

É contando que se dá a ler

Telling is a kind of reading

Eliana Yunes
PUC-RIO

Resumo: A falta do exercício da oralidade na família e na escola prejudica em muito a alfabetização de crianças. O domínio da língua escrita demanda uma lógica que se treina na organização do pensamento para falar, e que se reflete, sobretudo, no ato de ler e de escrever.

Palavras-Chaves: Oralidade; Leitura; Alfabetização; Escuta; Voz.

Abstract: *The lack of exercising orality, in family and school environment, damage the performance of literacy over all among children, The rule of writing asks a previous logic organization which is developed in talking and listening in order to increase the ability of reading.*

Keywords: *Orality; Reading; Literacy; Listening; Voice.*

A tradição dos estudos históricos ensina que a oposição entre contar e ler não se sustenta, enquanto prática de letramento. Assim como ouvir demanda atenção e falar pressupõe uma escuta, a leitura de um texto escrito não desqualifica a narração oral que por ventura a anteceda: há sempre uma acomodação nos sistemas com a introdução de uma nova prática.

Antes de a escrita tornar-se uma tecnologia estável, reutilizável, expansível, os recursos mnemônicos, garantidos por rimas, ritmos, imagens simbólicas, contemplação, presença, gestualidade, proximidade, audição, simultaneidade entre outros, predominavam; o aparecimento daquela, de disseminação lenta, não apagou as marcas anteriores na comunicação humana oral, mas agregou novas como lógica, sequenciamento, deciframento, recomposição imagética, reflexão, que dilataram os horizontes da emissão/recepção das mensagens no tempo e no espaço, demandando outros suportes além do corpo e da voz.

Com isto, só enriquecemos a experiência humana e sua perspectiva civilizatória. Contudo, o custo alto da exclusão de milhões, ainda, do sistema alfabético em línguas diversas, tem equivocadamente insistido em orientar a inclusão apenas pela leitura do escrito, em

detrimento, da formação do ouvinte, do desenvolvimento da escuta, do domínio da oralidade que hoje já está impregnada pelo sistema lógico-sintagmático da escritura, mas é estruturante da linguagem.

Vale, pois uma atenção especial, em um livro com a atenção voltada para os contadores de histórias, que em tradições diversas respondem pela memória da cultura e pela inclusão de anônimos no corpo de uma civilização, vale, repito, tratar da oralidade e suas implicações, de um ponto de vista teórico e metodológico, focando as contribuições vivas de sua permanência na história dos homens contemporâneos.

1. Oralidade e alfabetização

Há uma década, a prática de contar histórias era algo memorável das experiências da infância, registrada em nossos melhores autores. Ou reminiscência doméstica dos que tiveram a sadia promiscuidade de diferentes estratos socioculturais e geracionais nas famílias então mais numerosas, em cidades onde “causos” vividos, logo se transformavam em histórias que eram as *notícias* do lugar. Com raras exceções, contar histórias era tarefa de maternagem para embalar o sono dos infantes; ou coisa de aventureiros, pescadores, marinheiros, nos relatos de suas proezas, como nos recorda W. Benjamim, em *O narrador*. O nosso Graciliano Ramos deixou em dois livros, (não por acaso tomados como *menores*, mas justamente por efeito daquilo mesmo de que se ocupavam) a força desta tradição: *Histórias da Velha Totonia* e *Alexandre e outros heróis* tratam destas diferentes linhagens da contação. Ali estão narrativas de escuta e as de imaginário ativo, que contemplam a tradição popular por um lado e, por outro, as peripécias, na ordem do real ou do sonho, como acontece em *A terra dos Meninos Pelados*.

Com o advento da alfabetização em massa e de programas substantivos, articulados e consequentes, ao menos teoricamente, discutindo estratégias de promoção da leitura - e, hoje se vê, não apenas em países periféricos e carentes de alfabetização - , a narração oral de textos autorais sabidos de memória ou de contos da herança popular tornou-se, pouco a pouco, uma prática sedutora e fascinante, capaz de reunir um público heterogêneo em idade e interesses para, simplesmente ouvir histórias retomando o contato com a tradição da palavra.

No entanto, por ignorar tanto a história da literatura em suas fontes, quanto os estudos contemporâneos de história oral, mas, sobretudo contrariando as mais contundentes experiências sobre a iniciação e fomento da escrita, há os que vêm ingenuamente propondo que não se conte senão diante de um livro aberto para que não ocorra a desvalorização do objeto-suporte da almejada alfabetização. Mais que isto, a contação tem sido apontada como um

retrocesso, um atraso capaz de estimular a preguiça e manter na bem-aventurada comodidade os que mais necessitam esgrimir as letras.

É bom lembrar que aprender a escrita ou mesmo a leitura não é um problema de letras, nem de palavras ou frases, é uma questão de entendimento, de construção de sentido, que se sobrepõe à decifração mecânica do código. Tornou-se imprescindível assinalar o comum equívoco de se supor que a leitura é mera decorrência da escrita e que, portanto, seria a escrita a erigir o sentido, quando milênios de narrativas sem grafias asseguraram a perenidade da narração oral como instrumento civilizatório: vide Homero.

Tentemos antes, compreender o que seja a oralidade, suas modalidades e diversidade de funções ao longo dos tempos. Foi com o recurso da oralidade que os homens começaram a fazer história e não apenas quando da extraordinária revolução que na Grécia fez surgir o alfabeto de uma vez por todas, no Ocidente. O que nos aparece registrado nas epopeias e tragédias, com assinatura autoral e certamente, arranjo genial de seus compiladores, circulava há muito de boca em boca nos relatos populares. E mais: não se tratava de uma oralidade comum e corrente, das que usavam e usamos para nos comunicarmos em situações ordinárias de vida diária.

Havia uma oralidade primária, viva até hoje, nos ditados populares, nos trava-línguas, nas adivinhações, nas rezas e celebrações que se impunham quase rituais, por trazerem o “espírito” daquilo que invocavam ou rememoravam. O que lhes permitia não confundir as oralidades, nem esquecer as “fórmulas”, era justamente a forma, isto é, as marcas específicas de ritmo, ressonância, as imagens e figuras que recordavam a experiência, o vivido. Esta oralidade era guardada no coração, de modo que a sabiam “de cor”.

A “doação” do alfabeto, como instrumento da escrita e preservação das memórias, aparece narrada por Platão em Fedro e sublinha a faca de dois gumes deste poderoso artefato. A um só tempo, *veneno e cura* para a memória e o esquecimento, a escrita distanciou o homem da experiência, não apenas dos sentidos, mas da vivência e criou, pela lógica das proposições e ordenação sintagmática dos discursos. A invenção da escrita afeta a estrutura do pensamento, organiza um modo de pensar racional que, lentamente, desqualifica o que não fosse dedutível pelo próprio verbo. A experiência do *poético*, do místico, do afetivo foram, ao longo dos últimos séculos, cartesianamente minimizados.

Lembremos: há diferentes oralidades, desde a gênese da escritura, que subsistiram a ela – nossa *conversa jogada fora* e a *poesia da música popular*, como a dos antigos menestréis, são suas variantes contemporâneas. Não há, pois, razão para temer a oralidade como um retrocesso, porque ela é uma realidade que não desapareceu com a escrita, nem apenas a antecedeu. Por

outro lado, seria também providencial recordar que o livro é apenas o mais fascinante e prático dos suportes da escrita ainda hoje e que uma rede de computadores, permitindo acesso quase ilimitado à informação escrita, não precisa ser temido como inimigo da leitura.

Igualmente, será necessário recordar a oralidade pós-escrita, a chamada secundária, que foi tão decisivamente influenciada por seus estamentos que hoje nos incomoda uma oralidade mista que não se organize de modo lógico e encadeado, incipiente, apoiada em conectivos fáticos, tais como *e, de repente, aí...*

A correção deste problema vem com naturalidade, à medida que a familiaridade com a leitura aproxima as estruturas do “bem-dizer” da fluência oral do falante. Isto significa em outras palavras que, quanto mais ele *ouvir* textos bem escritos, melhor será seu desempenho verbal, falando ou escrevendo e, certamente, terá resistências cada vez menores à leitura. Se estivéssemos lendo Conan Doyle, nós o ouviríamos completar: “Elementar, meu caro...”.

Além destes argumentos bastante acessíveis à lógica de quem pesquisa, podemos recorrer ao próprio contexto atual para justificar a retomada calorosa da audição de histórias. No momento em que a velocidade com que a informação circula, importa tecnologicamente cada vez mais, às vezes até em detrimento de sua qualidade, passa a ser uma arma poderosa em favor da disseminação da literatura e uma provocação com gosto de “quero-mais”, a contação de histórias, tal como se oferece de imediato à fruição do público.

Ainda que as transposições cinematográficas nem sempre sejam das melhores, nunca se ouviu dizer que o cinema devesse ser interdito pelo fato de colaborar com a preguiça de ler. Ao contrário, muitas editoras têm usado vídeos para contar a história do livro e histórias que elas mesmas editaram em papel são acompanhadas da edição em imagem. Por que então, o esforço inútil de combater o que é apenas uma estratégia das mais ricas e *baratas* para levar o ouvinte a amar a literatura, a reconhecer que é capaz, sim, de entender o que escrevem estes “gênios”, a desejar poder dispor do texto na hora que quiser, sem depender do contador? Há algo mais no ar que...

Se desejarmos democratizar o acesso ao livro, não basta baixar os preços (embora isto seja absolutamente necessário), mas é preciso tornar acessível a própria linguagem, isto é, fazê-la familiar ao potencial leitor. Não, nada de adaptar, simplificar, reduzir, adulterar – facilitar – o texto, mas *torná-lo legível pela audição*. O contador faz a história viva, como nos velhos tempos, agora na condição de *narrador oral* que, *benjaminianamente* não podendo falar do que testemunha, procura falar do que ele experiêcia pela linguagem.

Ainda é possível lembrar que, no seu trabalho profissional, o contador histórias é um divulgador das obras de autores e das próprias editoras, uma vez que não deve ocorrer narração

sem o anúncio das fontes. Abre-se, pois, a possibilidade de fazer circular autores pouco conhecidos, obras mais raras, textos abandonados e visões culturais *sui-generis* que merecem ser apresentadas como modos de pensar, ser e agir de outros povos.

É interessante notar que, em lançamentos, sobretudo de poesia, quando os recitais são frequentes, não costuma ser invocada qualquer relutância ao proclamador dos versos e não se exige dele que declame com o livro aberto diante dos olhos. E não foi assim com as tragédias, tanto clássicas quanto renascentistas, de Sófocles a Shakespeare, escritas e encenadas sem nenhum prejuízo de seu consumo-leitor? Afinal, desaparecido o último livro, ainda assim os homens poderão narrar suas vivências do mundo.

Vale um registro de que o contador de histórias da tradição, como os *griots*, tinha um papel social ora mais reservado, ora mais sagrado, confundindo-se sua figura com a de *proclamador* de verdades e, portanto, com força para pronunciar moralidades, costumes, princípios, porta-voz de memórias e ideologias, mesmo em comunidades que já não eram ágrafas. Contemporaneamente, estas funções se alteraram face aos novos suportes para a escrita surgidos com Gutemberg e que ainda não se esgotaram. Nem por isso a oralidade deve ser apagada – que tal lembrar *Farbenheit 451?* – ou os contadores considerados os inimigos públicos da alfabetização.

A propósito, os milhares – modestamente - de analfabetos funcionais ou alfabetizados secundários que passaram pela escola de livro na mão, por que não teriam tomado o gosto de ler?

Porque o gosto de ler não passa apenas pela obrigação, nem pelo tato, (ter o livro entre as mãos,) mas pelo contato amoroso e prazeroso do ler-com; do contar e ouvir, olhos nos olhos, hálito como alento, coisa que as mães e avós souberam usar à noite, ao pé da cama, ou os peregrinos, ao pé do fogo, para criar laços e simpatias, entre eles mesmos e para com outros, à distância em rememoração. Assim as narrativas sobreviveram para serem escritas. E recontadas.

Por fim, um esclarecimento supérfluo para os de bom-senso: contar é uma estratégia de sensibilização para começar a sedução para o relato, esteja ele sobre que suporte estiver, inclusive o da escrita. A leitura que preexiste à escrita – lembremos que só há escrita quando já houve leitura, que é um modo de colher o que há, o que interessa, escolhas do *apanhador no campo do mundo*, no dizer de Michel de Certeau – a leitura é condição para a escrita. Bem sabemos, no entanto, que *envenenados pelo esquecimento*, muitas vezes, só entendendo as letras entenderemos o mundo que nelas foi cifrado: a escrita tem outras dobras para além da oralidade e guarda seus segredos, entre seus recursos. Às vezes, só ao pronunciá-las, ficamos *curados* de seu feitiço, da paralisia ou alheamento causados por não se ter vivido o que está escrito – o que significa outro lado da vida que não se experimentou, que se desconhece. A transparência do mundo é enganosa,

ilusória e muito frequentemente, nem sequer percebemos a opacidade que envolve de fato, a palavra dita. A escrita, propiciando o retorno imediato, garantindo certa fixidez, permite a reflexão que escapa no ato da escuta.

Por fim, cá entre nós, do Gênesis às histórias dos mil e um sites na internet, a Palavra é em si mesma o que se pronuncia para criar realidade humana: Deus não escreveu *Faça-se a luz*, mas disse e fez. Que mal haveria em dizermos contos escritos, além de realizá-los aos olhos (e ouvidos) dos outros? Aos poucos, as palavras vão soando como pessoais, entendidas, admiradas, apropriadas e com isto, também cada um “cria seu mundo”. E a palavra oral humana também se faz *escritura*.

2. Oralidade como leitura

Assim, quando demos início ao Proler em 1992, na tentativa de construir uma política de leitura a partir das práticas, organizando estratégias e sistematizando um percurso teórico complexo subliminarmente, uma das questões fundamentais era a de como sensibilizar pessoas, grupos e instituições para se envolverem com programa de leitura. Consabidamente, a leitura estava atrelada à alfabetização e à escola e a poucos ocorria esta ideia, hoje corrente, de letramento como uma “alfabetização” cultural, de espectro amplo, abarcando múltiplas linguagens. Isto implicava também, uma nova conceituação de texto, as novas mídias e diversas modalidades de leitura.

Efetivamente, o desejo de disseminar a descoberta da leitura, com todas as dificuldades e delícias que a cercam, estava comprometido com a ideia do banquete de textos e obras; só a diversidade seria capaz de tocar cada vez mais proximamente o *thesaurus* da literatura, este acervo universal que, em suas muitas versões e recortes, apresenta a história humana com variações e intensidades não abarcadas pelos modelos científicos.

E enquanto pensávamos na própria abordagem de técnicos e funcionários, de professores e bibliotecários cansados e desestimulados, na necessidade de levar a leitura para o extramuros escolar, coincidimos em uma revisão de nossas memórias pessoais e constatamos que *ouvir histórias* fora fascinação comum em nossas infâncias. Fora?! Ainda era! Mesmo em meio a experiências contemporâneas multimidiáticas, uma das mais irrecusáveis: a uma história bem contada, resistir, quem há de?

Desde aí, a “contação” de histórias, um destes neologismos que a língua portuguesa aceita sem resistência, passou integrar nossos encontros, simpósios, jornadas, eventos,

congressos. O gosto pela narrativa, pela palavra que conta não pode ser apenas uma experiência de olhos críticos, mas de ouvidos sensíveis, amantes da música que lhe é adjunta, pois cada língua e texto têm a sua melodia: passamos à palavra contada com textos autorais ou do acervo popular, de Clarice Lispector a Câmara Cascudo. A literatura contada tornou-se senha de aproximação e intimidade com a palavra.

Lembrei-me de que quando eu era menina, as aulas começavam pelo hino nacional no pátio e uma oração em sala; hoje conto sem pudor para graduandos ou alunos de pós, durante as aulas. A história brota segundo o assunto ou tema de que estamos tratando, não toma além de cinco minutos, e mesmo os olhares que a princípio são irônicos, pouco a pouco se fazem acolhedores, interessados. Em seguida, se redescobre o prazer de ler em voz alta, antigo castigo dos alfabetizandos, agora transformado em conforto pelo encontro com as pausas e o compasso, som e sentido procurando uma rima interna. Lá pelo meio do curso, há quem se voluntarie entusiasticamente para ler e contar.

A intimidade com as narrativas vai forrando o solo das linguagens e certas sonoridades – ressonâncias - penetram coração e mente dos ouvintes. Professores mais tímidos procuram as oficinas de formação de contadores e na PUC-Rio, não há semestre sem oferta de uma. Não é preciso que todos se tornem contadores, profissionalmente falando. Saber “de coração” duas ou três narrativas (ou poemas) pode ser bem reconfortante para si mesmo. A prática, na escola, disciplina os ouvidos, estimula a atenção e o imaginário, apresenta escritores, cativa leitores e invariavelmente, com o tempo, conduz ao livro: “de quem é mesmo aquela história? Onde posso encontrá-la?” - o livro mostrado ou não, no ato da contação, não é perdido de vista.

Ler junto em sala ou contar literatura cria uma cumplicidade que nos lembra o colo da ama, da mãe ou da avó, ao cair da noite, embalando o sono dos meninos com cobertores de imagens. Os serões familiares à Alencar podem ter desaparecido, mas não as motivações para continuarmos a ler e contar em círculos. Os círculos de leitura, igualmente sugeridos por Benjamim, são outra estratégia para criar laços de confiança entre a escrita e o leitor e também passa pela oralidade, pela leitura e expressão do entendimento, do sentimento que vai tecer a trama do sentido em vozes diversas e amplificar a potência do texto lido. Esta leitura compartilhada, na voz de leitores de diferentes perfis e repertórios, restaura um diálogo pouco frequente, perdido por obra das análises solitárias, que o sistema de ensino competitivo fizera abortar.

Além de entretenimento, ouvir histórias ao redor da mesa, na eira, tinha como função um modo de aproximar familiares e trabalhadores. As narrativas contadas ou lidas, intensiva ou extensivamente, funcionavam como forma de sociabilidade, para intimidade ou

lazer: assim gestos de leitura podem ser criados e modificados, mas não desaparecem do cardápio em que a palavra é o prato principal. A leitura privada das elites cultas não abdicou, no entanto, de espaços onde trocar ideias e comentar leituras: nos bares, nos cafés e nas academias, nos liceus, nas casas de cultura e nas atividades de bibliotecas públicas cumprem a função de socializar o que se lê ou o que se ouve em situações mais restritas.

Como nas antigas práticas rituais em que se celebravam ciclos, efemérides, memórias, a oralidade regia a partilha das vivências em que se identificavam as culturas. É desta prática que vai derivar a leitura do escrito em voz alta, que pela decifração do código em voz do outro fazia aceder à mensagem o iletrado, leitor de mundo. Recordar-se de sua capacidade de ler o mundo foi a estratégia pregada por Paulo Freire para motivar o passo à decodificação do texto escrito. A palavra estava lá como cá; contudo, aqui ela parece velar mais que desvelar.

Aos poucos a oralidade secundária retoma um espaço de proeminência social, independente da prática teatral, que a manteve viva, como linguagem. Hoje, além da música popular, há gente que se reúne para escutar textos, autores, pela voz de leitores ou de contadores. O que antes estava restrito a camadas populares e à infância, se estendeu ao gosto e gozo de adultos. Claro que esta prática demanda certas técnicas de expressão oral, cujas inflexões e pausas carregam, é verdade, intenções e interpretações. Elas são necessárias para mover ao entendimento, às emoções presentes no texto sob outros recursos que o leitor atualiza. Se isto esteve presente nas práticas monásticas da Idade Média, retoma fôlego no mundo contemporâneo, por razões diversas. Este mesmo mundo que revitaliza o uso da escrita pelas mídias digitais, não dispensa a leitura em voz alta nos tribunais, nas igrejas e nas mídias.

Lectores - para cegos, iletrados ou analfabetos funcionais - se constituem em mediadores de leitura, capazes de fazer a ponte, a passagem da oralidade para a escritura que tem sua sintaxe e variações próprias; de muito ouvi-las se passa à apropriação de estruturas que serão mais facilmente reconhecidas no momento de uma interação direta com a escrita. Grande parte da dificuldade das crianças na iniciação escolar de camadas populares vem de uma oralidade fraca, fragmentária em que o pensamento não se desdobra com a coerência, por exemplo, que a escrita demanda. A retomada da função de leitor comparece hoje em estratégias de formação de leitores, em políticas públicas que se utilizam de agentes de leitura como práticas de aproximação do livro.

3. O vigor da oralidade

Não nos é possível ignorar o impacto de um discurso político ou de um sermão, mesmo de uma conferência que em vez de lida é falada. É no calor da performance que a palavra ganha repercussão e acessa o ouvinte, a plateia que ao reagir, perfaz o ciclo do texto, criando seus efeitos de comunicação. Nestes casos, a oralidade mostra sua vitalidade e desempenha um papel de difusão ágil, valorizando recursos que na publicação perdem sua força mobilizadora do interlocutor imediato. Os sermões de Vieira que alcançando a posteridade, fizeram-no segundo Pessoa, o Imperador da Língua Portuguesa, foram escritos sim, mas desencadearam efeitos imediatos do púlpito de pregador ou da tribuna em que se defendia de acusações de heresia, junto aos tribunais da inquisição.

Isto também ocorre no palco em que a voz dos atores e a audição dos espectadores tem presença mais efetiva que o texto que dá origem à leitura-encenação, uma espécie de versão vocal do escrito. Se no teatro grego, a função do coro era narrar, contando o que não se representava em cena, os recursos das linguagens de mídia tem suprido esta função com imagens - fotos, documentários, gravações - que compõem o contexto, a enunciação do que se encena. Há um narrador que conta em off, na montagem das sequências, como a câmera do diretor no cinema, há a presença do corpo, do gesto, do movimento e da voz dos atores que “naturalizam” a oralidade da ação.

Depois de décadas de esconjurção, confinado ao universo infantil por uma ideologia preconceituosa em relação à infância, estão de volta com consideração insuspeitada os contadores que, na idade média socorriam adultos, na burguesia, a infância e hoje apoiam autores de literatura escrita, pela proclamação de seu texto, difundindo e familiarizando os possíveis leitores com suas estruturas textuais. Foram devidamente salvos pela consagração e pelo reconhecimento da palavra contada que granjeou admiração e prestígio a Hans Christian Andersen, - ele inventava contos, narrava-os para famílias de perfil intergeracional, para só escrevê-los posteriormente – e pelas tradições orais que insistem em ter o que dizer às gerações pósteras.

Por um lado, os contadores ajudam ao desenvolvimento da linguagem e pensamento dos pequenos, resgatam o prazer de ler de adolescentes e adultos, além de divulgar a tradição da palavra que carrega reflexão e sentido a ser reconstituído na interação com o ouvinte. Não se trata, pois de um exercício de substituição da escrita, mas de fortalecimento e preparação de uma linguagem oral próxima da racionalidade dos textos gráficos. O requisito de um anúncio sedutor, que convide a seguir buscando o livro ou o autor, faz a glória de um contador: sensível, ele precisa captar uma leitura sua, convincente do texto, para disponibilizá-la ao ouvinte, que não

podendo recorrer ao texto em si, na hora, recorre ao imaginário que se impregna de visões e sensações co-moventes.

O texto ecoa, mas como a leitura, é efêmero e evanesce, dependendo de ter tocado o ouvinte para desencadear a fruição de que falava Roland Barthes. É no silêncio que se vai desenhando a narrativa pela voz do contador e pelo repertório anterior do ouvinte. O encontro não se dá como num círculo de diálogo, mas no silêncio que se faz pano de fundo para a explosão da palavra e alarga os horizontes do mundo, quase imediatamente.

A expressão oral de um contador de histórias difere do trabalho do ator, segundo Celso Sisto, que conhece ambas por experiência própria, porque no palco, o ator vive a personagem, vivencia a história, enquanto o narrador, que viu e testemunhou o acontecido, passa ao relato em que o texto é a figura principal, não os cenários, adereços, o figurino; a voz, o gesto, o texto: um corpo que dá a ler. O contador que é um narrador que sabe toda a história – é uma terceira pessoa – enquanto que o ator mostra no ato o que “vive”, o que se conta, “em primeira pessoa”. Mas há, muitos atores convidados hoje para “falar” textos ou mesmo ler em eventos culturais.

Nestas modalidades de comunicação oral, importam as diferenças, mas não se cria qualquer hierarquia de práticas. Elas todas abrem um espaço específico que conta com um distanciamento real do tempo vivido para instalar ou inserir uma experiência contemplativa, sensitiva, que interrompe o automatismo dos discursos ordinários. A oralidade secundária da comunicação, constrangida por normas e ideologias, não se confunde com a tradição oral dos contos, causos, narrativas, rituais e celebrações como folguedos, cujas imagens, metáforas segundo apontavam os formalistas russos, tem como distinção causar certo *estranhamento* que dobra ou desdobra a gramática da língua e provoca uma “visão” súbita da diferença, deixa ver o que ali estava e antes não se percebia.

O que se verifica ainda hoje é que as performances do discurso oral subsistem e se apresentam em novos espaços e para fins diversos dos que tinham em suas práticas originais, políticas, sociais e religiosas nas quais as “encenações rituais” abrigavam significados destas ordens, indistintamente.

4. A escrita entre o olhar e a escuta

Uma falsa dicotomia opôs nas últimas décadas a audição e a visão com relação à leitura. O desempenho do discurso oral tem impacto sobre a construção do sentido, sobre a

ressonância de intencionalidades do escrito; mesmo quando feita silenciosamente, a leitura implica em certo nível de fonação apreensível no controle de vibrações das cordas vocais, como comprovam os laboratórios de fonética. O olho, portanto impulsiona a voz, e a voz reconstitui um olhar imaginário que se aplica sobre o ouvido.

Sem dúvida, uma consequência direta da intensificação da escrita, depois da invenção da imprensa, foi a privacidade e o individualismo na leitura e a cristalização do texto grafado, que passou a dar destaque à autoria. Se antes o texto oralizado pertencia a quem o proclamava, repetindo fontes tradicionais, agora emergia um sujeito de cores cartesianas que existia por pensar e dizer, para além de suas circunstâncias mais imediatas. O espaço da oralidade é público, onde contadores e jograis contam e cantam a narrativa, enquanto o espaço da escrita, presa ao suporte, passou a demandar olhos mais abertos que ouvidos, sem poder, contudo abafar uma voz interior que pronuncia o verbo e ao mesmo tempo o reflete, comentando-o para si mesmo, lembra Zumthor.

O impulso dado ao conhecimento que saiu dos mosteiros para as universidades no século XIV valorizou a escrita e a chamada *ruminatio* do novo público. Sem perder o calor dos debates orais em aulas que relembram o modelo socrático em *Abelardo e Heloísa*, elas exigem tempo de silêncio e recolhimento para o modelo de reflexão que se desenvolve sobre a escrita e que desembocará no iluminismo enciclopedista, certamente.

Se o texto ditado e copiado não distinguia as palavras, pela separação vocabular, tornando quase impossível localizar um fragmento no registro, a necessidade de aceder a um público ampliado pela escrita gráfica alterou a estruturação do documento, abrindo espaços, criando pontuações, ou seja, buscando representação visual para as pausas e inflexões do dito/ouvido. Por outro lado o aparecimento dos índices permitiram com mais facilidade localizar a informação desejada no volume, o que demandava um apoio na visão e não na audição para “marcar” no texto e garantir certa funcionalidade.

A materialidade do escrito frente a volatilidade do oral assegurava uma versão mais permanente do fora dito, dando a ilusão de que um texto permanecia igual a ele mesmo, ao longo do tempo; não se contava então com a astúcia do leitor que recolhe, escolhe e acolhe um recorte dos sentidos, estes sim, voláteis, quer na escrita como na oralidade. O que buscamos registrar numa narrativa de qualquer ordem ou gênero é um significado, um sentido, uma semântica duramente circunscrita pelo sistema complexo em que se insere. Teríamos que esperar pela teorização de Jauss com a estética da recepção para entender o deslocamento da leitura do texto de autor para o texto de leitor que interagem, como dirá Iser, mais tarde ainda.

Pode nos surpreender que, em pleno século XIX, um autor como Machado, dialogue com o leitor, explicitamente, em tom de oralidade, numa provocação de presença, de diálogo com o autor, direto, na página escrita para ser lida: “O caro leitor...”. Nada mais antigo? Nada mais moderno! Mesmo que certos textos reclamem explicitamente a visualidade, como os versos concretistas ou a poesia de João Cabral, não lhes escapa certa “consciência de som articulado”, acode Ong. Até mesmo porque uma música ocorre, por exemplo, com vigor, à poesia e ao teatro que uma vez escrito só toma corpo na representação.

Não há, pois, incompatibilidade entre ouvir e ler; mais, a descontinuidade, admitida por rupturas palpáveis, não criou oposição, nem evolução de uma a outra: a leitura do mundo, da cultura, em suportes distintos é o que nos civilizou, nos dá entendimento ainda que diverso das coisas, nos organiza em culturas vivas a refletir o humano de que são feitas, às vezes em sistemas e paradigmas que endurecem. A narrativa do imaginário, a ficcional que não se compromete com modelos, está muito próxima da instabilidade de toda origem que na oralidade poderia parecer uma fraqueza, a da falta de precisão absoluta do dito. Nem a versão mais dura do estruturalismo submeteu a palavra poética, matéria empregada nos contos.

5. Atualidade da voz

É Paul Zumthor que o conceito desenvolve o conceito de vocalidade que dá à oralidade novos contornos. A partir do Renascimento com a circulação mais efetiva da escrita, é nos espaços populares de socialização que ela encontra seu nicho, convertendo-se pouco a pouco em arte popular, como é sabido. Mas, neste universo, o pesquisador vê nuance insuspeitada de sensualidade, que mesmo sem as artes de encantamento das sereias da Odisseia, exerceria uma sedução para além da fala ordinária e da cena teatral.

Pensadores contemporâneos, frente a crise da razão instrumental e portanto da lógica que preside a escrita, voltaram sua atenção para os modos da fala e seu lugar enquanto expressão viva de um corpo, um desejo, uma presença. A voz em suas contingências táticas, sua performatividade, sua improvisação, aproxima, para Davini, o ver e o dizer de modo que estabelece uma interdependência entre o visual e o acústico. Por isso contar estimula o imaginário tanto quanto a leitura e devolve à fala um lugar valorado nas trocas sociais.

Além de Guattari, que na sua cartografia assinala a relação da voz com o sujeito e da vocalidade com o desejo, - conseqüentemente uma indicação mais complexa que a da oralidade prosaica - a filosofia da linguagem ordinária de base analítica, nascida com Wittgenstein, deu sua contribuição para pensar o discurso oral de outro lugar. Seguidor do austríaco, o inglês Austin,

convencido de que ao falarmos sempre fazemos algo, vê entre os atos de fala uma ação que incide diretamente sobre o receptor e seu entorno: a isso ele chamou de ato performativo, isto é, que realiza alguma coisa, tem algum efeito, não ficando na mera constatação. O ato de fala não se limita ao enunciado, mas envolve o universo de discurso, ou seja, a enunciação, contexto do enunciado: seu caráter vivo tem a capacidade de variar de acordo com o falante e sua conjuntura.

No caso do contador de histórias, o local, o público, o nome da sessão, a relação entre os contos, o motivo celebrado falam para além da narração em si, como outrora todas as variáveis importavam em circunstâncias bastante diversas: o narrar de um mensageiro, de um sobrevivente, de um viajante ou de um camponês, conforme observou Benjamim, tem sua vocalidade impregnada pela variabilidade que influencia o relato, do mesmo modo que a plateia ou o receptor respondem por parte deste conjunto que envolve a “contação”. Inclusive aspectos de ordem tecnológica influenciam a imagem e escuta da voz, suas modulações e a recepção do corpo que fala.

Se acompanhamos Deleuze-Guattari, vamos entender que os discursos ou falas podem ser expansivos ou limitativos. Estes são os que correspondem a lugares marcados, composições organizadas com senhas estratificadas, que ficam restritas a normas retóricas e estilísticas, reconhecíveis na sua invariabilidade e territorialidade. No caso dos primeiros, há palavras de contrassenha que transformam a composição da ordem em componentes de passagem, isto é, brechas, vias de acesso para linhas de fuga – projetam perspectivas – para os caminhos da imaginação, de que a literatura oral e escrita está povoada. O contador ou mesmo o leitor fazem uso desta força motriz do discurso: o salto para o ausente, o deslocamento para uma fruição que pode conduzir ao bosque do imaginário e daí a uma recomposição dos sentidos e da política.

O contador não está só, e não desapareceu: há uma complexa partitura de sons, sobretudo no mundo urbano, em que a voz humana resiste, a nossa própria e a do outro, a interior e a expressa, integrando a paisagem sonora e ruidosa que atordoia e abafa, mas quer espaço e tempo para ecoar e demorar-se para além da mera existência.

Referências

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1997.

BENJAMIN, W. O Narrador. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Vol. I. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

Farhenheit 451. O Filme. De, Ray Bradbury, dirigido por François Truffaut. 1966.

- PLATÃO. *Fedro*. Portugal: Edições 70, 1998.
- RAMOS, G. *A Terra dos meninos pelados*. Rio de Janeiro: Record, 1980
- _____. *Alexandre e outros heróis*. Rio de Janeiro: Record, 2003. 44ª ed.
- REGO, José Lins do. *Histórias da velha Totonia*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.
- SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. Belo Horizonte: Aletria, 2012.
- SOARES, Magda Becker. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.
- YUNES, Eliana. *Tecendo um leitor – uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Aymará, 2009.
- YUNES, Eliana. *Pensar a leitura: complexidade do simples*. Rio de Janeiro/São Paulo: PUC-Rio/Loyola, 2002.
- ONG, Walter J. *Oralidad y Escritura – Tecnologia de la palabra*. Fondo de Cultura: México, 1987.
- ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

Eliana Yunes

Doutora em Letras, Prof.^a da PUC-Rio, preside o Conselho do Instituto Interdisciplinar de Leitura (iiLer) da universidade. Suas pesquisas focam Leitura e Cultura, Formação de Leitores e Interdisciplinaridade. Tem obras publicadas no Brasil e no exterior, é editora da Cátedra UNESCO de Leitura; em 2013 organizou *Leitura pelo Olhar do Cinema* e *Ler e Fazer* em coedição com a Editora Reflexão.

Recebido em 30 de dezembro de 2013.

Aceito em 30 de janeiro de 2014.

A literatura em sina ensina?¹

Does the literature as fate teach?

Tânia Regina Oliveira Ramos

UFSC

Gizelle Kaminski Corso

IFSC

RESUMO: Neste artigo, apresentaremos reflexões sobre o ensino da literatura. Na primeira parte, discutiremos relações entre a literatura e o seu ensino e como acontecem os primeiros contatos com ela – questões que recobrem o título do artigo. Na segunda parte, procuraremos trazer à tona os espaços que a literatura ocupa institucionalmente, ou seja, em que espaços/instituições formalmente aparece.

Palavras-chave: Literatura. Ensino. Institucionalização.

ABSTRACT: *In this article, it is presented reflections about the teaching of literature. In the first part, it is discussed the relation between literature and its teaching and how happens the first contact with it – questions which surround the title of the text. In the second one, it is mentioned the spaces that literature occupies institutionally, in what institutions formally appears.*

Keywords: Literature. Teaching. Institutionalization.

Relações entre a literatura e o ensino

Mas a nós, que não somos nem cavaleiros da fé nem super-homens, só resta, por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura. (BARTHES, 1978, p. 16)

Por que a literatura *em sina*? A palavra “sina” pode tanto significar “sorte” quanto “destino” e a literatura pode passar a fazer parte da nossa história de vida por acaso (sorte?), ou estar predestinada a ingressar nessa mesma vida por uma via determinada pelo processo de escolarização ou por outra via, que possivelmente passa pela inserção familiar, econômica, social (destino?). A literatura destinada, a literatura na sorte. A literatura em questão. A literatura em sina ou, de acordo com sua sonoridade, a literatura “ensina”.

¹ Este artigo é um dos tópicos de discussão da disciplina *Literatura e Ensino*, EAD, UFSC, do Curso de Letras - Português. Como o livro-texto não circula, optamos por não omitir a sua origem.

A literatura *em sina* ensina, ou seja, a literatura, enquanto destino (ou sorte?), projetada como leitura, ficção, ingressa formalmente na vida dos estudantes desde as séries iniciais do ensino fundamental como *mecanismo* de imaginação, viagem, deleite, prazer, aprendizagem, e atinge o ensino médio sustentada pela força disciplinar da leitura obrigatória para o vestibular.

Em *Epistula ad Pisones* [Carta aos Pisões], conhecida como *Arte Poética*, o poeta lírico, satírico e filósofo latino Horácio (65 a.C. - 8 a.C.) compreendia que um dos preceitos da arte era o de deleitar, mas o de, também, ensinar (*docere cum delectare* – deleitar ensinando). Ao focar a assertiva de Horácio, deleitar e ensinar, deparamo-nos com outra pergunta: é possível mesmo ensinar literatura? Será o seu objetivo, como questionou a pesquisadora e professora da Universidade Federal Fluminense, Cyana Leahy-Dios (2000, p. 15), em *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*, o de “criar consumidores, produtores de literatura, ou ambos?”. Complementa a pesquisadora, ao detectar duas grandes contradições entre os programas de estudo de literatura:

A primeira é a discrepância entre os *objetivos declarados* para a educação literária, sempre situados ao redor do eixo de “satisfação pessoal, social e cultural”, e os *conteúdos*, baseados na descrição cronológica e acrítica de fatos sociais, econômicos, políticos e geográficos que deveriam justificar a produção literária de um dado período, em dada região do país, por dadas razões – frequentemente apenas históricas. (LEAHY-DIOS, 2000, p. 190).

Leahy-Dios atenta para uma “educação literária”, chamando a atenção para o descompasso que pode existir entre o que se pretende alcançar (geralmente voltados para o eixo de satisfação pessoal) e os conteúdos, baseados em descrições cronológicas. Seu posicionamento critica o ensino de literatura que leva(va) a *cobrar* memorização de datas, de livros e de autores, de características, e quase nada (ou pouca) leitura dos textos literários propriamente ditos.

Lançamos, então, algumas perguntas que ainda fazem parte de certas práticas de avaliação do contexto cultural. Por que estudar literatura na escola? Para ser uma pessoa melhor? Para ter conhecimento de textos consagrados? Para obter domínio da linguagem escrita? Para ter outra visão de fatos históricos, políticos e sociais, locais e universais? Para se expressar melhor? Para poder fazer comentários de livros? Para conhecer o cânone literário - as obras consagradas pela tradição?

Numa época em que os textos considerados clássicos são substituídos na maioria das vezes pelos produtos da indústria cultural, parece fazer sentido a preocupação e a necessidade do professor norte-americano Harold Bloom de resgatar escritores clássicos universais para leitores

de todas as idades, corroborando a ideia de uma formação precoce do leitor voltada para uma literatura com bons textos, sem adjetivação excessiva, cortes e adaptações.

Harold Bloom é extremamente adepto ao incentivo da leitura dos clássicos, e isso pode ser confirmado por intermédio de seus manifestos, *How to read and why* (2000) e *The Western Canon* (1994), traduzidos para a língua portuguesa respectivamente com os títulos *Como e por que ler* e *O cânone ocidental*, nos quais apresenta uma espécie de clamor à leitura dos autores e livros clássicos, oferecendo, no primeiro, caminhos de leitura para determinadas obras, afirmando que “Ler bem é um dos grandes prazeres da solidão [...]. Ler nos conduz à alteridade, seja à nossa própria ou à de nossos amigos, presentes ou futuros” (BLOOM, 2001a, p. 15). Já no segundo livro, estuda e interpreta 26 escritores, elegendo o escritor inglês William Shakespeare como figura central do cânone universal e do cânone ocidental ao lado do poeta italiano Dante Alighieri.

Os autores que compõem a lista de cânones foram escolhidos por Bloom tanto pela sublimidade da temática quanto pela natureza representativa. Para ele, sem o processo da influência literária, não pode haver literatura forte, canônica, clássica. Um antigo teste para o reconhecimento da literatura canônica, segundo Harold Bloom, continua sendo a questão e a necessidade da releitura. Salienta, porém, que ler o cânone não torna o ser humano melhor ou pior, um cidadão mais útil ou nocivo à sociedade, a verdadeira utilidade de Shakespeare ou Cervantes, de Homero ou Dante, de Chaucer ou Rabelais, “é aumentar nosso próprio eu crescente. [...] Tudo o que o Cânone Ocidental pode nos trazer é o uso correto de nossa solidão, essa solidão cuja forma final é nosso confronto com nossa mortalidade” (BLOOM, 2001a, p. 36-37).

Se o cânone, como afirma Bloom, não nos torna melhores nem piores, mais úteis ou nocivos, por que (a boa) literatura? Literatura para quê? Literatura para quem?

O professor da USP e importante crítico literário Antonio Candido, em palestra proferida no curso organizado pela Comissão de Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo em 1988, intitulada “O direito à literatura”, palestra posteriormente publicada em livro, elabora uma síntese didática a respeito da função da literatura. Ele afirma estar a literatura “ligada à complexidade de sua natureza” (CANDIDO, 1995, p. 244). Diante dessa complexidade, aponta três faces: (1) construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) forma de expressão; manifesta emoções e a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos e (3) forma de conhecimento. A terceira face, de fato, é a aparentemente mais difundida – ao reduzirmos o

estudo da literatura a conhecimento –, no entanto, o efeito das produções literárias, corrobora Antonio Candido (1995, p. 245),

é devido à atuação simultânea dos três aspectos, embora costumemos pensar menos no primeiro, que corresponde à *maneira* pela qual a mensagem é construída; mas esta *maneira* é o aspecto, senão mais importante, com certeza crucial, porque é o que decide se uma comunicação é literária ou não.

Seguindo com as reflexões de Antonio Candido, tendo em mente o título de seu texto, todo o ser humano tem direito à literatura; não há ser humano que consiga viver sem ela [a literatura], “sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação” (CANDIDO, 1995, p. 242). Essa satisfação, via literatura, constitui-se direito e fator indispensável de humanização.

Entre os limites com a filosofia e as ciências humanas, a literatura é concebida como “pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos” (TODOROV, 2009, p. 77); faz viver experiências singulares, solitárias, únicas, de condição humana, podendo “transformar a cada um de nós a partir de dentro” (p. 76). Quem está em contato com ela [a literatura] não se torna um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano, porque a literatura deve ser encarada como um direito, não um dever. Mas, como é possível estabelecer alguma forma de contato com a literatura? No tópico a seguir, procuraremos trazer à tona os espaços/instituições em que a literatura formalmente aparece.

As institucionalizações da literatura

“Será que a literatura pode ser para nós algo que não uma lembrança de infância?” (BARTHES, 1988c, p. 57), questionou Roland Barthes, em 1969, em Conferência pronunciada no Colóquio *O Ensino da Literatura*, intitulada “Reflexões a respeito de um manual”. Essa pergunta do ensaísta francês vem em virtude de algumas observações que ele apresenta a respeito de um manual de história da literatura francesa. Embora definidas pelo próprio autor como “improvisadas”, “simples” e até “simplistas”, suas observações partem de um questionamento crucial: o que persiste depois do colégio? Como sobrevive a literatura pós-ensino médio, pós-vestibular?

Roland Barthes enumera duas possíveis lembranças de infância pelas quais a literatura supostamente sobreviveria pós-colégio. A primeira seria a lembrança do que ele

denomina *monemas* da língua (lembranças de nomes esparsos de autores, escolas, movimentos, gêneros e séculos); a segunda, a de que a História da Literatura Francesa (e aqui não poderíamos excluir a(s) da Literatura Brasileira – Sílvia Romero, José Veríssimo, Alfredo Bosi, Afrânio Coutinho...), é feita de censuras que seriam: a ausência de uma economia e de uma sociologia da literatura; sexualidade; literatura (jamais definida enquanto conceito) e linguagem (classicocentrismo). Para apenas não apontar problemas nesses manuais, compêndios, florilégios, bosquejos, Roland Barthes apresenta pontos de acertos provisórios, o que valeria dizer, possíveis soluções para o que *deveria*, ou melhor, como deveria ser feita a ideia de uma história da literatura: inverter o classicocentrismo, ou seja, estudar a história da literatura de frente para trás; substituir pelo texto o autor, a escola, o movimento, e desenvolver a leitura polissêmica.

Pensando-se nessas questões e soluções, podemos perceber que, por meio dessas reflexões, Roland Barthes coloca em xeque, de certa forma, a institucionalização da literatura. O que seriam os manuais/histórias da literatura se não imposições de determinadas escolhas? O que deveria ser apre(e)ndido? Estudado? Que autores e obras deveriam ser lidos?

Sabemos que, *grosso modo*, as Histórias da Literatura, vistas e revistas no Brasil desde o século XIX, aliadas ao conceito de nacionalismo, no sentido de abarcar toda a produção literária da nação, e identidade literária, surgiram como uma espécie de resgate para que não se perdessem as produções literárias efetuadas até então. Assim, essas histórias são elaboradas de acordo com determinados olhares, que incluem seleção e exclusão de autores e obras.

Em consonância com essa suposta instituição da literatura, via listagem de autores e obras que traduziriam (um)a identidade literária brasileira – com caráter de legitimação -, há os movimentos academicistas que aconteceram, no Brasil, no século XIX – agremiações que passaram ser vistas como oficialidades da intelectualidade. A Academia Imperial de Belas Artes (1816) foi uma das precursoras desse tipo de agremiação, mas foi com a criação da Academia Brasileira de Letras (ABL),² em 1896, que se estabeleceu uma autêntica expressão literária academicista. Surgida em um momento de indecisões estéticas, que incluía as *vozes roucas* da estética naturalista disputando espaço com as inovações do simbolismo e o aparecimento lateral dos chamados pré-modernistas, no início do século XX, a Academia Brasileira de Letras instaurou-se como representante de um ideário estético. Segundo Mauricio Silva (2007, p. 71),

² Além da ABL, é imprescindível citar que outras instituições, na passagem do século XIX para o XX, contribuíram para a consolidação de um cenário literário no Brasil: imprensa, livrarias, centros acadêmicos e entidades culturais diversas.

a Academia tornou-se, na época de sua fundação, uma referência artística incontestável. Foi objeto de desejo, ainda que não declarado, da maior parte de nossos escritores, mesmo daqueles cuja obra estava, reconhecidamente, distante dos cânones acadêmicos; deu prestígio aos eleitos e causou despeito em muito autor cujos méritos iam além do reconhecimento oficial. Do ponto de vista da expressão artística, mais do que de uma perspectiva social, o movimento academicista foi segregacionista: cooptou exclusivamente os autores que, de certo modo, enquadravam-se em seus padrões de fruição estética, alijando de suas lides os demais. Isso permite visualizar a Academia Brasileira de Letras, pelo menos durante o que se pode considerar o período áureo – suas primeiras duas décadas –, como uma agremiação esteticamente homogênea.

Esse movimento artístico foi, também, responsável por fortalecer determinadas tendências artísticas em detrimento de outras. Erigindo-se como ponto de referência cultural, a Academia Brasileira de Letras passou a ser, por duas décadas, um dos representantes oficiais da literatura brasileira. De acordo com as eleições da Academia, e das compilações das diversas histórias da literatura efetuadas durante anos, foi se configurando o ensino da literatura, que passou a ser institucionalizado também pela Escola e pela Universidade.

A Universidade, conjunto de faculdades ou escolas para a especialização profissional e científica que tem por objetivo promover e divulgar conhecimentos, institucionaliza, escolhe, exclui e, de certa forma, *impõe* o que é importante ser estudado/apre(e)ndido em matéria de literatura.

Além disso, é considerada um dos recintos e abrigo dos intelectuais-professores (ou professores-intelectuais), que fazem suas escolhas (autores, obras, teorias) de acordo com seus anseios, pesquisas, inquietações, os quais são tornados *públicos* por meio de livros, artigos, periódicos, conferências, discussões públicas, ensino universitário; obviamente sujeitas ao mercado e a questões políticas. A Universidade - mais especificamente por meio de seus cursos de Letras - é uma das instituições responsáveis pela institucionalização da literatura, especialmente a canônica, que existe e resiste devido à sua dependência dos departamentos que o exigem.

Cânones universitários, segundo o professor e pesquisador português Carlos Ceia (2004, p. 118), “são muito mais liberais e variáveis de disciplina para disciplina, de professor para professor, de instituição para instituição.” Por outro lado, o processo de canonização é sempre uma revolução crítica,

o poder central deve acreditar que existe a possibilidade de constituir um grupo de canonizadores com competência científica publicamente reconhecida para levar a cabo a tarefa da constituição ou revisão de um documento por existir ou já existente. Para além da questão da competência jurídica e científica dos

formadores de cânones, acrescem as questões (quase sobrepostas) dos critérios de selecção e de abertura, da resistência ao cânone e da própria fundamentação filosófica do cânone. (CEIA, 2004, p. 117).

A consolidação do cânone na Universidade, efetuada por profissionais reconhecidamente críticos e competentes, não resolve completamente a problemática de ensino. Pelo contrário, gera constantes desencontros entre o cânone dos cursos universitários e o cânone do ensino fundamental e médio nas escolas.

A Escola, por outro lado, cujo nascimento foi tão precário quanto o da imprensa, segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1996), foi (e ainda é) uma das instituições responsáveis por fazer com que os estudantes tenham acesso ao livro e, conseqüentemente, cheguem à literatura. É nela que vão atuar os professores, formados/instruídos pela Universidade, e que se deparam com uma realidade distinta do ambiente acadêmico. Ali [na escola], são recebidos de braços abertos pelo livro didático e o adotam como fiel companheiro de carreira. Diante dessa situação, *indefesos*, os não mais acadêmicos, mas agora professores, entram em constantes choques de o que/como trazer para a sala de aula o que aprenderam na universidade. Um desses embates está justamente na proposição de Carlos Ceia:

Uns defendem que a universidade deve ensinar aquilo que depois os futuros professores terão que ensinar; outros contra-argumentam que a universidade não é uma fábrica de programação de professores, pelo que tal comunidade é sustentável. (CEIA, 2004, p. 118).

