

@ 2018 by Mestrado Acadêmico em Letras (UESPI)

Direitos reservados ao Mestrado Acadêmico em Letras (UESPI)

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa dos autores e do editor.

Capa: Diego Lopes

Editoração e preparação dos originais: Diógenes Buenos Aires de Carvalho, Francisco Herbert da Silva, Alody Costa. Isis Rost

Revisão: Autores

L649 LETRAS EM REVISTA – v. 09, n. 02, 2018. Teresina:

Mestrado Acadêmico em Letras, 2011.

Semestral.

ISSN: 2318-1788

1. Estudos Literários. Estudos Linguísticos. Estudos Culturais - Periódico. 2. Universidade Estadual do Piauí.

CDD 613.703



Governador do Estado

Wellington Dias

Reitor

Nouga Cardoso Batista

Vice-reitor

Evandro Alberto de Sousa

Pró-Reitoria de Ensino e Graduação

Pedro Antônio Soares Júnior

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Bárbara Olímpia Ramos de Melo

**Pró-Reitoria de Extensão, Assuntos Estudantis e
Comunitários**

Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino

Pró-Reitoria de Administração e Recursos Humanos

Geraldo Eduardo da Luz Júnior

Pró-Reitoria de Planejamento e Finanças

Raimundo Isídio de Sousa

Coordenação do Mestrado Acadêmico em Letras

Feliciano José Bezerra Filho

LETRAS EM REVISTA

Publicação do Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Estadual do Piauí.

Equipe Editorial

Editor Chefe

Prof. Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho

Comitê Editorial

Profa. Dra. Algemira de Macêdo Mendes

Prof. Dr. Feliciano José Bezerra Filho

Conselho Editorial

Estudos Literários

Profa. Dra. Adriana Bebiano (Universidade de Coimbra)

Prof. Dr. Alfredo Cordiviola (UFPE/CNPq)

Profa. Dra. Ana Pizzarro (Universidade do Chile)

Prof. Dr. Anselmo Peres Alós (UFSM/CNPq)

Profa. Dra. Ana Margarida Ramos (Universidade de Aveiro)

Profa. Dra. Fernanda Maria Abreu Coutinho (UFC)

Prof. Dr. Flavio Garcia (UERJ)

Profa. Dra. Goiandira de Fátima Ortiz de Camargo (UFG/CNPq)

Profa. Dra. Luíza Lobo (UFRJ)

Profa. Dra. Marcia Miguel Manir Feitosa (UFMA)

Profa. Dra. Maria do Socorro Fernandes de Carvalho (UNIFESP)

Profa. Dra. Regina Zilberman (UFRGS/CNPq)

Profa. Dra. Sandra Regina Goulart Almeida (UFMG/CNPq)

Prof. Dr. Sebastião Alves Teixeira Lopes (UFPI)

Profa. Dra. Socorro de Fátima Pacífico Barbosa (UFPB/CNPq)

Profa. Dra. Tania Regina de Oliveira Ramos (UFSC)

Profa. Dra. Vera Teixeira de Aguiar (PUCRS)

Estudos Linguísticos

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves (UFGD/CNPq)

Profa. Dra. Alena Ciulla (UFRGS)

Profa. Dra. Antonia Dilamar Araújo (UECE)

Prof. Dr. Dermeval da Hora (UFPB/CNPq)

Profa. Dra. Livia Suassuna (UFPE)

Profa. Dra. Luíza Helena Oliveira da Silva (UFT)

Profa. Dra. Maria Auxiliadora Ferreira Lima (UFPI)

Profa. Dra. Maria da Glória di Fanti (PUCRS)

Profa. Dra. Marizka Angélica Paiva Brito (UNILAB)

Profa. Dra. Mercedes Fátima de Canha Crescitelli (PUCSP)

Profa. Dra. Mônica Magalhães Cavalcante (UFC/CNPq)

Profa. Dra. Rivaldo Capistrano de Souza Júnior (UFES)

Profa. Dra. Rosângela Hammes de Oliveira (UFSC/CNPq)

Prof. Dr. Sandro Luis da Silva (UNIFESP)

Prof. Dr. Valdinar Custódio Filho (UECE)

Profa. Dra. Zilda Gaspar de Oliveira Aquino (USP)

SUMÁRIO

DOSSIÊ “LITERATURA, LEITURA E OUTRAS LINGUAGENS”

Apresentação	7
<i>Prof. Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho (PPGL/UESPI)</i>	
<i>Profa. Dra. Paula Fabrisia Fontinele de Sá (UnB)</i>	
A literatura de Julio Cortázar, o Teatro da memória de Giulio Camillo e o tarô: jogos combinatórios	10
<i>Mayara Regina Pereira (UNEMAT)</i>	
<i>Acir Dias da Silva (UNIOESTE)</i>	
The handmaid’s tale: análise da representação imagética e construção de personagem ‘sob o olho’ da tradução intersemiótica	29
<i>Nathallie Lima do Régo (UFMG)</i>	
<i>Sinara de Oliveira Branco (UFMG)</i>	
As percepções sobre Madame Bovary em comentários do youtube	49
<i>Laísa Veroneze Bisol (UFES)</i>	
Como as crianças leem book apps literários? Análise de uma prática de leitura com os aplicativos Boum! e a Árvore dos sonhos	60
<i>Roberta Gerling Moro (UFRGS)</i>	
<i>Edgar Roberto Kirchof (ULBRA)</i>	
Da biblioteca às redes sociais: literatura, tecnologia e cultura de fãs em Harry Potter	77
<i>Fellip Agner Trindade Andrade (UFSJ)</i>	
The use of audiobooks in foreign literature classes: enhancing reading skills	92
<i>Cláudio Roberto Vieira Braga (UnB)</i>	
<i>Gláucia Renate Gonçalves (UFMG)</i>	
Leitores na sombra: o leitor beta no romance de Luiz Antonio de Assis Brasil	114
<i>Tiago Dantas Germano (PUCRS)</i>	
Letramento literário, regionalismo e conectividade: desafios e possibilidades no CEJA Donaninha Arruda	126
<i>Sofia Regina Paiva Ribeiro (UNILAB)</i>	

- 140 **Letramento literário: ações e reflexões mediadas pela cultura escolar**
Antonia Maria Medeiros da Cruz (UFAL)
Manuel Álvaro Soares dos Santos (UFAL)

SEÇÃO LIVRE

- 149 **O mito na literatura afrodescendente: ‘Um defeito de cor’**, de
Ana Maria Gonçalves
Jeanne Virgínia Costa do Nascimento (IFPI)
José Wanderson Lima Torres (UESPI)
- 165 **Marcas da pós-modernidade em ‘À mão esquerda’, de Fausto Wolf**
Alexandre Leidens (UTFPR)
Fabiano Tadeu Grazioli (URI- FAE)
- 181 **O samba, a bossa nova e a moderna canção brasileira**
Feliciano José Bezerra Filho (UESPI)

APRESENTAÇÃO

DOSSIÊ

LITERATURA, LEITURA E OUTRAS LINGUAGENS

Este número de Letras em Revista reúne contribuições de pesquisadores brasileiros de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) sobre o estudo da literatura e da leitura, relacionando-as com diversas linguagens. A literatura aqui se descentraliza e os autores desenvolvem um interessante diálogo com outros discursos. A variedade apresentada nas relações entre as linguagens revela a expansão dessa linha de trabalho, indiscutivelmente significativa.

Este dossiê apresenta, então, doze artigos que passeiam pela literatura, a leitura, a tecnologia e a subjetividade. Os autores mostram como a literatura está sendo lida e compreendida em tempos de regimes de visibilidade como as redes sociais, as séries, os canais no youtube, os aplicativos de leitura, os audiolivros, revelando que a arte não é engessada, ela está em transformação e em processo de lutas sociais. Dessa maneira, os artigos trazem à superfície um novo tipo de leitor, observador, espectador que estabelecem mudanças de sentido na relação com a literatura/leitura.

O primeiro artigo, intitulado “A literatura de Julio Cortázar, o Teatro da memória de Giulio Camillo e o tarô: jogos combinatórios”, de autoria Mayara Regina Pereira (UNEMAT) e Acir Dias da Silva (UNIOESTE), desvenda as características da arte combinatória, presentes no Teatro de Camillo, na obra de Cortázar e no tarô, entendidas como um jogo interativo capaz de criar múltiplas narrativas, em especial, pela contribuição do leitor/espectador. O segundo, “The handmaid’s tale: análise da representação imagética e construção de personagem ‘sob o olho’ da tradução intersemiótica”, de Nathallie Lima do Rêgo (UFCG) e Sinara de Oliveira Branco (UFCG), propõe uma análise de uma personagem (Janine) tanto no romance “The Handmaid’s Tale”, escrito por Margaret Atwood, como na série homônima, observando aspectos de representação e de tradução de multimídia. As autoras mostram que a personagem em estudo é constituída de forma distinta nas diferentes artes.

O terceiro artigo é de autoria de Laísa Veroneze Bisol (UFMS). “As percepções sobre Madame Bovary em comentários do youtube” é um artigo que analisa a compreensão e a expressão dos internautas em torno da obra Madame Bovary, de Gustave Flaubert. Trata-se de um estudo interdisciplinar que aborda as surpreendentes interfaces entre a leitura, a tecnologia e a subjetividade. Na sequência, em “Como as crianças leem book apps literários? Análise de uma prática de leitura com os aplicativos Boum! e a Árvore dos sonhos”, Roberta Gerling Moro (UFRGS) e Edgar Roberto Kirchof (ULBRA) debatem sobre a literatura digital para crianças. Os autores discutem a leitura de aplicativos literários entre crianças de 3 a 10 anos, informando como esse recurso vem sendo desenvolvido e os seus benefícios.

O artigo “Da biblioteca às redes sociais: literatura, tecnologia e cultura de fãs em Harry Potter” focaliza na análise da série de livros Harry Potter, ressaltando seu caráter como fenômeno sociocultural nas redes sociais. A partir desse estudo, Fellip Agner Trindade Andrade (UFSJ) discute os novos espaços para a produção cultural e literária, destacando as influências da era digital na relação com a literatura.

“The use of audiobooks in foreign literature classes: enhancing reading skills”, de Cláudio Roberto Vieira Braga (UnB) e Gláucia Renate Gonçalves (UFMG) apresenta os resultados de uma pesquisa sobre o uso de audiolivros nas aulas de literatura em inglês. Os autores descrevem, nesse artigo, a reação dos participantes ao acompanhar esse meio de narração bem como o que foi percebido em relação à capacidade de concentração e interesse dos alunos de graduação participantes daquela pesquisa pelos audiolivros. Já o artigo “Leitores na sombra: o leitor beta no romance de Luiz Antonio de Assis Brasil”, de Tiago Dantas Germano (PUCRS), analisa o papel da leitura beta no processo de criação do romance “Figura na Sombra” (2012), de Luiz Antonio de Assis Brasil. O autor relaciona alguns conceitos como o de primeiro leitor, o de microleitura e o de leitura tradutória e apresenta um dossiê genético sobre o comportamento de três leitores da obra de Assis Brasil.

No oitavo artigo, “Letramento literário, regionalismo e conectividade: desafios e possibilidades no CEJA Donaninha Arruda”, Sofia Regina Paiva Ribeiro (UNILAB) apresenta a relevância do letramento literário na educação de jovens e adultos (EJA), usando a literatura regional e as mídias digitais. A autora, por meio de uma experiência realizada em Baturité, no Ceará, revela que o multiletramento, literário e digital, contribuiu para o desenvolvimento de habilidades cognitivas nos alunos do CEJA Donaninha Arruda, despertando ainda a curiosidade sobre a cultura cearense e o hábito da leitura.

A primeira parte de Letras em Revista se encerra com outro artigo que também aborda questões sobre letramento. Os professores de literatura precisam valorizar o prazer estético e incentivar a descoberta dos inúmeros sentidos de um texto. A leitura como réplica ativa e a investigação das condições de produção e recepção de uma obra são conhecimentos que ampliam a visão do leitor, por isso artigos que retomem esses pensamentos são pertinentes e necessários. Perpassando esses assuntos, no artigo “Letramento literário: ações e reflexões mediadas pela cultura escolar”, Antonia Maria Medeiros da Cruz (UFAL) e Manuel Álvaro Soares dos Santos (UFAL) expõem que a leitura plurissêmica precisa ser estimulada nas escolas, pois, a partir dela, pode-se progredir em relação a forma como a literatura vem sendo trabalhada.

A revista apresenta em sua seção livre três artigos igualmente significativos para o universo dos estudos literários e artísticos. “O mito na literatura afrodescendente: ‘Um defeito de cor’”, de Ana Maria Gonçalves, de autoria de José Wanderson Lima Torres (UESPI) e Jeane Virgínia Costa do Nascimento (IFPI), é um artigo que retoma a história dos mitos e seu aspecto criador e propõe a leitura de “Um defeito de cor” segundo essa perspectiva. Os autores investigam a cosmogonia africana e, com isso, produzem mais conhecimento para combater o preconceito em relação aos orixás, por exemplo.

O segundo artigo dessa seção, intitulado “Marcas da pós-modernidade em ‘À mão esquerda’, de Fausto Wolf”, foi escrito por Alexandre Leidens (UTFPR) e Fabiano Tadeu Grazioli (URI- FAE). Os autores refletem sobre o ato da escrita e a presença de aspectos históricos na literatura.

Por último, “O samba, a bossa nova e a moderna canção brasileira”, artigo de Feliciano José Bezerra Filho (UESPI), fecha este volume com uma pesquisa sobre a evolução da canção brasileira, que marca sua nacionalidade com o samba e tem na bossa nova o índice de modernidade em sua cultura.

Por fim, destaca-se que os trabalhos aqui reunidos evidenciam novas ferramentas teórico-metodológicas nos estudos sobre as artes. Esta coletânea apresenta textos multifacetados que revelam o grande interesse do estudioso contemporâneo sobre o tema das relações entre as linguagens, sobretudo, para o estudo da literatura. Agradecemos a contribuição de todos/as para a presente publicação.

Prof. Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho (UESPI)

Profa. Dra. Paula Fabrisia Fontinele de Sá (UnB)

A LITERATURA DE JULIO CORTÁZAR, O TEATRO DA MEMÓRIA DE GIULIO CAMILLO E O TARÔ: JOGOS COMBINATÓRIOS

THE LITERATURE OF JULIO CORTÁZAR, THE THEORY OF THE MEMORY OF GIULIO CAMILLO AND THE TAROT: COMBINATORY GAMES

Mayara Regina Pereira Dau Araújo
UNEMAT
Acir Dias da Silva
UNIOESTE

Resumo: Neste artigo comparamos o aspecto híbrido-combinatório do Teatro da Memória de Giulio Camillo (século XVI), à literatura do escritor argentino Julio Cortázar e ao tarô. Teóricos como Milton José de Almeida (1999; 2005) e Frances Yates (2007) foram essenciais na compreensão desse projeto. O Teatro possuía influências da cabala, da alquimia, da astrologia, e principalmente da arte combinatória. Essa característica combinatória presente no Teatro também perpassa a obra de Cortázar e o tarô. Buscamos analisar, assim, o efeito sugestivo da presença das imagens e seu aspecto combinatório nesses três meios. Dessa forma, Último Round de Julio Cortázar, se configura enquanto um jogo interativo, assim como o tarô e o Teatro, onde as narrativas vão sendo construídas e significadas com a colaboração do leitor/espectador que traz para seu mundo as imagens e as ressignifica dentro de seu contexto.

Palavras-Chave: Arte Combinatória. Julio Cortázar. Giulio Camillo. Tarô.

Abstract: *In this article we compare the hybrid-combinatory aspect of the Theater of Memory by Giulio Camillo, the literature of the Argentine writer Julio Cortázar and the tarot. Theorists such as Milton José de Almeida (1999; 2005) and Frances Yates (2007) were essential in understanding this project. The Theater possessed influences of Cabala, alchemy, astrology, and especially of combinatorial art. This combinatorial characteristic present in the Theater also pervades the work of Cortázar and the tarot. We thus sought to analyze the suggestive effect of the presence of images and their combinatorial aspect in these three media. In this way, Julio Cortázar's Last Round is configured as an interactive game, as well as the tarot and Theater, where narratives are being constructed and signified with the collaboration of the reader / spectator that brings the images to their world and renames them in of its context.*

Keywords: Combinatorial art. Julio Cortázar. Giulio Camillo. Tarot.

No século XVI, surge um empreendimento da memória, o Teatro¹ da memória de Giulio Camillo. Giulio Camillo ou Giulio Camillo Delmino nasceu por volta de 1480, ensinou por algum tempo em Bolonha, mas dedicou maior parte da sua vida à construção do seu Teatro. Foi um dos homens mais famosos do século XVI. Era muito admirado por seus contemporâneos e seu Teatro tinha fama por toda Itália e França. O Teatro era um teatro de madeira, coberto de imagens e o seu funcionamento só seria revelado ao rei da França.

Não se sabe muito a respeito da existência de fato do Teatro e nem muitas informações em torno da figura de Giulio Camillo, mas alguns estudiosos como Frances Yates (2007) e Milton José de Almeida (1999; 2005) acreditam, com base em diversas pesquisas e algumas evidências, que o Teatro realmente foi construído, em Gênova, por volta de 1525. Era feito em madeira, projetado para uma ou duas pessoas no máximo frequentá-lo a cada vez. No caso da França, não há nenhum indício ou menção à sua existência nesse território.

A reconstrução visual mais difundida do Teatro é a de Frances A. Yates (2007). A autora se baseou no livro *L'idea Del Teatro* para reconstruí-lo. Livro este que teria sido ditado por Camillo poucos dias antes de falecer. Tal projeto foi criado no âmbito do renascimento, e se baseou na arte da memória clássica inventada pelos gregos que em sua origem era um conjunto de regras para a memorização de ideias ou palavras, constituindo uma técnica de imprimir lugares e imagens na memória, de maneira a fazer com que um orador pudesse reproduzir longos discursos com eficiência.

Quando Camillo se encontrava já no final da sua vida, em Milão, durante sete manhãs ditou a Girolamo Muzio uma descrição de seu Teatro. Após sua morte, o manuscrito acabou sendo publicado pela primeira vez em 1550 em Florença e Veneza, intitulado de *L'Idéia Del Theatro* (ALMEIDA, 2005).

Um dos objetivos de Camillo com essa construção era criar uma espécie de enciclopédia do saber da memória universal composta de textos e imagens de toda uma herança cultural da filosofia, da literatura, da ciência, da religião, das artes. Ou seja, uma “classificação hierarquizada e articulada do saber universal, para ajudar a memória e propiciar ao praticante da Arte da Memória o seu domínio, que tomaria a forma de um verdadeiro Teatro do Mundo” (ALMEIDA, 2005, p. 14). O interesse pela cabala, a arte da memória e a busca por uma lógica, uma “chave” capaz de abrir os segredos da realidade, também permeiam o projeto do Teatro de Camillo. O Teatro da memória de Camillo parece ter sido concebido para atender a outros objetivos e não só os retóricos, era “[...] uma via de aperfeiçoamento pessoal que, passo a passo, fornecer-lhe-ia poderes, de início retóricos e, em seguida, espirituais, mágicos, divinos” (ALMEIDA, 2005, p. 13).

¹ Para diferenciar, usaremos “Teatro” quando nos referirmos ao empreendimento de Giulio Camillo e “teatro” quando estivermos nos referindo ao espaço onde se representam obras dramáticas.

Estruturalmente, o Teatro era composto por sete andares, separados por sete passagens de acesso que representariam os sete planetas. O espectador que o adentrasse estaria diante das sete medidas do mundo em um teatro. E seguindo graus de importância, assim como nos teatros antigos onde as pessoas de categoria social mais elevada se sentavam em lugares mais baixos, no Teatro as coisas mais importantes também ficavam nos lugares mais baixos. Portanto, nesse grau, Camillo colocou as sete medidas essenciais, que são os sete planetas dos quais todas as coisas aqui embaixo dependeriam (YATES, 2007).

Esses deslocamentos possíveis que a mente podia fazer no Teatro mostram que, apesar desse projeto não exigir uma movimentação física do espectador, propiciava um deslocamento mental no qual ocorriam as combinações. Se constituindo, dessa forma, como um projeto de grande interatividade naquele tempo. Camillo cria uma grande rede lógica de relações entre as palavras e as coisas e sugere um “trabalho de dissolutio e penetração da matéria obscura das palavras e dos textos, para depois recompô-la assim em uma nova vida – como o alquimista que destila os metais e captura a quintessência” (ALMEIDA, 2005, p. 30).

A Arte da Memória que consistia na criação de imagens para ajudar a memória natural a proferir discursos também está presente na constituição do Teatro. Nessa antiga técnica mnemônica, era preciso imaginar locais, espaços (que poderiam ser espaços reais ou imaginados, como construções, igrejas) e criar imagens para se lembrar. As imagens deveriam ser fortes, coloridas, algumas vezes “enfeitadas”, pois estas aderiam melhor à memória. Cada imagem deveria ser depositada mentalmente em cada lugar de forma ordenada possibilitando assim discorrer sobre qualquer assunto, iniciando de qualquer parte dele, retomando-o e recombinao-o. Isso tudo era uma criação que, normalmente, não ultrapassava o nível da imaginação. Por outro lado, em outros casos, a externalização dessas invenções podem ter resultado em muitas criações artísticas daquele período. Assim, podemos afirmar que o Teatro da memória de Camillo foi uma forma externalizada da arte da memória. Seu Teatro pretendeu ser uma reconstrução visual e material da arte clássica da memória. Ele extrapolou o nível da imaginação e criou, segundo alguns relatos da época, uma construção física.

Era um local que guardava imagens e textos em lugares ordenados. Os textos e as imagens depositados em cada “gaveta” guardavam inúmeros significados e que combinados aos outros textos e imagens suscitavam diferentes interpretações.

É um Teatro sem público, em que o Eu que o visita está só. E solitário executará as funções concomitantes do espectador, diretor, cenógrafo, roteirista... Estará no palco e também na plateia. Enquanto participa da narração das imagens e ouve seus textos, recebe os ensinamentos da retórica, da filosofia, da pintura, da poesia, da alquimia, do cristianismo nas figuras dos deuses pagãos, da arte divina da combinatória cabalista das palavras. Estará numa espécie de circuito visual de arte transmutatória, de transmutação no divino, em que o primeiro e último degraus se entrelaçam (ALMEIDA, 2005, p. 41).

Todas as imagens e textos que constituem o Teatro serviriam de propulsão à memória do espectador e o ajudaria a recordar o Uno, pois Camillo acreditava que a criação possui as marcas do criador. Ele acreditava que por meio da contemplação ativa das imagens era possível chegar ao conhecimento da verdade, “sendo os sentidos e a razão imprescindíveis para se alcançar o patamar mais alto, o da intuição intelectual das ideias” (ALMEIDA, 2005, p. 42).

Para Rossi (2004), o Teatro era uma construção cosmológica e metafísica, no qual as finalidades retóricas ficavam em segundo plano. Apesar de ser baseado nos princípios da antiga arte clássica da memória, sua construção servia para representar a ordem da verdade eterna; nela, “o Universo será lembrado por meio de uma associação orgânica de todas as suas partes, com sua ordem eterna subentendida” (YATES, 2007, p. 181). Com o objetivo de ajudar o homem a retornar a sua divindade perdida, Camillo se apoia em uma gama de referências heterogêneas pagãs, hebraicas ou cristãs, como a cabala e a arte combinatória.

