagem visual, ou seja, sua configuração visual; **função lúdica**, quando orientada para o jogo, incluindo-se o humor como modalidade de jogo; **função conativa**, quando orientada para o destinatário, visando influenciar seu comportamento, através de procedimentos persuasivos ou normativos; **função metalingüística**, quando o referente da imagem é a linguagem visual ou a ela diretamente relacionado, como citação de imagens etc.; **função fática**, quando a imagem enfatiza o papel de seu próprio suporte; **função de pontuação**, quando orientada para o texto junto ao qual está inserida, sinalizando seu início, seu fim ou suas partes, nele criando pausas ou destacando alguns de seus elementos. (CAMARGO, 1998, p. 60) [grifos nossos].

Conforme afirmado na seção anterior, de as escolas geralmente privilegiar o código verbal em detrimento do visual, existe um pensamento de que a função de contar história compete apenas ao texto, sendo ele oral ou escrito. No entanto, percebe-se que num livro infantil e juvenil (em que há narrativas visuais acompanhadas do texto) existe um "revezamento" do texto com a imagem, ora um sobressai, ora outra se destaca, mas ambos "brincam" de contar histórias no livro. Para reforçar este fato, Cavalcante (2010) escreve:

> Contar histórias não é a função pertinente apenas ao texto oral ou escrito, mas também às ilustrações. As ilustrações sugerem um entendimento de espaço e de tempo. Enquanto a leitura do texto ocorre de forma linear, as imagens sugerem uma narrativa própria, onde imagem e palavra se potencializam mutuamente em função das suas diferenças. Cada qual pode sobressair-se em relação ao outro, mas o objetivo de contar uma história ou de passar um conteúdo comunicativo prevalece (CAVALCANTE, 2010, p. 40).

Também se faz necessário destacar uma função que deve ser desempenhada, tanto pela história (do ponto de vista escrito) quanto pela ilustração, a qual Ramos e Nunes (2013) chamam de "acolhida":

> [...] mesmo que a ilustração seja proveniente da ótica do ilustrador, assim como a palavra é organizada pelo escritor, cada uma das lin-

> guagens tem uma função na construção discursiva, tentando estabelecer um vínculo com o leitor. Por isso, palavra e ilustração precisam acolher o leitor e permitir-lhe encontrar no texto uma brecha para dele fazer parte, interagir, interferir, exercendo o papel de leitor, aqui entendido como produtor de sentido (RAMOS; NUNES, 2013, p. 254).

Quando a ilustração é bem elaborada, ela cumpre um papel de grande valor no livro, que é, segundo Ramos e Nunes (2013), o "abrir frestas" na história, tornando-se atrativos visuais, que fazem o leitor "mergulhar". As autoras explicam isto com mais detalhes: "A fresta aberta pela imagem, neste caso a ilustração, torna-se, portanto, uma brecha para viver experiências sensoriais, imaginativas, desafiadoras, estéticas e de total fruição" (RAMOS; NUNES, 2013, p. 255).

Na maioria das vezes, a ilustração é acompanhada de texto, sendo assim ela pode ser representada e avaliada dentro de três grupos adotados por Camargo, que são: ícone, índice ou símbolo, que rememoram as postulações de Peirce. Mais adiante Camargo explica:

> Ilustração é uma imagem que acompanha um texto. A imagem pode: 1) imitar a aparência visual de um objeto – por exemplo, uma pintura representando uma cadeira; 2) apresentar uma relação de causa e efeito com o objeto que representa – por exemplo, as marcas, em um tapete, das pernas de uma cadeira, que indica que ali havia uma cadeira; 3) ter significados convencionais, isto é, estabelecidos culturalmente, por convenção – por exemplo, a cadeira utilizada por bispos em audiências oficiais, que simboliza autoridade eclesiástica. Por isso, a imagem tem algo de ícone (1), de índice (2) e de símbolo (3) (CAMARGO, s. d., s. n.).

Também, a ilustração juntamente ao texto, exige do leitor múltiplas abordagens e compreensões e às vezes pensa-se que o livro apenas exige a leitura da palavra; porém, não: é muito maior do que isso. Góes e Alencar (2009) esclarecem que:

> Ler envolve um processo de compreensão abrangente de diferentes linguagens, que reúne componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos e neurológicos, bem como econômicos, sociais e políticos. Trata-se de uma perspectiva de caráter cogniti-

> vo-sociológico em que o leitor participa com uma aptidão que não depende de sua capacidade de decifrar sinais, mas de sua capacidade de atribuir sentido a eles e compreendê-los (GÓES; ALENCAR, 2009, p. 71).

Baseando-se nas colocações anteriores sobre o processo de compreensão, percebe-se a complexidade e, ao mesmo tempo, as especificidades intrínsecas à leitura. Bem mais do que ler palavras, imagens e pontuações, é necessário dar sentido ao que se lê. Para isso, tal como o corpo humano, composto de órgãos que, quando desempenham suas funções bem, permitem o melhor relacionamento do ser humano com o mundo; também são os componentes no processo de leitura, por proporcionarem ao leitor um aproveitamento maior do livro. Também vale destacar o valor imprescindível dos hiatos imagéticos, que são aberturas para a criança e o jovem colocarem a imaginação e a criatividade dentro do processo de leitura das narrativas visuais. Seguindo essa ideia, Oliveira (2008) afirma:

> O universo figurativo, muito além de sua mimese, deve estar perfeitamente integrado nos objetos da ação. É necessário que haja um isomorfismo absoluto entre forma e fundo. Uma ilustração hiper-realista deixa poucos espaços para o complemento da imaginação do pequeno leitor. Essa participação imaginária significa que vemos na verdade a nossa expectativa do ver, não necessariamente o que está de forma tão realista explicitado em demasia (OLIVEIRA, 2008, p. 86).

A ilustração não é uma vantagem do livro infantil e juvenil, ela está presente em múltiplos locais, com diferentes funções a desempenhar. No livro para crianças e jovens, vale destacar a capacidade que a ilustração possui de amalgamar-se ao texto literário, tornando-se um. Ramos e Panozzo (2004) explicam:

> A ilustração não é privilégio do texto destinado à criança. Ela aparece em diferentes mídias, como na publicidade, visando dar um caráter de verdade, auxiliar na recepção da peça ou mesmo na constituição da vaguidade semântica, características da linguagem publicitária. Acreditamos, porém, que a ilustração não deva somente dar brilho à palavra, pois estaria na condição de texto de apoio. Ela, juntamente com a linguagem verbal, forma um texto, ou seja, o

> fenômeno apreendido pelo receptor constitui-se pelo enlace visual e verbal (RAMOS; PANOZZO, 2004, s. p.).

Além da característica apresentada anteriormente, a função da ilustração, muitas vezes, não é nítida ou reconhecida pelo leitor, havendo necessidade de que ele relacione a ilustração ao suporte no qual ela se apresenta. Para entender melhor, Costa (2012) esclarece deste modo: "Algumas vezes, a função e o propósito da ilustração não são claros. Exemplo disso é que, muitas vezes, chamamos um desenho ou uma fotografia de ilustração apenas quando são veiculados por um impresso, ou quando queremos nos referir a uma separação entre a palavra e a imagem" (COSTA, 2012, p. 18).

Como é possível perceber, a função da ilustração depende muito daquilo a que a ilustração se destina, e da intenção do ilustrador. Ela pode desempenhar vários papéis quando acompanha o texto, como estimular o sensorial ou o tátil. Porém, o mais importante e destacável dentre esses argumentos é que a função principal da ilustração no livro infantil e juvenil deve ser aquela de prestar serviço ao texto; e não ir no sentido oposto ao que ele exige. Para isso, cumpre ao ilustrador impregnar na obra uma alta capacidade interpretativa e compreensiva.

RELATO E ANÁLISE DAS ATIVIDADES DA OFICINA

A oficina "Ilustração do conto infantil: construção da imagem narrativa" foi desenvolvida com a turma do 8º período da licenciatura em Letras, do IFFluminense *campus* Campos Centro, com o intuito de oferecer aos alunos a oportunidade de conhecerem alguns aspectos relacionados à construção da ilustração nos livros infantis (cor, forma, papel, técnicas), além de lhes permitir revisitar narrativas infantis ("João e Maria", "O Pequeno Polegar" e "O Soldadinho de Chumbo") e tecer, por meio da imagem, suas impressões e criar uma boneca (protótipo de livro). Sendo assim, foram precisos dois encontros com duração de 1h40 cada, acontecidos nos dias 12 e 19 de março de 2019.

Primeiramente, no dia 12 de março de 2019, foi elaborada uma apresentação contendo os aspectos teóricos que envolvem a produção da imagem –– baseados nos

estudos de Lins (2003), Camargo (1998), Oliveira (2007) e Moraes (2008). Inicialmente dedicou-se a compreender o processo de elaboração do projeto gráfico, que para Moraes (2008) são as tomadas de decisões da concepção à finalização do objeto livro. Também, amparado em Oliveira (2007), exprimiu-se a importância da imagem narrativa não ser "espelho" do texto, mas um artifício visual que abre portas para a imaginação do leitor. Sendo assim, por meio da exposição e do manuseio de obras literárias com diferentes formas de apresentação das ilustrações e dos elementos paratextuais, buscou-se aumentar o repertório teórico-metodológico e visual dos alunos. Durante a exposição das obras, foram apresentadas algumas funções inerentes à imagem, conforme propõe Camargo (1998). As funções são: representativa, descritiva, narrativa, simbólica, expressiva, estética, lúdica, conativa, metalinguística, fática e pontuação.

Logo depois, foram mostrados três passos que deveriam ser seguidos na elaboração do livro, que são: 1) desenvolver inicialmente um *storyboard* –– uma espécie de esboço das páginas do livro –– contendo as manchas gráficas de texto e ilustração; 2) escolha da paleta de cores –– se o livro teria uma ambientação quente ou fria ou bucólica, por exemplo; e 3) definição de um estilo gráfico para a narrativa visual –– se seria a grafite, recorte, giz de cera. Para isso, os contos infantis clássicos "João e Maria", "O Pequeno Polegar" e "O Soldadinho de Chumbo" foram entregues aos alunos, que escolheram um dos textos, recortaram as partes que seriam distribuídas entre as páginas da "boneca" e começaram a idealização do projeto de ilustração. O processo de recorte foi orientado de modo a respeitar as partes da narrativa e os momentos que contribuíssem para manter o suspense e evitassem a quebra abrupta de uma cena.

Durante a apresentação teórica, os alunos mostraram-se surpresos pela profundidade e pelo trajeto que se faz para se desenvolver a narrativa visual do livro infantil e juvenil, desmistificando a ideia de um "simples desenho". Além disso, os alunos ficaram um pouco receosos de não conseguirem produzir suas ilustrações, imaginando que fossem de domínio apenas dos que "desenham bem". A atividade contribuiu para desfazer tal crença, pois mostrou que, quando se domina uma teoria e uma metodologia, pode-se chegar a resultados altamente criativos e satisfatórios, como foi o caso de algumas bonecas produzidas pela turma.

No dia 19 de março de 2019, segundo encontro da oficina, após ter sido ofe-

recida a aula teórica e metodológica, com foco na criação das narrativas visuais e montagem da boneca, em que se trabalhou algumas abordagens teórico-visuais, desenvolvidas por Guto Lins (2003), Luiz Camargo (1995) e Rui de Oliveira (2008), partiu-se à construção das ilustrações e a montagem da boneca utilizando recursos com recortes de revistas, tintas, lápis de cor, giz de cera entre outros que os próprios alunos levaram para o encontro. Sugeriu-se que as ilustrações fossem experimentais e originais, tendo o texto apenas como ponto de partida. Para isso, estrategicamente trabalhou-se com contos de fadas já bem conhecidos para que fosse possível avaliar o quanto a turma se aproximaria ou se distanciaria dos estereótipos visuais das cenas e dos personagens daquelas histórias.

Essa atividade não teve como finalidade a avaliação da qualidade gráfica do traço dos alunos, mas buscou colocá-los em contato com o processo de construção das narrativas visuais, levando-os a compreender o percurso criativo a que as ilustrações são submetidas, para, assim, vencer-se o estigma de meros enfeites nas páginas. O critério avaliativo adotado foi o da capacidade perceptiva e criativa dos estudantes, do quanto "mergulhariam" nos textos literários e como conseguiriam expressar suas impressões e leituras por meio de imagens, sem se prender a estereótipos ou à reprodução literal dos personagens e cenas, o que se traduziria como uma mera reprodução da narrativa verbal.

A oficina contou com a participação de 11 alunos. Para mais detalhes, o **Gráfico 1** mostra o grau de satisfação que a atividade proporcionou aos educandos, tendo a margem de pontuação de 0 a 10: um aluno pontuou como 6, dois alunos pontuaram como 7, nove alunos classificaram como 9 e cinco alunos pontuaram como 10.

Gráfico 1 - Grau de satisfação pessoal com a oficina

Fonte: elaborado pelo autor.

Como observado no **Gráfico 1**, há uma porcentagem suficiente de alunos que gostaram da experiência que a oficina levou para a sala de aula, já que ela os colocou em contato com histórias lidas na infância para as quais retornaram com uma leitura mais amadurecida. Nesse retorno aos textos, eles puderam perceber com mais clareza e propriedade aspectos antes desconsiderados, como a utilização das cores e seus efeitos, dos paratextos, das áreas de respiro nos livros infantis e das potencialidades da ilustração.

A fim de detalhar ainda mais, segue o **Quadro 1** com as respostas de cada aluno à seguinte pergunta: "A sua concepção de ilustração infantil modificou-se com a realização da atividade?". Foi possível constatar que, dos 11 alunos, 9 disseram que sim, 1 disse que não e 1 relatou que um pouco. Vale destacar que o único aluno que respondeu negativamente à pergunta afirmou já ter a percepção almejada pela oficina. Segundo ele, "Nunca entendi a ilustração infantil como desenhos óbvios somente voltados para a compreensão/ilustração do que está sendo narrado, e sim linguagens que se somam". Esse ponto de vista vai ao encontro das teorias a respeito do design e da ilustração aqui apresentadas, especialmente a ideia de "linguagens que se somam".

Diante das respostas, depreende-se que a atividade alcançou um de seus objetivos, neste caso o de revelar a riqueza que há nas ilustrações, que muitas vezes é forjada por um olhar reducionista, considerando-a apenas reflexo do texto ou mero enfeite visual, como a grande maioria das respostas demonstraram em afirmações como: "eu pensava que ilustração fosse desenho", "me fez enxergar com mais cuidado os vários aspectos da ilustração" e "Não via como uma parte da história".

SIM/ NÃO	JUSTIFICATIVA
Sim	Pois eu pensava que ilustração fosse desenho.
Sim	Eu sempre amei o mundo literário infantil, mas saber mais sobre a ilustração me fez enxergar com mais cuidado os vários aspectos da ilustração e os seus formatos possíveis para interação com a criança.
Sim	Eu sempre associei ilustração infantil com o simples "mostrar em forma de desenho" o que estava escrito. Não via como uma parte da história.
Um pouco	À medida que pude observar diferentes tipos de ilustrações/narrativas feitas pelos meus colegas.
Não	Nunca entendi a ilustração infantil como desenhos óbvios somente voltados para a compreensão/ilustração do que está sendo narrado, e sim linguagens que se somam.

SIM/ NÃO	JUSTIFICATIVA
Sim	Pensava que fosse fácil ilustrar um livro infantil, mas percebi que exige muita criatividade para não criar algo tão objetivo.
Sim	Principalmente para mim que trabalho com educação infantil.
Sim	É bem mais difícil do que parece instigar a imaginação com ilustrações sem ser tão concreto.
Sim	Pois pude trabalhar minha criatividade.
Sim	Proporciona o exercício de estar do lado da criatividade e não apenas da interpretação/sensibilidade.
Sim	Mesmo não tendo qualquer tipo de habilidade ilustrativa, eu percebi que o processo de ilustração vai além da prática.

Quadro 1 - A sua concepção de ilustração infantil modificou-se com a realização da atividade?

Fonte: elaborado pelo autor.

Agora, atendo-se aos contos infantis selecionados, o **Quadro 2** revela a experiência dos alunos ao revisitarem "O soldadinho de chumbo", "João e Maria" e "O pequeno Polegar". Depois de selecionado o conto pelos educandos para ilustrar e discutidas algumas de suas peculiaridades temáticas e contextuais, a pesquisa se intensificou em saber se o reencontro proporcionou novas impressões e percepções nos alunos.

O **Quadro 2** mostra que o conto "João e Maria" foi selecionado por 7 alunos, "O soldadinho de chumbo" escolhido por 3 alunos e o "O pequeno Polegar" selecionado por 1 aluno. Observando as respostas, percebe-se que a experiência contribuiu em diversos aspectos: leitura mais amadurecida; liberdade para criar ilustrações ao gosto de cada um; surpresa por o conto possuir diversos conflitos; leitura mais apurada e atenta; observação num desfecho diferente da história; possibilidades de ilustrar; e estímulo para a sensibilidade.

CONTO ILUSTRADO	TROUXE NOVA PERCEPÇÃO DA HISTÓRIA? SIM OU NÃO?	JUSTIFICATIVAS
O soldadinho de chumbo	Sim	Eu consegui enxergar o conto infantil com mais maturidade.
João e Maria	Sim	Eu procurei não ilustrar os personagens primários para permitir que as crianças os imaginassem da forma como quisessem, sendo assim, eu ilustrei as coisas secundárias de mais relevâncias para a história. Gostaria de ver um livro assim.
João e Maria	Sim	Minha leitura do conto gerou surpresa pelo grau de conflitos num conto infantil e tentei colocar o máximo dessa obscuridade na minha ilustração.
João e Maria	Não	Não tive uma nova percepção em relação à história, pois tomei como base outras ilustrações com as quais já tive contato.
João e Maria	Sim	Tive de ler observando detalhes que seriam importantes para a construção da ilustração.
O soldadinho de chumbo	Sim	Foi necessário que eu pensasse em cada detalhe do texto.
João e Maria	Sim	Achei importante fazer minha própria ilustração, pois saí um pouco daqueles estereótipos vindos das ilustrações originais.
O soldadinho de chumbo	Sim	A atividade de ilustrar fez-me repensar os detalhes e em como um romance pode, com o final não feliz, ser apresentado para uma criança.
João e Maria	Não	
O pequeno Polegar	Sim	Porque se percebe as inúmeras possibilidades de representar os textos.
João e Maria	Sim	Pois o objetivo de ilustrá-lo despertou em mim uma sensibilidade, fazendo com que eu estivesse mais atenta aos detalhes.

Quadro 2 - A sua experiência de leitura do conto,

com o objetivo de ilustrá-lo, trouxe uma nova percepção da história?

Fonte: elaborado pelo autor.

Depois de se aprofundar nas informações correlacionadas à experiência com a ilustração e de revisitar os contos de fadas, também o estudo indagou aos alunos se a atividade à qual foram submetidos poderia ser levada para a sala de aula. Com

unanimidade, todos os alunos que participaram da oficina responderam que sim, como mostra o **Gráfico 3** a seguir. Não só isso, eles afirmaram que, munidos das informações teóricas apresentadas e da experiência criativa proposta na oficina, a leitura literária se tornaria muito mais prazerosa na sala de aula.

SIM/NÃO	JUSTIFICATIVA
Sim	Os alunos ficariam mais interessados em ler os contos.
Sim	Acho que quando a leitura literária ganha significado de prazer, tudo se torna mais agradável da leitura à produção.
Sim	Ela irá gerar na criança um novo olhar sobre o que está lendo. Ela mesma poderá externar a visão que ela tem daquele texto.
Sim	A leitura acaba ganhando um novo significado/percepção; saímos da atividade mecânica de decodificação, ultrapassamos o nível semântico/interpretativo para alcançarmos um nível de percepção da história que nos aproxima da autoria. Essa percepção estimulada aos alunos da educação básica certamente deve ser responsável por uma experiência literária no mínimo diferenciada.
Sim	Pode parecer uma leitura menos maçante e mais criativa.
Sim	Acredito que isso motive os alunos a imaginarem mais ao contato com uma leitura literária.
Sim	A partir do momento que a criança passa a ter a autonomia para ilustrar a história, ela passa a ter novas visões a respeito daquela história.
Sim	Acredito que também instigará as crianças a perceberem os detalhes e a beleza de um texto.
Sim	Para desenhar a história, antes é preciso entendê-la e depois recriá-la.
Sim	Traz uma perspectiva totalmente diferente dos métodos atuais.
Sim	Esse tipo de atividade tem a capacidade de despertar aspectos cognitivos relacionados à criatividade.

Quadro 3 - Se esta atividade for aplicada na educação básica,

ela poderá contribuir para estimular a leitura literária?

Fonte: elaborado pelo autor.

Ainda pensando na aplicação da atividade na sala de aula, os educandos foram questionados para qual série do (Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio) se destinaria a atividade. Além disso, cabe-nos refletir se há série ideal para uma atividade de leitura literária na sala de aula. Conforme discutido nesta pesquisa, baseado nos estudos de Colomer (2007), o fundamental é a escola ter um projeto que perpasse todos anos de escolaridade, abraçando as especificidades de cada um deles, para

que se formem verdadeiramente leitores atentos e críticos. Sendo assim, o **Gráfico 2** detalha e mostra os números dos anos de escolaridade sugeridos pelos educandos a aplicação da atividade.

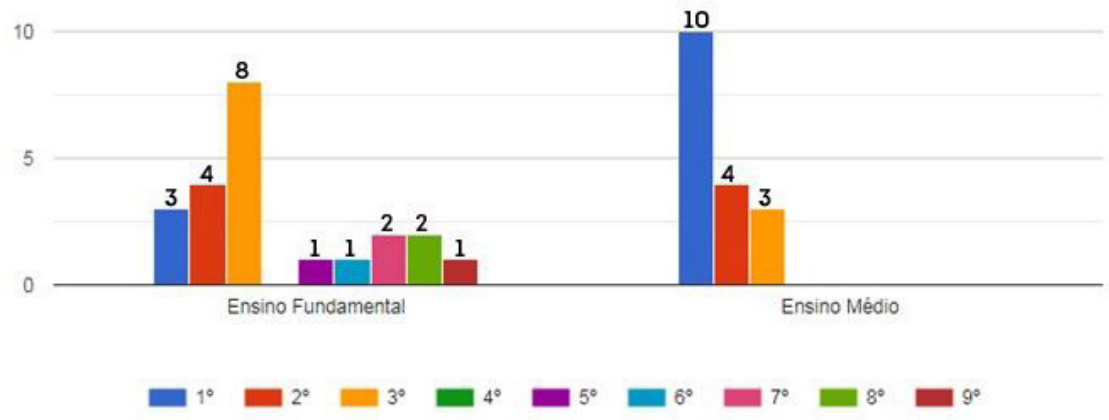

Gráfico 2 – Você indicaria esta atividade para qual(ais) anos de escolaridade

Fonte: elaborado pelo autor.

Explorando os dados sugeridos pelos alunos: 8 indicaram para o 3º ano do Ensino Fundamental; 4 para o 2º ano do Ensino Fundamental; 3 para o 1º ano do Ensino Fundamental; 2 para o 7º e o 8º anos do Ensino Fundamental; e 1 para o 5º, o 6º e o 9º anos do Ensino Fundamental. Também eles sugeriram para o Ensino Médio: 10 para o 1º ano; 4 para o 2º; e 3 para o 3º ano. O 3º ano do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio foram os que superaram a quantidade de sugestão.

No entanto, vale destacar que a oficina tem o seu grau de dificuldade, mas quando há uma dedicação do professor e a escola se estrutura por meio de um projeto amplo de formação continuada de leitores, os desafios podem ser superados e o objetivo conquistado. Reiterando o que se afirmou acima, a oficina "Ilustração do conto infantil: construção da imagem narrativa" teve como objetivo principal mostrar aos futuros docentes o percurso a que as ilustrações são submetidas, para, assim, vencer o estigma de meros espelhos ou enfeites nas páginas. Diante das respostas de cada aluno participante, pode-se concluir que o objetivo foi conquistado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como premissa mostrar para professores o valor estético e narrativo das imagens e dos paratextos como recursos compositivos do livro infantil e juvenil e a importância de serem explorados na sala de aula. Para tanto, os paratextos (capa, contracapa, guarda, folha de rosto, formato, título, tipo de papel, nome do escritor e do ilustrador) são indícios visuais e linguísticos sobre o objeto e o conteúdo do livro. Além disso, as ilustrações podem ir além de uma mera cópia do texto e desempenhar outros significados, tornando-se (representativa, descritiva, narrativa, simbólica, expressiva, estética, lúdica, conativa, metalinguística, fática ou pontuação). Desta forma, foi possível identificar que os estudos teórico-metodológicos acerca da educação literária trabalhados nas atividades da oficina contribuíram para que o futuro professor de língua portuguesa e literatura ampliasse o olhar para a experiência da criança com o livro infantil e juvenil na sala de aula.

Além disso, a oficina "A ilustração do conto infantil" possibilitou aos educandos e futuros professores uma aproximação crítica e técnica dos paratextos, permitindo-lhes a identificação em diversos livros infantis e juvenis disponibilizados durante a atividade. Também, em outra dimensão da oficina, foram oferecidas obras que possuíam ilustrações com características diversificadas, fazendo com que os participantes explorassem o conteúdo estudado numa relação prática na sala de aula.

Embora as atividades de sensibilização de professores para os aspectos não verbais dos livros infantis seja um tema aberto a novas pesquisas e proposições metodológicas, conclui-se que a oficina aqui apresentada conquistou resultados satisfatórios, principalmente pela mudança de percepção da maioria dos alunos para com as ilustrações e os paratextos, despertando um olhar mais apurado e favorecendo uma experiência sinestésica com o objeto livro.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Júlia Parreira Andrade. O papel da ilustração no livro-ilustrado: uma discussão sobre a autonomia da imagem. In: IV SILEL – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 1., 2013, Uberlândia. *Anais* [...]. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, EDUFU, 2013. v. 3, p. 1-8.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi; MARTINS, Kelly Cristina Costa; ARAÚJO, Mayara dos Santos. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. In: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Orgs.). *Leitura literária na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p. 75-95.

CAMARGO, Luís. *Ilustração do Livro Infantil*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.

CAMARGO, Luís. *Poesia infantil e ilustração*: estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles. 214f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1998.

CAVALCANTE, Nathalia Chehab de Sá. *Ilustração*: uma prática passível de teorização. 2010. 285f. Tese (Doutorado em Design) – Departamento de Artes e Design, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros*: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COSTA, Jorge Alberto Paiva da. *O design da ilustração no livro ilustrado brasileiro contemporâneo*. 2012. 216f. Dissertação (Mestrado em Design) – PPGDesign, Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo.

GÓES, Lúcia Pimentel; ALENCAR, Jakson de (Orgs.). *Alma da imagem*: a ilustração de livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores. São Paulo: Paulus, 2009.

LINS, Guto. *Livro infantil?*: projeto gráfico, metodologia, subjetividade. São Paulo: Edições Rosari, 2003.

MORAES, Odilon. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. *In*: OLIVEIRA, Ieda. *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil*: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

OLIVEIRA, Rui de. *Pelos Jardins Boboli*: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para

crianças e jovens. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

PELEGRINI, Tânia. Narrativa verbal e narrativa visual: possíveis aproximações. In.: PELEGRINI, Tânia. et al. *Literatura, cinema e televisão*. São Paulo: Editora Senac São Paulo – Instituto Itaú Cultural, 2003. p. 15-35.

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

RAMOS, Flávia Brocchetto; NUNES, Marília Forgearini. Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 48, p. 251-263, 2013.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Entre a ilustração e a palavra: buscando pontos de ancoragem. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, Madrid, n. 26, mar. 2004.

SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto; SOUZA, Renata Junqueira de. Os significados dos paratextos, da narrativa e das ilustrações: a mediação e a formação do leitor literário. *Revista Cerrados*, Brasília, v. 25, p. 76-93, 2016.

VIGNA, Elvira. O livro de literatura infantil e juvenil como objeto estético. *Itinerários*, Araraquara, n. 17, p. 189-199, 2001.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO "ILUSTRAÇÃO DO CONTO INFANTIL"

Ilustração do conto infantil: a construção da imagem narrativa

*Obrigatório

1. **Qual o seu número de matrícula?** *

2. **Qual o grau de satisfação pessoal com esta atividade?** *
Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Péssimo	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	◯	Excelente

3. **A sua concepção de ilustração infantil modificou-se com a realização desta atividade? Sim ou Não? Justifique.** *

4. **Qual foi o conto ilustrado por você? A sua experiência de leitura, com o objetivo de ilustrá-lo, trouxe uma nova percepção da história? Sim ou Não? Justifique.** *

5. **Você considera que, se esta atividade for aplicada na educação básica, ela poderá contribuir para estimular a leitura literária? Sim ou Não? Justifique.** *

6. **Você indicaria esta atividade para qual(quais) ano(s) de escolaridade ?** *
Marque todas que se aplicam.

	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º
Ensino Fundamental	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ensino Médio	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

A "CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS" COMO ALIADA NA FORMAÇÃO LEITORA DAS CRIANÇAS

STORYTELLING AS AN ALLY IN CHILDREN'S READING TRAINING

Elisangela Cristina Monegatto[1]

Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama[2]

---

1 Pós-graduada em Psicopedagogia, Arte-Educação e Terapia e Mestranda em Educação pela UFSCar, Universidade Federal de São Carlos, Campus, Sorocaba.

2 Pós-doutora em educação pela PUC-SP. Doutora em Educação pela UNICAMP, Professora do Departamento de Ciências Humanas e Educação (DCHE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar – Campus Sorocaba

RESUMO: O relato de experiência sobre o vivido tem o objetivo de ampliar as possibilidades de reflexão sobre a formação leitora das nossas crianças, tendo por aliada a "contação de histórias" de uma forma prazerosa, lúdica e significativa. Os aportes teóricos utilizados para embasar o trabalho são Abromovich (1991, 1993, 1997, 2004), Larrosa (2002), Josso (2004, 2010), Melo (2009), Freire (1996), Nóvoa (1992), Bolívar (2002), Busato (2003, 2011) e Rodrigues (2005). O relato apresenta o diálogo realizado no 8º Seminário Fala outra Escola, "Re-existir nas pluralidades do cotidiano", organizado pelo GEPEC, Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, da UNICAMP, no ano de 2017. As contribuições sobre a temática são significativas, pois percebe-se a importância de desenvolver um trabalho interativo que estimula a curiosidade e pode desenvolver o hábito da leitura.

PALAVRAS CHAVE: Contação de história, Ludicidade, Fruição, Formação leitora.

RESUME: The experience reported on the lived has the objective of expanding the possibilities of reflection on the reading formation of our children, having as an ally the "storytelling" in a pleasant, ludic and meaningful way. The theoretical contributions used to support the work are Abromovich (1991, 1993, 1997, 2004), Larrosa (2002), Josso (2004, 2010), Melo (2009), Freire (1996), Nóvoa (1992), Bolívar (2002), Busato (2003, 2011) and Rodrigues (2005). The report presents the dialogue held at the 8th Seminar Fala another School, "Re-existing in the pluralities of everyday life", organized by GEPEC, Group of Studies and Research in Continuing Education, at UNICAMP, in 2017. The contributions on the theme are significant, as we realize the importance of developing an interactive work that stimulates curiosity and can develop the reading habit.

KEYWORDS: Storytelling, Playfulness, Fruition, Reading training.

UM INCENTIVO...

> A memória é deveras um pandemônio, mas está tudo lá dentro, depois de fuçar um pouco o dono é capaz de encontrar todas as coisas (BUARQUE, 2009, p. 41).

Durante muitos anos trabalhei na rede pública do ensino, com classes de segundo ano do ensino fundamental, anos iniciais. Muitas das crianças que chegavam à sala de aula ainda não conseguiam ler, pois estavam se alfabetizando.

Em muitos momentos da aula, eram fornecidos a elas livros infantis, fichas de leituras, momentos específicos para ler. Momentos de realizar a leitura de fruição, o deleite, de uma forma prazerosa.

Confesso que em muitos destes momentos ficava observando a conduta dessas crianças e percebi que repentinamente, com apenas poucos minutos após a escolha dos livros, elas folheavam rapidamente e já os trocavam, não se esforçavam para a leitura do texto.

Resolvi "complicar" para elas: organizei a sala de aula nos momentos de leitura e combinei com as crianças que elas precisavam ler os livros antes de devolvê-los no cantinho da leitura[3] que afixei na sala de aula.

Antes do momento de leitura, cantamos uma música, somente para marcar o quão importante é esse movimento. Também li, junto com elas, histórias relacionadas à leitura de que gosto. Com a intenção de dar o exemplo, no mesmo momento em que eles liam seus livros, eu também lia, estimulando-os para a leitura.

Após esses ajustes, voltei a observá-los e ainda percebi que, embora as crianças respeitassem alguns dos combinados, ficando com os livros por mais tempo, continuavam a folheá-los com muita rapidez e não se preocupavam em encontrar algumas palavras que conheciam ou tentavam ler no texto.

Foi então que resolvi planejar de outra forma os momentos de leitura, estimulando os alunos. Escolhi um livro infantil de que gosto muito: *Menina bonita do laço de*

3 Cantinho da leitura é um cantinho da sala com um caixa ou estante destinado para acondicionar os livros que ficarão dispostos a toda a turma de alunos.

fita. Confeccionei uma boneca, li sozinha muitas vezes a história para guardar a maioria dos detalhes. Coloquei uma roupa preta, separei alguns lenços coloridos e fui para a escola. Cheguei antes das crianças às aulas, como sempre, e fui organizando a sala de aula de outra forma, dispusas carteiras em um círculo, fazendo com que todas as crianças pudessem me ver. Quando tocou o sinal, que anunciava a elas que deveriam ir para as filas, fui buscá-las. Sentaram-se em suas carteiras e logo comecei a cantar uma música, que durante muito tempo foi aquela que fez o anúncio de muitas outras leituras.

Terminaram de cantar juntamente comigo, então peguei a boneca nas mãos e coloquei os lenços no pescoço. Os olhinhos ficaram surpresos e, ao verem a boneca, ficaram encantados. Então comecei a contar a história.

As crianças não desviavam os olhares de cada detalhe da história, não conversavam entre si durante a escuta, nem pegavam seus materiais na mochila, simplesmente se deliciaram com todos os detalhes do texto.

Ao final, mostrei o livro de onde eu havia "contado a história". Coloquei no nosso cantinho da leitura na sala e logo observei as crianças escolherem o livro para ler. Esse livro não ficava muito tempo no cantinho de leitura, sempre estava nas mãos delas.

A partir do vivido, de passar pela experiência e perceber como ela me toca (LARROSA, 2010), refletir sobre o que vivi e perceber a experiência formadora (JOSSO, 2010), que trouxe marcas significativas tanto para o processo de desenvolvimento profissional, quanto para a transformação das ações pedagógicas no "chão de escola" (MELO, 2009), minha vivência recebeu um sentido outro. Com a vontade de estudar e entender um pouco mais deste processo.

Tratamos da experiência como algo que nos passa e que nos forma, como cita Larrosa Bondia (2002),

> É experiência aquilo que "nos passa", ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.

As experiências formadoras citadas acima são, na perspectiva dos estudos de Josso, (2010),

> Atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, conscienciais), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros. (JOSSO, 2010, p. 56).

Quando tratamos do termo "chão de escola", referimo-nos aos estudos de Melo, (2009) sobre a temática "O chão de escola não é um chão qualquer – é um chão que congrega, que constrói, que educa". (MELO, 2009, p. 392).

Deste modo o chão de escola promove aprendizagens de forma recíproca com conhecimentos a quem aprende e a quem ensina; "não há docência sem discência" (FREIRE, 1996). De modo que "quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (FREIRE, 1996), da mesma forma de "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender" (FREIRE, 1996).

A formação leitora das crianças é uma questão fundamental que, muitas vezes, pode causar preocupação nos educadores; mas também é um momento de ampliar as possibilidades proporcionando reflexão sobre a prática e a ação pedagógica em lócus, levando as experiências para desencadear os momentos charneiras (JOSSO, 2010), e os incidentes críticos (BOLÍVAR, 2002), possibilitando a investigação-ação (NÓVOA, 1988). Assim, pode-se apontar um caminho de formação e transformação das ações pedagógicas por meio de reflexões sobre o vivido e a ressignificação da prática educativa dos professores.

O momento charneira é uma passagem de uma etapa da vida para outra, como se fosse um divisor de águas, separando os acontecimentos nas etapas da vida. Segundo Josso (2010, p. 70), "são nesses momentos que [...] o sujeito confronta-se consigo mesmo".