Entre os *moldes* aprendidos nos Cursos de Letras e os conteúdos programados pelo livro didático, o ensino da literatura na escola por muito tempo tem sido enfatizado pela história da literatura e sua divisão em escolas literárias – *modelo* que pouco contribui para a formação dos leitores que acabam decorando características soltas (e muitas vezes impróprias) de determinadas escolas, títulos de obras e autores, datas, sem

ter lido livro algum. Herdamos a historiografia e, durante anos, fizemos dela nossa maior aliada para que o ensino da literatura fosse levado adiante. Segundo a professora Cyana Leahy-Dios, a contribuição oficial da educação literária no Brasil foi a de fornecer uma combinação de compreensão e produção textual e documentação histórica, afirmando que “os programas de literatura propostos para o ingresso na maioria das universidades públicas estão fundamentados na história da literatura brasileira e, apenas em circunstâncias excepcionais inclui-se o estudo de textos escritos por mulheres, ou de literatura local.” (LEAHY-DIOS, 2000, p. 71-72).

Seguindo as reflexões efetuadas partindo de sua pesquisa, Cyana Leahy-Dios afirma haver apenas um autor negro a ser estudado: Cruz e Sousa, e fortalece suas indignações dizendo que:

há apenas um autor negro a ser estudado: Cruz e Sousa. Nem há tampouco, na seletividade do cânone de educação literária, autores não brancos que tratem da questão racial. O número elevado de escritores contemporâneos de prosa e poesia não encontra espaço na educação literária, que igualmente ignora textos literários que tratem da ditadura militar dos anos 60 a 80, com os contrastes e características multiculturais do país, entre gêneros, classes sociais, etnias e suas culturas. (LEAHY-DIOS, 2000, p. 194).

Apesar de essa afirmação ter sido feita há mais de 10 anos, o estudo da literatura feita por mulheres, da literatura local e da literatura africana,³ recentemente conclamada a fazer parte dos currículos obrigatórios, está ainda bastante incipiente no meio escolar. Durante anos o ensino da literatura tem sido incluído na disciplina de língua portuguesa, que deveria abarcar questões de “comunicação e expressão”, incluindo ensino da gramática, produção de textos e literatura. Embora seja vista em grande parte como pretexto para o ensino da gramática, a literatura, por estar incluída no currículo escolar, transforma-se em disciplina e, com sua inclusão no vestibular, garantindo-lhe nova institucionalização, passa a ser vista como um conteúdo a mais a ser absorvido pelos alunos.

Com o intuito de melhorar a qualidade da leitura e escrita dos alunos que ingressavam no Ensino Superior, segundo Claudete Amália Segalin de Andrade (2003),⁴ o professor de grego da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP, Henrique Murachco, sugeriu que a Fundação Universitária para o Vestibular (FUVEST) lançasse, em 1989, a primeira lista de indicações de leitura para ser aplicada em 1990. Na Universidade Federal de Santa Catarina, a *cobrança* da leitura de literatura para as provas do vestibular entrou em vigor em 1992 e, de lá para cá, pode-se dizer que a leitura de literatura conquistou um lugar próprio nas provas dos vestibulares, deixando de ficar obscurecida na disciplina de língua portuguesa. Essas listas, além de garantirem uma institucionalização a mais para a literatura, também reforçam sua sobrevivência entre os conteúdos do ensino médio.

³ Conforme Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008: “§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1>. Acesso em: 12 jan. 2010.

⁴ Foi professora do Colégio de Aplicação da UFSC. De sua tese de Doutorado, defendida em 2001, resultou o livro *Dez livros e uma vaga: a leitura de literatura no vestibular*, publicado em 2003. As listas do vestibular da UFSC passaram a ter destaque não apenas por incluírem títulos contemporâneos, mas também por inserirem a literatura catarinense.

Nesse processo de institucionalização da literatura, não se pode perder de vista a Imprensa, com publicações de resenhas críticas, comentários de livros, entrevistas, em jornais e revistas, a crítica especializada, e os meios de comunicação digital e eletrônica (em suas mais diversas formas) que consagram a experiência literária e possibilitam sua chegada ao público. Tantas questões que aqui estamos colocando procuram fazer entender a afirmação do filósofo búlgaro, radicado em Paris, Tzvetan Todorov, de que a literatura é uma disciplina sem disciplina que se encontra em perigo. Em seu recente e instigante livro *A literatura em perigo* (2009), Todorov explicita o perigo que corre a literatura: nos confins entre o ensino, a crítica e a sua concepção, a disciplina pauta-se muito mais por seu estudo do que propriamente pelo do objeto, o que vale dizer que “na escola, não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos” (TODOROV, 2009, p. 27). É esse o perigo que o texto e Todorov aponta: o perigo de o ensino da literatura ficar alicerçado a teorias.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Claudete Amália Segalin de. *Dez livros e uma vaga: a leitura de literatura no vestibular*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2003.
- BARTHES, Roland. “Escritores, intelectuais, professores”. In: *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988a, p. 313-332.
- _____. “Da leitura”. In: *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988b, p. 43-52.
- _____. “Reflexões a respeito de um manual”. In: *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988c, p. 53-59.
- _____. “Au séminaire”. In: *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988d. p. 333-342.
- BLOOM, Harold. *Contos e poemas para crianças extremamente inteligentes de todas as idades*. v. 1. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.
- _____. *O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001a.
- _____. *Como e por que ler*. Trad. José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001b.
- CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: _____. *Vários escritos*. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p.235-63.
- CEIA, Carlos. *A Literatura ensina-se? Estudos de Teoria Literária*. Edições Colibri: Faculdade de Letras de Lisboa, Portugal, 2004.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina (Orgs.). *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. São Paulo: Ática, 2004.
- _____; _____. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. Niterói, RJ: EDUFF, 2000.

SILVA, Maurício. “A Academia Brasileira de Letras e a institucionalização do academicismo no Brasil do final do século XIX”. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes_pgs/Eixo%20e%20a%20Roda%201404-Mauricio-Silva.pdf>. Acesso em 10 jan. 2010.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

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

_____. *Fim do livro, fim dos leitores?* SP: Ed. SENAC, SP, 2001a.

_____. “Leitura e produção do conhecimento”. *Itinerários*. Araraquara, SP: UNESP, 2001b. p. 21-34.

Tânia Regina Oliveira Ramos

Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Coordena o NuLIME, Núcleo de Literatura e Memória na UFSC, com projetos aprovados pela FAPESC e CNPq. Faz parte da Coordenação Geral da Revista Estudos Feministas e do Conselho Editorial das revistas UniLetras, Mafuá Ciências e Letras, Literatura Hoje, Signótica, Anuário de Literatura. É professora de Literatura Brasileira no Curso de Letras da UFSC. Atua, pesquisa e publica nas linhas de pesquisa: História e Memória; Escritas de si e Gênero. E-mail: taniaramos@floripa.com.br.

Gizelle Kaminski Corso

Doutora em Teoria Literária pela Universidade Federal de Santa Catarina, professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense e editora da Revista Anuário de literatura, do Curso de Pós-Graduação em Literatura da UFSC. Possui experiência na área de Letras com ênfase em Teoria Literária, atuando principalmente nos seguintes temas: adaptação; clássico; literatura e ensino; literatura infantojuvenil; leitor, leitura. E-mail: gikacorso@gmail.com.

Enviado em 01 de dezembro de 2013.

Aceito em 30 de janeiro de 2014.

Ensino de literatura: investigando concepções de alunos do ensino médio

*Literature teaching:
investigating highschool students conceptions*

Lívia Suassuna
Rafael Alexandre Bezerra
UFPE

Resumo: Levando em conta o contexto atual de ampliação e diversificação das perspectivas epistemológicas no tratamento da linguagem e da literatura no campo da educação, e tendo em vista o papel que esta representa na formação humana, este trabalho tem como objetivo investigar as representações que fazem os alunos acerca do ensino de literatura. A metodologia consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas e audiogravadas com alunos do ensino médio de colégios públicos e privados. Na análise dos dados, constatamos que as práticas escolares têm grande influência na representação que alunos fazem acerca da literatura e seu ensino, e que, dependendo dessas práticas, o ensino pode ser tanto significativo quanto desinteressante para eles.

Palavras-chave: ensino de literatura; práticas escolares; representações discentes

Abstract: *Taking into account the current context of enlargement and diversification of the epistemological perspectives regarding the treatment of language and literature in educational area, and, considering the role that education represents in human development, this job has as a goal investigate the students' representation concerning literature teaching. The methodology of this study is based in interviews with the students of basic education and high school of public and private schools. Analysis of the data shows that school practices have great influence in the representations that students do as regards of literature and its teaching; and, depending on these practices, teaching can be as significant as uninteresting for them.*

Keywords: *literature teaching; school practices; students' representations*

Introdução

Num texto sobre a história do ensino da língua portuguesa, Soares (1998) mostra que os estudos da linguagem na escola do Brasil Colônia eram apoiados em três bases – Gramática, Retórica e Poética, constituindo-se essa última em abordagens dos textos literários, analisados, frequentemente, sob a ótica da Filologia Clássica. Isto é, o texto literário era visto como exemplar da boa linguagem e dele se extraíam fragmentos para o estudo de aspectos gramaticais.

Estudando a situação da literatura na legislação das reformas de ensino do século XX no Brasil, Lima (1996) constatou a falta de políticas específicas para o ensino desse componente curricular. O autor considera que a falta de política já é, em si, uma política e também traduz a pouca importância que se tem conferido ao estudo da literatura na escola, apesar de os estudos literários terem tido presença no ensino desde a época dos jesuítas no Brasil Colônia, como já apontado.

A Lei nº 5.692/71, que regeu a educação nacional durante o período da ditadura militar, estabeleceu uma nova terminologia para a língua portuguesa: a disciplina passou a se chamar, então, Comunicação e Expressão, ficando a Literatura Brasileira restrita ao antigo 2º grau. Nesse segmento, historicamente, a literatura sempre teve lugar secundário, com poucas aulas semanais, e funciona, até hoje, como uma disciplina autônoma, ao lado da gramática e da redação. No ensino fundamental, o texto literário figura como fonte do estudo gramatical e como objeto de interpretação. Esse panorama perdurou desde a época do Brasil Colonial até, pelo menos, a década de 1970.

Em meados dos anos 1980, o ensino de língua portuguesa começou a passar por grandes transformações e questionamentos, devidos, principalmente, ao avanço dos estudos linguísticos, que passaram a ver a linguagem, para além de mera forma ou estrutura, como interação, prática social e discursiva. É marco desse momento histórico a publicação, em 1984, do livro *O texto na sala de aula – leitura e produção*, organizado por João Wanderley Geraldi, o qual já continha alguns questionamentos sobre a concepção e o ensino da literatura. Na referida obra, Chiappini (2006) já indagava se a separação entre literatura e gramática faria algum sentido. Segundo a autora, estudar literatura seria estudar linguagem. A autora também apresenta cinco

formas possíveis de se entender o conceito de literatura: (1) como instituição nacional e patrimônio cultural; (2) como sistema de obras, autores e público; (3) como disciplina escolar que se confunde com a história literária; (4) cada texto consagrado pela crítica como sendo literário e (5) qualquer texto, mesmo não consagrado, com intenção literária, visível num trabalho da linguagem e da imaginação, ou simplesmente esse trabalho enquanto tal. Diz Chiappini que, tradicionalmente, a escola utiliza a literatura nas acepções 1, 3 e 4. Embora sem desprezar as outras acepções, especialmente a 2, afirma que o mais importante seria “exercitar a leitura e a escrita [de textos], para que a reflexão teórica e histórica sobre eles se dê a partir de uma vivência e do processo que os gera: o trabalho criativo com a linguagem, a prática da expressão livre.” (p. 22).

Os anos 1980 foram uma época marcada pela redemocratização do país e, por extensão, pela elaboração de inúmeras propostas curriculares de estados e municípios, as quais contaram, em maior ou menor grau, com a ampla participação dos professores. Há, inclusive, estudos importantes sobre as mudanças conceituais trazidas por esses documentos. Entretanto, o que esses estudos mostram é que as transformações foram mais evidentes no tratamento da língua propriamente dita do que na literatura (cf. LOUZADA, 1997 e OSAKABE, 1987).

Na última década do século XX, as perspectivas epistemológicas de tratamento da linguagem se ampliam e se diversificam. Exemplo disso são os estudos no campo da análise do discurso, da pragmática, da teoria literária (incluindo a estética da recepção), do funcionalismo, da análise da conversação, da linguística textual, entre outros. Os debates recentes sobre o ensino de literatura se situam num contexto que contempla desde os questionamentos sobre a natureza e as especificidades do texto literário, passando pelo papel da literatura na formação humana, até os procedimentos metodológicos mais adequados.

Aqui vale citar três estudos. O primeiro é o de Soares (1999), que trata da escolarização do texto literário. A autora considera que a escolarização da literatura é inevitável, se a tomamos como algo fundamental na formação dos alunos. Mas é preciso atentar para as formas dessa escolarização: se o texto literário está na escola para ser dissecado, usado como pretexto para o estudo gramatical, banalizado, trata-se do que Soares chama de “má escolarização”. Ao contrário, se a literatura é incluída na escola para ser trabalhada em sua dimensão estética e cultural, para promover uma leitura de fruição, para um melhor entendimento do mundo e do humano, temos aqui a “boa escolarização”.

O segundo trabalho que ressaltamos é o de Costa (2010). A autora fez um estudo comparativo entre duas escolas da Rede Estadual de Pernambuco, sendo uma de referência e outra, convencional, buscando ver que diferenças havia entre elas na promoção da leitura literária. A conclusão foi que, para além de aspectos infraestruturais, o que fez a diferença no desempenho dos professores foi o fato de um deles ser um leitor assíduo, que tem a literatura e seus conteúdos como um valor cultural e que associa as leituras literárias com as temáticas contemporâneas do mundo dos jovens.

No terceiro estudo, de autoria de Flávia Brocchetto Ramos e Taciana Zanolli, destaca-se a validade de um “trabalho voltado para a interação do aluno com o texto, no qual a seleção de obras que dialoguem com o horizonte de expectativas do leitor e a análise literária dessas obras permitam ao educando construir sentidos para o texto a partir de suas vivências” (RAMOS e ZANOLLI, 2009, p. 65). As autoras tecem uma crítica ao ensino de cunho historicista, marcado pela fragmentação e por informações externas e superficiais sobre a literatura, em prejuízo da fruição de textos e de sua compreensão e interpretação. Acrescentam que o texto literário é um fenômeno de linguagem e, ao mesmo tempo, carrega uma visão de mundo e de humanidade, o que justificaria plenamente a presença da literatura na escola. Dizem Ramos e Zanolli:

Como fenômeno de linguagem, a análise de obras contribui para o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita dos alunos. Como produto da atividade humana, a leitura da literatura permite ao estudante refletir sobre questões próprias da condição humana [...], além de acessar e vivenciar realidades distantes no tempo e no espaço, ampliando suas vivências. (p. 70).

Isso posto, apresentamos a seguir algumas das questões que constituem a problemática da pesquisa aqui relatada: Como o aluno se situa hoje frente ao ensino de literatura? Que opiniões e representações constrói acerca desse componente curricular? Como articula o que se ensina nas aulas de literatura com saberes próprios, desenvolvidos em sua trajetória de vida e de formação escolar? Como descreve as formas como a literatura lhe é ensinada? O ensino de literatura lhe parece justificado e relevante? Ele se percebe como um leitor em formação?

Resumindo, procuramos investigar que representações constroem os alunos sobre o ensino de literatura, e também como e até que ponto esse ensino influencia a sua concepção de literatura. Isso se justifica pelo fato de esse componente curricular ser de grande relevância para a

formação e fruição dos educandos; dessa forma, a literatura deve ser transmitida em sua potencialidade, para ser melhor assimilada por eles.

Metodologia

Realizamos uma pesquisa predominantemente qualitativa e interpretativa, através de entrevistas semiestruturadas e audiogravadas, para melhor análise dos dados. Os sujeitos entrevistados foram estudantes do ensino médio de redes privada e pública de ensino do Estado de Pernambuco. Procuramos contemplar as três séries dessa modalidade de ensino, para termos uma maior diversificação de perfis.

Em cada unidade escolar pesquisada, foram feitas as entrevistas audiogravadas com os alunos, respeitando-se a vontade dos mesmos e de seus responsáveis. Para tal finalidade, fomos ao campo munidos dos devidos termos de responsabilidade e consentimento, além de aparelhos de MP3, empregados para registrar as entrevistas. Posteriormente, essas gravações foram transcritas para servirem de dados para análise e discussão.

Quanto aos critérios de análise, dividimos a pesquisa em quatro tópicos que vão desde o grau de envolvimento dos sujeitos com a leitura até as representações que eles constroem acerca do ensino de literatura. Os critérios, então, foram os seguintes: (1) questões relativas à própria formação dos estudantes enquanto leitores, manifesta em seus hábitos de leitura; (2) a relação que eles mantêm com uma prática escolar especial, a saber: a imposição de listas de livros de leitura obrigatória; (3) o conceito de literatura e a indicação das especificidades dos textos literários; e, finalmente, (4) o que pensam sobre o espaço reservado na escola para a literatura, bem como sobre as funções desse ensino.

Resultados e discussão

Como dito antes, para uma melhor análise dos dados, optamos por agrupá-los em quatro grandes tópicos. Assim, primeiramente, procuramos saber como se dá o convívio do aluno com a literatura fora do espaço escolar: com que frequência lê; o que gosta de ler e por quê; o que mais o atrai em literatura, entre outras questões. Em seguida, abarcando os tópicos 2 e 3,

procuramos investigar como a literatura é mediada pela escola, observando como essas práticas escolares contribuem para a formação e valorização do aluno em relação à literatura e seu ensino. E, por fim, vistos esses “preâmbulos”, descrevemos a opinião dos alunos em relação ao ensino de literatura que é ofertado a eles, bem como em relação à importância desse componente curricular e formativo.

O *corpus* da pesquisa se constituiu de três entrevistas feitas com seis alunos ao todo (dois de uma escola pública estadual convencional, dois de uma escola pública estadual de referência e dois de uma escola particular). Como em nossa pesquisa não tivemos a intenção de comparar, mas sim de problematizar e interpretar os dados, identificamos os alunos seguindo a ordem das entrevistas: “E1” “E2”, “E3”, “E4”, “E5” e “E6”. Para identificar o pesquisador/entrevistador, usamos a letra “P”. Além disso, nas entrevistas em dupla, quando um aluno citou o nome de outro, consideramos sua ordem de numeração da entrevista para preservar o anonimato.

Seguir-se-á, agora, a discussão dos dados, agrupados conforme já explicitado.

Tópico 1 – Questões relativas à própria formação dos estudantes enquanto leitores, manifesta em seus hábitos de leitura

Analisando os dados, constatamos que os alunos têm o hábito da leitura, porém realizam quase sempre leituras que lhes interessam e que atendam às suas expectativas. Podemos perceber isso em alguns trechos das entrevistas, quando perguntados sobre: se têm o hábito de ler e com que frequência; se essa leitura é orientada pelos professores ou feita por vontade própria; e de que tipo de leituras gostam e por quê.

Quando perguntados sobre o hábito de leitura, a maioria respondeu que sim, que tem o hábito de ler: apenas duas alunas responderam “mais ou menos”. Alguns, quando perguntados com que frequência liam e quando foi a última vez que leram um livro, respondiam que liam constantemente, e recentemente tinham lido algum livro.

As outras questões que formulamos (quem medeia essas leituras, qual tipo de leitura é mais frequente, por que certos textos são escolhidos) evidenciaram que os alunos têm predisposição para a leitura, pois a maioria deles leem por vontade própria, especialmente livros que atendam a interesses próprios.

Em relação a esses livros, os mais citados eram os *best-sellers*, pois estes têm “um conteúdo a mais”, se comparados às obras nacionais, como nos afirmou um aluno. Entre os títulos citados, destacam-se “Harry Potter”, os da saga “Crepúsculo”, “Orgulho e Preconceito”, “O diário de Anne Frank”, entre outros.

Diante disso, vemos que é necessário incentivar a prática da leitura nos educandos, fazê-los dialogarem com textos que os instiguem a ler, mesmo que se trate daqueles considerados sem valor literário, pois, assim,

tem-se, enfim, como uma das consequências desse processo dialógico comunicativo, um leitor que ‘lê melhor’, porque ‘lê mais’, aprendendo a ler conscientemente as informações, pelo fato de ter aprimorado sua leitura (TINOCO, 2007, p. 3).

Mas, é claro, para haver um processo de ensino mais eficiente, é preciso que o aluno, além dos *best-sellers*, leia também as ditas obras clássicas, que contribuem para sua formação e seu amadurecimento (COSSON, 2006).

Tópico 2 – A relação que os estudantes mantêm com as listas de livros de leitura obrigatória

Como acabamos de ver, a liberdade de escolha é um fator decisivo na formação do hábito de ler e do gosto pela leitura. Com efeito, os alunos procuram atender aos seus interesses no momento de definir o que ler. Esse fato nos levou a pressupor o que responderiam quando perguntados acerca das listas de livros de leitura obrigatória na escola: a grande maioria respondeu que não concorda. Vejamos alguns depoimentos:

E1 – “*Eu acho que deveria ser uma coisa que nós devêssemos nos interessar realmente, e não uma coisa obrigatória da escola.*”

E2 – “*Não concordo porque a leitura, ela é despertada através de si própria, não por uma obrigação; [...] porque eu leio livro pra aprender e levar isso pra sempre, e não aprender e deixar só ali naquele momento que precisar.*”

E3 – “*Eu não concordo com leitura obrigatória, eu concordo com opção de leitura e o incentivo à leitura, mas não com a obrigação, porque muitos alunos quando veem assim: ‘você tem que ler’, ele não vai gostar, a leitura vai virar*

automaticamente uma obrigação. É como qualquer matéria da escola: quando você tem que fazer as pessoas ficam: não quero, não posso, não gosto. Então, você acaba desestimulando.”

E4 – *“Você acaba preso, porque eu, por exemplo, quando tinha que fazer trabalho de literatura, tinha um livro que era muito bom, mas eu não li o livro pra fazer a prova. Eu peguei resumo, eu li resenha, mas quando terminei a prova, uma semana depois, tava atrás do livro pra ler. Eu li e eu não fui obrigada a ler. Eu li porque eu conheci a obra e me interessei pela história.”*

Podemos perceber, através das respostas, que essa prática escolar influencia negativamente a formação literária dos alunos, pois acaba afastando-os da leitura literária, criando uma barreira entre eles e as obras.

Diante disso, faz-se necessário cumprir o que sugerem os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, nos quais se afirma:

O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que leem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás. (BRASIL, 1998:71).

Geralmente essa leitura obrigatória (principalmente das obras clássicas) está restrita à literatura brasileira (BARBOSA, 2008), e por isso, percebemos, infelizmente, que esta sofre uma espécie de “vitimização”. Pelo fato de ela ser obrigatória e trabalhada, na maioria das vezes, de forma inadequada¹, acaba causando desgosto nos alunos, pois, como mostramos antes, estes são contrários à imposição da leitura obrigatória, e querem ter mais liberdade na escolha de suas leituras. Alguns afirmaram:

E2 – *“Sou mais literatura estrangeira do que brasileira. (...) eu não sei nem como explicar direito o porquê. A literatura brasileira é boa, só que a estrangeira tem um conteúdo a mais. Conteúdo é que me chama atenção.”*

E4 – *“Eu gostaria muito que não lêssemos só para as provas nem que fôssemos obrigados a ler textos brasileiros. Ler literatura de outros países porque tem muita literatura interessante em outros países. Por que precisamos ler apenas os brasileiros? Tudo bem, é do nosso país, é a nossa origem, mas eu acho que a gente podia abrir o leque de opções.”*

Autores como Lajolo e Zilberman (1999) explicam que essas leituras impostas estão relacionadas a um aspecto utilitarista, que remonta a séculos passados, quando os textos literários eram usadas como pretexto para se ensinar gramática e boa escrita. Hoje, percebemos que o

¹ Soares (1999), referindo-se aos equívocos frequentemente cometidos no tratamento didático da literatura, empregou a expressão “má escolarização do texto literário”.

ensino de literatura está a serviço do vestibular, ficando a verdadeira aprendizagem literária de lado. Essa visão utilitarista termina influenciando as concepções dos alunos sobre o ensino de literatura, tornando-se esta, então, apenas mais uma matéria de vestibular. Atrelada a isso, está a visão historicista da literatura, ainda bastante presente na escola:

E4 – *“En acho que a aula de literatura, ela gira em torno da história. Porque, de qualquer forma, quando você estuda as obras, você estuda o contexto histórico pra você entender as obras.”*

E3 – *“[literatura] é uma coisa que a gente vai usar no ENEM; aí, as pessoas ficam mais interessadas.”*

Então, como podemos ver, a literatura, para o aluno (a até para o próprio professor), acaba se tornando apenas mais um componente de vestibular e predomina ainda uma visão historicista e mecanicista (memorizar nomes de obras e autores, datas...). Essas leituras obrigatórias (repudiadas pelos alunos) se justificam por conta do vestibular, além de serem leituras legitimadas pela escola (EVANGELISTA, 2011).

Nesse contexto, impõe-se a necessidade de uma harmonização entre a literatura legitimada pela escola, a chamada clássica, e a que é posta de lado, a “clandestinizada” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1999), pois, como afirma Cosson (2006), além de aproximar mais o aluno da leitura, essa diversidade ajudará também o professor em seu ensino:

A mais popular das direções seguidas parece ser aquela que defende a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros na seleção de textos. (...) ajuda a quebrar a resistência dos alunos (...) busca quebrar as hierarquias impostas pela crítica literária e abrir a escola a todas as influências, liberando os professores do peso da tradição e das exigências estéticas. (p. 33).

Mas, para haver essa diversidade, o professor deve saber trabalhar com os interesses dos alunos, fazendo-os dialogar com o mundo literário:

Quanto às obras de leitura literária a serem propostas em sala de aula e na biblioteca, seria necessário, antes, conhecer os interesses de leitura dos alunos, para com esses interesses dialogar. Não basta propor. O terreno mais propício para novas propostas é o diálogo sobre os gostos e preferências dos leitores, pois é destes que essas nascerão. (EVANGELISTA, 2011).

Tópico 3 – Definição de literatura e identificação das especificidades dos textos literários

Ensinar literatura nem sempre é tarefa fácil, visto que ela se constitui “como uma das disciplinas mais problemáticas” (ALMEIDA, 2007), além de ser interdisciplinar e multifacetada (VIEIRA, 2008); por isso, quase sempre não se enquadra em metodologias escolares convencionais. Diante disso, o professor tem a difícil tarefa de ensiná-la, fazendo com que o aluno explore e aprecie suas especificidades.

Esse empreendimento se torna ainda mais difícil quando o professor teve/tem uma formação precária, o que afetará negativamente, e por consequência, a formação literária do aluno, fazendo com que ele não entenda as especificidades de um texto literário. Como esse problema da má formação dos professores já vem desde a graduação, é preciso

estabelecer, nas aulas da universidade, um processo interativo mais favorável ao engajamento dos alunos, futuros professores; engajamento reflexivo tanto nas aulas de língua e literatura, quanto nas demais disciplinas, levando-os a essa competência profissional (HELLMANN, [s.d.], p. 5).

Podemos perceber o reflexo disso tudo através dos nossos dados. A maioria dos alunos, mesmo tendo predisposição para a leitura, demonstraram não ter clareza em relação às especificidades de um texto literário. Quando perguntados sobre qual a diferença entre um texto literário e um não literário, respondiam vagamente (ou nem respondiam):

P – *“Você já ouviu falar na diferença entre texto literário e não literário?”*

E1 – *“Texto literário e não literário?... Não.”*

P – *“Mas você imagina que são diferentes, o literário do não literário?”*

E1 – *“Acho que sim.”*

P – *“Qual seria a diferença na tua opinião?”*

E1 – *“Texto literário é... texto não literário seria um texto comum?”*

E2 – *“Texto literário, assim... tem mais precisão. Ele busca, chama mais atenção do leitor. Já o não literário não é tão chamativo. Pra mim essa é a distinção.”*

E3 – *“É... Eu não lembro bem como é a diferença. Eu não lembro muito bem como é a diferença dos textos literário e texto não literário. E4 sabe mais que eu de termos técnicos.”*

E4 – *Eu não sou muito técnica também, não. Texto literário é aquele consagrado, aquele que a literatura considera realmente literário... Dom Casmurro... esses assim que são, foram publicados, e texto não literário é aquele que você pode encontrar em todo lugar: é o texto na internet; é uma coisa, assim, informal.*

Evangelista (2011, p. 2) aponta em seu estudo a dificuldade que os próprios professores têm de definir o que é literatura. Diz a autora:

Os professores, muitas vezes, assim como não sabem, em meio a toda essa polêmica, definir o que seja literatura, também apresentam dificuldades de se definir entre a literatura clássica – preferência do discurso escolar – e a literatura popular – preferência dos alunos de camadas populares.

Considerando que a escola tem o papel de mediar a relação entre o aluno e o texto literário, conforme já discutido, podemos entender as respostas dos alunos como indício da existência de lacunas nessa mediação. Em outras palavras, as representações dos discentes acerca do que é literatura são atravessadas pelas práticas escolares, marcadas, entre outras coisas, pela polarização entre o culto/erudito e o popular/de massa.

Tópico 4 – O que os alunos pensam sobre o espaço reservado na escola para a literatura e sobre as funções desse ensino

Como vimos, a escola tem papel fundamental na mediação entre o aluno e a literatura. Então, deve trabalhar de forma adequada o texto literário para que o aluno consiga desfrutar da riqueza desse tipo de texto.

Perguntados sobre as metodologias de ensino de literatura desenvolvidas em sala de aula, a maioria dos entrevistados se referiram à falta de espaço e autonomia para colocar suas ideias. Ao que parece, eles desejam ter vez e voz, por terem a noção, mesmo que intuitiva, de que literatura é sinônimo de liberdade. Eis alguns trechos das entrevistas:

P – *“Vocês estão satisfeitos com essa metodologia de ensino?”*

E5 – *“Eu não.”*

E6 – *“Eu também não”*

P – *“Por quê?”*

E6 – *“Porque eu acho que, como eu tinha falado, você não sabe realmente o que pensar. Você fica preso à visão do professor ou da banca de literatura [referindo-se à banca examinadora do vestibular] [...] querem que você pense uma coisa, mas quando você diz que tá errado, que ele [o autor] não pensou desse jeito, você pensou de outro jeito, era pra pensar de outro modo. Você não entende muito bem o modo que você tem que pensar, eles não deixam meio aberto pra você dizer: ‘Não, mas*

eu acho isso'; 'Eu vou botar isso na prova porque eu acho isso'. Não, você tem que botar de outra visão, que você não concorda geralmente."

Ainda no que diz respeito à falta de autonomia, uma aluna, quando perguntada a respeito de alguma prática docente que a marcou tanto positiva quanto negativamente, respondeu:

E5 – "Negativamente, quando uma professora pediu pra uma amiga minha dar a interpretação dela sobre um texto e a professora disse que a interpretação estava completamente errada, porque não era isso que o autor queria dizer, afirmou com toda certeza que o autor queria dizer aquilo. Eu escutei a interpretação dela, fiquei na minha, mas acho que a interpretação cabia no texto. Não sei, mas acho que ela não aceitou simplesmente porque não era a regra."

Isso nos mostra o quanto os alunos se sentem incomodados com a falta de autonomia nas aulas de literatura, e também percebem que, na maioria das vezes, o professor traz opiniões já formadas sobre os textos lidos. Essa falta de espaço para as suas interpretações faz com que eles criem desgosto por essas aulas e fiquem desestimulados.

Partindo dessa constatação, percebemos que os educandos prezam por aulas mais dinâmicas, em que o professor desperte seu interesse pela leitura e respeite suas interpretações. Veja-se o exemplo abaixo:

P – *"Como costumam ser as aulas?"*

E1 – "É dinâmica. Ela não escreve muito. Ela costuma debater, fazer como se fosse reuniões entre os alunos, pra gente poder entender melhor o assunto."

P: *"Então você está satisfeita com a metodologia aplicada pela professora?"*

E1: "Estou."

Sobre o mesmo tema, o aluno E2 afirmou:

E2 – "(...) minha professora, ela abre espaço pros alunos refletirem sobre o que leram. E eu gosto muito disso, que é... a gente ler o conteúdo literário e expor quais são nossas ideias e opiniões. (...) tem umas aulas meio chatinhas, porque não chamam a atenção do aluno. Eu acho assim que para ensinar não é só estar ali lendo, tem que chamar a atenção do aluno pra ele ter vontade e obter êxito."

Diante disso, concordamos com Santos (2009, p. 4) quando este diz:

A escola continua a tratar a língua e a literatura como sistemas fechados que preservam autonomia em relação a seus falantes/ouvintes e autores/leitores.

Assim, torna-se urgente a necessidade de a escola e os professores redimensionarem os conceitos de língua e de literatura, a fim de integrar a leitura aos interesses dos alunos.

Tendo em vista a relevância da interação leitor-texto, o professor pode usar de estratégias para despertar o interesse dos aprendizes e fazer com que as aulas acabem sendo valorizadas por eles, contribuindo, dessa forma, para sua formação como leitores literários:

E2 – *“(...) na biblioteca da escola tem um espaço pra, tipo, uma arte para quem quiser escreve lá qualquer coisa, qualquer frase. Eu faço isso, não vou dizer que diariamente, mas muitas vezes eu faço.”*

Por fim, trazemos para reflexão as opiniões dos alunos sobre a importância de estudar literatura. No geral, eles têm consciência da importância da literatura na formação humana, mesmo alguns deles estando contaminados pela visão historicista ou vendo a literatura como mais um componente do vestibular:

P – *“Na tua opinião, qual a razão de estudar literatura na escola?”*

E1 – *“Acho que é pra nós começarmos a entender o que a gente pensa e expressar nossa opinião sobre as coisas.”*

E2 – *“Pra mim a literatura é essencial porque sem ela não podemos entender o que houve em determinadas épocas, e, sem esse entendimento, nos tornamos céticos. (...) acho muito importante a literatura.”*

E4 – *“Porque literatura, como eu disse, ela não só vai englobar outras matérias, como ela também serve pra abrir, pra mostrar toda uma cultura como pra lhe fazer amadurecer porque você vai amadurecendo à medida que você vai lendo, você se reconhece. Exatamente. O que me deixa triste é o fato de sentir que a literatura está sendo limitada a uma coisa, a uma receita, a um paradigma e não é assim. Ela tem muito mais espaço e pode ser muito mais ampla. Depende do que você encontra, ela não para.”*

E5 – *“Sei lá, acho... sei lá, dá uma formação literária pros alunos, (...) é que hoje em dia o mundo é muito... é... muito rápido... aí, às vezes, você não tem tempo de ler um livro, aí... quando se estuda literatura você acaba tendo que ler o livro, acho que é um pouco disso.”*

E6 – *“É porque tem o vestibular, eles [professores] têm que ter o assunto e também pra estimular, acho que mais pra estimular a leitura. Porque aqui no colégio dizem que a gente não tem ensino pro vestibular e sim pra vida, aí seria pra estimular a gente mais a ler do que pra conhecer mesmo.”*

Conclusões

Ao término desta pesquisa, percebemos, primeiramente, que a grande maioria dos alunos entrevistados tem predisposição para a leitura. Entretanto, essa leitura é composta por obras que lhes interessam e que satisfazem as suas expectativas mais imediatas.

Julgando que a escola precisa incluir essas obras que os satisfazem e atendem às suas expectativas nas aulas, todos foram contrários às listas de livros obrigatórios. Alegam que isso os desestimula a assistir e aproveitar as aulas de literatura.

Mesmo os alunos sendo resistentes à literatura legitimada pela crítica (que figura nas listas obrigatórias), a escola, como agência de letramento privilegiada, tem a tarefa de incentivá-los a ler, estabelecendo “pontes” entre eles e os mais diversos textos literários. Para tanto, é imprescindível considerar e respeitar seus interesses e necessidades, pois

é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura (COSSON, 2006, p. 35).

A partir disso, o ensino terá mais sentido para eles, pois se sentirão mais atuantes nas aulas, mais autônomos; e, como vimos, é isso que eles esperam nas aulas de literatura: mais autonomia.

No decorrer da pesquisa, pudemos também perceber o quanto a escola influencia a concepção dos alunos acerca da literatura, e, conseqüentemente, a visão que estes têm em relação ao ensino dessa disciplina. Vimos que a concepção dos alunos ainda está atrelada a uma visão historicista. Somado a isso, alguns deles a reconhecem como sendo mais um componente dos exames vestibulares. Isso parece ser mais um reflexo da forma como o ensino de literatura é ministrado.

Então, podemos afirmar que o ensino da literatura – calcado numa visão historicista e atrelado quase que integralmente ao vestibular, pondo de lado os interesses dos alunos – afeta negativamente a sua concepção acerca da literatura e da forma como esta é ensinada, na medida em que nega a eles a oportunidade de experimentarem de maneira mais livre a magia proporcionada pela arte literária.

Referências

- ALMEIDA, Sherry Morgana J. 2007. Literatura serve para...? Questionamentos sobre o ensino de literatura na educação brasileira. *Rios Eletrônica – Revista Científica da FASETE*, ano 1, n. 1, agosto, p. 17-24.
- BARBOSA, Socorro de Fátima Pacífico. 2008. A hora e a vez dos clássicos na escola. *Presença Pedagógica*, v.14, p. 35-41.

- BRASIL. 1998. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o 3º e 4º ciclos – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.
- CHIAPPINI, Lígia. 2006. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. 4ª ed., Ática. São Paulo, p.17-25. [1ª. ed. 1984].
- COSSON, Rildo. 2006. *Letramento literário: teoria e prática*. Contexto. São Paulo.
- COSTA, Amanda Silva Falcão. 2010. *Ensino de leitura literária – um estudo comparativo*. Dissertação (mestrado). UFPE, Programa de Pós-graduação em Educação. Recife.
- EVANGELISTA, Aracy Martins. 2011. Algumas reflexões sobre a relação literatura/escola. Anais da 24ª. Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG. DISPONÍVEL EM: www.anped.org.br/reunioes/24/T1008587950265.doc
- HELLMANN, Risolete Maria [s. d.] *O ensino de literatura: algumas reflexões críticas*. Disponível em:
<http://www.fama.br/revista/letras/images/stories/artigos/artigo%20risolete%20%20reflexes%20criticas.pdf>. Acesso em: 06 de jan. de 2012.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. 1999. *A formação da leitura no Brasil*. 3.ed. Ática. São Paulo.
- LIMA, Aldo de. 1996. *Políticas educacionais e ensino de literatura brasileira*. Editora Universitária da UFPE. Recife.
- LOUZADA, Maria Sílvia Olivi. 1997. A interação língua e literatura na perspectiva dos currículos. Em: GREGOLIN, M. R. V. e LEONEL, M. C. (orgs.). *O que quer, o que pode esta língua? Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas*. FCL-UNESP, Araraquara, p. 45-53.
- OSAKABE, Haquira. 1987. Ensino de gramática e ensino de literatura. *Linha d'água*, nº 5, p. 57-62. São Paulo.
- RAMOS, Flávia Brocchetto e ZANOLLA, Taciana. 2009. Repensando o ensino de literatura no Ensino Médio: a interação texto-leitor como centro. In: *Contrapontos – Volume 9*, nº 1 – p. 65-80 – Itajaí, jan./abr.
- SANTOS, Reginaldo Clécio. 2009. Ensino de literatura: a hora e a vez do leitor. *Leitura – teoria e prática*. v. 27, p. 24-30. Porto Alegre.
- SOARES, Magda. 1999. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy et al. *A escolarização da leitura literária – o jogo do livro infantil e juvenil*. Autêntica. Belo Horizonte.
- _____. 1998. Concepções de linguagem e o ensino da língua portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.) *Língua portuguesa – história, perspectivas, ensino*. Educ. São Paulo.
- TINOCO, Robson Coelho. 2007. Leitura de literatura na escola: uma nova relação dialógica. *Anais do XVI COLE – Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas, SP. Disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/ Acesso em 01/08/2013.
- VIEIRA, Alice. 2008. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 441-458.

Lívia Suassuna

Professora Associada da UFPE – Centro de Educação (Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e Programa de Pós-graduação em Educação). E-mail: livia.suassuna@ufpe.br

Rafael Alexandre Bezerra

Graduando do curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Pernambuco. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-UFPE-CNPq). Email: rafaelalexandre1204@gmail.com

*Enviado em 10 de dezembro de 2013.
Aceito em 20 de fevereiro de 2014.*

A formação do professor para o ensino de Literatura na EJA: sugestões metodológicas

The teacher's formation process to the literature teaching at EJA (Education of Young and Adults): methodological suggestions

Jaqueline Rosa da Cunha
IFRS

Resumo: A proposta deste artigo está diretamente relacionada a este momento educacional que exige transformações na formação de professores de ensino de Literatura e nas metodologias de ensino de Literatura, principalmente, para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA. A aula de Literatura deve ser um espaço de construção múltipla e mútua de saberes, aceitação e valorização da cultura e da identidade cultural entre professores e educandos que dela participam, a fim de que a leitura de textos literários faça sentido para os estudantes que estão retornando à instituição de ensino depois de estarem afastados há muito tempo e por diversos motivos.

Palavras-chave: ensino; literatura; EJA; metodologia.

Abstract: *The purpose of this article is directly related to this educational moment that requires changes in Literature teacher's education and methodologies of teaching Literature, especially for students of Education for Youth and Adults - EYA. The class of literature should be an area of multiple construction and mutual knowledge, acceptance and appreciation of culture and cultural identity among teachers and students who participate in it, in order that the reading of literary texts makes sense for students who are returning to the education institution after being away for a long time and for many reasons.*

Keywords: *education; literature; EJA; methodology.*

Introdução

Assim como várias áreas do saber, a Literatura também precisa iniciar o seu processo de transformação do ensino. A mudança social, a visão de sociedade, as gerações X, Y e Z convivem lado a lado com o retorno à sala de aula de alguns ex-excluídos da escola, às vezes até da sociedade também, ou excluídos com coragem de dar a volta por cima e tentar novamente passar pela porta da inclusão social, cujo passaporte, cabe a nós, educadores, ajudar-lhes a conquistar por meio de um ensino diferenciado do que tiveram anteriormente. Na Educação de Jovens e Adultos – EJA – temos pessoas que ficaram à margem da escola, afastadas por 20 anos ou mais, e que retornam com sua visão de mundo e cultura e precisam de um ensino de literatura que faça sentido a suas vidas. Um ensino que não as expulsem novamente do ambiente escolar.

A literatura por ser um produto da cultura e da identidade social de um povo, deve ser ensinada como tal, não mais como deleite estético de especialistas ou como dados cronológicos da história da literatura. Os professores¹ de literatura não podem continuar dando aulas como se fosse para si em um monólogo enfadonho e incompreensível que não se aproxima da realidade do educando e que em nada contribui para o seu desenvolvimento enquanto cidadão, principalmente, se esse educando for da EJA.

O ensino da literatura envolve história, geografia, sociologia, filosofia, gramática, linguística, artes; identidade e cultura; razão e emoção. Isso deve ser levado em consideração por parte dos professores de Letras que formam os professores de Literatura e por parte dos educadores que ensinam Literatura, para que despertem a em seus educandos a visão de amplitude que a Literatura oferece. Pensando nesses aspectos, este texto traz a reflexão a respeito da formação do educador para o ensino de Literatura, o ensino de Literatura na EJA e algumas sugestões metodológicas a serem levadas em consideração ao trabalhar Literatura com os educandos da EJA.

A formação do professor para o Ensino de Literatura

A formação do professor/educador é algo contínuo, embora essa frase seja um clichê, ela é válida, pois todos nós, professores/educadores, de Literatura ou não, precisamos nos

¹ A nomenclatura “ professor “ será utilizada sempre que referir-se ao licenciado em Literatura sem a formação pedagógica.

qualificar sempre e repensar as nossas certezas, inclusive com relação ao ato de ensinar e o que ensinar. Os cursos de Letras e Pedagogia são os principais responsáveis por essa formação inicial. Durante os anos de formação, é preciso que os futuros professores/educadores adquiram o conhecimento do que será ensinado e a forma como o conteúdo deve ser ensinado. No entanto, essa prática nem sempre ocorre; ou ensinam o conteúdo e deixam de lado os métodos de ensino ou baseiam-se apenas no lúdico e no didático-pedagógico esquecendo quase totalmente de conhecer o que será ensinado. Quando o assunto é formação de professor/educador para ensinar na EJA, a questão piora totalmente, pois raríssimos são os cursos de Pedagogia no nosso país que formam professores para trabalhar especificamente com a Educação de Jovens e Adultos; e nas Letras, esse tema nem é discutido.

Há diferenças entre ensinar Literatura para crianças, para jovens e para adultos, dependendo das circunstâncias sociais, étnicas, etárias em que cada grupo se encontra e dependendo da finalidade de ensinar Literatura o professor/educador precisa adequar o seu propósito. Essa ideia parece básica, mas infelizmente, o que se tem visto pelo Brasil a fora é a cultura do livro didático e do conteúdo preparatório para o ENEM e o Vestibular imperando sem reflexão nas salas de aula. A pesquisadora Annie Rouxel inicia o seu texto intitulado “Aspectos metodológicos do ensino da Literatura” fazendo as seguintes perguntas: Para quê ensinar? Como ensinar? O quê ensinar?, tais questionamentos devem fazer parte da rotina da preparação dos planos de aula e de ensino dos professores de Literatura com o acréscimo de mais uma indagação: Para quem ensinar?

A aula de Literatura é o espaço para a formação do leitor, para a mediação da leitura, para a afirmação da cultura e da identidade do educando; não deve ser apenas um espaço para cumprir metas e vencer conteúdos que serão “cobrados no ENEM”. A Literatura tem a ver com comunicação, com diálogo não, monólogo, ou seja, professor e educandos falam e ouvem, constroem juntos o sentido para os textos através da sua visão de mundo, das suas experiências de vida, do que conhecem da sua cultura, do que faz parte da sua identidade. Para isso, é preciso comunicação; é preciso que o professor passe segurança ao educando para que ele se encoraje a dizer o que pensa. Sendo assim, o professor de Literatura deve ser formado para ouvir os seus educandos e para despertar neles as mais diversas formas de leitura, ainda que não sejam a partir de letras, mas de símbolos. Na formação do professor de Literatura não pode faltar sensibilidade para entender o educando, a cultura do educando, a identidade do seu educando.

Independente das circunstâncias dos educandos, a oralidade deve fazer parte da aula de Literatura, uma vez que a oralidade é fator importante para a formação do arcabouço das palavras de um futuro leitor, pois através do conhecimento de seus significados e das relações entre as palavras é possível estabelecer a compreensão do que é lido. Ou seja, se o leitor conhece o significado das palavras, ele consegue ler um texto e expressar-se a respeito dele. Ainda nessa esteira, temos a memória oral, responsável por preservar, por meio da constante transmissão oral, significados e significantes, folclores, ritos e mitos através de histórias, canções, parlendas e etc. Dessa forma, o que não é reiterado, fica esquecido. De acordo com Regina Zilberman,

memória constitui, por definição, uma faculdade humana, encarregada de reter conhecimentos adquiridos previamente. Seu objeto é um “antes” experimentado pelo indivíduo, que o armazena em algum lugar do cérebro, recorrendo a ele quando necessário. Esse objeto pode ter valor sentimental, intelectual ou profissional, de modo que a memória pode remeter a uma lembrança ou recordação; mas não se limita a isso, porque compete àquela faculdade o acúmulo de um determinado saber, a que se recorre quando necessário. (ZILBERMAN, 2006, p.1)

Corroborando com as ideias discutidas a respeito da memória, Jean-Yves Tadié e Marc Tadié observam que a memória “faz o homem”. Mais adiante complementam: “A memória é a função de nosso cérebro que constitui o elo entre o que percebemos do mundo exterior e o que criamos, o que fomos e o que somos, ela é indispensável ao pensamento e à personalidade”. (J. TADIÉ; M. TADIÉ, 1999, p. 68).

A respeito da importância do conhecimento prévio de mundo, armazenado na memória do leitor, Paulo Freire, em seu livro *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*, comenta sobre a importância do “ouvir”, ou seja, da oralidade para o leitor/ produtor de textos. Segundo ele,

um exercício crítico sempre exigido pela leitura e necessariamente pela escuta é o de como nos damos facilmente à passagem da *experiência sensorial* que caracteriza a cotidianidade à *generalização* que se opera na linguagem escolar e desta ao concreto tangível. Uma das formas de realizarmos este exercício consiste na prática que me venho referindo como “leitura da leitura anterior do mundo”, entendendo-se aqui como “leitura do mundo” a “leitura” que precede a leitura da palavra e que perseguindo igualmente a compreensão do objeto se faz no domínio da cotidianidade. A leitura da palavra, fazendo-se também em busca da compreensão do texto e, portanto, dos objetos nele referidos, nos remete agora à leitura anterior do mundo. O que me parece fundamental deixar claro é que a leitura do mundo que é feita a partir da experiência sensorial não

basta. Mas, por outro lado, não pode ser desprezada como *inferior* pela leitura feita a partir do mundo abstrato dos conceitos que vai da generalização ao tangível. (FREIRE, 1993, p. 27-38)

Na esteira do pensamento de Paulo Freire, Annie Rouxel (2013) afirma que “[...]a inventividade do professor é requisitada para elaborar um dispositivo capaz de interpelar os alunos. Relação da obra com outros objetos semióticos da mesma época – um poema, um quadro, uma música; confrontações da obra com suas adaptações contemporâneas[...]” (ROUXEL, 2013, p.27) como quadrinhos ou adaptações para a tevê. Sua sugestão é que o professor/educador faça uso, além da oralidade, de outros meios de comunicação e de produção de arte, a fim de aproximar cada vez mais o educando do texto literário.