A palavra Cabala significa literalmente “tradição”. Mas também tem a ver com “o que é recebido”. A cabala, inicialmente, se relacionava a um conhecimento secreto que só poderia ser transmitido a um pequeno grupo de eleitos. O que já não corresponde com o posterior desenvolvimento da Cabala, que ao longo dos anos foi se tornando cada vez mais popular (GABRIOL, 1988). Influenciado pelas ideias cabalistas, Camillo também se considerava possuidor de um segredo e, por meio de seu Teatro, acreditava poder transmitir esse conhecimento secreto para aqueles que fossem capazes de compreender sua simbologia. O Teatro seria então uma forma de retornar ao Uno. De acordo com a cabala, o caminho de volta para Deus seria uma inversão do processo pelo qual emanamos Dele (SCHOLEM, 1995).

O Zohar, O Livro do Esplendor, foi difundido pela primeira vez no século XIII, nas décadas de 80 ou 90 por Moisés de Leon e é a obra de maior influência e repercussão cabalística (SCHOLEM, 1995). O princípio da cabala está relacionado com o aspecto divino das letras do alfabeto hebreu. Conforme acreditam os cabalistas, essa língua possui um segredo. Cada letra possui uma mensagem divina, uma energia, um fragmento do cosmos. Portanto desvendá-las significa desvendar os segredos do universo.

O cabalista Abraão Abuláfia desenvolveu uma teoria de contemplação mística das letras do alfabeto hebraico e suas combinações para que, por meio dessa meditação, possibilitasse o surgimento na alma de uma vida mais profunda. Abuláfia foi o autor do primeiro livro conhecido de Cabala, o Sefer Yetziráh (O Livro da Criação) que possui data de escrita incerta, mas que talvez possa remontar ao século III. Nesse livro, Abraão escreveu que o universo inteiro tinha os seus blocos construtivos genéticos, e que esses blocos eram de natureza alfabética. Ele descreveu como as forças energéticas primordiais se combinavam para formar toda a realidade espiritual e física. Ou seja, como a Luz unificada do Criador se fragmentou em 22 forças distintas para criar o universo (BERG, 2001). Essas 22 forças são materializadas nas letras do alfabeto hebraico e formam o alfabeto da criação. “Vinte e duas letras bases: Ele as esculpiu, as gravou,

as permutou; Ele as pesou, as transformou, e com elas, representou tudo o que foi formado e tudo o que viria a ser formado” (ABULÁFIA apud BERG, 2001, p. 226).

Abuláfia inventou uma disciplina chamada Hochmat Há-Tzeruf, que seria uma ciência de combinar letras. Era como um guia para explicar a meditação com as letras e suas combinações. Abraão se baseou na natureza abstrata e incorpórea da escrita, e essas letras não precisavam ter um significado. Para Abuláfia, era uma vantagem as letras parecerem vazias de sentido, pois assim, a possibilidade de distração seria menor. Abraão está em conformidade com a doutrina cabalística que vê a linguagem divina como a substância da realidade (SCHOLEM, 1995, p. 149). Essa ciência da meditação e combinação de letras, para Abuláfia, possibilitaria o caminho para Deus, o verdadeiro mundo da felicidade (SCHOLEM, 1995).

As imagens do Teatro também teriam um poder mágico-místico, tal como os talismãs, e poderiam trazer as influências celestes para dentro da memória,

[...] tal memória tornar-se-ia aquela do homem “divino”, intimamente ligado aos poderes divinos do cosmos. E essa memória também teria, ou supunha-se isso, o poder de unificar os conteúdos da memória, ao baseá-la nessas imagens extraídas do mundo celeste. As imagens do Teatro de Camillo pareciam ter algo desse poder, permitindo ao “espectador” apreender de uma só vez, graças à “contemplação das imagens”, todos os conteúdos do Universo (YATES, 2007, p. 200).

Da mesma forma, Abraão acreditava que a contemplação das letras sagradas e a meditação sobre elas poderia levar ao conhecimento verdadeiro. Acreditava que as 22 energias se manifestam em nosso mundo como 22 padrões de frequências. Os ensinamentos da cabala anunciam que essas letras estavam presentes no momento da Criação. Não como letras literalmente, mas como forças primordiais. As letras hebraicas para os cabalistas são instrumentos de poder.

Segundo Scholem (1995) a cabala se distingue em relação à sua linguagem. Para os cabalistas a linguagem é preciosa. O hebraico é considerado uma língua sagrada para eles, não é apenas um meio de expressão, mas possui um valor místico e reflete a linguagem criadora de Deus. “A linguagem alcança Deus porque ela vem de Deus” (p. 19). Assim, para os cabalistas, tudo o que vive é uma expressão da linguagem de Deus, de Seu ser oculto “que começa e termina por dar a si próprio um nome, o sagrado nome de Deus, o ato perpétuo da criação” (p. 19). De fato, a palavra “letra” em hebraico significa pulso ou vibração, indicando um fluxo de energia. “Por meio de sua forma, som e vibração, uma letra funciona como uma antena que estimula e acessa a energia do universo” (BERG, 2001, p. 226).

A cabala baseia seus estudos nas diferentes combinações do alfabeto hebraico, ela possui uma lógica combinatória. Por exemplo, a letra Iud equivale também ao número 10. O número 10 simboliza o princípio de tudo, segundo a numerologia. O 10 é composto do 1 (que representa a Unidade) e do 0 (nada). “Quando a unidade encontra o Nada é para fecundá-lo, por conseguinte para criar o universo” (GABIROL, p. 42, 1988). A letra Iud

compõe o nome mais misterioso de Deus, IHVH ou IEVÊ. Cada letra equivalerá a um número que, em combinação, pode revelar os segredos de toda a Criação.

Essa característica cabalística-combinatória nos ajuda a entender o “funcionamento” do Teatro. Cada um dos seis graus superiores possuem uma imagem simbólica representada pela mesma imagem. Por exemplo, a imagem que Camillo escolhe para o segundo grau do Teatro será a de um Banquete. Essa imagem representa o banquete oferecido por Oceano aos deuses e que simboliza o primeiro dia da criação.

Em seguida, no terceiro grau teremos a imagem de uma Caverna, a qual Camillo chama de caverna homérica para diferenciá-la da caverna de Platão. Esse grau da Caverna representa um estágio mais avançado da criação, onde os elementos se misturam para originar as coisas criadas.

No quarto grau, o homem interior é criado, ou seja, sua mente e alma. Nesse grau vemos a imagem das Górgonas, que são as três irmãs que possuíam um só olho. Essa imagem representa bem a ideia cabalista, a qual Camillo adota, de que o homem possui três almas. Para ele, a mais baixa das almas, é chamada de Nefele. Esta é chamada por Moisés de “alma vivente”. “E esta, temos em comum com os animais porque nela cabem todas as nossas paixões” (ALMEIDA, 2005, p. 283). A alma do meio, que é a racional, chama Ruach e a terceira Nessamah. A Nefele é estimulada pelo demônio enquanto a Nessamah tem Deus que lhe ministra o anjo. A alma do meio, Ruach, é estimulada pelas duas.

No quinto grau, a alma se une ao corpo. Esse estágio da criação é representado pela imagem de Pasífae e do Touro, pois, segundo os platônicos, Pasífae representa a alma que, enamorada do Touro, cai em desejo pelo corpo. Nesse degrau há volumes contendo coisas e palavras referentes ao homem interior e exterior (ALMEIDA, 2005, p. 296).

O sexto grau possui a imagem das Sandálias e outros ornamentos que Mercúrio veste quando vai executar a vontade dos deuses. “Essas coisas nos despertarão a memória para encontrar sob as portas assim feitas todas as operações que o homem pode fazer nesses graus subpostos naturalmente e sem qualquer artifício” (ALMEIDA, 2005, p. 305).

O sétimo grau é consagrado a todas as artes, ciências, religião e às leis. Possui a imagem de Prometeu com uma tocha iluminada. Prometeu “roubou o fogo sagrado e ensinou aos homens o conhecimento dos deuses e de todas as artes e ciências” (YATES, 2007, p. 184).

No entanto, essas imagens apresentam variações de significados conforme as combinações realizadas no Teatro, sem que se altere o tema fundamental de cada degrau.

Há sete séries no Teatro, essas séries estão representadas pelos planetas, anjos e as Sefirot cabalista. Então por exemplo, considerando a associação dos planetas com os elementos e as imagens em cada degrau os significados se expandem.

[...] Camillo, desse modo, quer representar, em ordem ascendente, o proceder e o expandir da criação do universo em suas sucessivas fases, das ideias eternas primordiais ao explicar-se mutante das atividades humanas. A disposição meditada da simbologia astral (estendida verticalmente ao longo das fileiras) e da simbologia mitológica (que se estendia horizontalmente ao longo das fileiras) permitia a Camillo o sugestivo cruzamento de um mesmo tema astrológico com uma série de diversas figurações ou emblemas, dando lugar a sempre novas variações e a novos significados correspondentes (TURELLO, 1993, p. 21-23 apud ALMEIDA, 2005, p. 92).

Uma mesma imagem podia ter variações segundo a sua disposição no Teatro. Assim como podiam variar de acordo com cada espectador. “Nesse trajeto, também poderiam ser-lhe revelados segredos, cuja abertura ou decifração dependeria dos seus conhecimentos” (ALMEIDA, 2005). Da mesma forma se dá na literatura de Cortázar. O uso dos símbolos, metáforas, alegorias, imagens diversas são de capital importância para a transmissão de conhecimentos no Teatro.

Segundo Almeida (2005), é da natureza da comunicação por meio dos símbolos, ser passível de diversos graus de interpretação, segundo o nível de cada um.

O simbolismo é, para a mística, uma exigência primária e irrenunciável. É o único sistema de pensar capaz de penetrar, pela intuição, no véu do mistério mais escondido, e de ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação que permite adequar a mensagem ao grau e conhecimento do destinatário. [...] Uma mesma expressão poderá ficar muda diante do neófito, ou lhe comunicará uma mensagem simples e imediata. Mas para aquele “que sabe” um pequeno aceno deflagará um mundo de analogias e implicações, fulgores (ALMEIDA, 2005, p. 47).

Essa forma de combinar as imagens no Teatro nos remete às influências da arte combinatória, que se confundia com a cabala, e que já era praticada na Idade Média, conservando-se durante e após o renascimento. Uma outra arte da memória, a Arte de Raimundo Lúlio, ou *ars combinandi* – arte combinatória.

Segundo estudos de Yates (2007), Raimundo Lúlio² nasceu por volta de 1235, em Palma de Maiorca. Por volta de 1272 passou por uma experiência de iluminação na qual viu os atributos de Deus: Bondade, Magnitude, Eternidade, Poder, Sabedoria, Vontade, Virtude, Verdade e Glória, que penetravam toda a Criação. A partir disso, fundou uma Arte baseada nesses atri-

2 A redação do nome de Raimundo Lúlio pode variar de autor pra autor dependendo da escolha da língua traduzida. É possível encontrar Raimundo Lúlio, Ramon Llull, Raimundo Lúlio, Raimundus, Raymundus Lullus, entre outros. Mas todos se referem à mesma pessoa. Neste trabalho nós optaremos por usar Raimundo Lúlio e lulismo. As variações de uso se darão somente quando houver citação de outro autor.

butos ou Nomes Divinos que são as causas primeiras de todas as coisas. Lulio as chamou de *Dignitates Dei*, ou seja, as Dignidades de Deus. Todas as artes de Lulio fundamentaram-se nelas. Todos esses conceitos são representados pelas letras B, C, D, E, F, G, H, I, K. Ele passou o resto de sua vida escrevendo livros para propagar sua Arte. Lulio morreu em 1316.

A Arte de Raimundo Lulio pode ser considerada uma arte da memória, no entanto possui diferenças com a arte clássica da memória que tratamos até o momento nesse trabalho. Enquanto a primeira provém da tradição retórica, a de Lulio se origina da tradição filosófica, do platonismo agostiniano com influências neoplatônicas, pois busca conhecer as causas primeiras, as *Dignitates Dei*. Outra diferença importante é que, como vimos, a arte clássica da memória se baseava nas imagens, utilizava-se similitudes corporais para incitar a memória. Na arte praticada por Lulio, eram utilizadas letras, “o que dá ao *lullismo* um caráter quase algébrico ou cientificamente abstrato” (YATES, 2007, p. 222), o que também nos remete à cabala que também se baseia em letras, mas neste caso, no alfabeto hebraico. Mas a característica que mais o afasta da arte da memória clássica, aquela que vimos presente também no Teatro de Camillo, é a inserção do movimento. Lulio introduz movimento na arte da memória.

Na arte clássica da memória as imagens criadas eram depositadas em lugares imaginados ou realmente existentes. Da mesma forma Camillo fundamentou seu Teatro, criando imagens e depositando em “gavetas”. No entanto, essas imagens permaneciam estáticas, movimentando-se somente na mente do espectador. Em Lulio, além de não ser utilizadas imagens, mas sim letras, ele fazia com que elas se combinassem numa roda giratória. Suas figuras não são estáticas, giram em torno de um eixo.

Os Nomes de Deus, nos quais a Arte de Lulio é fundamentada, também são fundamentais no judaísmo, principalmente na cabala. A cabala espanhola da época de Lulio se baseava nas dez Sefirot e nas 22 letras do alfabeto hebraico. Os judeus espanhóis contemporâneos de Lulio, por influência da cabala também meditavam sobre os Nomes de Deus. O Zohar, um dos principais textos da cabala, foi escrito na época de Lulio na Espanha. Os nomes mais comuns que designam Deus na cabala são as dez Sefirot, e juntas formam o grande e único Nome de Deus. Esses princípios criadores, as Sefirot, também são mencionadas na *L’ideia del Teatro de Camillo*. O alfabeto hebraico conteria todos os nomes de Deus. Os cabalistas meditavam sobre as letras do alfabeto hebraico, “combinando-as e recombinao-as para formar os Nomes de Deus” (YATES, 2007, p. 224). Abraão Abuláfia, o judeu espanhol que já mencionamos aqui, era contemporâneo de Raimundo Lulio e também praticava a combinação das letras hebraicas.

A partir da notação dos pressupostos da Arte de Lulio, as Dignidades Divinas, Lulio criou diversas figuras, métodos pelos quais poder-se-ia ascender à Trindade em seu ápice. Entre eles, a escada da criação em que cada degrau apresenta um nível da criação, a partir de Deus, passando pelos anjos, estrelas, homens, animais, plantas e assim por diante.

Entre as figuras criadas por Lulio³ a partir das suas letras, a mais conhecida é a figura da combinatória. Trata-se de um círculo externo fixo, inscrito com as letras de B a K e, dentro dele, giram outros círculos com as mesmas inscrições. Quando esses círculos se movem formam diferentes combinações das letras de B a K. “Trata-se da renomada ars combinatoria sob sua forma mais simples” (YATES, 2007, p. 230).

As relações entre Raimundo Lulio e a cabala não foram confirmadas, no entanto não é difícil perceber as influências cabalísticas na Arte Luliana. Segundo Yates (2007), Pico della Mirandola foi o primeiro a explicitar essa relação. Pico afirma que um dos tipos de cabala é uma ars combinandi e declara que essa arte é como aquela chamada de ars Raymundi, ou seja, Arte de Raimundo Lulio. O Renascimento seguiu essa ideia e o lulismo passou a ser chamado de cabalismo e as letras, de B a K, “são mais ou menos identificadas com as Sefirót e com os nomes de anjos da cabala” (YATES, 2007, p. 237). O lulismo acabou se tornando inseparável da cabala.

TEATRO DA MEMÓRIA DE JULIO CORTÁZAR

Como vimos, Giulio Camillo sonhou com um projeto ousado para seu tempo. Seu Teatro da memória abarcava uma ideia revolucionária, que prefigurava nosso tempo. A partir do uso de imagens, palavras e suas combinações, ele acreditava que seu projeto era capaz de levar seu contemplador ao conhecimento verdadeiro em que cada espectador, conforme seu grau de conhecimento seria capaz de “extrair” significados diferentes do Teatro. Vimos influências herméticas, alquímicas, cabalistas e da arte combinatória.

Saltando do século XVI para o século XX, temos Julio Cortázar, autor de um projeto também ousado para seu tempo. Construiu obras que causaram muito estranhamento e deixaram muitos críticos inquietos em busca de definições e categorizações para seus escritos. Julio Cortázar produziu muitas das suas obras como um jogo de combinações.

Comparando-o ao Camillo, podemos dizer que a obra literária de Cortázar é um Teatro da Memória contemporâneo. Um espaço repleto de imagens, palavras, jogos, combinações, que dá importância ao leitor na “extração” de significados múltiplos. Cortázar joga com as palavras e deixa seu leitor como colaborador dessa tessitura, passível de combinações variadas.

A arte combinatória, que vimos Lulio começar a desenvolver em suas “rodas” está em Cortázar. O método cabalístico também está em Cortázar. No Teatro eram usados textos,

3 Para mais detalhes sobre a Arte de Ramon Llull ver o capítulo “O Lullismo como Arte da Memória” em Frances A. Yates (2007) e o livro “A Chave Universal: artes da memorização e lógica combinatória desde Lúlio até Leibniz” de Paolo Rossi (2004).

imagens mitológicas, obras de arte. Imagens essas capazes de extrapolar seus significados em combinação com outras imagens. Da mesma forma Cortázar faz sua arte literária, inserindo imagens e textos diversos que fazem com que o leitor “olhe para cima”, usando a expressão de Barthes (2004, p. 26), e busque em sua memória um sentido para a imagem ou texto. E assim que volta seus olhos para o livro de Cortázar, faz um movimento combinatório do sentido já existente, conhecido por ele, com esse novo contexto. Esse movimento expande os significados primeiros e permite um jogo de combinação e recombinação constante.

O exemplo mais conhecido desse jogo de Cortázar, onde ele levou essa sua forma de escrita ao extremo enquanto jogo de combinações, enquanto arte combinatória é em *O jogo da amarelinha* (1963). O “Tabuleiro de Direção” presente em *O jogo da amarelinha* indica uma leitura que pode ser feita de várias maneiras. Indica uma obra literária que não traz um sentido único, fechado. Mas uma obra aberta a diferentes combinações, se configurando como “muitos livros” em um. Uma leitura que se dá aos saltos, sem saber onde começa nem onde termina e que pode ser seguida pela proposta do tabuleiro. Mas ao “caminhar” por esse jogo, o leitor vai “construindo” sua própria obra, vai tecendo sua leitura, e expandindo seus sentidos. “Uma grande variedade de textos é anexada à obra, combinando-se aos textos básicos, como num caleidoscópio, que, graças à montagem, projeta enorme halo significativo” (ARRIGUCCI JR., 1995, p. 25), o que torna sua escrita uma rede inesgotável de relações.

Cortázar destaca a importância de se considerar a história dos intervalos, ou seja, dos momentos que se dão entre a leitura do livro e os acontecimentos da vida real. Essas interrupções cotidianas fazem com que os sentidos possam se alterar constantemente. Isso explica o fato de lermos o mesmo livro em fases diferentes da vida e sempre atrelar novos sentidos, dantes não percebidos e que contribuem para o tecido narrativo receber novas “costuras”.

Almeida (1999) acredita que os intervalos são extremamente significativos, não são vazios, pelo contrário, são plenos e é o que dará sentido ao que está sendo narrado, onde acontece a história desse leitor, ou espectador, “a história como memória e sentimentos próximos, sua vida única e irreduzível e a história como memória e sentimentos coletivos [...]” (p. 38).

As combinações de leitura não se dão somente dentro de uma obra, mas também entre suas várias obras. É o caso do capítulo 62 de *O Jogo da Amarelinha* que originou o livro *62 modelos para armar* (1968). Também em *A volta ao dia em oitenta mundos* (1967), o engenheiro Juan Esteban Fassio inventa uma máquina, a Rayuel-O-Matic que serve para ler *O Jogo da Amarelinha*.

Além disso, no livro de contos *Octaedro* (1974), que é uma imagem geométrica de oito faces, há exatamente oito contos, mesmo número de contos presentes também em *Bestiário* (1951) e *Todos os fogos o fogo* (1966). Damazio (2000) observou que essas oito faces

também dialogam e seguem uma “rigorosa combinatória vetorial”. Nesses três livros há pares temáticos em que dois contos falam de literatura, dois de jogos no metrô, dois de doença e dois de relacionamento.

Cortázar tem certo fascínio pelos jogos com as palavras, com números, anagramas, vemos isso em Lucas, suas experiências cabalísticas, texto que faz parte da obra póstuma *Papéis Inesperados* (2010):

Tudo lhe veio de um amigo que a cada dez palavras para em seco e estuda o que Lucas disse e começa a virar as palavras e as frases pelo avesso como se fossem luvas, ocupação repugnante para Lucas mas que jeito se o outro de repente tira coisas como coelhos da cartola. Quando não é anagrama é palíndromo ou rima interna ou duplo sentido, afinal basta Lucas dizer bom-dia para o outro vir explicar e quando se dá conta é um vento levou em três tomos, melhor calar a boca e aceitar, outro cafezinho e essas coisas (CORTÁZAR, 2010, p. 141).

Esse jogo com as palavras perpassa toda obra cortazariana. O escritor dá grande importância ao como dizer. A importância do trabalho com a linguagem se aproxima da forma como os cabalistas judeus veem as palavras. “A linguagem, para a Cabala, é o instrumento que conduz ao assombro. [...] A palavra na Cabala, é instrumento todo-poderoso de posse da realidade” (JOZEF, 2009, p. 249-250).

As combinações realizadas por Cortázar em suas obras, mais nitidamente no *Jogo da Amarelinha* e nos dois tomos de *Último Round* (1969), mostram um jogo passível de diferentes combinações e recombinações que transformam constantemente os significados, variando e se expandindo conforme o leitor, assim como na cabala onde se dá grande importância às combinações das 22 letras do alfabeto hebraico. São 22 letras que não são colocadas ao acaso umas seguidas das outras. “Cada uma delas corresponde a um número, a um hieróglifo e a um símbolo” (GABIROL, 1988). Na cabala, a combinação das 22 letras do alfabeto hebraico permite conhecer todos os segredos do universo.

A segunda parte do *Livro da Criação* diz que toda realidade, do céu ao menor micróbio, é criado pela combinação das 22 letras do alfabeto hebraico. A partir desse alfabeto há 231 combinações binárias a partir das quais se efetua a gênese do mundo. Segundo a cabala todas essas combinações procedem de um mesmo nome, o nome secreto do Arquiteto. A descoberta desse nome é o alvo da busca cabalística (GABIROL, 1988).

Como vimos, tudo se dá a partir de combinações. Modernamente temos os computadores que são fundamentados nos bits. Fazendo um paralelo, a criação literária se dá a partir das combinações efetuadas entre imagens, palavras e tudo mais que a criatividade permitir. O mundo de Cortázar, sua forma de construir seus livros nos atestam a infinidade significativa que se dá a partir das combinações.

O Arquiteto na literatura é o escritor, o Deus de seu mundo que cria e destrói a realidade, a transforma, decide o destino de seus personagens, mas ao mesmo tempo não fecha esse mundo, deixando-o aberto. Cortázar cria seu próprio mundo em suas obras, com sua própria lógica e razões internas, seu próprio tempo, possibilitando a vivência de outras realidades que nos ajudam a pensar a nossa própria realidade.

A montagem, recurso cinematográfico, está na obra cortazariana. O cinema é uma arte que existe na junção de fragmentos (EISENSTEIN, 2002). Cortázar “monta” seus livros como um cineasta formando uma nova ideia a partir de fragmentos justapostos, tal qual a letra cabalista. A montagem não como uma simples ligação de peças, mas uma colisão, um conflito de planos independentes dando origem a uma nova ideia (EISENSTEIN, 2002). A técnica da escrita como montagem necessita da participação ativa do leitor tornando-o mais que apenas um consumidor. Os leitores de Julio Cortázar também são consumidores da obra. A escrita enquanto montagem

[...] leva o leitor a participar diretamente na estruturação da obra, montando os fragmentos, escolhendo os rumos e desdobramentos da construção. Assim se constroem livros como *La vuelta ao día em ochenta mundos* e *Último Round*, em que a montagem lúdica de textos heterogêneos se complica ainda com traços pansemióticos, sobretudo com as fotos que não só se combinam entre si, mas também remetem à perspectiva dos textos, ampliando-lhes as dimensões de forma inusitada, capaz de causar o efeito de estranhamento, central à poética do autor (ARRIGUCCI JR.1995, p. 88).