Segundo Bolívar (2002) os incidentes críticos são os acontecimentos marcantes da vida que nos impulsionam a mudanças, como cita:

> Seja como for, a principal contribuição do livro é destacar o papel que os incidentes críticos desempenham na evolução e identi-

> dade profissional. Os incidentes podem ser, em conjunto: a) fatos individuais que, por incontornáveis, estabelecem a identidade; b) acontecimentos críticos que promovem a mudança dessa identidade e c) resultados de acontecimentos que reafirmam uma parte da identidade original e repelem a outra. Os incidentes críticos fazem com que o indivíduo reconheça em si mesmo coisas que antes lhe escapavam. (BOLÍVAR, 2002, p. 62).

Para NÓVOA (1988), a investigação-ação pode ajudar a compreender melhor as vivências e a formação do professor, partindo das experiências que ocorrem nas práticas do cotidiano, no itinerário dos trajetos e histórias de vida, como cita:

> As histórias de vida são um método de investigação-ação que procura estimular a autoformação, na medida que o esforço pessoal de explicação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva. (NÓVOA, 1988, p. 116).

Formar-se refletindo sobre o vivido permite rememorar as experiências da prática, ressignificar a ação pedagógica, promover a heteroformação e a autoformação, como cita Josso (2004);

> [...] é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber--fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros. (JOSSO, 2004, p. 39).

CONTANDO O MUNDO...

> A leitura é, provavelmente, uma outra maneira de estar em um lugar". (JOSÉ SARAMAGO, 2008).

Foi de uma maneira tímida e meio sem jeito que a "contação de histórias" foi surgindo em minha vida e também na minha sala de aula.

Todos os dias, o início das aulas passou a ser como um ritual, com música,

enquanto os alunos se organizavam nas carteiras e organizavam seus materiais. Ao final da música, vinha o encantamento, a curiosidade e a imaginação, como se perguntassem: Qual história será hoje?

As crianças se encantavam com os personagens que neste momento chamavam a atenção pelo tamanho, pela cor. Os personagens ganhavam leveza em movimentos sutis em minhas mãos de contadora.

O termo "contação de histórias" deve ser compreendido sob a luz dos estudos de Busatto (2011), que percebe a "contação" como uma atitude multidimensional e ampla. Também traz a resposta sobre a indagação: Porque a escolha por contar histórias?

> As respostas que encontrei para esta indagação foram diversas, e neste percurso procurei me situar numa progressão de diferentes níveis da realidade que passam do plano material ao espiritual, pois creio que contar histórias é uma atitude multidimensional. Ao contar histórias atingimos não apenas o plano prático, mas também o nível do pensamento, e, sobretudo, as dimensões do mítico-simbólico e do mistério. [...] (BUSATTO, 2011, p. 46).

Desta forma, sempre ao final da contação da história, eu apresentava para os alunos o livro onde a narrativa "morava" e estimulava para que as crianças pudessem lê-lo também. Como cita Rodrigues (2005),

> A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

A leitura na sala de aula não foi mais a mesma. Eu percebia alguns alunos "brigando" pela vez de "ler" o livro que tinha sido contado no dia, como se quisessem confirmar se tudo o que foi dito realmente estava lá, dentro da obra.

Durante a "contação de histórias", as crianças ficavam atentas a todos os mo-

vimentos dos personagens, à narrativa, aos cenários, às aventuras e à imaginação, como cita Abramovich (1997),

> Chegaram ao seu coração e à sua mente, na medida exata do seu entendimento, de sua capacidade emocional, porque continham esse elemento que a fascinava, despertava o seu interesse e curiosidade, isto é, o encantamento, o fantástico, o maravilhoso, o faz de conta. (ABRAMOVICH, 1997, p. 37).

Fui aos poucos percebendo o quanto da experiência do vivido pode proporcionar a reflexão, a tomada de consciência e transformar as ações na prática educativa, a formar e transformar o percurso de desenvolvimento do profissional docente. Como cita Josso (2010),

> A problemática da experiência conduz a uma reflexão sobre as modalidades de elaboração dos saberes, de compreensão e de explicação dos fenômenos que o pesquisador adotou como objeto de pesquisa. Este tema, como o da intersubjetividade, permite interrogar-se a respeito das condições de possibilidades do processo de conhecimento [...]. (JOSSO, 2010, p. 111).

Rememorar o vivido é ressignificar as ações, as aprendizagens e os conhecimentos, pois isso nos permite refletir sobre a vivência real, que nos tocou e fez com que observássemos as situações cotidianas sob outra ótica, com sentidos e significados outros, como cita Josso (2004),

> [...] a experiência pode tornar-se em tal a posteriori de um acontecimento, de uma situação, de uma interação; é o trabalho de reflexão sobre o que se passou; mas uma atividade qualquer é também experiência desde que o sujeito se conceda os meios de observar, no decorrer da atividade, o que se passa e reflita sobre o que esta observação lhe traz como informação sobre a atividade empreendida. Em outras palavras, uma experiência é uma ação refletida a priori ou a posteriori. (JOSSO, 2004, p.143)

A experiência do vivido permite a reflexão, por meio das nossas histórias de vida, nossos trajetos e itinerários nas nossas experiências vivenciadas individualmente, de nossa singularidade, e evidencia as experiências formadoras, como cita Josso (2004),

> [...] é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber--fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros. (JOSSO, 2004, p.39)

Aprendemos com a nossa docência em sala de aula, com as experiências vivenciadas, propiciando a reflexão sobre a prática e a autoformação. Desta forma, essa autoformação, nesta perspectiva da formação na ação docente, integra a prática, o fazer, os conhecimentos e os saberes, constituindo uma formação com interação e inter-relação com significados e sentidos a partir do vivido.

A FORMAÇÃO LEITORA

> O processo de leitura possibilita essa operação maravilhosa que é o encontro do que está dentro do livro com o que está guardado na nossa cabeça. (RUTH ROCHA).

A formação leitora das nossas crianças é uma temática importante e ao mesmo tempo muito preocupante, principalmente com os alunos das escolas públicas que convivem com inúmeros fatores de desigualdades em oportunidades.

Os resultados mensurados nas avaliações externas, como, por exemplo, a prova Brasil[4], revelam uma situação em que as nossas crianças apresentam dificuldades em língua portuguesa, conforme o relatório SAEB (2017):

> A proficiência média nacional (214,5) em Língua Portuguesa no 5º ano está no intervalo referente ao nível 4 dessa escala de proficiência. Abaixo desse nível situam-se 39% dos estudantes, o que indica um menor desempenho em termos das habilidades avalia-

4 Prova Brasil, avaliação de rendimento escolar, SAEB, A prova Brasil é um instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias, que fornece informações sobre o processo de alfabetização e de matemática aos professores e gestores das redes de ensino, e conforme Portaria nº 10, de 24/04/2007, disponível em http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil.

> das no teste. Do nível 4 até o nível 9, encontram-se 61%. (BRASIL, SAEB, 2017, p. 95).

Essa dificuldade revelada na avaliação prova Brasil em língua portuguesa nos faz refletir ainda mais sobre as práticas da sala de aula e o que elas podem alavancar com aprendizagens para nossas crianças.

Conforme revelam abaixo os resultados parciais da prova Brasil, no ano de 2017, em se tratando da leitura e interpretação, a avaliação aplicada a nossas crianças do 5º ano do ensino fundamental, anos iniciais, indica que cerca de 44% dos alunos ainda se encontram com pouco ou quase nenhum aprendizado na leitura, 35% se encontram com um aprendizado esperado na leitura e somente 21% dos alunos apresentam um aprendizado avançado na leitura e interpretação.

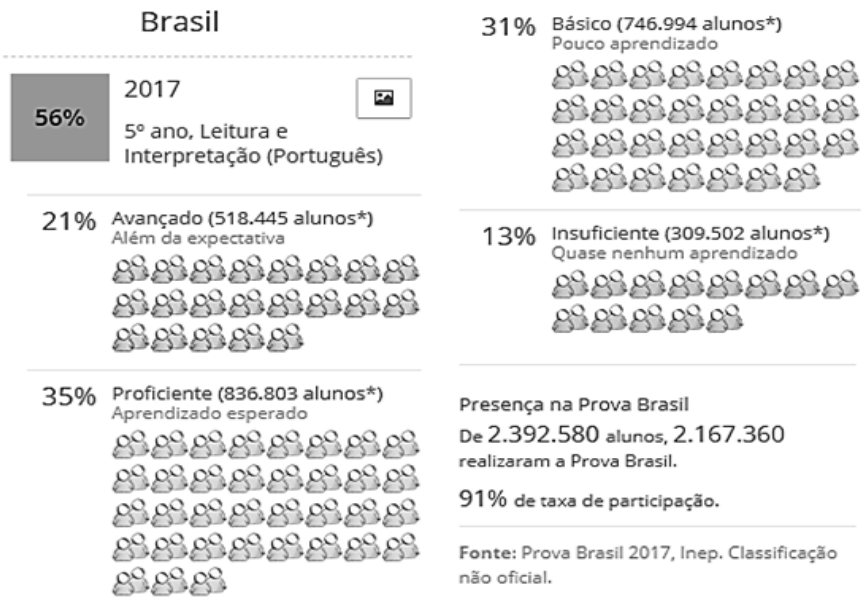

Imagem 1: Resultados da prova Brasil, realizada com alunos do 5º ano EF, no ano de 2017.

Fonte: https://qedu.org.br/brasil/proficiencia?gclid=EAIaIQobChMIjoSYoezZ6gIViw2RCh0CuQr-tEAAYASACEgJVhPD_BwE

Diante de dados tão importantes sobre a leitura, o olhar para o trabalho com formação leitora de nossas crianças é fundamental. É de extrema importância perceber quais são as maiores dificuldades que ocorrem na formação leitora e de qual

forma podemos ampliar o trabalho a fim de que as crianças avancem em suas aprendizagens de forma significativa.

O trabalho desenvolvido pelo incentivo e motivação proporcionado pela tradução oral de histórias pode ampliar as possibilidades de estímulo às leituras, à imaginação, ao sensível e ao encantamento, como cita Busatto (2003):

> Conto histórias para formar leitores; para fazer da diversidade cultural um fato; valorizar as etnias; manter a História viva; para se sentir vivo; para encantar e sensibilizar o ouvinte; para estimular o imaginário; articular o sensível; tocar o coração; alimentar o espírito; resgatar significados para a nossa existência e reativar o sagrado (BUSATTO, 2003, p. 45- 46).

O encanto contido nas histórias, intensificado pela palavra do narrador, promove a motivação nas crianças para a leitura, que se inicia pelas palavras do outro, mas que se propulsiona e aguça a curiosidade que alavanca a aprendizagem de forma significativa, como cita Abramovich (1993),

> Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo... (ABRAMOVICH, 1993, p.16).

A narração de histórias é a porta de acesso ao universo maravilhoso da ficção. Diante da possibilidade de formar leitores fruidores, a intenção é aguçar a curiosidade, iniciar a provocação para a busca de livros para uma leitura prazerosa, como cita Abramovich (2004):

> Ao ler uma história a criança também desenvolve todo um potencial crítico. A partir daí ela pode pensar, duvidar, e perguntar, questionar... Pode se sentir inquietada, cutucada, querendo saber mais e melhor ou percebendo que se pode mudar de opinião. [...]. (ABRAMOVICH, 1994, p.143).

O encanto começa pela palavra do outro, pelo sentimento empregado, pelos

gestos, símbolos, imaginação, criatividade e faz de conta, ou seja, o mundo da criança, por isso tem um significado maior e mais intenso.

8º SEMINÁRIO FALA OUTRA ESCOLA

> Sou um pouco de todos que conheci, um pouco dos lugares a que fui, um pouco das saudades que deixei e sou muito das coisas de que gostei. (SAINT-EXUPÉRY).

Estimulada pelo encantamento e a entrega das crianças para leituras motivadas pela "contação de histórias", também me permiti e me encorajei a compartilhar minha experiência do vivido.

Depois de refletir sobre um momento de dificuldades que surgiu após a tomada de consciência, a ressignificação das ações e a transformação da prática pedagógica, senti-me "autorizada" a ampliar as considerações sobre esse aprendizado no trabalho com a formação leitora das crianças.

Resolvi compartilhar minha experiência formadora 8º Seminário Fala outra Escola, "Re-existir nas pluralidades do cotidiano", que ocorreu entre os dias 25 a 28 do mês de julho de 2017, em Campinas, nos espaços da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, organizado pelos grupos de estudos e pesquisas GEPEC[5] e GRUPAD[6].

Participei com a Mostra "Encantamentos Literários" e com o Diálogo: "Tradução Oral de histórias como intervenção na formação do leitor em fase de alfabetização", juntamente com mais duas professoras, que também desenvolveram as atividades em suas salas de aula, as docentes Tatiana de Camargo Schiavon e Aline Aparecida de Andrade.

No diálogo procurei partilhar da experiência com a "contação de histórias" buscando ampliar as reflexões sobre o vivido.

5 Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada, UNICAMP, Campinas, Faculdade de Educação.

6 Grupo de Alfabetização em Diálogos, UNICAMP, Campinas. Faculdade de Educação.

Planejei iniciar o diálogo com a tradução oral da história: "A princesa que não queria aprender a ler". Então, confeccionei os bonecos, personagens da história. Escolhi uma roupa preta e uns lenços coloridos e iniciei.

Ao contar, pude olhar nos olhos dos participantes e sentir, neles, aquele encanto que eu via nos olhinhos das crianças, conforme o registro fotográfico, de imagens de números 1 e 2.

Imagem 1: Apresentação do Diálogo-

Contação de história

Imagem 2: Apresentação do Diálogo

Contação de história

Bem no "meio" da história, na parte em que as narrativas tendem a prender a atenção dos ouvintes, interrompi a "contação" e os desafiei a contarem o final da história, apresentando inúmeros objetos que os participantes poderiam escolher para finalizar o texto, mesmo sem saber do final real, conforme o registro fotográfico de imagem de número 3 e 4.

Imagem 3: Apresentação do Diálogo-

Desafio: Final da história

Imagem 4: Apresentação do Diálogo-

Desafio: Final da história

Neste momento, os participantes do diálogo escolheram entre óculos coloridos, ursinhos felpudos, panos de variadas cores, tiaras, marabus, luzes piscantes, dentre outros objetos, como bonecos e personagens de variadas histórias. Eufóricos, brincalhões e divertidos, prontos para o final da história.

Posteriormente ao encerramento da história de forma partilhada, iniciamos o diálogo para ampliar as reflexões sobre a ação, sobre o vivido, conforme as imagens de números 5 e 6.

Imagem 5: Apresentação do Diálogo-Reflexões

Imagem 6: Apresentação do Diálogo-Reflexões

CONSIDERAÇÕES INACABADAS

> Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. (FREIRE, 1996).

Ao abrir o diálogo para a partilha, a troca e a ampliação de reflexões diante da experiência do vivido, muitos dos participantes registraram o prazer em trabalhar com a leitura de uma forma lúdica e divertida, pois as crianças que já são familiarizadas com o brincar se envolvem, se sentem motivadas, além de favorecer de forma intencional, por parte do educador, seus objetivos e planejamento bem definidos, sem desvalorizar o lúdico e o brincar inerente nas crianças.

Outra consideração levantada pelos participantes foi que a história, ao ser contada, assegura às crianças o aconchego, o afeto, que pode acalentar e ou acalmá-los com o uso da voz, como cita Abromovich (1991),

> O primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens), livros atuais e curtinhos, poemas sonoros e outros mais... contados durante o dia – numa tarde de chuva, ou estando todos soltos na grama, num feriado ou domingo – ou num momento de aconchego, à noite, antes de dormir, a criança se preparando para um sono gostoso e reparador, e para um sonho rico, embalado por uma voz amada (ABRAMOVICH, 1991, p.16).

Desta forma, a tradução oral, também conhecida como "contação de histórias", permite estimular o amor pela leitura de uma forma prazerosa e significativa, e amplia o espaço para novas reflexões acerca da formação leitora de nossas crianças de uma maneira lúdica e interativa, trazendo sentidos outros para a importância da leitura, tanto para a fruição e o deleite, quanto para a interpretação e compreensão do texto.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, Ed. 1993 e 1997;

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices. São Paulo: Editora Scipione, 1991, 1994.

BOLÍVAR, A. B. Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: Edusc, 2002;

BONDIA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Barcelona: Universidade de Barcelona, 2002;

BUSATTO, C. Contar e encantar – pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2003;

BRASIL, Instituto Nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira, INEP, Relatório SAEB 2017, Diretoria de Avaliação da Educação Básica, Brasília, 2019, Último acesso em 10/07/2020. Disponível em http://portal.inep.gov.br/documents/186968 /484421/RELAT%C3%93RIO+SAEB+2017 /fef63936-8002-43b-6-b741 4ac9ff39338f? version =, 1.0;

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, pp. 23-28;

JOSSO, M. C. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. Experiências de Vida e Formação. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010;

JOSSO, M. C. A reforma educativa portuguesa: questões passadas e presentes sobre a formação de professores. In: NÓVOA, A.; POPKEWITZ, T. (org.). Reformas Educativas e Formação de Professores. Lisboa: Educa, 1992;

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito, Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António. FINGER, Matheus. O método (auto)biográfico e a formação. São Paulo: Paulus. Natal: Editora da UFRN, 2010. P.59-80;

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, n. 19, p. 20-28. [s.n.], jan./fev./mar./abr. 2002

MELO, M. T. L. *O chão de escola, Construção e afirmação da identidade*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 3, n. 5, p. 391-397, jul./dez. 2009. Disponível em: http//www.esforce.org.br;

NÓVOA, A.; FINGER, M. *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa, Ministério da Saúde, 1988;

RODRIGUES, E. B. T. (org) *Cultura, arte e contação de histórias*. Goiânia: SEE/GO, 2005.

LITERATURA E COMUNIDADE: A FORMAÇÃO DO LEITOR EXTRAMUROS ESCOLARES

LITERATURE AND COMMUNITY: THE FORMATION OF READERS OUTSIDE SCHOOL WALLS

Renata Toigo[1]

1 Mestre e doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS. renata.toigo@edu.pucrs.br

RESUMO: A formação leitora é exemplificada, no presente artigo, a partir das práticas extramuros escolares, nas bibliotecas comunitárias do Cirandar. A escolha desse modelo visa a divulgar e a incentivar experiências profícuas de letramento literário em territórios de periferias empobrecidas. Estudiosos como Cosson (2011), Colomer (2007), Petit (2009, 2013) entre outros, relacionados à formação e mediação leitora, são usados como referência e nos fazem entender, a importância dos espaços comunitários para a garantia do direito e acesso à leitura e à literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Leitora; Bibliotecas Comunitárias; Leitura Compartilhada; Literatura.

ABSTRACT: The reading training is exemplified, in this article, starting the outside school practices, in the community libraries of Cirandar. The choice of this model aims at disseminating and encouraging fruitful experiences of literary literacy in impoverished peripheries. Scholars such as Cosson (2011), Colomer (2007), Petit (2009, 2013) among others, related to training and reading mediation, are used as a reference and let us understand, the importance of community spaces to guarantee the right and the access to reading and the literature.

KEYWORDS: Reading Formation; Community Libraries; Shared Reading; Literature.

A promoção da leitura traz uma ideia de resistência. Quando se trata de projetos de formação de leitores em espaços de periferia, essa concepção de leitura como resistência ganha ainda mais força. Nos territórios empobrecidos, onde competem com a educação os inúmeros dramas diários como a falta de saneamento básico, alimentação escassa, carência em saúde pública, pouco ou nenhum acesso a bens culturais, violências domésticas, entra a literatura como suporte para ajudar as pessoas a (re) construírem e a (re)descobrirem a si mesmas, de modo a serem um pouco mais autoras de suas vidas, sujeitos de seus destinos.

Michèle Petit (2009), em *A arte de ler ou como resistir à adversidade*, atesta a concepção da literatura como instrumento de transformação social. Em suas pesquisas, por diversos países da Europa e América Latina, tem mostrado o quanto a leitura da literatura permite "atravessar a noite, enfrentar a escuridão e a separação." (PETIT, 2009, p. 65). Em se tratando de crianças que vivem em situações de crise a leitura é uma "via privilegiada para recuperar a experiência da criança que, em um ambiente calmo, protetor, estético (...) "trabalha" por meio do jogo da separação, se restabelece, e se emancipa." (PETIT, 2009, p. 93).

Entendendo a literatura como um "espaço" de liberdade, a partir da qual é possível dar sentido à vida, encontramos exemplos de experiências de leitura compartilhada em bibliotecas comunitárias do Centro de Integração de Redes Sociais e Culturas Locais - Cirandar[2], uma Organização da Sociedade Civil que dialoga e repensa alternativas para a educação, a transformação e a inclusão dos sujeitos culturais, comunicativos e criativos. A organização, criada em 2008, surge com a proposta de desafiar, fortalecer e mobilizar as redes sociais em prol do saber e da cultura. Os programas e projetos de intervenção são guiados pela educação popular como ferramenta de transformação social, e se propõem a apoiar, incentivar e criar redes de ações comunitárias e práticas sustentáveis, fomentando alianças de fortalecimento da cidadania.

Atualmente, a instituição desenvolve quatro diferentes linhas de ação: (i) de-

2 Mais informações sobre os projetos do Cirandar podem ser encontradas no site institucional: http://www.cirandar.org.br/. Acesso em 25 jun. 2020.

mocratização do acesso ao livro e à literatura; (ii) formações, cursos e educação popular; (iii) fomento à arte e cultura; (iv) fortalecimento de redes e organizações. Na primeira linha de ação, atua com promoção e fortalecimento de espaços de leitura e de bibliotecas comunitárias[3], uma preocupação de que sejam espaços potencializadores da vida intelectual, afetiva e social das comunidades e, vê a leitura como direito humano essencial para a conscientização e fortalecimento dos sujeitos.

É por entender a literatura como direito humano essencial que a organização, como gestora dos espaços comunitários de leitura, está sempre atenta para pensar um acervo que possa identificar-se com o público real e potencial que frequenta as atividades. A escolha de proporcionar para cada leitor obras significativas reflete que não há a preocupação apenas com dados quantitativos, mas com a ordem do humano. A concepção da instituição, sobre a composição de acervo, está alinhada com o pressuposto de Silvia Castrillón (2011). A estudiosa destaca o quanto as bibliotecas deveriam ser constituídas juntamente com a comunidade, para ser possível compor um acervo que proporcione a leitura como meio de inclusão social, e não como forma de afastar os leitores pela não identificação com o texto, contexto e intertexto. Espaços de leitura devem fomentar o interesse e o gosto pela leitura, devem permitir

> a descoberta do valor que ela tem como meio de busca de sentido, como referência de si mesmo no mundo e para o reconhecimento do outro. Bibliotecas onde a leitura não seja concebida como uma forma de passar o tempo, de se divertir, mas como algo imprescindível para um projeto de vida que pretenda superar a sobrevivência cotidiana. (CASTRILLÓN, 2011, p. 38).

Por conseguinte, o que a biblioteca e a leitura devem oferecer é "um espaço real e metafórico onde a pessoa possa se sentir suficientemente protegida para poder ir e vir livremente, sem perigo, para se abandonar à fantasia e ter a mente em outro lugar." (PETIT, 2013, p. 69). Nesse sentido, encontramos nas bibliotecas comunitárias do Ci-

3 Atualmente o Cirandar é gestor de três bibliotecas comunitárias: A Biblioteca do Arquipélago, a Biblioteca Chocolatão e a Biblioteca Cirandar. Mais informações podem ser encontradas em: http://www.cirandar.org.br/democratizacao/. Acesso em 25 jun. 2020.

randar uma forma de contribuição para a emancipação das crianças e adolescentes que atravessam suas portas, não somente porque concedem o acesso ao saber, mas porque permitem a apropriação de bens culturais que auxiliam na construção de si mesmos e na abertura para o outro. As bibliotecas do Cirandar são espaços onde as crianças podem desenhar seus contornos, começar a traçar seus caminhos, se desprender do discurso dos outros e das determinações familiares e sociais.

O acervo das bibliotecas da referida instituição abarca as relações entre as literaturas de diferentes gêneros, povos e culturas. A composição do acervo de uma biblioteca em relação à outra é diferente, pois visa a entender as culturas de cada território, a fim de disponibilizar obras que dialoguem com as realidades locais. A escolha de colocar no caminho de cada leitor textos significativos reflete o entendimento da instituição na promoção de projetos de equidade social, garantindo o direito e acesso à leitura e à literatura, nas suas mais variadas formas.

Conforme Candido (2004), a literatura tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos, defende que todos possam ter acesso às diferentes culturas, porque "uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável." (CANDIDO, 2004, p. 33). Ou seja, para formar e letrar leitores é preciso dispor de um acervo que dialogue com os diferentes gêneros literários, com a multiplicidade de povos e com a diversidade cultural. Dessa forma, presume o respeito e a luta pelos direitos humanos e o direito inalienável à arte e à literatura em todas as suas modalidades e em todos os níveis sociais.

Da mesma forma que a composição do acervo, as ações de mediação de literatura se conectam na interface com outras linguagens artísticas como a música, pintura, fotografia, cinema, escrita. Os encontros em torno do livro e da leitura partem do pressuposto do letramento literário. Segundo Freire (1989), a leitura é antes de tudo uma interpretação do mundo em que se vive. Ler e representar o mundo em que se vive através da linguagem escrita. Ler e escrever, dentro desta perspectiva, é também libertar-se. Leitura e escrita como prática de liberdade cultural, de tomada de consciência. Dessa forma, o letramento não é uma manipulação mecânica de palavras, mas uma relação dinâmica que vincula linguagem e realidade, uma conexão entre texto, contexto e intertexto.

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9).

Falar de letramento extramuros das escolas, nos territórios populares, é falar, entre muitos outros, do problema da leitura e da escrita. "Não da leitura de palavras e de sua escrita em si próprias, como se lê-las e escrevê-las não implicasse uma outra leitura, prévia e concomitante àquela, a leitura da realidade mesma." (FREIRE, 1989, p. 15).

Teresa Colomer destaca que os livros destinados às crianças pequenas devem conter histórias curtas a fim de "não ultrapassar os limites da capacidade de concentração e memória infantil e para não exigir demais de sua confusa atribuição nas relações de causa e consequência." (COLOMER, 2007, p 55). Outro aspecto destacado pela estudiosa é a "consciência narrativa", e o quanto a experiência da leitura da literatura como forma de cultura permite sentir-se parte de uma comunidade, uma "comunidade de leitores".

A autora destaca o quanto a literatura é uma contínua construção de sentidos, e as narrativas infantis, não importam as idades a que se destinam, oferecem maneiras de ver o mundo e estão relacionadas a seis aspectos: (i) a aprendizagem com as formas prefixadas da literatura e da imagem - o itinerário de ampliação de modelos e gêneros na medida em que aumenta a capacidade de acompanhar sem perder-se; (ii) a familiaridade com as diferentes vozes de personagens, as vozes dos livros permitem adotar perspectivas distintas sobre o mundo; (iii) a incursão na experiência estética - a literatura permite uma forma especificamente humana de ver e sentir o mundo; (iv) a possibilidade de multiplicar ou expandir a experiência do leitor através da vivência dos personagens e a oportunidade de explorar a conduta humana de um modo compreensível - a literatura permite ser o outro sem deixar de ser o mesmo; (v) a ampliação das fronteiras do entorno conhecido - os livros têm o poder de levar a outros espaços e tempos, mostrar realidades desconhecidas e proporcionar prazer ao viajante que regressa; (vi) incursão na tradição cultural - cada texto, cada obra, se

forma em relação com o que já foi dito pelos demais, a leitura ajuda a criança a entender esse eco e estabelecer seu próprio diálogo com as culturas.

O que sustenta a ideia educativa da formação leitora é, desde sempre, o diálogo entre o indivíduo e as culturas. As atividades de leitura devem abrir espaço para a experiência, a capacidade de entender o mundo. Logo, pensar a leitura como formação implica, também, pensá-la como uma relação de produção de sentido.

Nessa formação da leitura como sentido, o importante não é o texto, mas a relação do sujeito com o texto com uma condição essencial, a de escuta. E ouvir o que não sabe, o que não quer, o que não precisa, ou seja, estar disposto à experiência de transformar-se. Larrosa (1996) sustenta a ideia da leitura como experiência. Mesmo quando confluem o texto adequado, o momento adequado e a sensibilidade adequada, ainda assim, a mesma atividade pode ser experiência para alguns e para outros não. "Perceber o sentido oculto ou manifesto de um texto seria, então, perceber essas coisas, essas ideias, esses sujeitos, esses contextos ou esses valores a partir do texto." (LARROSA, 1996, p. 151).

A concepção de leitura como experiência, defendida por Larrosa, pode ser complementada pela tese de Cosson (2011). Este estabelece três etapas da leitura, pensadas de forma linear: antecipação, decifração e interpretação. Estas fases norteiam as perspectivas do letramento literário. Tal concepção foi aprofundada pelo estudioso em círculos de cultura e letramento literário[4], junto aos diversos públicos, pelos espaços onde promove sua concepção.

A antecipação consiste nas operações que o leitor vai realizar antes de adentrar no texto em si, sendo relevantes os objetivos de leitura em si e os elementos que compõem a materialidade do texto, como o título, a capa, quantidade de páginas, ilustrações, entre outros.

A segunda etapa, a decifração, é a leitura das palavras em si. Muitas vezes, um leitor maduro decifra o texto com uma fluidez natural que nem percebe palavras escritas de modo errado e não se detém em palavras que não conhece o significado, pois o mesmo será recuperado no contexto.

4 As experiências nos círculos de cultura e letramento literário resultaram em obra que leva o mesmo título: COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2017.

Na interpretação, terceira etapa, temos a relação estabelecida pelo leitor ao processar o texto, ou seja, depende do que escreveu o escritor, do que leu o leitor e das convenções que regulam a leitura em uma determinada sociedade, ou seja, "interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto." (COSSON, 2011, p. 41). Essas são as três etapas de leitura que guiam a proposta de letramento literário levantadas pelo autor. As práticas dos projetos de leitura, segundo o estudioso, precisam contemplar o processo de letramento literário, e não apenas a mera leitura das obras, pois:

> ler é um processo que, qualquer que seja o ponto de partida teórico, passa necessariamente pelo leitor, autor, texto e contexto. Sem um deles, o circuito não se completa e o processo resulta falho. O diálogo da leitura implica ouvir o autor para entender o texto, construir o sentido do texto porque se compartilha os sentidos de uma sociedade; ou construir o sentido do texto ouvindo o autor e compartilhando os sentidos de uma sociedade no entendimento do texto. (COSSON, 2017, p. 41).

Leitor, autor, texto e contexto podem ser usados como ponto de partida para uma leitura, mas os quatro elementos devem ser igualmente reconhecidos como partes do processo de construção de sentido. A concepção de leitura do pesquisador é que o leitor comece a leitura com uma indagação, pois "se a leitura é um diálogo, todo diálogo começa essencialmente com uma pergunta, (...), cuja resposta nos leva a outra pergunta e a outra resposta e a outra pergunta." (COSSON, 2017, p. 41). Desse modo, uma interessante estratégia é devolver em perguntas os questionamentos dos leitores, fazendo-os elaborar os processos de concepção de significados.

Nesse caminho, identificamos as ações de mediação de leitura do Cirandar em acordo com a proposição de Michèle Petit, quando ela explica que depende da escolha do texto feita, por um lado, pelos leitores e, por outro, pelos mediadores, que o trabalho se conforma, ao mesmo tempo, como promoção da leitura propriamente dita e/ou afirma-se como forma de incentivar e até melhorar e intensificar a autoestima do leitor.

A iniciativa do Cirandar está em acordo também com Candido, ao defender a leitura como direito humano essencial para a conscientização e fortalecimento dos sujeitos; com Colomer ao enfatizar o quanto a literatura é uma contínua construção

de sentidos. Identificamos no Cirandar uma instituição voltada à formação de um leitor crítico, que consegue estabelecer elos com sua cultura e com seu território. Para isso, as atividades de mediação de leitura[5] realizadas pelo Cirandar são planejadas e elaboradas em três etapas: sensibilização, mediação e ação cultural[6]. Essas etapas estão em consonância com a proposta de letramento literário de Cosson, bem como condizentes com a concepção freireana da leitura de mundo.

Na primeira etapa, chamada de sensibilização, busca-se garantir a atenção dos ouvintes para a expressão cultural que vai ser vivenciada, consiste nas operações realizadas antes de adentrar no texto. É o momento em que o mediador de leitura[7] utiliza estratégias de conquista do silêncio do grupo, falando com calma e atenção, convida as crianças para sentar em roda. Para essa roda, são oferecidas atividades como: cantigas, utilização de instrumentos musicais, poemas, parlendas, charadas, falas sobre autor, capa do livro ou tema da história a ser mediada. Enfim, atividades de curta duração para despertar o interesse para a história que vai ser lida.

Na mediação, segunda etapa, o foco está na leitura da obra em si, escrita e/ou ilustrada, com vistas ao encantamento pela leitura. As estratégias utilizadas pelo mediador buscam despertar esse prazer, destacam-se: domínio do texto a ser lido; tom de voz adequado; ênfase nas principais partes da história; estudo antecipado

5 Os desafios da formação de leitores em espaços comunitários do Cirandar foi tema central da dissertação de mestrado de Renata Toigo, com orientação da professora Drª Regina Kohlrausch. Dessa forma, o presente texto traz alguns recortes de temas aprofundados na referida pesquisa, disponível em: http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8460. Acesso em: 25 de junho, 16h.

6 Informações sobre as etapas de mediação de leitura coletados de material de formação para mediadores de leitura nos arquivos do Cirandar.

7 Compreendemos como mediador de leitura o sujeito que estimula os leitores, mobiliza os conhecimentos prévios, prepara o cenário para a presença do texto literário e para o percurso da leitura, assim como, auxilia na decifração e interpretação. Dessa maneira, o mediador torna-se um propagador do conhecimento, e deve ter consciência de que a formação de leitores se dá pela prática e multiplicidade de textos e experiências. O Cirandar designa os mediadores de Educadores Sociais. Em uma perspectiva comunitária, o educador aprende e ensina numa via de mão dupla e, o diálogo é o meio de comunicação. Ele ajuda a construir, no território onde atua, com sua ação, espaços de cidadania que representam uma alternativa aos meios tradicionais de informação.

das palavras e expressões desconhecidas. Para alcançar o encantamento, o mediador pode usar as diversas maneiras de leitura, entre elas: a leitura do texto mostrando as imagens momentaneamente; a leitura do texto sem mostrar as imagens; a leitura do texto e o convite aos leitores para participarem de repetições; a leitura do texto fazendo as vozes dos personagens; o convite a um leitor para que leia o texto; a leitura de algumas partes e outras contadas, ou a contação da história com as próprias palavras, tendo o texto escrito como apoio. Além dessas maneiras de leitura, também há uma grande importância tem grande importância também o modo de ouvir as histórias: pode ser organizados em roda, sentados em cadeiras, almofadas, ou direto no tapete; pode ser de olhos vendados, sentados ou deitados; se a história for de suspense, pode-se deixar o ambiente escuro, entre outras possibilidades, sempre a critério do mediador, conforme capacitação oferecida pelo próprio Cirandar, uma vez que sua preocupação também se volta à formação dos mediadores de leitura.

Na terceira etapa acontece a ação cultural. É o momento de ler nas entrelinhas e de ler em diálogo com as outras linguagens artísticas. Dessa forma, são utilizadas técnicas para pensar, a partir do texto, o contexto em que o público está inserido, sempre levando em conta que diferentes histórias oferecem uma diversidade de possibilidades de ações culturais. Partindo dessas estratégias, são realizadas ações que dialogam com o texto mediado e/ou com o contexto em que a comunidade está inserida, a saber: construir outro final para a história, recontar a história, ilustrar a partir de um tema, conversar sobre o tema do texto, criar brincadeiras que tenham relações com a história, realizar uma caminhada na comunidade, conversar e debater sobre temas e assuntos que os textos suscitam, confeccionar algum objeto de maneira individual ou coletiva, entre tantas outras possibilidades.

Dentre o acervo das bibliotecas, são escolhidos para as mediações de leitura textos curtos, seguindo o pressuposto supracitado de Colomer (2007), a fim de manter o interesse das crianças na palavra que está sendo lida. Além de atentar para esse formato de texto, são também planejadas mediações que contemplem a variedade de gêneros e multiplicidade de culturas, as realidades locais em contato com a diversidade. Para isso, é fundamental a formação continuada dos mediadores em leitura e literatura, aspectos sobre infância, direitos humanos, participação social e

comunitária. Por ser uma instituição formadora, o Cirandar está sempre atento em oferecer, às crianças que participam dos diferentes projetos, atividades de qualidade, e isso perpassa a formação da equipe.