Os símbolos iconográficos possuem grande importância para o leitor ainda não especializado e, de certa forma, para o leitor em formação, pois servem de apoio a sua compreensão textual. Quando falamos em leitura, o que primeiro costuma vir à mente é a compreensão das palavras e o processo de alfabetização e letramento. No entanto, já nos alertava Paulo Freire (2001) que leitura é bem mais que decodificar palavras: é ler o mundo! Ler é “traduzir”, quer sejam palavras, figuras, sons, etc. e construir sentidos, significados para eles; e, neste mundo moderno, repleto de mensagens imagéticas, a leitura também envolve ler imagens.

Maria Emilia Sardelich (2006) comenta que os bens simbólicos produzidos pela humanidade são codificados de formas diversas, mas que mantêm uma estreita relação entre si e se expressam no que se convencionou chamar de “semiose” cultural, essa ampla rede de significações. A recepção desses bens simbólicos pode ser compreendida como leitura, na medida em que todo recorte na rede de significações é considerado um texto. Assim, é possível ler o traçado de uma cidade, um filme, uma coreografia.

Na medida em que a imagem passa a ser compreendida como signo que incorpora diversos códigos, sua leitura requer o conhecimento e a compreensão desses códigos. Essa ideia de “ensinar a ver e ler” os dados visuais inspirou-se no trabalho de Rudolf Arnheim, *Art and visual perception*, de 1957, que procurou identificar as categorias visuais básicas mediante as quais a percepção deduz estruturas e o produtor de imagens elabora suas configurações. Arnheim catalogou dez categorias visuais: equilíbrio, figura, forma, desenvolvimento, espaço, luz, cor, movimento, dinâmica e expressão. Nesse modelo, o espectador desvela nas imagens os esquemas básicos utilizando as várias categorias visuais até descobrir a configuração que, por si mesma, possui qualidades expressivas.

Com relação ao pensar a metodologia de leitura de imagens, Sardelich propõe ao leitor as seguintes competências: iconográfica, reconhecer formas visuais que reproduzem ou não algo que existe na realidade; narrativa, estabelecer uma sequência narrativa entre elementos que aparecem na imagem e/ou elementos de informação complementar; estética, atribuir sentido estético à composição; enciclopédica, identificar personagens, situações, contextos e conotações; linguístico-comunicativa, atribuir um tema, um assunto que poderá contrapor-se ou coincidir com as informações complementares; modal: interpretar o espaço e tempo da imagem. Já Armando Trevisan (2002) propõe cinco modalidades de metodologias de leitura de imagens, quais sejam: primeiro, leitura bibliográfico-intencional: prevê um estudo da vida do autor e suas ideias estéticas, do ambiente em que viveu, das condições de sua produção e da relação autor-leitor; a leitura cronológico-estilística: baseia-se na influência do período histórico sobre os modos de ver e interpretar do autor; a leitura formal, ainda muito popular no Brasil, se fixa na análise da obra de arte em si, na sua estrutura e organização da composição e dos elementos gráficos; a leitura iconográfica acrescenta à leitura formal, a leitura dos elementos expressivos e simbólicos intrínsecos – questões históricas, sociais, religiosas, econômicas, políticas, documentais – descrevendo e classificando as imagens; e finalmente, a iconologia ou iconografia interpretativa que busca analisar a concepção de mundo refletida no objeto artístico, baseando-se em documentação política, poética, religiosa, filosófica e social, referencial de uma época ou local. Esboça, assim, a atitude do autor de representar ou de pensar sobre uma realidade.

Independente desta ou daquela metodologia de leitura ou da mescla de duas ou mais, o que não pode ser esquecido pelo professor/educador formador de leitores é que a imagem e o texto verbal não devem ser dissociados. A retirada das imagens de seu contexto e sua leitura isolada gera uma limitação no processo leitor, que passa a ser fragmentado e desconecta elementos que, juntos, compunham a mensagem original e contribuem para a construção de sentidos. Além disso, ler criticamente implica aprender a apreciar, decodificar e interpretar as imagens, analisando tanto a forma como elas são construídas e operam em nossas vidas, como o conteúdo que comunicam em situações concretas.

Eliana Yunes, membro da Cátedra de Leitura da UNESCO, declara

Temos, pois razão de sobra para nos organizarmos na escola, no condomínio, na fábrica, na comunidade, para potencializarmos politicamente nossas ações de promoção da leitura. Quanto menor uma cidade, maior sua capacidade de se organizar de modo ágil para incentivar a leitura por toda parte. Sendo leitores,

seremos, sem maiores problemas, promotores de leitura, convencidos que estamos dos benefícios desta prática. E não há por que esperarmos que os representantes do Estado, isto é, de nós mesmos, tomem a iniciativa e façam tudo sozinhos. **NÓS PODEMOS FAZÊ-LO, EM NOSSO MEIO, COM A ARTICULAÇÃO DE INICIATIVAS E RECURSOS LOCAIS, UM BOM E PERMANENTE TRABALHO DE POLÍTICA DE LEITURA.** (YUNES, 2005, s/p., grifo da autora)

O professor de Literatura deve ser consciente da importância de seguir tratando esse assunto com toda a atenção que ele merece, pois, em total consonância ao que Yunes afirma:

Ler, para quê? As respostas mais óbvias, nós as sabemos: não há trabalho, há restritas oportunidades de alcançar qualidade de vida para os que não sabem ler. O analfabetismo é excludente. O mais grave, no entanto é que, no mundo contemporâneo, nosso cérebro e nossa linguagem já funcionam segundo as leis sintático-semânticas da escrita. Assim, nossa própria oralidade responde ou não às expectativas de uma língua escrita. Maior dificuldade de falar corresponde a menor capacidade de leitura. (YUNES, 2005, s/p.)

A busca incessante por uma prática docente que minimize o problema da formação do leitor e da sua aproximação com os textos literários é, conforme alertava Paulo Freire, uma aprendizagem se constrói, também na prática, ou seja, é preciso manter o nosso olhar curioso focado nas teorias e metodologias que nos ajudarão a experimentar, vivenciar e fazer a diferença na formação dos nossos leitores, auxiliando-os em uma melhor produção oral e escrita a partir da curiosidade e do encantamento pela leitura literária. Assim, seguiremos no complemento - e cumprimento - da formação continuada para atingir os objetivos propostos, através da busca constante que faz parte da docência.

O ensino de Literatura na EJA

Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade específica da educação básica que se destina à inclusão escolar de um público que, por motivos diversos, foi excluído da instituição escolar durante sua infância ou adolescência. Essa modalidade de ensino não se define pelo turno que é ofertada, mas pela sua configuração com vistas a atender as especificidades dos sujeitos que pretende abranger.

A identidade do aluno da EJA apresenta uma diversidade muito grande porque são educandos trabalhadores na sua grande maioria, sem tempo para estudar e com autoestima baixa. Ao chegar à escola, os educandos deparam-se com diferentes culturas, etnias, religiões e crenças,

isso às vezes faz com que eles não consigam socializar-se e continuar os estudos, ou seja, esses estudantes são diferentes entre si, inclusive no que diz respeito aos seus ciclos de vida, mas todos possuem uma cultura própria. Contamos com nossas ações pedagógicas para mediar esses conflitos existentes entre eles, sensibilizando-nos sob o fato que o estudo vai proporcionar um leque de oportunidades para o crescimento intelectual e profissional de cada um deles.

Cabe ao educador da modalidade da EJA a busca permanente por qualificação para desenvolver ações pedagógicas que atentam às necessidades dos educandos jovens e adultos e suas experiências socioculturais. O professor/educador deve estabelecer o aprendizado com base na realidade do educando, propondo apropriação dos conteúdos a partir das histórias relatadas por seus educandos. Portanto, o primeiro passo para uma experiência bem-sucedida consiste em saber quem são esses estudantes, onde e como vivem e qual é o seu histórico de vida. Antonio Nóvoa diz que: “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”. (NÓVOA, 2002, p.23)

O professor precisa mudar a visão que possui a cerca do sujeito da EJA. Ele não é carente e vulnerável, mas sujeito de direitos, sujeito que não é ignorante, que sabe criar saberes, que sabe muitas coisas como seus saberes essenciais à vida humana. O professor de Literatura precisa aceitar e valorizar a cultura do educando da EJA. A respeito de o professor de Literatura “ensinar cultura”, Annie Rouxel comenta:

Trata-se de aumentar a cultura dos alunos? (qual cultura?), do formar leitores? De contribuir para a construção de suas identidades singulares ou de propiciar, pelo compartilhamento dos valores, a elaboração de uma cultura comum, o sentimento de pertencimento a uma comunidade nacional?

Para os educandos da EJA, geralmente, a noção de Literatura está bem distante da aceita pelos estudiosos atuais. Além de confuso, por vezes, o seu entendimento global sobre o assunto parece inatingível, pois como vários estudantes deixam de frequentar a escola há muitos anos, em épocas em que estudar Literatura era memorizar as obras e os estilos dos autores ou, ainda, saber, em ordem cronológica, as **correntes literárias** e em que elas consistiam, já que esse seria um conteúdo do Vestibular – outra palavra, que para muitos educandos, tem o significado de algo também inatingível, assim, para eles, estudar Literatura não faz sentido algum.

O primeiro passo, com relação ao ensino de Literatura para educandos da EJA deve ser o de proporcionar a eles a compreensão e o reconhecimento da importância da cultura e de

seus produtos para as suas futuras atuações no mundo do trabalho, já que são estudantes já inseridos na rotina laboral; o segundo desafio é o de despertar os seus interesses pela Literatura e seus textos fazendo deles sujeitos leitores de Literatura por si só.

A fim de conquistar e manter o interesse dos estudantes por leitura de textos literários e cumprir os objetivos propostos para o ensino de Literatura, é necessário que o professor siga um percurso diferente do que está na memória dos educandos como uma lembrança negativa. A metodologia escolhida deve aproximar os registros dos textos literários da história de vida, identidade e cultura dos educandos, a fim de que eles possam, ao ler as histórias, reconhecer algo de si nelas. Assim, a Literatura passará a ter um valor emocional positivo para eles, passando a fazer sentido.

Ao optar pelo ensino de Literatura pelo viés da identidade e da cultura, é preciso que o professor se atenha aos diversos conceitos que as definem. Sem ignorar as mudanças radicais – que vêm ocorrendo acerca de trinta anos - pelas quais passam as sociedades nesse início do século XXI, e suas consequências para a formação e ajustes das identidades que ocorrem atualmente, o conceito de identidade inicialmente abordado como apoio metodológico pode ser o defendido por Durkheim, Marx e Freud, que ganhou força em meados do século passado e chegou ao seu apogeu no final do mesmo século. Essa escolha justifica-se por ser o conceito com o qual os educandos têm mais vivência, uma vez que estão inseridos há muito mais tempo em uma sociedade que acreditava nele e o impunha/seguia. A linha conceitual desses teóricos corresponde à ideia da formação de um sujeito/identidade sociológica que não era autônoma, pois era construída por meio de um debate incessante com as pessoas da sociedade em que vivia. De acordo com esse pensamento, o sujeito ainda teria a sua individualidade, porém, formada e transformada de acordo com as experiências do indivíduo no meio social. Essa noção de construção de identidade dependia, portanto, da estrutura social e não podia ser formada fora dela.

Na era da modernidade, a identidade era construída vagarosamente por meio dos exemplos dos **mais velhos** e vivida como um projeto de vida **correto**. Para o sociólogo Zigmunt Bauman,

a construção requeria uma clara construção da forma final, o cálculo cuidadoso dos passos que levariam a ela, o planejamento a longo prazo e a visão através de consequências de cada movimento. Havia, assim, um vínculo firme e irrevogável sobre entre a ordem social como projeto de vida e a vida individual

como projeto, sendo a última impensável sem a primeira. (BAUMAN, 1998, p.31)

As ideias freudianas, defendidas na mesma época, explicam o comportamento citado. Com base nos estudos do psicanalista, observamos que o **eu** visava, a partir de valores racionais, manter os interesses do indivíduo vinculados aos ideais da realidade social, como forma de fuga para uma zona de conforto, aceitando assim a imposição da identidade a ser assumida sem ter que optar por ela e sem ter o esforço de optar por construí-la. (FREUD, 1976)

No entanto, é impossível deixar de comentar com os estudantes e levá-los a refletir no momento das aulas de Literatura que, desde o início deste século, os estudos sobre a formação da identidade cultural vêm tomado outro rumo devido ao momento de intensa globalização vivido por esta sociedade. O desenvolvimento incessante de transporte e comunicação, cada vez mais, liga o local ao global. A maior interdependência global leva a um colapso das identidades tradicionais, ligadas ao local, e produz uma diversidade cada vez maior de estilos e identidades (HALL, 1998, p.12) Assim, as marcas locais se misturam e as identidades, que antes eram marcas próprias de uma região, passam a ser encontradas e, até reinventadas, em qualquer outra sociedade.

O panorama acerca dos conceitos mencionados serve ao professor de Literatura para dar início ao estudo com os educandos a respeito da formação da identidade individual aproximando essa construção à manutenção da sua cultura e identidade. Com relação à importância da identidade e sua aproximação cultural, Even-Zohar, em seus estudos, afirma que

La valoración de identidades es así una parte de la eterna competencia intergrupala por prestigio y estatus, lo que en último análisis significa la competencia por el acceso a recursos. Un mercado intergrupala de tales bienes ha sido determinante desde la antigüedad jerarquizando entre ellos los varios grupos étnicos y políticos, permitiendo que unos tengan más que decir que otros. Para ganar esta competición, los mejores elementos siempre se han mostrado como pertinentes para el grupo demandante, y por lo tanto los repertorios de elementos rápidamente se cristalizaron para abarcar diversos elementos – desde impresionantes edificios, como pirámides, puertas de ciudades, jardines colgantes y templos, hasta reclamaciones sobre libertad, calidad de vida y riqueza, dioses más poderosos, una justicia mejor, seguridad personal, y cualquier otra posesión o principio que resultase ser muy valorados en ese momento².(EVEN-ZOHAR, 2011, p.5)

² A valorização de identidades faz parte da eterna competência intergrupala por prestígio e *status*, o que em última análise significa competência por acesso a recursos. A existência de um mercado intergrupala com determinados bens é relevante desde a antiguidade hierarquizando entre eles os vários grupos étnicos e políticos, permitindo que uns tenham mais poder de falar, de decidir, do que outros. Para ganhar essa competição, os melhores elementos sempre

O pensamento de Even-Zohar sobre a valorização da identidade social mostra-nos que é inegável a relação desta com a construção da cultura. Por esse motivo, o estudo sobre tópicos de cultura e sua construção fez-se necessário nas aulas de Literatura, principalmente para a EJA.

Desde a antiguidade, sabemos que a melhor forma de um povo manter a supremacia sobre outro é dominando a sua cultura. Essa afirmação deve ser utilizada como argumento, explicada, exemplificada e comprovada, nas aulas de Literatura, para que os estudantes percebam a importância de (re)conhecer a sua cultura e a do outro, uma vez que atuam no mundo do trabalho e precisam manter-se nele e progredir. Na verdade, esse argumento deve ser utilizado, primeiramente, a fim de manter o interesse dos educandos no assunto abordado, porque, com o passar das aulas, a desculpa para estudar Literatura vai dando lugar ao entendimento e ao encantamento deles sobre como a Literatura – sendo um produto cultural –, age representando artisticamente um povo em determinada época com seus costumes, linguagens, crenças, tradições, hábitos, sofrimentos e alegrias.

Durante as aulas, o professor de Literatura deve consolidar a ideia, junto aos estudantes, de que cultura é o modo como o ser humano vive e interpreta o mundo. A partir disso, pode partir para a discussão dos três tipos de capital propostos por Pierre Bourdieu: capital cultural – constituído pela capacidade argumentativa que uma pessoa possui de defender as suas ideias, contrariando o cânone, por ter conhecimento adquirido, por exemplo, a partir de leituras e da formação do que Zohar chama de repertório (conjunto de bens e ferramentas) -; capital simbólico, instaurado pela autoridade intelectual de quem fala, mas que depende do pacto do ouvinte para a aceitação; e o capital econômico, que é a compensação de quem tem menos ou não tem capital cultural, é a forma de a pessoa não se sentir inferior aos demais e de ser aceito no grupo cultural.

Esses três conceitos, de certa forma, trazem a ideia de que a cultura é algo inatingível, quase que uma aura. Even-Zohar ao conceituar o sistema cultural desfaz essa ideia, uma vez que define seis fatores (produtor, produto, consumidor, repertório, mercado e instituição) os quais se

se mostraram como pertencentes ao grupo demandante e, assim, os seus repertórios (bens) rapidamente se cristalizaram para abarcar os diversos elementos – desde impressionantes edifícios, como pirâmides, portas de cidades, jardins suspensos e templos, até redações sobre liberdade, qualidade de vida e riqueza, deuses mais poderosos, uma justiça melhor, segurança pessoal e qualquer outra posse ou princípio que fosse bastante valorizada na época. (tradução livre)

interligam e, utilizando a linguagem e a identidade, funcionam como uma engrenagem que atua em qualquer grupo cultural da mesma maneira. A teoria de Zohar elimina a ideia de que haja uma cultura melhor ou pior e demonstra que toda a cultura é válida e deve ser reconhecida.

Além de não trabalhar com modelos culturais e, sim, com os produtos culturais que são gerados a partir da identidade de cada grupo, Zohar foi mais longe na sua teoria e conceituou a troca de culturas como **Teoria de Polissistemas**. Os polissistemas nada mais são do que um conjunto de vários sistemas culturais que trocam entre si características e se influenciam mutuamente. Com a globalização, que promove a internacionalização do regional, não há mais como dizer que um sistema cultural é puro e que não sofreu mudanças em suas tradições. Raros são os grupos culturais, como o dos menonitas, que ainda resistem a essas mudanças que envolvem trocas e empréstimos culturais.

A teoria de polissistemas não descarta a existência de um cânone, porém, mostra que este realiza empréstimos com as culturas periféricas. Assim, um alimenta ou outro e dessas trocas vão surgindo novas características que transformam a cultura e a identidade de um povo ao longo dos tempos. Essas ideias devem ser apontadas e discutidas com os estudantes da EJA, a fim de que ao lerem os textos literários, possam compreender as características culturais, regionais, linguísticas, históricas e temporais das produções e, assim, entender a leitura realizada.

Experiências metodológicas no Ensino de Literatura na EJA

O teórico espanhol José Elias Torres, em um curso ministrado na PUCRS, em 2012, afirmou que: “Os estudos literários estudam a produção, não estudam a Literatura. Literatura não é para gostar, é para ler e não para estudar. Para estudar, há os estudos literários.” A afirmação de que não se ensina a gostar de ler, mas a ler simplesmente; sem ser o ler decodificar ou o ler por algum motivo, mas o ler por deleite, o ler por prazer, o ler por ler, é algo que deve ser bem entendido pelos professores de Literatura, mediadores de leitura e formadores de leitores. Não há como ensinar um gosto, mas há como despertar no outro o interesse por algo de que gostamos. Para isso, o nosso argumento deve fazer sentido para o outro deve tocá-lo de alguma maneira - principalmente quando essa relação ocorre entre educador e educando.

Há muito tempo temos – professores/educadores - feito o jogo do convencimento por manipulação, por uma relação de opressor e oprimido, em que há um aluno – um **sem luz** – que, por isso, deve obediência ao professor, que **professa** o que é certo e o que é errado, que

premia ou castiga o comportamento do aluno. Está mais do que em tempo de repensarmos essa relação e começarmos a envolver de forma emocionalmente positiva o nosso educando, substituindo o jogo pela aprendizagem a partir da interação, da troca entre educando/educador, e educador/educando, compondo um cenário real onde todos sejam sujeitos da construção do saber.

Em relação à leitura, a aproximação deve dar-se por meio do reconhecimento, por parte dos educandos, de si mesmos como sujeitos leitores de Literatura capazes de compreender, por meio da subjetividade, o seu papel na constituição cultural e social do espaço que ocupam. No último semestre de 2012, a turma do Curso Técnico em Vendas – modalidade PROEJA, do IFRS – Câmpus Porto Alegre, percorreu esse trajeto, passando do entendimento do que é identidade cultural e o que ela envolve; a construção cultural e seus imbricamentos; a constituição do sistema cultural, entendendo a Literatura como um produto dele; até chegar ao contato com as leituras literárias e o despertar da subjetividade que ocorreu à medida que os educandos iam se enxergando na construção cultural e literária, identificando as suas histórias de vida, de família, de etnia.

Como uma parte das turmas é composta por um número considerável de estudantes afrodescendentes e declarados negros; e outra, por descendentes de alemães e italianos foram escolhidos os textos literários que tinham por temática a época das charqueadas no Rio Grande do Sul e a chegada de imigrantes na virada para o século XX. A leitura desses textos fez a turma emocionar-se, pois reconheceram na Literatura personagens que lembravam a história de seus bis avós, avós, pais e personagens da oralidade que fazem parte da sua construção identitária e cultural.

Sob forma de exemplificação metodológica, serão comentados apenas três textos literários que foram trabalhados com os estudantes em sala de aula. O primeiro deles foi o poema **Origem**, composto pelo grupo tradicionalista *Os Fagundes*³ para se tornar música. Como o poema foi musicado e possui um vídeo, o mesmo também foi apresentado em aula a fim de que os educandos observassem os tipos de instrumentos que são utilizados, bem como o figurino dos cantores que se apresentaram tipicamente pilchados.

³ A banda **Os Fagundes** foi criada em 2001, pela família de músicos já consagrada no cenário musical do Rio Grande do Sul, composta por Bagre Fagundes e seus filhos Neto e Ernesto, além de seu irmão Nião, também conhecido na época por apresentar programas de televisão. Naquele ano, a família Fagundes reuniu-se para a gravação de um CD para a *Galpão Crioulo Discos*, surgindo, assim, a banda. O lançamento oficial do CD de estréia do grupo, intitulado **Os Fagundes**, ocorreu no Theatro São Pedro, em Porto Alegre - RS. Informações da *Wikipedia*.

O poema tem início com os seguintes versos: “Campeando um rastro de glória/venho sovado de pealo/erguendo a poeira da história/nas patas do meu cavalo/o índio, que vive em mim/bate um tambor/ no meu peito/o negro, também assim/tempera e adoça/o meu jeito/ com laço e com boleadeira/com garrucha e com facão/desenhei pátria e fronteira/pago, querência e nação.”(FAGUNDES, 2010) Ao lerem o poema pela primeira vez, os estudantes manifestaram que estavam com dificuldade de entendimento da leitura por conta do vocabulário regionalista. A princípio pensaram em desistir de ler e afirmaram que: “Literatura é algo complicado de entender.” Ainda assim, a contragosto, foi solicitado a eles que fizessem um esforço e marcassem todas as palavras desconhecidas. Após isso, perguntei-lhes quais palavras jamais haviam escutado. No início do poema surgiram como entrave de leitura os vocábulos: campeando, pealo, boleadeira e garrucha. Quando foram esclarecidos de que **campeando** significa **procurando**, os educandos mostraram-se surpresos e demoraram a sentirem-se convencidos de que o significado que eles davam a essa palavra estava correto, pois a maioria deles utiliza esse vocábulo, por ser uma marca regionalista bastante forte e característica da cultura do gaúcho, mas no entendimento desses estudantes: eles **falam tudo errado e não sabem nada**. Aos poucos foram, com muita cautela, se arriscando no significado das palavras que imaginavam não saber e/ou não tinham a certeza de que sabiam e foram descobrindo que, na verdade, eles entenderam todas as palavras e que as utilizam adequadamente no seu vocabulário.

Conforme diria Paulo Freire (2011), a ação cultural, por vezes, está a serviço da dominação e, como afirma Even-Zohar,

La política de identidades, la inculcación deliberada de un conjunto de elementos como intrínsecamente representativo de un colectivo, ha sido un procedimiento indispensable en la gestión de grupos desde tiempo inmemorial. Las fuerzas dominantes, consecuentemente, han usado siempre este procedimiento para gobernar eficazmente.[...]El grupo rechazaría entonces, individual y colectivamente, tentativas de eliminación de elementos del conjunto, tanto si estas se han iniciado desde dentro como desde fuera.⁴ (EVEN-ZOHAR, 2011, p.1)

Como os educandos têm consciência de que sua identidade cultural, em parte, não corresponde a do grupo politicamente dominante e, como consequência disso vivem, em geral, à

⁴ A política de identidades, a inculcação deliberada de um conjunto de elementos como intrinsecamente representativo de um coletivo, tem sido um procedimento indispensável na gestão de grupos desde tempos imemoriais. As forças dominantes, consequentemente, têm usado sempre esse procedimento para governar eficazmente. [...]O grupo rechaçaria então, individual e coletivamente, tentativas de eliminação de elementos do conjunto, ainda que elas tenham iniciado dentro ou mesmo fora do grupo.(tradução livre)

margem da sociedade. Sendo assim, a realidade diária que enfrentam vem ao encontro do discurso do grupo dominante que os faz crer que **são errados**, que **são ruins**, que **são de menos valia** e que **nada sabem**. Esse é o pensamento que o opressor político-social deseja ver repetido, acreditado e perpetuado para que possa legitimar a sua existência como uma entidade superior separada, que lhe permite possuir privilégios e distinção em relação aos outros grupos e seguir tendo vantagens. O compromisso do educador é reverter esse discurso, mostrar aos educandos que eles são sujeitos ativos e partícipes dessa sociedade e que eles possuem tanto valor quanto qualquer outro cidadão. Despertar nos estudantes a consciência e o reconhecimento de que eles também podem mudar os rumos da sua história, de que eles têm uma identidade e uma cultura tão válida como qualquer outra pessoa e que, de igual forma, deve ser respeitada e valorizada, é um compromisso de todo educador. Para esses educandos, perceberem e terem a coragem de assumir que identificaram, através da Literatura, traços que fazem parte da sua identidade e história cultural, constitui o início de uma revolução individual contra a manipulação cultural realizada através da ferramenta: leitura.

Ainda com relação ao poema, alguns educandos não se lembravam dele sob a forma de música, mas quando assistiram ao vídeo em que o grupo *Os Fagundes* se apresenta tocando, todos se lembraram da canção e, depois, comentaram que nunca haviam prestado a atenção na mensagem que ela traz. Ao serem questionados sobre o que entenderam sobre o poema, os educandos conseguiram facilmente relacionar os versos com a sua identidade cultural; o título **Origem**, com a história do povo gaúcho, a invasão dos portugueses, a catequização dos índios, os escravos das charqueadas e a luta entre Portugal e Espanha pelo território do Rio Grande do Sul; chegaram a afirmar: “Essa música fala de **nós**, não é professora? Da **nossa** origem de povo gaúcho. Do negro e do índio que lá no início sofreram e ajudaram a construir o que **somos** hoje⁵.” O pronome **nós**, o possessivo **nosso** e o verbo **somos** demonstra claramente que o educando se enxergou no poema, se viu como sujeito partícipe da mensagem trazida.

A partir dos contatos com as leituras de textos literários, foi possível perceber que os educandos começavam a, de forma mais segura, fazer relações dos textos com o seu espaço íntimo - mundo interno - com o qual se relacionam com o mundo social - mundo externo -, reconhecendo as marcas singulares da sua formação como indivíduo no que diz respeito à construção de crenças e valores compartilhados na dimensão cultural que acabam por constituir a

⁵ Intervenção feita por um estudante dedarado negro com idade de 65 anos. (grifo meu)

experiência histórica e coletiva de grupos a que pertencem. Outro momento em que a subjetividade dos educandos agiu de forma a auxiliar na construção do sujeito leitor que lê porque está identificando-se com a Literatura, foi no fechamento do semestre quando ficaram à disposição da turma os textos, **Um farrapo não se rende** e **Na charqueada**, ambos do escritor pelotense Vítor Valpírio. De acordo com a proposta da atividade, cada educando deveria escolher apenas um para dos textos literários para ler e entregar um comentário livre. A maioria dos estudantes leu os dois textos disponibilizados. O interesse em ler os textos, o troca-troca dos mesmos, a busca por outros de conteúdo semelhante ultrapassou o espaço das aulas de Literatura e começou a movimentar a biblioteca do Câmpus, o bar, os corredores e, até mesmo, a perturbar o horário de trabalho de alguns estudantes/bolsistas que, entre uma tarefa e outra, liam e procuravam no dicionário o significado das palavras que não reconheciam – ou ainda desconfiavam.

A última aula do semestre, com período de duas aulas – 110min – foi curta para tantos comentários. Alguns educandos contavam histórias que ouviram os pais contar de seus familiares que viveram no Rio Grande dos Sul na época das charqueadas, da escravidão, da chegada dos imigrantes e que associavam com as narrativas lidas. Outros disseram que, como estavam com dificuldade de entender o significado das palavras, leram os textos na companhia de avós e de sogros os quais foram intervindo nas narrativas literárias e complementando as histórias fictícias com as suas histórias pessoais de formação identitária. Houve educandos que relembrou, através de trechos das narrativas, episódios de infância, objetos e costumes que tinham naquela época e que, atualmente, caíram em desuso. Muitos identificaram falares populares e entenderam inclusive expressões utilizadas por parentes mais velhos que, para eles, não faziam sentido por desconhecerem o contexto e o significado.

A troca de impressões sobre as narrativas durante a exposição de ideias foi muito enriquecedora para todos educandos e educadora. Além de ter, aproximado os estudantes da Literatura, mostrou a eles que a compreensão dessa disciplina não é inatingível nem complicada e que eles trazem consigo na sua formação cultural ferramentas que lhes permitem compreender e participar da construção do sentido do que leem.

Considerações Finais

A ideia de Paulo Freire, em **Pedagogia do Oprimido**, reforça especialmente os resultados obtidos na prática teórico-metodológica abordada. De acordo com o educador, o resgate da subjetividade de homens, cuja sociedade os faz acreditar que são "quase-coisas" auxilia para que assumam a sua verdadeira condição de ator do cenário cultural que faz parte da construção identitária de um grupo, nisso,

[...]através de uma modalidade de ação cultural, adialógica, problematizadora de si mesmos em seu enfrentamento com o mundo, significa, num primeiro momento, que se descubram como *Pedro*, *Antônio*, como *Josefa*, com toda a significação profunda que tem esta descoberta. No fundo, ela implica uma percepção distinta da significação dos signos. Mundo, homens, cultura, árvore, trabalho, animal, vão assumindo a significação verdadeira que não tinham. Reconhecem-se, agora, como seres transformadores da realidade, para eles antes algo misterioso, e transformadores por meio de seu trabalho criador. Descobrem que, como homens, já não podem continuar sendo, "quase-coisas" possuídas[...] (FREIRE, 2011, p. 238)

Nesse aspecto, o resgate da subjetividade dos educandos, através do estudo de identidade, cultura e literatura, unido ato-reconhecimento desses como sujeitos leitores de textos literários oriundos de uma época histórico-social que retrata as suas origens culturais e as suas bases identitárias, colabora para que reforcem a sua autoestima, assumam o seu valor identitário, e compreendam que o conhecimento sobre Literatura, cultura ou qualquer área do saber, não é um mistério fora de seu alcance.

A experiência de ensinar Literatura por meio da identificação cultural dos estudantes provou que é um método possível de despertar neles o interesse pelos textos literários. Certamente, o ensino de Literatura, assim, como vem ocorrendo com as demais áreas do conhecimento, deve seguir sendo repensado, rediscutido e ampliado.

Nessa esteira de transformação, também é importante destacar que os professores que ensinam Literatura para os educandos da EJA precisam cada vez mais compreender e acolher esse estudante que está voltando à sala de aula com suas vivências e experiências de mundo. O professor precisa buscar desenvolver a sensibilidade não apenas para trabalhar com a Literatura, mas para trabalhar com o ser humano diferenciado, excluído, marginalizado pela sociedade e que busca conquistar o seu lugar de direito. Para isso, esse educando conta com o apoio do professor/educador que deve fazer do espaço de aula um momento verdadeiro de trocas, de oralidade, de comunicação; de real trabalho inter, multi e transdisciplinar que faça sentido à vida de quem está há mais tempo no mundo do trabalho do que na instituição escolar; de valorização

da cultura, da identidade e dos saberes empíricos desses estudantes que estão retornando à caminhada do conhecimento teórico.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *O mal estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 1998.
- EVEN-ZOHAR, Itamar. *El mercado de identidades colectivas y el trabajo patrimonial*. Galícia: 2011. Disponível em: <<http://www.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/IEZ-EL%20MERCADO%20DE%20IDENTIDADES%20COLECTIVAS.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2013.
- EVEN-ZOHAR, Itamar. La literatura como bienes y como herramientas. In.: VILLANUEVA, Darío; MONEGAL, Antonio; BOU, Enric (Orgs.). *Sin Fronteras: Ensayos de Literatura Comparada en Homenaje a Claudio Guillén*. Madrid: Editorial Castalia, 1999. p. 27-36.
- FAGUNDES, Ernesto. *Origens*. Porto Alegre: Grupo RBS, 2010. 1 CD e DVD.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- _____. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 41ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.
- FREUD, Sigmund. O eu e o Id. In: _____. *O eu e o Id*, uma neurose demoníaca do século XVII e outros trabalhos. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p.13-86.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na Pós-Modernidade*. 6.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- NÓVOA, Antonio (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa-Portugal: Dom Quixote, 2002.
- ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino de literatura. Tradução Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.) *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.
- TADIÉ, Jean-Yves; TADIÉ, Marc. *Le sens de la mémoire*. Paris: Gallimard, 1999.
- TORRES, José Elias. *Literatura e cultura: novas linhas de pesquisa e transferência de resultados*. 2012. Porto Alegre: PUCRS. 6 páginas. Notas do curso ministrado.
- TREVISAN, Armando. *Como apreciar a arte*. Do saber ao sabor: uma síntese possível. 3ª ed. Porto Alegre: AGE, 2002.
- VALPÍRIO, Vítor. Um episódio de charqueada. In: MOREIRA, Maria Eunice. *Os narradores do Partenon Literário*. Porto Alegre: IEL/Corag, 2002. p. 41.
- _____. Um farrapo não se rende. In: MOREIRA, Maria Eunice. *Os narradores do Partenon Literário*. Porto Alegre: IEL/Corag, 2002. p. 50.

YUNES, Eliana. Políticas públicas de leitura: maneiras de fazê-las. *Pensar no livro*. n.º 3, março 2005. Disponível em: <http://www.cerlalc.org/revista_noviembre/pdf/n_art01_p.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2013.

ZILBERMAN, Regina. Memória e oralidade. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 117-132, setembro 2006.

Jaqueline Rosa da Cunha

Doutora em Letras (PUCRS), Mestre em História da Literatura (FURG), Especialista em Literatura Brasileira Contemporânea, pela UFPel e Graduada em Letras Português/Espanhol (FURG). Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira e desenvolveu atividades na SEaD/FURG, como membro da Coordenação Pedagógica e como Coordenadora de Tutoria do Curso Mediadores de Leitura. Atualmente, compõe o quadro de professores efetivos do IFRS, trabalhando no Câmpus Porto Alegre na área de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, coordenando o Curso Técnico em Administração – modalidade PROEJA e desenvolvendo atividades extensionistas e culturais junto ao NEABI e ao Lilicult.
Email: jaqueline.cunha@poa.ifrs.edu.br

Recebido em 30 de dezembro de 2013.

Aceito em 30 de junho de 2014.

Tecnologias e a leitura de textos literários na escola: um olhar sobre as relações entre o letramento digital e o letramento literário

Tecnologies and the reading of literary texts at school: a look on the relations between digital and literary literacies

Francisco Wellington Borges Gomes
UFPI

Resumo: Com a popularização de artefatos tecnológicos como o computador e dispositivos móveis, novas formas de lidar com textos e com a leitura se tornam cada vez mais populares. As tecnologias digitais oferecem tanto a possibilidade de contato com obras de autores consagrados quanto com obras inovadoras e experimentais, promovendo novas experiências estéticas e oportunidades para o ensino e a aprendizagem de literatura. Nesse contexto, discussões sobre o letramento literário na escola buscam atribuir novos olhares à forma como leitores leem e interpretam textos literários, motivados por escolhas individuais e contextuais e pelas recentes mudanças na forma de se produzir e consumir textos. Neste trabalho, discutirei sobre o letramento literário e suas interfaces com o letramento digital, enfatizando a inserção de práticas letradas no ensino de literatura como forma de promover a formação de leitores críticos em um contexto no qual textos digitais estão presentes.

Palavras-chave: letramento literário. letramento digital. ensino de literatura e leitura

Abstract: *With the popularization of technological artifacts like the computer and mobile devices, new ways of reading and dealing with texts have become popular. The digital technologies offer, at the same time, possibilities for the contact with works of well-known authors as well as with innovative and experimental works of literature, promoting new aesthetic experiences and opportunities for the teaching and learning of literature. In this context, the debate on literary literacy in school environment seeks to give new insights on the way readers read and interpret literary texts, motivated both by individual and contextual choices and by the recent changes in the way we produce and consume texts. In this paper I aim at debating on the interfaces between literary literacy and digital literacy, emphasizing the insertion of literacy practices in the teaching of literature as a way of making critical readers in a context in which digital texts are present.*

Key-words: *literary literacy. digital literacy. teaching of literature and reading*

Introdução

Desde a Antiguidade, a escrita e a literatura asseguraram àqueles que as dominavam uma posição de prestígio em determinados grupos sociais. Ao longo da história, essa apropriação e uso da escrita e da arte literária foi um elemento por meio do qual se atribuía o caráter de civilizado ou não a uma sociedade. Segundo Soares (2004), no processo histórico de diferentes culturas letradas, o caráter civilizatório ocorreu com a instituição de uma língua e, posteriormente, a introdução da escrita, com características próprias e singulares daquela comunidade, para consolidar sua identidade política e cultural. Igualmente, a literatura assumiu papel importante na consolidação da cultura de diferentes povos por meio do registro escrito de fatos, mitos, costumes, ideologias e comportamentos sociais.

Kleiman (1995) chama de letramento às práticas de escrita que estão relacionadas ao uso, função e impacto social. Tfouni (1988), entretanto, esclarece que o letramento não seria apenas o conhecimento da escrita pelo indivíduo ou pela sociedade, mas a ocorrência das transformações sócio-históricas do sistema da escrita adquirido pela sociedade.

Para ambos, a escrita tem tal importância perante a sociedade que o processo de letramento não se dá apenas pela capacidade de memorização do indivíduo com relação a letras, palavras e sentenças. Este é, na verdade, um processo amplo, cabendo ao indivíduo adquirir a capacidade reflexiva sobre o sistema simbólico da escrita e compreender que este não é estável, mas mutável, em constante processo transformador, efetuado pelo indivíduo letrado e pela sociedade que se reformula constantemente.

Ribeiro e Rocha (2007, p.30) nos apresentam o conceito para letramento, a seguir:

(...) Letramento é “o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita. Essa apropriação pode mudar o horizonte de ação de um indivíduo ou de um grupo. Com a chegada de novas ferramentas de ler e escrever, os modos de letramento também se alteraram e terminaram por configurar um novo domínio de uso da palavra.

Cosson (2009, p.23), ao discutir as práticas de leitura na escola, chama a atenção para a necessidade de promoção do letramento literário no ambiente escolar. Para o autor, “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. É por meio dele que cidadãos-leitores críticos são formados.

Para Baleiro (2011), embora letramento e literatura tenham, durante muito tempo, feito parte de construtos teóricos distintos, eles têm, na verdade, muita coisa em comum, uma vez que ambos estão preocupados com os processos de produção de significados e com as reações

individuais e coletivas a diversos tipos de textos. Nesse sentido, as recentes discussões sobre o letramento literário buscam novos olhares sobre a forma como leitores leem e interpretam textos literários, motivados tanto por escolhas individuais quanto contextuais.

Igualmente, para Frederking et al. (2012), até pouco tempo, por causa do caráter artístico e da ambiguidade do texto literário, poucas abordagens teóricas buscavam descrever os processos de construção do sentido do texto literário pelo leitor, o que ocasionou um distanciamento entre as pesquisas sobre leitura e aquelas relacionadas à literatura. Entretanto, para os autores, o surgimento de teorias voltadas para os processos de leitura e produção de textos aplicadas aos textos literários são importantes para que se possa refletir e compreender os processos de construção de significados nos textos literários, dentro e fora da escola.

Assim como ocorre com a literatura, outras perspectivas de letramento têm sido adotadas para atender às constantes mudanças nas formas de se produzir e consumir textos. Com a popularização de artefatos tecnológicos como o computador e dispositivos móveis como celulares e *tablets*, por exemplo, novas formas de lidar com textos e com a leitura se tornam cada vez mais populares. O uso de tecnologias digitais oferece ao mesmo tempo a possibilidade de contato com obras de autores consagrados quanto com obras inovadoras e experimentais, promovendo novas experiências estéticas e oportunidades para o ensino de literatura.

Neste artigo, busco discutir sobre o letramento literário e suas interfaces com outros tipos de letramento, notadamente o letramento digital, para mostrar que com a popularização das tecnologias digitais surgem novas perspectivas de leitura, assim como novas possibilidades de contato com obras literárias que vão além do texto impresso tradicional. Discutirei, ainda, sobre o papel da inserção de tais práticas letradas na escola como forma de promover a formação de leitores críticos em um contexto no qual textos digitais estão cada vez mais presentes.

Entendendo o Letramento pela desconstrução da alfabetização e do ensino “mecanizado” da literatura

Ao definir o conceito de letramento, muitos autores (Kleiman, 1995; Rojo, 1998; Colello, 2003; Soares, 2004) buscam o estabelecimento de diferenças com outro conceito: o de alfabetização. Nesta seção, retomaremos algumas das principais discussões sobre letramento e alfabetização, buscando mostrar que apesar de relacionados, os dois termos implicam conotações diferentes atribuídas ao papel da leitura na escola.

Originalmente o termo *alfabetização* estava associado à competência de um indivíduo para relacionar os sons da língua às convenções gráficas a eles equivalentes. Naquela perspectiva, acreditava-se que ensinar alguém a ler era tornar essa pessoa capaz de associar as letras dispostas em sequência em um texto com os sons que cada uma delas representava. Assim, considerar que uma pessoa alfabetizada pudesse ler a frase “a escola já não é mais a mesma” implicava dizer que ela era capaz de reconhecer o valor fonético de cada letra e como elas se associam para formar palavras e frases, não interessando se esse leitor conseguiria interpretar os significados da sentença ou refletir sobre as conotações ideológicas e sociológicas imbricadas na frase.

Essa visão de alfabetização que guiou durante muito tempo as condutas de professores e autoridades escolares em relação à leitura pouco contribuiu para a diminuição do analfabetismo, uma vez que a escola formava bons “decodificadores”, capazes de converter o código escrito em oral e vice-versa e que, por sua vez, frequentemente eram maus “decifradores”, incapazes de compreender os significados explícitos e implícitos do texto.

Desta visão mecanicista da linguagem, em que a estrutura era mais importante que o uso, resultou um novo conceito de analfabetismo, o de *analfabetismo funcional*¹, ou seja, a capacidade do indivíduo de relacionar sons e escrita, escrever e decodificar frases curtas, assinar o nome, dentre outras habilidades mais simples, e incapacidade de interpretar os significados do texto de forma crítica.

No ensino de literatura, práticas como a ênfase excessiva na abordagem histórica levaram à mecanização e conseqüente desfavorecimento da reflexão e crítica por meio do contato com o texto literário. Ao criticar essa postura mecanicista na aula de literatura, na década de 80, Lajolo (1982, p. 15) nos diz que “ou o texto dá sentido ao mundo, ou ele não tem sentido nenhum. E o mesmo se pode dizer de nossas aulas”. Igualmente, ao criticar a ausência do ensino de literatura voltado para o desenvolvimento do leitor crítico, Zilberman, (1989, p. 49) nos diz que “raramente a escola se preocupa com a formação do leitor. Seu objetivo principal consiste na assimilação, pelo aluno, da tradição literária, patrimônio que ele recebe pronto e cujas qualidades e importância precisa aceitar e repetir”.

Posteriormente, com o surgimento de novas perspectivas teóricas sobre o ensino de leitura, percebeu-se a improdutividade de práticas didáticas que viam o ensino como mecanismo

¹ Termo criado durante a Segunda Guerra Mundial, nos Estados Unidos, para descrever a incapacidade de entendimento de instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares (CASTELLS *et al*, 1986; apud RIBEIRO *et al*, 2011) e posteriormente, em 1978, adotado pela UNESCO (RIBEIRO, 2003; apud RIBEIRO *et al*, 2011).

meramente técnico. A leitura e a literatura passaram, então, a ser ensinadas em uma perspectiva social. Foi difundida a visão de que a escola deveria ensinar a ler para que as pessoas pudessem atingir diferentes objetivos, fossem eles adquirir conhecimentos, interagir socialmente, avaliar e selecionar a informação criticamente, agir de forma a mudar sua situação socioeconômica, dentre outros.

Baseando-se nos ideais de educação como fruto e instrumento de mudança social e apoiado nas teorias de Vygotsky e Paulo Freire, dentre outros, o ensino da leitura e da literatura tornou-se um instrumento de empoderamento² e promoção da cidadania. Esta postura, hoje mais conhecida como Letramento, vai além da codificação/decodificação do oral/escrito e da memorização de períodos históricos e passa a buscar a formação de cidadãos participativos. Aliás, de acordo com a ideia de letramento, é do contato social e por estar imersa em uma cultura que valoriza a leitura que a criança adquire instrumentos para tornar-se uma leitora proficiente em sua língua materna.

Baleiro (2011), ao discutir as atuais necessidades de letramento literário com alunos universitários, nos diz que não basta apenas conhecer aspectos históricos sobre autores e obras literárias, é preciso saber contextualizar fatos históricos e culturais de modo que o leitor possa elaborar uma interpretação coerente do texto. Para a autora, o desenvolvimento de habilidades de letramento implica na formação de leitores com sensibilidade cultural e social capazes de atribuir sentidos a textos de acordo com contextos e objetivos específicos.

Na próxima seção, discutirei sobre as relações entre o letramento literário e o letramento digital para mostrar que com as tecnologias da informação e comunicação (TICs)³ tais letramentos tendem a se complementar. Discutirei, ainda, sobre a importância de uma integração entre ensino de literatura e usos de tecnologias na formação de leitores críticos.

A expansão do letramento

Na perspectiva de que letramento é uma área de estudo que se expandiu nas últimas duas décadas para abranger os diversos fenômenos sociais e culturais ligados à produção e recepção da linguagem, podemos afirmar que o conceito de letramento estende-se, também, aos estudos e aos

² Na perspectiva freiriana, o termo “empoderamento” descreve o processo no qual o indivíduo torna-se capaz de transformar sua própria realidade, buscando melhorias.

³ Termo usado para descrever o conjunto de recursos tecnológicos que mediam os processos interacionais e informacionais dos seres humanos tais como o computador, a internet, o telefone, a TV, dentre outros.

conhecimentos literários. A esse propósito, Paulino (2010) define letramento literário como um processo ativo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos.

Baleiro (2011, p. 17), por sua vez, também defende uma aproximação entre letramento e literatura ao definir letramento como:

O processamento contínuo e criativo da escrita que ocorre em uma dada situação e em um dado contexto. Este processamento pode ser revelado quando se está lendo um texto literário ou escrevendo uma carta de candidatura a um emprego, por exemplo. O objetivo geral é sempre o de produzir alguma coisa com significado, levando-se em consideração as convenções exigidas pelo contexto no qual as habilidades de letramento são ativadas. (BALEIRO, 2011, p. 17)⁴

A autora trata de letramento em termos de habilidades, ou seja, de “construtos pessoais que precisam ser ativados para que uma determinada tarefa seja realizada”. Segundo ela, durante a leitura o leitor precisa usar certas habilidades necessárias à realização da atividade de ler, sejam elas a habilidade de ativar conhecimentos prévios, de analisar e comparar conhecimento velho com conhecimento novo adquirido por meio da leitura, de analisar os contextos de produção e recepção do texto, de tomar decisões durante a leitura, dentre outras.

Ainda para Baleiro (Op Cit.), assim como a leitura de outros textos, a leitura do texto literário não pode ser uma leitura “inocente”, mas um ato consciente que envolve a ativação de habilidades específicas em uma interação permanente entre leitor e texto para que o leitor possa preencher os vazios do texto de forma coerente. Segundo a autora, dois leitores podem interpretar um mesmo texto literário de modo diferente se cada um deles ativar habilidades distintas durante a leitura. Essas habilidades, por sua vez, são ativadas de acordo com as reações emocionais do leitor ao texto e as convenções culturais e sociais da comunidade a que ele pertence.

Ao compararem o conceito tradicional de letramento à noção de letramento literário, Cosson e Souza (2011, p. 102) nos dizem que:

O letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular.

⁴ Literacy equates to the continuous and creative processing of the written word that occurs in a given situation and in a given context. This continuous and creative processing of written work can be revealed when reading a literary text or writing a job application letter, for instance. The common goal is always to produce something with meaning, taking into account the conventions of the context in which the literacy skills are activated. (Tradução minha)

Para que o letramento literário seja desenvolvido na escola, os autores sugerem quatro etapas didáticas a serem trabalhadas na aula de leitura. São elas: a motivação para a leitura, a apresentação do autor e da obra, a leitura do texto em si e a interpretação da obra de acordo com os construtos sociais e culturais de cada comunidade de leitores.