O jogo na obra de Cortázar aparece como uma diversão, uma possibilidade de passagem no qual tudo cabe, anagramas, revolução, sentido para existência, a própria vida (ARRUGUCCI, 1995). Nos dois tomos de *Último Round*, Cortázar leva ao extremo essa ludicidade. Encontramos textos heterogêneos perpassando a obra. Ensaios, poemas, contos, fotografias, desenhos, pinturas que em diálogo produzem novos sentidos. A própria forma do livro já convida o leitor a empreender uma leitura não linear, mas em combinação com imagens e textos de diversos gêneros.

Livro-labirinto no qual é possível entrar por diferentes caminhos e percorrer novas possibilidades a cada passeio. Tal qual um hipertexto⁴ possibilitando ao leitor diferentes conexões de leitura.

Essa literatura combinatória que vemos em Julio Cortázar se assemelha ao que é comum hoje no hipertexto informático, assim como no Teatro de Giulio Camillo. A narrativa hipertextual possui uma organização em rede de conexões e combina diversos gêneros, imagens, linguagens, links, além de possibilitar a escolha de caminhos de leitura ao leitor/espectador. Portanto a narrativa de tipo hipertextual, como as de Cortázar, são aquelas lidas de forma combinatória, unindo seus blocos heterogêneos, realizando links que levam à diferentes conexões, se constituindo numa leitura rizomática.

4 O termo hipertexto foi cunhado por Theodor Nelson nos anos 60 e Pierre Levy (2002) caracterizou os princípios básicos do hipertexto: Metamorfose; Heterogeneidade; Multiplicidade e encaixe de escalas; Exterioridade; Topologia e Mobilidade dos centros.

Nesse sentido a arte combinatória faz parte da obra cortazariana ocorrendo na forma de combinações entre suas obras e por meio da hibridez de sua escrita, que abarca todas as artes, e realiza um jogo hipertextual, usa hiperlinks, da mesma forma que utilizamos hoje na informática. A rede nos possibilita a conexão com diferentes imagens e textos, em segundos, deixando o conhecimento sempre aberto a novas conexões, tornando sua obra interativa. Assim vemos como a arte combinatória se manifesta em diferentes contextos. Isso nos mostra também que todo o conhecimento existente está em combinação. Praticamos a arte combinatória a todo o momento. Tudo que ouvimos, aprendemos, combinamos com o que já sabemos, comparamos.

Apesar de Camillo pertencer ao contexto do século XVI, ter vivido na Itália e Cortázar, um latino americano do século XX, não podemos dizer que são distantes. Sua obra está repleta de ecos das ideias do Teatro da memória, que carregam ecos de ideias anteriores. Assim como a revolução da tecnologia que vivemos está em relação com as ideias anteriores. Tudo está em conexão.

Tanto a produção literária de Cortázar como o Teatro de Camillo podem ser lidos enquanto tessitura numa rede inesgotável de relações. Julio Cortázar e Giulio Camillo são duas personalidades que realizaram projetos inovadores em seus contextos. Projetos esses modernos para seu tempo. Eles previram o funcionamento da informática, do mundo de hoje, dos hipertextos. Ambos conseguiram criar obras pautadas na interatividade, palavra capital de nosso tempo e sem contar com os recursos disponíveis atualmente.

ÚLTIMO ROUND E TARÔ: NARRATIVAS COMBINATÓRIAS

Os jogos Cortazarianos também possuem ressonância de outro jogo, o tarô. A palavra que melhor define os dois volumes de Último Round é combinação. Tal como um jogo de tarô onde se jogam as cartas, suas combinações dão origem a múltiplas narrativas.

Segundo Sallie Nichols (2014) o tarô é um baralho de cartas misterioso de origem desconhecida. Tendo, pelo menos, seis séculos de existência e é antepassado direto das atuais cartas de jogar, mesmo assim o antigo tarô ainda possui vitalidade e permanece sendo usado constantemente na cartomancia.

A autora realizou um estudo interessante onde examinou os “trunfos”, que são um conjunto de 22 cartas numeradas, cada uma com um nome: I- O MAGO, III- A IMPERATRIZ, VI- O ENAMORADO, VIII- A JUSTIÇA, XII- O ENFORCADO, XVIII- A LUA, e assim por diante. O tarô possui uma linguagem pictórica não verbal e sua simbologia tem

o poder de ativar a imaginação humana. Na análise da autora, cada trunfo corresponde a um arquétipo de Jung⁵ apesar de haver variações nas imagens de uma cultura a outra, o caráter essencial é universal. Pessoas de todas as idades e culturas têm sonhado, historiado e cantado acerca da Mãe, do Pai, do Enamorado, do Herói, do Mago, do Louco, do Diabo, do Salvador e do Velho Sábio arquetípicos e os trunfos do Tarô retratam todas essas imagens arquetípicas (NICHOLS, 2014).

Nichols (2014), para seu estudo, elegeu o baralho de Marselha por este se diferir muito dos baralhos contemporâneos que normalmente vêm acompanhados de textos explicativos. Ao contrário, o baralho de Marselha “oferece-nos simplesmente uma história pela imagem, uma canção sem palavras, que nos açode ao espírito como um velho refrão, evocando lembranças sepultadas” (p. 16).

Com efeito, pouquíssimo se sabe a respeito da história das cartas do Taro ou a respeito da origem e da evolução das designações de naipes e do simbolismo dos vinte e dois Trunfos. Mas as muitas hipóteses imaginativas que se referem ao advento das cartas e às numerosas visões e revisões inspiradas pela sua simbologia pictórica constituem uma prova da sua atração universal e demonstram o seu poder de ativar a imaginação humana (NICHOLS, p. 15).

As 22 cartas dos arcanos maiores não pertencem a nenhum dos quatro naipes, essas cartas são numeradas e, arrumadas em sequência parecem contar uma história. A escolha pelo tarô de Marselha se justifica pela comparação que a autora faz da diferença entre ler um livro ilustrado e percorrer uma galeria de arte. Os efeitos de ambas as experiências são diferentes, mas a galeria de arte “[...] estimula a imaginação, forçando-nos a mergulhar fundo em nossa própria criatividade e experiência de amplificação e compreensão” (p. 16). Assim como a galeria de arte de Cortázar em *Último Round*.

Conforme a autora, o tarô conta uma história simbólica. O símbolo representa alguma coisa que não pode ser apresentada de nenhuma outra maneira e cujo significado transcende todos os específicos e inclui muitos opostos aparentes (NICHOLS, 2014). As imagens do tarô são capazes de despertar ilimitados significados dependendo das associações pessoais de cada um. A interpretação dada a essas imagens sem textos explicativos e sem legendas diz muito mais dos sentidos ocultos de quem interpreta do que realmente elas significam. A autora ainda afirma que os tarôs são detentores de projeção, ou seja, funcionam como ganchos para apressar a imaginação. É uma projeção de nosso mundo interior no mundo exterior.

Em seu livro, Sallie (2014) organiza um “mapa da jornada” para realizar a leitura das 22 cartas. A partir dessa sequência, a autora começa sua aventura de combinações interpretativas.

5 A camada mais profunda do inconsciente foi denominada de inconsciente coletivo por Carl Gustav Jung enquanto que os conteúdos desse inconsciente são os arquétipos (JUNG, 2000).

Isso nos chama a atenção, pois vemos uma forma de “ler” o tarô que se dá em combinatória. Tem-se uma narrativa construída a partir dos entrelaçamentos possíveis e das combinações entre essas imagens. Analogamente, o tarô de Julio Cortázar é seu livro *Último Round*, como mostraremos mais adiante.

O tarô estimula a imaginação e as associações mnemônicas. Sallie (2014) indica algumas maneiras de se estudar os trunfos, que pode se dar por uma leitura na ordem comum, que seria um após o outro, mas aconselha a ter contato com as imagens antes de ler o capítulo a respeito porque isso ajuda a estimular as ideias, associações, e faz a imaginação “voar” para onde quiser.

Contudo, a narrativa do tarô pode se dar de outras formas, e não só na forma direta e linear. O “mapa da jornada” está organizado em três fileiras horizontais de sete cartas cada uma, mas também com fileiras verticais de três cartas cada uma. Nesse sentido, a autora exemplifica como pode ser lido

Por exemplo: a primeira fila vertical apresenta O MAGO em cima, O DIABO embaixo e, no meio, A JUSTIÇA servindo de mediadora entre os dois. Muitas conexões podem ser feitas entre essas três cartas, mas uma das mais óbvias é que tanto O MAGO aparentemente benigno da carta número um, quanto O DIABO mágico da carta número quinze precisam ser tomados em consideração em nossa vida. Porque, se não “dermos ao diabo o que lhe é devido”, ele o tomará de qualquer maneira; se o ignorarmos, ele operará nas nossas costas de forma destrutiva. Assim, as cartas da primeira fileira vertical poderão estar dizendo que, enquanto usarmos os pratos da balança da JUSTIÇA, qualquer um dos dois magos terá menores oportunidades de nos pregar peças à nossa revelia (NICHOLS, 2014, p. 29).

Arrumados em sequência, os trunfos parecem contar uma história pela imagem. E conforme as conexões vão se alternando os sentidos também se expandem. As conexões podem se dar no eixo horizontal e vertical. Isso nos remete às conexões realizadas também no *Teatro da Memória de Camillo* como vimos.

As cartas despertam reações diferentes em cada pessoa. Algumas imagens podem causar aversão enquanto que outras despertam sensações, provocam lembranças de pessoas, lugares, do passado, enfim “O importante aqui talvez seja que, quando focalizamos realmente uma carta do Taro e depois seguimos dirigidos pela própria carta, nós nos abrimos para novas e emocionantes experiências” (NICHOLS, 2014, p.32).

A narrativa empreendida pela autora em seu livro a partir das imagens do tarô é análoga ao empreendimento combinatório de Cortázar em *Último Round*. Por se apresentar em lâminas soltas, o tarô pode ser embaralhado, facilitando assim seu manuseio e as diversas possibilidades de leitura o que ilustra bem o aspecto combinatório também presente nesse jogo. A ideia de uma narrativa “embaralhada” também fez parte dos projetos experimentais de Cortázar quando vemos seu desejo de construir uma poesia combinatória expressado no capítulo intitulado “Poesia permutante” em *Último Round I*. Tal capítulo descreve a intenção que teve de publicar os poemas em páginas soltas “que facilitariam o embaralhar das

cartas” (CORTÁZAR, 2008, p. 271) e possibilitaria a leitura em qualquer ordem, jogando com as combinações possíveis. Esse capítulo sintetiza bem o âmago da obra toda, ou seja, uma leitura que se concretiza em um movimento combinatório. Mesmo não realizado como Cortázar gostaria ele reconhece que a forma do livro, que possui uma estrutura dividida em dois planos, atinge esse objetivo.

[...] mas me parece que essas persianas do térreo se prestam muito bem para abri-las e fechá-las em todas as direções, e afinal é quase a mesma coisa; como cada poema tem poucas unidades básicas, o leitor não demorará a percorrê-lo dentro das combinações que escolher; do poema e dele mesmo dependerá que essas combinações lhe tragam diferentes apreensões de um conteúdo sempre virtual e sempre disponível. (CORTÁZAR, 2008, p. 271).

Como já vimos, o modelo do livro rompe com o livro tradicional. Muitos o denominaram de livro-almanaque, pois é um livro recheado de textos e imagens de diversas origens: fotografias, desenhos, poesia, entre outras. Uma grande colcha de retalhos, um quebra cabeça desmontado, onde o leitor pode “montar” seu próprio jogo. Assim como no boxe, esporte ao qual o título se refere, o autor está em luta contra a linearidade do romance tradicional, enfrentando a tradição literária e “nocauteando” qualquer possibilidade de definição única para sua obra. Essa configuração permite que o leitor jogue, fazendo assim, seu próprio caminho de leitura. Para testar o processo permutatório, Cortázar utilizou “Homenagem a Alain Resnais” e “Viagem infinita”. Mas antes fez algumas observações sobre elas:

A ordem em que cada poema está impresso não segue necessariamente a da escrita original, que não tem importância porque é apenas uma das múltiplas combinações dessas estruturas; qualquer pessoa que se exercite na técnica aleatória verá que a única maneira consiste em trabalhar com folhas soltas e depois, diante de uma série de unidades básicas, analisar estritamente todas as permutações possíveis para verificar as pontes lógicas, sintáticas, rítmicas e eufônicas que assegurem a viabilidade das múltiplas sequências possíveis (CORTÁZAR, 2008, p. 271).

O princípio geral desse experimento “consistiu em escrever textos cujas unidades básicas [...] pudessem ser permutadas até o limite do interesse do leitor ou das possibilidades matemáticas” (p. 271). Cada texto pode ser lido de forma independente ou em conexão seguindo a ordem direta como aparecem no livro ou alternando-as, misturando-as, realizando combinações de acordo com sua escolha, assim como sugerimos na imagem. Leituras que podem se conectar por diferentes caminhos. Cada decisão tomada dará em um poema diferente, significativo. Por meio dos links as poesias vão sendo montadas, transformando a escrita literária em um jogo aberto de criação no qual a participação do leitor é necessária: “[...] eis, mais uma vez, a colaboração que te peço em qualquer coisa que faço” (CORTÁZAR, 2008, p. 273).

Portanto, o leitor de cartas nada mais é que um tradutor das imagens assim como o leitor de Último Round (2008) que faz um esforço mnemônico para buscar associações que façam sentido para as imagens que vê, ou seja, busca traduzir a partir de seus conhecimentos. Por isso, as possibilidades associativas irão depender muito do “tradutor” dessas imagens.

Por essas inferências, podemos afirmar que Último Round se configura enquanto um jogo interativo, assim como o tarô, onde as narrativas vão sendo construídas e significadas com a colaboração do leitor que traz para seu mundo as imagens e as ressignifica dentro de seu con-

texto. Assim como o tarô, a poesia permutante de Cortázar convida o leitor a proceder em uma recombinação, realizando associações e conexões. Isso possibilita a expansão das possibilidades significativas ao mesmo tempo em que é uma constante revisitação aos temas comuns, aos arquétipos do inconsciente coletivo, que vemos constantemente sendo retomados e atualizados sob outras roupagens em vários meios como no cinema, televisão e na literatura.

Dessa forma a obra de Cortázar não pode ser compreendida a partir de um único ponto de vista. Ela deve ser encarada como múltipla e passível de se adentrar a partir de muitas portas, por múltiplas perspectivas. Seria então uma obra fragmentada? Ou talvez seja a representação mais completa da narrativa humana.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Milton José de. *O teatro da memória de Giulio Camillo*. Cotia, SP: Ateliê Editorial: Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

_____. *Cinema Arte da Memória*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999

ARRIGUCCI JR., Davi. *O escorpião encalacrado: a poética da destruição*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. Trad. Mario Laranjeira. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BERG, Yehuda. *O poder da cabala: segredos do universo e princípios da vida*. Trad. Shmuel Lemle. Rio de Janeiro: Imago Ed., 2001.

CAMILLO, Giulio. L'idea del Teatro (1552). In. ALMEIDA, Milton José. *O Teatro da Memória de Giulio Camillo*. Tradução, notas e comentários Milton José de Almeida. Cotia, SP: Ateliê Editorial: Campinas: Editora da UNICAMP, 2005 .

CORTÁZAR, Julio. *O jogo da amarelinha*. Trad. Fernando de Castro Ferro. 22 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. *Último Round, tomo I*. Trad. Paulina Wacht, Ari Roitamn. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. *Último Round, tomo II*. Trad. Paulina Wacht, Ari Roitman. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. Lucas, suas experiências cabalísticas. In. Cortázar, Julio. *Papéis inesperados*. Trad. Paulina Wacht e Ari Roitman. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 141-142, 2010.

DAMAZIO, Reynaldo. *O Poliedro Cortázar*. Revista Brasileira de Literatura - Cult. São Paulo, ano IV, out. 2000.

EISENSTEIN, Sergei. *A forma do filme*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2002.

GABIROL, Samuel. *A Cabala*. Rio de Janeiro: Record, 1988.

JOZEF, Bella. Analisando a escritura literária judaica no Brasil. In. LEWIN, Helena (org.). *Judaísmo e Modernidade: suas múltiplas inter-relações*. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Ciências Humanas, p. 244-254, 2009.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da Inteligência: O futuro do pensamento na era da informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2004.

NICHOLS, Sallie. *Jung e o Tarô: uma jornada arquetípica*. São Paulo: Cultrixx, 2014.

ROSSI, Paolo. *A chave universal: artes da memorização e lógica combinatória desde Lúlio até Leibniz*. Trad. Antonio Angonese, Bauru: EDUSC, 2004.

SCHOLEM, Gershom. *As grandes correntes da mística judaica*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1995.

YATES, Frances Amelia. *A arte da memória*. Trad. Flavia Bancher. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

_____. O Lullismo como Arte da Memória. In. *A arte da memória*. Trad. Flavia Bancher. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, p 219-249, 2007.

Mayara Regina Pereira Dau Araújo

Possui graduação em Letras - Português/Literatura pela UFGD-Universidade Federal da Grande Dourados (2010). Mestre em Letras pela UFGD e Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2018). Atualmente é Professora Efetiva da Educação Básica do Estado do Mato Grosso e Professora do ensino superior na Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat). Endereço eletrônico: mayarabrt@hotmail.com

Acir Dias da Silva

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Oeste do Paraná (1994), mestrado em Educação, Conhecimento, Linguagem e artes pela Universidade Estadual de Campinas (1999) e Doutorado em Educação, Conhecimento, Linguagem e artes pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Atualmente é professor convidado da Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

*Enviado em 20/03/2018.
Aceito em 20/05/2018.*

THE HANDMAID'S TALE: ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA E CONSTRUÇÃO DE PERSONAGEM SOB O OLHO DA TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA

THE HANDMAID'S TALE: ANALYSIS OF IMAGINE REPRESENTATION AND CONSTRUCTION OF CHARACTER UNDER THE EYE OF INTERSEMIOTIC TRANSLATION

Nathallie Lima do Rêgo
Sinara de Oliveira Branco
UFCG

Resumo: Este artigo busca analisar a construção da personagem Janine no romance *The Handmaid's Tale*, escrito por Margaret Atwood, e na adaptação do romance para a série homônima, observando a representação imagética e cultural dessa personagem. Para isso, embasamo-nos na Tradução Intersemiótica, na Teoria da Adaptação, além das concepções de Interpretação e de Representação. A metodologia para análise da personagem está localizada nos Estudos da Tradução, mais especificamente, em Tradução de Multimídia. Para a análise do corpus, formado por trechos do romance e imagens da série, foram selecionadas, compiladas e interpretadas situações de destaque da personagem Janine, representando aspectos verbais e não verbais que demonstrem a representação física e psicológica da personagem entre a adaptação e o romance. Os resultados indicam que a personagem em questão se constitui de formas distintas nos dois ambientes e que a sua construção se amplia na série, retratando a opressão feminina contemporânea.

Palavras-Chave: O conto da Aia. Tradução Intersemiótica. Adaptação. Representação. Margaret Atwood.

Abstract: *This paper aims to analyze the construction of the character, Janine, in the novel *The Handmaid's Tale*, by Margaret Atwood, and in the adaptation of the novel for the homonymous TV show, observing the cultural and image-tic representation of the character. To achieve this aim, the study is based on the Intersemiotic Translation, on the Theory of Adaptation, and on conceptions of Interpretation and Representation. The methodology for the character's analysis is located on the realms of Translation Studies, specifically on Multimedia Translation. To analyze the corpus, formed by excerpts from the novel and images from the TV show, intersemiotic aspects that form the physical and psychological representation of the character Janine were selected, compiled and interpreted, representing verbal and nonverbal aspects showing Janine's physical and psychological representation in the novel and in the TV show. Results have shown that Janine is constructed in different ways in the novel and the TV show, having her character expanded in the adaptation, representing the contemporary feminine oppression.*

Keywords: *The Handmaid's Tale. Intersemiotic Translation. Adaptation. Representation. Margaret Atwood.*

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os avanços em pesquisa envolvendo tecnologia e sociedade são cada vez mais perceptíveis. Há duas décadas não tínhamos Internet, computadores, ou smartphones, tampouco a imensa e questionável circulação de informações que transitam entre as mais diversas plataformas de mídia existentes. A década de 1990 foi marcada por diversos acontecimentos que tomaram notoriedade ao redor do mundo, dentre eles o fim da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e a epidemia da AIDS. Essa década foi também marcada por novas descobertas científicas e tecnológicas, pela representação e valorização de culturas, através da arte em suas mais diferentes formas, além de ter sido marcada por golpes militares, guerras e conflitos econômico-político-sociais, nacionais e internacionais, e, ainda, por mudanças e inovações linguísticas – todos esses fenômenos relacionados à globalização e à consagração da Internet. Aqui, entendemos a globalização enquanto prática que permite a comunicação e troca de experiências entre comunidades culturais diversas. Como Barton e Lee (2015) afirmam, na área de estudos da linguagem, a globalização é um fator cultural e linguisticamente diversificado que abre espaço para que diferentes culturas e línguas se desenvolvam simultaneamente.

A Internet, por sua vez, tem caráter revolucionário, o que nos leva a considerar as tecnologias, desde as suas mais antigas formas até as mais modernas. Segundo Barton e Lee (2015), a tecnologia está presente nas nossas vivências diárias independentemente do contexto. Sendo assim, as mudanças tecnológicas se apresentam como parte central da globalização, “mas é importante perceber que ela é um fator dentre um conjunto de fatores interligados que está transformando muitos aspectos da vida contemporânea” (BARTON; LEE, 2015, p. 53).

Assim como outros aspectos da vida humana, a busca pelo lazer e entretenimento tem surgido na história como parte substancial para uma boa qualidade de vida, exercendo um papel de recompensa aos esforços desempenhados dia após dia de trabalho. Com o passar dos anos, novas formas de entretenimento foram se revelando e se (re)criando. A literatura, por exemplo, arte concebida na antiguidade – tão antiga quanto a própria história – apresenta narrativas que se aproximam da realidade de um determinado público, ilustrando, muitas vezes, comportamentos, costumes, tratando de questões políticas e socioculturais de cada época. Posteriormente, através da adaptação para o cinema, a literatura se tornou ainda mais consumida e acessível, no que diz respeito à proximidade linguística e sociocultural com esses públicos. Além disso, Carlos (2006, p. 8) afirma que “[a]ntes mesmo do surgimento da televisão e do cinema, [...] a literatura já oferecia o esqueleto e o princípio central de funcionamento dos relatos em série”. Um exemplo que retrata o encontro da narrativa literária com o entretenimento em série é o folhetim, que conquistou o público na medida em que mantinha o suspense através de vários capítulos.