Os momentos de leitura compartilhada vivenciados nas bibliotecas do Cirandar não são desprovidos de sentido, estão conectados com os aspectos culturais das comunidades atendidas, logo, estão também de acordo com os pressupostos de Cosson (2017), do diálogo entre texto, contexto e intertexto. Essa forma de atuação permite criar vínculos sociais de amor e amizade com as crianças que ali chegam, sendo a presença e a escuta fundamentais, já que a leitura por si só é insuficiente para restabelecer os dramas existenciais e as separações habituais da vida, reiterando o que foi salientado por Petit (2009). Essa intersubjetividade com os profissionais da escuta, os mediadores, o diálogo com as culturas locais e outras práticas, se fazem necessários para formar crianças de voz ativa na luta por seus direitos, ou seja, confirma o objetivo de formar cidadãos críticos tendo como base e suporte a leitura da literatura.

É tarefa do mediador permitir que todos tenham acesso a seus direitos culturais nas suas mais diferentes formas. Por isso, tudo o que passa nas bibliotecas é da ordem do humano. O essencial é a mediação humanizada do mediador. "É assim que a criança pode sair das trilhas estreitas e repisadas para ousar a aventura da leitura." (PATTE, 2012, p. 14). Nesses pequenos grupos informais, as crianças se sentem confiantes, aprendem a não ter medo de se exprimir, se sentem reconhecidas e valorizadas.

A escolha de utilizar o livro como protagonista nas práticas diárias, isto é, como principal elemento na mediação, é uma crença da instituição no valor do texto literário, pois considera o poder desafiante da palavra escrita e ilustrada, uma vez que confronta nossas certezas com o universo ficcional. Nessa perspectiva de atuação do Cirandar, o livro, como veículo das narrativas ficcionais ou da expressão poética, é necessário e fundamental e, aos poucos, passa a fazer parte da vida daqueles que o escolhem. Portanto, para a efetivação dessa postura leitora, é preciso despertar o prazer para a leitura da literatura, para, depois, conectá-la com outras linguagens, como se propõe na terceira etapa, ou seja, estabelecer as relações do texto lido e comentado com o contexto interno e externo que envolve a comunidade, incluindo as demais linguagens artísticas.

Cabe destacar que essa proposição de letramento literário, apresentada a partir dos teóricos supracitados e das práticas encontradas nas bibliotecas comunitárias do Cirandar, instituição escolhida como modelo para este texto, como fundamento para o fortalecimento e formação de leitores, está relacionada com a convicção de que, nos territórios de periferia, onde estão localizados esses espaços de leitura, em que, à distância geográfica das regiões centrais, somam-se a fragilidade, as dificuldades econômicas, os obstáculos psicológicos e sociais, a alta criminalidade, o tráfico de drogas e o abandono familiar, entra o livro, como objeto raro, pouco familiar, investido de poder, que está separado por fronteiras visíveis ou invisíveis. "Se os livros não vão até eles, eles nunca irão até os livros." (PETIT, 2013, p. 24).

É nessa divisa que, além do livro, entra também o mediador de leitura / educador social, que transcende o espaço da biblioteca comunitária e percorre a comunidade, pega os leitores pelas mãos e convida a adentrar o universo literário. Se não pegarmos os leitores pelas mãos e não os ajudarmos a percorrer os caminhos entre o mundo real e o ficcional, podemos perder as crianças em outras ladeiras da vida. Nesse sentido, a biblioteca comunitária configura-se como uma instituição social que abre suas portas para outras possibilidades, oportunidades para o mundo da fantasia e do afeto.

Por conseguinte, romper fronteiras e oferecer o livro juntamente com afeto e amorosidade, promovendo cirandas em torno da leitura da literatura, conectada com as leituras de mundo, as atividades planejadas visam à formação leitora, ao fortalecimento de sujeitos críticos, ao empoderamento para a participação política e social. Para isso, elas voltam-se à emancipação do leitor, com vistas a oportunizar a passagem de leitor iniciante para leitor em formação, até chegar ao que denominamos de leitor autônomo, que é aquele que entra na biblioteca e já sabe estabelecer preferências entre um escritor ou outro, ou entre gêneros literários e levar o livro para leitura em casa.

As bibliotecas comunitárias do Cirandar, por estarem localizadas em periferias e direcionadas àqueles que nossa sociedade deixa de lado, são estimuladas a mudar hábitos da biblioteca tradicional e transcender as paredes para se aproximar de todos, sem exclusividade, cumprem com

> uma falta que deve ser reparada. Elas têm o desejo de dividir um

> tesouro que não pode ficar reservado apenas para alguns. Elas sabem que a leitura, na medida em que abre caminhos, ajuda a lutar contra os determinismos e a lançar um olhar novo sobre a vida e os mundos próximos e distantes. A biblioteca é, portanto, necessária, lá onde a vida é particularmente difícil, às vezes mesmo alienante. É inútil esperar grandes recursos para começar. É preciso pôr mãos à obra sem demora e ir juntar-se às pessoas lá onde elas vivem, para que os livros se encontrem ao alcance das mãos, no coração da realidade de suas vidas. Essa proximidade é essencial. (PATTE, 2012, p. 104).

À vista disso, as bibliotecas comunitárias do Cirandar, com suas atividades de leitura, juntamente com a atuação dos mediadores proporcionam estabelecer contato com o que afeta as crianças: o lúdico, o estar junto, o olhar crítico, elementos constitutivos de uma relação. A representação marcada por um ideal comunitário: a humanização, função maior da literatura, como defende Candido (2004), bem como forma de resistência às adversidades, aos tempos difíceis e aos espaços em crise, conforme Petit (2009).

É consenso entre os estudiosos que ler literatura não transforma o mundo. No entanto, acreditamos que tal prática, promovida largamente e conectada com as culturas locais e populares, pode ajudar a humanizar e sensibilizar os sujeitos, e a partir deles a promoção de transformações coletivas. Quando o homem vive sem contato com a linguagem, com a educação, com as relações humanas e com a arte, não concretiza sua capacidade nata de imaginar, sonhar, inventar, criar, inovar e construir. Assim, defendemos, como Larrosa (1996), que ler literatura forma e transforma o ser humano, e, ao ser transformado, pode ele ser agente de transformação da comunidade em que vive. Pois, afinal, ninguém chega ao fim de um texto literário da mesma maneira que nele ingressou. Podemos sair mais alegres, mais tristes, mais esperançosos, mais confiantes, mais determinados, mais revoltados, mas nunca iguais.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: *O direito à literatura e outros ensaios*. BAPTISTA, Abel Barros (Org.). São Paulo: Angelus Novus, 2004.

CASTRILLÓN, Silvia. *O direito de ler e escrever.* Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2011.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros*: a leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. *Letramento literário:* teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2011.

COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2017.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

LARROSA, Jorge. Leitura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.) *Caminhos investigativos*: novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

PATTE, Geneviève. *Deixem que leiam.* Tradução Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. Tradução Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. *Leituras:* do espaço íntimo ao espaço público. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

MEDIAÇÃO DE LEITURA: DONA BENTA EM TEMPOS DE REVOLUÇÃO DIGITAL

READING MEDIATION: DONA BENTA IN TIMES OF DIGITAL REVOLUTION

Juliana Pádua Silva Medeiros[1]

Patrícia Aparecida Beraldo Romano[2]

1 Doutoranda pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), mestre em Letras pelo programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (USP), especialista em Literatura e Artes Visuais (UNIFEV) e graduada em Letras (FEF). É membro dos grupos de pesquisa Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens (USP), O discurso pedagógico de Paulo Freire: confluências (UPM) e Literatura Infantil e Juvenil (GEPLIJ/UNIFESSPA). Atualmente, é consultora pedagógica, formadora de professores e produtora de conteúdo na área de Metodologias Ativas. E-mail: julianapadua81@gmail.com

2 Doutora pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), cuja tese, defendida em 2017, versa sobre a personagem Dona Benta, de Monteiro Lobato, como mediadora de leitura. Parte desse trabalho foi publicada em livro com o título Dona Benta: uma mediadora no mundo da leitura, em 2019, pela editora Appris. Atualmente, é professora Adjunta da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, campus de Marabá, onde leciona disciplinas de Literatura Infantil e Juvenil e de Estágio Supervisionado em Língua e Literatura. Coordena o Grupo de Pesquisa GEPLIJ e tem orientado trabalhos na Graduação e Pós-Graduação em Literatura Infantil e Juvenil e em Literatura e Ensino. E-mail: paromano@unifesspa.edu.br

RESUMO: Em tempos de uma grande imersão nos *smartphones* e nos *tablets*, temos observado que os professores vêm encontrando dificuldades para envolver seus alunos na leitura de obras literárias. Diante desse cenário, no qual os livros concorrem com os dispositivos móveis, tomamos como exemplo a figura de Dona Benta - personagem das histórias infantis de Monteiro Lobato - com o objetivo de refletirmos sobre o papel do mediador de leitura na contemporaneidade: não somente aquele que apresenta os textos, mas também convida os leitores a olharem para o universo que os circunda. Para tanto, neste artigo, abordaremos a performance da avó de Narizinho e Pedrinho, particularmente, em *Geografia de Dona Benta* (1935) e em *D. Quixote das crianças* (1936), e, depois, inspiradas nessa prática de formação, proporemos estratégias de mediação alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para trabalhar com os livros citados, a partir do uso de recursos digitais, no 6º ano do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Dona Benta; Literatura; Mediação; Recursos Digitais.

ABSTRACT: In times of great immersion in smartphones and tablets, we have observed that teachers have found great difficulty in involving their students in reading literary works. In view of this scenery, in which books compete with mobile devices, we have as an example the figure of Dona Benta - a character in Monteiro Lobato children's stories - with the aim of reflecting on the role of the mediator of reading in contemporary times: not only the one who presents the texts, but also the on who invites readers to look at the universe that surrounds them. Therefore, in this article, we will discuss the performance of Narizinho and Pedrinho's grandmother, particularly in *Geografia de Dona Benta* (1935) and in *D. Quixote das Crianças* (1936), and then, inspired by this training practice, we will propose strategies of mediation - aligned with the National Common Curricular Base (BNCC) - to work with the books cited, using digital resources, in the 6th year of elementary school.

KEYWORDS: Dona Benta; Literature; Mediation; Digital Resources.

INTRODUÇÃO

Qualquer adolescente de hoje em dia sabe que um PC é um computador pessoal [...] No entanto, para os homens da minha geração [...] PC significava Partido Comunista. Hoje, PC serve de bandeira para um outro movimento revolucionário e, como quase sempre nesses casos, são jovens quem o encabeçam. Trata-se da revolução digital, informática, ou seja lá que outro nome se queira dar a ela, que há uma década vem sacudindo a humanidade.[3]

Juan Luis Cebrián

Segundo Morin (1997a, p. 147), "numa sociedade em rápida evolução e, sobretudo, numa civilização em transformação acelerada como a nossa, o essencial não é mais a *experiência acumulada*, mas a *adesão ao movimento*". Por isso, neste artigo, cientes do quão urgente se faz sintonizar as nossas práticas docentes à atual concepção de realidade que vem sendo esculpida, propomos discutir sobre estratégias de mediação, em tempos de tecnologias digitais da informação e comunicação, as chamadas TDICs, a partir da forma como Dona Benta explora o universo da leitura em duas obras infantis de Monteiro Lobato, *Dom Quixote das Crianças* (1936) e *Geografia de Dona Benta* (1935).

A nossa tese[4] de que essa personagem deva ser tomada como uma espécie de modelo de mediadora de leitura, em sala de aula no século XXI, alicerça-se em dois pontos. Primeiramente, no fato de Dona Benta apresentar, enquanto leitora proficiente dos mais variados assuntos, os livros às crianças de maneira instigante, envolvendo-as em reflexões complexas não só a respeito da construção dos sentidos presentes nos textos, mas também sobre os diversos conhecimentos que os perpassam, pois, con-

3 Cebrián (1999), a partir de reflexões sobre a geração em rede, problematiza os rumos de uma sociedade imersa no universo digital. Para ele, as inovações tecnológicas, nos mais variados campos, afetam diretamente as relações familiares, as formas de trabalho e de lazer, os comportamentos sociais e psicológicos, os negócios, as organizações políticas e as práticas de ensino-aprendizagem.

4 Parte das ideais deste artigo nasceram na elaboração da tese de doutorado de Patrícia Romano, intitulada "Dona Benta, mediadora de leitura em *Dom Quixote das Crianças* e *Geografia de Dona Benta*, de Monteiro Lobato", defendida, em 2017, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Posteriormente, um recorte desse trabalho foi publicado em livro reintitulado *Dona Benta*: uma mediadora no mundo da leitura, editora Appris, 2019.

forme nos esclarece Lajolo (2005, p. 103), ao abordar o projeto de leitura, de tradução e de adaptação de *Dom Quixote das crianças*", "o leitor encontra material bastante rico para reflexão sobre questões de leitura, de leitura dos clássicos, da adequabilidade de certas linguagens a certos públicos, do papel a ser representado pelo adulto responsável pela iniciação dos jovens na leitura e mais miudezas." Cardoso (2008, p. 290 e 291) nos conta que, em *Geografia de Dona Benta,* Monteiro Lobato também "idealizava um projeto educacional democrático, autônomo, capaz de formar leitores críticos, preparando-os para vida" e, por isso, não escondia das "crianças as guerras, bem como suas causas, a necessidade de poder e dominação, características tão marcantes do ser humano". Contudo, vale sublinharmos que essas propostas de formação humana, evidenciadas no modo como a avó-leitora-mediadora conduz os serões, nem sempre foram compreendidas, acarretando a proibição das obras lobatianas em várias escolas, ainda no tempo em que Lobato era vivo.

O segundo ponto é a noção de que "a literatura é um mundo aberto ao mesmo tempo às múltiplas reflexões sobre a história do mundo, sobre as ciências naturais, sobre as ciências sociológicas, sobre a antropologia cultural, sobre os princípios éticos, sobre política, economia, ecologia..." (MORIN, 1997b, p. 67).

Nesse sentido, compreendendo a literatura "[...] não só como um *produto da imaginação criadora do homem*, mas também como um *meio de problematizar o real* - uma espécie de 'encruzilhada' por onde passam e se cruzam todos os 'caminhos' que formam o 'mapa' da sociedade" (COELHO, 2000 p. 28, grifos da autora), iremos sugerir também possibilidades de se trabalhar os dois livros em questão, no 6º ano do Ensino Fundamental, a partir do uso do recursos digitais integrados, como prevê a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

DONA BENTA, A PERSONAGEM MEDIADORA DE LEITURA NA SAGA INFANTIL LOBATIANA

E tal como o mestre-capoeira ensina ao menino os movimentos da luta, tal como a rendeira ensina à neta a colocação da almofada e o jogo dos bilros, como o barqueiro do São

Francisco fala ao aprendiz das histórias e das almas do rio, dos sorvedouros e dos bons lugares de ancorar, quem faz o elo entre leitor e livro fala do que é o livro. Fala do que é o livro, ensina o leitor a se mover por suas páginas, diz das experiências por ele propiciadas, ajuda a compreender o texto, como fez um homem rude e enigmático em suas clarezas [...]

Nilma Lacerda

Uma senhora que respeitava os livros. Isso mesmo. Uma personagem leitora e mediadora de leitura. Falamos aqui de Dona Benta, personagem-avó das obras infantis de Monteiro Lobato.

Dona Benta aparece já em *A menina do Narizinho Arrebitado*, em 1920-1921. Mas não é ainda a senhora que conhecemos. Apenas em 1931, com a publicação de *Reinações de Narizinho,* é que os leitores vão se deparar com a avó que será a mediadora de textos para toda a turma do Sítio do Picapau Amarelo ao longo da saga de mais de vinte volumes. Vejamos Dona Benta nestes dois textos separados no tempo por 10 anos:

A menina do narizinho arrebitado (1920/21) (Edição Fac-similar, 1982)	Reinações de Narizinho (1931)
Naquela casinha branca, -- lá muito longe, mora uma triste velha, de mais de setenta anos. Coitada! Bem no fim da vida que está, e trêmula, e catacega, sem um só dente na boca - jururu... Todo o mundo tem dó dela: - Que tristeza viver sozinha no meio do mato... Pois estão enganados. A velha vive feliz e bem contente da vida, graças a uma netinha órfã de pai e de mãe, que lá mora desde que nasceu. (LOBATO, 1982, p. 3)	Numa casinha branca, lá no sítio do Picapau Amarelo, mora uma velha de mais de sessenta anos. Chama-se Dona Benta. Quem passa pela estrada e a vê na varanda, de cestinha de costura ao colo e óculos de ouro na ponta do nariz, segue seu caminho pensando: - Que tristeza viver assim tão sozinha neste deserto... Mas engana-se. Dona Benta é a mais feliz das vovós, porque vive em companhia da mais encantadora das netas – Lúcia, a menina do narizinho arrebitado, ou Narizinho como todos dizem. (LOBATO, 1977, p. 9)

Quadro 1: Comparação entre descrições da Dona Benta

FONTE: ROMANO, 2019, p. 92

Como vimos no quadro acima, Dona Benta nasce sem nome e parece estar já no fim da vida, trêmula, catacega e sem dentes na boca. Nem de perto essa descrição assemelha-se à personagem que hoje conhecemos nas obras do Sítio do Picapau

Amarelo.[5] Como poderia aquela personagem, com tal caracterização, participar de todas as aventuras que tinham passado pela cabeça de nosso escritor? Dona Benta precisava de mais tempo de vida e de mais vivacidade.

Eis que uma década e muitos outros pequenos textos com aventuras da turma, no meio do caminho, serviram para que Lobato percebesse a necessidade de rejuvenescer a avó. Pois foi o que o leitor passou a encontrar em 1931, com a publicação de *Reinações de Narizinho*. Nele, a senhora recebe um nome, Benta, e tem pouco mais de sessenta anos. É ativa, gosta de costurar e usa óculos de ouro no nariz, o que nos faz deduzir que se trata de alguém com alguma posse. De acordo com o trecho apresentado anteriormente, ela vive contente ("mais feliz das vovós"), pois mora em companhia de Lúcia ("mais encantadora das netas"). Por meio dessa reelaboração do texto, o escritor traz, então, certa delicadeza à obra, antes bem mais sisuda, talvez por conta da avó catacega e da neta órfã de pai e mãe.

Esse tom mais leve e carinhoso é o que reverberará na cabeça de todo leitor de Lobato quando conhece Dona Benta. Para nós, professores de literatura, conhecê-la significa também admirá-la não só como uma grande leitora que ela é, mas também mediadora de leitura em que se torna. Explicamos. Dona Benta, apaixonada pelo ato de ler, empresta as suas competências leitoras para os leitores em formação.

Dona de uma imensa biblioteca, já leu e releu exemplares importantes de textos que compõem a história da humanidade. Um desses muitos livros é *Dom Quixote*, de Cervantes, em dois enormes volumes, os quais se tornam mote para que Emília e os netos peçam a ela que lhes conte a história do herói da Mancha. Assim como leitora de *Quixote*, ela é também de *Peter Pan* e de *Hans Staden*, outros dois clássicos da literatura que, junto com o texto cervantino, serão recontados para os netos.

5 Convém ressaltarmos que, ao longo dos quase 90 anos, desde a publicação de *Reinações de Narizinho*, a representação de Dona Benta vem ganhando novos contornos devido às ilustrações que recebe. Cada vez mais jovem e irreverente, a imagem de Dona Benta tem sido repaginada com frequência, em especial, depois que os textos de Monteiro Lobato passaram a ser publicados pela Editora Globo em 2007, e também entraram em domínio público em 2019, quando surgiram novas edições. Será que isso a deixa mais "moderna" ou a personagem continua sendo contemporânea pela forma como medeia as histórias?

Atenta sempre à importância da leitura, ela oferta os mais variados assuntos e os estimula a imersão nos textos para, futuramente, quando desenvolverem as habilidades leitoras esperadas, busquem os textos originais dos quais ela reconta as histórias ou sobre os quais faz comentários críticos ou ainda ouve e comenta os comentários dos netos e dos bonecos Emília e Visconde.

Como mediadora de leitura, Dona Benta é capaz de se inserir entre o texto lido (ou recontado) e o ouvinte, ajudando-o a entender as relações entre ambos. Por isso, em seus serões, faz questão de que seus netos dialoguem com ela e perguntem sempre que alguma dúvida surgir. Seu vasto e rico repertório de leitura faz com que ela seja respeitada e valorizada, em especial, pelos próprios netos e também pelos outros moradores do Sítio. Além de recontar clássicos literários, também aproveita seus serões para recontar e mediar a história do mundo e sua geografia (a partir de uma viagem imaginária que ela e a turminha empreendem a bordo do navio "O Terror dos Mares"). Também ajuda o Visconde a explicar como se faz a exploração do petróleo no Sítio e faz experiências e as explica em *História das Invenções*. Vejamos:

> Dona Benta valoriza o texto escrito, clássico, no original, mesmo que esteja fazendo dele uma adaptação oral. Ela faz questão de frisar, a seu ouvinte/leitor, a importância de, no futuro, ler o texto em sua versão completa. Trata-se de uma importante competência mediadora a percepção de que o mediador é uma "ponte" temporária entre o texto e seu leitor. Ele está ali apenas como facilitador, naquele momento, de distâncias históricas, linguísticas ou estilísticas. Vemos muito bem essa competência de Dona Benta nos exemplos de texto em que ela se preocupa com a leitura futura das crianças (ROMANO, 2019, p. 161).

Sensível às competências de leitura de seus ouvintes, a avó-leitora-mediadora encontra alternativas, geralmente eficazes, para mediar os textos para os netos e demonstra traquejos que contribuem para que as crianças gostem das histórias, queiram escutá-las, compreendê-las e discuti-las (e por que não, relê-las no futuro), acabando por torná-las, até mesmo, parte da própria realidade delas.

Essa era a Dona Benta personagem do início do século XX. E hoje, nos vinte primeiros anos do século XXI, em plena revolução digital, continuam atuais as táticas

de reconto de textos e a performance como mediadora de leitura da carismática Dona Benta? No momento em que vivemos, quando se fala tanto em TDICs e BNCC, como a personagem inspira processos de mediação antenados ao século XXI?

A EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE REVOLUÇÃO DIGITAL

[...] mais do que o puro deslumbramento provocado por um conjunto de aparatos técnicos, os meios de comunicação e as novas linguagens devem ser pensados no contexto de um novo sensorium de que já nos falava Walter Benjamin (1985; 1987).[6]

Adilson Citelli

A sociedade, nos últimos séculos da grande marcha humana, vem sofrendo profundas e céleres transformações, o que, consequentemente, esculpe novos paradigmas nos modos de ser, pensar, sentir, agir e se comunicar. Com o advento da internet e a popularização dos microcomputadores, temos percebido de forma ainda mais evidente essas mudanças, como é o caso da Web 1.0, Web 2.0, Web 3.0 e já se fala em Web 4.0.

De acordo com Santaella (2007, p. 195), "se prestarmos a atenção [no transcurso de apenas dois séculos], ficará perceptível que grande parte dessas invenções é constituída por tecnologias que incrementam a capacidade humana para a produção de linguagem." Segundo a autora, essas tecnologias (info)comunicativas podem ser classificadas em cinco gerações, as quais produzem formas de culturas específicas, embora o surgimento de uma formação cultural não anule as outras, visto que ocorre a sobreposição e a complexificação nos modos de coexistência, como veremos a seguir:

6 Em seus textos, Walter Benjamin expõe que, a depender do contexto histórico e social, a circulação das mídias cria uma nova ordem perceptiva. Para ele, ao mesmo tempo em que transformam os seus modos de existência, os meios de comunicação acionam processos constituidores de sentido e, na interação com sujeitos, os novos estímulos sensoriais vão modificando a própria realidade.

CULTURAS	ÂMBITOS	TECNOLOGIAS	MÍDIAS	TRAÇOS
industrial	eletromecânica	do reprodutível	jornal, foto e cinema	reprodutibilidade
de massa	eletroeletrônica	da difusão	rádio e televisão	transmissão
das mídias	*narrowcasting*	do disponível e do descartável	para audiências específicas	segmentação
cibercultura	teleinformática	do acesso	digitais	interatividade
da mobilidade	comunicação móvel	da conexão contínua	locativas	portabilidade

Quadro 2: Cinco gerações tecnológicas (Santaella, 2007)

elaborado pelas autoras do artigo

A convivência imbricada desses cenários culturais midiáticos demarca, dos anos 1990 para cá, o início do que chamamos hoje de *revolução digital*7 e isso, no que se refere ao universo da literatura, não impacta somente a maneira como se produzem e se divulgam os textos literários, mas também o jeito de lê-los e mediá-los.

> Há pouco tempo, a gigante editorial americana Simon & Schuster ditou novas regras para seus escritores. E quais seriam elas? Abrir um blogue. Criar uma página no Facebook. Gerar conteúdo em redes sociais literárias. Interagir. Contaminar-se. Sair dos escritórios empoeirados ou da pretensa redoma criativa. Abrir-se para as novas exigências e imperativos de uma época de cibercultura. Tudo isso posto em contrato (CRUZ, 2012, p. 32).

Nas instituições de ensino, também conseguimos notar uma certa mudança: a transição de aulas estritamente centradas na figura do professor-expositor para novos modelos educacionais, cujas dinâmicas colocam os estudantes como protagonistas

7 Para Cebrián (1999), a revolução digital tem como marco a difusão e a comercialização da internet. Segundo o autor, o período anterior à década de 1990 é uma espécie de prólogo à revolução. Tal ponto de vista difere da posição de Manuel Castells e Pierre Lévy, os quais concebem os anos de 1970, com a difusão dos microprocessadores pessoais e portáteis, como o marco inicial desse movimento de ruptura.

nos processos de aprendizagem. Esse movimento, apesar de vir caminhando a passos lentos, desponta, cada vez mais, com a adoção de percursos metodológicos personalizados a partir do uso integrado das tecnologias digitais.

Nesse sentido, como bem destaca Lévy (1999, p. 171, grifos do autor) ainda no século XX:

> [...] a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor torna-se um *animador da inteligência coletiva* dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc.

Por isso, compartilhando da mesma opinião de Martín-Barbero (1996, p. 19, grifos do autor) sobre o quanto as tecnologias digitais de comunicação e informação trazem um grande desafio para a sala de aula, haja vista que "apenas a partir da compreensão da *tecnicidade midiática como dimensão estratégia da cultura* que a escola pode inserir-se [verdadeiramente] nos processos de mudanças que atravessam a nossa sociedade", retomamos as orientações da BNCC com o objetivo de propormos mais adiante - à moda de Dona Benta - possibilidades de mediação de leitura, no 6º ano Ensino Fundamental, a partir do uso de recursos digitais.

BNCC E TDICS, UMA PROPOSTA DE TRABALHO COM A LITERATURA EM SALA DE AULA

Não adianta a tecnologia reforçar o processo educativo tradicional. É preciso, antes de mais nada, repensar a educação. Repensar a educação e repensá-la a partir dos próprios educandos e, a partir daí, pensar um novo desenho do processo educativo, ver o replanejamento desse processo e verificar para que pode servir a tecnologia.[8]

Guillermo Orozco Gómez

As diretrizes da BNCC buscam garantir, ao longo da Educação Básica, aprendizagens essenciais para o século XXI. De acordo com essas prescrições, os alunos devem ter assegurado o desenvolvimento de dez competências gerais que se consubstanciam em direitos éticos, estéticos, políticos e de aprendizados. Vale sublinharmos que tais competências só poderão ser alcançadas plenamente se houver a "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para desenvolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2018, p. 8).

Para pensarmos em como é possível, ainda hoje, nos inspirarmos nos processos de mediação de leitura da nossa personagem-avó-leitora e, ainda por cima, ir ao encontro dos preceitos da BNCC, pontuamos, aqui, cinco competências gerais que dialogam com nossas sugestões de trabalho:

TÍTULOS	COMPETÊNCIAS
pensamento científico, crítico e criativo	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
senso estético	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

8 Orozco Gómez (1998) nos lembra que - sendo as tecnologias de informação e comunicação instâncias da cultura - precisamos nos questionar sempre o porquê do seu uso, afastando-nos de toda e qualquer concepção encantada com o em si tecnológico.

TÍTULOS	COMPETÊNCIAS
comunicação	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
argumentação	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
cultura digital	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

Quadro 3: Competências gerais (Brasil, 2018)

Elaborado pelas autoras do artigo

Se observarmos com atenção as competências gerais listadas acima, perceberemos que elas atravessam todas as áreas do saber e articulam uma formação humana global. Se reconhecermos que "A sociedade na qual estamos inseridos se constitui como um grande ambiente multimodal, no qual palavras, imagens, sons, cores, músicas, aromas, movimentos variados, texturas, formas diversas se combinam e estruturam um grande mosaico multissemiótico" (DIONISIO & VASCONCELOS, 2013, p. 19), constataremos, a partir dessa noção, que "É de suma importância que a escola proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros, suportes e mídias de textos escritos, através, por exemplo, da vivência e do conhecimento dos espaços de circulação dos textos, das formas de aquisição e acesso aos textos e dos diversos suportes da escrita." (LORENZI & DE PÁDUA, 2012, p. 36). Mas também que "[...] desenvolva as diferentes formas de uso das linguagens (verbal, corporal, plástica, musical, gráfica etc.) e das línguas (falar em diversas variedades e línguas, ouvir, ler e escrever)"(ROJO, 2009, p. 119, grifos da autora), porque só assim podemos formar leitores verdadeiramente proficientes para ler o mundo.

Nesse sentido, trabalhar a literatura não se limita apenas a ler/ouvir e discutir

os sentidos dos textos escritos/impressos, mas também colocá-la em diálogo com outras expressões e produtos da cultura, assegurando, assim, os multiletramentos[9]:

> [...] um trabalho que parte das culturas de referência do aluno (popular, local de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho). Além disso, trabalhar com os multiletramentos partindo das culturas de referência do aluno implica a imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, que implicam agência por parte do alunado. (ROJO, 2012, p. 8)

Temos observado que, nos últimos tempos, nas aulas de literatura, o uso dos recursos digitais - como elemento integrador - tem ocorrido das mais diversas formas, desde a leitura da obras literárias até a partilha. É comum, por exemplo, os alunos lerem em uma plataforma virtual, pesquisarem em um dicionário eletrônico, escreverem suas impressões de leitura num *blog*, produzirem um *booktrailer*, criarem uma *fanfic* etc. Neste artigo, contudo, iremos destacar ideias para explorar as ferramentas tecnológicas e potencializar mais os processos de mediação.

POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO DE LEITURA EM UMA CULTURA DIGITAL

As transformações culturais, as novas condições de produção dos conhecimentos levam a novos estilos de sociedade nos quais a inteligência é produto de relações entre pessoas e

9 Multiletramentos é, portanto, um conceito bifronte: aponta, a um só tempo, para a diversidade cultural das populações em êxodo e para a diversidade de linguagens dos textos contemporâneos, o que vai implicar, é claro, uma explosão multiplicativa de letramentos, que se tornam multiletramentos, isto é, letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança e gesto, linguagem verbal oral e escrita etc.) (ROJO & MOURA, 2019, p. 20).

dispositivos tecnológicos. Mudam, assim, as formas de construção do conhecimento e os processos de ensino-aprendizagem.

Maria Teresa de Assunção Freitas

O professor, ao fazer a curadoria[10] das obras que serão exploradas em sala de aula, precisa escolher livros que sejam atemporais e que, portanto, favorecem o prazer da leitura. Dentro desse rol, os textos infantis lobatianos, considerados clássicos, podem ser tidos como "atuais" pois, mesmo que escritos no início do século XX, continuam dialogando com a sociedade contemporânea.

Isso não se dá, por exemplo, devido ao fato de Dona Benta aparecer usando computador para enviar *e-mail* ao neto Pedrinho, como na última versão do *Sítio do Picapau Amarelo*, veiculada na televisão aberta no início do século XXI, mas sim pela maneira como traz discussões que respeitam a curiosidade e a inteligência das crianças. Nessa senda, acreditamos que, embora as personagens vivam no Sítio e se divirtam de outras formas, bem distantes daquelas experimentadas por uma geração imersa nos *smartphones* e nos *tablets*, as histórias convidam os leitores para um olhar de descoberta e muito disso é garantido pela tática de avó aventureira e mediadora de textos.

Uma obra literária mantém-se carregada de frescor, então, quando convida os seus leitores a olharem para si mesmos e para o mundo que os rodeia. Vejamos:

> - Estou contando apenas algumas das principais aventuras de D. Quixote, e resumidamente. Ah, se fosse contar o D. Quixote inteiro a coisa iria longe! Essa obra de Cervantes é bem comprida; passa de mil páginas numa edição in-16.
>
> [...]
>
> - In-16, vovó? Que quer dizer isso?

10 De acordo com Rojo e Barbosa (2015, p. 124), *curadoria* é um conceito oriundo do mundo das artes que, cada vez mais, vem sendo usado "para designar ações e processos próprios do universo das redes: tanto conteúdo e tanta informação abundantes, dispersos, difusos, complementares e/ou contraditórios e passíveis de múltiplas interpretações, precisam de reordenamentos que os tornem inteligíveis e/ou que os revistam de (novos) sentidos." Nessa perspectiva, fazer uma curadoria implica em escolher/selecionar conteúdos/informações e organizá-los, hierarquizá-los, apresentá-los etc. em um contexto de aprendizagem.

> - É uma medida do formato dos livros. Os livros são feitos de papel, como você sabe. O papel vem da fábrica em folhas. Em cada folha imprime-se um certo número de páginas. Espere... O melhor é dar um exemplo. Traga um jornal.
>
> - Pronto, vovó – disse ele. Aqui tem um.
>
> - Muito bem – disse Dona Benta. Vamos agora tomar uma folha inteira e desdobrá-la sobre a mesa, assim. Aqui tem você uma folha de papel. Se dobrarmos esta folha pelo meio, quantas páginas ficam? Página é um lado só do papel. Pedrinho dobrou a folha de papel e contou.
>
> - Ficam 4 páginas.
>
> - Isso mesmo. Ora, se imprimirmos um livro em páginas desse formato, esse livro se chamará *in-folio*. Agora dobre o papel mais uma vez e veja quantas páginas dá.
>
> Pedrinho dobrou a folha de papel e viu que dava 8 páginas.
>
> - Muito bem. Um livro impresso em páginas desse formato é um livro in-oitavo, ou in-8. Dobre o papel mais uma vez e conte.
>
> Pedrinho dobrou o papel e contou 16 páginas.
>
> - Isso mesmo. Um livro impresso em páginas desse formato é um livro in-dezesseis, in-16. Dobre o papel mais uma vez e conte. [...]
>
> - Ora veja só, vovó, uma coisa tão simples e eu não sabia! Vou ensinar a Narizinho (LOBATO, 1957, p. 152 e 153).

Aqui, temos uma "aula" sobre a materialidade do livro: Dona Benta, no papel de mediadora, enquanto apresenta uma síntese das aventuras de *D. Quixote*, abre espaço para uma conversa sobre as peripécias do herói e, por que não, das crianças no sítio, explorando sempre a relação entre o conteúdo (enredo) e a forma (edição/adaptação). Podemos observar que, mais do que simplesmente responder ao neto sobre o significado de *in-16*, ela o convida a experimentar as dobras da folha e tirar suas próprias conclusões.

Como mediaríamos essa obra à moda de Dona Benta? Pois bem! Imaginemos que estamos trabalhando *D. Quixote das crianças*, no formato de *e-book,* com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Em primeiro lugar, sugeriríamos que os alunos usassem o mecanismo de busca do *e-reader* para conhecer o sentido da expressão *in-16*. Cientes do que significa, aí sim abriríamos para discutir sobre como fica essa questão na esfera do digital: Será que há uma correspondência visto que a "folha" no *e-book* é só uma representação gráfica e não o suporte propriamente dito?

Essas reflexões/descobertas seriam compartilhadas em murais colaborativos virtuais, cuja estrutura permite inserir áudios, imagens, vídeos, entre outros, e ainda *linkar*, curtir, votar, comentar, avaliar e atribuir estrelas as postagens. Notemos que, com essa atividade, estaríamos retomando uma explicação dada por Dona Benta, lá no início do século XX, e lançando - a partir de ferramentas tecnológicas para interação - um olhar sobre a materialidade dos textos contemporâneos, pois, como orienta a BNCC, é preciso:

> Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo (BRASIL, 2018, p. 87).