Assim como aconteceu com os estudos literários, com o surgimento das tecnologias da informação e comunicação (TICs), o conceito de letramento passou a se estender para outras áreas relacionadas ao uso da linguagem. Na pesquisa em leitura, por exemplo, atualmente compartilha-se a ideia de que existem diversos letramentos que abrangem habilidades específicas relacionadas à leitura enquanto artefato social, tais como habilidade de construir sentido a partir de textos que mesclam palavras e elementos pictóricos e sonoros em um mesmo suporte e a capacidade de localizar, filtrar e avaliar criticamente a informação disponibilizada por meios digitais e informáticos. Estas habilidades compreendem o que chamamos de letramento digital (COSCARELLI, 2007; BUZATO, 2007).

Assim como outros tipos de letramento, o letramento digital abre espaços de acesso ao conhecimento e ao contato social. Com a sociedade do conhecimento⁵, a leitura tem evoluído e se construído como um ato complexo que não se limita ao livro ou ao texto impresso. A propagação de textos virtuais, sejam eles no computador, no celular, na TV ou em outros meios, faz com que ler signifique, também, ter conhecimento das propriedades do texto na tela, das normas que regem a construção de sentido no ambiente digital, das características técnicas para o manuseio da tecnologia e de outras regras e convenções peculiares dos meios eletrônicos e digitais.

Para a escola, isso tem representado gradualmente uma mudança nos modos e métodos tradicionais de ensino, uma vez que ela não é mais o único espaço de formação.

Da mesma forma, os alunos passam a ter outras necessidades dentro e, principalmente, fora da sala de aula, tais como desenvolver a habilidade necessária para localizar, explorar e utilizar a informação de modo eficaz para resolver problemas ou tomar decisões, quer ela venha de um computador, de um livro, de um filme, de uma conversa, ou de qualquer outra fonte.

Com isso, começa-se a perceber que, em vez de culpar o computador e outros meios digitais pelos problemas de leitura, é preciso dotar os leitores de capacidades que tornem possível

⁵ Termo usado para descrever as sociedades contemporâneas, que fazem amplo uso das tecnologias da informação e comunicação de modo reflexivo, ou seja, capazes de organizar e selecionar as informações, de estabelecer relações como outros conhecimentos e de utilizá-los na vida cotidiana (COUTINHO e LISBÔA, 2011)

o acesso a diferentes tipos de leitura e literatura, ao mesmo tempo em que se deve ensinar a utilizar adequadamente os diferentes suportes.

Sobre a falácia de que os meios digitais ameaçam a leitura e a literatura, Zilberman (2009, p.05) defende que a integração de suportes digitais às práticas tradicionais de leitura, na verdade, contribui para a formação de leitores. Nas palavras da autora:

O acesso à realidade virtual depende do domínio da leitura e, assim, essa não sofre ameaça, nem concorrência. Ao contrário, sai fortalecida, por dispor de mais um espaço para sua difusão. Quanto mais se expandir o uso da escrita por intermédio do meio digital, tanto mais a leitura será chamada a contribuir para a consolidação do instrumento, a competência de seus usuários e o aumento de seu público. (ZILBERMAN, 2009, p.05).

É mostrando aos alunos que um texto na internet e em outros meios digitais é diferente de um texto impresso tradicional, nem por isso menos relevante, que podemos obter resultados mais eficazes quanto ao ensino de leitura e literatura. Para Duarte (2011), o texto literário digital tende a constituir um novo gênero literário que, ao invés de apagar os anteriores, tende a dividir espaço com os demais. Segundo a autora:

A era das tecnologias digitais tem afetado diretamente a literatura contemporânea. A internet tem possibilitado uma interatividade entre leitor e autor. O leitor virtual é disperso e não quer apenas ler, mas também interagir com a obra e se transportar pelos hipertextos tendo a possibilidade de navegar por infinitos textos simultaneamente. Por essa razão os textos virtuais exigem mais agilidade do que os textos impressos, propiciando o surgimento de novos gêneros literários, como as micronarrativas e as poesias visuais. (DUARTE, 2011, p. 04)

Dentro da perspectiva de que letramento digital e literário se complementam, merece destaque, dentre inúmeras outras iniciativas, o acervo de obras literárias digitalizadas mantido pelo Núcleo de Pesquisa em Informática, Literatura e Linguística (NUPILL), da Universidade Federal de Santa Catarina. O núcleo mantém um acervo digitalizado de mais de 3.400 obras de autores brasileiros e portugueses que pode ser acessado gratuitamente pelo endereço eletrônico www.literaturabrasileira.ufsc.br.

Enquanto o acervo do NUPILL busca dar acesso à literatura por meio de obras digitalizadas, outras iniciativas trabalham com a perspectiva da literatura criada especificamente para os meios digitais. Dentre elas, destacamos as obras de ficção digital publicadas pela *Penguin Publishers* em 2008, no projeto *We tell stories*. O projeto disponibiliza gratuitamente seis histórias que utilizam inúmeros recursos digitais, tais como blogs e os mapas do Google, para contar histórias

sobre temas variados. As obras podem ser acessadas no endereço eletrônico www.wetellstories.co.uk.

O letramento literário e o letramento digital na escola

No atual contexto, em que as tecnologias digitais alcançam cada vez mais abrangência, ensinar a ler textos literários de modo crítico requer da escola e dos educadores que eles compreendam como a tecnologia pode ser explorada para facilitar o acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, o despertar de um papel social. O computador, por exemplo, afeta as práticas de ensino de diversas formas, seja dando acesso ao enorme repositório de informação que é a internet; seja propiciando ferramentas que possibilitem a leitura e a produção de textos; ou ainda permitindo a apreciação de diversos recursos midiáticos simultaneamente, como textos verbais escritos ou orais, imagens estáticas, imagens em movimento, músicas, dentre outros, que juntos colaboram para a transmissão de significados e novos valores estéticos em textos híbridos.

Apesar de a tecnologia ter trazido diversas possibilidades para o ensino de literatura, novos problemas também surgem como consequência da inovação. A sobrecarga de informação em textos digitais, por exemplo, que muitas vezes leva o leitor a se perder durante a leitura se ele não tiver objetivos específicos que o guiem, exige que ele elabore novas estratégias para lidar com a leitura de textos não lineares, que podem ser iniciados pelo final, pelo meio, ou qualquer outro ponto.

Da mesma forma, a tradicional discussão sobre o que é não literário parece ainda encontrar um campo fértil para debates ao tratar do status da literatura em suportes que vão além do impresso, como computadores, TVs e dispositivos móveis como celulares e *tablets*. Como parte natural de um processo de mudança de paradigmas, ainda é comum encontrarmos autores que defendem pontos de vistas contraditórios sobre a literatura digital e sobre a aplicação de TICs no ensino de literatura. Tais problemas relativos ao conceito do que é ou não literário no ensino são trazidos à tona pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil/ MEC/SEMTEC, 2000, p.16), quando estes afirmam que “O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno.”

Contrariando aqueles mais resistentes à adoção de novas tecnologias, é óbvio que os livros não irão desaparecer por causa do surgimento de novos suportes de leitura e escrita como os suportes digitais. Apesar de bastante comum há uma década, essa discussão sobre o destino do

livro e da literatura hoje parece infrutífera, uma vez que ambos são bens culturais profundamente enraizados em todos os grupos humanos. Além disso, mudanças nos suportes de leitura e na forma como os textos se apresentam neles não significam o fim da leitura e da literatura, mas o surgimento de novas perspectivas que, naturalmente, tendem a enriquecer as áreas.

Na escola, ao invés de investir esforços em discussões sobre o futuro fatídico da literatura por causa dos suportes digitais, é bem mais produtivo discutir o ensino da literatura na perspectiva do desenvolvimento de letramentos. Sobre isso, Nunes (2006, p.11), ao tratar do letramento literário e sua relação com tecnologias audiovisuais, afirma que a presença de obras literárias em outros suportes, como a TV e o cinema, por exemplo, pode aproximar o leitor da obra literária original, que deu origem à obra traduzida. Para ela, os novos significados e sentidos alcançados pelas adaptações da mídia podem não agradar alguns, mas são inerentes às mudanças dos meios de comunicação, como aconteceu na mudança da imprensa para o rádio, e em seguida para a TV e o cinema. A autora ressalta ainda que cada suporte, em seu processo criativo, tem suas próprias regras e por isso muitas vezes passam a construir novas obras, tão ricas quanto a obra original.

De fato, o surgimento de novos suportes de leitura sempre provocou efeitos na produção e divulgação de textos literários. Na antiguidade, a literatura oral tornou-se literatura escrita com o surgimento das tábuas de argila e do pergaminho. A epopeia de Gilgamesh, preservada em tábuas de argila do século VII a. C. nos ilustra bem isso. Posteriormente, à medida que novos suportes surgiam, inovações nos modos de consumir literatura foram sendo criadas. Da invenção da prensa no século XV ao surgimento das narrativas visuais do cinema, da televisão e da internet no século XX, temos visto profundas modificações no modo de produzir e consumir textos literários, de modo que cultivar leitores passou a significar o desenvolvimento de habilidades de letramento, dentre eles o letramento literário e o letramento digital.

Essas novas práticas de leitura, apesar de geradas fora da escola, representam uma demanda cada vez mais urgente: a de que novas perspectivas de letramento, tais como o letramento digital e o letramento literário sejam integrados às aulas de leitura e literatura para se promover a formação de leitores críticos e conscientes de seus papéis sociais.

Considerações finais

Nos dias de hoje, diante das demandas da sociedade do conhecimento, o contato e apreciação de obras literárias continua sendo um elemento de absoluta importância na formação

do cidadão letrado. Entretanto, esse contato não se processa da mesma forma que algumas décadas atrás. A leitura de textos literários deixou de ser um processo passivo de decodificação e de memorização de períodos históricos para se tornar um processo ativo no qual leitores críticos são despertados à consciência de si e de seu papel como membros de um grupo social por meio do texto literário.

Nesse contexto, as tecnologias da informação e comunicação têm se revelado como ferramentas importantes na formação de leitores críticos, uma vez que elas instigam novos hábitos de leitura, promovem o maior contato tanto com textos literários tradicionais quanto com textos inovadores e despertam a autonomia do leitor, que não depende mais somente do contato com textos promovidos pela escola.

Tais práticas de leitura, em que o leitor é visto como um sujeito reflexivo ativo e inserido socialmente reflete as perspectivas de um ensino de literatura voltado para a promoção do letramento literário. Igualmente, como novos suportes levam a novos comportamentos de leitura, a presença cada vez maior de obras literárias em suportes digitais promovem a urgente necessidade de incorporação do letramento digital nas atividades pedagógicas voltadas para a formação de leitores.

Referências

BALEIRO, R. A definition of literary literacy: a content analysis of literature syllabuses and interviews with portuguese lecturers of literature. *TOJNED: The Online Journal Of New Horizons In Education* - Volume 1, Issue 4, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. [on-line] Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em 10.12.13.

BUZATO, M. E. K. *Entre a Fronteira e a Periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. 2007. 284 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

COLELLO, S. M. G. e SILVA, N. Letramento: do processo de exclusão social aos vícios da prática pedagógica. *Videtur*, n. 21. Porto/Portugal: Mandruvá, p. 21 – 34, 2003.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e Letramento Digital. In: COSCARELLI, C. V. & RIBEIRO, A. E. (orgs.) *Letramento Digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 25-45.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, R; SOUZA, R. J. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. *Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-108.

COUTINHO, C; LISBÔA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para a educação no século XXI. *Revista de Educação*. Vol. XVIII, no. 1. p. 5-22.2011.

DUARTE, E. C. C. *Literatura em meio digital: um olhar sobre os novos perfis literários*. XII Congresso Internacional da ABRALIC. 2011. [on-line] Disponível em: <http://www.abralic.org.br/anais/cong2011/AnaisOnline/resumos/TC0258-1.pdf> Acesso em: 01.12.13.

FREDERKING, V., HENSCHEL, S., MEIER, C., ROICK, T., STANAT, P. e DICKHÄUSER, O. Beyond Functional Aspects of Reading Literacy: Theoretical Structure and Empirical Validity of Literary Literacy. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 12 (Special issue guest edited by Irene Pieper & Tanja Janssen), p. 1-24, 2012. [on-line] Disponível em: <http://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/institut/abteilungen/methodenlehre/Mitarbeiter/personal/henschel/text1/> Acesso em: 01.12.13

GUIMARÃES, H. A presença da literatura na televisão. *Revista USP*, n. 32. São Paulo. P. 190 -198. 1996.

KLEIMAN, A. B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado das Letras, 1995.

LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

NUNES, A. M. O. UNESCOM - Congresso Multidisciplinar de Comunicação para o Desenvolvimento Regional São Bernardo do Campo - SP - Brasil - 9 a 11 de outubro de 2006 - Universidade Metodista de São Paulo.

PAULINO, G. *Das leituras ao letramento literário*. Belo Horizonte: FaE/UFMG e Pelotas: EDUFPEl, 2010.

RIBEIRO, A. E. e ROCHA, J. Letramento digital de estudantes universitários: estudo de caso. *Informática Pública*. Vol. 9 (2). P.29-36. 2007.

RIBEIRO, B; MODESTO, D; CAPRA, E; FERREIRA. S. B. L. Referencial Teórico sobre Analfabetismo Funcional: relatórios técnicos do Departamento de Informática Aplicada da UNIRIO no. 0008/2011. Rio de Janeiro: UNIRIO. 2011. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/monografiasppgi/article/view/1498/1379> Acesso em 10.05.14.

ROJO, R. *Alfabetização e Letramento*. Campinas: Mercado das Letras. 1998.

SOARES, M. *Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos*. Pátio, 29, 2004, p. 19-22.

TFOUNI, L. V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

ZILBERMAN, R. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

ZILBERMAN, R. A leitura no mundo digital. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 56, n.34, p.22-32, jan./jun. 2009.

Francisco Wellington Borges Gomes

Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), docente do Departamento de Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPI, tendo como foco de pesquisas as relações entre linguagem e tecnologias e o ensino de língua materna e estrangeira. E-mail para contato: wellborges@hotmail.com

Recebido em 30 de dezembro de 2013.

Aceito em 20 de junho de 2014.

Antologias poéticas para a infância: “velhos” e “novos” versos juntos

Poetry anthologies for children: “old” and “new” verses together

Sara Reis da Silva

Instituto de Educação - Universidade do Minho

Resumo: Com uma longa tradição, a poesia para a infância tem sido cultivada por alguns dos mais importantes poetas da história da literatura portuguesa. De assinalar, por exemplo, os casos de Quental (1842-1891) e *As Fadas*, Pessoa (1888-1935) e certos poemas, ou Andrade (1923-2005) e *Aquela Nuvem e Outras*. A selecção de sete antologias, todas editadas por relevantes escritores/distintos antologiadorees (Sophia de Mello Breyner, José António Gomes e Alice Vieira, por exemplo), é o ponto de partida da nossa análise crítica. Procurando caracterizar o objecto editorial particular que é a antologia e algumas das suas singularidades no âmbito específico da poesia, analisaremos: *Poemas de que as Crianças Gostam* (1980) (coord. Catarina Ferreira), *Verso Aqui Verso Acolá. Antologia para Jovens* (1990) (coord. Natércia Rocha), *Primeiro Livro de Poesia* (1991) (coord. Sophia de Mello Breyner), *Conto Estrelas em Ti* (2000) (coord. José António Gomes), *O Meu Primeiro Álbum de Poesia* (2007) (coord. Alice Vieira), *Verso a Verso*. (2009) e *Versos de Não Sei Qué*. (2011) (ambas coordenadas por João Manuel Ribeiro). As selecções textuais e a sua organização, bem como as tendências temáticas e formais possibilitarão concluir acerca das principais linhas de força da poesia portuguesa contemporânea para a infância.

Palavras-chave: poesia para a infância; antologias poéticas.

Abstract: *With a long tradition, poetry for children has been cultivated by some of the most important poets in the history of Portuguese literature. Pointed out, for example, the cases of Quental (1842-1891) and As Fadas, Pessoa (1888-1935) and certain poems, or Andrade (1923-2005) and Aquela Nuvem e Outras. A selection of seven anthologies, all edited by relevant writers (Sophia de Mello Breyner, José António Gomes and Alice Vieira, for example), is the starting point of our critical analysis. In order to characterize the particular editorial object that is the anthology and some of its singularities in the specific context of poetry, we will analyze: Poemas de que as Crianças Gostam (1980) (ed. Catarina Ferreira), Verso Aqui Verso Acolá. Antologia para Jovens (1990) (ed. Natércia Rocha), Primeiro Livro de Poesia (1991) (ed. Sophia de Mello Breyner), Conto Estrelas em Ti (2000) (ed. José António Gomes), O Meu Primeiro Álbum de Poesia (2007) (ed. Alice Vieira), Verso a Verso. (2009) e Versos de Não Sei Qué. (2011) (both edited by João Manuel Ribeiro). The textual selections and its organization, as well as formal and*

thematic trends allows us to conclude about the main trends of contemporary Portuguese poetry for children.

Keywords: *poetry for children; poetry anthologies.*

Com uma longa e reconhecida tradição, a poesia para a infância tem sido cultivada por alguns dos mais importantes poetas canónicos da história da literatura portuguesa. De assinalar, por exemplo, os casos de Antero de Quental (1842-1891) e *As Fadas*, Fernando Pessoa (1888-1935) e alguns poemas pontuais, ou Eugénio de Andrade (1923-2005) e *Aquela Nuvem e Outras*. Este modo/género literário, potencialmente vocacionado, em concreto, para crianças e jovens, sendo fortemente valorizado em contextos formais e não formais de contacto com a leitura literária, quer a partir da oralidade, quer tendo por suporte o livro, tem merecido a atenção de estudiosos e investigadores, como provam, além de um conjunto assinalável de artigos dispersos por revistas, volumes de actas ou de compilações de estudos, blogues, entre outros, obras resultantes de investigações levadas a cabo em contexto académico. Neste domínio, salientamos, por exemplo, o estudo *A Poesia na Literatura Portuguesa para a Infância*, de José António Gomes (1993), e *A Poesia Infantil no século XXI (2000-2008)*, coordenado por Blanca-Ana Roig Rechou, Isabel Soto López e Marta Neira Rodríguez (2009).

Presentemente, a edição portuguesa de poesia para a infância materializa-se em diferentes tipos de volumes, sendo possível estipular uma categorização definidora/diferenciadora de alguns objectos, atendendo, por exemplo, a critérios como a autoria (individual ou dupla, colectiva, por exemplo), a arquitectura verbal e pictórica, temáticas, entre outros. Por conseguinte, consideramos, por exemplo, em primeiro lugar, **títulos individuais** – ou seja, obras de **autoria nominal** nas quais se encontram reunidos textos poéticos escritos por um autor, um conjunto que pode ou não possuir uma linha isotópica “congregadora”; em segundo lugar, **volumes compostos a duas mãos ou em co-autoria** – e, neste caso, lembramos apenas os exemplos de João Pedro Mésseder e Francisco Duarte Mangas, com *Breviário do Sol* (2002) e *Breviário da Água* (2004); em terceiro lugar, obras que integram a categoria genológica/editorial denominada **álbum poético**, visto que ostentam uma configuração especial, estruturada a partir da interdependência das componentes verbal e visual (numa linha análoga à do álbum narrativo ou “picture story book”) – neste tipo, inserem-se títulos como *Pé de Pai*, de Isabel Minhós Martins e Bernardo Carvalho (2006), *Palavra que Voa*, de João Pedro Mésseder e Gémeo Luís (2005), *O Mar*, de Luísa Ducla Soares e Pedro Sousa Pereira (2008), entre outros;

finalmente, em quarto lugar, as **antologias ou compilações**, quer de formas poético-líricas do património tradicional oral, quer de textos poéticos de autoria plural e escritos em diferentes épocas, por exemplo. Nesta última categoria, importa assinalar a edição – relativamente frequente nos últimos anos – de um tipo de **antologias editadas com um suporte audio/musical** e cuja recepção é comprovadamente feliz, como sucede com *A Casa do Silêncio* (2000) e *Com Quatro Pedras na Mão – O Porto cantado por crianças e jovens* (2008), ambas assinadas pelo Bando dos Gambozinos, *Sementes de Música*, de Ana Maria Ferrão e Paulo Rodrigues (2008), *Canta o Galo Gordo*, de Inês Pupo e Gonçalo Pratas (2008) ou *O Som das Lengalengas*, de Luísa Ducla Soares e Daniel Completo (2011), apenas para citar alguns exemplos.

Neste breve estudo, procuraremos dar conta de uma série de reflexões que temos empreendido em torno deste último género editorial, ou seja, da antologia poética, em particular, acerca de questões como a sua presença na história da literatura portuguesa para as crianças, concretamente nas últimas três décadas, das suas especificidades conteudísticas e, ainda que sucintamente, das suas potencialidades do ponto de vista receptivo e do domínio da conformação de uma competência/cultura literária.

O nosso interesse e a nossa atenção pelo objecto literário em causa, a antologia, uma «recompilación selectiva de textos poéticos ou prosísticos dun ou vários autores num mesmo volume, segundo un criterio autorial, temático, cronolóxico ou formal» (EQUIPO GLIFO, 1998, p. 114), decorre, em larga medida, do facto de este/esta ter conquistado, ao longo dos anos e, talvez, mais recentemente, um estatuto privilegiado nas práticas escolares a vários níveis. Como sublinha Carlos Ceia, a antologia tem servido: «o estudo didáctico de uma literatura nacional, pela recolha dos textos mais significativos dessa literatura»; «o estudo orientado da obra de um autor, que, pela sua extensão e/ou por exigências de gestão do tempo lectivo, obriga a uma selecção de partes representativas dessa obra»; «a divulgação de conjuntos de textos manuscritos antigos, que se encontram dispersos e/ou inéditos»; «a divulgação de textos publicados em línguas estrangeiras menos acessíveis a um dado público»; «o simples gosto literário de um autor que escolhe os textos mais importantes de uma época ou história literária» (CEIA, s/d, s/p).

O *corpus* textual que servirá de base a esta abordagem, composto por sete obras, integra os seguintes títulos (por ordem de data da primeira edição): *Brincar também é poesia. Poemas de que as crianças gostam*, seleccionados Catarina Ferreira (1980); *Verso Aqui, Verso Acolá. Antologia para Jovens*, seleccionados por Natércia Rocha (1990); *Primeiro Livro de Poesia. Poemas em Língua Portuguesa para a Infância e a Adolescência*, uma compilação da responsabilidade de Sophia de Mello

Breyner Andresen (1991); *Conto Estrelas em Ti*, uma edição coordenada por José António Gomes (2000); *O Meu Primeiro Álbum de Poesia*, com selecção de Alice Vieira (2007); e, finalmente, *Verso a Verso. Antologia Poética* (2009) e *Versos de não sei quê. Antologia Poética* (2011), ambos coordenados por João Manuel Ribeiro. Note-se que estas antologias têm em comum – além de outros aspectos que, mais adiante, teremos oportunidade de equacionar – o facto de terem sido coordenadas/editadas por escritores/antologadores portugueses (re)conhecidos, a saber Catarina Ferreira, Natércia Rocha, Sophia de Mello Breyner Andresen, José António Gomes, Alice Vieira e João Manuel Ribeiro.

1. Datada de 1980, a colectânea *Brincar Também é Poesia*, com o subtítulo «poemas de que as crianças gostam», da responsabilidade de Catarina Ferreira, apresenta um conjunto assinalável de singularidades ao nível estrutural e do próprio conteúdo. Do ponto de vista paratextual, assinala-se a inclusão de um prefácio da autoria de Matilde Rosa Araújo, texto que não deixa de evidenciar um importante fundo programático, como se depreende do seguinte excerto: «Encontrou-se a essência do poema, a sua forma, a sua musicalidade intrínseca na correspondência autêntica com os interesses já acordados (...). Criou-se a amizade com a Poesia: por ela um caminho para o auto-conhecimento e o conhecimento dos outros, convivencialidade com a natureza, as coisas e tudo o mais que nos contorna.» A este prefácio segue-se um texto da autoria da antologadora, intitulado «Justificação dos Caminhos». Neste, assume particular relevância a exposição de ideias relativas aos critérios de selecção, destacando-se, neste âmbito, a importância da participação indirecta do leitor preferencial destes poemas – as crianças – na escolha apresentada no volume: «um conjunto de poemas que foram sendo colhidos ao longo de anos de trabalho com crianças; resultando de anos de leituras dentro da aula, em jardins, parques de campismo, todo o lugar em que a convivência com a criança pudesse ser natural e propiciar uma expressão da poesia na palavra, na imagem, na vivência do quotidiano. Os poemas (...) escolheram-se nas vivências das crianças. (...) o critério recorrente dum aventura comum, vivida por crianças e uma pessoas mais velha.» (FERREIRA, 1980, p. 6). Com uma estruturação tripartida, assente em secções bem delimitadas ou diferenciadas a partir do recurso à titulação – «Caminhos para a poesia», «Companheiros do Caminho» e «Caminhos Interiores» –, e, ainda, a subsecções também diferenciadas com títulos¹, a colectânea integra poemas da tradição oral e

¹ Cf. «Caminhos para a poesia»: «Pelos jogos de sons», «Pelos jogos de palavras», «Pelos jogos de formas», «Pelo imprevisto», «Pela alegria», «Pelo amor», «Pelo Cancioneiro Popular»; «Companheiros do Caminho»: «Com as crianças», «Com os animais», «Com a natureza», «Com a cidade» e «Com a ciência»; e «Caminhos Interiores»: «Na observação» e «Na meditação».

composições da autoria de nomes ligados não só à literatura de recepção infanto-juvenil, mas também de outros não conotados com referido universo literário. Juntam-se, assim, textos poéticos de Jorge de Sena, Alexandre O'Neill, Miguel Torga e José Gomes Ferreira, entre outros, e de Maria Isabel César Anjo, Leonel Neves, Matilde Rosa Araújo, Maria Alberta Menéres ou Sidónio Muralha, por exemplo. Natércia Rocha, por exemplo, elogiando esta antologia, sublinha a «simplicidade das propostas» e a «qualidade das poesias aí incluídas» (ROCHA, 1984).

2. É precisamente esta autora/crítica literária/investigadora, Natércia Rocha, a responsável também pela edição da segunda antologia que será alvo da nossa atenção. Trata-se de *Verso Aqui, Verso Acolá*, com primeira edição datada de 1990, um volume subintitulado «poesia para jovens». A assunção explícita do jovem leitor como destinatário extratextual preferencial é talvez o aspecto que melhor distingue esta obra das restantes, sendo este facto particularmente significativo já que, aparentemente, este tipo de receptor – ao contrário, talvez da criança – parece que não tem sido alvo de uma atenção especial por parte dos poetas. Distribuídos por cinco apartados – a saber «Diz o povo», «Animais de pena e pêlo», «Brincar é preciso», «Um amigo para falar comigo» e «Só é preciso abrir os olhos e olhar» –, os cerca de setenta poemas aqui incluídos são, em certos casos, originários da tradição popular e, em outros, da autoria de poetas do século XX. Refira-se que não se encontram apenas textos de autores que se dedicam/dedicaram especialmente à escrita que tem a criança como destinatário extratextual explícito, como são os casos, em contrapartida, de nomes como Carlos Pinhão, Matilde Rosa Araújo, Maria Alberta Menéres e António Torrado, por exemplo. Neste livro de Natércia Rocha, há também espaço para poemas de Fernando Pessoa, Antero de Quental, Irene Lisboa ou Carlos Queiróz, apenas para citar alguns exemplos. A justificação para a opção por congregar, assim, objectos literários de proveniência distinta transparece do texto introdutório que a antologadora dirige expressamente a um tipo particular de mediador adulto: os pais. Em «Uma palavra para os pais», texto ao qual não se encontram alheias preocupações educativas/pedagógicas/formativas, Natércia Rocha sublinha/valoriza o contacto precoce com formas poético-líricas da tradição oral (como as lengalengas ou as cantigas de roda), acentuando, com convicção, o carácter humanizador do texto poético:

«Para muitos de nós, adultos de hoje, o contacto com a poesia começou bem cedo, ao colo de algum familiar, ao som de um TÃO BALALÃO cantado e saltado... Tudo tão simples, tão natural. Mas depois, sem se saber bem como, a poesia vai ficando afastada da criança

perdida para o adolescente, esquivo, arredada da grande massa dos adultos, transformada em requinte de uns poucos...

Quando se terá dado a ruptura? Como se terá dado? Talvez por falta de continuidade no contacto com a poesia, deixando ela de ser um amigo de convívio quotidiano. Para trás ficaram as cantigas de roda, as canções tradicionais.

Este trabalho simples e despretencioso procura somente pôr à disposição de pais e crianças algumas páginas de poesia para que não se quebre esse feliz convívio iniciado com as canções de embalar. Um poema lido a uma criança pode ser mais um elo de amor a ligá-la ao adulto, uma recordação de infância que não será perdida.» (ROCHA, 1990, p. 7).

Na antologia em questão, «um excelente livro de iniciação» (BOTELHO, 1991), como considera Fernanda Botelho, surgem compilados textos que têm como figura central animais, numa linha, aliás, atestadamente profícua e frequente na poesia para a infância, animais, dizíamos, como o gato, a raposa, o cão, o galo, as andorinhas e outros mais, bem como poesia marcada por uma evidente componente lúdica ou pela presença de um amigo, seja um livro, uma estrela ou um acordeão, aqui personificados. De realçar a selecção de uma vintena de poemas que convidam o leitor a olhar o mundo para o compreender na sua diversidade, aspecto que, de certo modo, dá conta da intencionalidade autoral/da antologiadora de, também através desta arte que é a poesia, educar para a cidadania.

3. *Primeiro Livro de Poesia* (1991), editada por Sophia de Mello Breyner, é uma colectânea de «poemas em língua portuguesa para a infância e a juventude», que veio a lume, com o apoio do Ministério da Educação, uma «boa selecção plurinacional iniludivelmente recomendável» (BOTELHO, 1991). De um rápido olhar pelo índice da obra em análise facilmente se conclui acerca da variedade de textos aqui reunidos, uma diversidade evidente, por exemplo, ao nível da origem, da nacionalidade, da autoria e, até, das tendências e dos períodos literários. Cruzam-se, aqui, vozes poéticas de diferentes séculos de Portugal, do Brasil, de Angola, de Timor, de Cabo Verde, da Guiné Bissau e de São Tomé e Príncipe (do universo lusófono, portanto), sendo possível ler ou reler poemas tão distintos como uma popular «Cantiga de Reis», como algumas estâncias do episódio do Adamastor, d'*Os Lusíadas*, de Luís de Camões, ou como os poemas «Alforreca e Faneca», resgatado à colectânea *Fala Bicho*, de Violeta Figueiredo, e «Canção de Leonoreta», da obra *Aquela Nuvem e Outras*, de Eugénio de Andrade. D. Dinis, Bocage e Luís de Camões convivem, neste livro, com Miguel Torga, Fernando Pessoa, Eugénio de Andrade e Alexandre O' Neill, apenas para citar alguns exemplos, todos num diálogo fraterno

também com João Cabral de Melo Neto, Ruy Cinatti, José Craveirinha ou Glória de Sant' Anna, entre outros. Em posfácio, que se apresenta, cremos, como um útil/respeitável tratado sobre pedagogia da poesia, Sophia de M. B. Andresen clarifica que quis fazer uma recolha de poemas de poetas de todos os países de língua oficial portuguesa, havendo o cuidado de começar pelos mais simples para chegar aos mais complexos, ou seja, de acompanhar o crescimento da infância à adolescência, mas sem fazer divisões etárias, uma vez que «Nunca sabemos bem o que uma criança entende ou não entende e quais os caminhos do seu entedimento. Aliás, como os adultos, as crianças são diferentes umas das outras. (...)» (ANDRESEN, 1991, p. 185). Acrescenta, ainda, que «o [este] livro está por isso aberto a todos para que a todos esteja aberto o acesso à sua plena possibilidade.» (*idem, ibidem*, p. 185), porque a poesia é, acima de tudo, «oralidade. Toda a sua construção, as suas rimas, os jogos de sons, a melopeia, a síntese, a repetição, o ritmo, o número se destinam à dicção oral» (*idem, ibidem*, p. 185). A poesia é «mestra da fala: quem, ao dizer um poema, salta uma sílaba, tropeça, como quem ao subir uma escada falha um degrau» (*idem, ibidem*, p. 186). Defende, ainda, que «é importante aprender o poema de cor, pois o poema decorado fica conosco e vai-nos revelando melhor, sempre que o repetimos, o seu sentido e a beleza da sua linguagem e da sua construção. (...)» (*idem, ibidem*, pp. 185-186).

4. O volume *Conto Estrelas em Ti* (2000), coordenado por José António Gomes, um «trabalho digno de louvor», como escreve António Manuel Couto Viana (2000), reúne dezassete vozes poéticas, destinadas à infância e à juventude. São cinquenta e um poemas, assinados por autores reconhecidos no domínio literário em causa, como Álvaro Magalhães, António Mota, António Torrado, Luísa Dacosta, Luísa Ducla Soares, Maria Alberta Menéres, Mário Castrim ou Vergílio Alberto Vieira, só para citar alguns. Neste textos, é possível detectar alguns motivos ou linhas ideológicas comuns. Um número considerável de textos centra-se na natureza, isotopia, aliás, visualmente materializada na própria componente ilustrativa da autoria de João Caetano. Estes textos incidem quer no mundo aquático, quer no espaço terrestre e alguns dos seus respectivos elementos. Daí que surjam poemas dedicados a uma sereia, a um rio («Sereia» e «O rio Alva» de Mário Castrim), a uma barca («A barca» de Papiniano Carlos) ou a um búzio («À volta de um búzio», de Maria Alberta Menéres), a par com outros consagrados a um gato («Onde está o gato?» de Luísa Ducla Soares), a um cão («O cão e os provérbios» de Raul Malaquias Marques, «O cão desdentado» e «Cão geriátrico» de Ana Saldanha), a uma árvore («Árvore» de Luísa Dacosta), às rosas («Rosas bravas» de António Mota) ou a uma romã («A romã» de Francisco Duarte Mangas). De notar o pendor narrativo das composições poéticas

«Romance de uma menina chamada Kative» (Fernando Miguel Bernardes), «a Moeda» (Mário Castrim) e «A Janela e o Barco» (António Torrado), textos que consubstanciam, na verdade, uma das tendências mais recorrentes da actual escrita poética para a infância. No texto que serve de limiar a esta colectânea, e na linha do que se presente nas palavras de outros antologadores, José António Gomes, evocando o belo título da colectânea/poema de Álvaro Magalhães, lembra que «o poeta é um “limpa-palavras” (...). Com essas palavras, libertas das impurezas do falar quotidiano, ele exprime sentimentos e emoções, convida-nos a olhar o mundo com olhos de ver, a reparar nos pequenos e grandes mistérios da vida. No tapete mágico das palavras, o poeta conduz-nos também até lugares imaginários, imprevistos (...); e por vezes conta-nos histórias em verso, amenas ou empolgantes, tristes ou divertidas.» (GOMES, 2000, p. 4).

5. Quarto volume da colecção “O Meu Primeiro...”, *O Meu Primeiro Álbum de Poesia* (2008) é um exemplo de como é possível conviver e a aderir com entusiasmo, desde idades precoces, a/com textos poéticos de qualidade, com a assinatura de autores conceituados, de tempos e de correntes estéticas muito variadas. Meio eficaz de promoção do gosto pela palavra revestida de poesia, pela palavra matéria de jogos fonéticos, rimáticos e semânticos, esta colectânea – como as que anteriormente e também de seguida abordamos/abordaremos – guarda poemas da autoria de Camões, Garrett, Afonso Lopes Vieira, Fernando Pessoa, Miguel Torga, Mário Castrim, Eugénio de Andrade, Natércia Rocha, Ruy Belo, Luísa Ducla Soares, Manuel António Pina, entre muitos outros. Se, em alguns casos, se observa a ligação do autor a um universo literário preferencialmente vocacionado para crianças e jovens, em muitos outros, essa situação não se verifica, porque o que parece importar é o convívio com uma diversidade temática e uma riqueza estilística que são factores determinantes no desenvolvimento do gosto pela poesia e, em termos mais latos, da sensibilidade estética, para a qual, contribui também, neste caso, a inovadora componente pictórica assinada por Danuta que, aliás, nesta obra, recorre a técnicas relativamente distintas das que, regra geral, lança mão. O prefácio, da autoria da própria antologadora do volume, reflecte uma posição e uma perspectiva acerca da poesia que deixam transparecer uma notável abertura/aceitação da informalidade e da liberdade criativa e interpretativa. Alice Veira escreve «(...) Mas eu não sei definir o que é a poesia. E se alguém te disser que sabe... desconfia! (...) não há uma maneira única de escrever poesia. Há quem, através da poesia, conte uma história; há quem recorde um pequeno pormenor que lhe chamou a atenção; há quem evoque cenas familiares; há quem escreva sobre um cheiro ou um olhar; há quem, muito simplesmente, brinque com as palavras e os seus sons. (...) Lembra-te que um bom

poema nunca é aborrecido, nunca é banal, nunca te deixa indiferente. (...)» (VIEIRA, 2008, pp. 14-15).

6. Potencialmente destinada, de igual modo, à infância, *Verso a Verso* (2009), antologia poética editada por João Manuel Ribeiro (também ele poeta e estudioso da didáctica da poesia), agrupa textos da autoria de nomes reconhecidos do universo literário destinado aos leitores mais novos (como Vergílio Albetro Vieira ou Luísa Ducla Soares), aos quais se aliam nomes com uma produção literária menos divulgada, ainda, mas igualmente de qualidade e em cujos textos se perscrutam já características que enformam uma poética singular (como Nuno Higinio ou José António Franco). Os poemas que integram este volume, explorando as potencialidades sonoras, rítmicas e melódicas da língua, combinadas com formas de extensão reduzida, algumas de ressonância tradicional, substantivam uma pluralidade de temas e motivos, bem como algumas das mais salientes linhas de força da actual poesia portuguesa contemporânea para a infância: a natureza e os seus habitantes; os animais; os jogos e as brincadeiras; o circo; o universo interior da criança; o humor e o *nonsense*; a reinvenção da língua e da herança tradicional, entre outros.

7. Numa linha similar – ou não fosse igualmente da responsabilidade de João Manuel Ribeiro –, o volume *Versos de não sei quê* (2011) congrega versos de seis poetas, com uma produção literária distinta e diversamente divulgada/reconhecida. João Pedro Mésseder, Violeta Figueiredo e Álvaro Magalhães, nomes incontornáveis da literatura para a infância, e da poesia em concreto, partilham algumas páginas desta obra com Pedro Teixeira Neves, Maria da Conceição Vicente e Maria Helena Pires. Nos seus poemas, visivelmente breves, elementos do real/do quotidiano, rotinas, animais, emoções e afectos, entre outros (aparentemente apoéticos), ganham forma poética. Destaca-se o recurso a estratégias como a repetição (por vezes, anafórica), os jogos fonéticos e o humor, assente, por exemplo, no *nonsense*. A presença de alguns poemas inscritos no domínio da escrita experimental e concreta reflecte uma das linhas criativas relativamente frequentes na poesia para os mais novos. Na nota prefacial, antecedida pelo poema intitulado «O Mistério da poesia e do leitor», de Eduíno de Jesus, João Manuel Ribeiro, escreve que: «A poesia constitui para quem a lê um mistério de aproximação ao coração de todas as coisas. (...) A poesia é feita de palavras com som e ritmo para chegar mais depressa ao coração. Palavras com pensamentos que respiram e ideias que ardem; palavras escritas segundo a gramática e a ordem do coração (às vezes diferente das regras da ortografia e da gramática); (...)

Sendo linguagem que ninguém fala, mas toda a gente entende, a poesia não é estranha a ninguém (...).» (RIBEIRO, 2011, p. 7).

Ao longo da análise das selecções de textos incluídos em cada livro e da sua organização, bem como das suas tendências temáticas e formais, foi possível assinalar algumas das principais linhas de força/isotopias da poesia portuguesa contemporânea para a infância, designadamente, a saber: a presença assídua de animais, a recuperação criativa de formas poéticas da tradição oral, a persistente tendência lúdica, cultivando-se frequentemente o *nonsense* e o absurdo, a valorização da amizade, da alegria e da liberdade, a par de temáticas como a perda ou a nostalgia, bem como a poetização de questões ambientais, por exemplo, entre outras.

As antologias/colectâneas/compilações poéticas sobre as quais centrámos a nossa atenção constituem, em nosso entender, obras valiosas (e pertencentes a um universo editorial relativamente raro), porque, além de tudo, reúnem em si aquilo que poderá ser entendido como uma espécie de “memória poética portuguesa” da poesia para os mais novos, proporcionando um contacto diversificado (e, por isso, arredado de qualquer tipo de monotonia ou rotina) com um elevado número de textos que testemunham singularidades de registos poéticos e, naturalmente, formas pessoais de olhar o mundo e os outros. Com efeito, se as antologias encerram um importante papel didáctico, elas representam também meios de institucionalização de autores e textos literários, ajudando à formação de cânones e, portanto, no caso concreto do cerne do presente estudo breve, à legitimação do campo literário habitualmente designado como literatura infantil/infanto-juvenil.

Em síntese, as antologias analisadas poderão representar um meio estimulante de aproximação da poesia dos pequenos leitores, de falar de poesia logo na primeira infância. Fechamos, pois, com algumas palavras pedidas de empréstimo a Maria Alberta Menéres, registadas em *O Poeta Faz-se aos Dez Anos*:

«Falar de poesia a crianças. Mas como? Dizer o que é poesia? Dar uma definição rigorosa ou sugestiva?» (MENÉRES, 1999, p. 11)

«Ah, afinal a poesia é qualquer coisa que se pode tentar definir – ou não?»

Já vimos:

- *é a beleza das coisas*
- *é o sentido das coisas*
- *uma forma de atenção a tudo*
- *um sentimento (não sentimentalismo piegas)*
- *a imaginação sensível das coisas*

- *vivência, sabedoria, rigor*
- *o amor pelas letras e pelo que elas podem*
- *o amor pelas palavras e pelo jogo que as lança na aventura*
- *poesia ideia e energia*
- *comunicação e descoberta sempre renovada*
- *poesia espanto*
- *poesia texto*
- *poesia poesia.» (idem, ibidem, p. 92).*

Referências

Bibliografia activa:

- BREYNER, Sophia de Mello Breyner (selecç.). *Primeiro Livro de Poesia. Poemas em Língua Portuguesa para a Infância e a Adolescência*. Lisboa: Caminho (ilustrações de Júlio Resende) (com posfácio da autoria da compiladora), 1991.
- FERREIRA, Catarina (selecç.). *Brincar também é poesia. Poemas de que as crianças gostam*. Lisboa: Plátano Editora (1ª ed. – 1980) (ilustrações de Cristina Malaquias) (prefácio de Matilde Rosa Araújo; nota explicativa da antologadora), 1983.
- GOMES, José António (coord.). *Conto Estrelas em Ti*. Porto: Campo das Letras (ilustrações de João Caetano) (com texto introdutório da autoria do coord. da edição), 2000.
- MENÉRES, Maria Alberta. *O Poeta Faz-se aos 10 anos*. Porto: Edições Asa (ilustrações de Rui Truta), 1999.
- RIBEIRO, João Manuel (coord.). *Verso a Verso. Antologia Poética*. Porto: Trinta Por uma Linha (ilustrações de João Concha), 2009.
- RIBEIRO, João Manuel (coord.). *Versos de não sei quê. Antologia Poética*. Porto: Trinta Por uma Linha (ilustrações de Gabriela Sotto Mayor) (com texto introdutório da autoria do coordenador da edição), 2011.
- ROCHA, Natércia (selecç.). *Verso Aqui, Verso Acolá. Antologia para Jovens*. Lisboa: Plátano (ilustrações de Manuela Costa) (com texto introdutório da autoria da antologadora), 1990.
- VIEIRA, Alice (selecç.). *O Meu Primeiro Álbum de Poesia*. Lisboa: Dom Quixote (ilustrações de Danuta Wojciechowska) (prefácio da antologadora), 2007.

Bibliografia passiva:

- BOTELHO, Fernanda. Primeiro Livro de Poesia (recensão) (1991). Disponível em <<http://www.leitura.gulbenkian.pt/index2.php?area=rol&task=view&id=11220&print=no>> Acesso em 19 de Junho 2012.
- BOTELHO, Fernanda (1991). «*Verso Aqui, Verso Acolá*» (recensão) (1991). Disponível em <<http://www.leitura.gulbenkian.pt/index.php?area=rol&task=view&id=18792>> Acesso em 19 de Junho 2012.

CEIA, Carlos. Antologia. Disponível em <http://www.edtl.com.pt/index.php?option=com_mtree&task=viewlink&link_id=588&Itemid=2> Acesso em 19 de Junho 2012.

EQUIPO GLIFO. Antoloxía. In: *Diccionario de Termos Literarios*. Vol. a-d. Xunta de Galicia-Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades, 1998, p. 114.

FARIA, Maria Isabel e PERICÃO, Maria da Graça. Antologia. In: *Dicionário do Livro*. Coimbra. Almedina, 2008, p. 78.

GOMES, José António. *A Poesia na Literatura Portuguesa para a Infância*. Porto. Asa, 1993.

ROCHA, Natércia (1984). «*Brincar também é poesia*» (recensão) (1984). Disponível em <<http://www.leitura.gulbenkian.pt/index2.php?area=rol&task=view&id=16065&print=no>> Acesso em 19 de Junho 2012.

ROIG-RECHOU, Blanca Ana *et alii*. *A Poesía Infantil no Século XXI (2000-2008)*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia, 2009.

SILVA, Sara Reis da. *Dez Réis de Livros... e de Gente. Notas sobre Literatura Infantil*. Lisboa: Caminho, 2005.

VIANA, António Manuel (2000). «*Conto Estrelas em Ti*» (recensão) (2000). Disponível em <<http://www.leitura.gulbenkian.pt/index.php?area=rol&task=view&id=27995>> Acesso em 19 de Junho 2012.

Sara Reis da Silva

Professora na Universidade do Minho (Portugal). É doutorada em Literatura para a Infância pela Universidade do Minho. É membro do projecto de investigação «Literatura Infantil e Educação para a Literacia» do Centro de Investigação em Literacia e Bem-Estar da Criança (LIBEC-UM).

Integra a equipa responsável pelo projecto Gulbenkian – Casa da Leitura (<http://www.casadaleitura.org/>). É investigadora da Rede Temática «Las literaturas infantiles y juveniles del marco ibérico. Su influencia en la formación literaria y lectora». Publicou, em 2002, *A Identidade Ibérica em Miguel Torga* (Principia) e, em 2005, *Dez Réis de Gente... e de Livros. Notas sobre literatura infantil (Caminho)*. É colaboradora permanente da revista *Malasartes* [Cadernos de Literatura para a Infância e Juventude].

E-mail: sara_silva@ie.uminho.pt

Recebido em 20 de dezembro de 2013.

Aceito em 30 de janeiro de 2014.

Travessias entre laços de solidariedade - (geo)grafias da alteridade infantil em José Saramago e Mia Couto

*Crossing among solidarity bonds –
(geo) graphics of childish alterity in José Saramago e Mia Couto*

Amilton José Freire de Queiroz
UFRGS
Henrique Silvestre Soares
UFAC

Resumo: O presente artigo tem como foco dimensionar a configuração das (geo)grafias da alteridade infantil nas paisagens das narrativas *A maior flor do mundo*, de José Saramago, e *O Gato e o escuro*, de Mia Couto. O suporte teórico-crítico trazido para inspecionar tais mundos da ficção fundamenta-se na linha de abordagem de Regina Zilbeman, Marisa Lajolo, Vera Aguiar, Benjamim Abdala Junior, Homi Bhabha, Roger Chartier, Antoine Compagnon, Boaventura Santos, Walter Benjamim e Antonio Fernandes. Conjugando esse coral de vozes, pretende-se pôr em estado de potência as linhas de força que penduram o jogo narrativo das alteridades infantis no fazer literário do escritor português e moçambicano. Do deslocamento entre essa capilaridade temática, tem-se em mira desbravar as fronteiras culturais entre os laços de solidariedade ficcional, catando e esmiuçando os grãos dos diálogos narrativos jogados ao chão e mar do texto literário. Ao cabo dessa tarefa, coteja-se puxar alguns véus dialógicos sobre os marcos e as marcas das (geo)grafias da alteridade infantil no arquipélago da letra saramaguiana e miacoutiana, contribuindo, assim, para o entendimento de como se dá a representação da diferença cultural na literatura infantil luso-africana.

Palavras-chave: Literatura infantil, alteridade, livro, leitura, autor.

Abstract: *This article has as main aim to dimension the (geo) graphic configuration of the children's otherness in the narrative landscapes of the novels *A Maior flor do Mundo*, by José Saramago, and *O Gato e O Escuro*, by Mia Couto. The theoretical and critical support brought out to inspect such worlds of fiction is based on the studies of Regina Zilbeman, Marisa Lajolo, Vera Aguiar, Benjamim Abdala Junior, Homi Bhabha, Roger Chartier, Antoine Compagnon, Boaventura Santos, Walter Benjamim e Antonio Fernandes. Combining this choir of voices, it is intended to put into a state of strength the power lines that hang up the narrative game of the*

children's otherness in the literary production of the Portuguese and Mozambican writers. From the displacement observed inside this theme, it is purported to pioneer the cultural boundaries among the fictional solidarity bonds, culling and kibbling the grains of narrative dropped on floor and in the sea of the literary text. At the end of this task, it is intended to pull some dialogical veils about the marks and hallmarks of the (geo) graphics of the child otherness in the archipelago of Saramago and Mia Couto writings thus contributing to the understanding of how is the representation of cultural differences in the Luso-African children's literature.