Dessa forma, o cinema da época abria portas para as mais diversas traduções cinematográficas e também se expandia para o entretenimento em massa, que se consolidava de forma ainda mais perceptível, mostrando, na década de 1930, a popularização da forma seriada, que se

deu através do rádio, dando nome à sua forma nos Estados Unidos da América: soap opera. Não demorando muito para que essa forma de entretenimento seriada se tornasse alvo de interesse televisivo, Carlos (2006, p. 10) afirma que “[n]o Brasil, o desenvolvimento do formato é semelhante, com o consumo popular das novelas radiofônicas antecedendo a consolidação do gênero na TV, que acontece a partir de meados dos anos 60”. Assim, as séries televisivas tornaram-se, desde suas primeiras aparições na televisão, alvo de enorme audiência, por se tratar, a princípio, de uma reprodução, adaptação da vida real para a mídia. Tendo em vista o entretenimento em massa, tornaram-se notórias as produções de séries de TV ao longo dos anos, fator que implicou no impacto nas indústrias de entretenimento, assim como na sociedade em geral.

Considerando a trajetória percorrida pela literatura, pelo cinema e pela televisão, na tentativa de reproduzir a vida em seu contexto multifacetado, aliada ao poder de persuasão que essas esferas midiáticas detêm, refletimos sobre como mídias diversas podem ser percebidas, ao longo dos anos, como ato comunicativo que permite a descoberta de novos contextos sócio-histórico-culturais, aproximando realidades distintas em escala global. Macura (1990) afirma que tradução significa um ato de informação cultural. Neste artigo, seguimos as considerações de Jakobson (2004), que considera a tradução um deslocamento de uma ou mais mensagens de uma fonte para outra, considerando a mensagem um texto verbal e/ou não verbal e considerando também os ambientes multisemióticos que permitem esse deslocamento.

Tomando a tradução como via de aproximação entre realidades, utilizamos para a seleção de corpus o romance *The Handmaid's Tale*, escrito por Margaret Atwood (1986), em contraste com a adaptação para a TV na série homônima produzida pela plataforma de streaming Hulu, que retrata uma realidade distópica. A distopia é um termo filosófico geralmente considerado contrário à utopia. Etimologicamente, “[d]istopia é uma palavra formada pelo prefixo dis- (doente, anormal, dificuldade ou mal funcionamento) mais topos (lugar). Em sentido literal, distopia significa forma distorcida de um lugar” (HILÁRIO, 2013, p. 205). Isso quer dizer que utopia e distopia são palavras que caracterizam futuros imaginários, ficcionais.

The Handmaid's Tale promove discussões pertinentes para a contemporaneidade, na medida em que traz à tona um horizonte ético-político distorcido e, também, o sentimento de impotência refletido na representação das mulheres, após terem seus direitos tomados. Um dos aspectos tratados na literatura distópica é a denúncia a governos totalitários e a repressão vivida durante esses regimes.

Tomando por base os aspectos acima mencionados, buscamos analisar a construção da personagem Janine, considerando a opressão feminina no contexto do romance e da adaptação para a série de TV, observando a representação de personagem através da tradução intersemiótica. Para atingirmos esse objetivo, identificaremos e descreveremos, entre texto e imagem, a construção da personagem Janine, no romance e na série, sendo Janine representante da opressão vivida por mulheres em ambos os contextos, considerando a representação da personagem no contexto de realidade atual. A seguir, discutiremos os aspectos teóricos que embasam o estudo.

2. TRADUÇÃO INTERSEMIÓTICA, ADAPTAÇÃO E CULTURA

Pensando no contexto de produção e recepção de textos traduzidos, compreendemos a tradução enquanto ato comunicativo e de produção linguística. Segundo Jakobson (2004), o conhecimento linguístico adquirido pelos seres humanos permite identificar as palavras que representam cada signo linguístico, sendo o significado das palavras, por si só, um fato linguístico, um fato semiótico. O autor quer dizer que não existe atividade linguística sem tradução, uma vez que ao atribuímos significados aos objetos estamos interpretando um signo através de um outro signo. Como aponta Jakobson (2004), tanto para os linguistas quanto para o usuário comum das palavras, o significado de um signo linguístico não é mais que sua tradução por um outro signo que lhe pode ser substituído.

Tendo em vista as categorias de tradução apontadas por Jakobson – interlingual, intralingual e intersemiótica –, é necessário discutir como a interpretação desses signos funciona nas mais diversas semioses. Mas o que seria essa interpretação? Ou melhor, como funciona esse tipo de tradução? Rajagopalan (1992) afirma que, para um linguista, de forma mais ampla, a interpretação resume-se a uma espécie de explicitação, sendo a ação de tornar explícito algo que estaria composto pelo próprio objeto de interpretação:

Dentro desta perspectiva, a interpretação assemelha-se à representação, ou se quiser, a re-apresentação do “significado original” – de fato, como muitos críticos vêem o papel de um ator, cuja qualidade artística seria então mensurável em termos da qualidade que sua representação demonstra em relação ao personagem tal como o autor da peça o concebeu” (RAJAGOPALAN, 1992, p.64).

Seguindo as ideias do autor acima, atribuímos à interpretação uma ideia de representação em seus mais diversos e amplos significados. Sendo a ideia principal da interpretação atribuir significados a partir de experiências, enquanto seres humanos participantes de uma determinada esfera sociocultural, consideramos tradução intersemiótica o meio pelo qual podemos “interpretar”, “representar” um signo através de outro signo ou um sistema de signos, sem a perda comunicativa, sendo esse outro signo apresentado como uma imagem, seja ela uma figura, um desenho, um símbolo, uma fotografia, um quadro, uma pintura, ou até um filme, uma série de TV.

Dois pontos são de extrema importância para a tradução: a interpretação e a construção do significado, sendo ambos suscetíveis e dependentes das nossas experiências enquanto seres humanos e sujeitos (inter)agentes no mundo. É pensando na interpretação e na representação que percebemos a adaptação enquanto um meio pelo qual se transpõem essas interpretações. A partir dessas considerações observamos os meios pelos quais essas adaptações se constroem e se (re)configuram.

Tendo em vista a tradução imagética e os fatores que dizem respeito à (re)criação, to-

mos a interpretação e a compreensão como fatores distintos, exercendo funções peculiares para a construção de sentido entre manifestações visuais diversas. Para Arrojo (1992, p. 67) interpretar e compreender são ações opostas e “[a] oposição compreensão X interpretação, aliás, é apenas umas das consequências teóricas da aceitação de uma distinção absolutamente demarcável entre sujeito e objeto”. Pensando em seu caráter subversivo, em suas vias de produção, a tradução se faz presente na hipertextualidade, uma vez que não limita o texto à escrita e expande seus horizontes na amplitude de possibilidades de se fazer presente em diversos meios.

A tradução intersemiótica é uma das variáveis que permite a transposição desses textos, e abre portas para a adaptação de textos hibridizados que configuram a (re)invenção de uma determinada narrativa. Cada texto é criado cheio de intencionalidades, um livro é criado para ser lido linearmente e interpretado através da construção semiótica gerada pela linguagem verbal; um filme é criado para ser visto e interpretado em sua linguagem de arte inventiva, dentro de uma sucessão de espaço e tempo circunscritos entre o início e o fim da exibição; uma música é criada para ser ouvida e interpretada através de melodia e letra. A adaptação para o audiovisual pode envolver uma transposição que se constitui no movimento entre “contar” e “mostrar” uma história, envolvendo leitura linear, linguagem de arte inventiva e música. Esse processo envolve uma série de questões que estão interligadas entre as pessoas responsáveis pela produção da adaptação e suas intenções políticas, culturais, pessoais, bem com a que audiência está direcionada.

Assim como a história vem se construindo e sendo (re)contada, atualmente, a quantidade de esferas midiáticas que permitem ao consumidor adaptar e recontar essas histórias se ampliou, através de plataformas que permitem essa (re)contagem. Entretanto, assim como a tradução ainda é vista como um trabalho secundário e subalterno, a adaptação também é. Hutcheon (2013) contra argumenta essa visão:

o romance, para ser dramatizado, tem que ser destilado, reduzido em tamanho e, portanto, inevitavelmente, em complexidade. O escritor e diretor Todd Williams, portanto, escolheu adaptar apenas o primeiro terço do romance *A Widow for One Year* (1998) de John Irving para seu filme de 2004 chamado *The Door in the Floor*. A maioria dos revisores viu esse corte como negativo, como subtração, mas quando as tramas são condensadas e concentradas, às vezes podem se tornar mais poderosas (HUTCHEON, 2013, p. 36 – tradução nossa).

A adaptação trata de uma (re)criação, de uma (re)elaboração e de uma (re)escrita, por se tratar de outro produto, não podendo ser esperada que seja “igual” ao texto fonte, uma vez que a adaptação se concentra em outra forma de criar, em outros ambientes e sistemas de signos que abrem portas para novos personagens, novas perspectivas, novas características que podem ou não seguir o fluxo da narrativa que deu origem à adaptação, mas, que podem manter a sua essência. Hutcheon (2013) afirma que a televisão compartilha de alguns fatores comuns com o cinema, no que diz respeito a questões de transcodificação

nas séries de TV, mas que essas séries, por terem mais tempo e flexibilidade disponíveis para o desenrolar da narrativa, não precisam necessariamente comprimir o texto adaptado.

Pensando no adaptador como criador, precisamos também considerar as razões pelas quais o adaptador faz suas escolhas, sejam elas relacionadas ao direcionamento da narrativa, à exclusão ou adição de personagens, à alteração do destino dos personagens, e assim por diante. Hutcheon (2013) afirma que há diversos fatores que motivam o adaptador a tomar essas decisões. O fator econômico gerado atualmente, com o rendimento bilionário nas bilheteiras, é uma dessas razões. Motivos pessoais e políticos também estão no patamar de influências sobre esse trabalho.

Levando em consideração as questões discutidas anteriormente, temos em mente a organização da sociedade desde sua estrutura mais básica, enquanto um aspecto cultural que envolve planejamento político, social e econômico, e que dissemina práticas comportamentais nas esferas que se localizam, de forma individualizada e em sociedade. Dentre esses aspectos, temos em mente a organização sócio-política vivida em esfera global.

The Handmaid's Tale, a princípio, retrata uma realidade que se passa onde um dia foram os Estados Unidos, mas que se torna a República de Gilead, após um golpe militar que se caracteriza por ideologias de viés teocrático em regime totalitário. No contexto do romance, a tomada de poder reflete em todo o sistema organizacional da sociedade, permitindo que novas leis e diretrizes sejam criadas após a suspensão da Constituição dos EUA. Há uma série de mudanças decorrentes dessas leis, que agora são regidas à luz do antigo testamento da Bíblia, tais como a hierarquização das mulheres, dos homens, o comércio, que agora gira em torno de outro sistema monetário, a ditadura de comportamentos apropriados em concordância com o gênero feminino ou masculino, o conjunto de ações envolvendo a punição daqueles que não seguem estritamente o que é previsto por esses mandamentos e a forma de comunicação da sociedade.

Essas mudanças refletem o abuso de poder daqueles que o tomaram e nos fazem pensar na mudança de contexto e das práticas socioculturais em nova realidade pós-tomada do poder. Os EUA, que antes eram a nação que garantia o sonho americano, torna-se uma república que impõe os interesses do Estado à frente de seu povo. A ficção traz à tona uma realidade temida por todos – nos EUA, no Brasil, na Europa –, e que representa uma realidade vivida em muitos países da África e Oriente Médio. Uma realidade aparentemente distante, mas possível, que já foi vivida, de certa forma, durante a ditadura militar no Brasil e durante a Segunda Guerra mundial. Buscamos observar aqui como esses aspectos culturais são retratados na realidade histórica por trás do romance.

3. O ROMANCE, A SÉRIE E UM ESTUDO ACADÊMICO

Tendo em vista a globalização e seus aspectos, que corroboram para a criação e expansão de novas redes e meios de comunicação, e pensando nos Estudos da Tradução como ciência interdisciplinar, localizamos este estudo na área de Tradução de Multimídia, uma vez que o objetivo deste artigo se constrói a partir da análise da adaptação do romance para uma mídia digital – a série de TV – e, também, por investigarmos a tradução intersemiótica a partir da construção e representação de uma personagem que é transposta de um meio multisemiótico para outro. Sendo assim, tomamos o produto traduzido e adaptado (a série de TV), para que seja analisado o processo de desenvolvimento de tal tradução midiática, considerando uma série de decisões que viabilizam a (re)construção e (re)contextualização de narrativas entre essas mídias.

Esses processos estão diretamente ligados à tradução como interação e produção cultural situada em contextos históricos diversos, fazendo-nos pensar no que Pagano (2001, p. 11) afirma a respeito dos contextos em que “[e]special ênfase é dada à historicidade do fenômeno tradutório e aos múltiplos enfoques passíveis de serem utilizados quando se visa examinar a inserção da tradução como prática cultural de reescrita e recontextualização de textos”. Ou seja, os processos tradutórios vão além da transposição de signos verbais de uma língua para outra e esses processos estão intimamente ligados à história e cultura de quem traduz e para quem se traduz, além de estar presente no processo de (re)escrever e (re)contextualizar.

3.1 THE HANDMAID’S TALE – do romance para a série

The Handmaid’s Tale, traduzido por Ana Lucia Deiró como O Conto da Aia, é um romance de autoria da escritora canadense Margaret Atwood, autora de mais de quarenta livros de ficção, poesia e ensaios críticos. Publicado em 1986, o romance retrata uma realidade distópica no contexto dos Estados Unidos. Diante de uma queda significativa nas taxas de natalidade na extensão do país, devido a um ambiente tóxico que agora se instaura, o país é tomado por um Estado teocrático e totalitário, suspendendo a Constituição e transformando o país no que posteriormente seria a república de Gilead.

Após a tomada do poder, instituições de ensino superior foram extintas e o acesso à informação limitado. Jornais, revistas, livros, filmes foram proibidos e queimados em praça pública. Na república de Gilead, minorias são consideradas pecadoras diante de suas práticas e, em seguida, castigadas por não seguir o modelo de comportamento agora imposto pelo Estado teocrático. Uma dessas minorias representa as mulheres, agora divididas de forma hierárquica entre: Esposas de Comandantes, Marthas, Tias, Não-mulheres, Salvadoras e Aias. Cada uma dessas categorias é responsável agora por

uma determinada função para o Estado. O precedente bíblico que envolve o totalitarismo teocrático nessa realidade é a história bíblica de Jacó e suas duas esposas, Leia e Raquel, e suas duas Aias.

O romance é narrado da perspectiva de uma Aia, que antes da tomada do poder se chamava June e agora, sem identidade, é denominada de Offred. A Offred foi designada a função de Aia, pelo fato de que a mesma fazia parte de um relacionamento que na realidade atual era designado como uma relação adúltera, uma vez que o seu companheiro Luke já havia casado uma vez e esse seria o seu segundo casamento, relacionamento instituído como adúltero, de acordo com as novas regras. Agora, afastada da sua família – marido e filha – Offred pertencera ao governo e sua única função é procriar, independentemente de sua vontade. Todas as Aias agora passam a ter suas vidas comandadas e devem seguir à risca uma programação de rotina estrita, com momentos designados para as aulas, para a alimentação, para dormir e para orar. Até mesmo as idas ao banheiro são contabilizadas e têm um limite diário.

Em uma nova edição do livro, publicada no ano de 2017, que dispunha de uma introdução à obra *The Handmaid's Tale*, a escritora Margaret Atwood detalha como se deu parte do processo de produção do romance. Primeiramente, segundo Atwood (2017, p. XIII), a escrita do mesmo foi iniciada no ano de 1984 e levou pouco mais que o esperado por ela para ser finalizado. A princípio, o livro não foi intitulado como *The Handmaid's Tale* e sim como *Offred*, nome da personagem principal.

Na época em que o livro estava sendo escrito, a autora vivia em Berlim Ocidental, na Alemanha, que ainda estava dividida pelo Muro de Berlim. Qualquer mudança poderia acontecer a qualquer momento, devido às circunstâncias que naquele momento faziam parte de sua realidade. A autora afirma que, por alguns anos, evitou contato com o livro, por acreditar que o mesmo se tratava de uma aventura arriscada. Segundo Atwood, desde seu período no ensino médio, ela esteve em contato com leituras de ficção científica, ficção especulativa, utopia, distopia, mas até o momento da escrita de *The Handmaid's Tale*, Atwood nunca tinha escrito obras distópicas.

O romance foi escrito não apenas como uma distopia, mas como uma distopia que dialoga com a audiência no tocante a uma possível relação de aproximação com uma realidade já vivida na(s) história(s) em seus mais diversos contextos. Sendo transposta, posteriormente, para a série homônima, que tornou ainda mais próxima uma realidade que é temida, em geral, pelas mulheres, ou seja, o retorno a valores conservadores patriarcais e à violência física e psicológica sofrida por essas mulheres.

As séries de TV podem ser entendidas como instrumento de representação, uma vez que apresentam configurações de uma determinada sociedade, em um determinado local e tem-

po, que refletem através de meios semióticos as características de povos e culturas. De acordo com Onstad (2017) em redação para o jornal *The New York Times*, *The Handmaid's Tale* é uma série de televisão estadunidense exibida pela primeira vez em abril de 2017, criada por Bruce Miller e baseada no romance homônimo de 1985, de Margaret Atwood. Chaney (2017) afirma que, classificada como um drama, *The Handmaid's Tale* foi encomendada pela plataforma de streaming Hulu com uma demanda de produção de 10 episódios para o final de 2016. Os três primeiros episódios da série foram exibidos em 26 de abril de 2017 e os episódios seguintes contaram com uma sequência de exibição semanal. Assim como a obra de origem, a série retrata uma distopia em que há um colapso de fertilidade, devido ao ambiente tóxico que se instaurou, levando mulheres férteis a serem capturadas no intuito de servir como Aia para comandantes de uma elite regida pelo regime teocrático totalitário que agora governa a república de Gilead.

The Handmaid's Tale foi aclamada pela crítica televisiva, obtendo, no ano de 2017, os prêmios de melhor série dramática e melhor roteiro em série dramática no Emmy Premiere (LOS ANGELES TIMES STAFF, 2017). Ainda em 2017, a série também foi contemplada com o TCA Award, sendo premiada como programa do ano e como série dramática (AROUCA, 2017). Em 2018, a série foi premiada novamente na categoria de série dramática, pelo Globo de Ouro (MOLINA, 2018) e pelo Critics' Choice Television Award (ENG, 2018). A atuação na série também concedeu a algumas atrizes várias premiações: Elisabeth Moss, por exemplo, atriz principal (Offred), que também participou da série como produtora, foi premiada como melhor atriz em série dramática pelo Critics' choice television award (ENG, 2018) e pelo Emmy Premiere em 2017 (LOS ANGELES TIMES STAFF, 2017), e, em 2018, pelo Globo de Ouro (MOLINA, 2018).

Para este estudo, o corpus está organizado a partir da seleção de quatro cenas da série *The Handmaid's Tale* (2017) e um trecho do romance original *The Handmaid's Tale* (1985). A narrativa do romance é construída em primeira pessoa, a partir da perspectiva de June – uma das mulheres que se tornou Aia e é amiga de Janine, sendo chamada de Offred após ser designada para um dos Comandantes. A partir da perspectiva dessa personagem, temos acesso a uma descrição peculiar das mudanças implementadas na sociedade. Essas mudanças são apontadas desde um ambiente mais específico – o seu quarto aparentemente padronizado – até outras áreas das casas, externas e internas, e da república onde vivem. Ainda através da descrição de Offred, temos acesso a detalhes que nos permitem criar uma imagem que representa e distingue cada um/a das/dos personagens presentes no enredo.

A narrativa do romance e da série muitas vezes não obedece a uma cronologia linear, uma vez que o andamento do romance e da série se concretiza através das lembranças de Offred. Sendo assim, a análise de dados aqui será dividida em dois momentos. No primeiro momento, iremos descrever a personagem Janine como representante do universo feminino na obra (romance e série). Em seguida, discutiremos as implicações dessa personagem dentro do contexto político, comparado à realidade mundial atual.

4. DE JANINE A OFDANIEL: do romance para a série

A descrição da personagem Janine no romance surge a partir dos momentos em que June a encontra nos arredores da República de Gilead e a partir dos momentos que ambas convivem no Centro de Treinamento. No primeiro capítulo, Janine – assim como outras personagens de relevância para o romance – tem apenas o seu nome mencionado, e só é mencionada novamente no capítulo 5, já como Ofwarren. As Aias são apagadas de suas identidades originais e nomeadas de acordo com o nome do Comandante ao qual irão servir, usando o prefixo Of como indicador de pertencimento a alguém, neste caso, ao Comandante Warren. Na série, a primeira vez que Janine aparece é quando as mulheres capturadas passam por uma “lavagem cerebral” no Centro Vermelho, à medida que a Tia Lydia leciona uma disciplina de Ciências Domésticas e novas integrantes estão chegando ao centro, e esse momento não é descrito no romance.

Durante este primeiro momento em que Janine aparece, Tia Lydia discorre a respeito do que ela chama de uma praga especial enviada por Deus, a infertilidade, e mostra índices da queda nas taxas de natalidade sofrida nos últimos anos, ao mesmo tempo em que também discute questões que contribuíram para essa queda. A criação de pílulas anticoncepcionais, pílulas do dia seguinte, o “assassinato” de bebês (aborto) em associação com as práticas desempenhadas por mulheres nos tempos anteriores à tomada do poder são alguns dos fatores mencionados por ela como causas dessa queda. No decorrer da aula, Tia Lydia faz referência às mulheres como responsáveis e culpadas desses índices, por usarem métodos anticoncepcionais e, também, por considerar suas práticas sociais como “orgias”, chamando essas mulheres de sujas. Nesse momento, todas as mulheres – exceto as que chegavam agora ao centro – estão em suas vestes vermelhas – vestes designadas para Aias – sentadas em carteiras que fazem parte de uma sala de aula com tela de reprodução e projetor. Duas dessas mulheres recém-chegadas são June e Janine, como veremos na Figura 1, abaixo:



Figura 1 – Janine chega ao Centro Vermelho

Fonte: SERIES ONLINE HD. Séries Online HD - Animes Online - Filmes Online. 2017. Disponível em: <<http://www.seriesonlinehd.cc/>>. Acesso em: 30 jan. 2018. Episódio 01 (18:03 min)

Observamos, através dos elementos imagéticos na Figura 1, a distinção na postura corporal e facial entre as duas personagens. Enquanto June (à esquerda) se caracteriza de forma aparentemente mais amedrontada e submissa, se sentando de modo semelhante às outras mulheres na sala, de forma ereta, e com um olhar assustado, Janine (à direita) se configura numa postura intimidadora, com os braços cruzados, como uma pessoa destemida, irreverente, dona de si e autossuficiente, lançando um olhar superior, com a sobrancelha arqueada, e sorriso impetuoso, duvidoso e irônico. Esses traços de Janine, irreverente e desafiadora, não são tratados no romance. Janine aparece no romance como uma pessoa submissa e como uma true believer, que na série surge apenas após uma série de acontecimentos violentos sofridos pela personagem. Entendemos essas mudanças como transmutações realizadas a partir da adaptação. Outra característica dessa personagem que difere nos dois ambientes é a cor do seu cabelo. Na série, Janine tem cabelos vermelhos, divergindo da sua descrição do livro, como loira.

A configuração física, psicológica e a presença ou não de um ou mais determinados personagens em adaptações são elementos que estão diretamente ligados ao processo de adaptação, que diz respeito a questões culturais, sistemas de significações e interesses pessoais (HUTCHEON, 2013). Assim, entendemos que a mudança da cor dos cabelos de Janine, assim como os aspectos comportamentais iniciais da personagem na série, foram escolhas do adaptador, que tem a autonomia para mudar qualquer sistema de significações e atribuir outras características aos personagens, visando alcançar seus objetivos.