Uma segunda proposição seria pedir que os alunos comparassem três versões diferentes da mesma obra: capa comum (1957), *e-book* (2017)[11] e em quadrinhos (2007)[12]. As duas primeiras referentes à adaptação lobatiana para as crianças, já a terceira, uma transposição desse exemplar literário para os quadrinhos. Os estudantes, após observarem o quanto cada escolha editorial afeta a construção dos sentidos e a experiência leitora, usariam os recursos digitais para fazerem um registro dessas análises (mapas conceituais) e até mesmo para criarem suas leituras em outra linguagem como, por exemplo, a audiovisual (animação em *stop motion*), exercitando a produção de textos multissemióticos[13]:

11 A Editora Globo, desde 2017, disponibiliza a versão em Kindle.

12 ANDRÉ, Simas. *Dom Quixote das crianças*: adaptado da obra de Monteiro Lobato. São Paulo: Globo, 2007. (Monteiro Lobato em quadrinhos).

13 De acordo com Rojo & Barbosa (2015, p. 108), "Texto multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semioses) em sua composição. Língua oral e escrita (modalidade verbal), linguagem corporal (gestualidade, danças, *performances*, vestimentas - modalidade gestual), áudio (música e outros sons não verbais - modalidade sonora) e imagens estáticas e em movimento (fotos, ilustrações, grafismos, vídeos, animações - modalidades visuais) compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais.".

> Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BRASIL, 2018, p. 65).

Quanto à construção dos sentidos, há inúmeras passagens dessa obra lobatiana que poderiam ser exploradas a partir da gravação de um *podcast*, por exemplo. Com isso, além de avaliarmos a performance leitora, oportunizaríamos uma situação lúdica de aprendizagem, como fazia Dona Benta, nas primeiras décadas do século, XX e vem preconizando a BNCC:

> Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2018, p. 87)

Vamos a um outro livro de Monteiro Lobato: *Geografia de Dona Benta*. Escolhemos uma passagem logo do início da obra - quando a avó responde a uma dúvida de Narizinho e incorre na Lei da Gravitação, de Isaac Newton - para refletirmos também quanto a sua exploração a partir do uso das tecnologias digitais:

> - Conte essa lei, vovó,
>
> - A Lei da Gravitação diz assim: *A matéria atrai a matéria na razão direta das massas e na razão inversa do quadrado das distâncias*.
>
> - Fiquei na mesma! – gritou Pedrinho.
>
> - Pois não será difícil compreender, se formos por partes. Diz a lei que *a matéria atrai a matéria*. Matéria é tudo quanto ocupa lugar no espaço. Você ocupa lugar no espaço; logo você é matéria. Os astros ocupam lugar no espaço; logo os astros são matéria. Emília ocupa lugar no espaço; logo Emília é matéria.
>
> A boneca rebolou-se toda, orgulhosa de ocupar lugar no espaço.
>
> - Mas o espaço é infinito – continuou Dona Benta, isto é, não tem fim; de modo que os astros, por maiores que sejam, não passam de pontinhos ocupando lugarezinhos no espaço infinito. Esses pontinhos, ou películas de matéria atraem-se, ou puxam-se uns aos outros.
>
> - Já sei – disse Pedrinho. Um puxa o outro como o ímã puxa o ferro. O ímã que atrai o ferro é a matéria-ímã atraindo a matéria-ferro.

> Continue, vovó.
>
> -Muito bem. *A matéria atrai a matéria*, mas de que modo? De dois modos. Primeiro, *na razão direta das massas*...
>
> [...]
>
> - Segundo modo: *na razão inversa do quadrado das distâncias*. Quer dizer que quanto *mais longe* um astro está de outro, *menos* o atrai.
>
> - Sei. Com a distância vai perdendo a força. Isso é lógico. Se o ferro está a um quilômetro do ímã, por força que é menos atraído do que se estivesse a um metro.
>
> [...]
>
> - Compreendi. Continue, vovó.
>
> - Já acabou. É isso só. Um astro atrai outro conforme o tamanho e conforme a distância que está do outro. Quanto maior for o astro, mais atrai, e quanto mais longe estiver, menos atrai. A Lei da Gravitação é isso (LOBATO, 1957, p. 9 e 10, grifos do autor).

Temos aqui mais um excerto em que Dona Benta faz a ponte entre as crianças e o conhecimento institucionalizado. Com o objetivo de explorarmos a ciência que nem fazia a avó-leitora-mediadora, indicamos o uso *Gravity Simulator,* uma espécie de convite para experimentar a lei da gravitação com os alunos. Nessa proposta, os estudantes criariam quantas partículas quisessem, definindo tamanho, massa e velocidade, em seguida, visualizariam o trajeto, a colisão e a força de atração entre as partículas desenvolvidas em um campo gravitacional simulado. Mas isso é conteúdo para o 6º ano do Ensino Fundamental? Não podemos esquecer que Lobato nunca teve receio de discutir temas complexos em seus livros infantis. Então, é sim! O importante é trazer o conteúdo de maneira lúdica e o recurso digital integrado ao currículo. Com esta proposição, além de mediar o processo de leitura literária, o professor convoca os leitores a alargarem a percepção e o entendimento sobre os fenômenos do mundo, como recomenda a BNCC:

> Analisar, compreender e explicar características, fenômenos e processos relativos ao mundo natural, social e tecnológico (incluindo o digital), como também as relações que se estabelecem entre eles, exercitando a curiosidade para fazer perguntas, buscar respostas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das Ciências da Natureza. (BRASIL, 2018, p. 324)

Uma outra possibilidade é o uso de aplicativos de realidade aumentada. Com o *History: Maps of Word,* os alunos acessariam diferentes mapas de várias partes do mundo de períodos distintos da história. Já com o *Star Chart,* identificariam a localização dos corpos celestes mesmo em plena luz do dia. Esses recursos, além de instigar a curiosidade, permitem:

> Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem. (BRASIL, 2018, p. 366)

Uma proposta com apelo mais autoral é usar o *Scratch*, *software* de programação em bloco. Com ele, os alunos gamificariam histórias e jogos. Não podemos esquecer do *Google Earth* e do *Google Maps* que permitiriam realizar atividades riquíssimas no que se refere ao universo cartográfico, como, por exemplo, conhecer mais sobre os muitos espaços geográficos pelos quais a turma do Sítio faz passagem:

> Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia (BRASIL, 2018, p. 366).

Também podemos sugerir a retextualização[14] e a tradução intersemiótica[15] de algumas passagens do livro. Na primeira opção, os alunos produziriam um novo texto, inclusive com mudança de propósito comunicativo, a exemplo do infográfico,

14 Matencio (2003) explica que retextualizar envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa explorar as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto base para, então, projetá-las, tendo em vista uma nova situação de interação, portanto, um novo enquadre.

15 Com base em Plaza (1987), podemos definir *tradução intersemiótica* como o exercício de traduzir um determinado sistema de signos para outro sistema semiótico.

do *e-zine* e do meme. Na segunda, buscariam equivalências em outras linguagens, como é o caso da história em quadrinhos, do *gif* e da fotonovela. Nessas atividades, os alunos iriam:

> Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2018, p. 65).

À lista de possibilidades, acrescentaremos também o uso de questionários *online*, os quais permitiriam criar uma espécie de gincana literária, em que os alunos responderiam a perguntas referentes ao que foi lido.

Abaixo, para sintetizar, elencamos os nomes de alguns desses recursos digitais apresentados neste artigo:

PROPOSIÇÕES	RECURSOS DIGITAIS
animações em *stop motion*	*AnimatorHD, Dragon StopMotion, Frame by Frame, iStop-Motion, StopMotion Station* e *ZU3D*
gifs	*Giflike, Gif Studio, ImgFlip, Imgur* e *ImgPlay*
histórias em quadrinhos	*GoAnimation, Pixton, Scribble Press, ReadWriteThink* e *Stripcreator*
infográficos	*Canva, Genially, Infogram, Pictovia, Piktochart, Venngage* e *Visme*
mapas conceituais	*Canva, Coggle, Lucidchart, MindMeister, SimpleMind* e *StormBoard*
memes	*Adobe Spark, Canva, Crello, Meme Generator* e *Pext*
murais colaborativos	*Mural.ly, Padlet* e *Popplet*
podcasts	*Adobe Adition, Audacity, CutMP3.net* e *Spreaker*
questionários *online*	*Kahoot!, Mentimeter* e *Socrative*

Quadro 4: Lista dos recursos digitais citados

elaborado pelas autoras do artigo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos de uma grande imersão nos *smartphones* e nos *tablets*, traço marcante de uma cultura permeada pela revolução digital, temos observado que os professores vêm encontrando dificuldades para envolver seus alunos na leitura de obras literárias, especialmente, as que apresentam uma grande distância entre o contexto de produção e de recepção. Contudo, acreditando que podemos nos apropriar desses recursos tecnológicos como uma forma de instigar o trabalho com a literatura em sala de aula, apresentamos algumas possibilidades de mediação no presente artigo.

Tomamos a performance de Dona Benta, enquanto avó-leitora-mediadora, como um modelo para elaborar nossas proposições, haja vista que a carismática personagem das histórias infantis lobatianas, sensível às competências de leitura de seus ouvintes, sempre encontrava meios para apresentar os textos às crianças e, assim, convidá-las a refletirem não só a respeito da construção dos sentidos nos textos, mas também sobre os diversos conhecimentos que atravessam as histórias.

"Moderna", não pelas novas roupagens que vem recebendo em diferentes edições nos últimos anos, Dona Benta nos inspira pelo jeito que promove os livros e medeia as discussões. Por isso, nossas sugestões do uso dos recursos digitais para explorar *Dom Quixote das crianças* e *Geografia de Dona Benta*, no 6º ano do Ensino Fundamental, nunca se tratava de uma concepção encantada com o em si tecnológico, mas de uma tentativa de mobilizar diferentes áreas do saber para alargar o olhar de descoberta, formando leitores verdadeiramente proficientes para ler o mundo, como espera a BNCC e fazia a referida avó-leitora-mediadora.

Paulo Freire (1987, p. 79) dizia que "Ninguém educa ninguém, nem ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comum mediados pelo mundo" e o mundo, hoje, é aquele em que vivemos na mudança da mudança, onde tudo se forma e se transforma frente a nossos olhos (TIBIJOY, 2008). Logo, sem preconceitos e medo de tentar, revimos nossas posturas docentes, considerando *aprender a reaprender* e pensando em formas, à moda de Dona Benta, de possibilitar uma educação centrada no protagonismo do aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CARDOSO, Rosimeiri Darc. Geografia de Dona Benta: o mundo pelos olhos da imaginação. In: LAJOLO, Marisa; CECCANTINI, João Luís (org.). *Monteiro Lobato, livro a livro:* obra infantil. São Paulo: UNESP; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008.

CEBRIÁN, Juan Luís. *A rede*: como nossas vidas serão transformadas pelos novos meios de comunicação. Trad. Lauro Machado Coelho. São Paulo: Summus, 1999. (Coleção Novas buscas de comunicação; v. 59)

COELHO, Nely Novaes. *Literatura:* arte, conhecimento e vida. São Paulo: Peirópolis, 2000. (Série Nova Consciência)

CRUZ, Nelson. Literatura e cultura em tempos digitais. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n. 20, 2012.

DIONISIO, Angela Paiva; VASCONCELOS, Leila Janot de. Multimodalidade, gênero textual e leitura. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Múltiplas linguagens para o Ensino Médio*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. (Série Estratégias de ensino)

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico cultural. In: *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: Editora UFJR, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. [1968]

LACERDA, Nilma. *Tortura e Glória:* fugas na ordem dos livros. Belo Horizonte: Superintendência de Bibliotecas Públicas de MG, 2010.

LAJOLO, Marisa. Lobato, um Dom Quixote no caminho da leitura. In: *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2005.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LOBATO, Monteiro. *Dom Quixote das crianças*: contado por Dona Benta. (Ilustrações de André Le Blanc). 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1957. [1936]

LOBATO, Monteiro. *A menina do narizinho arrebitado* (edição fac-similar). São Paulo:

Monteiro Lobato e Cia, 1982. [1920/21]

LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho.* 2 ed. vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1977. [1931]

LOBATO, Monteiro. *Geografia de Dona Benta.* (Ilustrações de André Le Blanc). 10 ed. São Paulo: Brasiliense, 1958. [1935]

LORENZI, Gislaine Cristina Correr; DE PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley. Blog nos anos iniciais do Fundamental I: a reconstrução de sentido de um clássico infantil. In: ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. (Série Estratégias de ensino)

MARTÍN-BARBERO, Jesus. Herendando el futuro. Pensar la educacíon desde la comunicación. *Revista Nómadas*. Bogotá, Fundación Universidade Central, 1996.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. *Scripta*, 2002, v. 6, n. 11, p. 25-32;

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX*: neurose. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997a.

MORIN, Edgar. *Meus demônios.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997b.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Uma pedagogia para os meios de comunicação. *Comunicação & Educação*, São Paulo, Moderna / CCA-ECA-USP, n. 12, 1998.

PLAZA, Julio. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.* São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Série Estratégias de ensino)

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Letramentos, mídias e linguagens.* São Paulo: Parábola Editorial, 2019. (Série Linguagens e tecnologias)

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. (Orgs.) *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. (Série Estratégias de ensino)

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jacqueline. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. (Série Estratégias de ensino)

ROMANO, Patrícia A. Beraldo. *Dona Benta:* uma mediadora no mundo da leitura. Curitiba: Appris, 2019.

SANTAELLA, Lúcia. *Linguagens líquidas na era da mobilidade.* São Paulo: Paulus, 2007.

TIJIBOY, Ana Vila. As novas tecnologias e a incerteza na educação. In: SILVA, Mozart Linhares da. (Org.) *Novas tecnologias*: educação e sociedade na era da informação. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

REPRESENTAÇÃO E ESTESIA NAS FIGURAS FANTASIOSAS DE O *MEU PÉ DE LARANJA LIMA*

REPRESENTATION AND ESTHESIA IN THE FANTASY FIGURES OF O *MEU PÉ DE LARANJA LIMA*

Fernanda Viana de Sena[1]

Sueli Maria da Silva Ramos[2]

1 Doutoranda no Programa de Estudos de linguagem – PPGEL/ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – ferviana01@hotmail.com

2 Doutora em Semiótica e Linguística Geral pelo Fac. de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP, Brasil(2012). Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil - profa.dra.sueliramos@gmail.com

RESUMO: Este artigo pretende discutir as ideias de representação e estesia no texto literário, em suas manifestações na produção de sentido, partindo dos elementos paratextuais, que indiciam as temáticas envolvidas. Para isso, tomamos como *corpus* o livro *O meu pé de laranja lima* (1968), de José Mauro de Vasconcelos, obra em que se evidencia o fenômeno figurativo de modo metafísico. As discussões serão encaminhadas pelas inquietações filosóficas de Foucault (1985) e pelas constituições de sentido de Genette (1987), Greimas (2002; 2008) e Bertrand (2003). A investigação constitui-se por intermédio de trechos do romance infantil e/ou juvenil que apresentam o devaneio infantil e mostram as isotopias fantasiosas, determinantes dos valores inseridos no discurso à luz da semiótica discursiva. A problemática é a do *fazer sentido,* sob o aspecto da percepção e da emoção, advindas da fantasia, em que é possível supor que o aspecto fantasioso coopere com as ações do sujeito do enunciado, levando-o ao deslumbramento das coisas do mundo e recepcionado pelo enunciatário/leitor.

PALAVRAS-CHAVE: Representação; Estesia; Figuratividade; Texto literário; "O meu pé de laranja lima"

ABSTRACT: This article intends to discuss the ideas of representation and esthesia in the literary text, in its manifestations in the production of meaning, starting from the paratextual elements, which indicate the themes involved. For that, we took as a corpus the book O meu pé de orange lima (1968), by José Mauro de Vasconcelos, a work in which the figurative phenomenon is evidenced in a metaphysical way. The discussions will be guided by the philosophical concerns of Foucault (1985) and by the constitutions of meaning of Genette (1987), Greimas (2002; 2008) and Bertrand (2003). The investigation is constituted by excerpts from the childhood and youth novel that present the childhood daydream and show the fantastical isotopies, determinants of the values inserted in the discourse in the light of the discursive semiotics. The problem is that of making sense, under the aspect of perception and emotion, arising from fantasy, in which it is possible to suppose that the fantasy aspect cooperates with the actions of the subject of the statement, leading him to the dazzle of the things of the world and received by the enunciatee / reader.

KEYWORDS: Representation; Esthesia; Figurativeness; Literary text; "O meu pé de laranja lima"

INTRODUÇÃO

É senso comum acreditar que todo ser humano tem capacidade linguística e que se constitui como tal por meio dela. Antes do advento da Linguística, pensamentos filosóficos já prenunciavam essa ideia de que o homem tem habilidade de expressão e essa peculiaridade privativa à espécie desperta o interesse de vários campos do saber. Já as narrativas bíblicas, por exemplo, narram fatos que, alegoricamente, elucidam a linguagem e principiam as hipóteses da origem e da diversidade linguística.

As pesquisas científicas têm tratado as manifestações linguísticas a partir de várias representações. Sejam elas de ordem cognitiva, social e pragmática, encontram recursividade na literatura para ampliar suas áreas de conhecimento e para encontrar, na escrita criativa, o cerne da linguagem. De um modo geral, o universo da linguagem tem sido esteira para discussões que vão desde a sua origem às suas formas de manifestação à luz de teorias das ciências humanas.

Antes de delinear de que maneira a literatura pode contribuir com as investigações filosóficas do ser humano, sobretudo, com o ensino e seus desdobramentos socioculturais, é relevante fazer alguns apontamentos sobre o papel dela em um universo heterogêneo e suas conceptualizações. Dessa maneira, fazendo um levantamento de alguns conceitos, observam-se tentativas de elucidar o *fazer literário*, uma vez que, de acordo com o filósofo grego Aristóteles, ainda no séc. IV a.C, a arte literária é *mimese* (imitação). Mais tarde, o pensador e crítico do Romantismo francês Louis de Bonald, no início do século XIX, considerava que literatura é a arte que *imita* o mundo pela palavra. Recentemente, no contexto dos estudos literários brasileiros, Oswald de Andrade elucida que a poesia existe nos fatos. Guimarães Rosa, por sua vez, sugere que a literatura é "feitiçaria que se faz com o sangue do coração humano". Tais posicionamentos, dos antigos aos, relativamente, recentes, têm como cerne o caráter representativo, como forma de dizer a realidade e as coisas inseridas no mundo natural.

Com o avanço dos estudos literários, a teoria literária investiga, dentro do *fazer literário,* um termo específico do que se propunha analisar. Segundo Jakobson (1919, *apud* SOUZA, 2007, p. 48), "o objeto do estudo literário não é a literatura, mas

a *literariedade*, isto é, aquilo que torna determinada obra uma obra literária." Tendo a literatura um caráter recursivo de manifestação da linguagem, ela também é objeto da Linguística e da Semiótica. A contribuição da Semiótica para a reflexão sobre a literatura deve levar em conta a comunicação: não somente o texto, suas estruturas e suas formas, mas também a leitura, suas expectativas, suas interrogações e suas surpresas" (BERTRAND, 2003, p. 399).

Entrar no universo da leitura parece ser tão natural quanto se imagina. Não nos damos conta dos processos cognitivos envolvidos na relação entre o livro e o leitor, muito embora não precisemos monitorar as ações cerebrais que estão ativas durante a leitura. Até porque perder-se-ia, por vez, a "química" que se estabelece entre o que está projetado no discurso por meio do inteligível e do sensível. Isso se torna mais evidente quando se trata do texto literário, em que a organização narrativa subjaz à percepção de cada figura do mundo natural, em uma interação entre os sujeitos que percebem os objetos. De acordo com Discini (2004), os textos literários conduzem a uma hipótese de figurativização e isso ocorre por intermédio dos percursos narrativos em que se consolida o fio temático, legitimando o modo de verdade e como ela é construída.

Para se pensar no uso que se faz da literatura, tem-se alguns conceitos-chave de Aristóteles, que contribuem para a reflexão sobre a representação do mundo por meio de figuras e trazem alguns modos de definir o caráter representativo das artes. Assim, como ilustra o filósofo grego, temos a

> *mímese*: concepção da literatura, e da arte em geral, como imitação, tomando-se esse termo num sentido que tem suscitado inúmeras interpretações; *verossimilhança*: propriedade da obra literária de, em vez de adequar-se a acontecimentos verdadeiros que lhe sejam exteriores, engendrar situações coerentes e necessárias segundo sua própria lógica interna, situações assim não propriamente assimiláveis à verdade, mas dotadas de *verossimilhança*, isto é, de semelhança com o vero, o verdadeiro; *catarse*: propriedade da obra literária de, mediante a criação de situações humanas fortes e comoventes, promover uma espécie de *purificação* ou clarificação racional das paixões. (SOUZA, 2007, p.25).

A partir dos postulados aristotélicos, pressupõe-se que a função da Literatura é uma tentativa de representação em uma aproximação com a realidade. A partir dessa característica, nota-se que ela se manifesta por várias denominações, dependendo da temática e das situações comunicativas. "Conjunto de obras distinto pela temática, origem ou público visado - expressões do tipo literatura infanto-juvenil, literatura de massa, literatura feminina, literatura de ficção científica, entre outras" (SOUZA, 2007, p. 45).

Ao notarem-se as temáticas envolvidas em uma obra literária, tem-se, antes do texto em si, elementos que principiam e, de certa forma, antecipam os temas. Levando em consideração os aspectos que conduzem a hipóteses de produção de sentido, Genette (1987, p. 9) elenca componentes fundamentais para a leitura da narrativa, os paratextos editoriais (nome do autor, um título, um prefácio, entre outros elementos que acompanham o enredo). Tais aspectos garantem a presença da narrativa no mundo, a sua existência e a sua recepção.

Considerando ainda o viés temático, o contato com a literatura, como uma maneira de refletir sobre uma das diversas formas de linguagem e a psique humana, permite tanto a análise linguística, em sentido estrito, quanto as análises de significações e representações de um mundo criado. Em termos semióticos, o percurso gerador de sentido poderá se desenvolver por meio dos seguintes níveis: desde o mais superficial até o mais profundo, em que se revelam a tese estruturalista das oposições que sustentarão as possíveis significações reiteradas. Essa recursividade dar-se-á por intermédio de processos isotópicos figurativos e/ou temáticos.

O MEU PÉ DE LARANJA LIMA (1968), DE JOSÉ MAURO DE VASCONCELOS

A fim de refletir sobre a maneira pela qual as figuras manifestam-se no discurso e como elas projetam a temática da fantasia, desde os paratextos editoriais, dando o efeito de continuidade, os trechos da obra *O meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos servirão de *corpus* para se pensar na representação e nos afetos vivenciados pelo sujeito do discurso.

A obra possui uma narrativa desenvolvida por meio de simulacro de linguagem de criança. Nela, o protagonista Zezé e tal aspecto proporcionam certo efeito de ingenuidade à narrativa, levando-nos a crer que o sujeito do enunciado é, de fato, um menino de seis anos. Isso podemos observar no emprego dos termos "meninozinho", "bem-feitinha", "arvorezinha", "Seu Julinho" e "passarinho", entre outras ocorrências. Assim, na formação das palavras, tem-se o radical com o acréscimo do sufixo "–inho", expressando afetividade.

Apesar disso, é possível levantar algumas discussões sobre relevantes temas. O livro levanta reflexões sobre o afeto e a falta dele, os riscos da ausência parental, maus tratos e, também, o trabalho infantil. Dentre diversas situações que chamam a atenção na obra, é possível observar os devaneios da criança. A narrativa demonstra que a família sofre devido ao desemprego do pai e o protagonista é um garoto que gostava de imaginar coisas. Paralelo a isso, a peraltagem e a hiperatividade do menino são recorrentes e são a causa para ele ser violentado física e psicologicamente pelos membros da família.

> No começo, por cerimônia ou porque queria impressionar os vizinhos, me comportava bem. Mas uma tarde recheei a meia preta. Enrolei ela num barbante e cortei a ponta do pé. Depois, onde tinha sido o pé, peguei uma linha bem comprida de papagaio e amarrei. De longe, puxando devagarzinho, parecia uma cobra, e no escuro ela ia fazer sucesso. (...)
>
> Pronto! Lá vinha uma mulher. (...)
>
> O tamanco vinha perto... e *zúquete...*
>
> (...) A mulher deu um grito tão grande que acordou a rua.
>
> Ai, meu Deus, que eu vou perder o meu filho de seis meses
>
> (VASCONCELOS, 2005, p. 62)

O trecho é uma das passagens que mostra a traquinagem do garoto. Por conseguinte, ele acredita, com veemência, que é uma criança ruim. Associado a isso, pela falta de compreensão e de compaixão dos adultos, Zezé cria um mundo paralelo ao seu, inserindo-se nele e inventando amigos imaginários. Ele faz do pequeno pé de laranja lima, que ficava no fundo do quintal da casa, seu melhor amigo. O título recebe o nome desse novo amigo com a inclusão do pronome possessivo *meu.* Dessa

forma, a partir dos estudos dos elementos paratextuais de Genette (1987), é possível depreender que o sujeito considera a árvore sua, antecipando a relação dele com ela.

Além desse paratexto, alguns títulos dos capítulos evocam o aspecto fantasioso. Um exemplo é o capítulo quatro, "O passarinho, a escola e a flor", no qual o sujeito vivencia momentos de imaginação, em uma narrativa secundária à principal e real. Nesse sentido, a criação de um mundo secundário seria capaz de combinar a imaginação e a irrealidade, levando-nos ao contato com um mundo criado, livre da "dominação dos fatos reais", em um processo cognitivo.

Pretende-se estreitar o campo de concentração da análise para a temática da fantasia retratada no romance de José Mauro de Vasconcelos. De acordo com Genette (1987, p. 11), o próprio enquadramento da obra em determinado gênero contribui para a antecipação do discurso a ser proferido, que, no caso da obra analisada, são os gêneros infantil e autobiográfico. Essa última característica, de certa forma, também inscreve o livro no aspecto confessional e introduz a ideia de estilo.

AS FIGURAS COMO (RE)LEITURA DAS COISAS DO MUNDO

Freud proporcionou as bases da Psicanálise, considerando que o poeta é um fabricante de utopias construídas por experiências e complexos infantis. Ele enxergava na literatura um rico depósito de indícios sobre o subconsciente do homem. Assim, intitulou o complexo de Édipo, usando o drama sofocliano e interpretou *Hamlet* e *Os Irmãos Karamázov* como alegoria do amor e ódio incestuoso. Nada obstante, nunca passou de um interesse superficial pela *literalidade* nem pretendeu elucidar os problemas instaurados nos enredos. O que se pretendia era a análise profunda do âmago e do comportamento humano a partir da manifestação linguística. Esse tipo de empreendimento foi feito também por Bakhtin nas obras de Fiódor Dostoiévsky e por Propp que, em seu livro *Morfologia do conto maravilhoso* (1984), sistematizou a estrutura das narrativas.

Ao tratar da temática da fantasia, a obra traz a imaginação de Zezé como um elemento transformador de seu estado. Levando em consideração a matriz imagina-

tiva da mente humana, Bachelard (1988) investigava a imaginação humana que se manifesta, utilizando materiais de proveniência literária. Assim, observava que "as capacidades imaginativas operam na mente humana como *inspiração formal*, que tem o seu desenvolvimento na novidade, e como *inspiração material* que correspondem a imagens contidas no fundo do ser" (YLLERA, 1979, p. 51). Levando em consideração essa premissa, há de se pensar que, na obra, o menino opera uma espécie de similitude às coisas da natureza e dos aspectos doxológicos que faziam parte de seu repertório sociocultural.

Foucault (1985, p.23), ao dispor sobre as quatro similitudes, destaca que é preciso ir ao invisível por meio das figuras visíveis, trazendo à luz, por meio da semelhança, a profunda invisibilidade. Em outras palavras, trazer, por meio das representações, as abstrações contidas na mente humana, como uma categoria do pensamento. Nessa perspectiva, o filósofo diz que pensar o sentido das coisas de natureza indecifrável é considerar as figuras do mundo como modo de *conveniência, emulação, analogia e simpatia*.

Ao tratar daquilo que é visível e do que é invisível, Merleau-Ponty (1961) diz que ver já é um ato de linguagem, que faz das coisas vistas a enunciação das coisas não invisíveis. A partir, há de se pensar que as figuras, que são visíveis, clareiam os temas que, por sua vez, são invisíveis. Assim, em termos semióticos, na leitura da narrativa de José Mauro de Vasconcelos, as figuras fornecem ao enunciatário a presença da temática da fantasia e como o sujeito entra em conjunção com a fantasia, percebendo as coisas do mundo criado pela linguagem.

Os estudos da semiótica discursiva, tendo por base metodológica o percurso gerativo de sentido, têm servido de referencial teórico-metodológico de um número considerável de reflexões desde seu estabelecimento na década de 1960. Há tempos que trabalhos de visadas distintas dispõem-se sobre mecanismos discursivos e seus sujeitos constituintes de um simulacro de realidade. Benveniste, em 1968, dispõe sobre a problemática da natureza do sentido e reflete sobre quem deveria conceber investigações sobre o assunto, se eram os filósofos e/ou os linguistas. Mesmo não chegando à conclusão para o domínio desse conteúdo, ambas as áreas concordam que tal aspecto é fundamental para os estudos fenomenológicos da linguagem.

No ano de 1970, Greimas analisa que o avanço da Semiótica dava-se por meio das estratégias de apreensão da significação. No entanto, a natureza do sentido ficou em pendência, pois sabia-se onde e como se manifesta o sentido, mas se desconhecia a sua natureza. Em 2002, em *Da imperfeição,* o semioticista fala sobre a complexidade do sentido e traz aos estudos semióticos o campo do sensível que escapa as barreiras do texto. O que propõe o autor é o sentido associado à experiência humana. Essa perspectiva inscreve-se em um plano sensorialista, que considera a natureza do sentido a partir de notações sensoriais. Tais aspectos emanam das figuras que evocam as relações que a semiótica tem com a fenomenologia, sobretudo com a abordagem de M. Merleau-Ponty sobre percepção.

De acordo com Harkot-de-La-Taille (2016), o que era alcançável do espírito do sentido, por meio das ciências semióticas e semânticas, constituía-se a partir da convencionalidade, de certa forma, imperativa, e de um acordo prévio de troca e da existência de um sistema exterior às consciências individuais. Esse fenômeno apresenta-se por meio dos discursos que expressam o sentido e o transformam dentro do texto.

Deleuze, em *Pensamento Nômade* (1985), em uma filosofia da experimentação, fala da exterioridade como um enquadramento do pensamento humano. Para o filósofo, os textos são atravessados por um movimento que vem de fora, que não começa na página do livro, nem nas precedentes. Por outro lado, o movimento imaginário das representações salta dos livros e entra em contato com o exterior. De modo genérico, são vias que se cruzam e se fundam, evocando o sentido.

Voltando-se aos pressupostos de Harkot-de-La-Taille (2016, p. 33), "as coisas passam a significar (...) na medida em que sua experiência apresenta *pensamento, memória* e *linguagem*, do ponto de vista de uma teoria da significação." Para a autora, o termo significação empregado corresponde à produção de sentido. Esse processo é tão habitual que a necessidade das coisas triviais fazerem sentido passa despercebida.

No livro *O meu pé de laranja lima*, há uma passagem em que o menino Zezé observa a natureza e é "capturado" por uma cena, habitualmente comum, porém ela afetara-lhe a memória, por meio de um poema e, sobretudo, a sua sensibilidade.

> [...] Deixei ele (Portuga) sentado lá e fui reinar. Descobrir coisas. Como era lindo aquele pedaço de rio. Molhei os pés e vi um mundo de sapinhos pra lá e prá cá na correnteza. Fiquei vendo a areia, os seixos e as folhas sendo puxados pela correnteza. Me lembrei de Glória.
>
> "Deixa-me, deixa-me, fonte!" [3]
>
> Dizia a flor a chorar.
>
> "Eu fui nascida no monte...
>
> Não me leves para o mar."
>
> E a fonte, rápida e fria,
>
> Com um sussurro zombador,
>
> Por sobre a areia corria,
>
> Corria levando a flor.
>
> [...]
>
> Glória tinha razão. Aquilo era a coisa mais bonita do mundo. Pena que eu não pudesse contar pra ela que vira a poesia viver. (VASCONCELOS, 2005, p. 151)

No trecho anterior, a experiência do menino ao ver a correnteza do rio e a ação de molhar os pés convocaram a presença da irmã Glória. Para isso, associou o fenômeno natural à poesia lida pela garota. É possível crer que o movimento das águas é o mesmo diariamente, mas não os modos de vê-lo, não os sentidos para ele construídos, pois estes dependem das relações que o repertório de cada pessoa permite estabelecer. O sujeito, então, passa a ver não o correr das folhas na água e sim a sua vida atravessada por um afeto sentido pela poesia. Tal investimento é um processo de construção de sentido de alguém num simulacro de criança, que parece, no momento pueril, ser extremamente sensível. Esse *fazer sentido* não está nas coisas em si (correnteza, rio, folhas, areia, sapinhos, seixos), mas nas relações que se estabelecem entre o conjunto de figuras e o repertório de conhecimentos, sobretudo, do contato com a poesia. Assim, a passagem representa um momento de deslumbramento diante da experiência, o tempo, que se desenvolvia normalmente, foi suspenso pelo evento e levou o sujeito ao clima estésico.

Para dispor sobre o momento de estesia, utiliza-se a representação mental humana a seguir.

3 Trecho do poema *A flor e a Fonte*, de Vicente de Carvalho. in: Poemas e Canções, 1908.

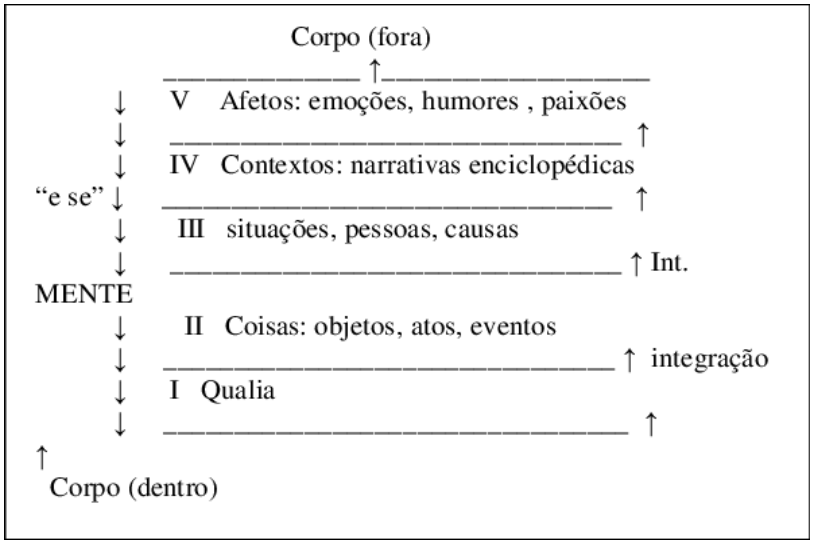

Figura 1: Representação para a arquitetura mental de Brandt

Fonte: BRANDT, 2010, p. 27, *apud* HARKOT-DE-LA-TAILLE, 2016, p. 53

Por meio da representação, Harkot-de-La-Taille (2016) descreve o processo pelo qual o sujeito assume o estágio passional, considerando as integrações graduais dos níveis que comportam os afetos do corpo. Ela diz que as passagens se dão de *qualia* em *coisas*, de *coisas* em *situações*, de *situações* em *narrativas*, ou *casos* e de *narrativas* em formas de *afetos*. Para entender as extremidades dos níveis subjacentes ao processo de significação descritos no quadro, considera-se que

> os *qualia* derivam de processos de percepção físicos e fisiológicos e de e de memória. Já os estados afetivos têm relação com o que ocorre com o modo como o corpo é afetado e como as reações motrizes ou associações mentais são provocadas, na busca de respostas ou reações a situações. (HARKOT-DE-LA-TAILLE, 2016, p. 54)

As cinco camadas são propostas desde o sentir relacionado às sensações até o sentir atinente às emoções. No trecho analisado, o sujeito declara que havia sentido a poesia manifestar-se, por meio da percepção visual e da emoção. "[...] *Glória tinha razão. Aquilo era a coisa mais bonita do mundo. Pena que eu não pudesse contar pra ela que vira a poesia viver.*" A passagem representa o aspecto sensorial em sua concepção amplificada.