Key-words: *Children's literature, otherness, book, reading, author*

1. Entrando no jogo da ficção – marcas e marcos dos laços de solidariedade

Flanar nos territórios da literatura infantil apresenta-se como um desafio singular cuja abertura permite visualizar a gestação de universos alimentados por figuras, gestos, tempos e o jogo de palavras coladas e descoladas do real. Esteada nessa bifurcação escritural, a criação do efeito estético triunfa sobre as circunstâncias cotidianas, pondo o leitor em posição de diálogo com várias vozes que se atravessam no discurso na busca de articular todo potencial imagético das cenas narrativas, sem descuidar ainda do exame dos vestígios deixados na cadeia do texto literário.

Amarrar as duas pontas desse cordão temário significa olhar cuidadosamente para os diversos movimentos de intersecção que perpassam as idiossincrasias focalizadas nas entrelinhas de contos, crônicas, histórias em quadrinhos, livros digitais, dentre outros gêneros discursivos. Sem tergiversar, antes, sim, procurando conjugar os atravessamentos culturais nessa gama de gêneros, o texto literário infantil carrega o bastão do desafio inicial de trazer o leitor para perto da teia do diálogo com o livro.

De tal modo, nascem laços de solidariedade cultural no campo das textualidades infantis, expandindo o raio de atuação do fazer literário para além e aquém dos muros da instituição escolar, a tal ponto de o leitor sentar nas janelas da ficção para apreciar o transcurso dos eventos poéticos e narrativos do ato de ler, interpretar e doar sentido às lacunas deixadas no

corredor do texto literário. Pôr os pés na intimidade desse lugar sempre em devir parece ser a raiz do motivo que inspira uma infinidade de viajantes da letra a penetrar, cada vez mais, na cadeia simbólica das narrativas infantis para procurar as feridas e curar os traumas vindos da luta constante com os paradoxos da modernidade (COMPAGNON, 2005).

Analisado em sua profundidade crítica, a formação do leitor sinaliza para o trabalho conjunto entre escola, família e sociedade. O contato ininterrupto com tais esferas, com vistas a expandir o grau de proficiência de leitura dos alunos, aponta para o processo de abertura do educando em direção ao outro. Posto com outras palavras, o manejo e convívio com o *discurso de outrem* (BAKHTIN, 2005) – os contos infantis são um espaço agregador das experiências do intercâmbio com a cosmogonia e cosmologia de outrem - colocam o leitor mirim diante do cenário das relações dialógicas, levando-o a não somente perceber, mas, principalmente, reconhecer a urgência de caminhar em direção ao outro.

O cômputo geral dessa atitude abaliza o estabelecimento de redes de interferência na concepção da criança leitora, potencializando diferenciados ângulos de entrada nos pactos textuais postos diante da retina de leitores que desbravam as fronteiras dos gêneros discursivos para saborear as tramas do embaralhar dos jogos da palavra literária.

Visto desse perímetro de abordagem, o leitor degusta novas situações de leitura cada vez mais profundas e abrangentes, testemunhando o contato com leitores históricos e encontro de outros companheiros de experiência literária (AGUIAR, 2011, p. 133). Pelas canchas dadas no comentário da pesquisadora da PUC-RS, as práticas de leitura do infante são postas em paralelo com os de outros leitores, facilitando, destarte, a interação com o imaginário sócio-histórico e estético-literário diluído na cadência do discurso artístico.

Dos enlaces estabelecidos no ato de leitura, será possível aquele que lê avançar em direção ao exercício da criatividade, à descoberta dos sentidos da obra e ao preenchimento de seus vazios. Quanto mais a caminhada do leitor for planejada, coordenada e redistribuída, mais ele conseguirá dar vazão a esse triunvirato de perspectivas, tornando exequível seu percuciente cruzamento no mundo posto de pé por autores de diferentes latitudes. Esses que deitam as canetas e as teclas sobre o papel para despertar fantasmas, ogros, animais e plantas, deixando-os vivos no imaginário das crianças, cumprindo a função social de alimentar e despertar o gosto daqueles que dão os primeiros passos no manejar da palavra escrita e falada.

Com a finalidade de verificar a fecundidade de tal aspecto, foram selecionadas duas narrativas luso-africanas: uma portuguesa - *A maior flor do mundo* (2001), de José Saramago; e segunda moçambicana - *O Gato e o escuro* (2001), de Mia Couto. No caso do texto do único escritor de língua portuguesa laureado com o *Prêmio Nobel de Literatura*, usa-se a edição da Companhia das Letrinhas, com ilustração de João Caetano. Já no âmbito do ganhador do *Prêmio Nacional de Ficção da Associação dos Escritores Moçambicanos*, a edição consultada será a também editada pela Companhia das Letrinhas, ilustrada por Marilda Castanha.

A publicação das obras acontece, no Brasil, nos anos de 2001 e 2008, respectivamente. Com isso, à esfera simbólica de atuação do leitor brasileiro somam-se outros grãos do universo fantástico, mágico e lúdico salpicado nas páginas saramaguianas e miacoutianas.

Ademais, a criança leitora terá a oportunidade de construir pontes de leitura por onde atravessará o Atlântico e do Índico literários, na busca de ter uma visão mais ampla dos percursos de figuração da experiência humana, além de poder aproximá-los, distanciá-los, ressimbolizá-los e entrecruzá-los com escritores tão familiares a eles, como Monteiro Lobato, Marina Colasanti, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga, Ruth Rocha, Ziraldo, dentre outros encantadores brasileiros.

O potencial de articulação estética adquirido nesse porto de acesso estampa o quadro multifacetado de práticas de leitura que podem despertar o interesse do infante leitor no sentido de encontrar bússolas indicadoras dos pontos cardeais da viagem pelo mundo da escrita, seja ela a de cunho investigativo, narrativo e dissertativo, seja aquela amparada na arena do poético, do trágico e do informativo.

De tudo isso, o dado importante da dupla travessia é o leitor ficar atento às muitas instâncias geradoras de sentido do texto, visualizando-o na dianteira de um estar sendo. Por isso mesmo, a leitura não cessará de escalar novos atletas para jogar a partida interpretativa das malhas da textualidade.

Da mesma forma, o escritor arma seu time (o texto) com jogadores que estão posicionados taticamente para mandar a bola para o fundo da rede. Os que integram o combinado do técnico são o tempo, o espaço, o narrador e as personagens.

O rendimento do quarteto será responsável por puxar os leitores para beira do tablado narrativo e fazê-los vibrar, saltar e aplaudir os dribles das palavras despidas do véu do cotidiano e posicionadas na corda bamba de itinerários que corroem os nós da relação entre obra

e leitor, aquecendo a fornalha da interação com outras linguagens e ampliando os passos da jornada pela via de mão dupla do letramento literário.

Debulhando a encruzilhada do exposto acima, levanta-se a hipótese de que José Saramago e Mia Couto transportam os apreciadores pueris para dentro do saibro das experiências do homem frente ao ato de sonhar, caminhar, transportar, apagar e acender a brasa da memória escondida no baú das histórias.

Não sem razão, os dois contadores de história, na acepção de narrador benjaminiano (2000), conseguem capturar a atenção do leitor via trabalho inventivo com a linguagem, levando-o a patinar no mundo de protagonistas, cujo desejo primário, longe de beliscar somente uma fatia de suas fronteiras interiores, coaduna-se à procura de decifrar os enigmas da cultura do outro.

Ao deslocar as peças no tabuleiro da letra, onde o próprio e o alheio convivem lado a lado, desmembram-se e remontam-se, textualmente, travessuras, laços familiares, medos e experiências do contato com seres mágicos que voam pelo oceano da imaginação da criança.

Por sua vez, as imagens evocadas no interior do discurso literário ampliam a capacidade de o leitor perceber as várias possibilidades de representar o mundo através da entrada na trilha do ato de ler e interpretar a carga de plurissignificação escondida entre as paredes, as janelas e as portas do texto artístico.

Entrando no campo simbólico de *A maior flor do mundo*, o escritor luso transforma-se numa personagem para experimentar literariamente os pontos e contrapontos da tarefa escrever contos para criança. De outro lado, na abertura de *O gato e o escuro*, o biólogo moçambicano redige um prefácio que desbota as fronteiras do escrever “para” criança ou “para” adulto, deixando clara sua premente inclinação de contar histórias que despertem o grito de travessias várias naqueles que abrem as páginas de seus livros para acender a chama do devir de sua existência.

Aproximadas, as posturas de escrita saramaguiana e miacoutiana estão muito próximas, pois em ambas percebe-se a confissão da incapacidade/incompetência de escrever para criança. No obstante, o jogo narrativo dos dois, na busca de uma melhor identificação com o leitor, faz com que os autores promovam essa “mentirinha”. Mais ainda, isso de certa forma tem a ver com o que eles próprios admitem: “diferenças entre os dois universos” – infantil e adulto – além dos culturais – africano e português.

Postos numa relação de diálogo, esses dois fiadores da palavra fermentam a aventura do leitor diante da escalada da pirâmide da leitura literária, sacudindo a poeira do tapete do

imaginário de leitor para que este visualize a lição de que “a literatura dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura – a do conhecimento do mundo e do ser – propicia a emancipação pessoal, que é finalidade implícita de todo saber” (ZILBERMAN, 1986).

O passeio pelas telas da ficção saramaguiana e miacoutiana ajuda, portanto, na consolidação da educação literária pela leitura, pois elas se encontram eivadas de conhecimento e saber sobre o mundo que circunda o leitor. As atitudes que esse assume diante do texto quebram as barreiras do medo de descobrir o que está por trás do gesto e dança das palavras no transpassar de uma página para a outra do conto.

“Ponto de encontro entre dois sujeitos: o que lê e o que escreve” (LAJOLO, 1993, p. 52) – a escrita literária dos também orquestradores de *Ensaio sobre a Cegueira* (2008) e *Terra Sonâmbula* (2005) despe a visão unilateral sobre a jornada do contato entre autor, obra e leitor, pondo em relevo as mediações e as trocas realizadas durante a trajetória de desvendamento das pistas de leitura rascunhadas no solo fértil de *A maior flor do mundo* e *O gato e o escuro*.

Procurando compreender os arranjos desse campo simbólico, o leitor percebe que “a obra literária é uma formação porosa. Assim, embora compreensível, o texto é incompleto, pois ele examina seu objeto, cujo significado se efetua quando o leitor ali deposita seu conhecimento e experiência” (ZILBERMAN, 2010, p. 26). Dito de outra maneira, o cotidiano recuperado pela obra literária é filtrado e redistribuído por aquele que escreve, mas também ganha outras roupagens no atravessar das retinas do leitor entre as linhas rabiscadas pelo autor.

As várias possibilidades de construção do imaginário do texto literário verificam-se na montagem dos universos da escrita infantil e adulta, configurando a passagem por estradas ficcionais cujos viajantes (adultos, infantis, adolescentes) sondam os limites da experiência de entrar no mundo da palavra escrita e traduzi-la a partir de suas vivências culturais.

Posicionado nesse entre-espaço, o leitor infantil/adulto mescla imagens para sair da massa tranquilizadora do mesmo, pousando na zona de contato do diverso, com vistas a recolher os fragmentos da viagem empreendida no terreno do próprio e do alheio. Feita essa travessia, o sujeito leitor percebe-se povoado de marcas e marcos que o tornam partícipe da aventura proporcionada pela leitura do texto literário – ponto de encontro entre leitores os mais distintos possíveis.

Como lugar de interação, os textos *A maior flor do mundo* e *O gato e o escuro* são estradas de mão dupla que esculpem relações amistosas/tensas entre passantes de dois mundos,

potencializando a metáfora da identidade do leitor como estar sendo, isto é, encontra-se em constante trânsito.

É esta mobilidade que autoriza o projeto incessante de cindir fronteiras, mergulhar na memória alheia para garimpar o convívio com alteridades cujo pouso de leitura recai, neste caso, sobre a camada discursiva dos textos de Saramago e Couto.

Dos tantos pontos de partida e de chegada, o que se verifica na construção de um edifício interpretativo cujos doadores de sentido entram no ritmo da bateria da lição de que “leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida” (LAJOLO, 1993, p.53).

A troca de posições e o poder de refazer o percurso da experiência leitora são a chave para abrir os cadeados das grades temáticas dos textos, vasculhando os compartimentos da esfera lúdica das imagens, cores e traçados, expandindo as potencialidades de interlocução o mundo da escrita.

Este veio dialógico vai redundar na união das pontas do cordão dos prazeres de um ato de ler sustentado pelo desfecho da formação de um leitor proficiente que preenche as lacunas do livro via experiência de leitura.

Leitores maduros que desmantelam seu olhar a cada novo contato e vivência com a escrita, Saramago e Couto deixam pistas de seus respectivos fazeres literários na abertura ou no intercurso de seus contos, tecendo marcas e marcos da figuração do leitor infantil na literatura contemporânea.

Nascidos sob o signo da problematização das relações estabelecidas entre os seres humanos e o mundo que o circundam, os textos de Saramago e Couto desafiam uma visão unilateral o fenômeno literário, justapondo códigos, fronteiras para testemunhar cenas de perda/ganho/recompensa entre crianças, adolescentes e adultos.

Ao colocar em interação mundos diversos, os autores entram no tabuleiro ficcional para fomentar o estabelecimento de redes contextuais sobre a atitude de animais racionais e irracionais frente ao ritmo da vida. Sintomático disso é a abertura de *O gato e o escuro*, quando na décima primeira linha do prefácio, o jornalista moçambicano enuncia: “Inventei uma convicção para mim mesmo e acredito que invento histórias para que a Terra inteira adormeça e sonhe. O escritor traria, assim, o planeta ao colo” (COUTO, 2008).

O jogo literário miacoutiano comporta uma dimensão criativa cuja fecundidade transcende os limites do território moçambicano, cadenciando um diálogo com outros imaginários culturais onde a invenção de histórias seja capaz de transportar o leitor para o campo dos mistérios da vida.

Talvez por isso *O gato e o escuro* seja um texto que expressa vontade de criar, um texto que mais interroga que responde, um texto opaco cuja obscuridade constitui o desafio que motiva a busca de sentido. Sendo assim, a história miacoutiana ampara-se na figuração de um mundo em relação, ligado pela experiência autoral de contista que habita a transitividade do texto - porto flutuante entre dois sujeitos - o que escreve e o que lê.

O substantivo transitividade é um termo que alicerça o ato de criação do escritor, pois ele alimenta os projetos de focalização do mundo a ser referendado/obliterado pelo artífice da palavra. Ora assumindo a condição de lapidador das imagens, ora na função de leitor da cultura alheia, Mía Couto executa um trabalho de linguagem que traz, na própria trama textual, o processo de escrita e leitura, atravessados de e atravessando a história do mundo em contato.

Em lugar de neutralizar as trocas, interferências e os medos frente ao contato com as várias outras latitudes do planeta, as práticas de leitura miacoutianas repousam na filigrana de textos concebidos como espaços de mediação para manter viva a troca de experiências, o trabalho de reflexão, o desejo de criar e a tentativa de comunicar os caminhos e descaminhos do processo criativo.

Outra não é a caminhada empreendida por Saramago. O artífice de *A maior flor do mundo* assume a condição de personagem para narrar a experiência de redigir um livro infantil. É logo no primeiro parágrafo que confessa: “Quem me dera saber escrever essas histórias, mas nunca fui capaz de aprender, e tenho pena” (SARAMAGO, 2001, p.3).

Escrever e aprender - dois verbos guarnecedores do projeto literário saramaguiano. Eles movimentam a finalidade de o escritor tecer histórias que convidam o leitor a despregar-se dos jargões imputados à prática escritural infantil. Para tanto, o autor de *Evangelho segundo Jesus Cristo* remaneja as pedras de seu quebra-cabeça narrativo no sentido de perspectivar os desdobramentos possíveis da mudança de posições entre leitor infantil e adulto.

Nesse momento, cabe a seguinte pergunta: o que aconteceria se as histórias para crianças constituíssem leitura obrigatória para os adultos? Essa alteração de foco expressa a demanda plurissignificativa do texto literário, vislumbrado como uma das maneiras de promover

o encontro entre atores sociais cujas práticas encarnam gestos, atitudes e posições diante da experiência cultural proporcionada pela leitura, conforme defende Roger Chartier (1990).

A entrada do leitor no jogo do conto saramaguiano e miacoutiano aponta para o guarnecimento da zona dialógica entre as marcas e os marcos da alteridade infantil e adulta. Equilibrados nessa encruzilhada de imaginários intercambiáveis, os autores português e moçambicano narram os pactos de redes imagéticas centradas nos tempos de meninice dentro de si, bem como apostam no olhar da criança para tingir cenas de alegrias, tristezas, partidas, recuos compreendidos diante da vida.

Inscrito neste universo, o sujeito leitor amplia os meios de desvendar os segredos da aventura nos bosques de *O gato e o escuro* e *A maior flor do mundo*. Nesses dois contos, travam-se diálogos entre memórias, línguas e culturas de viajantes cuja meta principal é vivenciar o contato com outridades para raspar as garatujas, os excessos e as sutilezas da voz etnocêntrica, chegando, finalmente, às cartografias das trocas culturais entre adultos, crianças e adolescentes.

O jogo da ficção de Saramago e Couto estabelece-se numa disseminação do olhar enviesado que esculpe roteiros de viagem assentados na prerrogativa de intersectar projetos de travessia para além do imaginário do já-dito. Revisitando-o com outras estâncias testemunhais, o olhar dos escritores desbloqueia e decifra, contrapontualmente, os eventos culturais experimentados na cadeia narrativa sobre a qual se ergue o trajeto de cada personagem saramaguiana e miacoutiana.

Se o texto literário trama/destrama esquemas táticos para jogar a partida da linguagem, outra não é a estratégia verificada em *A maior flor do mundo* e *O gato e o escuro*. Os leitores desses textos conduzidos para perto do campo dos desejos, percursos e descobertas perseguidos pelas personagens. Como atletas que driblam seus adversários para fazer um gol de placa, alguns atores saramaguianos e miacoutianos procuram romper as linhas limítrofes da paralisia intelectual, cultura e ambiental que assoma os demais jogadores que participam das regras do jogo dos contos.

Colocados em relação, os agentes do discurso desencastelam-se da feição monológica que apaga os rastros das distensões/dissenções, promovendo diálogos que friccionam dizeres, sensibilidades e imaginários de crianças e adultos ligados pela experiência reveladora do contato o mundo que os circunda. São os movimentos de intersecção os responsáveis por escandir zonas

estéticas atravessadas pela intercomunicação entre interatividades contraditórias operadas na esfera da língua portuguesa usada no contexto português e moçambicano.

Guarnecidos de valores de solidariedade e cooperação que partem do patamar linguístico, porém não se reduzindo a eles, os contos saramaguiano e miacoutiano escavam possibilidades de figuração da coexistência, mesmo que desarmoniosa, de saberes ecológicos desenvolvidos por jovens, crianças e adultos. Isto é, da conjunção entre os impasses e as conexões empreendidas por esse triunvirato identitário, o fazer literário dos escritores entrança laços de solidariedade cujos múltiplos contatos com alteridades possibilitam a abertura para o outro.

Ao traduzir esse universo - coabitado por animais, plantas, sóis, medos e vidas em trânsito -, Saramago e Couto costuram redes de interação que destravam as janelas da ficção para a convivência de ângulos de visão diferenciados, redundando disso pontos (des)encontros sobre os modos de representação do circuito cultural de terceiras margens simbólicas na palavra literária.

Percebido o fluxo inacabado do jogo da ficção, é preciso estar, ainda, atento aos constantes laços de solidariedade que não cessam de incitar gestos de leitura catalizadores do mapeamento das marcas de outras culturas, línguas, cosmogonias e cosmologias na formação do imaginário do conto saramaguiano e miacoutiano.

Por isso mesmo, os marcos da figuração das fricções dialógicas estão em condição de latência, pois trazem consigo atores cujas performances não se deixam sobrelevar e declinar diante da administração da diferença cultural. Pelo contrário, os novos gestos interpretativos buscam intensificar a interdependência transnacional e interações globais marcadas pelas desterritorializações, já que ultrapassa fronteiras, ao mesmo tempo em que reivindicam identidades regionais, locais e pontuais. Mais ainda, eles franqueiam uma espécie de reterritorialização do leitor frente às novas paisagens ficcionais respaldadas numa poética da relação que não fecha os olhos para o que há de interno e externo entre o comunitarismo supranacional português e moçambicano.

Penetrando na particularidade de cada um desses espaços culturais, bem como os colocando lado a lado para mapear os contatos e distanciamentos, alimenta-se o projeto teórico-crítico-literário de reconhecer, problematizando, que “a compreensão do mundo excede largamente a compreensão ocidental do mundo” (SANTOS, 2010, p.51). A desenvoltura desse

pensamento pós-abissal¹, no conto saramaguiano e miacoutiano, recebe tratamento literário deveras profícuo, haja vista os escritores justaporem horizontes infantis, adultos e ancestrais, não para destituir a carga de importância deles, mas sim focalizarem as interdependências existentes entre cada um dos aspectos aventados na narrativa.

Ao misturar diferenças divorciadas da homogeneidade para sondar o regresso de personagens equilibradas na fronteira de identidades quebradas, os textos saramaguianos e miacoutianos agem para além do pensamento abissal derivativo e trançam narrativas calcadas na transgressão da visão etnocêntrica. Eles ressemantizam a dose de suplementaridade intercultural portuguesa e moçambicana, intersectando diferentes viagens por um mundo concebido à luz da interconexão e do questionamento da unidirecionalidade do olhar.

Na escrita de Saramago e Couto, configuram-se novas fronteiras literárias que não são de “separação, mas de contato, de compartilhamento” (ABDALA JUNIOR, 2004, p.66). Compartilhar olhares narrativos cujos rastros desnaturalizem as concepções estanques do processo de tradução dos vestígios da memória cambiante de histórias locais, diferenças coloniais e projetos globais (MIGNOLO, 2003, p. 247). Ligando essas singularidades e diversidades, os contos em tela desvelam mutações de uma interlocução produtiva no exercício da diferença e no esforço de estabelecer um permanente movimento de ida e vinda capaz de ampliar o alcance dos laços de solidariedade entre culturas em contato.

O jogo da ficção saramaguiano e miacoutiano realiza-se, portanto, mediante a imagem de uma fronteira transnacional, plurilinguística e intercultural. Os cenários de interação são perfurados pelo entrecruzamento vozes dissonantes e dialógicas que metaforizam o entre-lugar entre o arcaico e o moderno, interfaceando uma pluralidade de conhecimentos heterogêneos nas malhas de *A maior flor do mundo* e *O gato e o escuro*.

De um lado, o narrador/autor de *O gato e o escuro* diz - num pretexto - não ser um contador de histórias para crianças – logo, elimina a assimetria adulto/criança. A propósito, leia-se a passagem: “Não sei se alguém pode fazer livros “para” crianças. Na verdade, ninguém se apresenta como fazedor de livros “para” adultos. O que me encanta no acto da escrita é surpreender tanto a escrita como a língua em estado de infância” (COUTO, 2008, p. 5).

¹ Para um maior esclarecimento da expressão, consultar SANTOS, Boaventura de Sousa, MENEZES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo, Cortez, 2010.

Por este ângulo, o que move o processo criativo miacoutiano é a meta “surpreender” as tramas da língua e traduzir os impasses travados no campo do imaginário da escrita, encontrando no texto literário espaço propício para desamarrar os nós do ato de despertar a curiosidade do leitor para inspecionar os meandros do papel e poder da literatura na (re)construção das estampas da memória daqueles que manejam a língua e a escrita no seu dia-a-dia.

De outro lado, em *A maior flor do mundo*, Saramago revela, transformando-se numa personagem e dentro da própria obra, a incapacidade de escrever para o público infantil. Pode-se compreender isso no contato direto com a confissão: “As histórias para crianças devem ser escritas com palavras muito simples, porque as crianças, sendo pequenas, sabem poucas palavras e não gostam de usá-las complicadas [...] Falta um certo jeito de contar, uma maneira muito certa e muito explicada” (SARAMAGO, 2001, p.3).

O dado interessante a ressaltar reside na estratégia de que, mesmo confessando a falta de habilidade para lapidar as palavras e contar histórias para os leitores pueris, o escritor português consegue romper as barreiras limitadoras entre adulto/criança, tecendo as ligaduras que tornam mais tênues as fronteiras do olhar entre autor, obra e leitor.

Nas 37 e 19 páginas dos contos, residem seis personagens. Três (Pintalгато, Escuro, Mãe Gata) frequentam o solo miacoutiano, e as outras três (Pais, Menino e Flor) moram na zona textual saramaguiana. Os espaços de *O gato e o escuro* e *A maior flor do mundo* são um tanto quanto diversos, pois é possível rastreá-los através do seguinte inventário: “a casa e o livro” (COUTO, 2008), “a aldeia, rios, montanhas, além do horizonte” (SARAMAGO, 2001).

No que tange aos marcadores temporais, eles gravitam em torno de termos como “claro” e o “escuro” (COUTO, 2008, p.8), denotando a passagem do dia para noite. E, no arquivo literário do escritor da pátria de Camões, verifica-se o emprego de expressões linguísticas como “tempo dos contos de fadas e princesas encantadas, de um tempo alto, largo e profundo da infância” (SARAMAGO, 2001, p.5).

Cientes da construção do jogo ficcional saramaguiano e miacoutiano, no próximo tópico do artigo, o leitor seguirá caminho rumo à compreensão da premissa de que:

Comparar diante de problemáticas que nos envolvem a todos para nos conhecer naquilo que temos de próprio e em comum. Enlaces comparatistas, tendentes a relações de reciprocidade, não numa relação

de sujeito/objeto, mas sujeito/sujeito em aproximações e fricções, tendo em conta desafios que se colocam na atualidade sociocultural. (ABDALA JUNIOR, 2012)

2. (Geo)grafias de vidas errantes – cenas de alteridades em travessia

Nas cartografias literárias e culturais, todavia, fronteiras indicam geografias que só podem ser estabelecidas por metodologias interdisciplinares que atravessam múltiplos territórios discursivos ou textuais.

Evelina Hoisel

O objetivo da diferença cultural é rearticular a soma do conhecimento a partir da perspectiva da posição de significação da minoria, mas serve para perturbar o cálculo de poder e saber, produzindo outros espaços de significação subalterna. O sujeito da diferença é dialógico ou transferencial. Ele é constituído através do locus do Outro.

Homi Bhabha

A travessia se faz na própria dinâmica das águas, com seus fluxos, refluxos, no reino flutuante do provisório, onde sujeito, não obstante, descortina margens porque não se satisfaz narcisicamente com o movimento embaralhado de gestos.

Abdala Junior

“

Içada sobre as velas argumentativas de Evelina Hoisel, Abdala Junior e Homi Bhabha a segunda parte do artigo principia pela averiguação do *topus* das (geo)grafias literárias e chega à comparação entre as cenas de alteridade em travessia no conto saramaguiano e miacoutiano.

Por (geo)grafias literárias, entende-se, aqui, o projeto de representação dos espaços culturais onde as personagens desenvolvem seus percursos de vida para modular nas fronteiras do saber transversal que fricciona versões da escrita da história da comunidade familiar instaurada em *A maior flor do mundo* e *O gato e o escuro*.

No caso do primeiro texto, as (geo)grafias são elaboradas e vividas por pais, avós e filhos que olham e interpretam, de maneira diversa, os sinais deixados nas margens da aldeia habitada também pelos amigos da família representada na estrada da letra saramaguiana. A montagem dessa zona de passagem transporta o leitor para dentro de camadas ficcionais cuja força representação está para além do simples reconhecimento da coexistência de imaginários díspares. A questão não é simplesmente colocá-los de pé, mas como intersectá-los, como percebê-los e torná-los visíveis e audíveis no território de cada página revisitada pelo leitor/viajante do mundo de papel do também autor de *Memorial do Convento*.

Os itinerários da palavra desse escritor (re)configuram as pegadas do olhar individual e coletivo da família diante da atitude do filho frente à destruição da flora da aldeia onde todos vivem, mas que não é percebida e reconhecida como espaço cultural que extrapola o campo das riquezas físicas para figurar contornos críticos/simbólicos. É pela recusa de uma lógica da paralisia que o menino do conto saramaguiano lança-se à aventura de trilhar as filigranas do ecossistema que o alimenta, saindo de casa sem autorização dos pais, porém disposto a experimentar a cena de aprendizagem significativa através da vivência direta com o rio, a montanha e a água.

O contato torna-se viável, pois a personagem encontra uma flor que se encontra em completo de estado de destruição, jogada ao léu e despossuída de qualquer cuidado dos demais habitantes da aldeia. De ignorada pelos outros, a flor serve de meio para que o menino comece a perceber o que existe por trás da superfície engessada das aparências discursivas - a necessidade de ver além da máscara para projetar caminhos relacionais e dialógicos menos impositivos e mais solidários às reais condições de interação entre atores sociais e meio ambiente.

Apesar de saber dos impasses que enfrentaria, o infante decide cindir os bloqueios impostos pela natureza. Assim, “achou que tinha de salvar a flor. Mas que é da água? Ali, no alto, nem pinga. Cá por baixo, só no rio, esse que longe estava!... Não importa” (SARAMAGO, 2001, p.12). O menino decide, a seu modo, caminhar em direção a lugares de passagem onde possa encontrar subsídios para tonificar as forças da flor e fazê-la irradiar sombra e exalar seu cheiro no horizonte.

À proporção que o filho fujão rompe as fronteiras da natureza, ele traça os rastros das geografias da experiência singular de traduzir a si e ao outro. Indo às minúcias dessa direção argumentativa, pode-se abstrair que, ao procurar restituir o traço de vida da flor, o menino desenha veredas para sua própria trajetória identitária, percebendo-se participante ativo do processo de reconstrução do meio ambiente.

A partir desta cena de interação entre a flor e o menino, tecem-se outros pontos de ligadura narrativa. Eles dizem respeito aos deslocamentos da família e dos vizinhos pelas terras ignotas da aldeia. Um transitar que corrói os pactos unilaterais frente ao outro, fomentando os gestos solidários em face da partida desavisada de um ente familiar que procura rasurar papéis pré-definidos. O que fica da travessia pelo imaginário próprio e alheio revela-se no sentimento de

que não há como ficar imune às transformações, aos alijamentos e aos silêncios pretensamente transportados para a memória lacunar dos sujeitos.

Entrançar as (geo)grafias de cada ator dessa cena narrativa, conforme postado na terceira epígrafe, significa modular na frequência do argumento de que “o sujeito da diferença é dialógico ou transferencial. Ele é constituído através do locus do Outro”. Como sujeito da diferença, o menino representado por Saramago é um ser dialógico, porque consegue entrar na natureza para vivê-la, experimentá-la e senti-la. Trava com ela diálogos temporais que o desloca para dentro da margem simbólica da relação entre homem/natureza, bem como desautomatiza o olhar beligerante de que esta última é quem deve suprir as carências alimentares/turísticas do primeiro.

A inversão e reconversão dessa prática só confirma que os graus da interação entre o menino e flor conotam redes dialógicas abertas, logo, desautorizam o consórcio hiante da imagem homogênea do meio ambiente. Concebido no ritmo da experiência de um ser tranferencial, seguindo ainda as trilhas do pensamento de Bhabha, o menino desencadeia o estabelecimento de redes de solidariedade que dirigem o imaginário de mundos paralelos e tangentes. Os sujeitos em diferença de *A maior flor do mundo* posicionam-se dentro/fora do *locus do outro*, recebendo e doando sentidos de pertencas equilibradas na mundividência da paisagem comunitária.

Nas encenações contraditórias operadas nesse espaço liminar de escavação de torsões e silêncios, rascunham-se zonas de mediação por cujas raias de passagem redefinem-se as peças do jogo de multifacetado de alteridades em constante travessia. O movimento de redefinição pauta-se na recolha de histórias locais que confluem para a cartografia dos espaços culturais construídos pelo/no percurso familiar diante da cosmologia da aldeia. Agentes do discurso e espaço encontram-se para contribuir um com o outro rumo ao mapeamento das formas pelas quais se dão as interferências trilaterais entre meio ambiente, sujeito e cultura.

Perspectivado assim, cada passo dado pelos seres de linguagem do autor português coaduna-se ao escopo de testemunhar a polifonia de trocas comunitárias que projetam um silêncio que balbucia a diferença na cena do mesmo. Nessas incongruências postas em paralelo, grafam-se roteiros de travessia pela margem do imaginário da personagem, tesificando a exequilibrabilidade da trajetória transversal de vidas em trânsito que saltam do paradigma bilateral para a tríplice de territórios textuais onde são interpostas alteridades sem repouso imediato.

Referente à construção das (geo)grafias literárias miacoutianas, elas são forjadas mediante o tripé das ações narrativas de três personagens: gato, mãe e escuro. Como o primeiro ator desobedece à sua genitora, ao “atravessar a luz para o lado de lá” (COUTO, 2008, p.10), ele expande as possibilidades de travessia pelo imaginário das culturas em contato. Já no título da obra, focalizam-se traços da fecundidade das relações interculturais estabelecidas no contato entre o gatuno e o escuro.

Instaura-se, decerto, uma teia de dizeres e saberes catalizadores da lógica da diferença cultural, disseminando transferências e aprendizagens que destronrão o cetro do olhar estanque para gestar diálogos despossuídos da pretensão de endossar o já-prefigurado na relação entre o claro e o escuro. Do contrário, os momentos de comunicação vividos pelas personagens descortinam paisagens relacionais outras cuja razão de ser encontra respaldo na proposta de confrontar, fricionalmente, os pontos de contato/distanciamento entre culturas.

Sintomática do que acima foi colocado é passagem onde o narrador do conto denuncia a aflição da mãe-gato: “que seu menino passasse além do pôr de algum sol. O filho dizia que sim, acenava consentindo. Mas fingia obediência. Porque o Pintalgato chegava ao poente e espreitava o lado de lá. Namoriscando o proibido, seus olhos pirilampiscavam” (COUTO, 2008, p.10). Uma primeira (geo)grafia se apresenta diante das retinas do leitor – as fronteiras relacionais de mãe e filho. Para aquela, este deveria ficar reduzido à viagem identitária do *lado de cá* – ou seja – o do já sabido, o espaço do consolo e o da administração da diferença.

Dito de outra maneira, Pintalgato teria como única alternativa seguir as pegadas da lógica de uma alteridade sem cisões, brechas e resistências. Porque provido do desejo de rasurar os lacres da monologia inócua, o filho “certa vez, inspirou coragem e passou uma perna para o lado de lá, onde a noite se enrosca a dormir. Foi ganhando mais confiança e, cada vez, se adentrou num bocadinho. Até que a metade completa dele já passara a fronteira, para além do limite” (COUTO, 2008, p.12).

Embora tenha desobedecido às regras de comportamento impostas pela mãe, e esse elemento denota, de partida, a quebra das balizas homogêneas do saber cartesiano, Pintalgato decide migrar para o “lado de lá”, com vistas a experimentar outras cartografias do desejo (GUATTARI, ROLNIK, 2000). Neste outro-espço cujas viências o ajudarão a lapidar horizontes mais transversais, o protagonista começa a sofrer seu processo de metamorfose.

Da primeira vez que transpassou a fronteira do proibido, ele notou que suas “patas dianteiras estavam pretas, mais que o breu” (COUTO, 2008, p.14). Da segunda vez, passou o corpo inteiro para “o lado além da claridade” (COUTO, 2008, p.14). Mesmo temendo o castigo da mãe, o viajante prossegue na tessitura de sua (geo)grafias pelo espaço alheio. Faz isso, pois se percebe incompleto dentro da fronteira do conhecido, necessitando perambular na terra alheia para redesenhar os quadros da vida em meio ao mundo estático onde vivia.

Deslocando-se pelas linhas do pensamento liminar, Pintalgato “desaguou na outra margem do tempo. Ele ousou despersianar os olhos. Olhou o corpo e vou que já nem a si se via” (COUTO, 2008, p.16). A passagem para as margens alheias traz consigo sinais da articulação de outra alteridade. O menino transgressor das regras da mãe deixa cair o véu que limitava seu olhar de caminhante, mergulhando nas idiosincrasias temporais/espaciais de uma vida em flagrante trânsito. Da partida do espaço conhecido para o outro desconhecido, o viajante revela o temor de não mais retornar “ao seu original formato” (COUTO, 2008, p.17).

Narra-se, assim, o clima de instabilidade de um protagonista que, não obstante embalado pela vontade de conhecer o outro, permanece também vestido da pretensão de regressar ao porto seguro de sua alteridade primordial. É sob este ambiente de tensão que o gatuno estabelece o primeiro contato com o escuro – o segundo marco de alteridade em cujo limite está alicerçado a narrativa miacoutiana.

A conversa de abertura ao conhecimento entre o gato e o escuro ocorre em face do choro do infante desobediente e a denúncia da condição do habitante da fronteira de lá: “Eu é que devia chorar, porque olho tudo e não vejo nada” (COUTO, 2008, p.17). Nessa cena narrativa, encontram-se duas alteridades movidas pelo projeto maior de respirar outros ares culturais como estratégia para despregar-se das modulações da univocidade e sondá-las a partir do testemunho de diferenças respaldadas na polifonia das trocas culturais. Se o choro de Pintalgato conota o fluxo da alteridade de um agente narrativo inscrito do lado de cá, o choro do escuro desvela as carências do ente que habita às margens de lá. Nas palavras do narrador:

Sim, o escuro, coitado. Que vida a dele, sempre afastado da luz! Não era de sentir pena? Por exemplo, ele se entristecia de não enxergar os lindos olhos do bichano. Nem os seus mesmos ele distinguia, os olhos pretos em corpo negro. Nada, nem cauda nem o arco tenho das costas. Nada sobrava de anterior gateza. E o escuro, triste, desabou em lágrimas (COUTO, 2008, p.18).

Duas alteridades são colocadas em paralelo como força capaz de engendrar percursos contraditórios cujos balbucios entrelaçam histórias e estórias de margens simbólicas. Na figuração da singularidade de o gato e o escuro, costuram-se laços de solidariedade de personagens que suturam os pactos da ingerência do conhecimento como aspecto limitador.

Isso fica mais candente com o resgate da imagem da mãe de Pintalgato, que também traspassa as fronteiras do conhecido e chega ao chão estrangeiro do lado de lá. O deslocamento dessa mulher por outro espaço tem como horizonte acolher os meandros da construção da alteridade de escuro. Não à toa, a genitora faculta a escuro que os “olhos fiquem verdes, tão verdes que amarelo” (COUTO, 2008, p.22).

Estabelece-se uma rede de intercomunicações capazes de estremecer os baldrames da raiz única da alteridade de escuro, principalmente porque a este último é dada a oportunidade de redesenhar as geografias de seus desejos de conhecer outras formas de traduzir o mundo interior e exterior da convivência com Dona Gata.

O escuro ainda chorava:

- Sou feio. Não há quem goste de mim.
- Mentira, você é lindo. Tanto como os outros.

Então porque não figuro no arco-íris?

- Você figura no meu arco-íris.

Os meninos têm medo de mim. Todos têm medo do escuro.

- Os meninos não sabem que o escuro existe dentro de nós.
- Não entendo nada, Dona Gata.
- Dentro de cada um há o seu escuro. E nesse escuro só mora que lá inventamos. Agora me entende?
- Não estou claro, Dona Gata.
- Não é você que mete medo. Somos nós que enchemos o escuro com nossos medos (COUTO, 2008, p.25, 26, 27).

Inseguro de sua condição cultural, escuro conta com o auxílio de Dona gata para tentar construir as bases da alteridade vacilante do morador da fronteira de lá. É comparando escuro aos outros que a gata abre as portas do labirinto identitário do mais novo filho, levando-o a perceber as contradições de seus desejos e projetos de compreensão do ambiente no qual está imerso.

O limite de sua (geo)grafia desencastela os porões do tempo pré-fabricado, arregimentando constantes reelaborações da posição de escuro frente ao outro cuja razão de ser desperta a tensão instauradora de diferença. Esta, longe de ser administrada, constitui célula *mater* de friccionamento das singularidades culturais postas em relação. Sejam nas particularidades do

gato desobediente, sejam nas de escuro, vislumbram-se encontros de saberes cujos entrelaçamentos desbravam as zonas bilaterais da monologia.

Munidos dessa visão panorâmica das (geo)grafias de alteridades em travessia nos respectivos contos de Saramago e Couto, é preciso, agora, intersectá-los, partindo das lições dadas pelas pesquisadoras Sandra Regina Goulart Almeida e Janet M. Paterson, quando da entrevista concedida por esta última à *Revista Aletria*, da Faculdade de Letras da UFMG, no ano de 2007.

Da professora do Programa de Pós-graduação em Estudos Literários da UFMG, são de capital importância as indagações: “Qual a importância da literatura para a expressão dos diferentes modos de alteridades? Qual é o lugar das alteridades nos estudos literários na atualidade” (ALMEIDA, 2007, p. 17). E da estudiosa radicada em Toronto, conjuga-se a lição de que “A literatura é um espaço privilegiado para a expressão da outridade [...] É a literatura que pode representar a questão da alteridade de maneira simbólica e concreta” (PATERSON, 2007, p. 17).

Em diálogo com as ponderações feitas pelas professoras, verifica-se que a figuração da alteridade infantil nos contos saramaguiano e miacoutiano dá-se através do percurso narrativo de Pintalгато e Menino. No processo de interação estabelecido interna e externamente às personagens, elabora-se o painel de alteridades em devir (FERNANDES JÚNIOR, 2012) cujas traduções culturais inscrevem-se para além da própria máscara da pertença, incentivando os jogos de linguagem em face da intercomunicação com o outro.

Do jogo intermitente entre as personagens multifacetadas, define-se a elasticidade narrativa dos contos, entrecruzando vários ângulos de focalização da trajetória de vidas dramáticas que experimentam o anseio de romper as latitudes de seu pensamento e caminhar em direção ao diálogo com outras figuras de alteridade. Caminhando por essa vereda de mão dupla de culturas abertas, o ensinamento de Benjamim Abdala Junior – sublinhado em *Literatura Comparada e relações comunitárias, hoje* – permite ler os contos de Saramago e como dois espaços discursivos onde:

As articulações comunitárias podem ser de múltiplas ordens e politicamente nos parece importante revelar que o mundo atual é de fronteiras múltiplas e identidades plurais, seja numa perspectiva individual, nacional ou de agrupamentos sociais. São interações que levam à consideração de um complexo cultural híbrido, interativo. Matizam-se pelos contatos culturais mais

recentes e especificidades regionais e nacionais (ABDALA JUNIOR, 2012, p. 104).

As frentes de interpretação levantadas pelo professor da Universidade de São Paulo – em especial aquelas amparadas nas articulações comunitárias e nas especificidades regionais e nacionais – adéquam-se ao curso da escrita saramaguiana e miacoutiana. Pelo que se observou até aqui, os dois contos estabelecem articulações comunitárias que apontam para dentro e para fora das fronteiras culturais, estéticas e linguísticas de Portugal e Moçambique. Quer dizer, escavam viagens de personagens alocadas na interface do mundo rural/urbano, friccionando-os através do diálogo com “temporalidades disjuntivas” e “heterogeneidades conflitivas” de contextos culturais cujas passagens desatam os nós do filão narrativo da literatura portuguesa e moçambicana.

Ainda sob as lentes agudas de Abdala Junior, a (con)figuração das (geo)grafias da alteridade infantil respeita a dinâmica das águas da memória de cada uma das personagens saramaguianas e miacoutianas, atravessando paisagens entrecruzadas pelo gesto articulatório do rastreamento de cartografias culturais erguidas sobre a travessia por múltiplos territórios discursivos. Eles pontificam pactos narrativos cujas (coreo)grafias da diferença convidam o leitor repousar na plateia da ficção e dançar o ritmo da trama da alteridade – signo constante de um desejo indescritível de se conhecer, de se superar e desafiar as cercanias do senso comum.

Conscientes de que a escritura literária é uma experiência de mobilidade, meio de encontros, mediação entre culturas, que elabora e abrevia distâncias, Saramago e Couto revelam, sem seus contos, a abertura do diverso, narrando-os em todas as suas diferenças que sobrelevam a individualidade, a singularidade da alteridade poética das imagens de si e do outro.

Para arrematar os fios argumentativos estendidos durante a travessia crítica deste artigo, compreende que *A maior flor do mundo* e *O gato e escuro* são narrativas posicionadas na confluência entre o mesmo e o diverso dentro da zona estética-cultural de Portugal e Moçambique. Suas personagens experimentam toda sorte de relações interculturais, conjugando imaginários de malhas poética que rasgam as latitudes da pertença paralisada. Por isso mesmo, Saramago e Couto testemunham a construção de uma:

Geografia transfronteiriça é ao mesmo tempo uma geografia de mediação e uma geografia das redes. A geografia das redes se confunde com uma recontextuação”
Jean Bessière

Referências

- ABDALA JUNIOR, Benjamim. *Literatura comparada e relações comunitárias, hoje*. 1. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2012.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. O compromisso de fazer literatura para crianças e jovens. In: OLIVEIRA, Ieda de. (Org.) *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil*. São Paulo: DCL, 2011.
- BENJAMIM, Walter. *O narrador*. In: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 2000.
- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.
- COUTO, Mia. *O gato e o escuro*. Ilustrações de Marilda Castanha. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2008.
- FERNANDES JÚNIOR, Antonio. *Os entre-lugares do sujeito e da escritura em Arnaldo Antunes*. Curitiba: Appris, 2012.
- GOMES, Simone Caputo. Literatura para crianças e jovens na África de Língua Portuguesa. In: OLIVEIRA, Ieda de. (Org.) *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil*. São Paulo: DCL, 2011. p.253-270.
- GUATTARI, Felix e ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografia do Desejo*. Petrópolis: Vozes. 2000.
- RAMOS, Ana Margarida. A literatura para a infância em Portugal: últimas tendências. In: OLIVEIRA, Ieda de. (Org.) *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil*. São Paulo: DCL, 2011. p. 201-215.
- SANTOS, Boaventura de Sousa, MENEZES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SARAMAGO, José. *A maior flor do mundo*. Ilustrações de João Caetano. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.
- ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil e introdução à leitura. In: SCHOLZE, Lia, RÖSING, Tania M. K. *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007, p. 245-253.
- _____. Literatura infantil: livro, leitura e leitor. In: CARDOSO, João Batista. *Literatura e prática docente: pontos e contrapontos*. Goiânia: PUC Goiás, 2012.

Amilton José Freire de Queiroz

Doutorando pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor da Rede de Ensino do Estado do Acre. Integrante do Grupo Amazônico de Estudos da Linguagem (GAEL). E-mail: amiltqueiroz@hotmail.com

Henrique Silvestre Soares

Doutor em Estudos Literários, pela Universidade Estadual Paulista-Araraquara. Professor da Universidade Federal do Acre, atuando na Graduação. Líder do Grupo Amazônico de Estudos da Linguagem (GAEL). E-mail: henriquesilvestre@uol.com.br

Recebido em 30 de dezembro de 2013.

Aceito em 30 de março de 2014.

Recados para “Dear Mimmy” e encontro em família entre crianças israelenses e palestinas - Considerações em torno à infância na pós-modernidade

Messages to "Dear Mimmy" and family meeting between Israeli and Palestinian children - Considerations about childhood in postmodernity

Fernanda Coutinho
UFC

Resumo: O presente trabalho busca mostrar, através do *Diário de Zlata* (1994), de Zlata Filipović, e do documentário *Promessas de um novo mundo*, de Justine Shapiro e B. Z. Goldberg (2001) como a escrita e a fala de crianças situadas em conjunções históricas particulares, quando captadas pela sensibilidade artística, podem revelar um peso político significativo, ainda mais que a infância na atualidade desmente, ainda que não integralmente, sua original condição de personalidades sem voz.

Palavras-chave: infância, arte, política

Abstract: *This paper shows, through the works Diário de Zlata (1994), by Zlata Filipovic, and the documentary Promessas de um novo mundo, by Justine Shapiro and B. Z. Goldberg (2001), how the writing and the oral speech of children from particular social environments can reveal meaningful political power when captured by artistic sensitivity, besides the fact that childhood today denies, though not wholly, its original speechless condition.*

Keywords: *childhood, art, politics.*

“Quem pode gostar de guerra, desejar a guerra? Não há nada mais horrível. Fico pensando naquela passeata, em que eu também entrei. Era maior, mais forte que a guerra. É por isso que as pessoas vão vencer. Elas é que têm que vencer, não a guerra, porque a guerra não tem nada de humano. A guerra é uma coisa estranha ao ser humano.”

Zlata Filipović.

“Eu quero lhe conhecer e ouvir sua opinião porque estou interessado na sua opinião, mesmo que não seja igual a minha opinião.”

Yarko, garoto israelense para Faraj, garoto palestino.

Quando Zlata Filipović escreveu as palavras contidas nessa epígrafe, tinha apenas doze anos. De início, elas foram dirigidas a um destinatário especial: Mimmy, ou melhor, Dear Mimmy, o diário pessoal da garota, escrito de 02/09/91 a 17/10/93. Situando-se na esfera da subjetividade, mais que muitos outros gêneros textuais, o diário habitualmente acolhe um discurso de índole intimista. No caso de Zlata, a pequena cidadã da Bósnia – que se flagra em uma Sarajevo destruída por bombardeios das forças contrárias aos movimentos nacionalistas, que buscavam a separação da antiga Iugoslávia – algumas reflexões aí contidas ultrapassam as margens desse tipo de texto ligado à pessoalidade. Em outras palavras, através do singelo traçado de sua caligrafia, pode-se entrever quer o desenho de uma cartografia geo-política onde se esboçam conflitos étnico-sociais, quer posicionamentos de ordem ética embutidos na interpretação da guerra que ela fornece a seus leitores.