Após a fala de Tia Lydia sobre a fertilidade ser um dom de Deus, que as deixou intactas por um propósito bíblico, e o quanto elas são privilegiadas por simplesmente estarem ali, escolhidas para dar à luz aos filhos dos líderes da República, Janine ri e faz uma piada chamando a atenção das outras mulheres e de Tia Lydia, que vai ao seu encontro com um sorriso irônico no rosto dando-a boas-vindas ao Centro e a mandando levantar. Janine não se levanta e ofende Tia Lydia. Como punição, Tia Lydia diz “Bem-aventurados os humildes, querida” e, em seguida, Janine recebe um choque com um taser. Com isso, Janine cai no chão e é recolhida por duas outras Tias e só aparece mais tarde – quando todas as futuras Aias já estão deitadas em suas camas – com um tampão no olho conforme a imagem abaixo.

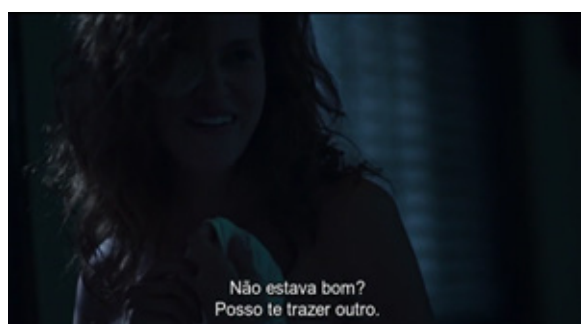


Figura 2 – Janine tem um lapso de consciência

Fonte: SERIES ONLINE HD. Séries Online HD - Animes Online - Filmes Online. 2017. Disponível em: <<http://www.seriesonlinehd.cc/>>. Acesso em: 30 jan. 2018. Episódio 01 (36:38 min)

O fato de Janine ter seu olho arrancado surge apenas na série. Embora as torturas sofridas por Janine na série sejam circunscritas por nossa interpretação e não em cenas, assim o fazemos através de uma série de aspectos extralinguísticos e multisemióticos. Segundo Gonzáles (2014, p. 120) esses aspectos dizem respeito aos significantes visuais, gestuais e auditivos que são cruciais durante a fase de (re)escrita da obra a ser transposta para a atuação. Primeiramente, Janine é levada ao dormitório das Aias acompanhada e sustentada por duas Tias – uma de cada lado, segurando seus braços –, o que nos permite pensar que a mesma estava incapacitada de andar. Em seguida, o movimento da câmera segue os movimentos de Janine até que em um close up podemos ver Janine com uma espécie de curativo em seu olho esquerdo. Neste momento da série, ouvimos Janine murmurar à medida que a vemos confusa, ao se movimentar de um lado para o outro, andando em direção à janela e sorrindo para o que em sua mente seria um cliente em seu antigo ambiente de trabalho. Acompanhamos a construção de insanidade da personagem, observando seu monólogo.

Assim, com base nos elementos que temos acesso à medida que a cena se desenrola, vamos criando significados e interpretando o que possivelmente houve para que a personagem entrasse em transe daquela forma, e para isso nos baseamos no que Arrojo (1992, p. 64) menciona a respeito do processo de interpretação, que “[...] acaba sendo uma atividade em que ao ‘significado original’ são acrescentados novos matizes de significação”. Dessa forma, entendemos que o seu olho fora arrancado como punição, e que o comportamento da personagem pode ser entendido como uma reação posterior ao trauma de ter sofrido tamanha violência.

Neste mesmo episódio, Janine é levada para participar de uma Cerimônia, o Testemunho. O Testemunho é o momento em que uma Aia irá contar uma história de algo que passou em sua vida nos “tempos anteriores”. Com o seu olho arrancado, Janine mostra expressões mais contidas, controladas, conformadas, com um olhar estático, apático, testemunhando um estupro coletivo que sofreu aos 14 anos e que, como consequência, engravidou e, posteriormente, sofreu um aborto. O olhar de Janine é retratado na imagem a seguir.



Figura 3- Janine testemunha sobre estupro sofrido

Fonte: SERIES ONLINE HD. Séries Online HD - Animes Online - Filmes Online. 2017. Disponível em: <<http://www.seriesonlinehd.cc/>>. Acesso em: 30 jan. 2018. Episódio 01 (26:23 min)

Em comparação à Figura 1, vemos o quanto o sofrimento de Janine reflete agora no seu comportamento assim como também podemos perceber o quanto a “educação” que ela e as outras Aias recebem influencia sua vida, seja de forma física, psicológica ou na sua identidade. Através do que Jakobson (2004) apresenta como tradução intersemiótica sendo uma atividade que vai além da transposição de palavras entre línguas, podemos compreender a transposição de características físicas e emocionais da personagem em questão como um ponto desse tipo de tradução, uma vez que a mesma não necessita de palavras para expressar seus sentimentos, nem mesmo a narradora precisa descrever estes sentimentos. Percebemos esses fatores à medida que Janine tem suas expressões transformadas, de uma personagem que transborda autoconfiança e desdém na Figura 1, para uma personagem que tem expressões e olhar apático na Figura 3. Esses são fatores que também podemos perceber na Figura 4, abaixo.



Figura 4 – Janine é culpada pelo estupro I

Fonte: SERIES ONLINE HD. Séries Online HD - Animes Online - Filmes Online. 2017. Disponível em: <<http://www.seriesonlinehd.cc/>>. Acesso em: 30 jan. 2018. Episódio 01 (27:25 min)

Na Figura 4, vemos que Janine abaixa a cabeça à medida que a Tia Lydia se aproxima. Esse comportamento também pode ser comparado ao comportamento apresentado pela personagem na Figura 1. Anteriormente altiva, agora Janine apresenta uma postura submissa ao baixar seu olhar e cabeça diante de Tia Lydia. No trecho abaixo, temos o texto fonte que foi traduzido para esse momento da série.

Trecho 1 – Capítulo 13

It's Janine, telling about how she was gang-raped at fourteen and had an abortion. She told the same story last week. She seemed almost proud of it, while she was telling. It may not even be true. At Testifying, it's safer to make things up than to say you have nothing to reveal. But since it's Janine, it's probably more or less true. But whose fault was it? Aunt Helena says, holding up one plump finger. Her fault, her fault, her fault, we chant in unison. Who let them on? Aunt Helena beams, pleased with us. She did. She did. She did. Why did God allow such a terrible thing to happen? Teach her a lesson. Teach her a lesson. Teach her a lesson. (ATWOOD, 1986, p. 71-72)

Durante esta cena, Janine explica como o estupro aconteceu. Desde a quantidade de homens que a estupraram até o ambiente em que isso aconteceu. Percebemos o quanto o comportamento de Janine mudou, não apenas através de seu olhar e do fato de a mesma ter abaixado a cabeça, mas por percebermos o quanto a personagem se envergonha à medida que conta a história do trauma sofrido aos quatorze anos. Interpretamos violência sofrida por Janine aos 14 anos nos aliando aos elementos imagéticos e sonoros, uma vez que a personagem começa a baixar a cabeça, conforme a Tia a acusa em frente a todas as outras Aias de ser a culpada daquela violência, e as Aias são obrigadas a concordar e apontar para Janine, dizendo que aquilo aconteceu para que Janine tivesse uma lição, em uma espécie de “canto” em que as Aias repetem várias vezes a frase “Teach her a lesson”.

De acordo com Cintas e Remael (2014, p. 45) “[f]ilmes são textos que apresentam uma enorme complexidade semiótica uma vez que sistemas de signos diferentes cooperam para a criação de uma história coerente” (tradução nossa). Assim como os filmes, as séries e outras mídias responsáveis por esse tipo de (re)produção imagética também se caracterizam por essa complexidade, uma vez que vários sistemas de signos são criados no intuito de facilitar e tornar agradável a compreensão do espectador.

Pensando no que diz respeito aos diversos fatores que envolvem uma adaptação, percebemos o quanto a personagem Janine se configura de forma distinta, física e psicologicamente, nesses momentos, entre romance e série. No romance, muitas vezes Janine pode ser compreendida enquanto uma *persona non grata* pelas outras Aias, mesmo sendo uma delas, enquanto na série ela representa nesse momento uma personagem forte e depois, com o passar dos episódios, é vista como uma pessoa enlouquecida e digna de pena.

A construção de personagens na adaptação do romance *The Handmaid's Tale* para a série de TV tomou espaço nas mídias como algo que representa a realidade feminina encarada em caráter mundial. Características como a competição feminina – seja para ser a que tem a atenção e o “respeito” das Tias, seja para quem consegue engravidar primeiro – e a forma como as mulheres foram obrigadas a fazer qualquer coisa que lhes fuge ao direito garantido pela constituição. A violência presente em *The Handmaid's Tale* se configura como acontecimentos que foram presenciados no mundo em tempos antigos, tempos de guerra, na atualidade, em países do Oriente Médio, com regimes baseados no extremismo religioso, em que mulheres são subjugadas ao poderio de homens e do Estado.

Segundo Carlos (2006), as séries de TV passaram a adotar esse caráter impactante no intuito de ganhar proximidade com a realidade à medida que traz à tona questões de vivência diária, seja na nossa ou na realidade de outros. Dessa forma, as séries contemporâneas remontam a realidades que interrogam e denunciam valores, ideologias, direitos, questões socioculturais, questões psicológicas e verdades esquecidas, veladas pela intolerância.

Algumas das características percebidas através das vestimentas apresentadas na série nos remetem a realidades orientais, em que mulheres usam burcas de forma obrigatória, pelo fato de seus corpos serem considerados vulgares, provocando nos homens desejos que eles não deveriam sentir, além dessas vestimentas terem características de uma determinada religião. Em *The Handmaid's Tale*, além de uma série de comportamentos que retratam comandos em exércitos, as Aias são obrigadas a usar uma espécie de chapéu branco chamado de *Wings* que as impede de ter qualquer contato visual com o que “não deveria”, impedindo de ver e de serem vistas, uma espécie de antolhos de cavalo. Esses chapéus são usados apenas pelas Aias para saírem de casa.

Após engravidar e parir, Janine reaparece no romance nos momentos em que mencionam a criança a qual ela deu à luz. As figuras a seguir representam cenas que não foram descritas no romance, portanto, são cenas criadas para a série.



Figura 5 – Janine ameaça pular da ponte

Fonte: SERIES ONLINE HD. Séries Online HD - Animes Online - Filmes Online. 2017. Disponível em: <<http://www.seriesonlinehd.cc/>>. Acesso em: 30 jan. 2018. Episódio 09 (38:41 min)

Nesta cena temos a presença das Tias, dos Comandantes e das Esposas. Após amamentar sua filha por determinado tempo, Janine foi separada da sua filha e trocada de posto, indo para a casa de outro Comandante, uma vez que a mesma já havia cumprido o seu propósito no posto do Comandante Warren. No posto que nesse momento Janine ocupa, seu nome foi mudado pra Ofdaniel e na noite de Cerimônia, no momento em que o seu novo Comandante iria tentar engravidá-la, ela se comporta de forma histérica, grita e foge. Algo que também não temos acesso no romance é o que acontece com Janine no posto anterior ao de Ofdaniel. Na série, Janine se envolve com o seu Comandante, Warren, que em troca de favores sexuais promete a ela fugir para casar e formar uma família com a sua nova filha. Janine surta ao ser enviada para o novo posto e sequestra a sua filha, que agora é propriedade do Comandante Warren e de sua Esposa, e foge para a ponte no intuito de acabar com o seu sofrimento.



Figura 6 – Janine lamenta sobre a ponte

Fonte: SERIES ONLINE HD. Séries Online HD - Animes Online - Filmes Online. 2017. Disponível em: <<http://www.seriesonlinehd.cc/>>. Acesso em: 30 jan. 2018. Episódio 09 (37:06 min)

A Figura 6 apresenta Janine fora de si, chorando e segurando sua criança à medida que expõe na frente de todos o que aconteceu entre ela e o Comandante. Após esse diálogo, Offred se aproxima na tentativa de acalmá-la e devolver a criança aos seus donos. Offred a convence e consegue salvar a criança. Percebemos, com base nas expressões de Janine, quão desapontada e desequilibrada ela está. Em um momento de desespero, Janine sorri e se joga da ponte. Esses acontecimentos não fazem parte do romance. Assim, o destino da personagem Janine na série de constrói de uma forma completamente distinta do romance de origem. Após a tentativa de suicídio, Janine é retirada do rio e é levada até um centro de recuperação onde a mesma sobrevive e é condenada à morte por apedrejamento, por ter colocado em risco a vida de uma criança.

Reforçamos a representação da cor dos cabelos de Janine – ruivos –, representando de forma histórica e cultural a revolta a revolução. Através dos séculos, a história relata valores e características atribuídos a pessoa com cabelos vermelhos/ruivos, uma vez que essa cor de cabelo é incomum, sendo naturalmente presente em pequenas parcelas populacionais. Na Idade Média, por exemplo, essa cor de cabelo foi atribuída ao mal, a bruxas, ao pecado, a mulheres que iam de encontro aos valores pregados e pré-determinados socialmente. Podemos então, interpretar a escolha da cor do cabelo de Janine como uma forma de representar uma personagem transgressora, que não se curva com facilidade diante de uma realidade que fez a maioria daquelas mulheres se curvarem. Assim, percebemos a natureza de Janine enquanto uma mulher que não abandona seus valores. É sucumbindo à loucura que Janine se mantém resistindo. Neste momento da série, Janine diz para as Aias, que a olham de forma surpresa, para que não joguem as pedras com muita força, o que, mais uma vez, demonstra a insanidade da personagem, uma vez que ali ela está posicionada para ser morta. Mas as Aias se compadecem de Janine e se negam a apedrejá-la. No romance, não temos conhecimento do destino da personagem e na série este é o último momento em que ela aparece.

Tendo em vista que a adaptação permite que mudanças diversas sejam feitas tanto na narrativa do texto de partida, quanto nas personagens e ambientes, refletimos sobre as razões pelas quais essa personagem, em especial, foi construída como foi, na série. Assim, enquanto no romance a personagem Janine surge algumas vezes e é descrita em algumas situações de forma superficial, na adaptação para a série, a mesma é construída de forma marcante e ampliada, atraindo influência para o enredo da série à medida que ganha expressão, por ser uma mulher que representa a situação feminina em diferentes contextos do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a leitura do livro e a observação da série, tivemos acesso a fatores que marcaram a vida de Janine, contribuindo para a sua insanidade, desde sua adolescência – quando foi estuprada – até o momento da tentativa de suicídio. A captura para se tornar Aia trouxe à tona, de certa forma, os conflitos pessoais mais obscuros que fizeram parte de sua vida. A partir do desenvolvimento da análise e da observação da construção da personagem, Janine, percebemos o cuidado da produção da série com as personagens, procurando traduzir as características físicas e emocionais de Janine de forma que a mesma pudesse ser representada como uma mulher de fortes opiniões e como uma mulher resistente aos abusos em todos os contextos.

The Handmaid's Tale retrata o retorno a valores radicais tradicionais e religiosos no momento em que apresenta, de forma perversa, a maneira como essas mulheres são “treinadas” como em um exército, para reproduzir imposições de comportamentos e pensamentos, colocando suas vidas em risco caso discordem do novo regime. Quando não são assassinadas, essas mulheres são violentadas através do estupro, da mutilação, assim como muitas mulheres no Oriente Médio. *The Handmaid's Tale* denuncia a luta de classes e a desigualdade de gênero, que há anos surgiu, permanecendo escancarada na sociedade e ainda perdurando como resquício do patriarcado que marca uma sociedade hipócrita. *The Handmaid's Tale* também denuncia um governo abusivo representado por ideias sexistas, misóginas e antidemocráticas, aproximando uma realidade que se localiza na contemporaneidade, à medida que reflete a destituição de direitos às próprias decisões, aos próprios corpos, como tem acontecido na “América de Trump” e como também tem ocorrido nos últimos anos no Brasil.

Percebemos que a Tradução Intersemiótica, a Teoria da Adaptação, as concepções de Interpretação e de Representação foram essenciais para a identificação, interpretação e compreensão dos fatores que compunham a personagem e o seu contexto, assim como para a descrição da representação da personagem na análise. Dito isso, também enfatizamos a necessidade e relevância de mais estudos que unam a Tradução Intersemiótica e a Adaptação, por serem teorias que se complementam, favorecendo a compreensão, interpretação e aproximação de mundos e culturas.

REFERÊNCIAS

- ARROJO, Rosemary. Compreender x interpretar e a questão da tradução. In: ARROJO, Rosemary. O signo desconstruído: (Implicações para a tradução, a leitura e o ensino). Campinas, SP: Pontes, 1992.
- AROUCA, Michel. Os vencedores do TCA Awards 2017. 2017. Disponível em: <<https://seriemaniacos.tv/vencedores-tca-awards-2017/>>. Acesso em: 18 dez. 2017.
- ATWOOD, Margaret. *The Handmaid's Tale*. New York: O.w. Toad, Ltd, 1986.
- ATWOOD, Margaret. O conto da Aia. Rio de Janeiro: Rocco, 2017. Tradução de: Ana Lúcia Deiró.
- ATWOOD, Margaret. Introduction. In: *The Handmaid's Tale*. New York: Anchor Book, 2017.
- BARTON, David; LEE, Carmen. Linguagem no mundo digital. In: BARTON, David; LEE, Carmen. Linguagem online: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. Cap. 1. Tradução de: Milton Camargo Mota.
- BARTON, David; LEE, Carmen. Atuar num mundo social textualmente mediado. In: BARTON, David; LEE, Carmen. Linguagem online: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. Cap. 3. Tradução de: Milton Camargo Mota.
- CARLOS, Cássio Starling. Em tempo real: *Lost*, 24 Horas, *Sex and the City* e o impacto das novas séries de TV. São Paulo: Alameda, 2006.
- CHANEY, Jen. Hulu's *The Handmaid's Tale* Is Your Must-Watch Show This Spring. 2017. Disponível em: <<http://www.vulture.com/2017/04/the-handmaids-tale-hulu-review.html>>. Acesso em: 14 jan. 2018.
- CINTAS, Jorge Díaz; REMAEL, Aline. The Semiotic of Subtitling. In: CINTAS, Jorge Díaz; REMAEL, Aline. *Audiovisual Translation: Subtitling*. New York: Routledge, 2014. Cap. 3.
- ENG, Joyce. 2018 Critics' Choice TV Awards: The usual suspects ('*Big Little Lies*,' '*The Handmaid's Tale*') dominate with one 'Good' surprise. 2018. Disponível em: <<http://www.goldderby.com/article/2018/2018-critics-choice-awards-tv-winners-big-little-lies/>>. Acesso em: 14 jan. 2018.
- GONZÁLES, Luis Pérez (Ed.). Multimodality in Translation and Interpreting Studies: Theoretical and Methodological Perspectives. In: BERMANN, Sandra; PORTER, Catherine. *A companion to Translation Studies*. Oxford: John Wiley & Sons, Ltd, 2014. Cap. 9.

HILÁRIO, Leomir Cardoso. Teoria Crítica e Literatura: a distopia como ferramenta de análise radical da modernidade. *Anuário de Literatura*, [s.l.], v. 18, n. 2, 7 out. 2013. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7917.2013v18n2p201>.

HUTCHEON, Linda; O'FLYNN, Siobhan. *A Theory of Adaptation*. 2. ed. Abingdon: Routledge, 2013.

JAKOBSON, Roman. On linguistic aspects of translation. In: VENUTI, Lawrence. *The translation studies reader*. New York: Routledge, 2004. Cap. 8. Advisory Editor: Mona Baker.

MACURA, Vladimír. Culture as Translation. In: BASSNETT, Susan; LEFEVERE, Andre. *Translation, history, and culture*. London: Cassell, 1990. Cap. 6.

MOLINA, Adolfo. Globo de Ouro 2018 | 'The Handmaid's Tale' vence como Melhor Série Dramática. 2018. Disponível em: <<https://observatoriodocinema.bol.uol.com.br/series-e-tv/2018/01/globo-de-ouro-2018-the-handmaids-tale-vence-como-melhor-serie-dramatica>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

ONSTAD, Katrina. 'The Handmaid's Tale': A Newly Resonant Dystopia Comes to TV. 2017. Disponível em: <<https://www.nytimes.com/2017/04/20/arts/television/the-handmaids-tale-elisabeth-moss-samira-wiley-margaret-atwood-hulu.html>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

PAGANO, Adriana Silvina (Org.). *Metodologias de pesquisa em tradução*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras Ufmg, 2001. (Estudos Linguísticos: Volume 3).

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de interpretação na linguística: seus alicerces e seus desafios. In: SERIES ONLINE HD. *Séries Online HD - Animes Online - Filmes Online*. 2017. Disponível em: <<http://www.seriesonlinehd.cc/>>. Acesso em: 30 jan. 2018.

LOS ANGELES TIMES. The complete list of 2017 Emmy winners and nominees. 2017. Disponível em: <<http://www.latimes.com/entertainment/tv/la-et-st-emmys-nominees-winners-list-2017-story.html>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

WILLIAMS, Jenny; CHESTERMAN, Andrew. *The Map: A beginner's guide to doing research in translation studies*. Manchester: St. Jerome Publishing, 2002.

Sinara de Oliveira Branco

Professora Associada da Universidade Federal de Campina Grande. Membro do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE) da Unidade Acadêmica de Letras. Possui Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês, com pesquisa na área de Tradução, da Universidade Federal de Santa Catarina (2007), Mestrado em Linguística (2002), também pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês da UFSC, com pesquisa na área de Tradução. E-mail: sinara.branco@ufcg.edu.br

Nathallie Lima do Rêgo

Graduada em Letras-Inglês pela Universidade federal de Campina Grande. Professora integrante do Programa Idiomas sem Fronteiras do MEC/UFMG. E-mail: naatslie@gmail.com

Enviado em 30/05/2018.

Aceito em 30/06/2018.

AS PERCEPÇÕES SOBRE MADAME BOVARY EM COMENTÁRIOS DO YOUTUBE

PERCEPTIONS ABOUT MADAME BOVARY IN YOUTUBE COMMENTS

Laísa Veroneze Bisol
UFSM

Resumo: Este trabalho visa analisar as percepções de internautas que expressam seus comentários em vídeos disponíveis no YouTube relacionados à obra Madame Bovary, de Gustave Flaubert. Assim, objetiva compreender de que maneira a história de Emma, que possui mais de um século e meio de existência, é percebida nos dias atuais, considerando a tecnologia disponível. Para esta observação, são eleitos dois vídeos e, a partir desses, os comentários mais representativos no sentido da crítica à narrativa enquanto enredo. A partir disso, é realizada uma análise textual interpretativa. É possível concluir que, embora hajam alguns pensamentos manifestados com criticidade em relação aos vídeos, o que prevalece é um pensamento hegemônico que advém de mais de 160 anos.

Palavras-chave: Madame Bovary. YouTube. Crítica. Tecnologia. Interação.

Abstract: *This paper aims to analyze the perceptions of internet users who express their comments on videos available on YouTube related to the literary work Madame Bovary, by Gustave Flaubert. Thus, it aims to understand how the story of Emma, who has more than a century and a half of existence, is noticed today, considering the technology available nowadays. Two videos were chosen for this observation and based on these videos, the most representative comments in the sense of the critic to the narrative as a plot. From this, an interpretive textual analysis is performed. It is possible to conclude that although there are some thoughts expressed with criticality in relation to the videos, what prevails is a hegemonic thinking that comes from more than 160 years ago.*

Keywords: Madame Bovary. YouTube. Criticism. Technology. Interaction.