SENSORIALIDADE	
SENSAÇÕES	**EMOÇÕES**
... vira a poesia viver.	*(...) Aquilo era a coisa mais bonita do mundo.*

Quadro 1: Representação da sensorialidade

Fonte: autoria nossa

As emoções referem-se à comoção do sujeito e as sensações estão vinculadas às percepções, no caso visuais. Para dispor sobre as percepções, Bertrand (2003) diz que elas "parecem instalar-se no cerne da reflexão sobre a figuratividade", que, segundo Greimas, acerca do acontecimento de apreensão estética, são "objetos que se erguem diante de nós sob forma de figuras do mundo" (GREIMAS, 2002, p. 77, *apud* BERTRAND, 2003, p. 237).

De acordo com Greimas (1975), é possível compreender que a experiência vivida pelo sujeito no discurso é um fato poético, que se desenvolve a partir de objetos poéticos capazes de figuratizar o trecho como um momento metafísico, transcendental e poético.

Sistematizando as discussões desenvolvidas e os conceitos apontados anteriormente, é possível transpor as figuras sensoriais constantes na passagem para um esquema da representação mental elucidada por Brandt (2010, *apud* HARKOT-DE-LA-TAILLE, 2016).

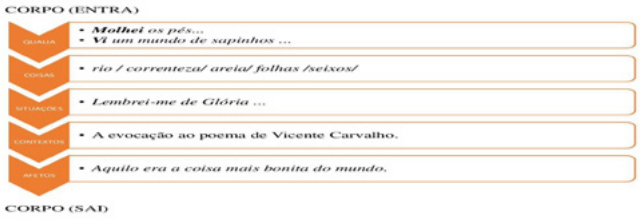

Figura 2: Esquema processual de sensorialidade

a partir da representação mental de BRANDT (2010)

Fonte: Autoria nossa

A partir do esquema, percebe-se que o momento de estesia acontece por meio de camadas que se integram, paulatinamente, em um tempo sobreposto ao tempo dos acontecimentos da realidade. Esse modelo de representação faz-nos pensar sobre o sentido que exige critérios fixos, pensando nos níveis mas, sobretudo, dinâmicos em uma perspectiva paradigmática.

A fim de continuar refletindo sobre o deslumbramento e a representação das coisas por meio das palavras, outro trecho da obra de José Mauro de Vasconcelos será utilizado. Antes disso, para corroborar com o que está sendo discutido aqui, é relevante trazer outras concepções de representatividade, pensando nas perspectivas que os semioticistas e pensadores discorrem a partir de análises de textos literários.

No tocante à relação entre palavras e coisas, a formação do sentido lida não só com as palavras, mas com a percepção e a elaboração mental do material sensorial que dão origem ao conceito, considerando que a sensorialidade e as figuras são indispensáveis para a formação de conceitos (MARTINS, 2002). Nesse sentido, o que se propõe é a concepção saussuriana de que as palavras adquirem sentido dentro de um jogo entre palavras no sistema linguístico, e introduzindo o mundo da realidade, das coisas, na formação dos significados. Esse processo apresenta-se como um aspecto criativo e não mecânico.

Para evidenciar a figuratividade como um aspecto de representação, Bertrand (2003, p. 198) aponta que é importante tratar aquela não como ornamentação das coisas, mas, sobretudo, como uma abertura de uma possibilidade de *além-sentido*, que expõem a imanência do sensível. A definição é um dos saberes semióticos que pode conduzir à hipótese de representação do tema fantasioso da obra *O meu pé de laranja lima,* que também se manifesta por intermédio da sensorialidade.

> Cavouquei o chão com um pauzinho e começava a parar de fungar. Uma voz falou vindo de não sei onde, perto do meu coração:
>
> — Eu acho que sua irmã tem toda razão.
>
> — Sempre todo mundo tem toda a razão. Eu é que não tenho nunca.
>
> — Não é verdade. Se você me olhasse bem, você *acabava* descobrindo.
>
> Eu levantei assustado e olhei a arvorezinha. Era estranho porque

> sempre eu conversava com tudo, mas pensava que era o meu passarinho de dentro que se encarregava de arranjar fala.
>
> — Mas você fala mesmo?
>
> — Não está me ouvindo?
>
> E deu um risada baixinha.
>
> — Árvore fala por todo canto. Pelas folhas, pelos galhos, pelas raízes. Quer ver? Encoste seu ouvido aqui no tronco que você escuta meu coração bater.
>
> (...) uma coisa ao longe fazia tique... tique
>
> (...) Uma fada me disse que quando um menininho igualzinho a você ficasse meu amigo, que eu ia falar e ser muito feliz (VASCONCELOS, 2005, p. 32-33).

A leitura que se faz do trecho predispõe à antropomorfização instaurada no discurso. Por meio de feixes do mundo natural, é possível compreender um simulacro de narrativa fantasiosa. Nesse sentido, a aparente percepção de fala e de escuta é o que caracteriza a competência humana que a árvore tem.

Levando em consideração ainda a passagem anterior, falar sobre antropomorfização, na maioria das vezes, é tratar de inventividade na idade infantil e pode ser considerada um devaneio. Bachelard (1988, p. 13) considera que a criança, na solidão, pode acalmar as suas angústias, criando um mundo imaginário. O trecho "*Cavouquei o chão com um pauzinho e começava a parar de fungar.* [...]" é um momento anterior à imersão do menino ao universo fantasioso, após ele estar triste com os fatos que antecedem o momento mágico. A passagem "[...] *Uma voz falou vindo de não sei onde, perto do meu coração* [...]" já é efetivamente uma ocorrência fantasiosa. A partir daí, o sujeito, sozinho com o pé de laranja lima, experimenta, pela primeira vez, a conversa com a árvore.

Esse deslumbre é concebido como uma ruptura na vida representada, de acordo com Greimas (2002, p. 21). Em outras palavras, uma *fratura,* entendida como uma passagem da realidade para a fantasia. Nessa perspectiva, não se trata de uma troca de isotopia textual, em que se tem de um lado o real e do outro o imaginário. Refere-se a uma quebra entre a dimensão cotidiana e o momento de inventividade do sujeito. É considerado um novo estado das coisas, em que a ação inesperada do objeto afeta o sujeito.

Sobre a inventividade da criança, é longe dos olhos dos adultos que ela conhece a aventura de sonhar, que será mais tarde a aventura dos poetas. Seu devaneio não era simplesmente uma fuga. Era uma ilusão de alçar voo. É notável, no trecho, que o investimento para se conceber a liberdade inventiva seja o devaneio (BACHELARD, 1988, p. 13).

Apesar do aspecto fantasioso da cena, o sujeito percebe-se surpreendido e espantado. "Eu levantei assustado e olhei a arvorezinha. Era estranho porque sempre eu conversava com tudo, mas pensava que era o meu passarinho de dentro que se encarregava de arranjar fala" (VASCONCELOS, 2005, p. 32-33). Por meio da recorrência figurativa dos adjetivos "assustado" e "estranho", provoca-se um efeito de continuidade e duração desse momento de estesia.

Para dispor sobre essa manutenção das figuras, é importante destacar que a isotopia figurativa é a marca do discurso que recobre o tema, completamente, por um ou mais percursos figurativos. A redundância de traços figurativos, a associação de figuras semelhantes confere ao discurso "uma imagem organizada e completa de realidade ou cria a ilusão total do irreal, a que já se fizeram muitas referências. Assegura-se, assim, a coerência figurativa do discurso" (BARROS, 2002, p. 138).

Sob a luz da perspectiva sensorialista, retornando ao aspecto da antropomorfização presente na obra, podemos considerar que trata-se de um evento estésico. O sujeito, quando se dá conta que a árvore pode falar, é surpreendido com estranhamento e, quase instantaneamente, pergunta à árvore por onde ela fala. Assim, tenta-se construir a representação do evento, a partir das figuras que configuram a competência humana [fala/ escuta].

Greimas (2002) diz que a apreensão depende da relação particular entre o sujeito e o objeto de valor. A condição primeira, no trecho, é a *voz da árvore,* marcada pela fala e pelas figuras usadas para mostrar a antropomorfização. "*Árvore fala por todo canto. Pelas* folhas, pelos galhos, pelas raízes" (grifos nossos) (VASCONCELOS, 2005, p. 32-33). Assim, a percepção estética se realiza no plano conceitual - é a árvore transfigurada que o menino escuta - o deslumbramento que afeta o sujeito sobremaneira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de refletir sobre a representação das coisas do mundo por meio do texto literário, foi possível atribuir sentido aos trechos analisados à luz das primeiras proposições-fontes da Semiótica Discursiva. Sobretudo, o artigo chegou à hipótese do *fazer sentido,* sob o aspecto da percepção e da emoção. Assim, os eventos estésicos presentes na *tela do parecer* fantasioso presente na obra *O meu pé de laranja lima* (1968) conduzem às discussões propostas.

As figuras que recobrem o tema da fantasia de José Mauro de Vasconcelos são evidenciadas por eventos estésicos e sensíveis, assumidos pela percepção e pela emoção. Conclui-se, por conseguinte, que os devaneios da criança contribuíram para a apreensão do eidético e que, dependendo do repertório construído na infância, é possível apreender sentidos, capazes de levar o indivíduo a um estado de deslumbramento.

A hipótese de figurativização instaurada no discurso ocorre por intermédio dos percursos narrativos em que se consolida o fio temático, legitimando o aspecto fático e um modo de verdade (DISCINI, 2004). Essa característica do texto literário pode ser endossada por conceitos que reforçam a noção de constituição de sentido, que se dá com a combinação de temas e de figuras recorrentes, evidenciados a partir do modo pelo qual o discurso é produzido. Ao considerar essa relação entre o objeto semiótico e o modo de dizer, vale ressaltar os princípios do plano de conteúdo e do plano de expressão. Além disso, é relevante, nesta pesquisa, distinguir a noção de texto e discurso. Para Fiorin (1998), o discurso é "o lugar das coerções sociais, enquanto o texto é o espaço da 'liberdade' individual" (FIORIN, 1998, p. 42).

Além disso, foi possível também notar que o texto literário, em si, já conduz a figurativização, mas essa nem sempre é condição para apreensão estética. Greimas (2002) diz que o evento estético é um "relâmpago passageiro". Então, pensando no percurso figurativo da fantasia, apenas durante o acesso à figuratividade, a estesia acontece. A coisa extraordinária é suprimida pelo encadeamento das ações posteriores. Desse modo, após o sujeito debruçar-se sobre o objeto, a separação dele acontece naturalmente.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. *A poética do devaneio.* Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria do Discurso*; fundamentos semióticos. São Paulo: Atual, 1990.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto.* 4 edição. São Paulo: Ática, 2002.

BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

COUTINHO, Afrânio. *A Literatura no Brasil.* Rio de Janeiro: Editorial Sul Americana S.A., 1955.

DELEUZE, Gilles. *O Pensamento Nômade*. In: MARTON, Scarlett (org.). Nietzsche Hoje? Colóquio de Cerisy. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DISCINI, Norma. *Intertextualidade e conto maravilhoso*. 2ª edição. Sao Paulo: Humanitas, 2004.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso.* 3ª edição. São Paulo: Contexto, 1992.

FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.* Trad. Salma Tannus Muchail. 3ª edição. SP: Martins Fontes, 1985.

GENETTE, Gérard. *Paratextos editoriais.* Tradução de Álvaro Faleiros. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2009.

GREIMAS, Algirdas J. *Ensaios de semiótica poética, com estudos sobre Apollinaire, Bataille, Baudelaire, Hugo, Jarry, Malarmé, Michaux, Nerval, Rimbaud, Roubaud.* In: Greimas, A. (Org.). Tradução de Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1975.

GREIMAS, A. J. *Da imperfeição*. Tradução de Ana Claudia de Oliveira. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth. *Sentir, Saber, tornar-se: estudo semiótico do percurso entre o sensório e a identidade narrativa*. São Paulo: Humanitas: FAPESP, 2016.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. *Entre palavras e coisas.* São Paulo: Editora UNESP, 2002.

PROPP, Vladimir I. *Morfologia do conto maravilhoso*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *Teoria da Literatura*. São Paulo: Ática, 2007. Série Princípios.

VASCONCELOS, José Mauro de. *O Meu Pé de Laranja Lima*. 2ª edição, 115ª impressão. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005.

YLLERA, Alicia. *Estilística, poética e Semiótica literária*. Tradução de Evelina Verdelho. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

VIVENDO E CONTANDO HISTÓRIAS: A LINGUAGEM NARRATIVA DE *REINAÇÕES DE NARIZINHO*, DE MONTEIRO LOBATO

LIVING AND TELLING STORIES: THE NARRATIVE LANGUAGE OF *REINAÇÕES DE NARIZINHO*, BY MONTEIRO LOBATO

Denise Maria de Paiva Bertolucci[1]

1 Doutora em Letras, Faculdade de Tecnologia de Ourinhos. Email: denise.bertolucci@uol.com.br

RESUMO: O artigo apresenta uma discussão teórica, amparada principalmente em Gérard Genette, sobre a linguagem narrativa do livro Reinações de Narizinho, de Monteiro Lobato. Na técnica discursiva sofisticada da obra, as mesmas personagens que vivem a história também se encarregam de contar eventos. O objetivo é instrumentalizar profissionais mediadores de leitura para a compreensão da ocorrência e demonstrar, do ponto de vista dos recursos narrativos, as potencialidades desse clássico na conquista de novos receptores.

PALAVRAS-CHAVES: Monteiro Lobato; Literatura Infantil e juvenil; Teoria da Narrativa

ABSTRACT: This paper presents a theoretical discussion, supported mainly by Gérard Genette, on the narrative language of the book Reinações de Narizinho, by Monteiro Lobato. In the sophisticated discursive technique of the work, the same characters who live the story are also in charge of telling events. The objective is to equip professional reading mediators to understand the occurrence and demonstrate, from the point of view of narrative resources, the potential of this classic in the conquest of new recipients.

KEYWORDS: Monteiro Lobato; Children's Literature; Narrative Theory

INTRODUÇÃO

Qualquer projeto de formação do leitor deve proporcionar farto acesso aos clássicos. Diz-se isso, em primeiro lugar, porque a obra a que se refere este artigo, *Reinações de Narizinho*, do escritor brasileiro Monteiro Lobato, pertence a essa categoria. Não apenas tal constatação, obviamente, conduz à defesa do ingresso de novos receptores a um conjunto de livros que, por gerações, vêm encantando os leitores. Independentemente da variedade a ser ofertada, atitude sem dúvida louvável, oportunizar o encontro com as obras consagradas por sua qualidade ao longo dos anos é um dever de todos que lutam pela democratização dos bens culturais.

É importante deixar claro o que se entende por "qualidade" em relação às produções literárias em prosa. Os grandes autores são hábeis no manejo dos recursos estéticos, expressivos para criarem a ficção. Não apenas a história importa, mas o modo como a contam, como a organizam, concatenando as informações disponibilizadas de modo a urdirem a narrativa. Dessa lógica interna advém a adesão do leitor. Como assevera o eminente Professor Antonio Candido:

> Portanto, os três elementos centrais dum desenvolvimento novelístico (o enredo e a personagem, que representam a sua matéria; as "ideias", que representam o seu significado, — e que são no conjunto elaborados pela técnica), *estes três elementos só existem intimamente ligados, inseparáveis, nos romances bem realizados*. (1968, grifo da autora)

Desse modo, somente bons escritores conseguem assegurar a "economia interna" da narrativa, enleando o leitor e fazendo-o acompanhar a trama imaginada. Essas reflexões, assim, vão ao encontro de uma certeza: ao rechaçar determinados livros, o leitor inexperiente o faz muito mais pela falta de estímulo no exercício de recepção do que pela filiação da obra a uma tradição. É por isso que os clássicos literários, quando apresentados por mediadores de leitura comprometidos e competentes, são fruídos com prazer. O objetivo do presente trabalho é, portanto, prover os profissionais mediadores de leitura de elementos a serem mobilizados na abordagem da obra em questão.

A configuração da obra infantil *Reinações de Narizinho* vem a lume em 1931.

Lobato organiza o livro reunindo, remodelando e unificando histórias que já havia publicado anteriormente em separado. Essas narrativas, assim, passam a compor um volume único, harmonizando-se e constituindo-se em capítulos a partir daquele ano. Pode-se dizer que existe uma dinâmica na organização do livro: mediante o discurso, vivem-se e contam-se histórias sem fim.

Por essa razão, as mesmas personagens que vivem a história também se encarregam de contar eventos. Daí possivelmente decorra a visão manifesta nas "Notas dos Editores", prefácio da edição de *Reinações* considerada no artigo, quando se afirma: "*Reinações de Narizinho* é um cacho de histórias." (1956, p. X). A imagem que os editores usam para tratar da organização da obra faz pensar num eixo comum que, todavia, se ramifica, originando histórias sobrepostas.

Na linguagem narrativa de *Reinações de Narizinho*, o eixo comum é o discurso do narrador extradiegético[2], que organiza os fatos numa ordem básica. As ramificações são os discursos de personagens marcados por uma ação criativa ampla e sofisticada, em que seres e espaços são organizados com riqueza de atributos. A narração, nesse aspecto, se confunde com a principal, dando a impressão de que o narrador titular é a própria personagem, tamanho o obscurecimento do discurso extradiegético.

Faz-se útil conhecer, pois, como o teórico francês Gérard Genette, em cujos ensinamentos as ideias presentes neste artigo se amparam, entende e denomina as ocorrências descritas acima:

> Definiremos essa diferença de nível dizendo que *todo o acontecimento contado por uma narrativa está num nível diegético imediatamente superior àquele em que se situa o ato narrativo produtor dessa narrativa*. A redação, por M. de Renoncourt, das suas *Mémoires* [d'un homme de qualité] fictícias é um ato (literário) levado a cabo num primeiro nível, que se dirá *extradiegético*; os acontecimentos contados nessas memórias (entre os quais o ato narrativo de Des Grieux) estão nessa primeira narrativa, qualificá-las-emos, pois, de *diegéticas*,

2 Na nomenclatura de Gérard Genette, teórico francês cujos ensinamentos fundamentam as ideias aqui apresentadas, trata-se da situação narrativa em que o produtor do discurso se coloca numa posição de exterioridade em relação à diegese (história).

> ou *intradiegéticas*; os acontecimentos contados na narrativa de Des Grieux, narrativa no segundo grau, serão ditos *metadiegéticos*. (s/d, p. 227, grifo do autor)

Como se passa na obra de Abbé Prévost, a narrativa *Reinações de Narizinho* é resultado de um ato literário que, num primeiro nível, o extradiegético, é levado a efeito por um narrador que não se nomeia. Todos os episódios contados por esse narrador formam uma primeira narrativa, em que as personagens Emília, o falso gato Félix, o Visconde de Sabugosa, por exemplo, bem como seus atos, se colocam no nível intradiegético[3]. Ocorre que esses entes ficcionais intradiegéticos também se responsabilizam por atos literários, de modo que os acontecimentos por eles contados são de segundo grau, ou metadiegéticos.

As narrativas metadiegéticas são longas. Por isso, não são apresentadas integralmente neste trabalho. A exemplificação procura assegurar a demonstração do obscurecimento do narrador extradiegético em favor do intradiegético, momento em que mais claramente se constata a sofisticação dos meios discursivos lobatianos. Na sequência, é discutido o ato literário da personagem falso Gato Félix.

NARRATIVAS METADIEGÉTICAS EM *REINAÇÕES DE NARIZINHO*: O NARRADOR FALSO GATO FÉLIX

O capítulo "O Gato Félix" é totalmente estruturado por narrativas metadiegéticas. O receptor real, assim, faz-se acompanhar das personagens ouvintes na audição das histórias do gato, de Emília e do Visconde. Todas, saliente-se, revelam em sua estrutura elementos com alta potencialidade de envolver os receptores.

É tia Nastácia quem alerta para a chegada do momento de se ouvirem as narrativas. Ela acende o lampião da sala e diz: "É hora!". Todos, então, se reúnem para conhecerem os enredos. O ritual descrito no livro para os atos de contar e ouvir histó-

3 Segundo Genette, trata-se do narrador que se caracteriza por narrar uma história que conhece por sua experiência de testemunha direta nela.

rias, no capítulo considerado, faz pensar no atavismo desses costumes entre os seres humanos. O acender do lampião evoca o acender da fogueira dos antepassados mais remotos do homem, os quais, provavelmente inspirados pela aura de mistério trazida pela noite, procuravam, por meio das histórias, compreender o mundo: "O mundo deixa de ser inexplicável quando se narra o mundo", diz Roland Barthes (1953, p. 47).

O gato que surgiu no sítio, pois, e levou todos a pensar que se tratasse do famoso gato Félix[4], é convocado por Narizinho, na diegese, a contar sua história. É válido relacionar o exposto com a reflexão de T. Todorov sobre o processo do *encaixe*, discutido por ele no capítulo intitulado "Os homens-narrativas", do livro *As estruturas narrativas*:

> A aparição de uma nova personagem ocasiona infalivelmente a interrupção da história precedente, para que uma nova história, a que explica o "eu estou aqui agora" da nova personagem, nos seja contada. Uma história segunda é englobada na primeira; esse processo se chama *encaixe*. (1969, p. 123)

Acompanhe-se um trecho da narrativa do gato. Na passagem selecionada, ele narra o momento em que consegue sair espetacularmente do estômago de um tubarão, e conversa com o Capitão do navio onde vai dar:

> O gato continuou:
>
> – O caso era dificílimo, e eu estava a pensar nele quando vi entrar no estômago da fera uma enorme isca com anzol dentro. Mais que depressa fisguei o anzol, bem fisgado, na pacuera do monstro. Assim que ele sentiu a dor da fisgada, pôs-se a corcovear como burro bravo com domador em cima. Corcoveou, corcoveou, corcoveou até que não pôde mais e foi morrendo. Passaram-se algumas horas sem acontecer nada. O tubarão estava bem morto. Nisto vi uma réstia de luz e uma ponta de faca aparecendo. Encolhi-me bem encolhido para me livrar da faca e compreendi que estavam abrindo a barriga do peixe. Não esperei por mais. Dei um pulo para fora e caí no meio dum grupo de marinheiros, bem dentro dum navio!... Os marinheiros ficaram assombradíssimos de ver sair um gato vivo da barriga de um

4 Criação de Pat Sullivan, australiano, e Otto Messmer, americano. Felix the Cat (em português, Gato Félix) é uma personagem de desenho animado, criado na era do cinema mudo (1919).

> peixe e só sossegaram quando lhes contei toda a minha história. O Capitão olhou para mim, alisou as barbas e disse:
>
> – "Para onde pretende ir? Meu navio está de rumo à Inglaterra, onde poderei desembarcar você.
>
> – "Muito obrigado – respondi. O país que eu procuro não é esse.
>
> – "Será a França?
>
> – "Não!
>
> – "Será a Alemanha? a Suécia? a Turquia? a Arábia? a Patagônia?
>
> – "Nada disso. A terra que eu procuro é aquela onde o demo perdeu as botas. Quero encontrar essas botas.
>
> O Capitão julgou que eu estivesse a mangar com ele e pregou-me tamanho pontapé que fui parar no porão.
>
> Todos deram gostosas risadas e tia Nastácia observou:
>
> – Isso é invenção de gente sem serviço. Esse lugar nunca existiu. (1956, p. 154-156)

Confirma-se, com o fragmento apresentado, a forma imbricada como se dispõem os discursos do gato e do narrador principal. Praticamente se confundem os enunciadores, tão requintados são os recursos narrativos ativados. O leitor, ao final do trecho, só percebe que a instância narrativa extradiegética assume a narração, interrompendo a metadiegese, ou o encaixe, quando é citada uma personagem diegética: tia Nastácia. A reação da plateia, até esse momento da história formada por Narizinho, Emília, Pedrinho, Visconde de Sabugosa, Dona Benta, além da cozinheira, indica o deleite que experimenta com as peripécias narradas pelo gato.

A despeito dos absurdos que contém, e que o Visconde trata prontamente de apontar, a narrativa do gato distrai os ouvintes diegéticos e reais. Mais tarde, na diegese, se desmascara a fama de gatuno do falso Félix, e isso leva o leitor a desconfiar das histórias anteriormente contadas por ele. Ainda assim, por serem tão engenhosas, pode-se, sem dúvida, reconhecer na personagem o gosto de se fazer ouvir. "Contar pelo prazer de contar, contar pela alegria do ouvir", como diz o Professor João Luís C.T. Ceccantini (1997, p. 1). Conquistam os ouvintes ainda as atitudes dessa criatura ficcional protagonista da narrativa metadiegética, pois lembram as de um pícaro, figura muito conhecida das narrativas populares.

Como o Malasartes, "o burlão incorrigível e invencível, o sem escrúpulos que

zomba de tudo e de todos que tentem cercear-lhe a vontade" (COELHO, 1981, p. 59), o gato entretém a plateia com suas façanhas. Por tudo isso é que se enxerga na narrativa contada por ele, quanto à relação estabelecida com a história principal, a função de distração da abordagem genettiana. Dentre "os principais tipos de relação que podem unir a narrativa metadiegética à narrativa primeira na qual se insere" (s/d, p. 231), o estudioso identifica um tipo que não comporta, segundo ele, nenhuma relação aparente entre os dois níveis da história: "é o próprio ato da narração que desempenha uma função na diegese, independentemente do conteúdo metadiegético: função de distração, por exemplo, e/ou de obstrução." (s/d, p. 232).

Não se pode ignorar que o gato corrompe tanto o elemento atávico relacionado ao costume de se contar histórias à noite como a justificativa para o encaixe de sua narrativa. Quando ele diz a Narizinho que só sabe contar histórias de noite, porque de dia "perdem a graça", está, espertamente, preparando a execução de seu plano de fartar-se com os franguinhos de Dona Benta durante o dia. Da mesma forma, ao ser convocado pela menina do nariz arrebitado para contar sua história, o felino mente sobre os fatos de sua vida, como os ouvintes diegéticos e reais vêm a descobrir depois, com a ajuda das investigações do Visconde de Sabugosa.

A narrativa de Emília, que se segue a do falso gato Félix no sexto capítulo de *Reinações de Narizinho*, por outro lado, obedece a fórmulas convencionais e consagradas das narrativas maravilhosas. Não se trata de um relato sobre sua vida, mas de uma história de "reis, príncipes e fadas", como classifica Narizinho ao ouvir o início do enredo.

NARRATIVAS METADIEGÉTICAS EM *REINAÇÕES DE NARIZINHO*: A NARRADORA EMÍLIA

O fato de Emília destacar-se como narradora na obra não chega a ser uma surpresa, pois em várias oportunidades ao longo do livro se alude ao gosto dela por histórias. Já no segundo capítulo, "O Sítio do Picapau Amarelo", o narrador principal afirma:

> Dona Benta era outra que achava muita graça nas maluquices da boneca. Todas as noites punha-a ao colo para lhe contar histórias. Porque não havia no mundo quem gostasse mais de história do que a boneca. Vivia pedindo que lhe contassem a história de tudo – do tapete, do cuco, do armário. Quando soube que Pedrinho, o outro neto de Dona Benta, estava para vir passar uns tempos no sítio, pediu a história de Pedrinho. (1956, p. 32)

Do costume de ouvir nasce a habilidade de contar, o que leva Dona Benta a comentar com tia Nastácia, depois de ouvir a história contada por Emília no sexto capítulo, "O Gato Félix": "Pois não é que essa boneca aprendeu a contar história que nem uma gente grande?" (1956, p.164). Narizinho também reconhece a competência da contadora: "A história que você contou está muito boa e merece grau dez. Para uma boneca de pano, e feita aqui na roça, não podia ser melhor." (1956, p.164). No sétimo capítulo, "Cara de coruja", Emília não tem dúvida quanto ao que perguntar ao espelho mágico ganho de Branca de Neve, e a resposta é pronta, confirmando sua fama. Acompanhe-se a cena:

> – Diga-me, senhor espelho, qual a boneca que conta histórias mais bonitas?
>
> – É a ilustre Marquesa de Rabicó! – respondeu o espelho na sua voz mágica. (1956, p.179)

Leiam-se os fragmentos que reconstituem as partes principais da narrativa de Emília:

> – Era uma vez um "rei", um "príncipe" e uma "fada", que moravam juntos num lindo palácio de cristal, na beira do lago mais azul de todos. Uma beleza esse palácio, todo cheio de fios de ouro, que quando dava o vento iam para lá e vinham para cá. E quando dava o sol, os cristais e os ouros brilhavam tanto que quem olhava sentia logo uma tontura e precisava agarrar-se a qualquer coisa para não cair. E o Príncipe foi e disse:
>
> – "Meu pai: quero casar-me, mas as moças daqui não são bonitas, nem boas de coração. Vou procurar uma pastora bem pobrezinha, mas que tenha um coração de ouro.
>
> – "Vai, meu filho – disse o rei, mas leva contigo a fada do

palácio. Sozinho, não te deixarei ir.

O Príncipe chamou a fada, virou a fada numa bengalinha e virou-se a si mesmo numa formiguinha. [...]

A formiguinha virou logo num pobre bem pobre e foi pedir esmola às pastoras. Chegou à primeira, que estava fiando na roca enquanto o seu rebanho pastava, e disse:

– "Gentil pastora, uma esmolinha pelo amor de Deus! Há três anos que nem durmo, e se não me dás um pão, morro de fome já neste instante.

A pastora deu-lhe uma pedra, dizendo:

– "Aqui tens um pão muito gostoso.

O pobre pegou a pedra, olhou, olhou, olhou e disse:

– "Que todos os pães que comas sejam gostosos como este!" e foi andando o seu caminho.

Dali a pouco a pastora sentiu fome; foi comer o pão que trazia no bolso e viu que tinha virado pedra, e quebrou todos os dentes e morreu... Mais adiante o pobre encontrou outra pastora e pediu outra esmolinha. A pastora deu-lhe um osso dizendo:

– "Leve este pão, que é muito gostoso.

– "Obrigado – respondeu o pobre – e que todos os pães que comas sejam gostosos como este!

E foi andando. A pastora logo depois sentiu fome e foi comer o pão que estava na cesta e viu que tinha virado osso. Essa pastora não morreu de fome, como a primeira, mas teve de passar a vida roendo ossos feito cachorro. Tudo que ela pegava para comer virava logo em osso. O pobre foi andando, andando, andando, até que encontrou uma terceira pastora. A coitadinha parecia ainda mais pobre do que ele e estava chorando.

– "Por que choras, ó gentil pastora? – perguntou o pobre.

– "Choro porque minha madrasta, que é muito má, me bate todos os dias. Põe-me neste lugar, guardando estes porcos imundos, e não me dá comida a não ser este pão bolorento e tão azedo que até preciso tapar o nariz quando como.

– "Pois se eu pilhasse esse pão – disse o pobre – dava um pulo de alegria, porque estou morrendo de fome e só encontrei pedras e ossos neste país de pastoras.

A triste pastorinha olhou bem para ele e disse:

– "Pois não morrerás de fome. Repartirei contigo o meu pão bolorento. [...]

E saíram. E foram andando, andando, andando, até que chegaram

> ao palácio do rei. Bateram na porta e entraram e foram falar com Sua Majestade. O rei estava de coroa na cabeça, sentado no seu trono de ouro e marfim, muito triste porque não tinha notícias do amado filho.
>
> – "Que é que queres, senhor pobre? – perguntou o rei.
>
> – "Quero dar a Vossa Majestade uma boa notícia.
>
> O rei arregalou os olhos, cheio de esperança, e disse:
>
> – "Pois fala, e se a notícia for mesmo boa dar-te-ei os mais ricos presentes.
>
> Então o pobre contou que havia encontrado o Príncipe e que ele já se tinha casado com a moça de melhor coração do mundo inteiro.
>
> – "Bravos! – exclamou o rei. E quando esse amado filho me aparece por cá?
>
> – "Ei-lo! – exclamou o pobre, virando-se outra vez em príncipe. E eis minha amada esposa, disse batendo com a bengalinha no ombro da pastora e virando-a na mais linda princesa de todas que existiram, existem e existirão.
>
> O rei ficou alegríssimo e beijou a princesa na testa e disse para o Príncipe:
>
> – "Muito bem! Só resta agora que fiques rei. Adianta-te, meu filho, e vem sentar-se neste trono, ao lado de tão formosa princesa. Deste momento em diante o rei és tu, e ela a rainha. Já estou cansado e até enjoado de ser rei. Amém.
>
> Assim terminou Emília a sua historinha, inventada por ela mesma, sem ajutório de ninguém, nem tirada de nenhum livro. Todos bateram palmas [...](1956, p.159-174)

No nível metadiegético, há um príncipe que busca uma esposa de bom coração para casar-se. Bem se nota que essa história não firma uma relação de causalidade direta com a diegese, na qual as personagens do núcleo básico lobatiano estão às voltas com o mistério do desaparecimento dos franguinhos do galinheiro do sítio. Há, sim, o intuito de proporcionar mais um momento de fruição aos ouvintes por intermédio da delegação do ato literário a um ente ficcional intradiegético com habilidade para tanto: Emília. Em vista disso, também nesse caso pode-se identificar a função de distração quanto ao tipo de relação que poderia unir a metadiegese à diegese.

Diz-se que Emília é habilidosa, porque, como se antecipou, se reconhecem em sua narrativa elementos recorrentes nas histórias maravilhosas, o que sem dúvida

colabora para a aceitação do enredo. O primeiro a que se pode aludir é a linearidade da história. Emília é objetiva na organização da narrativa: há um início convencionalmente marcado – "Era uma vez..." –, conflitos de praxe no desenvolvimento da história, que são resolvidos dentro do esperado, ou seja, o bem vence o mal, e um final feliz que satisfaz a todos pelo equilíbrio obtido. A tal característica liga-se a possibilidade de essa narrativa, assim como outras que mantêm com a diegese a relação de distração, corresponder às necessidades emocionais dos receptores. O fecho com a palavra *Amém*, aparentemente descabido em se tratando de uma narrativa sem teor religioso, adapta-se perfeitamente ao propósito da vaidosa narradora de encerrar sua história de modo solene, sentencioso.

O segundo elemento da narrativa de Emília, constante nas narrativas maravilhosas, é a regularidade dos motivos: em sua jornada, o Príncipe encontra *três* pastoras e repete, a cada encontro, o mesmo pedido, até que a terceira se revela diferente das demais. A citação do número três, a propósito, é outro fator recorrente nas narrativas maravilhosas, e se nota a menção ao mesmo número na fala do Príncipe dirigida à primeira pastora: "–'Gentil pastora, uma esmolinha pelo amor de Deus! Há três anos que não como nem durmo, e se não me dás um pão, morro de fome já neste instante." (1956, p.160). O quarto elemento característico das narrativas maravilhosas presente na história de Emília é a própria efabulação básica do conto de fadas, que, como esclarece Nelly Novaes Coelho,

> [...] expressa os *obstáculos* ou *provas* que precisam ser vencidas, como um verdadeiro ritual iniciático, para que o herói alcance sua autorrealização existencial, seja pelo encontro de seu verdadeiro eu, seja pelo encontro da *princesa*, que encarna o *ideal* a ser alcançado. (1998, p. 13, grifo da autora do livro)

É necessário lembrar que a opção de Emília por uma estrutura convencional não vai de encontro ao seu espírito libertário e contestador. Ela sabiamente se vale de um modelo básico de história, que ainda mantém, entretanto, o encantamento, para diminuir as possibilidades de frustrar sua plateia. Com isso, é aclamada por seus ouvintes e consegue irritar o falso gato Félix, que não se conforma com o sucesso da boneca como contadora.

O conteúdo dessa metadiegese, pois, desse modo compreendido, também indica a coerência da postura de Monteiro Lobato no que respeita à composição da personagem Emília e à escrita de textos infantis. Existe de fato, no livro *Reinações de Narizinho*, a proposição de reinvenção dos enredos das narrativas maravilhosas. O ato literário de Emília, contudo, mostra que, independentemente de qualquer renovação, os receptores são sempre sensíveis ao modo objetivo e direto de narrar. Lobato reitera isso no discurso da boneca, e reflete abertamente sobre o tema com Godofredo Rangel, numa carta de dezembro de 1945:

> Para ser infantil tem o livro de ser escrito como o CAPINHA VERMELHA, de Perrault. Estilo ultradireto, sem nem um grânulo de "literatura". Assim: Era uma vez um rei que tinha duas filhas, uma muito feia e má, chamada Teodora, a outra muito bonitinha e boa, chamada Inês. Um dia o rei, etc. (1957, p. 371 – 2o tomo, grifo do autor).