Já em *Promessas de um novo mundo*, filme com roteiro, produção e direção de Justine Shapiro e B. Z. Goldberg, lançado em 2001, tem-se uma mostra da guerra entre palestinos e israelenses vista pelos olhos de sete crianças. Colocado como uma espécie de página de abertura à narrativa fílmica, aparece o texto seguinte:

A 1ª Intifada, ou revolta palestina (1987- 1991) levou ao “Processo de Paz” palestino-israelense. No outono de 2000, uma nova Intifada teve início. As forças militares de Israel responderam com o uso da força e a região está submersa em violência em um grau sem precedentes. Este filme foi rodado entre 1997 e verão de 2000, um tempo de relativa paz entre palestinos e Israelenses.

De início, o filme apresenta os meninos atores/sujeitos da guerra que compõem uma miscelânea ímpar: Yarko e Daniel, garotos gêmeos, judeus seculares, Faraj, palestino habitante do Deheishe, acampamento de refugiados, Mahmoud, palestino, morador da Jerusalém oriental, Moishe, judeu religioso, Sholomo, judeu ortodoxo e a filha de um líder do Movimento de Libertação da Palestina, Sanabel, cujo nome, segundo ela mesma informa, se liga às idéias de generosidade e lealdade, significando o amor.

A conexão entre os garotos é feita por B.Z., maneira pela qual os meninos passam a chamar o jornalista judeu que os entrevista, e, embora, diga-se de passagem, haja divergências de pensamento entre os jovens “atores”, divergências verificadas não apenas no antagonismo das facções judaica e palestina, mas, dentro da primeira, entre grupos: o religioso, o ortodoxo e o

secular, houve a possibilidade do encontro entre as crianças, no lado oriental de Jerusalém, na parte palestina, portanto.

Se, no caso de Zlata, a guerra foi uma situação que invadiu repentinamente sua rotina, não se dá o mesmo com as personagens de *Promessas de um novo mundo*, que já nasceram mergulhados em dissensões atávicas de seus povos. Como veículo do pensamento de Zlata, o diário consegue mostrar uma criança em elucubrações consigo mesma, e dessas elucubrações apreende-se uma forte agudeza de percepção com relação ao real. O documentário, por sua vez, faz soar um conjunto de vozes infantis que repercutem o mesmo aturdimiento: por que não tentar o diálogo entre os povos, apesar das diferenças, se ele é o único meio de se atingir a paz?

A proposta do presente ensaio é verificar de que maneira a escrita autobiográfica de Zlata, que toma como veio principal a questão da guerra face ao impedimento do direito de viver a própria infância, pode ser útil à reflexão sobre o sentido atual dessa idade nos tempos pós-modernos. Em suplemento, pretende-se verificar ainda como a diversidade étnico-religiosa é lida por um grupo de crianças, de orientações religiosas várias.

Com a ajuda dessas duas obras, intenta-se assinalar a capacidade da linguagem artística de fazer deslizar, por entre as malhas do tecido textual, algo que faça o leitor meditar sobre o componente ético subjacente às falas que rompem o silêncio, metamorfoseando-o em ressonâncias que atingem sensivelmente a reflexão do receptor desses discursos.

No alto da primeira página do diário de Zlata vê-se a data: 2 de setembro de 1991. Uma segunda-feira. Tudo parecia normal. Um começo de semana que abria também o começo de um novo ano escolar e a vida seguiria sem atropelos: “Estou contente, a gente vai poder falar outra vez da escola e dividir nossas pequenas desgraças e grandes alegrias. Mirna, Bojana, Marijana, Ivana, Maša, Azra, Mirela, Nadža – estamos de novo todas juntas.” (1994, p. 19)

Os segredos partilhados por Zlata e Mimmy poderiam ter continuado a ser exatamente isso: segredos entre uma menina comum e seu diário, espécie de bichinho de estimação ou espécie de *alter ego* da criança se se preferir. Nesse caso deve-se dizer que Mimmy, o nome escolhido para o diário, foi uma homenagem a um seu peixinho de estimação que morrera. A intenção da escrita não ultrapassava os limites da vida privada. As conversas partilhadas, no entanto, tornaram-se cada vez mais densas e tensas em função do desenrolar de uma guerra, predatória em todos os sentidos, inclusive no de eliminar das crianças o direito à fruição da infância. A UNICEF foi um agente ativo no palco da guerra e entendeu ser oportuno ter um retrato do confronto captado pelo olhar infantil. Daí a publicação, das conversas de Zlata com

Mimmy, a princípio em servo-croata. Depois o texto obteve tradução no mundo todo: a edição brasileira, por exemplo, já conta com quinze reimpressões. Para além do efeito da globalização, responsável pela informação em cadeia - todos nós vivenciamos um pouco o cotidiano dos habitantes da Bósnia, naquele momento - o que justifica o interesse pela divulgação do trabalho, na confiante expectativa de um êxito editorial, resta dizer que se esse diário é um *best-seller* hoje, isso se deve, sem dúvida, a uma nova compreensão vigente na atualidade acerca da criança. Vale dizer: ao reconhecimento da autoridade do discurso infantil, com destaque para alguns nichos culturais, como é o caso da linguagem artística.

Já o filme em discussão confere às crianças a oportunidade de compartilhar temas e problemas com os donos do poder, ou seja, os dirigentes das grandes potências mundiais. Esse é mais um indício de que a pós-modernidade acolhe o discurso infantil como significativo e dessa forma encurta-se a distância entre mundos que por muito tempo foram considerados antipodais, tais como o adulto e o infantil.

O livro de Zlata e o filme sobre crianças judias e palestinas permitem reavaliar o critério da idade como um elemento aferidor de prestígio no universo das interações. Sabe-se que historicamente a voz das pessoas idosas parece estar recoberta pela noção de experiência, na medida em que cabe a elas conduzir os saberes de cada povo rumo ao futuro. Benjamin (1994) possui criterioso estudo que revela essa condição do idoso no papel de condutor dos mitos concernentes ao repositório sagrado das famílias. Por outro lado, é possível invocar a figura dos adultos em situações mais próximas de nosso tempo. Se se pensar nos valores da civilização burguesa, não é difícil escutar a voz cheia de autoridade do chefe de família, quer ele seja o pai ou a mãe. De qualquer maneira, será a « lei do pai » a que vigora.

Uma relativização do problema fica por conta de Minois (1999, p. 148) que, discorrendo sobre a história da velhice no Ocidente, desvincula do velho o atributo da sabedoria, relacionando-a primordialmente a um parâmetro de conduta, independentemente do aspecto da idade. Assim, recorre à compreensão da sapiência bíblica para assinalar o fato de “Gregório o grande, falando acerca de São Bento, ter declarado que no santo ‘desde a infância o coração era o de um velho’.”

Apesar da condição mítica, de *puer senex*, aí atribuída a São Bento, não são muito freqüentes as referências positivas com relação à idade infantil. Dados considerados relevantes na construção da infância como categoria histórica podem esclarecer essa visada, já a partir de Platão (1990, p. 1402-1403) que, no Livro VII de *As Leis*, pinta um retrato bastante desfavorável do ser

infantil: “Dentre todos os animais, o mais difícil de manejar é a criança; devido à mesma excelência desta fonte de razão que há nela, e que está ainda por disciplinar, ressalta ser uma criatura ríspida, astuta e a mais insolente de todas.”

Prosseguindo na trilha que vai recolhendo imagens acerca da puerícia, pode-se acrescentar que também Aristóteles enxergava a criança sob o signo da imperfeição, pelo fato de ela não ser apta a reproduzir ações características do mundo adulto. Em sua avaliação, a criança “é assimilada ao animal e à mulher, declarada incapaz e aproximada do escravo”. (BECCHI, 1998, p. 61, t.1). A decorrência imediata do pensamento de ambos os filósofos é o rigor excessivo da postura de Santo Agostinho sobre a questão. E o que pensar acerca do estatuto da infância no século XVII, se por esse tempo, ainda podiam ser ouvidas sentenças como: “é o estado mais vil e abjeto da natureza humana, depois da morte”, sentença essa enunciada por Bérulle, um religioso francês. (apud HEYWOOD, 2004, p. 21)

Em contrapartida, é correta a afirmação de que, a partir do século XVIII, reforça-se uma visão destoante de grande parte das anteriores, sendo a criança tomada como modelo de agudeza de espírito e até capaz, de certa maneira, de superar o adulto na capacidade de apreensão do mundo, aspecto encarecido pela doutrina do Romantismo alemão. Sabe-se que a compreensão dessa escola de poesia/filosofia acerca da criança foi bastante positiva, tendo resultado, inclusive, na associação ao mundo infantil do *topos* do *puer ut poeta*, cuja decifração corresponde ao próprio *modus operandi* do imaginário pueril. Quando Jean-Paul afirma, em *Levana*, serem as crianças os únicos indivíduos que “podem entrever o futuro através do cristal mágico”, o escritor alemão acena para o entendimento romântico da criança como alguém dotado da capacidade de vislumbrar mundos, por meio da força da imaginação, e, assim, solidifica a similitude desta com a figura do artista. *Levana* é um tratado pedagógico, que, diferentemente de tantos, inverte os termos habituais de uma proposição canônica, ao afirmar: “A vida suscita a vida, e, melhor que todos os educadores, as crianças educam os educadores.” (apud BECCHI, 1998, p. 152, t.2) Aliás, a tomada de posição desses poetas/pensadores repercute o pensamento pré-romântico advindo de Rousseau. Sabe-se que esse filósofo encarecia a primeira fase da vida como um período que deveria ser fruído em sua inteireza, daí ser recorrente ao longo do *Emílio* a orientação sobre a necessidade de dar à infância o tempo de amadurecer. Renaut (2002, p. 283), comentando o posicionamento rousseauiano sobre o ser infantil, observa que, para o filósofo, «il nous faut traiter l'enfant proprement comme un *alter ego*, c'est-à-dire assurément, comme un moi ou comme une subjectivité, mais comme un moi autre que nous, dont l'altérité reside précisément dans

l'accomplissement du devenir-humain »¹. O estudioso ressalta em Rousseau o cultivo da diferença como algo positivo capaz de levar à complementaridade.

Retomando a premissa de que a noção de infância foi construída historicamente, importa ressaltar que a valorização da criança tem uma estreita correlação com a conquista de um espaço nitidamente delimitado, onde ela possa se instalar e demarcar fronteiras no que tange à “invasão” dos adultos. Assim é que se pode dizer que, do período medieval até a modernidade, a criança veio paulatinamente afastando-se da quase promiscuidade que reinava no ambiente doméstico da Idade Média até o século XVIII. Seria o caso de pensar na situação da França desse século, onde de acordo com Darnton (1986, p. 45-47):

os bebês eram, algumas vezes, sufocados por seus pais na cama – um acidente bastante comum, a julgar pelos editos episcopais proibindo os pais de dormirem com seus filhos que não tivessem ainda chegado ao primeiro aniversário. Famílias inteiras se apinhavam em uma ou duas camas e se cercavam de animais domésticos, para se manterem aquecidos.

Assim as crianças se tornavam observadoras participantes das atividades sexuais de seus pais. É Darnton ainda quem constata a ausência de preocupação com o resguardo da sensibilidade infantil, uma vez que a vida inóspita da época, com suas guerras, pestes e elevada mortandade, era repassada à criança por meio de relatos extremamente crus e realistas. As próprias histórias da tradição eram narradas aos meninos com todos os seus ingredientes de violência e de terror.

Na verdade, o direito a um espaço como destinatário especial de um tipo de narrativa demoraria ainda algum tempo a chegar. A rigor, somente no século XIX, com Hans-Christian Andersen isso passa a acontecer, na medida em que o escritor dinamarquês tinha uma dimensão exata acerca do *corpus* literário em que lhe caberia trabalhar: a literatura infantil. Seus contos simulam um diálogo com a criança, ou seja, funcionam como conversas entre um escritor que não se sobrepõe a seus interlocutores: conversas ao pé do ouvido entre iguais, portanto. Além disso, essas narrativas são escritas de forma a estimular vivamente a imaginação dos pequenos por meio dos ingredientes do maravilhoso. A par disso, não se pode esquecer de que, já havia muito tempo, histórias de encantamento circulavam na tradição dos povos, repletas de todos os

¹ “é necessário que tratemos a criança propriamente como um *alter ego*, quer dizer, seguramente, como um eu ou como uma subjetividade, mas como um eu diferente de nós, cuja alteridade reside precisamente no aperfeiçoamento do devir-humano”. (Tradução nossa)

condimentos da fantasia: príncipes e princesas, fadas, bichos tagarelas, objetos mágicos e muitas, muitas provas para os heróis vencerem. Nessa fonte de sortilégios diversos autores aplacaram sua sede de inspiração. Foi este o caso de Perrault, Madame Leprince de Beaumont, Jacob e Wilhelm Grimm, dentre outros, os quais alimentaram o imaginário de adultos e de crianças, indistintamente, com enredos e personagens inesquecíveis. Andersen, porém, reconhece sutilezas na figura da criança e modula a linguagem de seus contos ao fantasioso universo dos pequenos, direcionando, assim, para eles todo o seu poder de seduzir com a palavra.

Do ponto de vista de uma “documentação do eu”, a criança igualmente leva mais tempo para impor-se como assunto de gêneros textuais ligados à memória, em suma, o vasto e fluido terreno da autobiografia vai acolher tardiamente os relatos envolvendo as sagas infantis. Uma prova disso é que se alguém folhear um relato de memórias do século XVI, por exemplo, em busca das lembranças infantis de um autor, muito provavelmente será em vão, pelo simples fato de que essas informações eram consideradas de menor importância, numa época em que a própria noção de infância não tinha um estatuto bem definido do ponto de vista cultural.

As *Confissões* de Rousseau, publicadas após sua morte, é que vão alterar o modelo autobiográfico vigente pelo fato de se desvencilharem da História, preferindo se concentrar na epopéia pessoal do memorialista. Sua epopéia se inicia *ab ovo*, uma vez que, ao rememorar sua própria infância, capta os momentos em que experimentou suas primeiras descobertas do mundo.

Como tal, por outro viés, Rousseau, mais uma vez, sinaliza para a significação da infância como uma etapa formadora da experiência existencial. Lahouati (1999, p. 173) reproduz o pensamento de Philippe Lejeune acerca da incursão autobiográfica de Rousseau nas *Confissões*, lembrando que, para o filósofo, a valorização do indivíduo desvencilha-se do parâmetro genealógico, relacionando-se primordialmente a sua “histoire personnelle et surtout par ses expériences d’enfance et d’adolescence”².

O século XIX consegue abrigar uma nova forma de valorização da infância: a criança agora passa a ocupar o espaço textual na condição de personagem fictícia, em obras destinadas ao público adulto, que tinha assim uma oportunidade de frequentar, pela via da imaginação, o mundo pueril. É, de fato, uma tendência inovadora, uma vez que, durante “o período moderno na Inglaterra, as crianças estiveram bastante ausentes da literatura, fossem o drama elizabetano ou

² “história pessoal e sobretudo por suas experiências da infância e da adolescência.” (Tradução nossa)

grandes romances do século XVIII. A criança era, no máximo, uma figura marginal.” (HEYWOOD, 2004, p.10)

Uma modalidade romanesca que valorizou bastante o personagem infantil, nos séculos XIX e XX, foi a do romance de educação (*Bildungsroman*), assim definida, de maneira sintética, por Burgelin (1997, p. 656) “On a employé le terme de roman d’éducation (*Bildungsroman*) pour désigner tous les récits qui décrivent les péripéties qui connaît un héros dans son apprentissage du monde et qui montrent les leçons qui en sont tirées.”³ Os protagonistas dessas histórias poderiam ser enquadrados em uma categoria específica: a da criança como um ser sofredor. Sofredor, principalmente, por não poder atinar com os motivos que levam a família, a escola ou outras instâncias sociais a proceder com menosprezo com relação a elas. Razões de ordem histórica justificam a concentração de textos dessa natureza à época do romantismo, período de intensa vocação reivindicatória, mas em momentos subseqüentes a intenção reformadora do realismo também orientou-se por igual diapasão. Seria o caso de se falar nos heróis de Charles Dickens: David Copperfield e Oliver Twist, em Cosette, de Victor Hugo, no Petit Chose de Alphonse Daudet, no Poil de Carotte, de Jules Renard, e nos protagonistas de obras como *Sans Famille*, de Hector Mallot e *L’Enfant*, de Jules Vallès, dentre outras.

A infância, como objeto de reflexão teórica, recebeu um forte incremento no século XX, principalmente devido à Nova História, que resolveu “adotar” o assunto, como área de seu interesse, a exemplo do que fez com muitos outros considerados de pouco valor pela chamada História tradicional. Como lembra Burke (1992, p. 12), a História tradicional “oferece uma visão de cima, no sentido de que tem se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens: estadistas, generais, ou ocasionalmente eclesiásticos.” O que se percebe é que, agora uma nova angulação faz com que essa disciplina se desvie da tendência monumentalista, e os acontecimentos, antes tão encarecidos: guerras, catástrofes, sucessões de tronos, passam a significar “não mais que a espuma nas ondas do mar da história”, como afirmou Fernand Braudel (apud BURKE, 1992, p. 12).

No que tange à infância um nome é destacável: Philippe Ariès, “um historiador de domingo”, como ele se autodenominava. Coube-lhe, primeiramente, a tarefa de mostrar variadas facetas da criança, de acordo com a mutabilidade das circunstâncias de tempo e de espaço. Sua *História social da criança e da família* (1960) tornou-se uma preciosa referência sobre o assunto,

³ “Empregamos o termo romance de educação (*Bildungsroman*) para designar todos os relatos que descrevem as peripécias que conhece um herói em sua aprendizagem do mundo e que mostram as lições que daí são tiradas.” (Tradução nossa)

embora, de lá para cá, muitas refutações tenham aparecido envolvendo suas ponderações. Para Ariès, o sintagma “sentimento da infância” vale como um marcador de tempos, colocando em dimensões opostas duas formas de realidade social: na primeira, vigora a semelhança entre o mundo infantil e o adulto, enquanto, na última, a criança começa a ter visibilidade cultural. O historiador aponta as cercanias do século XVII como o momento em que a expressão “ser criança” já podia ser ouvida sem conotação de *nonsense*. Em outras palavras, era o lento princípio de uma percepção mais refinada sobre a idade pueril: a criança passava a ser considerada como um valor em si mesma e não unicamente como uma projeção do adulto que deveria ser uma dia.

Pode-se dizer que a sensibilidade de Ariès, de certa maneira, captou o movimento empreendido pela arte, que, desde os primórdios da civilização ocidental, vem tecendo um amplo painel em que estão presentes inúmeras figurações de crianças, exibidas no espaço familiar, na escola, entregues às brincadeiras, em grupos ou em companhia unicamente de sua imaginação. Alegres, sombrios ou cismarentos, realistas ou alegóricos, esses retratos dão-nos a todos lições de história cultural, em outras palavras, são formas de interpretação do pensamento adulto sobre as crianças e delas próprias sobre si mesmas e o mundo que as rodeia.

Vimos desenvolvendo a idéia de que a criança ao longo do tempo superou situações de falta de identidade, relacionadas à existência de um não-lugar por ela habitado, não-lugar em muitos casos relacionado a uma precariedade de enunciação. A modernidade, contudo, conferiu-lhe um novo *status* pelo viés de uma ocupação topográfica como já foi aqui assinalado. Quer-se com isso dizer que a particularização do universo infantil, resultado de um somatório de conquistas asseguradas no decorrer do tempo, garantiu-lhe uma dissociação do mundo adulto, em outras palavras, favoreceu-lhe o exercício da alteridade.

Postman (2005, p. 18), contudo, defende o pensamento de que a pós-modernidade trouxe consigo uma indistinção entre crianças e adultos. “Para onde quer que a gente olhe, é visível que o comportamento, a linguagem, as atitudes e os desejos – mesmo a aparência física – de adultos e crianças se tornam cada vez mais indistinguíveis.”

De uma forma abreviada, seria possível afirmar que, confundida com a figura do adulto no período anterior à modernidade, a criança vai adquirir um perfil mais delineado do ponto de vista da individualização, no período moderno. Entretanto, é pertinente observar que o reconhecimento do ser infantil não se deu de forma efetiva em muitas situações. Seria o caso de retomar a observação de Becchi (1998, p. 13)

En fait, nous ne saisissons l'enfance qu'à travers le prisme que nous en ont laissé à chaque période de l'histoire les adultes (législateurs, pédagogues, écrivains, peintres, parents, autobiographes se remémorant leur propre passé, etc.) et c'est à travers ces traces *indirectes* que nous devons tenter de reconstruire ce qu'ont pu être les enfances des époques révolues.⁴

Em suma, mesmo a modernidade não conseguiu tirar da criança a condição de *in-fans*, quer dizer, o que não fala. Se sua voz torna-se audível, em determinadas ocasiões, repercute, porém, matizada pelos ecos das leituras de mundo do adulto. Postman, em seu ensaio, defende a idéia de um encurtamento temporal para a vivência da meninice, pela indistinção de hábitos entre os sujeitos sociais crianças e adultos, observação endossada pelo presente ensaio. De alguma maneira, esse dado bruto em si poderia sugerir uma espécie de *revival* dos tempos de antigamente, tempos em que a imagem da criança se confundia com a de um “pequeno adulto”, para usar a expressão cara a Ariès. Na verdade, sabe-se que a mobilidade própria da História dificilmente acolheria esse padrão de cristalização no que concerne aos comportamentos culturais. Contrariamente a isso, é pertinente assinalar que a pós-modernidade faculta à criança um lugar de reivindicação do exercício de sua cidadania, o que corresponde à criação de um questionamento acerca de uma ética que presida às interações adulto-criança. Essa é uma percepção que se explicita em uma nova convenção de comportamento no cotidiano, e às vezes é transplantada para o código artístico, onde ressalta em um tom maior dado à voz da criança.

É o caso, por exemplo, de Zlata, a Anne Frank de Sarajevo, que tem seu diário selecionado para publicação pela UNICEF, uma instituição internacional que se propõe a zelar pelo bem-estar da criança, funcionando como um fórum de discussão de seus problemas. Um outro aspecto significativo da questão é a modalidade de recepção que o livro teve. A palavra da criança é tomada como um depoimento consistente e não como se seu diário fosse um mero álbum de curiosidades, afirmações trêfegas ditas por uma menina. Acrescente-se que a edição brasileira contém fac-símile de seis páginas do diário, destacando-se nele, além da exploração do arranjo semiótico da caligrafia, a colagem de figuras coloridas – expressão de ludicidade, apesar do cinzento que por vezes permeia o relato. Outro componente da ilustração são os retratos familiares, espécie de crônica visual da trajetória de Zlata da meninice à adolescência.

⁴ “De fato, nós só apreendemos a infância através do prisma que dela nos deixaram em cada período da história os adultos (legisladores, pedagogos, escritores, pintores, pais, autobiógrafos rememorando-se de seu próprio passado, etc.) e é através desses traços *indiretos* que devemos tentar reconstruir o que podem ter sido as infâncias das épocas passadas.” (Tradução nossa)

No que tange à escrita de diários, vale recordar com Lecarme (1999, p. 243) que « pendant longtemps, le journal personnel, loin de viser à la publication, se vouait au secret et excluait l'idée de divulgation ou de communication »⁵. Ainda segundo Lecarme, os anos 1880 assinalaram um deslocamento desse tipo de produção do âmbito privado para o público, citando a título de exemplificação os diários de Stendhal, Benjamin Constant e Amiel. Como registros de experiência da escrita de diários por parte de adolescentes são paradigmáticos os casos de Marie Bashkirtseff (1860-1884) e de Anne Frank. A primeira, que se tornará famosa como escritora e pintora, cultivará, desde os treze anos até sua morte, o hábito da escrita pessoal, tendo o início de seu diário um cunho mais intimista, uma vez que antecede a entrada da autora em um circuito de intensa sociabilidade. Num segundo momento, é dessa vida cosmopolita em vários centros europeus, onde pode conviver com os grandes nomes das artes desse tempo, que a escritora russa se porta-voz.

Já Anneliese Marie Frank (1929-1945) teve a circunstância da guerra e da perseguição nazista contra os judeus como entorno ao texto que produziu e que se tornou famoso, um *uber best-seller* no gênero. Anne Frank inicia uma conversação regular com Kitty, uma amiga imaginária, a partir do conclamação do ministro Bolkesteijn, que visava reunir, após a guerra, uma coleção de diários e cartas que testemunhassem a vida sob a sombria atmosfera do *front*. Lejeune (1998, p. 333), que faz minucioso estudo sobre a construção do diário dessa adolescente, relembra ter ela recebido, ao completar 13 anos, no dia 12 de junho de 1942, dentre outros presentes de aniversário, um “‘album de poésie’ à couverture à carreaux rouges et blancs, sur lequel elle commence à tenir son journal.”⁶ A leitura do diário de Anne Frank vai além do rastreamento da percepção de uma adolescente face à dureza do fardo existencial. A narrativa revela uma situação de amadurecimento forçado em companhia do medo, o que não impede que aqui e ali possam se entremear esparsas fagulhas de esperança do desembarque das tropas aliadas. Apesar da tensão do relato, demonstrada inclusive pelos questionamentos sobre que tipo de ética sustenta a guerra e o anti-semitismo, a força da voz da adolescente, enquanto elaboração de um pensar problematizador, é abafada por um evento de insuplantável proporção do ponto de vista de uma postura humanista: sua prisão pela Gestapo e conseqüente morte.

⁵ “durante muito tempo, o diário pessoal, longe de visar à publicação, destinava-se ao segredo e excluía a idéia de divulgação ou de comunicação” (Tradução nossa)

⁶ “álbum de poesia de capa quadriculada vermelha e branca, sobre o qual ela começa a escrever seu diário.” (Tradução nossa)

Em um cotejo entre a condição das duas garotas, Anne e Zlata, pode-se (felizmente!) dizer que, no caso da última, nenhum fato tragicamente bombástico como a morte, por exemplo, teria servido de estímulo à publicação e à grande divulgação da obra. Isso reforça, então, a hipótese com que se trabalha neste ensaio: a de que na pós-modernidade têm surgido clareiras por onde penetra o sopro revigorante da fala infantil com seus códigos bem particulares de decifração do mundo. Um outro ponto assinalável é o de que, por ocasião da 2ª guerra, a idéia era fazer uma coleta o mais ampla possível do impacto do confronto na vida das pessoas de qualquer idade, impacto registrado através dos espasmos de sua sensibilidade, nas páginas de diários e em papéis de carta.

No prefácio ao diário da garota bósnia, o jornalista Leão Serva, que esteve no palco dos combates, chega a escrever:

Zlata se adapta às condições da guerra. No Natal de 1992, ela passeia pela cidade e vê pela primeira vez alguns antigos pontos de referência, agora destruídos. Ela descreve a jornada como uma criança de outro país falando de um domingo no parque. Qual é o segredo de seu ânimo inesgotável? É o mistério que o leitor deve perseguir. Não só ao longo do livro ou enquanto durar a guerra da Bósnia, mas como uma possível chave para uma vida mais feliz.

A partir das palavras do prefaciador e ao longo da leitura do livro depreende-se que o discurso de Zlata desconstrói a equação criança = aprendiz – entendendo-se a palavra aprendiz como negativamente conotada do ponto de vista semântico – pois não só contém lições de uma sabedoria “de experiências feitas”, como também representa uma fórmula de sobrevivência para as situações de luto, condição intrínseca ao indivíduo, em todos os tipos de guerra a suportar. O leitor do diário acompanha o percurso da guerra e o percurso do envolvimento da criança com os fatos. É certo que aí está presente uma viva consciência acerca dos acontecimentos, mas uma das características de seu texto é não resvalar para a vitimização pura e simples, tentando, pelo contrário, compreender o momento político para em seguida poder intervir na realidade. E que melhor fórmula de intervenção que essa leitura sutil do mundo a qual permeia as páginas de “Dear Mimmy”?

Contudo, são muitas as perdas a contabilizar. Aqui cabe uma referência ao aspecto semiótico do texto, onde é freqüente a colocação de expressões e frases em caixa alta, denotando o aumento da voltagem psicológica da narrativa: UM DIA PAVOROSO. IMPOSSÍVEL DE ESQUECER. QUE HORROR! QUE HORROR! (1994, p. 62) Na conversa com Mimmy,

datada de 15/03/1993, lê-se o que se segue: “Não há mais árvores que a primavera desperta, não há mais pássaros, a guerra destruiu tudo. (...) Não há gritaria de criança, não há mais brincadeiras. As crianças não parecem mais crianças. Tiraram a infância delas, e sem infância não há crianças.” (1994, p. 67) Essa é uma passagem que se torna mais contundente ainda por discrepar bastante da atmosfera idílica do *avant-guerre*, como se lê no registro de 13 de outubro de 1991: “Que bela estação é o outono! Na verdade todas as estações têm seus encantos, só que na cidade eu não me dou conta disso. Só desfruto a natureza e sua beleza em Crnotina. Lá a natureza tem um cheiro bom, me acaricia, me chama para me embalar em seus braços.”

Como já foi assinalado, esse é um diário que aponta para uma consciência de cidadania na criança pós-moderna, que se auto-determina como agente da História. É o que se pode verificar, por meio das anotações de 5 de março de 1992. Aí Zlata faz referência a Zdravko Grebo, professor da Faculdade de Direito de Sarajevo e diretor da estação de rádio independente ZID, que afirmara “que a história estava sendo escrita”, observação que dias depois encontra ressonância no protesto da criança contra a atitude de pseudo-proteção da família: “Papai e mamãe não querem que eu assista o noticiário na televisão, mas não podem esconder da gente, das crianças, todos os horrores que estão acontecendo.”

Na capa da edição brasileira de “Dear Mimmy”, feita por Hélio de Almeida, a partir de fotos de Alessandra Boulat, tem-se uma montagem em que Zlata conversa com um soldado da força de paz da ONU, embora entre os dois haja as frias farpas de uma cerca de arame. A montagem sugere um retrato rasgado, seccionando em dois blocos as figuras da menina e do soldado. O espaço em branco entre as duas imagens denota uma zona de silêncio. O diário da menina faz esmaecer, porém, esse vácuo, na medida em que desencadeia reverberações do conflito despertando o sentido de uma nova ética entre os povos.

As crianças israelenses e palestinas, por sua vez, também revelam um pensamento que foge à intolerância, pelo menos os meninos do grupo reunido pelos cineastas. É bem verdade que Moishe, o garoto judeu religioso que, no filme anuncia pretender ser comandante-em-chefe religioso quando crescer, chegou a afirmar: “Se eu pudesse escrever o futuro, todos os árabes sumiriam da face da Terra.”

De um modo geral, no entanto, predomina uma atmosfera de aceitação entre eles, embora venham de muito longe os germes da discórdia. Além de conseguirem viver o dia de seu encontro com a descontração de um feriado, em que os pés descalços, a espontaneidade das brincadeiras, as alegres conversas sobre almofadas dão o tom amistoso, é possível pensar junto

com eles acerca de problemas que também desembocam no ético. Como exemplo, a frase de um dos gêmeos judeus: “Não é justo os árabes serem revistados em sua própria terra”, referindo-se ao *makson*, posto de fiscalização na entrada da Jerusalém oriental.

As crianças nos ensinam a relativização do pensamento como uma saída para a sobrevivência dos povos, inclusive do ponto de vista de uma ética interpessoal, do contrário de que adiantaria, permanecer na Terra, numa busca, obcecada do si mesmo, sem o “si mesmo” abrigar o sentido reconfortante da outridade?

Essa a lição das crianças. Ainda bem que, de alguma maneira, vivemos tempos menos intolerantes para que entre o som de risos e da feliz algazarra pueril para possa haver espaço para essas sábias ponderações. Com a leitura de *O Diário de Zlata: a vida de uma menina na guerra*, e a interpretação da linguagem fílmica de *Promessas de um novo mundo* viu-se de que modo a linguagem estética, mais especificamente a literatura e o cinema, traduzem essas novas formas de cidadania cultural, levando-nos a nos re-situar diante das con-tradições ditadas pelo critério etário, em um mundo que se re-configura continuamente.

Referências

ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família*. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

BECCHI, Egle et JULIA, Dominique (Dir.). *Histoire de l'enfance en Occident : de l'Antiquité au XVIIe siècle*. Traduit par Jean-Pierre Bardos. Paris : Seuil, 1998. Tome 1.

_____. (Dir.). *Histoire de l'enfance en Occident : de l'Antiquité au XVIIe siècle*. Traduit par Jean-Pierre Bardos. Paris : Seuil, 1998. Tome 2.

BENJAMIN, Walter. O Narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BURGELIN, Claude. “Roman d'éducation”. In: ABIRACHED, Robert *et al.* *Dictionnaire des genres et notions littéraires*. Paris: Albin Michel, 1997.

BURKE, Peter. *A Escrita da História: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

DARNTON, Robert. *O Grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Tradução de Sonia Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FILIPOVIĆ, Zlata. *O Diário de Zlata: a vida de uma menina na guerra*. Tradução de Antonio de Macedo Soares e Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

HEYWOOD, Colin. *Uma História da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHOUATI, Gérard. « L'invention de l'enfance : le statut du souvenir d'enfance dans quelques autobiographies du XVIIIe siècle ». In: BERRIOT-SALVADORE, Évelyne et PEBAY-CLOTTE, Isabelle. *Autour de l'enfance*. Biarritz: Atlantica, 1999.

LECARME, Jacques. « Journaux et carnets » In: LECARME, Jacques et LECARME-TABONE, Éliane. *L'Autobiographie*. Paris: Armand Colin, 1999.

LEJEUNE, Philippe. *Les brouillons de soi*. Paris: Éditions du Seuil, 1998.

MINOIS, George. *História da velhice no Ocidente: da Antiguidade ao Renascimento*. Tradução de Serafim Ferreira. Lisboa: Teorema, 1999.

PLATÓN. *Obras completas*. Tradução del griego Maria Araújo *et al.* Madrid: Aguilar, 1990:.

POSTMAN, Neil. *O Desaparecimento da infância*. Tradução de José Laurenio de Melo e Suzana C. Menescal. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RENAUT, Alain. *La libération des enfants: Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Paris: Calmann-Lévy, 2002.

Fernanda Coutinho

Professora de Teoria da Literatura e Literatura Comparada do Departamento de Literatura e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Ceará – UFC. Líder do Grupo de Pesquisa Infância e Interculturalidade – UFC-CNPq. Autora de *O menino é pai do homem: Representações da infância na Literatura*. (Edições Makunaíma, 2012) e *Imagens da infância em Graciliano Ramos e Antoine de Saint-Exupéry* (Edições BNB, 2012).

Recebido em 30 de dezembro de 2013.

Aceito em 20 de fevereiro de 2014.

A síndrome de estocolmo em O abraço, de Lygia Bojunga

Stockholm syndrome in O abraço, by Lygia Bojunga

Adriana Falqueto Lemos
UFES/FAPES

Resumo: Este artigo tem como fundamentos concepções que fazem com que a literatura seja vista como um espaço para análise que abrange áreas de pesquisas multidisciplinares. Elegeu-se, por isso, a abordagem psicológica, que contribuiu para a leitura da construção da identidade feminina em situação de Transtorno do estresse pós-traumático e da Síndrome de Estocolmo no livro *O Abraço* (2010), de Lygia Bojunga. Acredita-se que a literatura é um material que promove e amplia o conhecimento do mundo, além do autoconhecimento que humaniza (CANDIDO, 2004, p. 186), e, para tal efeito, elencamos aqui a leitura de textos sobre a Síndrome de Estocolmo (de FABRIQUE et al., 2007; GRAHAM et al., 1994) no tratamento da análise do que seja uma *psique* feminina apresentada no texto de Bojunga, em diálogo com a ideia da síndrome em questão, uma doença estudada pela psicologia. Concluiu-se que o estudo feito sobre a Síndrome de Estocolmo auxiliou na compreensão do comportamento da personagem Cristina do livro de Lygia Bojunga e que, além disso, ampliou os significados que emergem da leitura em questão. Em outros livros de Lygia Bojunga, os sonhos e o imaginário têm poder de auxiliar na dissolução e na compreensão de traumas, para posterior construção e consolidação da personalidade fragmentada de personagens traumatizados (SILVA, 2010, p. 85). De acordo com a análise levada a termo neste artigo, a fuga para o imaginário e para o mundo dos sonhos não foi uma saída viável para Cristina.

Palavras-chave: Lygia Bojunga. *O Abraço*. Identidade.

Abstract: *The text in this article is founded on concepts that make literature seen as a space for analysis covered by areas of multidisciplinary research. In order to perform the analysis, it has been elected the psychological approach, which contributed to the reading of the construction of the female identity in a situation of disorder of a post-traumatic stress called the Stockholm Syndrome in the book O abraço (2010), by Lygia Bojunga. It is believed that literature is a material that promotes and expands the knowledge of the world beyond the self and because of that it can humanize (CANDIDO, 2004, p. 186), and, to that end, we list here the reading of texts about the Stockholm Syndrome (Fabrique et al., 2007; GRAHAM et al., 1994) in the treatment of the analysis of the female psyche presented in the text of Bojunga in dialogue with the idea of this syndrome, as studied by psychology. It was concluded that the study made here about the Stockholm Syndrome helped in the understanding of the behavior of the character Cristina in Lygia Bojunga's book and expanded the meanings that emerge from the reading in question. In other books by Lygia Bojunga,*

dreams and imagination have power to assist in the dissolution and understanding of trauma for subsequent construction and consolidation of the fragmented personality of traumatized characters (Silva 2010, p. 85), but, according to the analysis carried in this article, the imagination and the world of dreams did not help Cristina to overcome her problems.

Keywords: *Lygia Bojunga. O Abraço. Identity.*

O abraço e a autora

Lygia Bojunga é uma escritora ganhadora de prêmios como o Jabuti (1973), Hans Christian Andersen (1982) e ALMA (Astrid Lindgren Memorial Award) (2004) e consagrada no ramo infanto-juvenil. A obra *O abraço* é reconhecida nacionalmente com os prêmios Orígenes Lessa (1996) e com o selo de Altamente Recomendável pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) (1996). A edição de 2010 é da Editora Casa Bojunga, da própria autora, e contém ilustrações de Rubem Grilo. Essa obra está entre outras duas, numa espécie de recorte feito no trabalho de Bojunga, chamado de “Trilogia da Morte” por Flávia de Castro Souza em sua dissertação de mestrado (2009, p. 20), sendo os outros dois *Nós Três* (2005) e *O meu amigo pintor* (2006). Porém, de acordo com o que a própria Lygia Bojunga afirma no epílogo do livro intitulado *Pra você que me lê*, a Morte, com M maiúsculo, faz parte de um “par sombrio” (BOJUNGA, 2010, p. 85) que enlaça duas de suas obras *O abraço* e *Nós três*. O pensamento de um terceiro elemento no “par sombrio” – que formaria a “Trilogia da Morte” – não é rara: a ideia de que a Morte é um tema recorrente na literatura de Bojunga também foi tema de artigo de Rosa Maria Graciotto Silva, intitulado “Entre o medo e a morte: a construção da personagem criança em Lygia Bojunga” (2010).

Através do artigo de Silva (2010, p. 87) podemos compreender um entrelaçamento das obras de Lygia Bojunga que ocorre, principalmente, com o uso de uma tabela indicativa da presença da Morte nos títulos da autora. Se, para Souza, existe um terceiro elemento no par de obras que ficaram marcadas por uma tarja preta (elemento incorporado aos livros *O abraço* e *Nós três* ao serem editados pela Casa Lygia Bojunga), Silva afirma que esse par continua singular – mesmo diante das nove obras nas quais a Morte está presente e continua singular porque nesses dois títulos não há esperança depois da Morte (SILVA, 2010), como a própria autora assinala: “no futuro, caso a Morte se faça outra vez presente na minha escrita, ela apareça como nos meus outros livros, que não o *par*: deixando brechas para a esperança e a valorização da Vida” (BOJUNGA, 2010, p. 98).

O livro

O livro *O Abraço* chegou às nossas mãos por intermédio de uma disciplina intitulada “Representações Identitárias de Gênero na Literatura Infantil e Juvenil”, cursada na Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo e ministrada pela professora Silvana Augusta Barbosa Carrijo. Foi proposto que escolhêssemos um dos livros que estavam dispostos sobre a mesa; tal escolha foi motivada, principalmente, pela ilustração da capa do livro.

A gravura que ilustra a capa e outras que estão contidas no livro – de forma bem delicada – são de Rubem Grilo, artista plástico de renome no país. Grilo é tido como o maior gravurista vivo do Brasil, ganhador, em 2011, do Prêmio Marcantonio Vilaça, do Edital Prêmio Procultura de Estímulo às Artes Visuais – 2010, da Fundação Nacional de Artes (Funarte), tendo destaque atribuído pela crítica especializada em livros como *IMAGEM gráfica* (1995), *Arte menor: xilogravuras* (1996) e *GRAVURA: arte brasileira do século XX* (2000). As gravuras foram feitas com a técnica de xilogravura sobre papel Arroz Japonês e foi posteriormente doada. Hoje, faz parte do acervo do Museu do Trabalho. Sua composição é de 1996.

Chama-nos à leitura inicial a atenção dada à editoração do livro em questão: trata-se de uma obra que carrega em sua primeira impressão visual uma imagem que gera certa angústia. Entendemos que uma obra como essa não se configura e nem se assujeita em seu texto isolado e temos em mente a figura do livro como um objeto cultural, fruto de planejamento e contorno delineados por várias mãos – de editores, de ilustradores e de revisores (CHARTIER, 2012, p. 2-3). Todavia, não podemos pensar que essa não seja uma obra una, afinal, apesar de ser “inútil querer distinguir a substância ‘essencial’ da obra (...)”. Podemos afirmar que “(...) essas múltiplas variações não destroem a ideia de que uma obra conserva uma identidade perpetuada, imediatamente reconhecível por seus leitores ou ouvintes” (CHARTIER, 2012, p. 7). E se, para o historiador cultural Roger Chartier, o conjunto de atitudes, de ideias e de valores que são originários das nossas práticas culturais, de reincorporação de correntes de práticas, que reverberam novas representações – e que se tornarão práticas, ciclicamente, reconstruindo-se e reinventando-se –, constroem e fazem parte da cultura, entendemos que a impressão causada por essa capa nos faz atentar para as impressões que foram nela projetadas (CHARTIER, 2012, p. 6-7).

A negritude da gravura no papel de arroz feita por Grilo, permeada pelo branco que exhibe mãos negras, os lábios negros e endurecidos da figura de chapéu – também negro –, e a impressão difusa, remeteu-nos a uma imagem, a uma representação de um conjunto de símbolos que nos causa certo desconforto. Talvez sejam os olhos pequenos que são evidenciados por dois

minúsculos pontos no centro do chapéu, e este, que se parece com uma cobra, e não com um chapéu, comporta-se como se enrolado sobre o rosto da figura. Fica claro que o projeto gráfico implica uma leitura que se interesse por esse ser vultoso. Esse cenário com mãos que querem se aproximar e tocar o corpo, remete-nos à imagem da personagem traumatizada Carol, do filme *Repulsa ao Sexo* (1965) de Roman Polanski, mas essa análise não pode ser estabelecida neste texto por razão do recorte já escolhido.

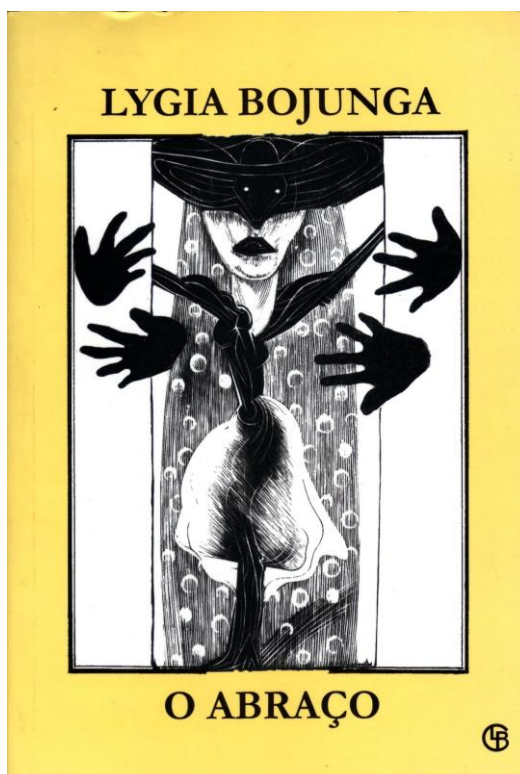


Imagem 1: Para fins de ilustrar a comparação feita acima, a capa de *O Abraço* (2010).



Imagem 2: Cena do filme *Repulsa ao Sexo* (1965).

Se tratarmos aqui do fenômeno da apropriação do texto que se dá através de sua leitura e das práticas e representações contidas numa obra e na circulação dela, é possível que o assunto fique extenso e, por isso, priorizaremos a análise da obra. Fica aqui a indicação para posteriores pesquisas que possam abarcar a história cultural como entendida por Chartier e de outras leituras e críticas do trabalho de Lygia Bojunga, comentadas e organizadas de forma breve na dissertação de mestrado de Marta Yumi Ando, intitulada *Do Texto ao Leitor, do Leitor ao Texto, Um estudo sobre Angélica e O Abraço de Lygia Bojunga Nunes*, de 2006, com posterior atualização e contribuição de Souza (2009).

A leitura

Através da obra *O Abraço* (2010), podemos conhecer as personagens Cristina e Clarice, duas meninas que se tornaram mulheres com existências fragmentadas, graças à violência de um estupro. Cristina percorre as 82 páginas do livro tentando se descobrir, completar e entender a sua própria história. A figura de Clarice fica na memória. Clarice é uma menina que, assim como Cristina, foi estuprada ainda menina – Clarice aos sete e Cristina aos oito anos – e, através dessa memória apagada, Clarice vai se configurando na figura da Morte, cada vez mais perto e mais sedutora. Clarice desapareceu quando foi estuprada, mas retornou para brincar de “abraçar” Cristina em seus sonhos; posteriormente, após longo tempo sem se abraçarem, Cristina é interpelada por uma figura fantasiada como uma mulher no carnaval de Veneza, com máscara e

chapéu preto; para a moça de agora, com 19 anos, essa “Mulher”, com M maiúsculo, é Clarice. “Ela estava disfarçada que nem as mulheres da Veneza antiga se disfarçavam quando iam a certas festas: aquela máscara branca muito estranha, aquele chapéu preto de três pontas, o véu de renda, tudo igualzinho” (BOJUNGA, 2010, p.12).

Cristina havia ido a uma festa na qual grupos de amigos interpretavam contos da literatura brasileira. Jorge, um amigo de Cristina, convidou-a, como comemoração ao aniversário, para fazer o papel da Samambaia, “que fica vendo lá do pátio o que acontece na casa” (BOJUNGA, 2010, p.11). Neste momento, a mulher fantasiada se apresenta: “—Desculpem a intromissão, mas tá faltando uma personagem na história: eu conheço muito bem a obra dessa escritora e sei que o conto chamado *O Abraço* tem uma personagem que não está presente: a Morte” (ibid).

Cristina está narrando a história ao escritor do conto *O abraço* e declara que não havia ninguém para interpretar o papel da Morte anteriormente porque “a morte passa tão depressa por esse conto que não deu tempo da gente pegar ela.” (ibid, p. 12). E, em seguida, ela explica: “E foi aí que tudo começou, quer dizer, foi na hora que ela fez a cena da Morte (o nosso grupo se limitou a *contar* as cenas, mas ela, não: ela *fez*), foi nessa hora que eu comecei a me sentir completamente fascinada pela Mulher” (ibid, p. 13).

Fica claro que Cristina tinha problemas anteriores ao seu encontro com a figura da Morte, ou da Mulher, ou de Clarice, aos 19 anos: “Ando. Ando enfurnada, sim; ando num parafuso medonho” (ibid, p. 11). Cristina parece angustiada e um pouco confusa, seduzida pela imagem misteriosa da Mulher que faz parte de suas fantasias como Clarice. Esse fascínio se estende até pelo próprio figurino, já que a protagonista afirma ter paixão pela Itália, tendo mantido uma poupança para um dia, no futuro, realizar o sonho de conhecer o país. A Mulher que faz o papel da Morte é duplamente atraente, porque oferece à Cristina um meio de retornar ao passado e ao estupro, que ficou aprisionado e cristalizado dentro da menina. Dessa maneira, ela oferece uma maneira de Cristina retornar ao mundo dos sonhos. Nesse mundo, a fantasia – a roupa e a imaginação – se tornou uma miríade de imagens distorcidas difíceis de desvendar, mas que são, ao mesmo tempo, envolventes demais para que Cristina pudesse se desvencilhar. Desde o estupro, Cristina se confunde com Clarice, como vemos nessas passagens:

Desde a primeira vez que ele me chamou de Clarice, a lembrança da minha Clarice se acendeu dentro de mim; e quanto mais forte a lembrança ficava, mais eu perguntava se a Clarice dele era a mesma que a minha, quer dizer, se ele estava me confundindo com a Clarice que tinha sido a minha amiga. (BOJUNGA, 2010, p. 32);

De repente, eu queria, eu *precisava* saber se a Clarice era uma menina, assim feito eu era lá na fazenda, ou se a Clarice era uma moça, feito eu sou agora, ou, quem

sabe, uma mulher mais velha que ele, por um desvio mental qualquer, tinha reduzido a uma criança indefesa? (ibid, pp. 55-56);
Mas antes me diz uma coisa: você é a Clarice, não é?
Ela ficou um tempo parada, depois fez que sim.
- A *minha* Clarice ou a Clarice *dele*?
(...) – As duas. (ibid, p. 45);
A primeira vez que a Clarice apareceu, eu vi logo que era ela. Aquela coisa de sonho que eu acabei de falar: a gente não vê direito a cara, a gente não vê direito o jeito, mas a gente *sabe* que é fulana, que é o beltrano que está ali. Mas teve duas coisas que eu vi logo quando ela apareceu: a altura dela era a mesma que a minha, e o cabelo dela era igual ao meu... (ibid, p. 38).