1. INTRODUÇÃO

A obra *Madame Bovary* (1970), de Gustave Flaubert possui cerca de 160 anos de história. Isso porque, ainda antes de ser publicada em formato de livro, *Revue de Paris* (1856) já divulgava trechos do enredo em forma de folhetim, excetuando cenas que eram suprimidas em função dos costumes daquele período. Sabemos que especialmente a personagem central do romance, Emma Bovary, era, à época, vista como sinônimo de promiscuidade, pois tratava-se da “mulher fatal que leva um bom homem à ruína e, no final, acaba punida com a morte” (COSTA, 2000, p.13). O autor, Flaubert, inclusive foi julgado judicialmente por ter, naquele momento, escrito algo que ia de encontro ao que a sociedade tradicional primava. Seria, portanto, um texto contra os “bons costumes”.

Essa é uma das perspectivas já estudadas sobre a obra, dentre tantas outras abordagens pertinentes já realizadas pela academia, que relacionam *Madame Bovary* com as mais diversas temáticas como traição, feminismo, burguesia, consumismo, comparação com outros romances ou com a narrativa fílmica, entre muitas outras que nos permitem, hoje, ampliar os horizontes quando fazemos uma nova leitura de Flaubert. Atualmente, as temáticas presentes nessa narrativa continuam vindo à tona para discussão e, considerando as diferentes formas de leitura disponíveis atualmente, propomos a compreensão da maneira como se dão as percepções em um sistema nem imaginado na época em que Flaubert pensava nas personagens e suas relações: o meio digital. O YouTube é um portal onde é possível que qualquer pessoa, gratuitamente, realize a postagem de vídeos e possa abrir espaço para a interação. Assim, desde que liberado o acesso pela pessoa que publicou um vídeo, qualquer internauta pode assistir ao conteúdo e deixar um comentário a respeito do que viu, expressando sua opinião acerca do exposto.

Após a leitura da obra – que aliás se deu através de um dispositivo de leitura digital –, observamos filmes sobre *Madame Bovary* veiculados em diferentes canais do YouTube, a fim de verificarmos os comentários oriundos da leitura dessa narrativa no âmbito on-line. Não discutiremos aqui a questão da transposição do romance ao filme e compreendemos que se tratam de obras distintas, ao considerar, entre outros fatores, as técnicas para a construção de cada uma das narrativas. Entretanto, compreendemos a relação possível uma vez que os filmes apresentam, embora de outra maneira, a história escrita por Flaubert.

Assim, através dos comentários dos internautas nos vídeos, buscaremos compreender quais as percepções acerca de *Madame Bovary* nos dias atuais, considerando uma nova forma de leitura para a obra, que se dá através de uma narrativa diferente e por meio de um aparato tecnológico.

2. METODOLOGIA

Elencamos para este estudo dois vídeos disponíveis no YouTube. *Madame Bovary*, veiculado no canal “Enrique Walker” em 2016, é um filme baseado na obra de Flaubert, produzido e dirigido por Sophie Barthes em 2014, na Alemanha. O dispositivo ao qual nos valemos para assistir ao longa-metragem, que é o referido canal on-line, apresenta os dados de visualização. Esse filme contou com mais de 39.524 acessos e foi comentado por 12 pessoas. Já *Madame Bovary*, publicado no canal “grandeslivros” em 2012, não se trata de uma adaptação da obra literária, mas sim, de um documentário, que apresenta diversas imagens que representam trechos do original, inclusive citando excertos do livro mas, sobretudo, tecendo análises em torno das temáticas, a partir de entrevistas com estudiosos e reproduzindo palavras que o próprio Flaubert teria dito referindo-se à sua obra. O documentário foi escrito e produzido por Wynette Yao em 1999 e possui mais de 472.100 visualizações e 56 comentários.

Após a leitura da obra literária e a visualização dos filmes disponíveis no YouTube, buscamos ler e compreender alguns dos comentários escritos por outros internautas que assistiram aos filmes. Escolheremos os comentários mais representativos no sentido de referenciar-se à obra de forma contundente, ou seja, não consideramos aqueles comentários que apenas mencionavam uma opinião geral sobre o conteúdo como: “muito bom” ou “ não gostei”. Assim, abarcamos na seleção aqueles comentários que continham manifestações positivas ou negativas com relação a obra a partir de justificativas. A metodologia que elegemos para realizar essas leituras consiste na análise textual interpretativa, ou seja, após a leitura dos comentários, interpretamos tecendo relações com as obras apresentadas. Severino (2007, p. 94) explica que a interpretação é “tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a escrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas”.

É justamente isso que buscaremos ao analisar os comentários, uma vez que sabemos que não chegaremos a um consenso sobre o que de fato os autores das mensagens quiseram expressar, mas, por outro lado, a partir da leitura das entrelinhas, poderemos descrever o que nós interpretamos através de suas manifestações. A partir disso, compreenderemos alguns aspectos a respeito de como *Madame Bovary* é recebida hoje pelos leitores, nesse caso, leitores da obra fílmica através de aparato digital.

Embora os comentários apareçam em modo público, em que qualquer usuário da rede pode ter acesso aos nomes daqueles que se manifestaram, por se tratar de um trabalho científico e de interpretação e, sobretudo, por não se tornar relevante ao objetivo da pesquisa a divulgação desses nomes, optamos por não divulgar a identidade dos autores das manifestações.

3. O YOUTUBE COMO DIFUSOR DE CONTEÚDO

Se, há mais de um século e meio, época em que *Madame Bovary* foi escrita, os impressos, como livros e jornais, eram os materiais que despertavam diferentes opiniões, hoje embora esses continuem atuando de forma eficaz, temos ainda toda a grande mídia e, especialmente, o advento da internet. São meios que emitem informações a todo o instante possibilitando despertar o senso crítico e, por consequência, uma variedade de opiniões.

Para se ter uma ideia da dimensão dessa difusão, citamos a pesquisa realizada pela agência F/Nazca, com apoio do Datafolha (FABRÍCIO, 2014). Os resultados dão conta de que o ativismo digital da população conectada brasileira cresceu de 16% para 26% desde 2011. O estudo mostra que mais da metade dos 93 milhões de conectados já ficaram sabendo de algum movimento social ou posicionamento novo pela internet. O ativismo digital permite tornar as redes sociais uma alternativa nova para aqueles que não estão mais satisfeitos com aquilo que os canais da mídia tradicional veiculam. Outro levantamento, realizado em agosto de 2018 pela Pesquisa Video Viewers e divulgado na página do YouTube, demonstra que nos últimos quatro anos o número de horas de vídeos assistidos na internet aumentou 135%, enquanto, na televisão, o crescimento foi de 13%.

O YouTube é um desses espaços que, desde 2005, permite que os usuários divulguem vídeos gratuitamente, possibilitando a interação de outros internautas. Há canais destinados a tipos específicos de conteúdos, muitos deles, inclusive, sobre literatura. São, conforme divulgado pela plataforma informativa do YouTube, mais de um bilhão de usuários interagindo cotidianamente.

Raquel Recuero (2009, p. 117) explica que as redes sociais, em que o YouTube se insere, são compostas de atores sociais “com interesses, percepções, sentimentos e perspectivas, percebemos que há uma conexão entre aquilo que alguém decide publicar na Internet e a visão de como seus amigos ou sua audiência na rede perceberá tal informação”.

Dessa maneira, ao compreendermos o alcance dessa rede e a variação de sentimentos, perspectivas e ideias ali publicadas, verificamos também a importância de analisar esse fenômeno, especialmente a partir do resgate de uma temática que gerou opiniões polêmicas no passado para, a partir disso, entender não somente como essas manifestações se dão a partir desse novo dispositivo mas, principalmente, quais são essas opiniões.

4. DISCUSSÕES A PARTIR DOS COMENTÁRIOS

Madame Bovary é conhecida mundialmente e, conforme já citamos anteriormente, a história é discutida sob diferentes perspectivas, também em âmbito acadêmico. Em um desses estudos, Costa afirma:

A tragédia de Emma Bovary é uma história exemplar, tanto da moral amorosa do século XIX, como de uma forma pela qual as forças vertiginosas do desejo eram paradoxalmente estimuladas e reprimidas através de uma literatura que, exatamente nesse século, passa a merecer o rótulo de “massa” (COSTA, 2000, p. 13).

A partir dessa afirmativa podemos destacar, ainda, a dualidade no sentido atribuído à morte de Emma. Por um lado, há aqueles, como Costa, que defendem a ideia de que Flaubert tinha uma grande empatia e piedade com relação a sua personagem, mas que precisou puni-la com a morte, já que as atitudes eram contra os costumes das tradicionais famílias burguesas da época. De outro lado, é possível a interpretação de que a morte seria a libertação de Emma, que nunca obteve a vida sonhada, aquela que ela almejava a partir, principalmente, de suas leituras.

Torna-se pertinente também compreender que essas e outras tantas interpretações foram possíveis já no período em que a literatura passa a ser considerada “massa”, conforme nos apresenta a autora citada. Hoje, mais de um século e meio depois da publicação de Madame Bovary temos ainda outras fontes massificadoras, sendo a internet uma das maiores. O YouTube é exemplo disso, ao considerarmos que se trata de um portal que abrange mais de um bilhão de pessoas, de forma fácil e gratuita. O que os leitores têm acesso nesses canais que citamos não é à obra de Flaubert, mas filmes que o representam e o interpretam e que chegam também de forma massificadora a esse público.

4.1 Os comentários no filme Madame Bovary

Iniciaremos a discussão a partir dos comentários publicados pelos internautas espectadores do filme baseado na obra homônima, Madame Bovary, veiculado no canal “Enrique Walker” em 2016. O filme tem duração de uma hora e 34 minutos e retrata, em linguagem cinematográfica, a história de Emma, destacando as partes mais relevantes do livro, como se captasse um ponto de vista da essência da obra.

Assim como no romance, a personagem do filme é filha de um camponês e acredita que o casamento com o Doutor Carlos é uma oportunidade para o ingresso na vida social. Emma logo decepciona-se com o marido e com a monotonia da vida que leva e busca fugir dessa realidade a partir de relações extraconjugais e do consumismo.

Um dos comentários que selecionamos apresenta o seguinte: “Punição severa para

quem vive construindo sua vida numa realidade idealizada. Triste, porém um bom filme”. [1] Semelhante a essa perspectiva, temos: “dinheiro, sexo, ganância, luxúria..fim trágico... Deus que é bom nada” [2].

Em ambas as frases observamos o julgamento atribuído a Emma representada no filme exposto no canal online. No primeiro, se evidencia a busca da personagem central por uma vida que não era aquela que ela vivenciava, mas sim, a que ela lia nos livros. Por isso, conforme a opinião divulgada, Emma obteve a punição, através da morte. Não é possível identificar de forma direta o julgamento mas, ao relacionar a morte da personagem como uma forma de punição pelos seus atos, podemos inferir a desaprovação dos mesmos. Isso fica mais evidente no comentário [2], em que a pessoa que emite a opinião atribui o fim trágico para uma série de fatores que elenca como “falta de Deus”. Assim, nessa perspectiva, se Emma tivesse recorrido à entidade divina, não teria cometido tais pecados e, tampouco, teria um fim trágico.

Observamos esse julgamento também a partir do comentário: “Essa ai na fila da burrice entrou várias vezes, mas ela colheu o que plantou!!!” [3]. Semelhante às outras percepções que apresentamos, nessa, a morte da personagem central é vista como uma punição pelos seus atos imorais, sendo uma consequência de suas atitudes. A frase atribui, ainda, a qualidade de “burra” à Emma, que teria feito escolhas erradas, merecendo seu destino.

No comentário [4] que apresentamos a seguir suprimimos a primeira parte que opina a respeito da estética fílmica, que embora seja de muita relevância, não faz parte deste estudo.

Que mulher infeliz,sem estima,sem limites, coisa insuportável de ver e nada foi por amor,nem boa amante era, uma vergonha inconcebível, burra! Mas o marido era um ausente inútil... Imagina com um cartão de crédito nos shopping meu deus!. [4]

Emma, aqui, é vista novamente como uma mulher triste e considerada burra por suas escolhas, além de consumista. No comentário [4], também a figura do marido é citada e o “mas” nos permite inferir que, de certa forma, a mediocridade do marido justifica as ações da personagem, que nem por isso é perdoada, já que é observada apenas pelo viés pejorativo. A expressão “vergonha inconcebível” nos permite refletir que, embora muitos anos tenham se passado do período em que a história literária foi publicada, a fílmica, no aporte massivo das mídias digitais, ainda despertam sentimentos semelhantes à época em que foi originalmente publicada.

Alguns dos comentários aparecem com a autoria de homens e, outros, de mulheres, entretanto, é preciso considerarmos que se tratam de personas digitais, ou seja, não há como termos certeza na identificação do sexo de quem escreveu a opinião. Todavia, independente dos autores das opiniões, podemos destacar que os julgamentos atribuídos à figura de Emma possuem grande ligação com o fato de tratar-se de uma mulher. Ao relacionar o perfil da personagem com questões como: consumo, cartão de crédito, falta de inteligência, encantamento através da fábula e pecado relacionado à sexualida-

de, por exemplo, se reforçam estereótipos atribuídos ao sexo feminino histórica e socialmente, que advêm da ideia patriarcado. Carole Pateman (1993) define o patriarcado como um poder natural dos homens sobre as mulheres, que são submetidas tanto na esfera privada quanto na pública. Embora hoje existam diferentes correntes de estudos a respeito do termo, seguindo a ideia de Pateman temos a existência de um patriarcado moderno, ou seja, que é contratual, mas que mantém as premissas do patriarcado tradicional, ou seja, o homem como o detentor do poder.

Nesse sentido, Camurça (2007, p. 20), explica mecanismos responsáveis pela perpetuação e sustentação desse sistema de dominação, em quatro eixos principais:

1. A prática da violência contra as mulheres para subjugar-las; 2. O controle sobre o corpo, a sexualidade e a vida reprodutiva das mulheres; 3. A manutenção das mulheres em situação de dependência econômica e 4. A manutenção, no âmbito do sistema político e práticas sociais, de interdição à participação das mulheres.

Os mecanismos que explicam a dominação masculina são notadamente encontrados nos comentários relacionamos à mulher que protagoniza o filme. Por mais de uma vez, os espectadores duvidam de sua inteligência tendo como justificativa, por exemplo, a não aceitação do marido, ou seja, por não ser submissa a ele. Ademais, ao interpretar os desejos sexuais de Emma como falta de Deus, os comentários reforçam a ideia da necessidade de controle com relação ao corpo e a sexualidade feminina.

Há um único comentário positivo com relação a história: “Adoro esse filme, adoro o tema... é a realidade de muitos” [5]. Nesse, ao invés de julgamentos relacionados à personagem central, há uma perspectiva diferenciada, a pessoa autora do comentário acredita que o longa-metragem é uma representação da realidade de outras pessoas, não atribuindo como certos ou errados os atos representados.

4.2 Os comentários no documentário Madame Bovary

Madame Bovary, veiculado no canal “grandeslivros” em 2012, não se trata de uma adaptação do livro, mas sim de um filme crítico a respeito da obra, com duração de 46 minutos. Em conjunto com a representação de alguns trechos da história, estudiosos opinam a respeito da temática, incluindo as percepções dos produtores do filme e do que o próprio Flaubert teria anunciado acerca da sua criação literária.

A possibilidade de representação da vida real a qual se refere o comentário [5], do outro vídeo, é expressa a partir de uma opinião manifestada também nessa publicação:

eu sempre em todos meus 5 casamentos me senti como emma bovary ,sempre ansiei por viver uma grande e devastadora paixão que acontecia nos tempos de namoro mas quando virava casamento tudo mudava , estou muito velha hoje em dia para ter romances reais ,porem ja tive sonhos com amigos do facebook ,sonho que ficaram só na minha imaginação , geralmente a mulher quando trai o faz por falta de carinho e nao de sexo como fazem os homens. [6]

Aqui notamos a identificação da internauta com a história de Emma disponibilizada no YouTube. Dito em outras palavras, essa manifestação nos permite compreender que não há um julgamento com relação as atitudes da personagem mas sim, uma aproximação no sentido dos anseios e pensamentos que regem as atitudes.

Há, ainda, diferente dos comentários do outro vídeo, a atribuição da culpa a Carlos, marido de Emma, embora não com menos julgamento. “Na verdade,este marido de madame bovary é o principal responsável pela traição. simplório e egoísta, nunca quis entender os desejos da alma feminina de sua esposa.Para nós homens é muito mais fácil fingir a inocencia de adão do que tenta entender as mulheres” [7]. A partir dessa afirmativa encontramos a empatia com relação à figura de Emma, inclusive a compreensão diante das atitudes das personagens, a culpa e o julgamento, nesse caso, são direcionadas à personagem masculina.

Entretanto, outro comentário aponta exatamente o contrário: “Mulher egoísta , louca e narcisista! O marido a ama, mesmo sendo pacato e a filha dela? Mulher esquisita, o problema é achar que amor é essa montanha russa, egoísta ao extremo!” [8]. Há, nessa expressão, a atribuição de diferentes defeitos à personalidade de Emma, ao mesmo tempo em que se questionam suas atitudes com relação ao marido, mesmo que não atinja as suas expectativas e, também, em relação à filha. Isso reforça o estereótipo atribuído à mulher ao longo dos tempos, ou seja, a sua condição de ser boa esposa e boa mãe, a fim de cumprir um papel destinado a ela independente das circunstâncias, ou seja, mais uma vez, a ideia de patriarcado.

O semelhante ocorre a partir da leitura do seguinte comentário: “Emma Bouvary ,trata se de uma mulher cuja necessidade por sexo vem em primeiro lugar ,pessoas dessa natureza nao deveria se casar ,deveria viver num prostíbulo.” [9], explicitando que, uma vez descumpridora dos padrões tradicionais, Emma estaria em um espaço inapropriado às suas atitudes. Ainda a esse respeito, encontramos a seguinte opinião:

Emma uma grande vadia, que com a desculpa de amar era uma vaga de primeira, tinha um esposo atencioso que morria de amores por ela, Mas era inocente e pouco conhecia da sagacidade feminina, uma filhinha que ela ignorava completamente, Ela não buscava o amor, buscava o erotismo. Madame Bovary é um livro espetacular que obriga o leitor a prestar mais atenção à sua Emma. [10]

Mais uma vez o marido é colocado na posição de vítima enquanto a personagem principal é vista a partir de aspectos que remetem a más atitudes, descaso e sexualidade aguçada. Toda a culpa do relacionamento fracassado recai sobre a mulher, apontando que a mesma situação pode se repetir nos dias atuais, pois o internauta “alerta” que o leitor deve “prestar mais atenção à sua Emma”. Segundo o referido comentário [10], livro é considerado “espetacular” por avisar o “leitor” (homem) sobre a sagacidade feminina.

Conforme Camurça (2007, p. 20), a dominação é socialmente imposta às mulheres: o “controle é expresso na negação de sua liberdade sexual, na limitação a sua autodeterminação reprodutiva”. Notamos esses aspectos nos comentários tecidos com relação à personagem, já que muitas das opiniões negativas referem-se justamente às suas escolhas sexuais e a um comportamento não esperado com relação à maternidade, que deveria, segundo esses estereótipos, ser inerente à mulher.

Por outro lado, há também, nesse vídeo, comentários críticos com relação à narrativa como um todo: “Uma obra literária que demonstra o sentimento obscuro da infelicidade de um casamento que se inicia sem a aceitação de uma nova identidade. Até acontecer essa aceitação, tanto homens, quanto mulheres, estão sujeitos a serem um personagem de Gustave Flaubert, até que inconsciente” [11]. Nesse comentário, a pessoa expressa uma opinião baseada na subjetividade que uma obra pode propiciar, ao considerar que podem haver identificações de pessoas reais com as personagens da obra. Há, ainda, uma observação positiva sobre a obra no seguinte comentário:

A maior parte das pessoas logo desiste de si mesma e passa a viver para os que as cercam. Ema é uma heroína por resistir a isso, seja por narcisismo ou por excesso de erotismo ou sei lá por que. Ela se engana sobre o mundo, mas não sobre si mesma. Ela quer a felicidade e se perde nessa procura, em que se revela mais pura e verdadeira do que a sociedade mesquinha e enganadora que a cerca. Ela está só, a cena ridiculamente interpretada como a aparição do demônio para levá-la na verdade é a do canto de um mendigo deformado que Ema já conhece. Ela o ouve e antes de morrer se identifica com ele ao ver que são ambos os execrados da sociedade. O livro é uma obra de arte incomparável. [12]

O comentário [12] refere-se especificamente ao livro, que é objeto do documentário exibido no canal. A opinião difere-se muito das anteriormente citadas, pois ao invés de julgar Emma ou seu esposo Carlos, faz uma crítica ao modo como a sociedade se constitui, ao passo em que relembra que talvez todas as atitudes questionáveis possam ser, portanto, fruto de algo maior, e não apenas da mesquinhez das personagens.

5. CONCLUSÃO

Ao concluir a análise dos comentários acerca dos vídeos publicados no YouTube, que remetem à *Madame Bovary*, obra de Gustave Flaubert, podemos compreender que, em sua maioria, os manifestantes possuem opiniões bastante parecidas com o histórico que temos acerca do que se estabelecia há mais de um século e meio.

Isso quer dizer que embora a sociedade tenha evoluído, que os valores tenham sido revistos e, o meio de leitura perpassa por uma plataforma tecnológica inovadora, inimaginável na época da escrita do livro, muitas das opiniões corroboram com aquilo que podemos chamar de senso comum. Emma seria, portanto, uma mulher iludida, que não é boa esposa, não é boa mãe e tampouco boa amante, seria o oposto daquilo que se espera para uma mulher. Percebemos, então, que muito mais do que julgar a personagem, o que se tem, é um julgamento com relação à figura feminina, reforçando estereótipos socialmente constituídos para a mulher, de modo particular, no sentido da dominação masculina, mesmo que as opiniões tenham sido emitidas tanto por homens quanto por mulheres.

Por outro lado, há, minoritariamente, comentários contrários, que buscam justificativas para os atos da personagem central, ainda que para isso realizem o julgamento do esposo. Também abrangem os comentários perspectivas mais críticas, que não visam o julgamento, mas sim a compreensão da obra enquanto manifestação artística capaz de causar diferentes reflexões. Observamos que essas ideias aparecem somente nos comentários do documentário, sendo que uma das hipóteses é que as premissas discutidas no enredo despertem o senso crítico de maneira mais aguçada do que ao somente visualizar ao filme. Também é possível inferir que aqueles internautas que buscaram o vídeo informativo sobre a obra, tinham como intuito conhecer ou aprofundar seus conhecimentos sobre o enredo, e, portanto, suas opiniões também se vincularam nesse mesmo sentido.

O que buscamos, a partir deste estudo, não consiste em verificar se Emma ou Carlos merecem seus julgamentos, se a personagem principal deveria ter o fim trágico que teve e, tampouco, fazer um novo julgamento daqueles que manifestaram suas opiniões. Sobre tudo, o que buscamos entender e, por conseguinte, concluímos, é que embora muito tempo tenha se passado da escrita do livro, as opiniões populares em torno da obra seguem de maneira muito semelhante, mesmo que a leitura se dê a partir de um meio disponibilizado em um novo contexto.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Sophie. *Madame Bovary* – Dublado – Filme completo em português. In *Enrique Walker*. 2016. (1'34"). Disponível em: <<https://www.YouTube.com/watch?v=DmprWVuHEb8>>. Acesso em 03 jun. 2017.
- CAMURÇA, Silva. 'Nós Mulheres' e nossa experiência comum. in: Reflexões feministas para a transformação social. *Cadernos de Críticas Feministas*, Ano I, N. 0 – dez. 2007.
- COSTA, Cristiane. *Compro, logo existo: romantismo e consumismo em Madame Bovary*. Niterói, v. 1, n.1, p.13-20, 2. sem. 2000.
- FABRÍCIO, Mariana. Pesquisa revela que ativismo digital cresce no Brasil. *Diário de Pernambuco*, Recife, 17 dez. 2014. Disponível em: <http://www.diariodepernambuco.com.br/app/46,2/2014/12/17/interna_tecnologia,549802/pesquisa-revela-que-ativismo-digital-cresce-no-brasil.shtml>. Acesso em: 10 out. 2017.
- FLAUBERT, Gustave. *Madame Bovary*. São Paulo: Abril, 1970.
- PATEMAN, Carole. *O contrato sexual*. Rio: Paz e Terra, 1993.
- RECUERO, Raquel. *Redes Sociais na Internet*. Porto Alegre: Editora Meridional, 2009.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- WYNETTE, Yao. *Madame Bovary* (Gustave Flaubert). In *Grandes livros*. 2012. (46'22"). Disponível em: <<https://www.YouTube.com/watch?v=vMZ3jefvpe4>>. Acesso em 03 jun. 2017.
- YOUTUBE. Youtube para a imprensa. Disponível em: <<https://www.youtube.com/intl/pt-BR/yt/about/press/>>. Acesso em 28 jan 2019.