A escolha da personagem para construir uma narrativa de exemplo, ainda no sexto capítulo de *Reinações*, também é coerente com a composição dela. Trata-se do Visconde de Sabugosa. Na diegese, o sábio investiga o sumiço dos franguinhos de Dona Benta, e, ao tomar posse de provas decisivas da identidade do culpado, conta sua história. É o que será apresentado no próximo item.

NARRATIVAS METADIEGÉTICAS EM *REINAÇÕES DE NARIZINHO*: O NARRADOR VISCONDE DE SABUGOSA

Acompanhe-se a cena de seu relato:

> – Meus senhores e senhoras! A história que vou contar não foi lida em livro nenhum, mas é o resultado dos meus estudos científicos e criminológicos. É o resultado de longas e cuidadosas deduções matemáticas. Passei duas noites em claro compondo minha história e espero que todos lhe dêem o devido valor.
>
> – Muito bem! – exclamou Narizinho. Mas desembuche de uma vez.
>
> – Era uma vez um gato – começou o Visconde. Mas um gato à-toa de roça, um gato que não valia coisa nenhuma, além de que nascido

com muito maus instintos. Se fosse um gato sério e decente, eu teria muito gosto em o declarar aqui, mas não era. Era o que se chama – um gato ladrão. E porque era um gato ladrão, ninguém queria saber dele. Na casa onde nasceu logo descobriram a sua má índole e o tocaram para a rua com uma boa sova. O gato saiu correndo e foi morar numa casa bem longe da primeira, dizendo que o seu dono tinha morrido e que ele era o melhor caçador de ratos do mundo. Todos acreditaram nas palavras do mentiroso e o deixaram ficar. Mas tão ordinário era esse gato, que em vez de corrigir-se e viver vida nova, continuou com maroteiras. Na primeira noite que dormiu nessa casa foi à cozinha e roubou um pedaço de carne que a cozinheira havia guardado para o dia seguinte. Roubou e ficou quietinho, deixando que a cozinheira pusesse a culpa numa pobre negrinha e a castigasse com vara de marmelo.

– Ah, eu lá! – exclamou Pedrinho. Ferrava-lhe uma pelotada de bodoque, que ele havia de ver estrelas...

– Por fim – continuou o Visconde – também nessa casa lhe descobriram as patifarias e o puseram no olho da rua.

Ele fugiu e resolveu mudar-se para um sítio onde houvesse muitos pintos. Achou o sítio que precisava e ficou morando lá. Mas o dono observou que os pintos estavam diminuindo, um, dois e até três por dia, e falou à mulher que ia arranjar um cachorro policial para tomar conta do galinheiro durante a noite. O gato ladrão percebeu a conversa e fugiu. Andou, andou, andou até que encontrou outro sítio onde moravam duas velhas e dois meninos, um do sexo masculino e outro do sexo feminino.

– Que coincidência! – exclamou Narizinho. Parece o sítio de vovó...

– Escolheu esse sítio – continuou o Visconde – e foi entrando por ele adentro com a maior sem-cerimônia deste mundo, com partes de que era um grande gato de família nobre e que tinha nascido num país estrangeiro, etc. [...]

– Continue, Senhor Visconde – disse Narizinho.

O Visconde tossiu outro pigarrinho e continuou:

O tal gato ladrão ficou morando nesse sítio. Todos o tratavam com a maior gentileza, mas em vez de mostrar-se grato por tantas atenções, ele tratou de continuar a sua triste vida de gatuno. E foi e comeu um pinto carijó...

Neste ponto o Visconde parou e olhou firme para o gato Félix. O gato sustentou o olhar do Visconde e deu o desprezo.

O Visconde continuou:

> – Comeu esse pobre pinto, que era tão lindo, e no dia seguinte comeu outro pinto ainda mais bonito.
>
> O gato Félix levantou-se indignado.
>
> – O Senhor Visconde está me insultando! – gritou. Esses olhares para meu lado parecem querer dizer que sou eu o gato ladrão!...
>
> O Visconde pulou fora da latinha e berrou:
>
> – E é mesmo! O tal gato ladrão é você, seu patife! Você nunca foi gato Félix nenhum! Você não passa de um miserável comedor de pintos!... (1956, p.169-170)

Conforme se adiantou, a história do Visconde de Sabugosa é contada depois de o sábio juntar provas irrefutáveis da autoria dos ataques ao galinheiro do sítio. No decorrer das investigações do Visconde, o leitor desconfia do gato, mas tem a confirmação de sua responsabilidade no caso, interpretando, juntamente com os ouvintes intradiegéticos, os fatos que o sábio apresenta em sua narrativa. É certo que o nome do culpado é apresentado ao final do relato pelo próprio Visconde. Chama a atenção, porém, o modo como o narrador diegético constrói, na reconstituição das andanças do felino, uma estrutura que tem por finalidade levar os ouvintes a fazer uma analogia com o que se passa presentemente no sítio, e fazê-los chegar, pelos exemplos fornecidos, à certeza quanto à identidade do autor dos delitos.

Por isso se ressaltou antes a coerência na designação da personagem para efetuar a narrativa. O Visconde de Sabugosa possui a sabedoria exigida do contador nessa modalidade de história, em que o objetivo do emissor do discurso não é revelar algo de pronto aos ouvintes, mas conduzi-los a atingir por si próprios a revelação. Por causa dessas características, cria-se uma relação entre a metadiegese e a diegese que se aproxima da temática, prevista por G. Genette. O teórico afirma que a relação temática, quando é percebida pelos ouvintes, pode "exercer uma influência na situação diegética" (s/d, p. 232). Em *Reinações*, a relação é explicitada pelo próprio narrador intradiegético, no final de seu ato literário.

A influência, na diegese, da revelação sobre a má índole do gato, que todos acreditaram ser o Félix, é seu banimento, com a ajuda das vassouradas de tia Nastácia. A expulsão é definitiva, pois, mais tarde, no nono capítulo, "O circo de cavalinhos", quando o narrador principal alude a um miado que se ouve ao longe, não deixa de

esclarecer que não era do falso gato Félix, como Pedrinho, furioso, chegou a pensar: "Mas não era, e sim o gato Félix verdadeiro." (1956, p. 243).

Em razão do exercício analógico que a modalidade de narrativa construída pelo Visconde exige de seus receptores, talvez se possa pensar, nesse caso, no atendimento aos anseios intelectuais dos ouvintes. Fica, portanto, assente a sofisticação que os meios discursivos lobatianos alcançam em *Reinações de Narizinho*. Resulta de tal processo de aprimoramento narrativo um texto ajustado à recepção da criança, em que os atos de viver e contar histórias se afinam pela lógica infantil e parecem não ter fim, irmanando personagens e leitores no acompanhamento das inúmeras aventuras, em pleno atendimento aos anseios mais profundos dos receptores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A linguagem narrativa de *Reinações de Narizinho* afina-se, pois, pela lógica infantil mesmo quando a narração está sob a incumbência de alguém posicionado fora da história. Essa é a razão de, por vezes, a onisciência apresentar-se matizada, de operar-se tão naturalmente o encontro do real e do mágico no livro, e de o condutor da narrativa dar constantes mostras de um voltar-se para seu receptor. Tais fatores da solução discursiva do livro, enfim, asseveram a comunhão dos pequenos leitores com a obra.

O expediente de ampliar o estatuto das personagens e instituí-las como narradoras de eventos pode desempenhar um papel decisivo nos próprios rumos da história contada. Por seu propósito de acrescentarem inteligibilidade ao que se conta e pelo nexo que promovem entre a diegese e a metadiegese, determinadas narrativas de personagens podem atender aos imperativos de ordem intelectual dos destinatários.

Mesmo que não obedeçam a propósitos de cunho explicativo, as narrativas metadiegéticas cumprem a função de enlevar os leitores, oferecendo-lhes mais chances de se deixarem envolver pela ficção proposta. Variam as funções, mas a recepção é sempre enriquecida com essa dinâmica, em que os seres ficcionais vivem e contam histórias. Quando a personagem assume a narração, atenua a distância em relação

ao leitor e o enreda no acompanhamento de novos eventos, os quais, como já discutido, repercutem em maior ou menor grau nos desdobramentos da história principal.

O ajustamento da linguagem narrativa obtido na ficção infantil em estudo, portanto, viabiliza a comunhão do texto com seu destinatário, e, desse modo, conforme afirma o Professor Antonio Candido, o pequeno leitor sente-se preparado para "incorporar a sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade" (1972, p. 809). Espera-se, por fim, que os profissionais que atuam na mediação de leitura, nos diferentes estabelecimentos de cultura, convençam-se das potencialidades ainda atuais da obra em questão, particularmente quanto aos recursos discursivos manejados magistralmente pelo autor, e se sintam verdadeiramente motivados a permitir que novos receptores se apropriem dessa obra-prima lobatiana.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *Le degré zéro de L'Écriture*. Paris: Éditions du Seuil, 1953.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e cultura*, São Paulo, 24(9): 803-809, set. 1972. Disponível em: < https://pt.slideshare.net/diegopereiradasilva3/candido-a-1972-a-literatura-e-a-formacao-do-homem-77429669 > Acesso em: 13 jun. 2020.

CANDIDO, Antonio.; ROSENFELD, Anatol.; PRADO, Décio de Almeida; GOMES, Paulo Emílio Sales. *A personagem de ficção*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1968. Disponível em: <http://groups.google.com/group/digitalsource> Acesso em: 09 jun. 2020.

CECCANTINI, João Luís C. T. (Editor). Contar histórias. *Proleitura*, Assis, 4 (12): 1-12, fev.1997.

COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1998.

COELHO, Nelly Novaes. *Panorama da literatura Infantil/Juvenil*: Das origens indo--europeias ao Brasil contemporâneo. São Paulo: Ática, 1981.

GENETTE, Gérard. *Discurso da narrativa*. Trad. Fernando Cabral Martins. Lisboa: Vega Universidade, s/d. Disponível em: < https://www.udc.edu.br/libwww/udc/uploads/uploadsMateriais/20112018082429kupdf.net_gerard-genette--discurso-da-narrativa-completo.pdf> Acesso em: 14 jun. 2020.

LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1956. (2a série das "Obras Completas de Monteiro Lobato").

LOBATO, Monteiro. *A barca de Gleyre* (1º e 2º tomos). 8a ed. São Paulo: Brasiliense, 1957. (1ª série das "Obras Completas de Monteiro Lobato").

TODOROV, Tzvetan. *As estruturas narrativas*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2006. Disponível em: < file:///C:/Users/Usuario/Downloads/TODOROV%20-As%20estruturas%20narrativas%20(2).pdf> Acesso em: 14 jun. 2020.

REVISTAS LITERÁRIAS DO ROMANTISMO PORTUGUÊS: LEITURAS ALÉM DO CÂNONE

LITERARY MAGAZINES OF THE PORTUGUESE ROMANTICISM: READINGS BEYOND THE CANON

Eduardo da Cruz[1]

Andreia Alves Monteiro de Castro[2]

---

1 Professor de Literatura Portuguesa na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando na graduação e na pós-graduação; doutor em Estudos de Literatura pela UFF, com tese sobre o Romantismo na Revista Universal Lisbonense de Antônio Feliciano de Castilho; líder do grupo Pesquisas Literárias Luso-Brasileiras, do Real Gabinete Português de Leitura; investigador colaborador do Centro de Estudos Clássicos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa; coordenador do projeto "Escritoras portuguesas na imprensa periódica brasileira: laços transatlântico de ação (1890-1930)" com apoio do CNPq (Edital Universal); bolsista PROCIÊNCIA UERJ (2018-2021); bolsista PQ2 do CNPq.

2 Professora Adjunta de Literatura Portuguesa e de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa no Instituto de Letras da UERJ; doutora em Literatura Comparada pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro com tese sobre a representação do criminoso na literatura e na imprensa oitocentista; membro do grupo Pesquisas Literárias Luso-Brasileiras do Real Gabinete Português de Leitura; investigadora colaboradora do Centro de Estudos Clássicos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

RESUMO: A digitalização de acervos inegavelmente favorece a preservação e o acesso de leitores, pesquisadores e discentes, sobretudo em relação a periódicos e a obras raras. A leitura online de jornais e revistas oitocentistas é uma das melhores formas de conhecimento do texto literário produzido por escritores canônicos e não canônicos. Sendo assim, projetos como O Real em Revista, que oportuniza literatura desse material tal como foi veiculada em seu suporte original, possibilitam novas e diferentes leituras. Nesse artigo, não só comprovamos a importância da digitalização, abordando a poesia difundida em revistas literárias do Romantismo português pouco conhecidas, tais como *A Lyra da Mocidade* (1849), *A Semana: jornal litterario* (1850-1852), *Miscellanea Poetica* (1851-1852) e *Hymnos e Flores: jornal litterario* (1862-1863), mas também abordamos a presença de certo erotismo romântico e da escrita de um número considerável de escritoras.

PALAVRAS-CHAVE: Revistas Literárias; Romantismo; Poesia; erotismo; autoria feminina

ABSTRACT: The digitization of collections undeniably favors the preservation and access of readers, researchers, and students, especially in relation to periodicals and rare works. The online reading of 19th century newspapers and magazines is one of the best ways to get to know the literary text produced by canonical and non-canonical writers. Therefore, projects such as O Real em Revista, which provides literature for this material as it was published in its original support, enable new and different readings. In this article, not only did we prove the importance of digitization, addressing a poetry disseminated in little-known Portuguese Romantic literary magazines, such as *A Lyra da Mocidade* (1849), *A Semana: jornal litterario* (1850-1852), *Miscellanea Poetica* (1851- 1852) and *Hymnos e Flores: jornal litterario* (1862-1863), but we also address the presence of a certain romantic eroticism and the writing of a considerable number of women writers.

KEYWORDS: Literary Magazines; Romanticism; Poetry; eroticism; women's authorship

As revistas literárias desempenharam importante papel na difusão de poesia. Ao unir determinados poetas, acabam, algumas, por dar ares de grupo ou geração ligados por algum motivo estético. No caso específico da História da Literatura Portuguesa, duas revistas acabaram por nomear dois momentos do Modernismo, a *Orpheu* e a *presença*. Ao longo do século XX, outros títulos foram se constituindo local de diálogo entre escritores, sobretudo os contemporâneos a cada publicação. No entanto, esses periódicos são herdeiros de uma associação entre literatura e imprensa que se instituiu ao longo do século XIX, sobretudo durante o longo período de predomínio da sensibilidade romântica.

Voltar os olhos, hoje, a algumas revistas literárias portuguesas de meados do Oitocentos permite conhecer autores e textos que foram abandonados no processo de formação do cânone, mas que tiveram seu momento de relevância, ao menos para o grupo ligado a determinado periódico ou a algum polo cultural regional. Essas publicações receberam, ainda no século XIX, a pecha de ultrarromânticas[3], desvalorizando assim seu papel social, os escritores do período, mesmo os de maior destaque, e a produção poética de algumas gerações.

Há pouco mais de cem anos, mas já distante do período de produção aqui destacado, Fidelino de Figueiredo defendia a leitura e o estudo dos periódicos literários românticos:

> As primeiras revistas, que appareceram, durante a epocha romântica, eram principalmente litterarias, biographicas e panegyricas, e formam hoje, com os seus retratos, uma curiosa e meritória galeria de individualidades, e uma suggestiva documentação para o conhecimento do modo de apreciar e julgar os homens e os factos coevos e do instincto psychologico que essas gerações possuíram. Quantas prophecias, quantos veredida exactos e quantos erros formidáveis se patenteiam nessas revistas biographicas. Registando o movimento litterario contemporâneo, de que eram como que porta-estandartes,

3 Apesar de os ataques ao ultrarromantismo surgirem ainda na primeira geração romântica, pela pena de Almeida Garrett e mesmo de Antônio Feliciano de Castilho, foi Teófilo Braga, em sucessivos textos, que marcou os textos ligados a uma sentimentalidade exageradamente melancólica e fatídica, e a uma temática medievalizante, ou noturna e tenebrosa.

> estas revistas são também peças importantes para a historia da critica, pois contêm em plena flagrância o juizo dos contemporâneos, exemplificam methodos críticos e expõem idéas litterarias. [*sic*] (FIGUEIREDO, 1917, p. 243).

Portanto, ignorar essas produções literárias, sua circulação intensa nos periódicos, a popularidade que granjearam e o tipo de sociabilidade a que estavam ligadas torna menor um período que se vangloriava de ser lírico[4]. É obliterar também o papel social que essa literatura desempenhava, uma vez que, ao longo do Romantismo, foi valorizada como forma de desenvolvimento cultural na formação, ou regeneração, nacional em busca de um público que se queria cada vez mais alargado: jovens, mulheres e classes populares. Daí a importância da imprensa periódica tanto na difusão literária quanto na formação estética e sentimental ao longo do Oitocentos em Portugal. Não por acaso, José Tengarrinha, ao lançar luzes objetivas sobre a história da imprensa periódica portuguesa, chama sempre a atenção para o crescimento constante da importância do literário no periodismo ao longo do século: "O surto da imprensa literária atinge tão grandes proporções que se deve considerar um dos mais importantes factos culturais desse tempo em Portugal, sendo expressão da afirmação do movimento romântico entre nós" (TENGARRINHA, 2013, p. 553).

Isto é, o desenvolvimento da imprensa periódica em Portugal ao longo do século XIX se deu sobretudo a partir da instauração do liberalismo em 1834, quando passou a haver um incremento de tipografias e de publicações, inclusive acompanhado da diversificação de títulos por gêneros e público. O aumento de publicações é acompanhado por uma valorização da literatura nesses meios, atravessando as diversas mudanças políticas:

4 Aqui, cabe um alerta de Jorge de Sena: "se o historiador busca a sua caracterização do período apenas nos grandes escritores (e entre eles deveria não esquecer aqueles que, no seu tempo, foram supostos grandes e diminuíram de estatura na medida em que a dos outros se avantajou por um processo em que, na maior parte, o período não tomou parte, mas a posteridade), corre grandemente o risco de caracterizá-lo em termos que não foram suficientemente gerais ou sequer foram comuns às tais maiores figuras. A história literária portuguesa, com a sua habitual concentração exclusiva nas grandes figuras como grandes, tem estado sempre situada neste dilema" (SENA, 1974, p. 70).

> A abundante produção literária que irrompera com o setembrismo é retomada, com não menor intensidade, após a guerra civil (1846-1847), sobretudo desde 1848. A literatura continua a ter grande presença no jornalismo, quer com os periódicos especificamente literários quer nos instrutivos e recreativos ou mesmo nos políticos. Incluindo uma parte de literatura num jornal de qualquer género procurava-se atrair leitores, nomeadamente os muitos que se enfastiavam com as intensas polémicas políticas que frequentemente descambavam em insultos pessoais. (TENGARRINHA, 2013, p. 686).

Esse processo pode ser observado nos jornais e revistas portugueses digitalizados pelo projeto O Real em Revista[5]. Esse conjunto seleto do vasto acervo de periódicos oitocentistas do Real Gabinete Português de Leitura apresenta uma variedade de títulos de diversos gêneros atravessando todo o século. Dessa forma, mesmo sabendo que "a rigor, até o fim do século XIX o que parece ser Literatura são textos que mantêm a perspectiva horaciana de instruir e deleitar" (SOCORRO, 2007, p. 30), incluindo gêneros tão diversos como poesia, história, crítica e ciências, há muitos textos literários nos jornais e revistas digitalizados. Mesmo no primeiro periódico culinário em português, o *Annona ou Mixto Curioso* (1836-1837), o leitor encontra, além das receitas, contos, narrativas mitológicas e poemas. Estes últimos trazem ainda ecos do Arcadismo, publicando textos da Viscondessa de Balsemão e do Bocage, alguns tantos escritores desconhecidos e mesmo poetisas ocultas por pseudônimo, seguindo o decoro recomendado da época, e alguns poemas de Castilho[6]. Pode-se verificar

5 O projeto *O Real em Revista* contou com apoio Petrobras Cultural. Além da descrição e da digitalização de parte do acervo de periódicos do Real Gabinete Português de Leitura (priorizando a raridade e a deterioração mais evidente) e sua disponibilização online, para acesso de todos os interessados e estudiosos mundo afora, ainda realizou intercâmbio com pesquisadores de outros estados, inauguração de visitas guiadas no Real Gabinete, produção e divulgação de DVDs, publicações de livros, encontros, seminários, palestras, exposições e recitais. Mais informações em www.orealemrevista.com.br

6 Os do Castilho são do livro *Amor e Melancolia*, de 1828, que o David Mourão-Ferreira diz que "apresenta, sob inúmeros aspectos, características incomparavelmente mais modernas que, por exemplo, ainda mesmo as *Flores sem Fruto*, de Garrett, que são de 1845" (MOURÃO-FERREIRA,

também a presença de textos eminentemente literários também em jornais políticos como *A imprensa e a lei* (1854-1856), com seus folhetins, e, claro, em jornais de instrução e recreio tais como *O mosaico* (1839-1840) ou *O mundo elegante* (1863), inclusive com maior espaço destinado à literatura, como a *Miscellanea Litteraria* (1860-1861).

No entanto, é possível destacar um conjunto de periódicos literários desse acervo digitalizado. Essas revistas são herdeiras d'*O Trovador*, que popularizou o modelo de folha de poesia seguido por diversos outros semelhantes, sobretudo em Coimbra e no Porto, nas décadas de 1850 e 1860. Essa folha, que publicava um grupo de poetas ao redor de João de Lemos, como Antônio Xavier Rodrigues Cordeiro, Augusto de Lima, Palmeirim, Pereira da Cunha e Serpa Pimentel, foi aclamada por Castilho nas páginas da *Revista Universal Lisbonense*7. "A sua feição predominantemente introspectiva, cingida aos sentimentos individuais, mantinha-o à margem dos conflitos que então abalavam a sociedade, bem como das novas tendências literárias que então se desenvolviam, embora reinvidicasse modernidade" (TENGARRINHA, 2013, p. 589).

Assim, a leitura de alguns periódicos, nomeadamente *A Lyra da Mocidade*: jornal de poezias ineditas (1849), *A Semana*: jornal litterario (1850-1852), *Miscellanea Poetica*: jornal de poesias ineditas (1851-1852) e *Hymnos e Flores*: jornal litterario (1862-1863), pode revelar para muitos um lado desconhecido do Romantismo. Além de nomes canônicos como Almeida Garrett, Alexandre Herculano, ou mesmo um Camilo Castelo Branco poeta, há diversos escritores hoje desconhecidos do grande público. Inclusive, é possível ver como se articulavam ao redor de uma revista literária e observar o que era então veículo privilegiado de divulgação literária, o periódico. Além disso, é possível notar que havia sim escritoras naquele período, praticamente todas apagadas das histórias da literatura e apenas recentemente relacionadas, lidas

---

1976, p. 47). É o livro que este crítico considera o melhor de Castilho, por ser uma encruzilhada de características da poética do século anterior e de muitas outras que no futuro se confirmariam. Inclusive, o poema "A sesta", presente na *Annona*, apresenta, segundo ele, "uma sensualidade já toda parnasiana muito *avant la lettre*" (MOURÃO-FERREIRA, 1976, p. 47).

7 Para melhor compreender a relação entre Castilho e os poetas do Trovador, que não era homogênea como alguns estudos defendem, ver o artigo de Eduardo da Cruz (2013): "António Feliciano de Castilho e a seleção de poetas para a *Revista Universal Lisbonense* (1842-1845).

e estudadas. É a possibilidade de ler o que era produzido naquele tempo antes que a crítica posterior soterrasse esses textos com o esquecimento do tempo. Como explica Socorro Pacífico Barbosa,

> Expulsos da história literária, esses anônimos entram em cena a partir do momento em que o periódico é tomado como suporte e fonte primária, por onde circularam várias vozes e vários discursos, em um pulsar heterogêneo e variado, que pode revelar múltiplas perspectivas de uma época e maneiras desiguais de se apropriar e de se aproximar da cultura escrita. (BARBOSA, 2007, p. 40).

O leitor contemporâneo, que tem agora à disposição esses jornais literários disponibilizados na Internet, pode ler esses textos que estavam restritos a prateleiras de poucas bibliotecas, perceber seu suporte, estabelecer relações entre eles ou com os textos canônicos que conhece, possibilitando a revisão da leitura proposta pela historiografia literária. Esse material torna-se também novas fontes de pesquisa e permite outra apresentação da literatura desse período em sala de aula.

Humor, erotismo e morte em revistas de poesia do Porto: A Lyra da Mocidade e Miscellanea Poetica

A Lyra da Mocidade, revista publicada no Porto, trouxe a lume, em 1849, a produção poética de um grupo de quase vinte rapazes[8] com "muito sangue na guelra e pouco dinheiro nos bolsos" (SERRÃO; MARQUES, 1987, p. 341). Apesar de não ter sido o suficiente para firmar seus nomes no cânone literário português, a performance artística e biográfica desses poetas marcou época e, de certa forma, influenciou a produção de escritores mais renomados como Camilo Castelo Branco e Ramalho Ortigão[9]. A elegância do vestuário, cuidada até ao último pormenor e calculadamente

8 Entre eles estavam: Alexandre José da Silva Braga Júnior, Augusto Luso da Silva, António Frutuoso Aires de Gouveia Osório, António José de Azevedo Guimarães, António Marques Rodrigues, António Moraes, Arnaldo Anselmo Ferreira Braga, António Teixeira de Macedo, Claudino Pereira de Faria, João António Ferreira Rangel, Jorge Artur de Oliveira Pimentel, Joaquim Marcelino de Mattos, José Frutuoso Aires de Gouveia Osório, António Coelho Louzada, Manuel José da Silva Rosa, Sousa Guimarães, T. Augusto.

9 Joel Serrão e Oliveira Marques, em *Nova história de Portugal*, apontam que esse ambiente de

passeada nos lugares da moda, somada a um lirismo bastante sentimental e um bocado erótico, declamado pelas ruas da cidade invicta como se fosse um convite para que as donzelas solitárias viessem gozar de seu tédio muito bem acompanhadas, fazia com que os trovadores da revista tivessem um cativo público leitor.

Classificados tradicionalmente pela crítica literária como exagerados ultrarromânticos[10], os poetas da revista, na verdade, tinham a nítida intenção de se filiar "ao mestre" Alexandre Herculano. Isso fica evidente na dedicatória, nas repetidas epígrafes, nas citações e noutros diálogos com a obra daquele que por eles era chamado de "ornamento da literatura portuguesa". De fato, a missão quase que religiosa e monástica "do bardo" de decifrar a linguagem da majestosa natureza, expressão máxima da onipotência de Deus, aparece logo nos versos que servem de prólogo para a revista, "A Invocação à Musa", de Alexandre Braga: "Anda ensinar-lhe a lêr na luz dos astros:/ No sussurro dos mares, e das florestas,/ No ronco do trovão, mostra-lhe, oh Musa,/ A potência d'um Deus, a voz do Mundo" (*A Lyra da Mocidade* n. 1, 1849, p. 1). Sobre esses mesmos versos escritos pelo fundador da revista, Jacinto do Parado Coelho afirma que, devido a essa assinalação de uma cifrada linguagem natural existente no mundo, o poeta parece pressentir "a floresta de símbolos de Baudelaire" (1944, p. 63).

Contudo, na *Lyra*, textos mais graves e solenes dividiam espaço com muito humor e subversão. Alexandre Braga, parecendo compartilhar com o autor de *Eurico, o Presbítero* (1844) o mesmo apreço pelo passado histórico medieval, em "O Triunfo",

---

exibicionismo de postura e de literatura criado por esses jovens poetas portuenses marcou o fim da adolescência e o início da vida adulta de Ramalho Ortigão e outros escritores da geração que os sucederia (1987, p. 341).

10 Jacinto do Prado Coelho, no primeiro volume de *A Poesia Ultrarromântica,* diz: "A *Lyra* da Mocidade, que se publica no Porto, é outra manifestação curiosa da sensibilidade e da arte ultrarromânticas: os poetas choram a vida [...], nos seus poemas perpassam rosas brancas desfolhadas, rostos macerados, cruzes partidas, mochos, corujas, velhas torres de igreja e lagos saudosos (1944, p. 14). Já João Gaspar Simões, em *Itinerário Histórico da Poesia Portuguesa*, afirma: "A *Lira da Mocidade*, órgão poético de todos aqueles que em verso se queixavam de não terem um só ente que viesse gozar a solidão com eles e cujo tema predilecto eram as tristezas do luar, as saudades do indefinível e os sonhos impossíveis" (1964, p. 192).

também encena os dilemas sentimentais de um bravo e leal cavaleiro. Mas, divergindo de Herculano e se aproximando das cantigas populares, comicamente, o campo de batalha ao qual o poema refere-se é o da sedução erótica. Nele, o guerreiro, mesmo jurando dedicar um amor puro e sincero a sua senhora, se vê abatido por uma belíssima e impetuosa contendedora:

> – Eia! vamos! cavalleiro;
> Chama á liça o teu corcel;
> Desce a viseira do elmo,
> Cobre o peito c'o o broquel,
> Aos olhos da tua dama
> Eu por mim, eu, sou revel.
>
> – Esporea o teu ginete,
> Vem, sem medo, pelejar:
> Com a lança d'aço fino
> Vem teus golpes fulminar;
> Com teu escudo de ferro
> Vem meus botes sustentar:
>
> [...]
> – Oh! Meus Deus! Eis-me vencido:
> Contra ti não sei lidar:
> Mulher! Mulher! Por piedade
> Não me faças perjurar;
> Tu venceste: mas agora,
> Sabe também perdoar.
>
> Contra o fogo dos teus olhos
> Quais armas podem oppôr?
> Eu confiava nos della,
> Nos olhos do meu amor,
> Mas teus olhos vencem tudo
> Com seu mágico fulgor! (*A Lyra da Mocidade* n. 2, 1849, p. 30-31)

Nesse mesmo contexto da atração sexual ou de flerte literário, por meio de uma dicção bastante rimada e singela, semelhante à da tradição popular, os sujeitos

poéticos d'*A Lyra da Mocidade* frequentemente compararam ou metamorfoseiam as suas parceiras amorosas em infiéis borboletas, em indiscretas abelhas e em ruidosas pombinhas. No poema "A Mariposa", de Silva Rosa Júnior, o eu lírico se queixa da inconstância da amada, que, como o inseto, não se detinha em apenas uma flor:

> Porque voas
> Mariposa,
> Tão donosa
> No vergel;
> Das florinhas
> Encantada
> Namorada
> Do seu mel
>
> [...]
>
> É volúvel,
> Caprichosa –
> Nem bondosa
> Sabe ser;
> Nem minora
> Soffrimentos,
> Que cruentos
> Me faz ter!... (*A Lyra da Mocidade* n. 9, 1849, p. 129-130)

Cabe ressaltar que, esteticamente, algumas dessas descrições e comparações resultam, não só em gracejos, mas em modernas imagens pictóricas, cheias de cor, de forma e de movimento. Como Em "A Borboleta e a Mulher", de Alexandre Braga, o voo do borboleta, além de representar leveza, sensualidade e erotismo, conferem plasticidade visual ao poema: "Em torno á rôxa violeta,/ Sobre os juncos do paul,/ Vai adejando inquieta/ Matizada borboleta/ Com suas asas d'azul... (*A Lyra da Mocidade* n. 5, 1849, p. 69).

No rol dos perfis femininos retratados na *Lyra da Mocidade* também havia "voluntariosas donzelas" que, embora fossem devidamente incensadas, não correspondiam de forma alguma às cantadas dos jovens trovadores. Mas, contrariando o esperado de um grupo ultrarromântico, nem todos se desesperavam por conta da negativa e as divertidas "ingratas" também pululavam nas páginas da revista:

Tinha gestos, carinhos, sorriso,
Tão sublime como eu jamais vi;
Cativava d'amor – e cativo
Adorei-a e por ela morri.

Tinha a voz tão suave, tão bela,
Qual jamais estro algum lhe relata: –
Era linda, era meiga, era um anjo,
Era encanto de amor, mas... ingrata. (*A Lyra da Mocidade* n. 9, 1849, p. 160)

Nem todo erotismo apresentado pelos textos da revista era jocoso ou satírico. Tanto a irrupção violenta de desejos urgentes como a efetivação do ato sexual também receberam tratamento poético. Em "A Tempestade", de Antônio Aires de Gouveia Osório, as forças incontroláveis da natureza são imagens empregadas para representar a intensa noite de amor narrada no poema. O brilho do sol que fere o cume do outeiro, o bulcão pesado que invade o tronco oco do castanheiro, a ígnea faísca que rasga o céu ao meio, a quilha do nauta que corta as ondas do mar, o som do trovão que soa no val profundo. Após ter saciado "o seu furor cruento", o sujeito poético, para afirmar que não teria sido o único a ficar satisfeito com o ato, a lua rebrilhava agora "co'a luz que o sol lhe emprestara" (*A Lyra da Mocidade* n. 4, 1849, p. 54-56).

O colorido da alegria e da jovialidade da *Lyra da Mocidade* também contava com o negro do luto. Em uma época em que a expectativa de vida ainda era muito curta devido a altíssimas taxas de mortalidade materna e neonatal, no caso de mulheres e crianças, e a numerosas baixas resultantes de conflitos bélicos relacionados à instabilidade política, no caso dos homens, além da medicina ainda incipiente pela falta de antibióticos, a morte fazia, de fato, parte do cotidiano. António José de Azevedo faz a lira chorar ao invocar a memória de sua mãe: "Solta, oh lyra, triste canto/ De mistura com meu pranto,/ A infeliz já falleceu!/ Seu martyrio angustiado/ Seu coração desgraçado/ A negra terra envolveu". (*A Lyra da Mocidade* n. 8, 1849, p. 125-127). Guimarães António Aires de Gouveia Osório publicou uma elegia escrita na ocasião do passamento de sua irmãzinha, uma "Tenra florinha dos jardins da vida/ Cortou a morte", que mesmo "Os carinhos da mãe inúteis foram/ para guardá-la" (*A Lyra da*

Mocidade n. 6, 1849, p. 80). João António Ferreira Rangel, que lutou na Revolução da Maria da Fonte, em 1846, escreveu sobre a carnificina da guerra civil: "No campo vi d'irmãos travar-se a luta./ O sangue espadanando... a barba hirsuta/ Ennastrada por elle... e a face enxuta/ Sem lagrimas verter!.../ Qu'ue eu lágrimas não tinha!... o sofrimento/ Havia-as estancado... o pensamento/ Pairava sobre horror, d'horror sedento/ Hia a morte buscar". (*A Lyra da Mocidade* n. 7, 1849, p. 98).

Fazendo valer o título de antologia de obras poetas lúgubres, o tom fúnebre também aparecia em textos dedicados à amada que "sob a lousa da campa fria repousava". Em "A Estrella e a Campa", de Alexandre Braga, longo poema em décimas heptassilábicas, no qual sujeito poético diz contar com a cumplicidade da luz da lua e das estrelas para, em noites tristes e tenebrosas, abrir o sepulcro onde a amante jaz e lhe oscular o rosto ainda alegre e pulcro (*A Lyra da Mocidade* n. 1, 1849, p. 7). Além da aparente necrofilia, muitos desses poetas ainda afirmavam pensar em suicídio. No poema "A Despedida", de António José de Azevedo Guimarães, o trovador afirma que o sofrimento causado por interditos e injustiças sociais e econômicas também poderia rimar com morte: "Melhor fôra neste instante/Delirante/ As minhas penas dar fim:/ Acabar com esta vida/ só nascida/ Para me carpir assim!" (*A Lyra da Mocidade* n. 5, 1849, p. 63).