Cristina não conseguia lidar com suas memórias enquanto lúcida, pois “não pensava acordada no que tinha acontecido, só pensava dormindo, quer dizer, sonhando, e quando a gente pensa sonhando o pensamento vira do *lado avesso*, não é?” (ibid, p. 37). Para reconstruir sua memória e sua identidade, Cristina recorre inconscientemente aos sonhos para ver o “*lado direito*” do estupro. Nesses sonhos, Cristina encontra Clarice:

- A *tua* ou a *dele*?
- Não sei, aí é que está: ficou misturado. O *lado avesso* é coisa esquisita, não é não? A gente sente com toda a certeza o que está acontecendo, mas ao mesmo tempo não tem nenhuma informação “certinha” do que está acontecendo. (BOJUNGA, 2010, p. 37-38)

Adulta, Cristina ainda vive à sombra de seu passado e, angustiada, procura por respostas em fantasias sedutoras. Ao passo que a história progride, percebemos que o fascínio de Cristina não recai apenas sobre a Mulher, mas também sobre seu estuprador, o Homem da Água.

A síndrome de Estocolmo

O Homem da Água exerce uma influência complexa em Cristina e essa influência se dá através do trauma sofrido pela menina, fato com o qual a mesma não consegue lidar. Assim como acontece com a personagem Sabrina, do livro *Sapato de Salto* (2006), também de Bojunga, Cristina tem sua identidade degradada ao ser confrontada, ainda criança, com a violência que faz parte do mundo adulto.

Ao analisar o personagem do pintor do livro *O meu amigo Pintor* (1987), Silva (2010, p. 88) reflete a frustração da não-concretização das paixões do personagem. Frisamos um trecho de sua fala:

Escravo da paixão, o ser rompe com todas as outras vontades, para servir somente àquela que se tornou soberana e que, ditadora, impõe obediência cega e radical. Travando uma luta consigo mesmo, tornando-se opressor e oprimido, o indivíduo reflete os danos desse duelo: o enclausuramento, que gera solidão e a ruptura com o próximo, ocasionando a fragmentação da comunidade em que

está inserido, em especial, a família. Priorizando os anseios da paixão, desfaz-se a unidade do ser, e, conseqüentemente, a fragmentação que se insere no indivíduo acaba por se refletir na sociedade, fragmentando-a também. (ibid, p. 88-89).

A condição de Cristina em *O abraço* não é muito diferente da relatada por Silva a despeito do personagem pintor. Como já apontado anteriormente, a jovem de 19 anos “anda enfurnada num parafuso medonho”. Outro trecho que exemplifica essa condição é quando Cristina confronta Clarice para tentar saber mais sobre seu passado:

- Ah, pelo amor de deus! ele, ele, *ele!* Então não foi por causa *dele* que a gente brincou junta em tantos sonhos? então não foi por causa *dele* que a gente ficou tão ligada que às vezes eu até pensava que eu era você?! e não foi por causa dele que eu fiquei achando que foi ele que sumiu com você quando você tinha só sete anos? então? então! só pode ser *dele* que eu estou falando, não é? (BOJUNGA, 2010, pp. 46-47)

Posteriormente, Cristina fica frente a frente com um palhaço que conheceu numa apresentação em um circo. Depois da apresentação do artista, a jovem não consegue se desvencilhar da ideia de que aquele palhaço é o Homem da Água que a estuprou quando tinha oito anos, em São Pedro D’Aldeia. Aflita, ela retorna ao circo no dia seguinte, para tentar se aproximar dele. No camarim, eles se encontram: “Eu pensei: será que ele tava lembrando do que eu tava lembrando? será que ele tava sacando a disparada do meu coração? ou será que ele tava assim parado me olhando só porque eu estava parada olhando pra ele?” (ibid, p. 52). Pouco depois, Cristina se dá conta de que sente um desejo por seu algoz:

A dúvida tinha acabado, mas a perturbação era cada vez maior: eu estava sentindo uma curiosidade enorme de conhecer melhor aquele homem. E pela primeira vez eu pensava nele como uma *mulher*. (...) e num dos movimentos que ele fez o braço dele roçou no meu. Meu susto foi tão grande que nem deu pra disfarçar. Eu estava sentindo o susto que eu não tinha sentido nos meus oito anos. O grande susto que eu não tinha sentido nos meus oito anos tinha sido: ele vai me matar? e só agora eu sentia o *outro*, e quanto mais eu me assustava mais a curiosidade aumentava” (ibid, p. 55)

Depois de uma breve conversa, Cristina convida o homem para continuar a conversa em outro lugar e eles vão para um bar. Assim, Cristina revela para Clarice o que estava sentindo:

Mas, sabe, na hora que o encontro aconteceu eu saquei: o que eu tinha pensado que era cansaço não era: era a minha perna amolecida, era o meu peito pesando; e o que eu tinha pensado que era vontade de beber qualquer coisa também não era: a minha sede continuava, a minha salivação aumentava; e o que eu ainda não tinha pensado que era eu comecei a pensar: era tesão dele. (ibid, p. 60)

Ao fim do encontro, entre um beijo atrapalhado e outro mais intenso, eles se despedem. Mas a moça não consegue encontrá-lo novamente no circo. Ela admite que gastou

todas as economias que fazia para a viagem a Veneza em busca desse homem e que ficou “alucinada”.

Não é difícil compreender a revolta de Clarice ao escutar o relato sonhador de Cristina. Complexo é entender o que aconteceu com Cristina e como uma menina abusada sexualmente pode sentir desejo por seu perpetrador. Para entendermos melhor essas questões, recorreremos à literatura do campo de estudos da Psicologia sobre a Síndrome de Estocolmo. De acordo com o artigo “Understanding Stockholm Syndrome”, de Nathalie de Fabrique *et al.* (2007), a síndrome em questão não se manifesta apenas através da simpatia que a vítima sente pelo seu carrasco, e também não significa que esta tenha sofrido uma espécie de “lavagem cerebral”. Na verdade, é necessário observar alguns processos psicológicos que ocorrem com vítimas de sequestros e que podem nos ajudar tanto a entender quanto a tratar dessas questões.

O termo, originalmente chamado de *Stockholm syndrome*, é uma cunhagem que remonta um sequestro ocorrido em 1973, durante um assalto a um banco em Estocolmo, na Suécia. Na ocasião, dois ladrões mantiveram quatro pessoas prisioneiras durante cinco dias. Durante esse tempo, as vítimas compartilharam momentos com os captores e criaram laços, tanto que, ao fim do sequestro, eles depuseram a favor dos seus sequestradores. Hoje, a síndrome é tratada como uma resposta psicológica para uma situação em que existe um sequestrador, ou alguém que detém poder sobre a vida de outra pessoa. A literatura na área indica também que existe uma chance maior do desenvolvimento dessa síndrome caso não haja violência durante o sequestro. Um exemplo da origem da simpatia que surge nas vítimas pode ser identificado nesse relato do executivo Pete Williams, que ficou num cativeiro durante 10 horas sob a mira de armas: “Eles não eram más pessoas; eles me deixaram comer, me deixaram dormir, me deram minha vida” (FABRIQUE, 2007, p. 12, tradução nossa). Essa resposta pode ser encontrada na obra, na descrição que Cristina dá ao cativeiro: “No chão tinha uma esteira, tinha uma roupa espalhada, penca de banana madura, uma garrafa de água” (BOJUNGA, 2010, p. 30). “(...) E quando eu chorava, a voz mandava: come uma banana! bebe água!” (ibid, p. 33). Posteriormente, sobre seu captor, Cristina declara ao/à contista: “— Vou, vou! eu vou ficar sabendo o que que aconteceu com a Clarice, eu vou ficar sabendo se ele é mesmo um doente, um criminoso, ou se ele fez aquilo comigo (lá na fazenda, eu quero dizer) porque... era eu. (...) Ele podia ter gostado de mim, não podia?” (ibid p. 74).

A explicação para isso, segundo de Fabrique *et al.* (2007, p.12), vem do paradoxo que aparece na relação do perpetrador com a vítima: ele pode escolher matá-la e, não o fazendo, ganha o poder de conceder vida à vítima. De acordo com os estudiosos supracitados, essa

resposta psicológica não é racional e está intimamente ligada com a relação com o *ego*, que, diante da perspectiva de Sigmund Freud, é responsável por mecanismos de defesa, os quais evitarão que a vítima confronte uma situação de violência. Assim, cria-se um dilema: o perpetrador detém o poder de vida da vítima, e a motivação para viver impede que essa vítima sinta ódio de seu algoz. Essas vítimas, depois de soltas, focam nos atos de bondade ao invés dos de brutalidade: “E a gente foi indo um tempo sem dizer nada. Às vezes eu andava com medo, outras vezes, não. Mas também não demorou muito pra ter-e-não-ter-medo” (BOJUNGA, 2010, p. 29).

De acordo com Dee L. R. Graham *et al.*, autores do livro *Loving to Survive: Sexual Terror, Men's Violence, and Women's Lives* (1994), existem muitos processos cognitivos que ocorrem com vítimas em situações de estresse pós-traumático provocado por sequestro, estupro ou violência em geral. Eventos como um sequestro em cativeiro com estupro, causam, especificamente em mulheres, um estresse pós-traumático caracterizado por sintomas como o medo, a ansiedade, a depressão, a baixa autoestima, a culpa, a vergonha, a dissociação, desordens de personalidade, comportamentos suicidas e problemas sexuais (GRAHAM, 1994, p. 124). Mulheres ainda demonstram taxas maiores de incidência de desordens psicológicas e, dentre essas, até 86% adquirem o Transtorno de Personalidade Borderline (TPB), caracterizado por “(1) falta de autoestima; (2) afetação intensa e instável; (3) dinâmicas de "afastamento e aproximação" e de divisão (pensamento dicotômico) em relações interpessoais; (4) impulsividade e sentimentos autodestrutivos” (GRAHAM, 1994, p. 133, tradução nossa). Para Graham, é importante ressaltar que, se vivemos numa sociedade patriarcal, as relações e as violências que se dão entre as pessoas, mesmo num nível doméstico, podem gerar círculos de dependência e de servidão, com mulheres vivendo num estado de aprisionamento em relacionamentos brutais.

Algumas considerações

É difícil explicar o fascínio crescente de Cristina pelo estupro – a ponto de sentir desejo e querer se perder nele. É necessário que leiamos o trabalho e levantemos hipóteses diante das dinâmicas psicossociais, que são produtos de experiências traumáticas e que causam estresse pós-traumático. Após o estupro, Cristina não estabeleceu diálogo com sua mãe e não conseguiu estabelecer diálogo consigo mesma. “Todos me faziam perguntas ao mesmo tempo. Mas sabe a única coisa que eu queria? Comer jabuticaba” (BOJUNGA, 2010, p. 34).

Em seus sonhos, ela encontra uma menina que brinca de “abraço”, repetindo muitas vezes a mesma ação que o Homem da Água teve com ela, um “abraço”: “E me abraçou mais forte que das outras vezes e entrou mais forte dentro de mim” (ibid, p. 33). Cristina nada via, os

braços do homem a envolviam e estava escuro. Afinal, depois de tantas reinvenções de “abraços” com Clarice, em seus sonhos, abraços de aniversário e de dia de chuva, Cristina acabou desvirtuando a ideia da mágoa e se apegando à ideia do perdão. Sentiu-se diferente de Clarice, porque não morreu no abraço e se sentiu grata ao Homem da Água porque ele, por alguma razão – que ela desejava entender – havia lhe deixado viver. O preço a pagar foi caro: quando se esquece da violência que não tem perdão, lançamo-nos novamente até ela e viramos cúmplices de um crime. “Você e todos que calam, que perdoam, que esquecem de um crime assim” (BOJUNGA, 2010, p. 69). “— É por causa de gente feito você, gente que não tem memória, que perdoa fácil, que esse crime continua sem o castigo que merece” (ibid, p. 64).

Na cena final, Clarice – a Mulher de Veneza que interpreta a Morte, atua com Cristina e o palhaço, enquanto a samambaia observa, do fundo do pátio. A repetição da cena inicial, quando Cristina fazia o papel da Samambaia e a Morte era um personagem da peça, reforça a ideia de que essa violência se repete a todo o instante e com muitas pessoas, assim como defende Clarice: “— Mas então você pensa que só *voce* tem essas histórias pra contar? Eu posso te contar dez, cem, mil histórias feito a tua” (ibid, p. 66). Quando observada por esse ângulo, a máscara branca de Clarice adquire o caráter tanto do anonimato da vítima do estupro quanto da sua impossibilidade de adquirir uma identidade, visto que não existe só uma vítima, mas milhares de mulheres que sofrem em silêncio e impunidade, sem saber se perdoaram seus agressores, porque esses as deixaram vivas, e sem saber se têm ou não amor próprio. Além disso, existe o esforço da reconstrução da própria identidade. Se por acaso nos outros livros de Lygia Bojunga, os sonhos e o imaginário podem auxiliar na dissolução de traumas e na construção e consolidação da personalidade fragmentada (SILVA, 2010, p. 85), essa não foi uma saída viável para Cristina. Talvez, a menina solitária tivesse encontrado um destino melhor com a ajuda de apoio especializado e da família.

Falar da experiência da leitura feita por mulheres e crianças e da importância do diálogo (que Cristina não teve com a mãe) no auxílio às pessoas vítimas de violência é de importância singular. Nesse ponto, essa obra de Lygia Bojunga nos atenta para a necessidade de suporte para a reconstrução de identidades fragmentadas por situações traumáticas. O fim trágico do livro não nos deixa brecha para a esperança, mas esse desgosto que sentimos ao terminar a leitura da obra apenas nos reforça a força de suas intenções, afinal, a violência do estupro não pode ser esquecida. Este artigo se encerra, mas a discussão certamente poderá ser ampliada, tanto a respeito de questões psicológicas quanto de identidade, de fronteira, de questões femininas e de infância na obra *O abraço*.

Contamos, para terminar com este texto, com as palavras de Antônio Candido em *O direito à literatura*, que destaca que um texto impressiona pelo arranjo produzido pelo escritor e pela forma como ele transmite esse conhecimento de mundo. Afinal, “Em geral pensamos que a literatura atua sobre nós (...) porque transmite uma espécie de conhecimento, que resulta em aprendizado, como se ela fosse um tipo de construção” (CANDIDO, 2004, p. 174). Através da literatura, temos acesso à outra versão da história, uma versão que nos apreende e nos faz viver, “porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza” (ibid, p. 186).

Referências

- ANDO, Marta Yumi. *Do texto ao leitor, do leitor ao texto: Um estudo sobre Angélica e O abraço de Lygia Bojunga Nunes*. Dissertação de Mestrado em Letras. Maringá: Universidade Estadual de Maringá (UEM-PR), 2006.
- BOJUNGA, Lygia. *O abraço*. Capa e vinhetas Ruben Grilo - 6.ed. - 2ª reimpr. - Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, - 2010.
- CANDIDO, Antônio. *O direito à literatura*. In _____. *Vários escritos*. São Paulo/Rio: Duas cidades; Ouro sobre Azul, 2004, pp. 169-191.
- CHARTIER, Roger. *Literatura e cultura escrita: estabilidade das obras, mobilidade dos textos, pluralidade das leituras*. Escola São Paulo de Estudos Avançados. 2012. Disponível em: <http://www.espea.iel.unicamp.br/textos/IDtextos_138_pt.pdf>. Acesso em 18 de janeiro de 2013.
- FABRIQUE, Nathalie de; ROMANO, Stephen J.; VECCHI, Gregory M.; van HASSELT, Vincent B. . *Understanding Stockholm Syndrome*. FBI Law Enforcement Bulletin (Law Enforcement Communication Unit) 76 (7): pp. 10-15. ISSN 0014-5688. 2007.
- GRAHAM, Dee L. R., RAWLINGS, Edna I., RIGSBY, Roberta K. . *Loving to survive: Sexual terror, men's violence, and women's lives*. New York: New York University Press, 1994.
- GRILLO, Rubem. *IMAGEM gráfica*. Rio de Janeiro: Escola de Artes Visuais do Parque Lage, 1995.
- _____. *Arte menor: xilogravuras*. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 1996.
- KOSSOVITCH, Leon; LAUDANNA, Mayra; RESENDE, Ricardo. *Gravura: Arte Brasileira do séc. XX*. São Paulo, Cosac Naify/Itaú Cultural, 2000.
- SILVA, Rosa Maria Graciotto. Entre o medo e a morte: a construção da personagem criança em Lygia Bojunga. In: Vera Teixeira de Aguiar; João Luís Ceccantini; Alice Áurea Penteado Martha. (Org.). *Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, v. 1, p. 73-98.
- SOUZA, Flávia de Castro. *Trilogia da morte: o imaginário em Lygia Bojunga*. In: X Colóquio de Pesquisa e Extensão, 2009, Goiânia - Goiás. X Colóquio de Pesquisa e Extensão da Faculdade de Letras/UFG. Goiânia, 2009, p. 47.

_____. *Trilogia da morte: o imaginário em Lygia Bojunga*. Dissertação de Mestrado em Letras e Linguística. Goiânia: Universidade Federal de Goiás (UFG-GO), 2009.

Adriana Falqueto Lemos

Atualmente é mestranda - bolsista da Fundação de Apoio à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES) no Programa de Pós-graduação em Letras da UFES, é escritora e professora de Inglês na rede estadual de ensino do Espírito Santo (SEDU). Possui graduação em Letras/Inglês pela Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: femos.adriana@gmail.com

Recebido em 30 de dezembro de 2013.

Aceito em 30 de março de 2014.

A jornada do herói na dramaturgia juvenil: um olhar para a obra *A última cerejeira* (*uma fábula zen budista*), de Abel Fragoso

The hero's journey in the youth drama: focusing on the book A última cerejeira (uma fábula zen budista), from Abel Fragoso

Cristiano Oldoni

UPF

Fabiano Tadeu Grazioli

URI

Rosemar Eurico Coenga

UNIRONDON

Resumo: Contemplar aspectos relevantes da jornada do herói e analisar seu surgimento e construção na materialidade literária são tarefas que requerem a mobilização de conhecimentos específicos. Na tentativa de resgatar elementos pontuais da trajetória, empreendida pelo protagonista do texto dramático *A última cerejeira (uma fábula zen budista)*, de autoria de Abel Fragoso, movimentamos, neste estudo, as contribuições de Joseph Campbell (2002). Nossa proposta de interface objetiva, de modo geral, analisar quais elementos, ocorrências ou fases da aventura do herói o autor da obra citada utiliza em sua construção, bem como perceber se os aspectos levantados sobre o herói servem para caracterizar o protagonista do texto do *corpus*, procurando responder se, ao colocar o personagem na trilha do herói, o autor obteve êxito em construí-lo com os diversos aspectos que envolvem a sua caracterização. Nossa análise apresenta abordagem qualitativa e é de natureza aplicada, com pesquisa bibliográfica e documental que aponta para a importância de associações conceituais na produção de sólidos conhecimentos.

Palavras-chave: Herói. Jornada do herói. Texto dramático.

Abstract: *Contemplating relevant aspects of the hero's journey and analyzing its appearance and construction of the literary materiality are tasks that require specific knowledge. Trying to rescue the specific elements of the trajectory undertaken by the protagonist of the drama text, A última cerejeira (uma fábula zen budista) written by Abel Fragoso. Thus, it is possible to verify in this study, the contributions of Joseph Campbell (2002). Our objective interface in general, it is to analyze which elements, occurrences or phases of the hero's adventure the author of the mentioned work, uses in*

his construction as well as how to realize if the aspects of the hero can be used to characterize the protagonist of the text from the corpus. Attempting to answer if the author succeeded putting the character in the hero's role and if the author succeeded building the character with different aspects related to his characterization. Our analysis has a qualitative approach and applied nature. It is a documentary bibliographical research that points to the importance of the conceptual associations when it comes to the production of solid knowledge.

Keywords: *Hero. The hero's journey. Drama text.*

1. Introdução: o herói, a jornada e a nossa proposta de análise

A jornada ou trajetória do herói, ou conceito de monomito criado por Joseph Campbell, é o resultado de suas pesquisas sobre mitologias e religiões ocidentais e orientais. Na obra *O herói de mil faces*, publicada inicialmente em 1949, ao analisar os personagens mitológicos de diversas culturas, Campbell percebeu que o protagonista de cada narrativa percorria um conjunto semelhante de passos. A passagem exitosa por esse percurso transforma um personagem ordinário em um herói. Segundo Campbell, em *O poder do mito*, obra originalmente publicada em 1988, o herói é aquele que “descobriu ou realizou alguma coisa além do nível normal de realizações ou de experiência. [...] é alguém que deu a própria vida por algo maior que ele mesmo” (CAMPBELL, 2009, p. 131).

Compilando informações de diversas partes da obra *O herói de mil faces* (2002), podemos afirmar que o herói percorre uma sequência de ações em todas as narrativas, as quais podem ser observadas na história de todas as culturas, como se existisse um único gesto realizado por pessoas diferentes. Além disso, Campbell observa que o herói é aquele que desempenhou algo extraordinário, que extrapola o âmbito comum da existência, ele fez algo maior ou diferente dele mesmo. Duas proezas características são observadas pelo teórico na construção do herói: a da ação física e da ação espiritual. O personagem se torna herói porque vence as batalhas pela força que nelas investe, ou seja, vence fisicamente os obstáculos e inimigos de sua jornada; e também porque se transforma, se modifica no plano de sua espiritualidade.

A dinâmica percebida por Campbell (2002, p. 36) nas narrativas representa um circuito de ida e volta: “o percurso padrão da aventura mitológica do herói é uma magnificação da fórmula representada nos rituais de passagem: separação – iniciação – retorno, que podem ser considerados a unidade nuclear do monomito”. Outro denominador comum a que Campbell

chega quando compara as narrativas mitológicas é a referida fórmula – unidade nuclear da jornada – que sintetiza o percurso dos heróis nas histórias. Uma ampliação do conteúdo desta fórmula é assim apresentada pelo autor:

Um herói vindo do mundo cotidiano se aventura numa região de prodígios sobrenaturais; ali encontra fabulosas forças e obtém uma vitória decisiva; o herói retorna de sua misteriosa aventura com o poder de trazer benefícios aos seus semelhantes. (CAMPBELL, 2002, p. 36)

A jornada do herói existia nas narrativas de todos os povos antes de Campbell ter teorizado sobre ela. Depois de seus estudos, com a sistematização e a extensa exemplificação de cada passo que compõe a partida, a iniciação e o retorno, tal percurso passou a inspirar produções de diversas áreas, como a cinematográfica, a televisiva, e, claro, a literária. E passou também a inspirar estudos em que os autores verificam a aproximação das produções artísticas com as teorias de Campbell. O presente trabalho é sobre a presença de elementos do monomito em uma obra literária. O que o particulariza, a nosso ver, é que a obra literária escolhida é um texto dramático juvenil.

Abel Fragoso, em 2008, venceu o Concurso de Dramaturgia do Centro Brasileiro de Teatro para a Infância e a Juventude (CBTIJ), na categoria juvenil, com o texto *A última cerejeira (uma fábula zen budista)*. Na Revista CBTIJ de Teatro de 2009, Fragoso teve seu texto publicado, acompanhado de uma breve resenha de autoria de Márcia Frederico, que compunha a equipe de jurados. Na resenha é feita menção a Joseph Campbell e à jornada do herói. Frederico destaca que o texto mostrou-se denso, repleto de símbolos, fábulas e parábolas. Aponta ela uma das qualidades do texto:

O personagem principal, Go, enfrenta um típico rito de passagem, ao sair do espaço protegido de sua casa, no caso, o palácio do imperador, seu pai, e ir ao encontro da natureza selvagem, simbolizada pela floresta, para encontrar uma outra cerejeira, salvando o reino de entrar em um inverno sem fim. (FREDERICO, 2009, p. 22)

Para o jovem leitor, é significativo o fato de entrar em contato com um texto dramático que focaliza um rito de passagem bem conduzido, isso porque ele, o próprio leitor, pode estar vivendo na vida real um rito de passagem: da infância para a juventude, ou da juventude para a vida adulta.

Objetivamos, com o presente estudo, analisar quais elementos, ocorrências ou fases da aventura do herói o autor de *A última cerejeira (uma fábula zen budista)*, Abel Fragoso, utiliza na construção de sua obra dramaturgica, tão apropriada para a leitura de um jovem leitor. Para isso, apresentamos os aspectos da jornada do herói que encontram correspondência com a peça, expondo, numa atitude comparativa, o enredo e demais elementos dramaturgicos. Também faz parte de nossa proposta perceber se os aspectos levantados na abertura do trabalho sobre o herói servem para caracterizar Go, o protagonista do texto dramático em questão, procurando responder se, ao colocar o personagem na trilha do herói, o autor soube também construí-lo com os diversos aspectos que envolvem a sua caracterização como tal. Dessa forma, as análises aqui apresentadas têm abordagem qualitativa, sendo de natureza aplicada. Quanto ao objetivo proposto, o tipo enquadra-se como exploratório-descritivo e o procedimento técnico envolve pesquisa bibliográfica e documental, partindo de conhecimentos já produzidos e explorando, em interface e paulatinamente, material que não recebeu tratamento analítico, o *corpus* deste estudo: o texto dramático *A última cerejeira (uma fábula zen budista)*.

2. A partida

A partida marca o início da jornada do herói. Trata-se da revelação de um novo mundo em que o sujeito – no caso o protagonista da narrativa – entra em uma espécie de jogo com determinadas potencialidades não totalmente compreendidas e que o levarão à jornada de construção do herói em si. Mas, antes de compreender as circunstâncias da partida de Go, vamos conhecer a conjuntura em que ele vive e quais suas características principais no início da história. O príncipe é o típico jovem cuja ocupação principal é receber lições para constituir-se sábio e assumir o lugar de seu pai no reino. Ele assiste às lições do mestre Kame, um jardineiro dotado de muita sabedoria, a quem o imperador confiou a educação do filho. Contudo, Go é tão imaturo que sequer reconhece a sabedoria de seu mentor. O imperador não manifesta muito entusiasmo pelo crescimento e pelo futuro reinado do filho. Sua grande esperança, para o inverno que assola o reino todos os anos, é outra:

Imperador

Mais da metade de tudo que é plantado simplesmente não suporta o frio, as pessoas não conseguem sair de suas casas por causa das nevascas e o lago se congela de tal forma que se torna impossível conseguir algum alimento. Minha

esperança é que meu tesouro maior consiga resolver tudo...

Kame

Por acaso você está falando do príncipe Go, seu único filho?

Imperador

Lógico que não! Estou falando da cerejeira, ora! Go até hoje só me deu uma alegria: ter nascido homem e durante as festividades de abertura deste jardim...

Kame

São duas alegrias...

Imperador

Que só contam como uma, já que foram no mesmo dia [...]. (FRAGOSO, 2009, p. 38, grifo do autor)

No início do texto de Fragoso, Go está atrasado para mais uma lição com o mestre Kame, pois esteve envolvido em uma traquinagem. As lições do dia iniciam e passam por diversos temas, com exemplificações com parábolas e histórias, até chegar a hora do chá e os dois se dirigem à mesa. Kame continua contando as parábolas e retirando delas seus ensinamentos, enquanto serve o chá ao príncipe. Mais histórias são contadas e Kame volta a servir o chá na xícara de Go. O chá começa a transbordar, derramando no manto do príncipe, que reclama muito:

Go

Kame, você derramou chá no meu manto! Tudo bem que ele já era velho, de três dias atrás, mas deste eu gostava. Como é que eu vou limpar agora? E o pior... O que é que eu vou dizer pro meu imperador?

Kame

Diga a verdade... Que você só sujou seu manto porque sua xícara já estava cheia de chá velho, não tendo espaço para o chá novo. Como pode você desfrutar do chá mais novo sem antes retirar de sua xícara todo o chá velho que lá está?

Go

E como você acha que eu vou poder desfrutar do chá novo se você não me deu nem tempo de tomar o chá velho? Aliás, o chá nem era tão velho assim já que tinha sido servido por você pouco tempo antes.

Kame

Se você falasse menos e ouvisse mais, teria tempo suficiente para esvaziar sua xícara, mesmo que fosse jogando fora o chá velho.

Go

Mas ele não estava velho! Você tinha acabado de colocar, ele ainda soltava fumaça. Não deu tempo de ficar velho!

Kame

Go, o fato de o chá estar quente não significa que ele não esteja velho. O primeiro chá foi feito com folhas já usadas, e servia apenas para você se acostumar ao seu gosto. O chá servido depois era o chá realmente importante, pois era feito com folhas novas, deixando o gosto forte e o ambiente perfumado com seu aroma. Infelizmente, este chá foi desperdiçado, e mesmo que façamos um novo chá com as mesmas folhas, este já será um chá velho. Veja isto como um ensinamento a mais do dia de hoje. Agora eu preciso cuidar dos meus outros afazeres nestes jardins, Go. Que você tenha um bom retorno

ao seu palácio. (Kame vai se afastando de Go até sair de cena). (FRAGOSO, 2009, p. 42-43, grifo do autor)

Go não compreende o ensinamento que está inserido no exemplo-demonstração do chá. Mas ele será de fundamental importância no desenvolvimento de sua jornada. Seu entendimento será um ponto chave para o protagonista constituir-se herói, com os predicativos que essa função exige, conforme demonstraremos no decorrer deste estudo.

Segundo Campbell (2002, p. 60), o erro é um dos meios pelos quais a aventura do herói pode começar, sendo capaz, inclusive, de equivaler-se à ação de início de uma saga. O erro de Go é uma simples ação, na sua visão, destituída de importância. Kame tinha acabado de sair do Jardim, Go se encontrava sozinho. Ainda irritado com o último acontecimento, o príncipe dá um destino ao chá que estava na sua xícara:

Go

Vou esvaziar a minha xícara. Mas este chá está tão quente que é capaz de queimar minha boca... Humm, Espere um pouquinho aí... Acho que já sei quem pode, ou melhor, o que pode me ajudar a esvaziar esta xícara...

(Go se aproxima da cerejeira)

Go

Seu jardineiro me molha com chá, eu te molho com chá...

(Go joga chá na planta e ela começa a morrer). (FRAGOSO, 2009, p. 43-44, grifo do autor)

A atitude de Go revela o quanto está envolvido numa atmosfera de vaidade. Kame havia molhado o manto de Go com chá, usando o exemplo para mais um de seus ensinamentos. O príncipe não gostou da demonstração e, com o mesmo chá, numa atitude que parece de rebeldia, acercando-se da cerejeira, grande joia do jardineiro e do próprio reino, molha suas raízes com a bebida quente. Dá, assim, os primeiros passos em um mundo ignorado, e começa a compreender o que de fato significa o seu ato:

Go

O que foi que eu fiz...

Voz de ator

Nada menos do que era esperado de você.

Go

Q-Quem disse isso? É v-você, Kame? O-Olha, s-se isto é uma b-brincadeira, saiba q-que não tem graça nenhuma... A-Aparece logo ou então...

Voz de ator

Ou então o quê? Vai contar tudo pro seu pai? O que você acha que ele vai fazer quando souber que o filho dele condenou todo o Império ao inverno eterno por matar a última cerejeira? Celebrar uma festa?

Go

Como é que é? Quem está aí? Apareça logo!

Voz de ator

“Por favor” ainda se usa neste lugar, sabia?

Go

Apareça logo, porrrrr favorrrrr!

Voz de ator / Tartaruga

Eu não preciso aparecer. Você é que precisa me notar.

Go

Uma tartaruga!? Eu estou falando com uma tartaruga! Era só o que me faltava...

Tartaruga

Sim, eu sou uma tartaruga. E ao que me consta, você estava falando sozinho ainda agora, se perguntando o que tinha feito com a última cerejeira. Pois bem, eu sei o que você fez e posso garantir que não é nada bom...

Go

Mas afinal de contas, quem é você?

Tartaruga

Meu nome não importa. Saiba apenas que, por não pensar nas consequências de seus atos, você colocou a todos em perigo. Esta planta que começa a desfolhar é a última de sua espécie, a última Cerejeira do Tempo. Esta planta é responsável pelo controle das estações do ano. No passado elas existiam espalhadas por todas as terras governadas por seu pai, mas hoje, após anos de progresso irracional, só restou esta, a quem você selou o destino jogando água quente em suas raízes. Agora todo o Império está condenado a viver num inverno sem fim. (FRAGOSO, 2009, p. 44, grifo do autor)

É assim que Go entra numa relação com forças das quais não tem plena compreensão e toma conhecimento de que seu erro tem proporções catastróficas para o reino. E ao que tudo indica, o erro cometido pode equivaler ao ato inicial de uma nova etapa de sua vida, da qual ele pode sagrar-se herói.

Ainda sobre os acontecimentos que envolvem a partida do herói, Campbell afirma:

Como manifestação preliminar dos poderes que estão entrando em jogo, o sapo [personagem do conto *O Rei da rã*, dos Irmãos Grimm, que o autor usa como exemplo], que surgiu como por milagre, pode ser considerado o "arauto"; a crise do seu aparecimento é o "chamado da aventura". (2002, p. 60, grifo do autor)

No texto *A última cerejeira (uma fábula zen budista)*, é a personagem Tartaruga que cumpre a função do arauto. A ocorrência de um animal neste papel é visualizada por Campbell ao citar o sapo do conto dos Grimm e ao elencar os animais no conjunto de diferentes personagens que podem desempenhar tal incumbência (2002, p. 60). Na peça, o seu aparecimento se dá de modo inesperado e inexplicável, “um milagre”, como vimos, e desencadeia na trajetória de Go o “chamado da aventura”:

Go

O que devo fazer? O que devo fazer?

Tartaruga

Por favor, fique calmo, pois nem tudo está perdido. Existe uma chance para mudar a situação, mas é muito pequena e muito perigosa. Você acha que consegue?

Go

Agora não importa o que eu ache, Tartaruga, eu tenho que conseguir. E rápido.

Tartaruga

Pois bem. Eu soube que em algum lugar destas terras existe uma outra cerejeira. Se você conseguir encontrar e trazer esta cerejeira para cá, talvez possamos salvar a sua pele. O que você me diz? (FRAGOSO, 2009, p. 44, grifo do autor)

A aventura que o protagonista está predestinado a viver foi anunciada e, depois de ouvir qual seria, ele declina, desconfiando de sua capacidade:

Go

Eu não sei... Sempre me disseram que eu não sabia fazer nada direito, que eu tinha preguiça de fazer as coisas, e quando fazia não era capaz de completar nem uma tarefa sequer. E agora eu me vejo como a única esperança para o Império não sucumbir ao frio. Eu não sei se tenho as qualidades necessárias. Aliás, no momento eu não sei nem se eu tenho alguma qualidade... Realmente não sei o que fazer. (FRAGOSO, 2009, p. 44, grifo do autor)

Parece-nos natural que um jovem mais preocupado com imitações e brincadeiras e acostumado a ouvir os outros comentarem sobre sua incapacidade de realizar as tarefas recue quando o chamado apareça. Mas não se trata de um caso de chamado que não obtém resposta, uma ocorrência visualizada por Campbell em alguns casos:

Com frequência, [...] encontramos o triste caso do chamado que não obtém resposta; pois sempre é possível desviar a atenção para outros interesses. A recusa à convocação converte a aventura em sua contraparte negativa. Aprisionado pelo tédio, pelo trabalho duro ou pela "cultura", o sujeito perde o poder da ação afirmativa dotada de significado e se transforma numa vítima a ser salva. Seu mundo florescente torna-se um deserto cheio de pedras e sua vida dá uma impressão de falta de sentido. (2002, p. 66-67)

A aparente recusa de Go é mais uma reflexão sobre suas verdades antes de encarar, de fato, a jornada. Um lamento, um desabafo que faz à Tartaruga, em que expõe as dúvidas e os conflitos que o dominam.

Ainda em relação à simbologia do arauto, Campbell declara que sua mensagem pode estar vinculada ao viver ou mesmo ao morrer, "pode anunciar o chamado para algum grande empreendimento histórico, assim como pode marcar a alvorada da iluminação religiosa.

Conforme entende o místico, ele marca aquilo a que se deu o nome de ‘o despertar do eu’”. (2002, p. 60).

No caso de Go, já adiantamos, a mensagem do arauto será por viver depois da trajetória cumprida. Tendo em vista que se trata do salvamento do seu reino, podemos afirmar que o chamado se deu para um grande empreendimento histórico, que se desencadeia a partir do despertar do herói, que, embora Go não o saiba, se tornará. Jovem, inexperiente e desacreditado por si mesmo: é nessas condições que o príncipe recebe o chamado, e terá sua vida profundamente modificada:

[...] pequeno ou grande, e pouco importando o estágio ou grau da vida, o chamado sempre descerra as cortinas de um mistério de transfiguração – um ritual, ou momento de passagem espiritual que, quando completo, equivale a uma morte seguida de um nascimento. O horizonte familiar da vida foi ultrapassado; os velhos conceitos, ideais e padrões emocionais já não são adequados. (CAMPBELL, 2002, p. 61)

As forças que ainda não domina colocarão Go em estado de transfiguração, o que servirá de premissa para profundas modificações em sua essência: ele viverá um ritual com força suficiente para ser considerado uma morte, a do Go que se apresenta do início da obra dramaturgica, seguida do nascimento de um Go herói, a quem os velhos conceitos e padrões emocionais já não são adequados, aceitáveis, pertinentes.

No último estágio da partida, Campbell (2002, p. 74) trata do “auxílio sobrenatural”: “Para aqueles que não recusaram o chamado, o primeiro encontro da jornada do herói se dá com uma figura protetora [...] que fornece ao aventureiro amuletos que o protejam contra as forças titânicas com que ele está prestes a deparar-se”. Mesmo a jornada de Go não tendo iniciado, é possível localizar o auxílio sobrenatural a que se refere o teórico. Em *A última cerejeira (uma fábula zen budista)*, o auxílio sobrenatural vem da personagem Tartaruga. A saga de Go ainda não está iniciada, então, mesmo não podendo considerar este o primeiro encontro da jornada, a Tartaruga oferece ao herói objetos que serão de grande valor na trajetória e ainda os conselhos de que vai precisar:

Tartaruga

Basta seguir o que seu coração mandar e ser você mesmo. O resto vai acontecer naturalmente. [...] A dificuldade não está em saber o que fazer, mas em conseguir fazer o que é preciso. Mais uma coisa: existe um enigma que pode te dar algumas pistas sobre o que você precisa fazer para encontrar a outra cerejeira. É o seguinte: apenas a sinceridade a reconhecerá, somente a

sagacidade irá trazê-la com vida, a piedade dará o instrumento, mas será a coragem que vencerá o inverno.

Go

Sinceridade... coragem... O que isto significa?

Tartaruga

Não sei! Cabe a você descobrir. Agora eu aconselho que você vá logo, pois a cada momento que passa o inverno está mais próximo. Tome... Leve estas coisas com você. Se você souber usá-las, serão muito úteis.

Go

Como assim, usar? Aqui só tem um punhado de frutas silvestres, uma vara oca de bambu e um pedaço de tofu velho. O que eu posso fazer com isto?

Tartaruga

Já disse que cabe a você descobrir. Siga seu coração e seja você mesmo.

Go

Está tudo certo, mas por onde eu começo?

Tartaruga

Que tal dando o primeiro passo? Toda a busca, seja ela grande ou pequena, sempre começa com o primeiro passo. (FRAGOSO, 2009, p. 44-45, grifo do autor)

Assim, a Tartaruga acumula duas funções na obra dramaturgica em questão: desencadeia, primeiramente, o chamado da aventura, marcando o despertar do herói; depois o prepara para a aventura, oferecendo-lhe objetos que o ajudarão na trajetória e conselhos de grande valor. A escolha de Frágoso pela Tartaruga chama atenção quando recorremos à interpretação dos símbolos, em que ela é o animal considerado a representação da longa vida. (BIEDERMANN, 1993, p. 137). Tendo em vista a simbologia descrita, a escolha de Frágoso é coerente, pois a Tartaruga teria acumulado experiência suficiente para oferecer ao herói os conselhos que precisará durante a jornada.

A Tartaruga pode ser considerada uma versão animal do sábio Kame, nome que em japonês significa Tartaruga. O jardineiro, que não está mais em cena, tem a sabedoria correspondente à do animal-símbolo da longevidade. Contudo, lhe faltam os poderes que a Tartaruga, nas funções que lhe são atribuídas na obra dramática, tem. Compreende-se assim a alternância da personagem e o entusiasmo do autor em manter seu texto em diálogo com os referidos elementos da jornada do herói conhecida como partida.

3. A iniciação

A segunda parte da jornada do herói prevista por Campbell é chamada de “A iniciação” e sua primeira fase é *O caminho de aventuras*:

Tendo cruzado o limiar, o herói caminha por uma paisagem onírica povoada por formas curiosamente fluidas e ambíguas, na qual deve sobreviver a uma sucessão de provas. Essa é a fase favorita do mito-aventura. Ela produziu uma literatura mundial plena de testes e provações miraculosos. O herói é auxiliado, de forma encoberta, pelo conselho, pelos amuletos e pelos agentes secretos do auxiliar sobrenatural que havia encontrado antes de penetrar nessa região. Ou talvez aqui ele descubra, pela primeira vez, que existe um poder benigno, em toda parte, que o sustenta em sua passagem sobre-humana. (CAMPBELL, 2002, p. 102)

Fragoso se beneficiou da exploração do mito-aventura na peça que construiu. Grande parte do enredo é a sucessão de provas a que o protagonista é submetido para cumprir sua missão e iniciar seu “renascimento”, com o auxílio, de forma paulatina, das demais personagens que, por meio de suas ações e estímulos à reflexão, vêm ao encontro da construção do herói. Em *A última cerejeira (uma fábula zen budista)*, não temos um limiar a ser cruzado. Go parte e a estação muda, chega o outono. É a segunda cena da peça. O narrador assim fala sobre as aventuras do personagem:

Narrador

Sem olhar para trás, e na esperança de conseguir encontrar uma nova cerejeira, o príncipe percorre quase todos os lugares existentes no reino de seu pai. Da cidade mais rica ao vilarejo mais pobre, das localidades mais próximas até as mais distantes, sempre sem sucesso. Sem coragem para pedir ajuda, o príncipe continua solitário em sua busca até que surge uma pequena luz de esperança. Na floresta mais distante do reino, onde vivem os últimos animais selvagens, rumores falam de um aroma de cerejas, vindo da floresta trazido pelo vento. Cansado e perdido, o príncipe chega ao coração da floresta, enquanto o outono vai chegando ao seu final... (FRAGOSO, 2009, p. 45, grifo do autor)

Importante notar que durante grande parte do outono as investidas de Go para o encontro de uma nova cerejeira não tiveram sucesso. Suas aventuras, portanto, não lhe renderam vitórias. São somente as aventuras que viram ação dramática que lhe trarão resultados positivos. Sobre as batalhas e as conquistas da iniciação, Campbell (2002, p. 110) afirma:

A provação é um aprofundamento do problema do primeiro limiar [...]. A partida original para a terra das provas representou tão somente o início da trilha, longa e verdadeiramente perigosa, das conquistas da iniciação e dos momentos de iluminação. Cumpre agora matar dragões e ultrapassar surpreendentes barreiras – repetidas vezes. Enquanto isso, haverá uma multiplicidade de vitórias preliminares, êxtases que não se podem reter e relances momentâneos da terra das maravilhas.

Fragoso potencializou em seu texto as palavras de Campbell, colocando o protagonista na vivência de diversas aventuras com o transcorrer da cena dois, nas quais ele vai obtendo as conquistas da iniciação. Go ultrapassa surpreendentes barreiras, repetidas vezes, sendo protagonista de pequenas vitórias. Tais aventuras são vividas com animais, que além de apresentarem ao protagonista a prova, a situação de risco pela qual ele tem que passar, complementam o seu aprendizado contando-lhe pequenas parábolas e histórias. Nossa intenção, nas próximas páginas, é sintetizar as aventuras que o protagonista vive, trazendo ao texto uma noção geral do motivo pelo qual afirmamos tratar-se da exploração do mito-aventura.

O Macaco é o primeiro desses personagens com quem Go se encontra. O diálogo que desenvolvem é recheado de ensinamentos que o Macaco repassa ao jovem aventureiro. Importante notar que o animal reconhece no menino a qualidade da sinceridade: “Gostei da sua sinceridade. Que você seja retribuído o mais rápido possível” (FRAGOSO, 2008, p. 47). Além do diálogo entre os dois, surgem informações e acontecimentos fundamentais para a progressão da ação dramática. O Macaco confirma que naquela região existe mesmo uma cerejeira, e ensina o caminho a Go: “Seguindo esta trilha, você vai chegar num rio. Dizem que na outra margem existe uma cerejeira. Eu sei, porque é de lá que vem o cheiro de cerejas, e eu não gosto de cerejas” (FRAGOSO, 2008, p. 47). Um fato que se sucede entre esses personagens terá um grande sentido no desenrolar da história: o Macaco sente fome e pede comida ao filho do imperador, que prontamente lhe entrega um punhado de frutas, dentre elas uma cereja:

Macaco

Eu já não falei que eu não gosto de cereja?
(o Macaco entrega uma cereja para Go)

Go

Uma cereja... Com semente e tudo...

Macaco

Sim, uma cereja...

Go

Uma cereja com semente e tudo! Uma cereja com semente e tudo!

Macaco

Quer parar com isso? É claro que é... uma cereja... Com semente e tudo!
(Os dois comemoram até que Go para)

Go

Mas será que esta cereja vem do tipo de cerejeira que eu quero? E mesmo assim, vai demorar muito para ela crescer até virar uma cerejeira! E agora?

Macaco

Por que você está preocupado? A resposta é tão simples que está bem diante de você.

Go

Como assim? Qual é a resposta?

Macaco

Ora, guarde a semente desta cereja e continue procurando a cerejeira. Quando você a encontrar, você terá duas cerejeiras: uma já crescida que você encontrou e outra que é esta que você vai plantar. O mais importante é que você, de certa forma, você já encontrou uma cerejeira e isto é mais do que motivo para ficarmos felizes. É isso aí! (Os dois voltam a comemorar até que o Macaco começa a farejar o ar novamente). (FRAGOSO, 2008, p. 47-48, grifo do autor)

Na sequência, o Macaco sente cheiro de fumaça e percebe o início de um incêndio. Assustado, Go se prontifica a ajudá-lo e o Macaco pede um favor muito importante: insiste que, seguindo a trilha indicada, Go encontre o Louva-a-Deus que está sobre uma flor-de-lótus e o conduza até a outra margem do rio. E, assim, Go parte para mais uma aventura, desta vez com o personagem Louva-a-Deus. O protagonista procura pela floresta até que encontra a flor-de-lótus e, com ela, o inseto indicado pelo Macaco. O Louva-a-Deus pede para não ser interrompido, pois se encontrava em meditação, que só se encerraria no próximo nascer do sol. Go, então, informa sobre o fogo na floresta e o inseto quer saber se o incêndio já se alastrou muito. Go confirma a hipótese. O Louva-a-Deus, assim, exclama: “Então está tudo consumado e não há nada que possamos fazer!” (FRAGOSO, 2008, p. 49). E volta a meditar. O protagonista insiste e o inseto conta uma parábola que objetiva ensinar a Go que se deve aproveitar cada momento, esperando o destino chegar. Frente ao perigo, Go reage ao ensinamento: “Nada disto. Não vou esperar meu destino chegar aproveitando ao máximo cada momento como se fosse único. E o senhor vem comigo, querendo ou não!” (FRAGOSO, 2008, p. 49). Assim, o filho do imperador pega a flor-de-lótus com o Louva-a-Deus e começa a correr pela floresta, chegando ao rio. Go, sem saber nadar, utiliza a vara de bambu recebida de Kame para respirar embaixo d’água e, amarrando a vara à flor-de-lótus, atravessa o rio levando consigo o Louva-a-Deus. Cabe ressaltar que, durante toda a aventura, o inseto não colabora com Go, desafiando-o e contrariando-o. Ao chegar do outro lado do rio, o seguinte diálogo se desenrola:

Go

Conseguimos! Atravessamos o rio! Nossa, nem acredito que fizemos isso!

Louva-a-Deus

Lógico que você acredita sim. Aliás, você acreditou desde o início, ao contrário deste Louva-a-Deus aqui que duvidou que sua ideia pudesse dar certo. Sua sagacidade nos livrou da morte certa. Estou muito impressionado com tudo que aconteceu, principalmente com minhas reações e minhas atitudes, e é por isso mesmo que preciso meditar sobre isto.