Laísa Veroneze Bisol

Doutoranda em Letras – Estudos Literários na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).
Mestra em Letras – Literatura Comparada pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Jornalista graduada pela UFSM. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

*Enviado em 30/06/2018.
Aceito em 30/07/2018.*

**COMO AS CRIANÇAS LEEM BOOK APPS LITERÁRIOS?
ANÁLISE DE UMA PRÁTICA DE LEITURA COM OS
APLICATIVOS BOUM! E A ÁRVORE DOS SONHOS**

**HOW DO CHILDREN READ LITERARY BOOK APPS?
ANALYSIS OF A READING PRACTICE CONDUCTED WITH
THE APPS BOUM! AND THE TREE OF DREAMS**

Roberta Gerling Moro
UFRGS
Edgar Roberto Kirchof
ULBRA

Resumo: O objetivo deste artigo é discutir sobre a leitura de aplicativos literários (book apps) por parte de crianças de 3 a 10 anos de idade, tomando, como base, atividades de leitura realizadas com os aplicativos Boum! e A Árvore dos Sonhos. Os principais autores utilizados para fundamentar, teoricamente, as análises aqui propostas são Teale e Yokota (2014), Sargeant (2015), Serafini, Kachorsky, Aguilera (2016), entre outros. Para atingir seus objetivos, o presente artigo está estruturado em três partes: na primeira, são apresentadas e discutidas as características dos book apps, além das pesquisas que vem sendo desenvolvidas sobre a literatura digital infantil; na segunda parte, apresentam-se os book apps Boum! e A Árvore dos Sonhos, juntamente com a análise dos dados referentes à interação das crianças com essas obras. Para finalizar, na terceira parte, são apontadas algumas das principais conclusões a que foi possível chegar com esta pesquisa.

Palavras-chave: Book apps; Literatura digital infantil; leitura; aplicativo literário; interatividade.

Abstract: *In this this article, we analyse the way 3 to 10-year old children read literary book apps, based on reading activities that were conducted with the book apps Boum! and The Tree of Dreams. The theoretical basis of the analyses and discussions draw on researchers such as Teale and Yokota (2014), Sargeant (2015), Serafini, Kachorsky, Aguilera (2016), among others. In order to reach its objectives, the article is structured in three parts: in the first one, we present and discuss the characteristics of literary book apps, as well as some of the recent researches that have been conducted on digital literature for children; in the second part, we present the book apps Boum! and The Tree of Dreams, together with the analysis of the data regarding the interaction of the children with these works. Finally, in the third part, we point out some of the main conclusions that could be reached with this research.*

Keywords: Book apps; Digital literature for children; reading; literary app; interactivity.

INTRODUÇÃO

Desde a popularização de dispositivos móveis, como os smartphones e os vários tipos de tablets, nos últimos anos, o mercado editorial passou a investir na produção de obras literárias digitais para o público infantil. Nesse sentido, um dos primeiros formatos que surgiu neste contexto foi o e-book; embora mantenha grande semelhança com o livro impresso, o e-book conta com todas as vantagens de acesso, facilidade de replicação e comercialização possibilitadas pelo fato de existir como um produto digital. Enquanto os e-books produzidos com a plataforma EPUB podem ser lidos em diversos dispositivos (desktops, laptops, celulares; tablets) e sistemas operacionais diferentes (iOS, Android), por exemplo, outras versões de e-books foram criadas para serem lidas exclusivamente em dispositivos específicos de leitura, os assim chamados e-readers, tais como o Kindle e o Kobo. No que tange à sua estrutura, a maioria dos e-books possuem poucos ou nenhum elemento interativo, contendo predominantemente textos escritos e imagens estáticas (SARGEANT, 2015).

Para além dos e-books, o mercado editorial vem investindo também em um formato mais complexo, os assim chamados book apps, também denominados de app books, livros-aplicativo ou livros digitais interativos – entre outras denominações. Visto que se trata de softwares de aplicação e não de meros arquivos (como é o caso do e-book), os book apps podem incorporar, à sua estrutura de composição, textos, vídeos, imagens em alta definição, músicas, efeitos sonoros, gravação de áudio ou narração automática, os quais, frequentemente, são posicionados, ao longo das narrativas, nos assim chamados hot spots, que precisam ser tocados para desencadear os mais variados tipos de recursos de hipermídia e hipertexto.

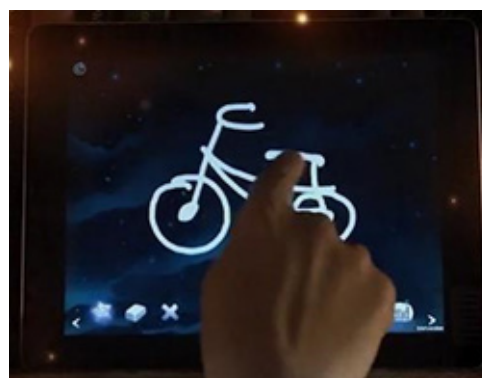
Entrementes, há vários estudos e análises de book apps para crianças, muitos dos quais pretendem definir suas características estruturais e midiáticas. Nesse contexto, Serafini, Kachorsky e Aguilera (2016) propõem uma tipologia baseada em três principais tipos de recursos: (1) recursos de tela; (2) recursos de transição; (3) recursos de interação. Os recursos de tela dão conta de todos os elementos apresentados na capa (tela inicial) do aplicativo, como, por exemplo, a habilitação de músicas, a narração automática ou a opção de troca de idioma. Além disso, na tela inicial, frequentemente, também é possível interagir com elementos de animação ou com hiperlinks que direcionam o leitor para conteúdos externos à narrativa (websites, lojas de aplicativos, redes sociais, entre outros). Os recursos de transição determinam o modo como o leitor passa de uma tela para a outra. A maioria dos aplicativos apresentam, como recursos de transição, setas (direita e esquerda) no inferior da tela, e alguns permitem retornar a um menu específico e selecionar a tela de preferência do leitor. Na passagem de uma tela para a outra, por vezes, também há animações e sons que cumprem funções duplas: são partes da história, mas também fazem a passagem de uma tela a outra. Por fim, os recursos de interação são responsáveis pela leitura mais dinâmica e interativa por parte do leitor de book apps; grande parte desses recursos estão presentes como hot spots e abrangem desde efeitos sonoros, jogos até os mais sofisticados recursos de hipermídia e de animação.

Para exemplificar esses conceitos, tomamos, brevemente, o caso da obra “Gone Wishing” (Fi Productions, 2011), na qual os recursos de tela mais visíveis são a opção de narração automática, em que o leitor pode escolher por ler a história (read it myself) ou habilitar a narração do aplicativo (read to me). Outro recurso presente na tela inicial é o autoplay, que permite a visualização da narrativa sem a necessidade de interação, como um vídeo de animação. Para transitar entre as telas, basta tocar nas setas presentes na parte inferior da tela do dispositivo. Contudo, o que mais chama a atenção, nesse aplicativo, são os diversos recursos de interação integrados. Entre muitos outros, destaca-se a possibilidade de desenhar, no dispositivo, um “desejo”, que pode ser enviado para o personagem da obra, para a família, para os amigos e, inclusive, pode ser postado nas redes sociais.



Figura 1. Gone Wishing (capa e recurso de interação)

Levando em consideração as diferentes mídias que vêm sendo integradas na produção de book apps, alguns campos de pesquisa têm investido no estudo desta temática. Nesse contexto, Kucirkova (2017) destaca os estudos em comunicação, estudos sobre a interação humano-computador, psicologia cognitiva, narratologia, literatura para crianças, semiótica social, design de jogos, entre várias outras áreas. Dentre o vasto número de artigos dedicados à análise e à discussão sobre book apps literários para crianças, alguns trazem análises de questões relativas à produção e ao design dos book apps (Menegazzi, 2018), outros se voltam para a discussão sobre a qualidade estética e literária dessas obras (cf. Teale & Yokota, 2014; Correro & Real, 2014; Serafini, Kachorsky, Aguilera, 2016); mas também existem artigos sobre parâmetros para a avaliação e critérios de seleção das obras (cf. Correro & Real, 2018), mediação e práticas de leitura (cf. Aliagas & Margallo, 2017; Frederico, 2018), os aspectos ligados à materialidade dos livros-aplicativos (cf. Henkel, 2016), a contribuição da trilha sonora para a mediação da leitura (cf. Moraes, 2018), entre várias outras questões.



reações das crianças quando em interação com as obras sem a mediação diretiva de um adulto. Na dissertação de mestrado, foram selecionados oito book apps para as práticas de leitura com as crianças: Mini Zoo, Quem soltou o Pum?, Spot, Chomp, Flicts, Boum!, Meu Aplicativo de Folclore e A Árvore dos Sonhos. Por uma questão de delimitação, neste artigo, será apresentada apenas a análise dos dados coletados na prática de leitura realizada com as obras Boum! e A Árvore dos Sonhos.

O primeiro passo da pesquisa foi a seleção das crianças para compor as práticas de leitura. Devido ao fato de que as sessões de leitura foram realizadas na residência de cada família, foram organizados três grupos de leitores a partir da estrutura familiar e idades das crianças: o grupo 1 é composto apenas por um menino, Gabriel, 3 anos; o grupo 2 é formado pelas irmãs Elena, 4 anos, e Isabella, 7 anos; o grupo 3, por sua vez, é composto pelos irmãos Ana Paula, 8 anos, e Rafael, 10 anos. O segundo passo da pesquisa foi averiguar as práticas de leitura das crianças, suas preferências e o seu nível de letramento literário e digital, a partir de três entrevistas que foram realizadas com os pais previamente às sessões de leitura. Destaca-se, contudo, que nem todas as crianças leram as mesmas obras. No que se refere às obras selecionadas para este artigo, as sessões de leitura foram organizadas conforme tabela abaixo:

Tabela 1. Obras selecionadas e grupo de leitores

Obra	Grupo
Boum!, Les Inéditeurs (2015)	Grupo 1, 2 e 3
Arvore dos sonhos, 6L6 Interactive (2013)	Grupo 2 e 3

A metodologia empregada na pesquisa foi inspirada nos estudos realizados pelo grupo GRETEL (Grupo de Investigación de literatura infantil y juvenil y educación literaria de la Universitat Autònoma de Barcelona), o qual vem desenvolvendo pesquisas recentes sobre a leitura de book apps literários com crianças na Espanha, no contexto familiar e escolar. Além disso, também foi realizado um planejamento para a condução das atividades e práticas de leitura com as crianças, baseado nos roteiros de leitura formulados por Saraiva, Mello e Varella (2001), o qual foi organizado em três fases principais: 1ª fase, conversa informal com as crianças a respeito das obras e dispositivos; 2ª fase, interação individual ou em conjunto com os book apps, sem mediação; 3ª fase, atividade de interpretação (ou transferência) no próprio dispositivo ou no suporte escolhido pela criança. Nessa última fase, foi proporcionado, também, um momento de conversas com as crianças a respeito de sua experiência de leitura. No total, foram organizados em torno de três a quatro encontros para a leitura das obras. Ao final da pesquisa, os dados foram armazenados em um site (<https://www.elitforchildren.com/>) para fins de arquivamento e também de divulgação da pesquisa.

Após esta introdução a respeito dos book apps e dos procedimentos metodológicos adotados, serão apresentadas, a seguir, as obras selecionadas e os dados coletados junto às crianças. Na parte dedicada à apresentação dos dados empíricos, parte-se dos conceitos de recursos de tela, recursos de transição e recursos de interação, definidos por Serafini, Kachorsky e Aguilera (2016), para verificar, então, as estruturas de leitura presentes nos aplicativos literários e também para analisar como as crianças interagiram com tais estruturas. Por fim, serão abordados alguns dos principais resultados e conclusões alcançados com a pesquisa.

APRESENTANDO OS BOOK APPS: Boum! e A Árvore dos Sonhos

A obra visual e musical Boum! deve ser lida horizontalmente, deslizando-se o dedo da direita para a esquerda sobre a tela. O modo de leitura do aplicativo assemelha-se ao desenrolar de um filme horizontal, como os primeiros experimentos com fotografias de Eadweard Muybridge (1830-1904), que contribuíram para o surgimento do cinema moderno.

As imagens foram produzidas pelo ilustrador Mikaël Cixous e complementadas pelas músicas de Jean-Jacques Birgé. Boum! foi premiado, no ano de 2016, pelo Bologna Ragazzi Digital Award, além de receber prêmios concedidos no Salon du Livre et de la presse jeunesse seine-saint-denis e do CNL (Centre National du Livre). A obra se afasta, de certa forma, da leitura convencional, criando uma nova forma de imergir o leitor na história. A leitura horizontal do aplicativo é enriquecida pela trilha sonora, que surpreende o leitor sempre que este desliza seu dedo sobre a tela.



Figura 2. Boum! (capa)

O app book é uma adaptação de um poema de Jacques Prévert, O tempo perdido, e aborda o sujeito pós-moderno, sempre com a urgência de chegar ao seu destino, geralmente o trabalho. A individualidade do sujeito é representada na figura do trabalhador, o qual se afasta de sentimentos íntimos como o amor, os quais são substituídos pela rotina do trabalho automatizado.

A realidade mecânica e vazia do protagonista é modificada, gradualmente, quando o ambiente insípido onde está inserido vai sendo substituído por formas e cores que transcendem sua realidade imediata. As formas que surgem nesse ambiente onírico, sonhadas pelo protagonista, dialogam, esteticamente, com alguns movimentos artísticos do século XX, tais como o abstracionismo, onde as formas representadas não são regidas pela figuração e imitação da realidade concreta. Em uma das cenas onde são representadas as mudanças vivenciadas pelo personagem, o ambiente por onde passa remete o leitor aos trabalhos de artistas como Kazimir Malevich (1878 - 1935) e Wassily Kandinsky (1866 - 1944).

O caminho tomado pelo trabalhador, assim como as ações dos personagens ao longo da obra, fazem alusão ao poema de Prévert, na medida em que o protagonista não se sente motivado para chegar ao seu local de trabalho. Todos os elementos visuais da obra – um enorme inseto e uma caixa verde, entre outros – fazem com que o protagonista pare e reflita. Assim, ao caminhar, passa a observar a rua, olhar para o céu, pensando, talvez, que aquele dia seria muito belo para ser desperdiçado com mais trabalho, que geralmente é realizado dentro de um recinto escuro e deprimente.

Diante do portão da fábrica

o operário de repente para

o dia lindo agarron-se pelo paletó

e como ele se volta

e olha o sol

vermelhinho redondinho

sorrindo no céu de chumbo

pisca-lbe o olho

familiarmente

Pois é camarada Sol

*Você não acha
que é bobaquice
dar um dia destes
para um patrão?*

(O Tempo Perdido, Jacques Prévert)

O aplicativo *The Tree of Dreams* (“A Árvore dos Sonhos”) também é lido somente através de imagens e música/sons. O aplicativo pode ser utilizado de duas maneiras: como um curta de animação ou como um livro interativo. Para a produção das representações visuais, primeiramente, foram realizados desenhos sobre papel e, depois, estes foram digitalizados e aperfeiçoados no ambiente digital.



Figura 3. Árvore dos sonhos (capa)

No enredo, uma criança acorda em sua cama no meio de uma noite chuvosa. Em algumas cenas, é possível interagir com os objetos e as personagens. Nesse sentido, na parte inicial do aplicativo, o leitor pode “despertar” a criança tocando sobre a tela. A criança acorda, alongando-se e dando um grande bocejo. Os objetos espalhados em seu quarto são interativos e também podem ser animados, como o teclado, o abajur, o móvel suspenso no teto e o violão reclinado sobre a parede, em que se podem ouvir os sons próprios de cada objeto.

A criança sai do quarto e dirige-se para a porta de entrada da casa. Ao abrir a porta, o vento a “carrega” para a “árvore dos sonhos”. A partir desse momento, a personagem é inserida em um mundo dos sonhos, onde é possível sobrevoar o mar, passando por cima da cidade. Em um determinado momento, mergulha no mar e é engolida por um enorme dragão.

Quando acorda de seu sonho, a criança se vê em frente à sua casa. A última cena do aplicativo sugere várias interpretações. Em frente à “árvore dos sonhos”, há um homem que conta uma história a três crianças. Seria este homem a criança revivendo o seu sonho? Ou estaria ele apenas contando uma história de sua imaginação?

Em contraste, no modo “livro interativo”, a obra não traz muitos recursos, sendo mais apropriada para ser lida no modo “filme”. Para o leitor, não existe muita diferença nos modos de leitura, já que as únicas interações proporcionadas são muito simples. Além disso, algumas das interações acabam por deslocar a atenção do leitor da história. Na última cena, por exemplo, quando várias crianças estão reunidas em frente à “árvore dos sonhos”, surge, no canto direito inferior, um lobo que, se tocado, emite um som característico de uivado. O animal, contudo, parece deslocado, se comparado ao contexto geral da cena.

COMO AS CRIANÇAS INTERAGIRAM COM AS OBRAS DIGITAIS?

Para responder à pergunta “como as crianças interagiram com as obras digitais?”, faz-se necessário lembrar as estruturas definidas por Serafini, Kachorsky e Aguilera (2016), apresentadas na introdução deste artigo, as quais são: recursos de tela, recursos de transição e recursos de interação. Na obra Boum!, para iniciar a leitura, basta tocar sobre qualquer parte da tela (Figura 2). Por outro lado, se desejar explorar mais a fundo os recursos de tela, ao abrir o aplicativo, o leitor poderá observar a progressão de um elemento visual, um chapéu que voa da cabeça do protagonista, já presente no título da narrativa, que cai conforme as imagens vão passando pela tela. Ao se lançar fora da cabeça do protagonista, na letra O do título, o chapéu vai traçando um caminho, transitando por formas quadradas, retangulares e triangulares. Conforme passa através dessas formas, surgem animações.

Há também um recurso de interação na capa. Se o leitor movimentar o dispositivo para a direita ou para a esquerda, o chapéu cairá sobre formas específicas. Além dos recursos visuais, há uma música instrumental de fundo que permanece como trilha sonora durante toda a narrativa (Crimes parfaits, Um Drame Musical Instantané, de Jean-Jacques Birgé).



Figura 4. Recurso de interação da capa (movimentação do dispositivo)

No canto inferior direito da capa, há também um ícone representado por um ponto de interrogação. Ao tocar sobre ele, abre-se uma nova página/tela com instruções visuais sobre as funções básicas do aplicativo, assim como o modo de transição entre as páginas/ telas. Na mesma tela, no canto superior direito, há uma seta que redireciona o leitor para uma nova página com os créditos do aplicativo. Para voltar à narrativa, basta tocar sobre o X no canto superior direito da tela, localizado acima da seta.

Os três grupos de leitores não exploraram profundamente os recursos de tela do aplicativo, passando diretamente para a primeira página/tela. Como o objetivo era uma interação mais espontânea, se houvesse uma leitura mais diretiva, talvez os recursos de tela – como a movimentação do dispositivo para desencadear as animações –, fossem explorados. Na imagem a seguir, é possível observar Isabella tocando sobre a tela para entrar no texto do aplicativo.



Figura 5 - Criança tocando sobre a capa do aplicativo

Conforme a própria indicação do aplicativo, a passagem de uma tela para a outra ocorre somente quando se desliza o dedo sobre a tela, desta forma: para a próxima página, deve-se deslizar o dedo da direita para a esquerda; para voltar, desliza-se da esquerda para a direita. Ao tocar sobre a tela, surgem mais dois ícones que permitem

voltar à tela inicial (representado pela figura com a letra B) ou iniciar a narrativa novamente (seta retornar).

Apesar de a obra digital ser baseada no poema de Jacques Prévert, O Tempo Perdido, o qual poderia demandar um nível maior de letramento literário por parte das crianças, principalmente os leitores de menor idade, como Gabriel e Elena, o modo como as imagens passavam de uma página/tela para outra, sem texto verbal, facilitou a interação por parte das crianças. Gabriel, por exemplo, que tinha demonstrado interesse por elementos mais interativos, neste caso, pareceu bastante concentrado, à medida que passava de uma página/tela a outra. Embora transitasse rapidamente, retornava às páginas/telas específicas, onde provavelmente as ilustrações o haviam cativado.



Figura 6 - Gabriel transitando entre as páginas/telas

Assim como Gabriel, Elena e Isabella também focaram sua atenção nas imagens que passavam de uma página/tela para outra. Enquanto interagiam com o aplicativo, Elena questionava, em alguns momentos, sobre o que deveriam fazer; talvez a menina esperasse que os recursos de transição desencadeassem mais efeitos visuais e sonoros, como outros aplicativos apresentados nas sessões de leitura. Isabella, por outro lado, estava mais interessada no aspecto literário e artístico das páginas/telas, o que ficou evidente quando, após finalizarem a leitura do aplicativo, contou/inventou toda a história, explicando o que acontecia, em sua opinião, na passagem de uma imagem para a outra.

Ana Paula e Rafael, contudo, enquanto transitavam entre as páginas/telas, contavam/inventavam, em voz alta, uma “história” sobre as imagens do aplicativo, ora comentando sobre elas, ora colocando-se na perspectiva de um “narrador”. Foi possível perceber, também, que retornavam a algumas páginas/telas a fim de observar novamente alguma cena que já havia passado.

Visto que o aplicativo contém apenas imagens estáticas apresentadas em frames (como são realizados alguns filmes de animação), o único recurso de interação está presente no final da narrativa, quando, após uma criatura verde devorar todos os objetos da fábrica, ocorre uma explosão (Boum!). Para desencadear esta animação, o leitor pode tocar sobre a tela ou observar o desenvolvimento da animação de forma automática.

Todos os grupos de leitores, em geral, procuraram tocar nas páginas/telas tentando explorar ou desencadear animações ou efeitos sonoros. Elena e Isabella, por exemplo, na página/tela onde se observa o protagonista caminhando sobre as teclas de um piano, reagiram tocando de forma intermitente sobre as telas, esperando, talvez, que pudessem ativar um recurso de interação. Mesmo que isso não fosse possível, pois no aplicativo há somente um recurso de interação, as meninas continuaram sua exploração repetidamente.

Em relação ao único recurso de interação disponível no aplicativo, Elena e Isabella reagiram tocando sobre a tela no momento em que descobriram o efeito. Já os leitores Gabriel e Ana Paula retornaram à página para observar o desenvolvimento da animação de forma automática. Rafael, por outro lado, não percebeu que havia este recurso, explorando apenas as outras páginas/telas, em que não havia recursos de interação.