Dentre os sofredores, o caso de Jorge Artur de Oliveira Pimentel, o herói póstumo da juventude portuense da época, parece ser o mais impressionante. Em uma sociedade já capitalista e tradicionalmente estratificada, nem todos tinham os mesmos direitos e oportunidades. Jorge Artur, oriundo de uma família humilde e advogado recém formado, apaixonou-se perdidamente pela abastada Maria Augusta do Outeiro. O pai da moça fez valer todas as suas prerrogativas para se contrapor àquela união. Sentindo na pele que a mobilidade social assegurada pela meritocracia era uma falácia, o rapaz humilhado e desiludido atirou-se da ponte pênsil que, naqueles idos, ligava as duas margens do Douro. Como relata Camilo, em a *Mulher Fatal* (1870), "Jorge Artur de Oliveira Pimentel só conhecia dois caminhos: o da igreja e o do suicídio. O da igreja atravancaram-lho porque era pobre. Encaminhou-se pelo outro" (1902, p. 42-43). O trágico epílogo do poeta acabou tendo como efeito colateral a atenção da mídia sensacionalista. A morte do rapaz atraiu ainda mais atenção para os poucos

versos que ele deixara publicados na revista. Alguns deles, os mais desesperançados e sofridos, comprovadamente não eram apenas reflexo de um estilo, mas testemunhos de uma época:

> De soidão em soidão triste vagando,
> Sem um contentamento p'ra minh'alma
> Assim a vida passo.
> Oh! esta vida, á mingua de prazeres,
> Sem ter um coração onde se acolha,
> É um viver que mata!
> De que vale existir a sós no mundo,
> Se do universo o ente mais perfeito,
> Uma mulher – um anjo –
> Gozar não vem da solidão comnosco,
> Unindo rosto a rosto, peito a peito
> Em deleitoso abraço?
> De que vale sem ella o prado, as flôres?
> De que valem imperios e riquezas?
> O mundo de que vale? (*A Lyra da Mocidade* n. 5, 1849, p. 62)

A morte de Jorge Artur, de alguma forma, motivou uma constante e apaixonada troca de textos poéticos na *Miscellanea Poetica*, entre Maria da Felicidade do Couto Browne, a quinquagenária escritora e a anfitriã do primeiro salão literário que o Porto romântico conheceu, e Camilo Castelo Branco, cuja carreira literária dava ainda os primeiro passos e tinha apenas vinte e cinco anos. As poesias que simulavam um diálogo amoroso foram também publicadas em periódicos de prestígio e de grande circulação, como *O Nacional*, e renderam um novo escândalo. A situação acabou desagradando, sobremaneira, Ricardo Browne, o janota herdeiro da escritora, que chegou a trocar com o admirador da mãe sopapos, chicotadas e bengaladas em público. A contenda entre o escritor e o esgrimista defensor da honra materna culminou, anos depois, em um duelo ocorrido na Afurada, do qual Camilo, em evidente desvantagem, saiu com a perna ferida e, sobretudo, a vaidade pungida a cutiladas.

Por todas as questões aqui levantadas e por muitas que ainda esperam ser reveladas, ler os jornais poéticos do Porto tendo em vista o contexto econômico, social e político que não só condicionavam a produção, como também moldavam

as mentalidades e limitavam a trajetória pessoal de cada um daqueles rapazes e senhoras, é fundamental para comprovar a importância histórica e artística desses periódicos que devido a rótulos e preconceitos foram pouco estudados e hoje estão praticamente esquecidos.

IMPASSES DA LITERATURA ROMÂNTICA: A SEMANA

Apesar de muitos textos sobre revistas do Romantismo português apontarem repetidamente o valor d'*O Panorama*, sobretudo pelo papel de Alexandre Herculano na redação de alguns volumes, e da *Revista Universal Lisbonense*, principalmente nos primeiros anos, redigida por Antônio Feliciano de Castilho, como divulgadoras de literatura e formadoras de opinião, o escol de publicações de destaque não é pequeno e deveria incluir *A Semana* (1850-1852) como título de maior importância. Afinal, apesar dos contratempos dos projetos, que fizeram a empresa e a redação mudarem de mãos, colaboraram com essa revista, em um ou outro volume, os principais autores do período, como Herculano, Garrett e Camilo Castelo Branco, além de nomes que, na época, tinham destaque, como Castilho, João de Lemos, Latino Coelho, Silva Túlio, Antônio Pedro Lopes de Mendonça, Rebelo da Silva, Bulhão Pato e outros. É, inclusive, em suas páginas que ocorrem algumas estréias: Camilo Castelo Branco publica os primeiros 15 capítulos de *Anátema*; no segundo volume, Sofia de Roure Auffdiener de Oliveira Pimentel, segunda viscondessa de Vila Maior, publica um breve romance, "A flor milagrosa", sob o pseudônimo "A. P***"; e Raimundo Bulhão Pato imprime ali suas primeiras narrativas ficcionais, "Sir John" e "O vento do levante", escritas na Madeira.

Aparentemente, os dois volumes d'*A Semana*[11] parecem harmônicos. No entanto, a leitura dos textos da redação deixa claro que a revista passou por problemas e precisou mudar os redatores e mesmo seus proprietários. Isso faz com que os lei-

11 O Real Gabinete disponibilizou a primeira série, composta pelos dois primeiros volumes. Houve ainda um tomo III, ou primeiro volume da segunda série, com apenas seis números, terminando em agosto de 1852.

tores se deparem de fato com pelo menos dois jornais distintos. O primeiro volume tinha como diretor da redação o poeta João de Lemos – já famoso por seu papel de destaque junto ao grupo d'*O Trovador* – acompanhado por Manoel Maria da Silva Bruschy, Aires Pinto de Sousa e Jacinto Heliodoro de Faria Aguiar de Loureiro. É um volume mais próximo do que se imagina hoje uma revista literária, com muitos poemas, romances e também textos variados, sobretudo de crítica. Camilo Castelo Branco, além do romance incompleto, insere alguns de seus poemas[12], incluindo "A harpa do cético"[13] – cujas palavras de introdução exprimem bem o que era a poesia mais comum naquele tempo: "A poesia da actualidade é o poeta – é o homem e o seu desalento mortal – o insaciavel de sua alma e a queixa amarga do seu desesperar de todos os affectos." (*A Semana* v.I n.36, set./1850, p. 287) –, e uma crítica aos jornais literários, por ocasião do lançamento da *Revista Del Medio-Dia*, redigida pelo poeta espanhol Luiz Rivera, enlaçando escritores dos dois países ibéricos. Camilo aproveita para atacar os temas que marcaram a poesia chamada ultrarromântica – "semsaborias metricas dessas potencias prodigiosas de rima" (*A Semana* v.I n.39, set./1850, p. 307) –, a tradução fácil de romances franceses que pululavam nessas folhas, e os chavões da crítica amável de elogio mútuo:

> É solemnemente ridicula aos olhos de poucos a pertinacia escrevinhadora das mediocridades implacaveis! – O que não foi ao pôr do sol rever-se em aguas de cristal, ou sentar-se no pedestal de pardacenta cruz de cemiterio, ou esvoaçar inspirado por esses campos de anil, nas nuvens de carmesim, onde a meiga e casta lua, tão risonha fluctua, em roupagens de setim... esse, cuidaes vós que mede um covado de panno, ou pesa um arratel de perzunto no balcão de honra e estupido burguez? Não, senhores. Annunciae-le *Os Mysterios do Povo* atravez *uma familia de proletarios*, ou *Jeronymo Paturot*, ou as revoltantes indecencias de *Paulo Feval*, e tereis por 15 réis uma folha hebdomadaria de traducção *chefe d'obra*, *donde as remarcaveis e enivrantes* scenas ao *primeiro golpe de vista* reflectem no traductor,

12 Tanto com o próprio nome, quanto com o pseudônimo feminino "D. Carolina da Veiga Castello-Branco".

13 Publicado anonimamente.

> senão todo o brilho inventivo dos francezes, pelo menos – a formosura da phrase castiça, e torneada, como os proprios auctores, sem muito uso e ignorancia, difficilmente alinhariam.
>
> Escrever, sem consciencia nem vergonha, como aqui se escreve, é uma das muitas desgraças peculiarias a Portugal. (v.I n.39, set./1850, p. 307 – destaques do original)

A crítica de Camilo Castelo Branco não impediu que essas "sensaborias" se repetissem n'*A Semana*, inclusive a tradução de narrativas. A justificativa era que muitos escritores haviam deixado de colaborar por João de Lemos ter sido também redator de uma folha política, *A Nação*, abandonando o jornal literário por não coadunarem com suas vinculações partidárias. O primeiro volume ainda vem repleto de poemas de álbuns, por vários autores, a maioria sem expressividade mesmo naquele tempo. Talvez valha a pena ler a composição de Augusto Emílio Zaluar (que mais tarde emigraria para o Brasil), na qual ainda ecoam um horror às turbas, como na obra de Alexandre Herculano, e a questão romântica do poeta incompreendido, mas por fugir ao comum das poesias circunstanciais, laudatórias ou sentimentais do gênero vinculado ao álbum. O sujeito poético é já um homem na multidão das cidades, mas com dificuldade de percebê-la como motivo poético, procurando dissociar-se dela:

> N'um album
>
> Poeta por entre as vagas
> Da turba que foge e vem,
> Porque sósinho divagas
> E não te acolhe ninguem?
>
> A fronte vendo toldar-te
> Das amarguras o veu,
> Ninguem procura abraçar-te,
> Ninguem te aponta p'ro ceu?
>
> As solidões dão-te abrigo,
> Da-te a noite inspirações,
> E tu vives só contigo
> De teus sonhos e visões!

É que a turba não conhece
Mais que o lodo em que viveu,
Gosa, passa, e adormece!
Mas o futuro? esse é teu. (*A Semana* v.I n.50, dez./1850, p.400)

O segundo volume, em seu prospecto, procura remodelar totalmente a revista. Silva Túlio, como diretor dos redatores, dividiu-a em 18 seções, procurando torná-la mais atrativa a diversos públicos. Também atacou o formato anterior, ridicularizando as poesias de álbuns – "archivos portáteis de necedades e semsaborias" –, e o próprio título, "pouco poético". Túlio já tinha alguma experiência em periódicos instrutivos e literários, tendo sido, inclusive, cronista na *Revista Universal Lisbonense*, talvez por isso, tenha obtido rapidamente colaborações e incentivos dos principais escritores de seu tempo, a ponto de abrir o primeiro número sob sua responsabilidade com uma carta de Castilho e outra de Alexandre Herculano: "A publicação da SEMANA debaixo do novo desenho, parece-me um facto de certa importancia na historia litteraria contemoranea do nosso paiz." (*A Semana* v.II n.1, jan./1851, p. 4). O que chamava a atenção do antigo redator d'*O Panorama* era a proposta de ser o novo periódico um veículo de crítica literária isenta: "Um jornal que julgue os novos escriptos, sejam de que natureza forem, sem se limitar a magro annuncio, moldurado n'uma dança macabra de sacristas – thurifarios da defuncta igreja patriarchal, cujas ruínas jazem á minha porta" (*A Semana* v.II n.1, jan./1851, p. 4).

Talvez pela atenção aos desejos de Herculano, Silva Túlio acabou transformando a revista num importante veículo de crítica literária. Pouca poesia foi publicada no segundo volume, com destaque para o "novo" Castilho de poesia social e utilitária, renegando o que poeta que fora, e para alguns nomes do antigo grupo de João de Lemos[14], como L. A. Palmeirim, A. de Serpa, A. M. do Couto Monteiro e o brasileiro Gonçalves Dias. A leitura desse periódico, sobretudo com a direção de Silva Túlio, revela que os principais intelectuais já apontavam o cansaço de determinadas fór-

14 Apesar da insistência de Palmeirim para que Lemos publicasse ali um poema, o antigo redator se recusou por considerar, agora ele, que *A Semana* tinha caráter político – liberal – por Castilho ter defendido um monumento a D. Pedro, enquanto João de Lemos era fervoroso miguelista.

mulas, percebiam que algo precisava mudar, mas poucas alternativas ainda surgiam. Um exemplo claro é mais uma vez o ataque ao "poeta de álbuns", que surge como o primeiro dos "tipos nacionais" apresentados, inclusive, com uma litografia revelando-o isolado, buscando inspiração, com seus longos cabelos desgrenhados (fig. 1):

Figura 1 – O poeta de álbuns

> [...] ha poetas que nasceram para os albuns. É um fado que só a idade tem poder de quebrar; uma sina que se lhes lê nos olhos, logo que elles avistam um livro oblongo, ou qualquer caderno em branco. Á similhança destes artistas funebres, que não sabem abrir lettras senão no marmore dos tumulos, e fazer elogios a defunctos, o poeta de albuns só sabe rimar em folhas encadernadas, e não faz senão exaltar perfeições, ainda que a dona do album seja uma furia! (v.II n.17, mai./1851, p. 197-198)

Apesar do ataque à juventude dos "poetas de álbum", coube a José Maria Latino Coelho, então com apenas 25 anos, aproveitar o lançamento do primeiro livro de versos de Raimundo Bulhão Pato, dois anos mais novo, para apontar os problemas da poesia contemporânea. Latino Coelho segue as palavras de Camilo Castelo Branco ao criticar a artificialidade, por os poetas valorizarem apenas a forma pela variedade de metrificação e de ritmo. As transformações sociais pelas quais estavam passando foram apontadas como a causa desse fenômeno:

> E tudo isto é resultado do seculo em que vivemos. N'um seculo de confusão e de passagem, os sons da lyra são confusos e discordes. Situados no atrio de um novo templo, o da civilisação material e posi-

> tiva em que vamos entrar, cremos que ainda nos arrebata um enthusiasmo que pertenceu a uma edade já morta, e entoamos os canticos de um rito abolido. [...] Era impossivel tirar sons poeticos da bigorna e da machina de vapor, porque o positivo da utilidade lhe tem dado na arte um caracter irrestível de baixesa, e de villania que por ora não podemos combater. A poesia pastorial é hoje uma mentira, um ridiculo. A poesia indistrial, um absurdo. (v.II n.22, jul./1851, p. 247-248).

O crítico entende que seu tempo é o da revolução industrial, o da modernidade, mas não admite ainda que esse mundo novo possa ser tema poético, confirmando as ideias de Michael Löwy (aqui acompanhado por Max Blechman) para quem o Romantismo é "la protestation culturelle contre la civilisation capitaliste moderne au nom de certaines valeurs du passé" (LÖWY; BLECHMAN, 2004, p. 3). Latino Coelho continua seu texto reclamando que também as mulheres, as musas, já não podiam mais ser cantadas, pois estavam abafadas nos salões pelos disfarces da civilização. Ele indica então uma saída aos poetas:

> Poetas que vos dizes inspirados pela musa romantica! – temperai o vosso alaúde, e cantai amores [...] cantai o amor pagão, não sejais todos alma, todos amor, todos idealidade, todos fantasias; sede tambem mundo, tambem capricho, tambem orgulho. Cantai o praser e a orgia, e deixai ver por detraz do veo transparente do amor ideal, o angulo da mesa do festim, e o coxim do triclinio. (*A Semana* v.II n.22, jul./1851, p. 248).

O crítico considera que Bulhão Pato não se rendeu aos excessos do culto à forma comum em outros poetas: "Quasi se póde dizer que para entender a lyrica actual é preciso transportar a alma para o ouvido, e reduzir o typo esthetico da poeia para a gamma diatônica". (*A Semana* v.II n.22, jul./1851, p. 249). Isso, no mesmo número em que A. de Serpa elogia a publicação do *Tratado de Metrificação Portuguesa*, de Castilho, e seus preceitos, já presentes na poesia de João de Lemos, que muitos usavam como exemplo a ser seguido: "é sem duvida a esta nova melodia e primor de fórma que elle e os outros cultores da musa contemporanea – e nisto não podem taxar-nos de suspeito – devem uma parte, uns dos applausos, outros do favor com que têm sido recebidas as suas composições" (*A Semana* v.II n.22, jul./1851, p. 247). Bulhão Pato,

ao contrário, segundo Latino Coelho, teria buscado simplicidade estética e sido original em suas poesias eróticas, como em seus "Versos a Julia ***", que terminam assim:

Eu sei que naquelle instante
O prazer me enlouqueceu.

Que fatal loucura aquella!...
Tinha-me alli tão perdido,
Que sem mais ver, delirante
Nos braços te arrebatei.

Não sei por onde vagava,
Nem quanto, nem como andei;
Só me lembra que a ventura
Alli real me fallava,
E que aos incertos lampejos
Das estrellas desmaiadas,
Imprimi ferventes beijos
Nas tuas faces rosadas.

... Foi breve aquelle delirio,
Ao menos breve o julguei;
E quando outra vez á vida
De sobresalto voltei,
Desbotada como um lyrio
Pelos vendavaes batido,
Nos meus braços te encontrei!
(*A Semana* v.II n.27, ago./1851, p. 306)

O final do poema mostra que Raimundo de Bulhão Pato, poeta praticamente ignorado dos leitores de hoje, começou sua carreira literária valorizado pelo erotismo de seus poemas. Essa cena de "fatal loucura" é o momento do encontro sexual com a Júlia, que teria acontecido como "breve delírio", impedindo-o de revelar detalhes, seguindo o decoro da época, mas deixando-a, ao que tudo indica, morta em seus braços.

Assim, a leitura dos dois volumes d'*A Semana* permite encontrar os principais escritores portugueses de meados do século XIX, tanto em prosa quanto em verso. Além disso, mostra quase um impasse quanto aos rumos que a poesia romântica deveria

seguir. Ao mesmo tempo em que se critica a banalidade da poesia de álbuns, muito em voga, os lugares comuns do ultrarromantismo e a artificialidade de se obrigar a inspiração poética a contorções estéticas para alcançar efeitos sonoros, valoriza-se o tratado de metrificação, que inspirará, mais tarde, os parnasianos. Esse impasse parece ecoar ainda o debate entre filintistas e elmanistas do início do século XIX.

Nota-se também que o mundo urbano, industrial, moderno, não era visto ainda como tema poético, apesar do incômodo que causava aos poetas. Para fugir à artificialidade dos amores idealizados e irrealizáveis, a amada morta nas noites de luar, que já faziam sucesso e continuariam a fazer, Latino Coelho preconizava o real, o corpo, o erotismo.

UM JORNAL LITERÁRIO DE COIMBRA: HYMNOS E FLORES

Apesar da proximidade com a famosa Questão Coimbrã, que, em 1865, opôs um grupo de jovens literatos de Coimbra ao antigo poeta Antônio Feliciano de Castilho por sua defesa de produções como *D. Jaime* (1862), de Tomás Ribeiro, e *Poema da Mocidade* (1865), de Pinheiro Chagas, a leitura de *Hymnos e Flores*, jornal literário editado naquela cidade, revela ainda a força da sentimentalidade romântica e da posição cimeira do poeta da *Primavera* no campo literário português. Inclusive, é facilmente perceptível na leitura desse periódico o modelo de sociabilidade instaurado por Castilho, seja no próprio jornal seja em saraus, festejos e outros eventos sociais.

Hymnos e Flores tinha como editor o escritor Alfredo Elísio Correia Pinto de Almeida, mas acabou por se afastar da edição no número 16, deixando essa tarefa a cargo de sua prima, Henrique Elisa Pereira de Sousa, que conseguiu sustentar um periódico literário até o fim do primeiro ano, com 24 números. De fato, apesar de assinar suas colaborações em Lodeiro, no distrito de Viseu, às margens do rio Douro, Henriqueta é presença constante no jornal, inclusive assinando a "Introdução", com os objetivos da folha, divulgar poemas e romances, porque "O seculo actual merece uma especial menção e um logar distincto na historia, por ser elle o seculo das tentativas

na historia, por ser elle o seculo das tentativas litterarias de todo o genero." (*Hymnos e Flores* n. 1, 20/11/1862, p. 1). Henriqueta Elisa entende que a poesia é o gênero com mais adeptos, contudo, "o romance é, não só muito deleitoso, e mais ainda do que a propria poesia, pela variedade de typos e scenas que apresenta". Inclusive, defende ela que havia mais romancistas bons do que poetas. Por isso, há espaço para os dois gêneros no jornal desses primos, que também assinam produções em prosa e verso.

Esse talvez seja o ponto a se destacar nesse jornal literário, a produção de escritoras. Há um apagamento da produção literária de autoras oitocentistas, como se não existissem. Poucos nomes costumam ser lembrados, mesmo por especialistas. A leitura do *Hymnos e Flores*, com colaboração constante e posterior redação de Henriqueta Elisa de Sousa, é uma forma de se conhecer um pouco dessa produção feminina, algo que raramente se encontra em livros didáticos, em edições recentes ou em histórias da literatura. Além dela, destaca-se a presença forte da poetisa Amélia Janny[15] no meio cultural coimbrão. Mais do que ter problemas seus poemas publicados nesse jornal, Janny é poetisa citada e reverenciada por outros escritores. Ao mesmo tempo, ela escreve e publica ali uma poesia em homenagem à Henriqueta Elisa, como exemplo claro de sororidade entre as autoras desse período como também do sistema de elogio mútuo tradicionalmente atribuído a Castilho e os escritores do seu grupo, do qual fazia parte a própria Amélia Janny.

Assim, vale a pena apresentar um pouco o que é essa literatura criada pela Henriqueta Elisa. O tema principal de suas obras poéticas é o sofrimento, a tristeza, algo comum na tradição lírica portuguesa, intensificado nessa fase do Romantismo. Além de poemas de formas mais complexas, com ou sem refrão, e estrofes de métricas múltiplas, há alguns sonetos, mantendo o mesmo tom, como os dois publicados após uma epígrafe de Soares dos Passos, cujo primeiro é aqui transcrito pelo tema metapoético e a reiteração do sofrimento incompreendido já apontado em poemas de outros jornais literários:

15 Recomenda-se aos interessados na obra da Amélia Janny o volume sobre essa poetisa na coleção "Senhoras do Almanaque" preparado por Maria Aparecida Ribeiro.

Soltei na minha lyra amargas queixas,
Que um echo não acharam noutra lyra.
Julguei que o sentimento era mentira,
Zombando de meus prantos nas endeixas.

Chorosa a musa, soltas as madeixas,
Só tristes cantos com terror m'inspira.
Apóz cortada sua vóz expira,
E clama e brada: "Porque não me deixas?!"

Não sabes, triste, que só posso dar-te
O fél amargo que a meus labios vem,
Em tristes notas que não vou contar-te?!

É curta a gloria que meu ser contem;
A par de magoas em que vou lançar-te
É grande o mal e mui pequeno o bem!
(*Hymnos e Flores*, n. 8, 1/3/1863, p. 57)

Interessante também perceber como Henriqueta Elisa se posiciona como romancista, afinal, era um gênero como menos cultoras justamente pela relação com a sociedade que era esperada por esse gênero. É, afinal, uma mulher assumindo uma voz pública, algo que ainda não era muito bem visto, apesar do esforço próprio de algumas escritoras e do apoio de alguns poucos literatos. Assim, apesar do tom moralista dos seus romances, algo defendido pela autora já na introdução do jornal como a principal utilidade do gênero, Henriqueta acaba por apresentar as posições distintas de homens e mulheres naquele momento, como na "Introdução" do romance "Anjo e mulher", que, inclusive, parece recuperar a dicotomia típica da literatura do período em dois arquétipos femininos:

> Encontra-se mais abnegação na mulher do que no homem: não porque lhe falte a ele a coragem, mas porque não tem o heroismo, que n'ella sobra [...]
>
> O homem é um pouco mais egoista da sua felicidade do que a mulher, porque, aprendendo desde creança a dominar, maior queda dá o seu orgulho, tendo de renunciar a uma ventura que julgava necessariamente sua. A mulher, pelo contrario, tendo sido educada

> sempre com as ideias de respeito e obediencia, e vaidosa em extremo dos dotes que por vezes lhe grangeiam a submissão do homem, tornado escravo de seus menores caprichos, a mulher, que mira sempre occasiões em que se possa fazer notar, acções pelas quaes possa libertar-se do pesado jugo que lhe foi imposto logo ao nascer, a mulher, digo, muitas vezes se torna sublime, quasi imposivel, tendo por unico movel a vaidade só! Este desejo de dizer um dia ao homem: "Olha para mim e vê que valho mais do que tu" é o incentivo de quasi todas as grandes acções das mulheres. (*Hymnos e Flores*, n.º 1, 20/11/1862, p. 2).

Além disso, a leitura do periódico revela algo sobre a sociabilidade do período e a repetição de processos que deram destaque a alguns poetas ao longo do Romantismo em Portugal. Em 1822, Antônio Feliciano de Castilho, então estudante em Coimbra, fez um deslocamento com amigos poetas até a Lapa dos Esteios, às margens do Mondego, para uma festa poética, dando origem ao seu livro *A Primavera*. Em 1844, João de Lemos e outros jovens poetas ligados ao periódico *O Trovador* repetiram o feito e homenagearam Castilho. Com isso, foram aclamados por este nas páginas da *Revista Universal Lisbonense*, numa troca mútua de prestígio, ou seja, os jovens ganharam visibilidade e o poeta da geração anterior modernizava-se como mestre do que era novidade, ligando todos eles a uma genealogia poética coimbrã que remontaria a Camões. O n.º 13 do *Hymnos e Flores* revela a retomada desse passeio poético à Lapa dos Esteios, então já rebatizada de Lapa dos Poetas. Quatro colaboradores recorrentes desse jornal deslocaram-se de barco até esse local no dia 10 de maio de 1863 e escreveram sobre isso. Coube a A. A. F. P. (provavelmente Abílio Augusto da Fonseca Pinto, nascido em 1834, bacharel em Direito pela Universidade de Coimbra, colaborador de diversos periódicos científicos e literários publicados naquela cidade) relatar em "Um passeio à Lapa" esse evento, do qual fizeram parte, além do próprio, Carlos (assinando C. P.), autor de "Ode anacreontica (Imitação de Bocage)", Luiz Carlos, autor de "Anacreontica", e Antônio (assinando A. V.), que escreve uma charada em três quadras. A narrativa de Abílio Pinto retoma ações e expressões dos companheiros que dialogam diretamente com os poemas ali publicados, retomando a ideia de ser aquele passeio a inspiração para as criações poéticas. É o mesmo movimento, também presente ao

longo da revista, de valorização do "mito literário coimbrão, relevando com justeza o elemento de exaltação lírica perante a natureza circundante" (MACHADO, 1999, p. 22), tal como nas congêneres *O Trovador* e *O Novo Trovador*, da mesma cidade. Esse evento praticamente obscuro na história literária e cultural portuguesa foi também a tentativa de se fazer perdurar a estética romântica e de se obter alguma glorificação aos participantes, tais como ocorrera com as gerações anteriores. Infelizmente, para esses jovens escritores, contemporâneos seus de Coimbra se insurgiriam contra esse tipo de literatura e de participação no campo literário.

O QUE REVELAM AS LEITURAS

Como apontado ao longo deste texto, a leitura de revistas literárias do Romantismo português revela, nas palavras de Fidelino de Figueiredo, "uma curiosa e meritória galeria de individualidades". Estão em suas páginas, claro, os escritores que hoje são considerados canônicos, os que foram grandes em seu tempo e decaíram, e muitos que tiveram visibilidade fugaz ou foram praticamente ignorados então e agora. Ler hoje essas revistas permite acessar, portanto, esses textos esquecidos. Sobretudo, o contato com esses periódicos lança luz sobre diversos nomes de mulheres que, afinal, ousaram escrever e publicar suas obras em meio a uma sociedade misógina que procurava controlar o que liam e o que pensavam. Procuramos chamar atenção para a presença dessas autoras, algumas reconhecidas em seu tempo, como Amélia Janny, Henriqueta Elisa, Maria Browne, ou cuja obra ainda atraía leitores mesmo após sua morte, como a Viscondessa de Balsemão (presente sobretudo na *Miscellanea Poetica*).

Mais interessante, no entanto, não é apenas ler o que a historiografia literária soterrou, é perceber como esses textos eram lidos em seu próprio tempo. A leitura de um desses periódicos permite reconhecer a revista de literatura como importante veículo de difusão de poesia. Também possibilita identificar diálogos e relações entre textos de diferentes autores num interessante jogo de sedução ou mesmo como forma de elogio mútuo. Destaca-se, inclusive, como, já em seu momento de produção, muitas das fórmulas poéticas eram criticadas por sua artificialidade e pela valorização

excessiva dos recursos sonoros em detrimento do conteúdo, ao mesmo tempo em que poetas exímios na composição formal eram valorizados, como Antônio Feliciano de Castilho e João de Lemos. Sem perceberem o mundo urbano da sociedade industrial como tema poético, esses escritores voltavam-se para o ideal repetindo imagens gastas em composições que procuravam novas rimas e métricas.

Surpreendente na leitura dessas revistas românticas de poesia é o erotismo, apesar de todo o decoro de uma estética que não devassava alcovas. Mesmo antes da publicação das *Folhas caídas* (1853), de Garrett, é possível perceber modos variados de desenvolver conteúdo erótico nos poemas, seja por metáforas e alegorias, seja pela idealização do encontro, ou mesmo por sua deliberada omissão que o faz percebido apenas pelos vestígios do ato.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico. *Jornal e literatura*: a imprensa brasileira no século XIX. Porto Alegre: Nova Prova, 2007.

COELHO, Jacinto do Prado. *A Poesia Ultrarromântica*. Vol. I. Lisboa: Livraria Clássica, 1944).

CASTELO BRANCO, Camilo. *A Mulher Fatal*. Porto: Parceria Antónia Maria Pereira, 1902.

CRUZ, Eduardo da. António Feliciano de Castilho e a seleção de poetas para a *Revista Universal Lisbonense* (1842-1848). In *Miscelânea*: revista de literatura e vida social. v. 14. Assis/SP: UNESP/Assis, jul.-dez., 2013.

FIGUEIREDO, Fidelino. "Sobre o genero bibliographico: Revista". *In:* ____. *Estudos de Litteratura*: artigos varios. Primeira serie: (1910-1916). Lisboa: Livraria Classica Editora de A. M. Teixeira, 1917.

LÖWY, Michael; BLECHMAN, Max. "Qu'est-ce que le romantisme révolutionnaire". *europe,* 82e année – N.º 900 – Le Romantisme Révolutionnaire. Avril, 2004.

MACHADO, Álvaro Manuel. "Estudo introdutório" in: O TROVADOR / O NOVO TROVADOR. Edição segundo as primeiras edições (1848/1856). Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1999.

MOURÃO-FERREIRA, David. "Ao encontro de Castilho". In: *Sobre Viventes*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1976.

RIBEIRO, Maria Aparecida. *Amélia Janny*: 1842-1914. Estudo, antologia e bibliografia por Maria Aparecida Ribeiro. Lisboa: Biblioteca Nacional de Portugal; CLEPUL; CICS.Nova, 2018.

RODRIGUES, Ernesto. "Garrett no jornalismo". *Revista Camões* n.º 4 jan-mar/1999. Disponível em: <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital--camoes/revistas-e-periodicos/revista-camoes/revista-no04-almeida-garrett.html> Acesso em 06/07/2020.

SENA, Jorge de. "Para uma definição periodológica do Romantismo Português" ". In AA.VV.. *Estética do Romantismo em Portugal*. Lisboa: Grémio Literário, 1974.

SERRÃO, Joel; MARQUES, Oliveira, *Nova história de Portugal*. Vol. 10. Lisboa: Editorial Presença, 1987.

SIMÕES, João Gaspar. *Itinerário Histórico da Poesia Portuguesa*. De 1189 a 1964. Lisboa: Arcádia, 1964.

PEREIRA, Augusto Xavier Silva. *Diccionario jornalistico portuguez*, Portugal\Academia das Ciências de Lisboa, Mss. série Azul, nº 445, (Manuscrito digitalizado em CD) [1895].

TENGARRINHA, José. *Nova história da imprensa portuguesa*: das origens a 1865. Lisboa: Círculo de Leitores, 2013.

CONSTRUINDO PONTES: A IMPORTÂNCIA DO DIÁLOGO NA SALA DE AULA PARA O ESTÍMULO À LEITURA

BUILDING BRIDGES: THE IMPORTANCE OF THE DIALOGUE AT THE CLASSROOM IN ORDER TO STIMULATE THE READING

Fernanda da Cunha Correia[1]

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie com bolsa CAPES-PROEX. E-mail: fernandaccorreia@gmail.com

RESUMO: O ensino de literatura ainda tem priorizado a leitura do cânone a partir da fortuna crítica estabelecida sobre as obras sem levar em consideração dificuldades enfrentadas pelo aluno atual ao trabalhar com esse tipo de texto. A partir das ideias de Paulo Freire, Antonio Candido e Leyla Perrone-Moisés o presente artigo discute a respeito da educação e do ensino de literatura e aponta algumas formas de estímulo à leitura para alunos do Ensino Médio. Considerando-se o posicionamento dos referidos autores nos quais esse estudo se baseia, percebe-se que o papel do professor está em, para além de transmitir seu conhecimento, oferecer os meios para que o estudante possa adquirir suas próprias ferramentas de análise e interpretação e ter independência para compreender qualquer texto literário.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Ensino; Diálogo; Cânone literário; Literatura infantil e juvenil

ABSTRACT: The teaching of literature prioritizes the studying of the literary canon from the point of view of the specialize critics without paying attention on the difficulties faced by the students of nowadays when they read the classics. The teacher's role resides in give the means of analysis to the students, so they can get their own tools for their reviews and interpretations of the narratives they can find in their lives, besides relaying their knowledge to the young.

KEYWORDS: Literature; Education; Dialogue; Western canon; YA books

No romance *Fausto*, clássico da literatura mundial do alemão Johann Wolfgang von Goethe, o protagonista encontra um cão, sem ter ciência de que esse era Mefistófeles, o próprio demônio com quem fará um pacto em seguida. Doutor Fausto considera a possibilidade de levar o cão para seu quarto de estudos, uma vez que esta não seria tão diferente de lidar com seus alunos: "Pois tens razão; vejo-o de todo isento/De espírito e é tudo adestramento." (GOETHE, 2017, p. 108). Acostumado a apresentar conhecimento sem ser questionado, o acadêmico vê semelhanças entre alunos e cão porque ambos devem ser condicionados, sem que exista uma reação por parte dos aprendizes.

Escrita no século XVIII, a tragédia do Doutor Fausto retrata, entre outros motivos, as relações acadêmicas e a busca por conhecimento dos estudantes e intelectuais com o objetivo final de obter reconhecimento. Três séculos depois, ainda observamos os mesmos relacionamentos e comportamentos sendo repetidos nas salas de aula. A ideia de que o aluno é equivalente a um animal sem vontade própria, e, portanto, ensiná-lo seria o mesmo que adestrá-lo, não é muito distante do conceito de educação bancária que Paulo Freire (1994, p. 37) discute.

> A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente "encher", tanto melhores educandos serão.
>
> Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Esta postura pode ser observada no ensino brasileiro como um todo mas, ao observarmos especificamente o Ensino Médio, o "depósito" de conteúdo se torna mais evidente. Uma vez que a preocupação, especialmente dos pais e coordenadores pedagógicos, é a de que os alunos sejam aprovados nos exames vestibulares, a educação deste período acaba sendo voltada especificamente para as provas de ingresso nas principais universidades. Assim, aborda-se o conteúdo exigido pelos testes e espera-se uma memorização destes ao invés de uma reflexão e uma verdadeira absorção das disciplinas ministradas.

Neste período do ensino tradicional, observa-se o ápice da estrutura bancária da educação mediante a utilização de apostilas licenciadas produzidas por cursos pré-vestibulares de renome, cujo objetivo não é tornar o conhecimento real e palpável, mas devidamente organizado para ser utilizado no exame e imediatamente esquecido. Músicas e fórmulas ajudam na memorização, sem que o aluno se veja capaz de ir além do que esses artifícios oferecem, não tendo uma postura crítica frente a esse aprendizado e sem realmente entender o que significa.

Quando falamos de literatura, a situação se complica, uma vez que as universidades geralmente selecionam algumas obras de relevância para serem abordadas em seus exames e as escolas concentram os esforços de professores e alunos na leitura destes textos e na apresentação de análises clássicas e reconhecidas. No sistema apostilado normalmente encontram-se também as obras resumidas, priorizando o que pode ser questionado na prova, sem considerar o entendimento do que é lido ou que possa ser uma apresentação para posterior leitura, com possíveis formas de abordar o texto clássico.

Não há questionamento a respeito da escolha, as escolas não têm espaço para debaterem as obras por si mesmas, muito menos debater a seleção delas. As comissões de vestibular se tornaram soberanas na definição e na canonização dos textos ao escolherem aquelas que serão exigidas para o ingresso no Ensino Superior. O tempo, que não é suficiente, uma vez que são três anos para a abordagem dos títulos, ainda pode ser prejudicado com a mudança das obras selecionadas enquanto o aluno cursa os anos do Ensino Médio.

Por isso mesmo, os próprios vestibulares evitam mudanças drásticas, já que escolas e cursos pré-vestibulares precisam se reorganizar para ministrar as aulas e produzir o material didático. Assim, muito raramente autores contemporâneos são selecionados, o que ocorre por diversas questões, entre elas a falta de material teórico para que as aulas sejam ministradas nos moldes comuns. Quando acontece, como o vestibular da Unicamp que selecionou *Sobrevivendo no Inferno* dos Racionais MCs, há uma grande polêmica envolvida e até mesmo protestos por conta da escolha (GREGORIO, 2018).