Go

Então é aqui que nos separamos. Vou deixar você meditando em paz enquanto

eu continuo a minha busca... (FRAGOSO, 2008, p. 47-48, grifos do autor)

Go anda, encontra uma queda d'água, e começa a se refrescar. Quando termina, fica de frente com um Urso, e se assusta. Mas o Urso é mais um personagem da jornada do protagonista e não fará mal algum ao jovem imperador. Com este personagem, Go não vive nenhuma aventura, mas os diálogos que estabelecem fazem com que o personagem entenda algumas questões fundamentais para seu crescimento interior, pois o herói precisa passar por experiências de aprendizagem advindas de reflexões que seres mais sábios lhe propõem. O Urso, que também é pai, ensina a Go, depois de uma longa conversa, a importância que o imperador tem para ele. Afirma o Urso que para ser um bom pai

Você não precisa ser igual ao seu pai. Se você fizer com seu filhote todas as coisas que você considera como boas e que seu pai tenha feito com você, ou que você gostaria que ele tivesse feito, com certeza você vai ser um pai diferente. E saiba que o seu pai terá muito orgulho de você. (FRAGOSO, 2008, p. 51)

Em outra ocasião, conversando sobre as ocorrências da natureza, o Urso diz ao jovem imperador: “Se você realmente quer alcançar o seu objetivo, aconselho [...] a não julgar o conhecimento dos outros pelo conhecimento que você tem. Esteja sempre disposto a aprender” (FRAGOSO, 2008, p. 51). E, por fim, o Urso indica o mesmo caminho que o Macaco indicara ao protagonista: “Cerejeira? Bem, seguindo este rio você chegará num vale. O vento que vem daquela direção traz um forte aroma de cerejas para a floresta. Talvez esteja lá o que você está procurando...” (FRAGOSO, 2008, p. 51).

Go volta a andar e chega ao grande vale, onde encontra uma Águia, com quem tem uma discussão sobre o desperdício de alimento, pois ele joga fora uma fruta que estava um pouco amassada. A discussão se prolonga e resulta em um interessante aprendizado para o protagonista:

Águia

Você precisa aprender uma coisa: a vida é feita de pequenos momentos e alguns deles envolvem pequenas escolhas, mas nenhuma delas tem pequenas consequências. Quem desperdiça uma chance desperdiça uma vida inteira. O mais interessante é que você é do único tipo de bicho que precisa aprender o que qualquer outro bicho sabe...

Go

E que coisa é esta que todo bicho sabe menos eu?

Águia

Que tudo tem utilidade se não for desperdiçado. O mais interessante é que alguns de vocês já sabem disto, e os que não sabem precisam, às vezes, passar

por situações constrangedoras para poder aprender. (FRAGOSO, 2008, p. 53, grifo do autor)

Acatados os ensinamentos da Águia pelo protagonista, ele aproveita para perguntar à ave de rapina se por aquela região existe alguma cerejeira. Go é informado que não, e que o cheiro não vem do vale, ele somente passa pelo vale, ele vem mesmo é de uma montanha que fica no fim do vale. O protagonista coloca a Águia a par da problemática que está vivendo, afinal o outono já findou, e o inverno já está despontando. A Águia oferece uma carona ao jovem e o deixa aos pés da montanha, pois os ventos daquela região, em que o inverno já chegou, são insuportáveis.

A cena três já se passa no inverno, que “chega tão cruel e devastador como nunca tivera sido antes” (FRAGOSO, 2008, p. 55), conforme nos informa o narrador. As aventuras do protagonista continuam. Go aparece em cena com um casaco feito pelos animais que não resistiram ao frio, cai em um buraco e fica imóvel de frio. Uma Toupeira aparece, morde o jovem para ver se ele reage. Assim, se estabelece um longo diálogo entre eles, por vezes com trocadilhos engraçados feitos com nomes como burro, idiota e o próprio nome que designa a espécie toupeira. Para a sorte de Go, a Toupeira conhece a localização de tudo o que existe naquela montanha, tanto por dentro quanto por fora. Depois de contar a Go uma história sobre a função bem definida que cada um deve ter (a conhecida história do quebrador de pedras), a Toupeira informa que tal história foi contada por um de seus poucos amigos, que mora no alto da montanha, perto de uma cerejeira.

O amigo da Toupeira é a Tartaruga, e a cerejeira, como o leitor já supõe, neste ponto do texto, é a aquela do jardim do palácio do imperador. Mas Go está tão entusiasmado com a ideia que não deixa a Toupeira se explicar: “Não importa onde fica a cerejeira! O que eu preciso é chegar ao local onde ela está para levá-la até o império de meu pai. Só então eu vou poder fazer a primavera voltar e salvar a todos do inverno sem fim. Você pode me ajudar?” (FRAGOSO, 2008, p. 59). A Toupeira, que a essa altura do texto revela seu nome, Magú, promete levar o protagonista até a cerejeira. O trajeto que combinam é andar até o Blém-blém (casa do Ferreiro) e depois seguir subindo pelo rio de pedra. Não existe um buraco propriamente para se chegar até o destino desejado, a ideia de Magú é ir ligando alguns buracos. Durante a trajetória, Magú fala do medo de entrar nos buracos errados, onde ficam os homens que “matam os bichos sem precisar comer ou fazem uma pele para eles com a pele de outros bichos” (FRAGOSO, 2008, p. 60).

Segue-se então uma longa reflexão dos dois personagens sobre a predação do homem na natureza. Nos diálogos, Go se reconhece como uma pessoa que, por sua trajetória, teve sua consciência modificada, um sinal de que o herói que está seguindo sua jornada já não tem a consciência do início da peça. A fala de Go que fecha o diálogo nos dá a dimensão de sua mudança: “Tudo bem. A verdade é que durante muito tempo eu fiz coisas que você teria razão em me chamar desta forma [idiota], mas depois de tudo o que eu vi, depois de tudo o que passei, posso dizer que sou uma pessoa diferente” (FRAGOSO, 2008, p. 60).

Andando e conversando, os personagens se aproximam do Blém-blém, onde escutam vozes, uma das quais Magú prontamente reconhece: é sua amiga Tartaruga em apuros. É o momento de reconhecer as coincidências. A amiga da Toupeira é a Tartaruga que fica no jardim do palácio do imperador e que instruiu Go no início de sua jornada. Gritando por socorro, a personagem desperta no protagonista o instinto de justiça. Magú se despede dele pedindo que salve sua amiga. Hatsuo, filho do ferreiro, que era soldado do imperador, está prestes a matar a Tartaruga para se alimentar. O frio destruiu toda a lavoura e, sem ter alimento, se prepara para sacrificar a Tartaruga. Go, que ainda não foi reconhecido por Hatsuo, intercede pela amiga, e o soldado lhe conta tudo o que vem acontecendo no reino, até dar a ele notícias do imperador:

Hatsuo

Por acaso você esteve dormindo dentro de uma caverna? O imperador está doente, e não parece ter muito tempo de vida.

Go

Como é que é? Mas desde quando?

Hatsuo

Desde que o filho dele sumiu. A tristeza dele foi tão grande que fez até as árvores murcharem. Ele enviou uma mensagem a todas as aldeias oferecendo uma recompensa para quem encontrasse o príncipe. Muitas pessoas se organizaram para procurar o garoto, mas ninguém encontrou nem uma pista de onde ele estava. Durante este tempo eu ficava no palácio e quanto mais passava o tempo, mais eu via que o imperador só se importava com o filho, deixando de providenciar o necessário para a chegada do inverno. Bem, o inverno chegou e aí começou a faltar comida. Eu vendi a única coisa de valor que eu tinha para mandar meu pai, minha esposa e meus filhos para fora do reino, para que eles não morressem de fome. Depois de algum tempo com o imperador se lamentando no meu ouvido e esta tartaruga ficar andando tranquilamente no palácio enquanto eu mal consigo ficar em pé, eu resolvi que, entre ela e eu, que seja eu a viver mais um pouco. E agora me dá licença que eu já falei demais: eu vou acabar com a vida desta tartaruga e é já! (FRAGOSO, 2009, p. 62, grifo do autor)

Imediatamente o soldado levanta sua espada e mira a Tartaruga. Go corre na direção

deles e fica entre o animal e o soldado. Pede que espere, afirmando que tem a solução: Go oferece, em troca da Tartaruga, um pedaço de tofu velho, recebido da amiga quando de sua partida, do qual Hatsuo se admira, por tratar-se de um “acaba-fome”, ou seja, um tofu mágico, do qual um simples pedaço pode alimentar uma pessoa por semanas, sem nunca ficar estragado. Admirado também com a revelação, Go pede que ele reparta o tofu com quantas pessoas ele puder, a fim de acabar com a fome delas também. O soldado oferece sua espada ao protagonista: “[...] por piedade a um simples animal, você me oferece um presente sem pedir nada em troca. Aceite então minha espada, pois a partir de hoje eu não matarei uma só criatura, seja por fome ou por raiva” (FRAGOSO, 2008, p. 63).

Salva, a Tartaruga volta a cumprir a sua função de “auxiliar sobrenatural”, observando que Go quase solucionou todo o enigma:

Tartaruga

Veja como são as coisas... Eu nunca poderia imaginar que eu faria parte da solução do enigma...

Go

Enigma? Que enigma?

Tartaruga

Você já se esqueceu, Go? O enigma para encontrar a cerejeira: apenas a sinceridade a reconhecerá, somente a sagacidade irá trazê-la com vida, a piedade dará o instrumento, mas será a coragem que vencerá o inverno.

Go

É mesmo! Eu dividi as frutas silvestres com o Macaco, e em troca ele me deu a cereja que estava entre as frutas.

Tartaruga

Sinceridade...

Go

Quando eu salvei o Louva-a-Deus do incêndio na floresta eu fui esperto o bastante para usar a vara oca de bambu para respirar debaixo d’água e atravessar o rio...

Tartaruga

Sagacidade...

Go

E agora eu troquei a sua vida por um pedaço de tofu velho, que na verdade era um tofu mágico que acaba com qualquer fome.

Tartaruga

Piedade...

Go

Mas e agora? O que eu preciso fazer de corajoso para vencer o inverno? Você teria alguma outra dica, Tartaruga?

Tartaruga

Desculpe, mas a única coisa que eu sei é que se existe uma dica, ela já foi dita a você. Continue a sua caminhada e você encontrará as respostas... (FRAGOSO, 2009, p. 63, grifo do autor)

Embora Go esteja retornando, há uma parte do enigma que ainda não foi resolvida pelo protagonista, e que ele vai ter que descobrir para poder salvar o reino. Go confirma com a Tartaruga que a cerejeira que ele está procurando no alto da montanha é a mesma que fica no jardim do seu pai, e ela lembra ao jovem que ele tem uma cerejeira pronta para ser plantada no seu bolso. Assim, Go, que já está perto do jardim, parte para tentar consertar tudo o que foi quebrado.

4. O retorno

Afirma Campbell (2002, p. 195) sobre o retorno do herói: “Terminada a busca do herói, por meio da penetração da fonte, ou por intermédio da graça de alguma personificação masculina ou feminina, humana ou animal, o aventureiro deve ainda retornar com seu troféu transmutador da vida”. Em *A última cerejeira (uma fábula zen budista)*, não temos um retorno como o previsto nos estudos de Campbell. Go, o protagonista, retorna transformado, mas ainda não cumpriu a totalidade de sua jornada, pois ainda não salvou o reino do inverno, encontrando uma nova cerejeira, passo fundamental para que a primavera entrasse novamente no ciclo das estações.

Fragoso não observou os passos previstos por Campbell em seus estudos para o retorno do herói. Tal retorno, na peça, é o fechamento de toda a história, pois conforme observamos na análise das aventuras vividas pelo príncipe, só falta um detalhe, um ponto chave na narrativa para que Go devolva ao reino a regularidade das estações e, portanto, reestabeleça à vida a ordem que lhe é peculiar.

No jardim do palácio, o imperador, desesperançado, lamenta o fim que parece iminente: “Não tem mais jeito... Fiz tudo o que podia para reverter esta situação, mas de nada adiantou: meu filho não está aqui e o inverno destruiu todo o império... É o fim de uma era... Uma pena terminar desta forma...” (FRAGOSO, 2008, p. 68). É o momento em que Go, para a surpresa de seu pai, retorna, explicando que estivera fora procurando uma nova cerejeira, já que havia matado a única que existia por aquelas regiões. O imperador acolhe de braços abertos o filho, entendendo a imaturidade de outrora, mas o recebe numa perspectiva desanimadora, já que o reino está condenado a viver um inverno sem fim. É então que Go apresenta a novidade:

Go

Mas pai, não precisamos acabar deste jeito. Eu achei outra cerejeira!

Imperador

Achou? E onde ela está? Vamos, me mostre!

(Go tira da bolsa a cereja dada pelo Macaco)

Imperador

Mas é só uma semente!

Go

Vamos plantar esta semente, pai, e logo ela vai se tornar uma nova cerejeira.

Precisamos acreditar!

Imperador

Sim, filho, precisamos acreditar! Plantemos esta semente e logo uma nova cerejeira vai nascer...

(Go e o imperador plantam a cereja junto da cerejeira, mas nada acontece).

(FRAGOSO, 2008, p. 64, grifo do autor)

Nada acontece e as expectativas do imperador e de seu filho estão a um passo de se frustrarem. As lamentações do protagonista não são poucas, afinal ele passou por todas as experiências que a Tartaruga, em sua função de auxiliar sobrenatural, previu, passou pelas provas, sofreu transformações internas e no momento de a narrativa se fechar com o nascimento da nova cerejeira, ele não acontece:

Go

Eu não entendo... Depois de tudo o que passei, tudo o que vivi, deveria funcionar... deveria funcionar!

Imperador

Tudo bem, meu filho... Tudo bem... Eu continuo tendo muito orgulho de você, pois a criança mimada e irresponsável que saiu deste palácio deu lugar a um jovem com tantas qualidades que é digno de ser chamado de filho do imperador. O que for que aconteça no futuro... Eu já estou muito feliz por ver o quanto você cresceu...

Go

Não, eu não desperdicei tanto tempo para nada! E tudo o que eu aprendi? E as histórias que eu ouvi? Foi tudo à toa? Foi tudo em vão? Não... Eu não posso acreditar, eu não vou acreditar... Eu retirei de mim todos os preconceitos, todas as falsas verdades... Eu me esvaziei dos conceitos antigos... Eu me esvaziei...

Imperador

Vamos embora, filho... Não vale a pena... (FRAGOSO, 2008, p. 64, grifo do autor)

O imperador reconhece o crescimento do filho, que abandonou o palácio mimado e retornou um jovem com diversas qualidades, um sinal de que Go, na sua jornada, se entregou às aventuras a ponto de modificar seu modo de pensar e agir. O jovem também reconhece, no fragmento transcrito, o crescimento que nele se operou: dá-se conta do processo de transformação vivido. Ou seja, Go, depois das aventuras vividas, não é mais o mesmo.

Cumprindo a jornada do herói, ele se transforma, se modifica. Refletindo sobre suas falas, Go compreende a situação vivida:

Go

Espere um pouco... Esvaziar-se das coisas antigas... Retirar o antigo... Retirar o velho... Esvaziar o velho...

Imperador

Vamos logo, Go! Logo vai começar a nevar e ficaremos presos aqui.

Go

Preso... Velho... Entendi!!! Entendi!!!

Imperador

Entendeu o que, meu filho?

Go

Esvaziar o chá velho para desfrutar do chá novo! Era isto que Kame queria me dizer! Finalmente entendi! A Tartaruga tinha razão! A dica já tinha sido dada! Jogar fora o chá velho para poder saborear o chá novo!

Imperador

Chá? Que estória de chá é esta? Você quer tomar chá agora?

Go:

Não, pai, eu quero consertar tudo isto de uma vez por todas!

(Go pega a espada e se dirige para a cerejeira)

Imperador

Não faça, filho! Esta cerejeira, mesmo estando quase morta, é a única coisa que temos! Sem ela... (FRAGOSO, 2008, p. 65, grifo do autor)

E, assim, Go recupera um ensinamento do jardineiro Kame: o protagonista reconheceu como deveria aplicar o ensinamento do sábio, pois quer cortar a cerejeira antiga, quase morta pela sua atitude inconsequente. Frente ao desejo do filho, o imperador se impõe, e é neste momento que temos a dimensão da grandeza do crescimento de Go e de sua certeza quanto ao que deve ser feito:

Go

Pai, eu viajei por todo o seu império. Aprendi muito, conheci estórias fantásticas e vivi outras tantas até chegar aqui, e acredite: eu sei exatamente o que fazer para trazer a primavera de volta. Eu procurei as respostas para isto desde o primeiro passo que dei. Eu realmente quero consertar as coisas erradas que fiz. É a minha natureza fazer meu próprio destino. Além disto, este é o meio que a primavera encontrou para voltar, por mais incrível que isto possa parecer. Eu não vou desperdiçar esta chance, principalmente porque seria como desperdiçar o resto de minha vida. E eu não sou nenhum idiota para fazer este tipo de coisa, pelo contrário, eu sei exatamente o que eu sou.

Imperador

E o que você é, meu filho?

Go

Eu sou aquele que, diante das coisas antigas, traz um jeito diferente de ver e fazer coisas novas. Agora eu te pergunto, pai: você confia em mim para salvar o

seu reino? Olhe dentro dos meus olhos e responda com sinceridade: Você confia em mim?

Imperador

Sempre confiei, meu filho. Você é o meu maior tesouro, sempre foi e eu nunca enxerguei. Faça o que deve ser feito! Salve o nosso povo!

(Go se aproxima da cerejeira e levanta a espada)

Go

Que o velho dê lugar ao novo! (Go dá um golpe preciso que corta a cerejeira velha. Logo surge a cerejeira nova e logo depois diversas outras cerejeiras. Go corre para abraçar o imperador). (FRAGOSO, 2008, p. 65, grifo do autor)

Nesse momento, a jornada de Go se finda, e só então surge o herói, cuja trajetória conhecemos no decorrer do texto, e que retomamos no decorrer desta análise. Tomamos ciência, no último fragmento transcrito, da totalidade de sua índole, de seu caráter, e presenciamos a sua ação heroica. Cortando a cerejeira velha, as novas cerejeiras brotam e, com isso, o inverno acaba: a primavera se instaura no reino, sua jornada se completa e, de protagonista da história, o jovem príncipe passa a herói.

No reino do imperador, tal data ficou conhecida como Festa das Cerejeiras, e ficou decretado que, daquele dia em diante, nenhuma árvore daquela espécie poderia ser cortada em nome do progresso ou por qualquer outro motivo. A história se encerra com a fala do narrador, que traz um fechamento para a narrativa dramática, apontando o futuro dos personagens. Essa fala aponta também a forma como a trajetória de Go e a cultura que envolve as personagens e os acontecimentos da narrativa chegaram (ou teriam chegado) até os leitores da atualidade:

Narrador

Pouco tempo depois ele [Go] se tornou o novo imperador, e seu Império ficou conhecido como o que mais respeitava as plantas e animais. Com o tempo, ele teve filhos e netos, e a todos ele contava as histórias que aprendeu em suas viagens. Falava com carinho do Macaco, do Louva-a-Deus, do Urso, da Águia e da Toupeira. Sobre a Tartaruga ele não só falava como a mostrava também durante o tempo em que ela esteve com eles. Com o tempo, alguns se transformaram em símbolos de sabedoria, força ou inteligência. Outros serviram de inspiração para estilos de luta ou passos de dança, e outros ainda inspiraram personagens para outras histórias, seja pelo nome que tinham ou pelas suas características. Quanto a Kame e Hatsuo, coisas boas também estavam esperando por eles durante o tempo que viveram junto de Go. Kame se tornou o mestre de seus filhos e dos primeiros netos até finalmente fazer parte do jardim imperial, e Hatsuo foi o guardião particular do imperador Go, e durante este tempo nunca precisou matar nenhum bicho ou pessoa, nem por fome ou por raiva.

Quanto à história do pequeno Go, ela foi se transformando ao longo de muitas gerações em lenda, depois mito e finalmente fábula. Alguns dizem que muita coisa não aconteceu e outros chegam a dizer que esta história foi inventada por

alguém, mas a verdade é que até hoje existe a “Festa das Cerejeiras” em alguns lugares durante a chegada da primavera (FRAGOSO, 2008, p. 66, grifo do autor).

Go, o herói de *A última cerejeira (uma fábula zen budista)*, depois de cumprir sua jornada, voltar a palácio e salvar o reino, sagrando-se herói, tem condições de assumir o lugar do pai no Império e de administrá-lo de acordo com seus conhecimentos e experiências. O novo imperador é coerente com as aventuras que viveu ao se tornar chefe do Império conhecido como o que mais respeitava as plantas e os animais. A confiança depositada em Kame, seu mentor, fez com que o jardineiro fosse o mestre dos filhos de Go e Hatsuo seu guarda particular.

A história de Go teve força para se tornar lenda e depois fábula, conforme observamos no fragmento transcrito. No encerramento da narração, temos a revelação de um recurso inventivo utilizado por Fragoso:

Narrador

Durante esta festa, as cerejeiras mais velhas contam para as mais novas a estória de Go e seus amigos. Então, se você estiver perto de uma cerejeira, trate-a com muito carinho e preste muita atenção, pois você poderá escutar toda a estória, do jeitinho que aconteceu. Você duvida? Ora, quem você acha que está falando com você? (O narrador solta uma agradável gargalhada. Fim de espetáculo). (FRAGOSO, 2008, p. 66, grifo do autor)

A sugestão do autor para a narração do espetáculo é que ela aconteça por uma cerejeira, e que esse recurso seja revelado somente nos segundos finais do espetáculo. A narração, geralmente gravada anteriormente, pode ser um recurso enfadonho ou mesmo sem criatividade dentro da construção de um espetáculo teatral. Fragoso, na ideia que propõe em seu texto, não lida com a obviedade deste recurso, ao propor que toda a história seja narrada por uma cerejeira. Esse recurso, ao ser revelado no texto escrito, nos causa surpresa, e em uma possível montagem do texto certamente também causará.

5. Considerações finais: nossas concepções e a interface realizada

A proposição de uma análise que vincule a esfera do discurso literário a uma teoria que o ilumine a partir de determinado enfoque não representa, necessariamente, novidade nos estudos da contemporaneidade. Entretanto, consideramos que colocar em interface um texto dramático atual dirigido ao público juvenil com os estudos desenvolvidos por Joseph Campbell

contribui de modo singular para o aprimoramento e a expansão de conhecimentos, uma vez que ratifica e consolida proposições já formalizadas e padronizadas.

Por meio do percurso realizado com este estudo – em que entremeamos considerações teóricas e materialidade literária – demonstramos quais são os principais elementos e fases da aventura do herói utilizadas na construção da peça dramática *A última cerejeira (uma fábula zen budista)*, de Abel Fragoso. Para tanto, foram apresentados aspectos da saga do herói que correspondem à construção da peça, através de uma atitude analógica e de paralelismos, envolvendo enredo e outras unidades dramatúrgicas.

Além disso, por meio das comparações e reflexões propostas, pudemos perceber que os aspectos e elementos previstos por Campbell (2002) para a construção do herói são pertinentemente aplicáveis ao personagem principal do texto escolhido para compor o *corpus* do estudo: colocando o protagonista na trilha do herói, o autor soube também construí-lo com os diversos aspectos que envolvem a sua caracterização e que, em última instância, tornam a obra tão apropriada para a leitura de um jovem leitor.

Go, protagonista da narrativa, abandona sua posição confortável de filho mimado do imperador e é levado, voluntariamente, ao limiar da aventura que o converte em herói. As forças desconhecidas e pequenas batalhas com que se defronta o fazem penetrar, de certa forma, em um mundo de novas possibilidades, que permitem o surgimento da coragem, da valentia, da notabilidade, com o auxílio de algumas ajudas mágicas, conforme previsto por Campbell (2002). O retorno e a recompensa acontecem como o coroar da aventura vivenciada, uma vez que as forças que atuaram durante a jornada assentiram para a expansão de sua consciência, para sua iluminação, transfiguração, libertação, características essas que são também transferidas para o novo mundo que surge com a primavera, advinda do nascimento da nova cerejeira.

A interface realizada demonstra que as contribuições compiladas em *O herói de mil faces* não se distanciam de uma concepção contemporânea: o sujeito, movido pela autodeterminação e pela busca de soluções, age e penetra em novos mundos em busca de respostas e explicações para uma realidade de não raros conflitos e questionamentos, envolvidos por um universo atemporal de símbolos e signos: qualquer que seja o campo de interesse das atividades do homem, processos de criação estão em permanente atitude de renovação para o mundo, como o que é representado pela saga do herói.

A análise da trajetória do herói em *A última cerejeira* nos auxilia a inferir a significância e o valor de variadas imagens e analogias relacionadas à vida contemporânea e, de certa forma, a peculiaridade do humano que vive em cada leitor no que tange, por um lado, aos seus desejos, anseios e conhecimentos e, por outro, às suas dúvidas, receios, inquietações e efemeridades. Trata-se de desvelar verdades para, por meio do texto dramático, inserir o leitor em um mundo de descobertas, reconstruções e emancipações.

Referências

BIEDERMANN, Hans. *Dicionário ilustrado de símbolos*. Trad. Glória Paschoal de Camargo. São Paulo: Melhoramentos, 1993.

CAMPBELL, Joseph. *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena, 2009.

_____. *O herói de mil faces*. São Paulo: Cultrix, 2002.

FRAGOSO, Abel, A última cerejeira (uma fábula zen budista). *Revista CBTIJ de Teatro*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Teatro para a Infância e Juventude (CBTIJ), p. 36-67, 2009.

Cristiano Oldoni

Mestrando em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Especialista em Leitura, Análise, Produção e Reescritura Textual pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Professor da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. cristianooldoni@gmail.com

Fabiano Tadeu Grazioli

Mestre em Letras (Estudos Literários) pela PPGL da Universidade de Passo Fundo (UPF). Professor da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Erechim e da Faculdade Anglicana de Erechim (FAE). Coordenador editorial de Literatura Infantojuvenil da Habilis Press Editora. Diretor de Teatro. tadeugraz@yahoo.com.br

Rosemar Eurico Coenga

Doutor em Teoria Literária e Literaturas pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Docente do Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Cândido Rondon (UNIRONDON). rcoenga@gmail.com

Recebido em 30 de janeiro de 2014.

Aceito em 30 de maio de 2014.

A literatura infantil contemporânea e o diálogo entre ilustração e texto

Eliane Santana Dias Debus
UFSC

RAMOS, Ana Margarida. *Literatura para a infância e ilustração: leituras em diálogo*. Porto: tropelia & Companhia, 2010.

A produção literária de recepção infantil e juvenil, nos últimos trinta anos, tem recebido atenção da crítica literária como material de merecida análise, seja pelos seus aspectos históricos, verbais e/ou pictóricos. No Brasil, títulos fundantes como *Literatura infantil e juvenil* (1968), de Leonardo Arroyo; *Panorama da literatura Infantil brasileira* (1981), de Nelly Novaes Coelho; e *Literatura infantil brasileira: histórias e histórias* (1987), de Marisa Lajolo e Regina Zilberman, que visavam a apresentação histórica com reflexões teóricas de alguns títulos ou gêneros, colaboraram para a ramificação de vários campos de estudos sobre essa produção.

Contemporaneamente, os estudos sobre o diálogo entre a linguagem verbal e a linguagem pictórica, no livro infantil, tem acompanhado a ampliação da produção no mercado editorial, isto é, quanto mais se acentuam na produção dos livros a relação texto imagem, mais se acentuam as reflexões sobre essa relação. No Brasil, podemos destacar os recentes trabalhos de Flávia Ramos e Neide Panozo (2011), bem como as produções anteriores de Luis Camargo (1995), Rui de Oliveira (2008), entre outros.

Sem sombra de dúvidas, o mercado editorial brasileiro acompanha uma tendência mundial na produção de livros para crianças – a relação imbricada entre texto verbal e texto pictórico – e o mesmo ocorre no plano da reflexão teórica. Desse modo, o livro *Literatura para a infância e ilustração: leituras em diálogo* (2010), da pesquisadora portuguesa Ana Margarida Ramos, vem contribuir para fomentar a discussão nessa área.

Ana Margarida Ramos, professora da Universidade de Aveiro, tem se dedicado, de forma intensa, nos últimos anos, a discutir sobre a produção de recepção infantil e juvenil, seja por meio de publicações científicas em reconhecidos periódicos, seja em artigos em livros ou livros próprios; seja por meio de resenhas em meios de grande circulação, como o projeto Gulbenkian – Casa da Leitura.

O livro é composto de cinco ensaios, sendo que três foram apresentados em eventos, entre os anos de 2007 e 2009, revistos e atualizados para esta publicação, e dois são inéditos. Sem deixar de marcar a importância de títulos clássicos portugueses e estrangeiros, o foco de leitura de Ana Margarida se detém na produção contemporânea de recepção infantil, portuguesa ou estrangeira, que circula em Portugal “sublinhando inclinações temáticas e genológicas mais recorrentes” (RAMOS, 2010). Destaca-se, nas suas reflexões, como o próprio subtítulo demarca, o diálogo entre a ilustração e o texto, num olhar atento e arguto ao álbum narrativo ilustrado.

O primeiro ensaio *Interação imagem–leitor: a construção de sentidos* apresenta o ilustrador como “autor de pleno direito” e leitor atento, que contribuirá para a construção e sentidos do texto. Para exemplificar esse papel de autor-leitor do ilustrador, Ana Margarida Ramos realiza, num primeiro momento, uma leitura das ilustrações de João Caetano para o livro *A maior flor do mundo*, do escritor português José Saramago. A seleção cromática, a escolha das cores, a técnica de recorte e colagem de papéis são alguns dos elementos utilizados pelo ilustrador, destacados pela estudiosa, que comprovam a cumplicidade entre aquele que escreveu e aquele que ilustrou. Num segundo momento do ensaio, é destacada a apropriação do ilustrador contemporâneo ao ilustrar livros de histórias clássicas como *A princesa e a ervilha*, *A bela e o monstro*, *A sereiazinha*, entre outros. E, para finalizar, Ana Margarida Ramos detém-se na leitura da ilustração de três títulos portugueses contemporaneíssimos: *A árvore que dava olhos*, texto de João Paulo Cotrim e ilustrações de Maria Keil; *A boneca Palmira*, texto de Matilde Rosa Araújo e ilustrações de Gémeo Luís; e *Romance do 25 de abril*, texto de João Pedro Méseder e ilustrações de Alex Gozblau.

No ensaio *As histórias que as imagens contam – caminhos de leitura no álbum*, Ana Margarida Ramos nos apresenta uma análise de um “tipo editorial” que tem, no Brasil, se acentuado nos últimos cinco anos, o álbum narrativo ilustrado. A pesquisadora apresenta essa produção como um tipo marcadamente editorial que se distingue do livro ilustrado, pois, diferentemente desse, o álbum necessita da ilustração para se consolidar como narração. Além disso, o álbum é constituído por elementos paratextuais que o compõem: a capa dura, o formato diferenciado em tamanho, a qualidade do papel e a espessura da gramagem, poucas páginas e a marca maior “a presença abundante e profusa de ilustrações”, revestido da “qualidade e o cuidado com o design gráfico”. A par da reflexão teórica pautada em estudiosos como Denise Escarpit, Peter Hunt, Cecília Silva-Diaz, Ana Margarida se detém na análise de álbuns ilustrados, publicados pela editora Planeta Tangerina, entre os anos de 2004 a 2009.

O terceiro ensaio, *Literatura para a infância, ilustração e desenvolvimento da competência leitora*, apresenta a análise de um conjunto de livros contemporâneos, produzidos por escritores e ilustradores portugueses e estrangeiros, que colaboram para a mobilidade da competência leitora das crianças. Ao optar por títulos que julga combinarem harmonicamente os aspectos estéticos, lúdicos e formativos, a pesquisadora apresenta aos mediadores de leitura o leque de possibilidade de trabalho com o texto literário em contextos formais e informais de aprendizagem da leitura.

No quarto ensaio, *A edição e a tradução de álbuns narrativos para a infância*, Ana Margarida Ramos retoma o tema abordado no ensaio dois, álbuns narrativos ilustrados, agora historicizando a presença recente desse tipo de editorial no mercado português e a inserção de alguns títulos clássicos estrangeiros como: *Frederico*, de Leo Lionni; *Um pesadelo no meu armário*, de Mercer Mayer; *O balãozinho vermelho*, de Lela Mari; e *A lagartinha muito comilona*, de Eric Carle, que são analisados a par de outros títulos contemporaneíssimos, como *Eu, Ming e Elvis*.

No quinto e último ensaio, *A literatura para a infância em Portugal: últimas tendências*, a pesquisadora apresenta uma descrição dos temas mais recorrentes nas narrativas contemporâneas, entendidos como fraturantes, “como é o caso da morte, guerra, sexualidade ou mesmo da homossexualidade” (RAMOS, 2010, p. 118), apresentando títulos de autores portugueses e de língua portuguesa, como Mía Couto e Valter Hugo Mãe, destacando as casas editoriais que têm se dedicado a essas publicações. Por certo, este ensaio indica as tendências temáticas que circulam em Portugal e que não se afastam das tendências brasileiras.

Literatura para a infância e ilustração: leituras em diálogo (2010), de Ana Margarida Ramos, aproxima os pesquisadores brasileiros da produção literária portuguesa contemporânea, que tem como público particular a criança, além de focalizar as tendências editoriais como o álbum narrativo ilustrado e as temáticas recorrentes nos livros em circulação.

Referências

- ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira – ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.
- CAMARGO, Luís. *Ilustração do livro infantil*, Belo Horizonte: Lê, 1995.
- COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil: história, teoria, análise*. 2. ed. São Paulo: Quíron, 1981.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1987.
- OLIVEIRA, Rui de. *Pelos jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

RAMOS, Ana Margarida. *Literatura para a infância e ilustração: leituras em diálogo*. Porto: tropelia & Companhia, 2010.

RAMOS, Flávia B. e PANOZZO, N. S. P. *Interação e mediação de leitura literária para a infância*. São Paulo: Global, 2011.

Eliana Santana Dias Debus

Possui graduação em Letras Licenciatura Português e Inglês pela Fundação Educacional de Criciúma (1991), mestrado em Literatura pela Universidade Federal de Santa Catarina (1996) e doutorado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001). Atualmente é professora da Universidade Federal de Santa Catarina, atuando no Departamento de Metodologia de Ensino e no Programa de pós-Graduação em Educação. É líder do Grupo de Pesquisas LITERALISE: Grupo de pesquisa em literatura Infantil e juvenil e práticas de mediação literária, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Recebido em 01 de dezembro de 2013.

Aceito em 30 de janeiro de 2014.

A infância e seus espaços: uma leitura potencializada do universo da brinquedoteca

Shayana Bittencourt
FAE

Fabiano Tadeu Grazioli
URI

CUNHA, Nylse Helena Silva. *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. São Paulo: Aquariana, 2007¹

Discutir a atividade lúdica e seus desdobramentos é tarefa de quem está interessado no desenvolvimento da vida interior da criança e sabe que a integridade do ser humano é ameaçada quando a infância não é vivida em plenitude. É o caso de Nylse Helena Silva Cunha, pedagoga a quem os temas em questão têm sido uma constante em suas atividades e publicações². Nylse Helena é diretora do Instituto Indianópolis³, e seu interesse nos temas brincar, brinquedo e brinquedoteca levou-a a fundar, em 1984, a Associação Brasileira de Brinquedotecas. Convidada frequentemente a realizar conferências no Brasil e no Exterior abordando o valor do brinquedo e das brinquedotecas, ela já participou de congressos na Suécia, Suíça, Bélgica, Itália, Canadá, Estados Unidos, Coréia do Sul, Austrália, Japão e Portugal. Também é membro da *International Toy Libraby Association* (ITLA) e já trabalhou na Sociedade Pestalozzi e na APAE de São Paulo, onde desenvolveu o Projeto *Brinquedoteca Terapêutica*.

Dentre suas publicações encontramos *Brinquedoteca - um mergulho no brincar*, um livro dedicado ao espaço conhecido como brinquedoteca, e ao que ela representa para o resgate da criatividade. A obra surge para sensibilizar educadores, pais, cuidadores, entre outros, para a expansão das potencialidades da criança através do ato de brincar, por meio das brinquedotecas, consideradas por Nylse Helena (em acordo com diversos especialistas) espaços onde os

¹ Ao fazermos referência a aspectos gerais da obra e nas citações indiretas não informaremos ano e página por se tratar de uma única obra. Informaremos a página somente nas citações diretas.

² Além da obra em questão, entre outros, a autora publicou *Criar para brincar: a sucata como recurso pedagógico*, Aquariana, 2005; *Brinquedo, desafio e descoberta*, Vozes, 2005; *Brinquedo, linguagem e alfabetização*, Vozes, 2004; *Brincando e desenvolvendo o pensamento matemático*, Vozes, 2004.

³ Informações sobre o referido instituto podem ser acessadas no site <http://www.indianopolis.com.br>

horizontes da infância são vividos intensamente e seus territórios explorados com intensidade, e não ambientes simplórios para distrair as crianças.

A obra apresenta, diluídas nos capítulos, importantes considerações sobre o brincar, o brinquedo e a brincadeira, embasadas nos estudos de Chateau, Winnicott, Waldorf, Friedmann, entre outros, o que já justificaria sua leitura e debate. Contudo, a autora se preocupa também em sistematizar, a partir de suas experiências, bem como do conhecimento acumulado em viagens e visitas a brinquedotecas de diversos países, informações sobre a organização e funcionamento dos referidos espaços. Atendendo a este caráter prático, o livro divide-se em onze capítulos bem organizados, pouco extensos, claros e objetivos, sobre os quais apresentamos algumas considerações.

No primeiro capítulo Nylse Helena responde à pergunta-título *O que é a Brinquedoteca?*⁴, afirmando que se trata de um espaço com grande variedade de ambientes (canto do faz-de-conta, canto da leitura, sucatoteca⁵, estantes com brinquedos, entre outros) destinado a crianças (e adultos), onde estes possam brincar livremente, receber estímulos para as suas necessidades lúdicas com diversos materiais, e assim possam expressar a sua criatividade.

Existem, segundo a autora, inúmeras razões para a criação de brinquedotecas, como: proporcionar um espaço para a criança brincar tranquila, onde não existam cobranças; estimular o desenvolvimento da capacidade de concentrar a atenção; favorecer a operatividade e desenvolver a inteligência, a criatividade e a sociabilidade na criança; oferecer acesso a um número maior de brinquedos, proporcionando assim um número maior de experiências e descobertas para a criança; incentivar a valorização do brinquedo como atividade geradora de desenvolvimento intelectual; enriquecer o relacionamento entre a criança e sua família; valorizar os sentimentos afetivos e cultivar a sensibilidade; entre outras. Contudo, a pedagoga defende que, além das razões apresentadas, as brinquedotecas têm uma razão maior para existir, que é proporcionar, por meio de suas atividades, espaços e materiais, felicidade às crianças.

No segundo capítulo, Nylse Helena afirma que as primeiras formas de brincar que a criança experimenta se dão por meio da exploração de seu próprio corpo: “O bebê começa por explorar a si mesmo, suas possibilidades de movimento, de produção de sons, de comunicação e uso de espaços” (p. 21). Um exemplo desta manifestação apontada pela autora é que os bebês balbuciam, resmungam e piscam como forma de brincar e divertir-se com seu corpo. Já as crianças maiores têm necessidade de objetos para manipularem e assim descobrirem o mundo

⁴ Os títulos dos capítulos serão grafados em itálico.

⁵ Lugar onde são guardadas sucatas.

que as cerca. Neste contexto, segundo a pedagoga, cabe ao adulto fornecer-lhes objetos que possam ser manipulados e ensiná-las a brincar com objetos que não lhes ofereçam nenhum perigo.

Ampliando o tema *As diferentes formas de brincar*, Cunha desenvolve os sub-temas: brincar sozinho; brincar de faz-de-conta; brincar em grupo; brincar inventando e brincar aprendendo, que constituem categorias distintas da atividade em questão. No fechamento do capítulo, a autora aborda a relação entre brincar e trabalhar, e é clara em salientar a influência positiva da atividade lúdica para o adulto, não no sentido de “treinar” através da brincadeira uma atividade ou trabalho futuro, como equivocadamente alguns compreendem essa relação, mas à medida que, brincando a criança pode descobrir o prazer de estar ocupada, operando e engajando-se por livre e espontânea vontade e também porque quando brinca ou joga, a criança tem oportunidade de desenvolver a atenção, o hábito de permanecer concentrada e diversas habilidades motoras, capacidades indispensáveis à sua futura atuação profissional.

No terceiro capítulo, intitulado *Os brinquedos*, a autora parte do princípio já evidenciado por diversos estudiosos, que objetos, sons, movimentos, espaços, cores, figuras, pessoas, enfim tudo que nos cerca pode virar um brinquedo para as crianças. Esse processo de interação acontece, segundo Nylse Helena, por que os recursos citados “funcionam como alimentos que nutrem a atividade lúdica da criança, enriquecendo-a” (p. 33). Os brinquedos e os objetos que cercam a criança, de acordo com a autora, devem convidá-la a brincar, subsidiando assim sua criatividade e a vontade de inventar.

É importante considerar o ato de a criança construir um brinquedo como forma de enriquecer o seu brincar. Para Nylse Helena, o que importa para a criança não é a quantidade de brinquedos que ela venha a possuir e sim, o número de experiências lúdicas que esses brinquedos possam vir a lhe proporcionar. A brinquedoteca também precisa dispor de brinquedos apropriados a cada período de desenvolvimento da criança⁶, pois, segundo a autora, para que os brinquedos realmente representem desafios para a criança “devem estar adequados ao interesse, às necessidades e às capacidades da etapa de desenvolvimento em que ela se encontra” (p. 36). Na sequência do capítulo, a pedagoga discorre sobre aspectos práticos relacionados ao brinquedo, tais como seu registro, classificação, conservação e disposição nas

⁶ A autora enriquece o capítulo, apresentando, da página 37 a 44, características dos períodos do desenvolvimento segundo Piaget: período sensório (zero a dois anos), período das operações concretas (dois a doze anos) e período das operações formais (doze anos em diante).

brinquedotecas, aspectos esses ampliados no capítulo seguinte, que recebeu como título *O funcionamento da brinquedoteca*⁷.

Uma vez que a obra de Nylse Helena expõe aspectos fundamentais sobre a sistematização e organização das brinquedotecas, não poderia deixar de apresentar considerações sobre os indivíduos que vão compor a equipe de trabalho dos espaços em questão. Em *Uma equipe para a Brinquedoteca*, quinto capítulo, a autora afirma que esse grupo deve ser composto por pessoas que gostem de brincar, que gostem de crianças e que tenham amor para dar, pois, segundo ela: “Embora exista o lado técnico, em primeiro lugar é preciso pensar no lado humano das pessoas que vão compor a equipe” (p.69).

O projeto de uma brinquedoteca, de acordo com Nylse Helena, requer tarefas e responsabilidades diferentes, por isso a equipe é formada por coordenadores, brinquedotecário⁸, secretários, brinquedistas⁹, animador¹⁰, encarregado de limpeza e voluntários. Embora responsáveis por funções distintas, os envolvidos no projeto devem percebê-lo como “uma espécie de aventura, algo pleno de entusiasmo e transbordante de novidades” (p. 80), segundo palavras da autora. Lazarine Bergeret, citado por ela, afirma que à profissão de brinquedista não se chega através de um diploma, mas por convicção, pois requer um sólido otimismo.

No capítulo *Atividades planejadas da Brinquedoteca*, a autora ressalta, inicialmente, que a proposta das brinquedotecas é dar liberdade à criança para escolher seus brinquedos e suas brincadeiras, mas para dar mais vida ao trabalho é importante promover atividades diferentes, tais como: teatro infantil; feira de troca de brinquedos; oficina de confecção de pipas e bonecas, oficina de criação e conserto de brinquedos; festas de aniversário; campeonatos de dama, xadrez, dominó; gincanas, etc. Lembra ainda que as crianças também podem sugerir outros tipos de eventos. Ainda dentro desse capítulo, Nylse Helena discorre sobre as visitas às brinquedotecas, salientando que, além do público infantil, pais, estudantes universitários e professores frequentemente procuram visitá-las a fim de receberem informações sobre seu funcionamento e atividades, bem como sobre a possibilidade de seus filhos ou alunos freqüentarem o referido espaço.

⁷ Como se trata de informações essencialmente práticas e, portanto, inadequadas para síntese, optamos por não apresentá-las, tendo em vista a brevidade deste texto. Sugerimos a consulta da obra em questão ou do *site* da Associação Brasileira de Brinquedotecas: <http://www.brinquedoteca.org.br>.

⁸ Pessoa responsável pelo registro e pela classificação de brinquedos.

⁹ Pessoa responsável por atender às crianças, pela avaliação de jogos e supervisão das brincadeiras. Para ser um brinquedista segundo Nylse Helena, há qualidades essenciais, tais como sensibilidade, entusiasmo, determinação e competência. Ainda sobre a função do brinquedista, sugerimos consultar a página 83, na qual a autora discorre sobre a diferença entre a brincadeira planejada e a brincadeira livre, pontos fundamentais no desempenho da atividade em questão.

¹⁰ Pessoa responsável pelo planejamento de atividades em diferentes eventos.

O tema da visita às brinquedotecas é sucedido (a nosso ver propositalmente) pelo breve capítulo *A família das crianças na Brinquedoteca*. Nele a autora destaca a importância da presença dos pais nas brinquedotecas, que em muitos países são consideradas centros de recursos para a família: “se os pais vão até a brinquedoteca, é bom sinal, já estão despertados para a importância dos brinquedos na vida dos seus filhos. Mas mesmo sabendo que o brincar é importante, podem não saber como fazê-lo” (p.85). É por isso que, segundo Nylse Helena, os pais devem ser acolhidos com cuidado e entusiasmo por parte da equipe das brinquedotecas, que poderá propor jogos e brincadeiras para pais e filhos, os quais, brincando juntos, podem encontrar novas formas de estreitar o relacionamento e descobrir o prazer na interação, cumprindo assim uma das funções das brinquedotecas, apresentadas pela autora no início do livro, que é enriquecer o relacionamento entre as crianças e suas famílias.

No oitavo capítulo, *A Brinquedoteca e a criança carente*, a autora discute as consequências que uma criança socialmente carente (carente de uma família organizada, carente de estímulos, carente de nutrientes, carente de afetos) pode vir a ter. De acordo com os estudos de Enzo Azi, citados pela pedagoga, a privação afetiva provoca sérios efeitos físicos, intelectuais e emocionais na criança, que terá dificuldades de se adaptar aos modelos tradicionais de instituições educacionais. As brinquedotecas, segundo ela, podem auxiliar neste contexto, porque constituem um espaço no qual não há cobranças, mas sim, a preocupação em atender as necessidades afetivas e os interesses das crianças. Segundo Nylse Helena, essas crianças, em contato com as brinquedotecas, têm a possibilidade de desenvolver profundas transformações, as quais ocorrerão de forma natural, tal como em outros espaços de educação informal.

Brinquedoteca e criatividade, tema brevemente desenvolvido no nono capítulo, traz à obra reflexões sobre a necessidade de estimular e preservar a criatividade no indivíduo: “A criatividade, que era particularmente valorizada no campo das artes, passa agora a ser absolutamente necessária na constante busca de soluções alternativas para problemas decorrentes da complexidade tecnológica e das rápidas transformações sociais” (p.91).

Ao introduzir o tema *Os diferentes tipos de Brinquedoteca*, Nylse Helena destaca que, se existem crianças diferentes e em situações diferentes, é necessário que existam diferentes brinquedotecas: “Pelo mundo a fora, diversos tipos de brinquedotecas têm surgido como resultado do esforço de proporcionar condições adequadas para que crianças brinquem bem, apesar das dificuldades que possam existir” (p. 93). No decorrer do capítulo a autora apresenta diversos tipos de brinquedotecas: a *lekotek* (termo sueco que significa ludoteca) - criada em 1963, na Suécia, atende crianças com deficiências e algum prejuízo em seu desenvolvimento; a

brinquedoteca hospitalar - cuja finalidade é tornar a estada da criança no hospital menos traumatizante; a brinquedoteca circulante - que possui os mesmos objetivos das outras, mas funciona dentro de um veículo, e é muito comum no Canadá e na Europa; e a brinquedoteca terapêutica - que aproveita as atividades lúdicas para ajudar as crianças a superarem dificuldades específicas.

Afirmando que “de nada serve termos um milhão de jogos se não soubermos onde encontrá-los, quais as características de cada um e quais os recursos pedagógicos que oferecem” (p. 103), Nylse Helena abre mais um capítulo sobre a organização das brinquedotecas: *O setor de recursos pedagógicos*. O objetivo geral deste setor, como podemos depreender do fragmento transcrito, é organizar o acervo de brinquedos, jogos e materiais pedagógicos nos moldes de uma biblioteca. Para isso, a autora apresenta um sistema de classificação que leva em consideração diversos aspectos relativos aos brinquedos e jogos, desde a sua origem até a qualidade do estímulo que oferece à criança.

No capítulo final, Nylse Helena lista *Princípios básicos da filosofia educacional da brinquedoteca*, os quais, a nosso ver, sintetizam o conteúdo exposto nos capítulos anteriores.

Brinquedoteca: um mergulho no brincar singulariza-se por diversos aspectos, entre eles, pelo fato de sua autora abordar com clareza temas fundamentais à compreensão da criança e da infância, demonstrando conhecimento teórico e prático na “leitura” do espaço conhecido como brinquedoteca, e também uma profunda crença que o ser humano será tanto mais feliz quanto mais forem respeitados os espaços de sua infância.

Shayana Bittencourt

Especialista em Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas na Educação Básica pela Faculdade Anglicana de Erechim (FAE). Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Erechim/RS.

Fabiano Tadeu Grazioli

Mestre em Letras (Estudos Literários) pelo PPGL da Universidade de Passo Fundo (UPF). Professor da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Campus de Erechim e da Faculdade Anglicana de Erechim (FAE). Coordenador editorial de Literatura Infantojuvenil da Habilis Press Editora. Diretor de Teatro.