É importante observar que os principais afetados pela inovação, os estudantes,

receberam bem a mudança e tiveram facilidade em trabalhar com um texto que, de diferentes maneiras, é mais próximo de suas realidades e que pode ser consumido em diferentes mídias, como demonstra o relato: "Professora de literatura e redação no Cursinho da Poli, para alunos de baixa renda, Eva Albuquerque, 53, confirma a impressão [de agrado dos estudantes] e diz que o disco 'enriquece até o estudo de Camões', pois 'ajuda a compreender o ritmo dos versos.'" (Idem, 2018)

Mudanças como estas são normalmente acompanhadas de indignação e resistência por alguma das partes. No caso do vestibular da Unicamp, enquanto os alunos gostaram da alteração porque o texto fala diretamente com deles, alguns pais, ou apenas adultos fora do processo, questionaram a escolha, sem uma reflexão a respeito da escolha e da pouca variação das listas. Como ressalta Claudicélio R. Silva (2019, p. 21), todos os agentes envolvidos na educação tornam-se personagens da manutenção do ensino desta forma:

> E qualquer desvio por parte dos professores, qualquer rota de fuga que leve a discussões polêmicas sobre o ser e o estar no mundo, provocam abalos. Parece que, quando deveria propor uma pedagogia da libertação, a escola prefere oferecer uma pedagogia que canta o coro da tradição, a fim de não correr riscos.

Assim, o ensino de literatura no Brasil fica restrito aos clássicos brasileiros e portugueses, com suas análises consagradas e interpretações reconhecidas, deixando de lado autores contemporâneos nacionais. Mais recentemente outros autores de língua portuguesa, em especial de origem africana, como Pepetela, passaram a fazer parte das leituras obrigatórias, sempre seguindo os moldes estabelecidos. Entretanto, não há um movimento para que haja alguma mudança nesta forma de ensinar literatura, nem na forma de cobrar o aprendizado:

> Contentamo-nos com um currículo que não rompe com uma tradição; contentamo-nos com um ensino que privilegia, não o questionamento, mas as respostas; contentamo-nos, enfim, com um ensino que diz o que o aluno deve fazer e como deve fazer, mas não o orientamos a produzir conhecimento. (Idem, 2019, p. 21)

Por conta do modelo de prova de ingresso na universidade, priorizam-se as interpretações de grandes críticos sem que haja um estímulo para que o aluno construa a sua própria leitura. No modelo apostilado voltado ao vestibular, é preciso garantir que o estudante tenha alguma informação armazenada para provar que algo foi apreendido, mas isso não significa que aquilo foi absorvido. Tal situação torna as aulas de literatura restritas e, como ressalta Tzvetan Todorov (2019, p. 27), torna-se muito mais uma aula sobre os críticos e seus trabalhos do que sobre a obra literária em si e suas possibilidades.

A liberdade de interpretar e apresentar suas próprias construções de sentido faria com que o aprendizado passasse a ser dinâmico, dando um papel mais ativo ao aluno. Ao professor, caberia agir como moderador da discussão, norteando a leitura a partir de seus conhecimentos da obra e da fortuna crítica. Além de estimular o trabalho interpretativo do estudante, desta maneira mostra-se, de forma prática, porque um título tão distante da realidade atual é considerado relevante e revisitado constantemente, uma vez que:

> Um clássico da literatura, para alguns críticos, é não tanto uma obra de valor imutável, e sim uma obra capaz de gerar novos significados ao longo do tempo. É, por assim dizer, um caso de amor que dura ao longo do tempo. Vai adquirindo interpretações diferentes à medida que evolui. (EAGLETON, 2019, p. 187)

Ajudar a transformar a leitura em um hábito e algo prazeroso pode se tornar complexo em um cenário com prazos e metas a serem cumpridas. Ainda assim, há alguns títulos que atraem o público jovem, tornando-se inclusive um nicho de mercado, a chamada literatura infantil e juvenil e a para jovens adultos, o que faz com que algumas pessoas defendam a adoção destas obras na escola. Sagas e livros seriados geralmente estão entre estes títulos que atraem essa parcela da população, tais como *Harry Potter*, *Percy Jackson*, *Jogos Vorazes* e *Crepúsculo*.

Jorge Luís Borges (2017, p. 103), falando de textos como os poemas de Charles Baudelaire, lembra que para a leitura de algumas obras é preciso que se tenha o olhar da juventude para apreciá-las, o que, em certa medida, pode-se estender a algumas

das leituras atuais para esse público. "Mas há outros escritores que se deve ler quando se é jovem, porque se a pessoa chega a eles quando está velha, grisalha e entrada em anos, essa leitura dificilmente pode ser prazerosa."

Enquanto Northop Frye (2017, p. 89-90) ressalta que é preciso "errar" na escolha dos livros, para depois refiná-la, sendo preciso, antes de tudo, acostumar a criança e o jovem ao hábito de ler. Especialmente porque a partir da leitura desenvolve-se a capacidade imaginativa: "Acontece que as peças de Shakespeare não foram produzidas por sua experiência: foram produzidas por sua imaginação – e o melhor jeito de cultivar a imaginação é ler um bom livrinho ou dois."

Muitas vezes, é preciso que o jovem tenha tido acesso a livros desde a mais tenra infância para adquirir o hábito da leitura. Mesmo antes de saber ler, que tenha tido contato com o objeto, podendo manipulá-lo à vontade, sem ser algo distante e inacessível que precise de autorização para ser tocado. A barreira é mais fácil de ser rompida caso o jovem venha de uma família leitora, acostumada a ter esse contato, mas essa não é a realidade da maioria dos estudantes brasileiros, mesmo de escolas particulares. No entanto, ter acesso não significa estímulo à leitura, geralmente é preciso uma figura que inicie o hábito da ler, indicando títulos, como a antropóloga Michèle Petit (2013, p. 24) ressalta:

> Muitas vezes, nesses ambientes, as raras oportunidades de contato com os livros se deram na escola, e isso pode trazer más recordações, de fracasso ou de humilhação. Muitas pessoas se sentem incompetentes ou envergonhadas diante de um livro; têm a impressão de que esse privilégio pertence aos outros, aos que têm recursos.

Petit também lembra que a leitura é um processo solitário e ativo, no qual o leitor precisa trabalhar junto com o texto para interpretá-lo de acordo com as suas próprias chaves de leitura. Trata-se do contrário do que acontece no ensino tradicional, no qual o aluno é introduzido a uma obra ou a um autor por um caminho pré-estabelecido.

> Não nos esqueçamos, o leitor não consome passivamente um texto, ele se apropria dele, o interpreta, deturpa seu sentido, desliza sua fantasia, seu desejo, suas angústias entre as linhas e as mescla com

> as do autor. É aí, em toda essa atividade fantasmática, nesse trabalho psíquico, que o leitor se constrói. (PETIT, 2013, p. 27)

Frye também debate a importância de o leitor ter as experiências por conta própria. Inicialmente, ela será simples e ingênua, mas isso é natural para quem é jovem e está aprendendo a ler literatura. Até o mais rigoroso crítico começou lendo e apreciando determinadas leituras que, ao revisitá-las, reconsiderou sua posição:

> Em toda experiência literária ocorrem dois tipos de resposta. Primeiro vem a experiência direta da própria obra, enquanto lemos um livro ou assistimos a uma peça, sobretudo da primeira vez – experiência acrítica, ou pré-crítica, e por isso não infalível: quando ela é muito limitada, podemo-nos deixar seduzir ou empolgar por uma obra que mais tarde reconhecemos fajuta ou mesmo desonesta. Depois vem a resposta crítica e consciente que damos ao terminar o livro ou sair do teatro: comparamos a experiência com outras do mesmo tipo, e então formamos sobre ela um juízo de valor e proporcionalidade. Com a prática, aos poucos, nossas respostas críticas nos vão tornando as pré-críticas mais sensíveis e precisas – ou nos vai refinando o gosto, como se diz. (FRYE, 2017, p. 91-92)

Por isso mesmo, é preciso permitir que o jovem experimente e decida o tipo de literatura que mais lhe agrada. Algumas dessas obras têm apelo ao público por tratarem de temas e dilemas próprios da idade, como as primeiras paixões, problemas escolares e jovens sendo os protagonistas de suas próprias tramas. Elas são a porta de entrada para o gosto pela leitura que pode se desenvolver depois. Em muitos casos, o encanto delas está no simples fato de não serem obrigatórias. O estudante pode se aventurar por estes mundos sem se preocupar em memorizar detalhes e fazer observações que serão testadas posteriormente em uma avaliação.

Assim, não é possível defender que essas obras sejam adotadas na escola como leitura obrigatória. Primeiro por conta da agenda de vestibulares que engessa o cronograma de ensino de literatura. Segundo porque colocar esses títulos dentro do padrão de ensino bancário (FREIRE, 1994, p. 37) que temos é tirar o prazer que existe em ler os textos por diversão. Além de não haver estudos sobre as obras, justamente

por serem desconsideradas em sua maioria pela academia, que permitam embasar a análise padronizada da sala de aula.

Em alguns casos, quando há acesso a diversos tipos de obras, o Ensino Fundamental acaba oferecendo uma gama mais vasta de tipos de textos. Inclusive algumas dessas que são consideradas próprias para a idade, mas que não deixam de ter uma avaliação final que faz uma verificação de leitura e começa a engessar o pensamento. Da mesma forma, aquelas que já agradaram ao gosto dos estudantes devem servir como um ponto de partida para que então possam seguir para obras mais complexas, ao professor cabe auxiliar esta transição.

> Oferecer ao aluno apenas aquilo que já consta em seu repertório é subestimar sua capacidade de ampliar seus conhecimentos e privá-lo de um bem a que ele tem direito. Ensinar é elevar progressivamente o nível dos alunos, alargar seus repertórios e aprimorar sua proficiência linguística. Cabe então, ao professor de literatura, escolher as obras que constarão em seus programas não em função de uma atualidade que pode ser apenas um modismo, mas em função das qualidades literárias da obra, passada ou recente. O tema não deve ser predominante na escolha, porque o que caracteriza a obra literária é o *como* e não *o quê,* sendo que a significação não está, nela, separada da forma. (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 81)

O método educativo adotado também observa sempre o acerto, a correção, o ponto que será contado a favor. Quando falamos de análise literária não há certo ou errado, mas interpretações possíveis e impossíveis. Não é aceitável, por exemplo, considerar a obra de Machado de Assis como uma crítica ao apartheid sul africano porque a obra foi escrita anos antes de tal situação e, mais importante, no Brasil. Mas podemos encontrar críticas à situação do negro liberto no Brasil do século XIX. Interpretações possíveis ou não possíveis que devem ser demonstradas aos alunos a partir do próprio texto e não de um gabarito.

O ideal seria, ao invés de entregar ao aluno análises prontas e pré-concebidas das obras estudadas, apresentar a ele as ferramentas de análise e as formas de abordagem de um texto literário. O papel do professor é ajudar a traduzir as teorias, muitas vezes complexas, para os alunos e estimulá-los a fazer suas análises particulares. Isso

permitirá que, como leitores, eles possam encontrar suas próprias chaves de leitura a serem adaptadas com o tempo, conforme leem mais e adquirem mais referencial cultural para suas interpretações.

Assim, ele pode, por conta própria, encontrar os subtextos existentes nos grandes clássicos da literatura e nos livros que lê por diversão. Mais importante, com isso ele se torna independente para avaliar se uma leitura é pertinente ou não, se ela acrescentará algo ou é passatempo, sem precisar ser tutorado, com alguém indicando o que é "bom" ou "ruim" e, por consequência, com menos possibilidades de ser enganado. Como afirma Antonio Candido (2019, p. 84):

> A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo.

Do lado do professor, enquanto um moderador de leitura, ele fornece um ambiente acolhedor, no qual os jovens se sentem confortáveis para expor as visões particulares das obras que leram, principalmente se não tiverem gostado. A partir disso, o professor pode auxiliar a encontrar uma nova entrada no texto ou uma visão diferente. Alguns dos clássicos presentes nas listas de vestibular são considerados "chatos" porque o vocabulário é inacessível para o aluno, o professor pode facilitar essa leitura com um vocabulário ou estimulando o uso de dicionários.

Em paralelo a essas leituras, estar a par do que está sendo consumido pelos estudantes também é interessante. Não se pode exigir que o professor leia e conheça a fundo toda obra publicada e destinada ao público para o qual leciona, mas em uma conversa com os alunos é possível saber e entender o que está sendo lido. Por isso mesmo, como explica Paulo Freire, é preciso que haja um diálogo, com o professor mostrando, quando for o caso, que também desconhece ou não acompanha um assunto.

> Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito corno um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros "isto", em quem não reconheço outros eu? (FREIRE, 1994, p. 51)

A troca que idealmente deveria ocorrer na sala de aula, permite ao professor identificar o que seus alunos estão lendo e, conhecendo as obras, auxiliá-los a fazerem pontes que facilitem o entendimento das "leituras obrigatórias". Ouvir o que aluno está lendo e o que ele tem a dizer a respeito dessa leitura, conecta a visão do professor com a do aluno, principalmente porque: "Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa." (FREIRE, 1994, p. 55)

Por exemplo, a série *Percy Jackson* traz adolescentes como protagonistas. Os jovens apresentam dislexia e problemas de atenção que fazem com que sejam alunos no máximo medianos. Ao completarem onze anos, eles descobrem que isso ocorre porque eles são semideuses, tais como Aquiles e Helena, filhos das personagens da mitologia grega, mas no mundo atual. A partir da trama aventuresca adolescente, os jovens são apresentados ao panteão grego, o que pode facilitar o entendimento de diversas referências presentes na literatura clássica, de Camões a Fernando Pessoa.

Da mesma forma, outras mídias que também possuem narrativas, como séries e videogames, podem facilitar o processo e aproximar o clássico aparentemente confuso do jovem hiperconectado. A mediação facilita a percepção de que, apesar de serem mídias muito distintas, a maneira de contar histórias se mantém ou que podem ser histórias iguais contadas de jeitos diferentes. O professor, como mediador, ao estimular o debate e o diálogo, permite que seja feita uma ponte entre o conhecimento acadêmico e literário, muitas vezes tão distante do aluno, e as referências populares da idade.

É comum ouvir em conversas reclamações de que os jovens não leem ou não se interessam por livros. No entanto, a última pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil", que é atualizada a cada quatro anos e deve receber uma nova versão em 2020, mostra que a faixa etária que mais lê é justamente a de 11 a 13 anos, mas com o passar da idade o índice de leitura diminui (SOMBINI, 2019). A parcela mais velha da população chega a se declarar como "não leitora".

Na reportagem (SOMBINI, 2019) a respeito da divulgação dos dados da pesquisa, o professor João Luís Ceccantini, da Unesp, comenta porque a redução índices de leitura:

> Ceccantini argumenta que há uma cultura escolar estabelecida de incentivo à leitura nos primeiros anos do ensino fundamental, mas que a partir do 6º ano as aulas de português costumam se tornar mais teóricas e distantes dos interesses dos alunos.
>
> (...)
>
> Para ele, a escola ignora o que os estudantes gostam de ler, como best-sellers, prejudicando sua formação autônoma. "Nunca vou ser contra a leitura de obras canônicas, mas há um divórcio muito grande entre cultura de massa e cultura erudita. Quanto mais você afastar o cânone e aproveitar o imaginário da criança e do jovem para estabelecer pontes com a cultura erudita, melhor."

A constatação não é diferente da que é feita por Todorov (2019, p. 82), na qual o ensaísta diz que não se deve julgar a escolha por literaturas que são consideradas menores pelos críticos, mas instigar a leitura crítica feita pelo próprio jovem, assim ele vai criando ferramentas próprias para avaliar suas futuras leituras e reavaliar as passadas.

Da mesma forma que Michèle Petit (2013, p. 38) comenta a necessidade de liberdade e, talvez mais importante, espaço para fazer escolhas que depois o próprio leitor possa julgar erradas, sem que haja cobranças ou julgamentos:

> A cultura é algo que se furta, que se rouba, algo de que a pessoa se apropria e que se transforma a seu modo. E a leitura é um gesto muitas vezes discreto, que passa de um sujeito a outro, que não se ajusta bem a uma programação. Se tentarmos capturar os leitores com redes, receio que levantem voo para outros prazeres.

Assim, podemos dizer que o problema não é a imposição de um cânone literário, que muitas vezes pode parecer distante e assustar o leitor jovem, nem tampouco a permissão de leituras tidas como menores pelos críticos literários como *Harry Potter*. O que dificulta a familiaridade do jovem com a leitura não são as obras literárias, mas o sistema educacional que Paulo Freire chamou de "bancário".

Enquanto o ensino de literatura priorizar o debate da crítica das obras estudas e a memorização de detalhes dos enredos das obras, focando em erros e acertos com o único objetivo de ser aprovado ao fim do calendário escolar ou no exame vestibular, dificilmente teremos o desenvolvimento do hábito da leitura. A obra literária em sua essência permite múltiplas interpretações, abordagens por diversos vieses, sem existir um certo ou um errado, mas o que é possível extrair da obra.

O ensino bancário, com mero depósito de conhecimento, não permite que o estudante tenha uma postura ativa diante dos textos abordados na escola. Ele não é estimulado a decifrar os grandes autores por suas próprias chaves ou, quando necessário, procurar novas chaves de leitura que possibilitem a interpretação. Sem ser acostumado a esse tipo de postura diante de um texto, não é possível cobrar leitura crítica quando lê literatura por fruição.

Por isso, a figura do professor é de extrema importância no estímulo ao hábito de ler. Apesar da necessidade de seguir cronogramas e manter a leitura do vestibular em dia, é quando o profissional não age como depositário, mas como moderador, que o aluno consegue se conectar ao tema e ao texto. O professor tem a árdua tarefa de traduzir o conhecimento adquirido na Universidade, principalmente de crítica literária, para o Ensino Fundamental e Médio. Ele precisa mostrar como é feita a análise literária sem utilizar termos específicos da área e teorias complexas.

Principalmente, o professor não pode agir com preconceito em relação ao que seus alunos leem, mesmo que seja o mais recente *best-seller* transformado em filme de Hollywood. Como moderador, ele precisa ouvir o que o jovem tem a dizer sobre a obra para entender o que atraiu a atenção do estudante e servir de guia para que o próprio leitor faça uma leitura ativa e criteriosa. Ao permitir o diálogo e a troca, o professor demonstra que a construção da interpretação também se faz no debate de diferentes pontos de vista. Com isso, o aluno não se fecha aos clássicos com os quais sente dificuldade de compreender e não se prende aos livros que "deve" ler escondido para que não haja julgamento.

Quando o aluno sente segurança de expor sua leitura e sua interpretação, sem medo de ter sua fala tida como errada diante de seus colegas, ele passa a construir o conhecimento em conjunto ao professor e aos outros estudantes, também leito-

res. Conhecendo o repertório de sua classe, o professor-moderador pode ajudar a criar pontes entre os clássicos obrigatórios e as narrativas consumidas em diferentes mídias como entretenimento. Alguns temas e motivos são recorrentes e podem ser encontrados desde o início da humanidade até os dias atuais, reconhecê-los traz familiaridade aos textos.

Encerramos com a discussão de Petit (2013, p. 29) a respeito do lugar-comum que mencionamos anteriormente: "os jovens de hoje não leem". A antropóloga ressalta que talvez o maior problema seja a abordagem da questão da leitura, uma vez que a obrigatoriedade e a necessidade confirmação de leitura posterior a partir de avaliações não colaboram para o estímulo da leitura.

> Enfim, a leitura é algo que nos escapa. A vocês, editores ou mediadores; a mim, como pesquisadora. Aos professores, aos bibliotecários, aos pais, aos políticos. E inclusive aos leitores. O que podem fazer os mediadores de livros é, certamente, levar as crianças — e os adultos — a uma maior familiaridade, uma maior naturalidade na abordagem dos textos escritos. Transmitir suas paixões, suas curiosidades, e questionar sua profissão, e sua própria relação com os livros, sem ignorar seus medos. Dar às crianças e aos adolescentes a ideia de que entre todas essas obras, de hoje ou de ontem, daqui ou de outro lugar, existirão certamente algumas que saberão lhes dizer algo em particular. Propor aos leitores múltiplas ocasiões de encontros inéditos, imprevisíveis, onde o acaso tenha sua parte, esse acaso que às vezes faz as coisas tão bem. Onde também a transgressão encontrará seu lugar. Se tantos leitores e leitoras leem à noite, ainda hoje, se ler é muitas vezes um gesto das sombras, não é apenas por uma questão de culpabilidade: eles criam assim um espaço de intimidade, um jardim preservado dos olhares. Leem nas bordas, nas margens da vida, nos limites do mundo. E não deixam de nos surpreender.

O ato de ler é muito mais complexo do que o sistema de ensino atual, bancário e vertical, é capaz de abordar. Assim, os professores acabam por transformar em atividades extras a alunos que demonstram interesse, algo que poderia ser proveitoso para mais estudantes, o que, por sua vez, deveria ser uma aula comum. No entanto, os alunos que não conseguem, ou julgam não conseguir, entrar nos textos literários,

sejam os obrigatórios ou outros, acabam não desenvolvendo ferramentas de leitura e se tornam adultos que julgam que a leitura não é para eles. Há muita literatura e acesso a ela na escola, mas a forma de ensino mais afasta do que estimula o hábito de ler.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de literatura é muito mais complexo do que o apresentado no sistema de ensino atual. Um método bancário e verticalizado que apresenta cronologicamente uma série de textos literários que formam o cânone, mas que muitas vezes são vistos apenas pelo olhar de seus críticos ou resumos de apostilas sem que o estudante tenha contato com o texto original. Além da crítica e da academia, o que mantém o cânone é o sistema de exames vestibulares para o ingresso no Ensino Superior, cuja seleção de obras em língua portuguesa define o que será lido no Ensino Médio.

No entanto, a literatura e o ato de ler não são matérias que possam ser ensinadas, elas devem ser adquiridas e desenvolvidas ao longo da vida. Ao determinarmos que um livro é complexo ou inadequado e deixamos claro que o jovem não deve se aproximar, deixamos claro que há um tipo de obra inalcançável, o que é capaz de afastá-lo de todas as outras disponíveis. Quando alguém com mais referências questiona a leitura frívola dos adolescentes também estabelece uma distância entre os dois saberes e impõe obstáculos que parecem intransponíveis.

Assim, apesar do sistema de ensino dificultar uma ação independente, o professor de literatura deve assumir uma posição de mediador do conhecimento. Ao invés de apresentar suas leituras e todas as técnicas analíticas aprendidas na faculdade aos seus alunos, é necessário estabelecer um diálogo e compreender quais são as referências e as ferramentas de abordagem textuais que estes jovens possuem. A partir disso, o professor pode facilitar correlações entre outras narrativas e as leituras obrigatórias, permitindo que o estudante entenda o processo e possa fazê-las novamente sozinho.

O mais importante é tratar o jovem aluno como um indivíduo com gostos e experiências diferentes que podem ser aproveitados de diversas formas. Além de permitir que ele tente a aproximação dos textos canônicos sozinhos e que não te-

nham vergonha de deixar claro quais as dificuldades encontradas, uma vez que não há leituras erradas, apenas leituras possíveis ou impossíveis.

REFERÊNCIAS

BORGES, Jorge Luis. *Esse ofício do verso*. Organização de Calin-Andrei Mihailescu. Tradução de José Marcos Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2019.

EAGLETON, Terry. *Como ler literatura*. Tradução de Denise Bottmann. Porto Alegre: L&PM, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FRYE, Northrop. *A imaginação educada*. Tradução de Adriel Teixeira, Bruno Geraidine e Cristiano Gomes. Campinas: Vide Editorial, 2017

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Fausto*: uma tragédia – primeira parte. Trad. Jenny Klabin Segall. São Paulo, 34, 2017.

GREGORIO, Rafael. Obra-prima dos Racionais MC's, 'Sobrevivendo no Inferno' vira livro após ser exigido em vestibular. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 16 nov. 2018, Ilustrada. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2018/11/obra-prima-dos-racionais-mcs-sobrevivendo-no-inferno-vira-livro-apos-ser--exigido-em-vestibular.shtml> Acesso em 7 jun. 2020.

MEYER, Stephenie. *Crepúsculo*. Tradução Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.

PERRONE-MOISÉS, L. O ensino da literatura. In: *Mutações da literatura no séc. XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PETIT, Michèle. *Leituras:* do espaço íntimo ao espaço público. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

RACIONAIS MC'S. *Sobrevivendo no inferno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIORDAN, Rick. *Percy Jackson e os olimpianos*: o ladrão de raios. Tradução Ricardo Gouveia. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

ROWLING, J.K. *Harry Potter e a pedra filosofal*. Tradução de Lia Wyler Rio de Janeiro: Rocco, 2015.

SILVA, Claudicélio R. Da literatura como travessia: é possível ensinar literatura?. In: LEURQUIN, E. e COUTINHO, F. *Literatura e ensino*. Campinas: Mercado das Letras, 2019.

SOMBINI, Eduardo. Jovens leem mais no Brasil, mas hábito de leitura diminui com a

idade. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 28 set. 2019, 3º Seminário Economia Da Arte. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2019/09/jovens-leem-mais-no-brasil-mas-habito-de-leitura-diminui-com-a-idade.shtml> Acesso em 7 jun. 2020.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2019.

RESENHAS

AUSCHWITZ EXPLICADO À MINHA FILHA

AUSCHWITZ EXPLAINED TO MY CHILD

Luciane Bonace Lopes Fernandes[1]

1 Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, Brasil. (2015).Pós-doutorado em Metodologia do Ensino e Educação Comparada pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP) e Pós-doutorado em Letras Orientais pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). E-mail: lucianebonace@usp.br

RESUMO (RESENHA): WIEVIORKA, Annette. *Auschwitz explicado à minha filha*. Tradução Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Via Lettera Editora, 2000.

ABSTRACT (REVIEW): WIEVIORKA, Annette. *Auschwitz explained to my child*. Tradução Leah Brumer. Estados Unidos: Da Capo Press, 2002.

PALAVRAS-CHAVE: Auschwitz; Holocausto; Campos de Concentração.

KEYWORDS: Auschwitz; Holocaust; Concentration Camps.

Auschwitz explicado à minha filha, *best seller* escrito pela historiadora francesa Annette Wieviorka (1948-), com primeira edição em 1999 pela Éditions du Seuil sob título *Auschwitz expliqué à ma fille,* foi traduzido para 12 línguas e publicado no Brasil um ano após seu lançamento.

Annette Wieviorka nasceu em Paris, em uma família judia de origem polonesa. Iniciou suas pesquisas sobre a perseguição aos judeus na França e na Polônia durante a Era Nazi na década de 1970 e, desde então, publicou diversos livros sobre o assunto, sendo hoje reconhecida como uma das mais importantes historiadoras do Holocausto. Wieviorka insere o testemunho no centro das pesquisas históricas sobre o Holocausto, estabelecendo uma nova relação da história com o passado e a memória, em que o testemunho se torna o vetor e "o universal reside no mais fragmentário",[2] sem espaço para verdades universais ou totalizantes. A pesquisadora enfoca também nas memórias das deportações ocorridas na França, coletadas logo após a libertação dos campos de concentração, na opinião pública francesa ao descobrir as atrocidades cometidas nesses campos e de que modo a administração e o exército franceses colaboraram com os sobreviventes no processo de libertação. Wieviorka também coletou testemunhos de sobreviventes franceses e conclui que, imediatamente após o fim da guerra, ninguém estava pronto para ouvi-los. Esses sobreviventes também escreveram diversos livros que não foram lidos. É dela a frase: "A história ideal – irrealizável por ser, ao mesmo tempo, insuportável e longa demais – seria a narração individualizada de seis milhões de mortos".[3]

2 SELIGMANN-SILVA, Márcio O. *História, memória e literatura*: o testemunho na era das catástrofes. Campinas: Editora UNICAMP, 2003, p. 80.

3 WIEVIORKA, Annette. *L'ére du témoin*. (*The era of witness,* 2006). Paris: Plon, 1998. p. 122-123 *apud* SELIGMANN-SILVA, 2003, p. 80. De acordo com Seligmann-Silva (2003), este livro traça um complexo quadro do testemunho em torno da *Shoah*. Para o autor, "o estudo das várias ondas de testemunho da Shoah dos primeiros escritos até a fundação dos arquivos de vídeo – e sobretudo a brilhante análise do julgamento, no governo de Ben Gurion, levado a cabo pelo juiz Gidéon Hausner ao modo de um *espetáculo testemunhal* que praticamente deslanchou a onda de testemunhos incessante e crescente desde então – faz da obra de Wieviorka uma fonte imprescindível para uma reflexão sobre o estatuto do testemunho não apenas dentro da história/memória da Shoah" (2003, p. 80, grifo do autor).

Auschwitz explicado à minha filha tem a estrutura de uma conversa aberta e informal entre mãe e filha. Apresenta Introdução e cerca de 80 perguntas objetivas com respostas e explicações detalhadas, numa linguagem direta e sem sentimentalismos.[4] As informações aparecem de acordo com o interesse e a curiosidade de Mathilde, filha da autora, que lhe dirige uma série de perguntas relacionadas ao desenvolvimento do Nazismo na Alemanha, ao crescimento do antissemitismo na Europa, à perseguição, segregação e extermínio dos judeus, à resistência judaica e à criação de guetos e campos de concentração (não apenas Auschwitz) durante a Segunda Guerra Mundial.

Num primeiro momento, podemos entender a obra como uma produção direcionada aos públicos infantil e juvenil, mas as questões trazidas por Mathilde e respondidas com clareza pela autora também ampliam (e muito!) a visão do público adulto em relação ao genocídio, visto que parte considerável das pessoas, de forma geral, tem como principal fonte de conhecimento do Holocausto a filmografia[5] produzida entre o final do século XX e o início do século XXI, que explora, por caminhos históricos, estéticos e narrativos diversos, o horror perpetrado pelos nazistas, mas não trata com profundidade as razões pelas quais Hitler e seus seguidores instituíram e levaram a efeito a Solução Final da Questão Judaica, nem todo o processo de desenvolvimento da máquina nazista.

Mas, será possível explicar a uma criança ou a um adolescente o que permanece parcialmente inexplicável? Como fazer uma criança compreender que os nazistas reuniram todo seu conhecimento, recursos e esforços para buscar e matar milhões de pessoas, incluindo crianças e idosos, simplesmente por serem judeus? A autora e mãe, partindo de seu conhecimento, experiência e pesquisa, oferece a Mathilde aquilo que a historiografia, até então, conseguiu desvendar por meio de documentos e teste-

4 A edição brasileira apresenta 55 notas para explicar alguns termos que aparecem no texto.

5 Dentre os filmes mais conhecidos do público geral estão *A lista de Schindler* (Steven Spielberg, 1993), *A vida é bela* (Roberto Benigni, 1997), *O menino do pijama listrado* (Mark Herman, 2008) e *A escolha de Sofia* (Alan J. Pakula, 1982), *O pianista* (Roman Polanski, 2002), *O corajoso coração de Irena Sendler* (John Kent Harrison, 2009). Vale lembrar que parte dessa produção filmográfica é adaptada da literatura.

munhos. Apesar de sua centralidade nos estudos sobre o Holocausto, o testemunho de sobreviventes pertence a uma zona de neblina em que arquiteturas do horror são construídas e reconstruídas com imprecisão, ainda há algo de misterioso e enigmático em tudo isso, algo a ser desvendado, questões que talvez não tenham resposta. Para Primo Levi (2004), o testemunho se encontra numa permanente zona de tensão e impossibilidade, num paradoxo, pois os únicos aptos a darem testemunho do horror e da morte nos campos de concentração seriam aqueles que sucumbiram e que, portanto, já não podem mais testemunhar. No caso de Mathilde, a representação da pesquisa histórica se une à imaginação da criança que, por sua vez, construiu sua mitologia particular sobre Auschwitz, calcada na observação do trabalho da mãe, figura pública reconhecida na França e referência nos estudos sobre o tema, nas conversas domésticas sobre parentes assassinados ou desaparecidos, na tratativa dada ao tema pela escola, no cinema e na literatura.

E quais seriam, então, essas questões levantadas por uma menina de treze anos sobre o genocídio de um povo? Como elas surgem? Na Introdução, a autora nos revela que durante as férias de verão encontrou uma amiga, Berthe, na praia. Ela havia sido deportada para Auschwitz-Birkenau durante a guerra e a autora havia coletado seu testemunho havia 10 anos. Berthe e Wieviorka eram próximas e se falavam com frequência.

> Minha filha, Mathilde, que já tinha treze anos, conhecia Berthe e não ignorava que ela estivera em Auschwitz. Sempre que eu me ausentava, elas se falavam por telefone. Mas, naquele verão, ela ficou chocada ao ver um número no antebraço esquerdo de Berthe, tatuado com tinta azul meio desbotada. De forma brutal, tudo o que se falava em casa, na televisão, nos filmes ou na escola, encarnou-se e tornou-se mais verdadeiro (WIEVIORKA, 2000, p. 5).

Além da questão da tatuagem de Berthe, prova material e incontestável dos crimes cometidos durante a guerra, recentemente Mathilde tivera de montar sua árvore genealógica na escola e, apesar de ter conhecido os avós paternos e maternos, teve dificuldade em precisar data e local de falecimento de três dos seus bisavós, assassinados em Auschwitz, de uma bisavó materna, que havia morrido na grande

detenção do Velódromo de Inverno na França[6], em 1942, e de tios e tias assassinados nesse mesmo período. A história que Mathilde (e a própria autora) tentava compreender era a mesma que causava tanto sofrimento a sua família e, por isso, não era e não podia ser ignorada por ela.

O que chocou a autora foi que as perguntas levantadas por Mathilde, de forma direta e crua, eram as mesmas que ela sempre fizera a si mesma e que ocuparam e ocupam a mente e os esforços de historiadores e filósofos, ou seja, questões profundas e difíceis de serem respondidas. É um olhar pela fechadura da porta, sem saber direito o que vai se encontrar do outro lado. Essa atitude curiosa, imaginativa e destemida caracteriza as perguntas realizadas por Mathilde à sua mãe. Uma forma de acesso a um outro mundo (que infelizmente continua sendo o nosso mundo!), possível apenas pelas vias da pesquisa histórica, do testemunho e da imaginação.[7]

Particularmente, acredito que as crianças e os jovens estejam mais aptos do que os adultos a questionar temáticas difíceis: "Por que era preciso guardar segredo, se todos os judeus do campo iriam morrer mesmo?"; "Como os homens podiam fazer isso com as crianças?"; "Os que faziam essas coisas não se sentiam culpados, não tinham remorsos?"; "Você me falou das pessoas comuns que ajudaram os judeus. Mas as grandes potências não fizeram nada?"; "Então o que os judeus fizeram para que todos quisessem matá-los?" – pergunta Mathilde à sua mãe. Por essas e outras perguntas, realizadas com sinceridade por uma jovem de treze anos, buscando compreender sua história pessoal e, ao mesmo tempo, o mundo que a cerca, é que o livro

6 Para mais informações sobre a morte em massa de judeus franceses no Velódromo de Inverno, ver *A chave de Sara* (Giles Paquet-Brenner, 2010).

7 "Do mesmo modo, tudo o que aqui registrei – todas essas paisagens, toda esta mitologia particular, esta Metrópole, Auschwitz -, este Auschwitz registrado aqui, que aqui fala a partir das minhas palavras, é a única entrada e saída – uma saída, talvez, ou um desfecho -, a única que existe só para mim. Suponho que isso significa que não posso entrar naquele lugar de nenhum outro modo, por nenhuma outra porta. Será que outros conseguirão entrar pela porta que aqui abri, que permanece aberta para mim?" KULKA, Otto Dov. *Paisagens da Metrópole da Morte*: reflexões sobre a memória e a imaginação. São Paulo: Companhia das Letras, 2014, p. 107. Otto Dov Kulka, historiador israelense, sobrevivente dos campos de Terezín e Auschwitz.

de Annette Wieviorka lança luz em questões históricas, éticas, filosóficas e humanas essenciais, que não podem e não devem ser colocadas de lado, e que não passaram despercebidas ao olhar atento de uma criança.

REFERÊNCIAS

KULKA, Otto Dov. *Paisagens da Metrópole da Morte*: reflexões sobre a memória e a imaginação. Tradução Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

LEVI, Primo. *Os afogados e os sobreviventes*: os delitos, os castigos, as penas e as impunidades. Tradução Luiz Sérgio Henriques. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

SELIGMANN-SILVA, Márcio O. *Memória, História e Literatura*: o testemunho na era das catástrofes. Campinas: Editora UNICAMP, 2003.

WIEVIORKA, Annette. *Auschwitz explicado à minha filha*. Tradução Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Via Lettera Editora, 2000.

WIEVIORKA, Annette. Encyclopedia.com, 2020. Disponível em https://www.encyclopedia.com/religion/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/wieviorka-annette. Acesso em: 4 de dez. 2020.