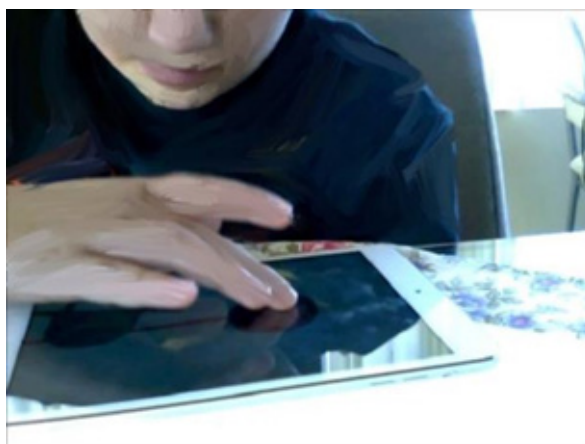


Figura 7 - Criança interagindo com o personagem

Na obra *A Árvore dos Sonhos*, os únicos recursos de tela são a animação do título (*The Tree of Dreams*, *A Árvore dos Sonhos*) e o link (play), que, ao ser tocado, dá entrada ao texto da narrativa (Figura 3). Visto que há somente um link que direciona o leitor para a narrativa e nenhum outro recurso adicional, não havia muito o que ser explorado, em termos de recurso interativo, pelas crianças. Elena e Isabella, como já foi observado anteriormente, ficaram apenas olhando para a tela, aguardando algo ser acionado automaticamente no aplicativo. Dessa forma, esperavam, em um primeiro momento, que um adulto tocasse sobre o botão play para dar início à leitura. Já Ana Paula e Rafael souberam, de imediato, que deveriam tocar sobre o botão play para entrar na narrativa.

Há dois modos de leitura na narrativa: no primeiro, o leitor pode visualizar a história como um filme de animação (ícone representado por uma filmadora), onde as passagens entre as páginas ocorrem de forma automática, e não há a possibilidade de acionar os recursos de interação; no segundo, pode-se realizar a leitura transitando entre as páginas/telas (ícone representado por um controle de videogame) através de setas na parte superior do aplicativo. No modo “filme”, o leitor pode retornar à tela inicial do aplicativo, se tocar sobre a seta de retorno. Por outro lado, no modo “interativo”, somente é possível retornar à capa ou passar para a próxima página/tela tocando nas setas.

Houve duas reações aos recursos de transição. A primeira diz respeito ao modo de visualização do aplicativo. Tanto Isabella quanto Rafael, por exemplo, tocavam sobre o ícone na parte superior da tela, ativando o modo filme, sem saber que isso impediria a sua interação com o aplicativo, bem como o trânsito entre as páginas/telas. Isabella, por sua vez, questionou sobre a função do botão localizado na parte superior da tela. Percebendo que as crianças queriam interagir e passar de uma página para a outra por conta própria, foi necessário explicar que deveriam ativar o outro botão. A segunda reação diz respeito a Ana Paula, que descobriu, imediatamente, como ativar o modo interativo, transitando entre as páginas/telas através das setas.

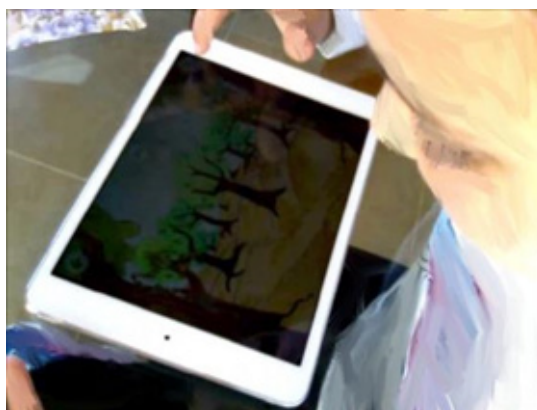


Figura 8 - Criança passando para a próxima página/tela

Para acionar os recursos de interação, basta tocar sobre a tela ou em elementos específicos. No caso das imagens a seguir, por exemplo, ao tocar sobre o abajur próximo à parede na parte direita, o ambiente é iluminado. Juntamente com essa animação, é possível ouvir também o efeito sonoro do abajur sendo ligado. Ao tocar sobre a porta onde se encontra o protagonista da narrativa, ouve-se apenas o movimento de abrir da maçaneta e o ranger das dobradiças da porta. A aranha que estava abaixo do abajur, quando se aciona o recurso, logo se esconde.

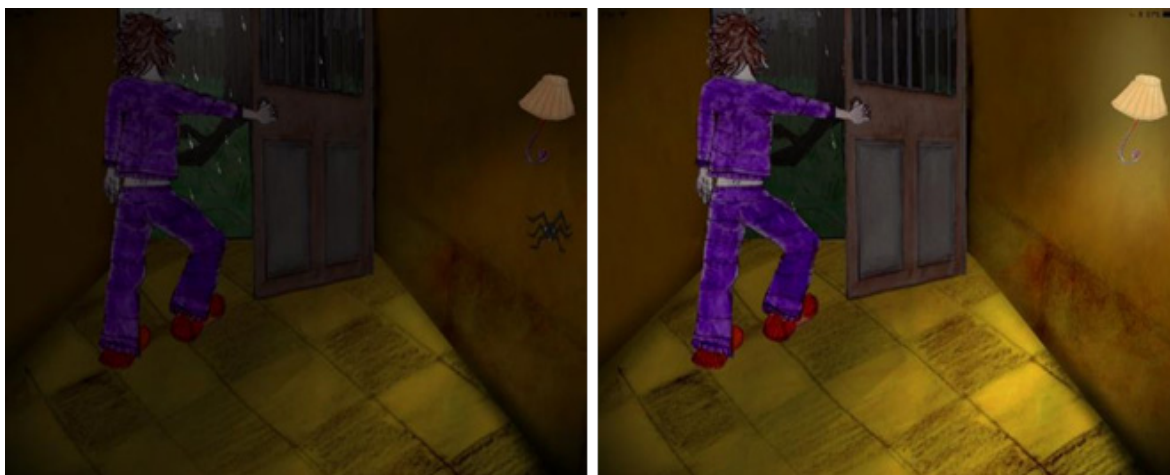


Figura 9 - Recursos de interação

Em geral, as crianças exploraram todos os recursos de interação disponíveis no aplicativo. Contudo, devido à relativa simplicidade das animações e dos efeitos sonoros, era recorrente o questionamento sobre o que deveriam fazer com as imagens/figuras. Elena pareceu bastante desmotivada, pois “não conseguiu fazer nada”. Isabella, por sua vez, explicou à irmã que não “tinha nada para fazer”, na medida que o aplicativo era “só de imagens”. Enquanto Isabella estava mais interessada nas ilustrações e no sentido da narrativa, Elena focava em interagir com os recursos. Entre as animações que poderiam ser desencadeadas, as meninas ficaram curiosas sobre a cena em que uma criatura gigante engole o protagonista, arrastando o animal por toda a página/tela.



Figura 10 - Recurso de interação: animal engolindo o personagem (esquerda); Crianças interagindo com o recurso (direita)

Por outro lado, Isabella foi cativada ao tocar sobre a tela e observar o personagem se transformar em uma árvore. Por fim, Elena ficou muito desapontada, pois, em algumas páginas/telas do aplicativo, havia poucos ou nenhum recurso de interação.

Ana Paula também teve dificuldade para saber “o que deveria fazer” com o aplicativo. Logo no início da narrativa, a menina questionou sobre a funcionalidade da chuva, apresentada como plano de fundo na história. É possível perceber que Ana Paula, assim como Elena e Isabella, havia criado uma expectativa em relação aos elementos interativos da narrativa.

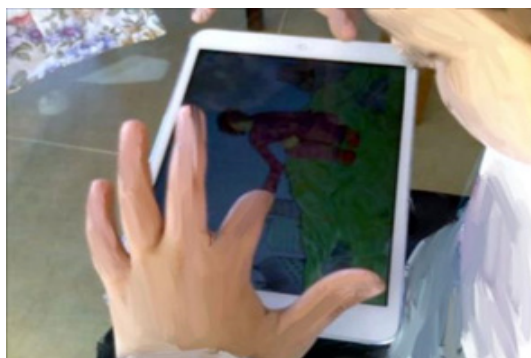


Figura 11 - Ana Paula interagindo (final da narrativa)

De modo semelhante, na primeira página/tela da narrativa, Rafael questionou se “algo diferente apareceria na tela”. A julgar por sua reação e comentário, o menino estava esperando que alguma surpresa surgisse ao tocar sobre a tela. Já na página/tela em que o personagem está dormindo em seu quarto, Rafael ficou interessado na possibilidade de trocar a cor da luz do abajur ao lado da cama, ao tocar sobre o objeto.

Mesmo que alguns elementos interativos tenham chamado sua atenção, tocando sobre toda a área da tela, foram vários os momentos em que o menino tentava compreender o “sentido” da narrativa.

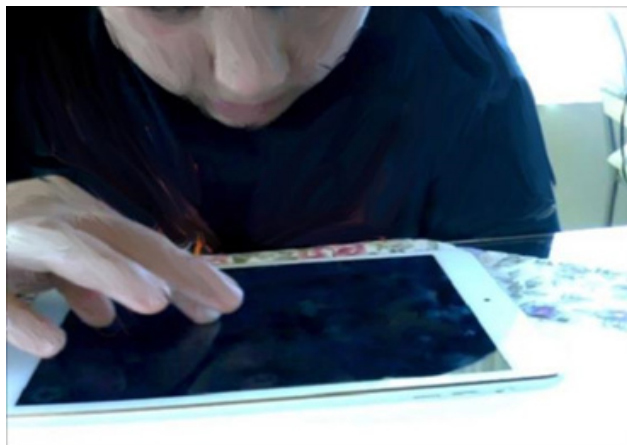


Figura 9 - Recursos de interação

PRINCIPAIS CONCLUSÕES

Embora os recursos de interação, os quais conferem ludicidade e possibilidade de imersão diferenciada às narrativas, estivessem pouco presentes nas obras selecionadas, é possível afirmar que os elementos literários e artísticos dos aplicativos Boum! e A Árvore dos Sonhos foram suficientes para cativar os leitores, instigando a navegação e a exploração da narrativa durante a experiência de leitura.

No entanto, em alguns momentos, constatou-se que as crianças esperavam encontrar outros recursos além daqueles disponíveis nos aplicativos. De certo modo, o baixo nível de interatividade, como no caso do book app A Árvore dos Sonhos, gerou um sentimento de desapontamento nas crianças, que procuravam incessantemente por hot spots e animações. Por outro lado, a pouca interatividade foi compensada pela qualidade artística das obras, principalmente na leitura do aplicativo literário Boum!, em que as crianças se viram instigadas a criar suas próprias narrativas. Outra reação observada foi em relação aos recursos sonoros. Na parte da obra Boum! em que o personagem corre por cima das teclas de um piano, por exemplo, as crianças ficaram entusiasmadas e tentaram interagir com a tela do dispositivo, esperando que alguma animação surgisse a partir de seu toque.

A ausência de uma mediação mais diretiva durante os encontros pode ter interferido, de certa forma, na prática de leitura das crianças. No caso de obras com pouca interatividade, como Boum! e A Árvore dos Sonhos, a mediação de um adulto faz muita diferença, na medida em que pode conduzir a atenção da criança para os aspectos literários e artísticos das obras. Em contrapartida, os recursos de interação, quando devidamente relacionados ao contexto da história, podem enriquecer a experiência de leitura das crianças. Foi possível perceber, na obra A Árvore dos Sonhos, que alguns recursos de interação e sonoros pareciam deslocados, o que pode ter gerado algum desapontamento nas crianças, que não compreendiam, em alguns momentos, o objetivo de tais recursos.

As análises aqui realizadas permitem concluir que um dos maiores desafios quanto à leitura de book apps literários por crianças está relacionado aos recursos de interatividade, os quais criam muitas expectativas no leitor infantil. Nesse sentido, é pertinente lembrar que Teale e Yokota (2014) enfatizam que a escolha dos aplicativos para as práticas de leitura devem levar em consideração se os elementos interativos oportunizam uma imersão de qualidade na história ou se apenas distraem o leitor. Segundo os autores, uma das implicações positivas na educação reside justamente na integração de diferentes mídias, textos, ilustrações, sons e animações, os quais podem promover, se mediados de forma adequada, uma experiência textual multimidiática às crianças.

REFERÊNCIAS

ALIAGAS, Cristina; MARGALLO, Ana M. *Children's responses to the interactivity of storybook apps in family shared Reading events involving the iPad. Literacy, UKLA*, v. 51, n. 1, jan./2017.

BUS, Adriana G.; TAKACS, Zsofia K; KEGEL, Cornelia A.T. Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy, *Developmental Review*, n. 35, 2015, p. 79–97, disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.12.004>

CORRERO, Cristina, REAL, Neus. Panorâmica de la literatura digital para la educación infantil, *Textura Canoas*, n.32 p.224-244 set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/1255/945>. Valorar la literatura infantil digital: propuesta práctica para los mediadores. *Textura*, Canoas, p. 8-33, v. 20, n. 42, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/3639>

FREDERICO, Aline. Children Making Meaning with Literary Apps: A 4-year-old child's transaction with *The Monster at the End of This Book*. *Paradoxa*, 2018.

HENKEL, Ayoe Quist. Exploring the Materiality of Literary Apps for Children. *Children's Literature in Education*, 2016. DOI:10.1007/s10583-016-9301-7

KUCIRKOVA, Natalia. An integrative framework for studying, designing and conceptualising interactivity in children's digital books. *British Educational Research Journal*, n.6, v.43, p. 1168–1185, dez. 2017. DOI: 10.1002/berj.3317

MENEGAZZI, Douglas Luiz. O Design de interfaces de livros infantis apps: uma revisão das características e recomendações. *Textura Canoas*, n. 20, v. 43, p. 215-238 mai./ago., 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/3590/2940>

MORAES, Giselly Lima. Música em narrativas digitais para crianças: contribuições para a mediação leitora. *Textura Canoas*, n. 20, v. 43, p. 60-82, mai./ago., 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/3585/2770>

SARAIVA, Juracy Assmann; MELLO, Ana Maria Lisboa de; VARELLA, Noely Klein. Pressupostos teóricos e metodológicos da articulação entre literatura e alfabetização. In. _____. SARAIVA, Juracy Assmann (org). *Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 81-87.

SARGEANT, Betty. What is an ebook? What is a Book App? And Why Should We Care? An Analysis of Contemporary Digital Picture Books. *Children's Literature in Education*, New York, 46, p. 454 – 466, fev. 2015.

SERAFINI, Frank; KACHORSKY, Danielle; AGUILERA, Earl. Picture Books in the Digital Age. *The Reading Teacher*, v. 69, n. 5, p. 509-512, mar./abr. 2016.

TEALE, William. H; YOKOTA, Junko. Picture Books and the Digital World: Educators Making Informed Choices. *The Reading Teacher*. v. 67, n. 8, p. 577-585, 2014.

Aplicativos analisados

ÁRVORE DOS SONHOS. 6L6 *Interactive*, 2013. Disponível para iOS e Android.

CIXOUS, Mikaël; BIRGÉ, Jean-Jacques. Boum! *Les Inéditeurs*, 2015. Disponível para iOS e Android.

Roberta Gerling Moro

Doutoranda em Informática na Educação (UFRGS), Mestre em Educação (2018) e licenciada em Artes Visuais (2015) pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), Canoas, RS, Brasil. É integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Cultura e Escrita Digital na Faculdade de Educação da UFMG/Ceale. <http://lattes.cnpq.br/3308387645366020>

Edgar Roberto Kirchof

Doutor em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001), mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1997). Pós-doutor em Estética e Biossemiótica na Universidade de Kassel, Alemanha (2005). Atualmente é professor adjunto da Universidade Luterana do Brasil, atuando, como docente e pesquisador, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) e como docente no Curso de Letras. <http://lattes.cnpq.br/5752128941340564>

*Enviado em 30/05/2018.
Aceito em 30/07/2018.*

DA BIBLIOTECA ÀS REDES SOCIAIS: LITERATURA, TECNOLOGIA E CULTURA DE FÃS EM HARRY POTTER

FROM LIBRARY TO SOCIAL NETWORKS: LITERATURE, TECHNOLOGY AND FAN CULTURE IN HARRY POTTER

Fellip Agner Trindade Andrade
UFSJ

Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar algumas das influências da era digital em nossa relação com a literatura e o conseqüente debate teórico acerca de tais mudanças. Tomando como exemplo a série de livros Harry Potter e seu caráter como fenômeno sociocultural nas redes sociais, este trabalho discute esse novo espaço encontrado não apenas para a produção cultural e literária, mas, também, para a recepção de tais obras pelo público. A difusão do texto e de seu conteúdo imagético na rede possibilita a formação e a consolidação de comunidades interpretativas de alcance global, bem como a apropriação da história e de seus personagens como referência cultural nas redes sociais e para além delas.

Palavras-chave: Harry Potter. Transmídia. Cultura de fãs. Redes sociais. Comunidades interpretativas.

Abstract: *This article aims to present some of the influences of the digital age in our relationship with literature and the consequent theoretical debate about such changes. Taking as an example the Harry Potter series and its character as a sociocultural phenomenon in social networks, this paper discusses the new space found not only for cultural and literary production, but also for the reception of such works by the public. The diffusion of the text and its imagery content in the network enables the formation and consolidation of interpretive communities of global reach, as well as the appropriation of the story and its characters as a cultural reference in social networks and beyond them.*

Key-words: Harry Potter; Transmedia. Fan culture. Social networks. Interpretive communities.

INTRODUÇÃO

Ultrapassando as fronteiras do público infantojuvenil e quebrando as barreiras da literatura, sobretudo alavancada pelos avanços tecnológicos de comunicação, pela convergência de mídias (JENKINS, 2009) e tomando proveito desses e outros fatores da era digital, a série Harry Potter (1997-2007), da autora britânica J. K. Rowling (1965-), consegue, ainda hoje, anos após o lançamento de seu último livro, manter-se relevante na indústria do entretenimento como uma “matéria prima” a ser manufaturada ao máximo.

Tendo surgido na virada do milênio e se consolidado como um sucesso da indústria do entretenimento já no início da primeira década, o fenômeno Harry Potter se beneficiou em grande parte das novidades tecnológicas da era digital, sobretudo com a proliferação dos sites, blogs e redes sociais. Neles e por meio deles, a série encontrou um espaço de sobrevivência para além das páginas dos livros e das telas de cinema, tornando-se, assim, um dos maiores exemplos de narrativa transmídia. E não apenas sua produção é influenciada por esse movimento, mas, também, sua recepção como bem cultural.

Tendo surgido e se consolidado na era digital, a extensa comunidade global de leitores e fãs da série encontrou um espaço virtual no qual seus membros podem interagir entre si, entretendo-se e, ao mesmo tempo, reforçando o fenômeno Harry Potter e sua disseminação como produto e referência cultural na rede. Os leitores da era digital deixaram as salas de leituras das livrarias e das bibliotecas para se instalarem em comunidades mais extensas nas redes sociais e nos fóruns e clubes de leitura virtuais.

O TEXTO NA ERA DIGITAL

Colecionando inúmeras fanfics na internet, fóruns de discussão e sites de notícias do universo relacionado à série, o fenômeno Harry Potter, inicialmente limitado a um único suporte (o livro), encontrou um espaço no qual a série se dissemina de forma rápida e em escala global, tanto pela iniciativa de seus leitores e fãs quanto pela busca de seus investidores por novos mercados e novas plataformas para o produto: “A tela e a internet fazem surgir espaços textuais públicos – como os fóruns de discussão, as famosas salas de bate-papo, os espaços de trocas instantâneas de mensagem [...] e os blogs – dos quais todos podem participar” (DI LUCCIO; NICOLACI-DA-COSTA, 2007, p. 668).

Com as mudanças tecnológicas e suas influências não apenas na produção artística e cultural, mas, também, em sua recepção, é preciso destacar que:

Na medida em que estes espaços virtuais de comunicação ganham maior visibilidade, com um público heterogêneo acessando conteúdos artísticos existentes neles, é possível reconhecê-los como alternativas a suportes hoje tidos como legitimadores da arte, como espaços expositivos (museus, galerias, cinemas, teatros) e produtos editoriais (livros, revistas). (MATOS, 2009, p. 1-2)

Inicialmente, esse espaço virtual de comunicação, heterogêneo e de grande e imediata visibilidade e interatividade, fora ocupado pelos próprios leitores e fãs da série. Fosse por meio de debates em fóruns e bate-papos pela internet ou por histórias paralelas à série escritas e compartilhadas na rede pelos próprios fãs (as chamadas fanfics), os leitores de Harry Potter encontraram na rede mundial um local produtivo para suas discussões e, até mesmo, intervenções na história.

Como bem ressalta Roger Chartier (*A aventura do livro: do leitor ao navegador*, 1999) a respeito da inserção do texto em suportes tecnológicos:

O novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro. No livro de rolo, como no códex, é certo, o leitor pode intervir. Sempre lhe é possível insinuar sua escrita nos espaços deixados em branco, mas permanece uma clara divisão, que se marca tanto no rolo antigo como no códex medieval e moderno, entre a autoridade do texto, oferecido pela cópia manuscrita ou pela composição tipográfica, e as intervenções do leitor, necessariamente indicadas nas margens, como um lugar periférico com relação à autoridade. (CHARTIER, 1999, p. 88)

A longa era do leitor passivo, o qual se submetia aos comandos do texto, foi confrontada pela era digital, na qual o leitor reivindica sua participação efetiva no processo literário, seja na leitura das obras ou ainda na recriação das mesmas, por meio de fanfics (MUNARI, 2011), mesmo que sem a autoridade do autor e, talvez, justamente por essa liberdade descompromissada.

Seja construindo referências à série ou simplesmente demonstrando seu apreço pelo universo de Harry Potter nas redes sociais (compartilhando fotos, vídeos ou notícias), os fãs acabam por reforçar a consistência e o alcance do fenômeno, sem a necessidade de uma ação direta da autora ou dos demais detentores da marca Harry Potter. Ainda que possa haver ações de marketing, por exemplo, a disseminação de notícias relacionadas à série e a seus produtos se dá quase que de forma orgânica nas redes sociais por meio das ações dos leitores e fãs da série. Porém, essa disseminação do fenômeno na rede não se restringe apenas à ação desses.

É a tela do computador como suporte textual que inaugura a possibilidade de diálogo (e/ou cooperação) entre escritores e leitores, diálogo esse que pode ocorrer no espaço do próprio suporte. Segundo Chartier (2002), essa inovação é tão radical que faz com que os leitores possam se transformar em co-autores, dado que seus comentários e intervenções podem chegar aos escritores rápida e diretamente, sem passar por intermediários como antes. A tela do computador como suporte textual permite que qualquer pessoa com acesso à internet possa publicar textos livremente e sem mediações, e a mesma tela permite que o escritor peça a colaboração do leitor que pode, agora, intervir no próprio conteúdo do texto. (DI LUCCIO; NICOLACI-DA-COSTA, 2007, p. 667-668)

A respeito da inserção do texto no suporte digital e interativo, o qual aproxima ainda mais o leitor de seu objeto, em julho de 2011, a Warner Bros. Entertainment Inc. e a autora da série anunciaram a criação de um site sobre o universo de Harry Potter que funcionaria como

uma plataforma de leitura interativa para os fãs. Em abril de 2012, o site Pottermore¹ foi lançado para todo o público. A partir de então, o mundo bruxo de J. K. Rowling (J. K. ROWLING'S WIZARDING WORLD) se tornou uma marca registrada da própria autora e da gigante americana do entretenimento.

Como bem nos lembra Suman Gupta, professor da The Open University, Inglaterra, em seu livro, *Literature and Globalization* (2009), a literatura não apenas aborda a revolução tecnológica como tema, mas ela é também influenciada diretamente por tal movimento, tanto nos meios e modos de produção literária como nos meios e modos de sua recepção:

Não é só o fato de que a literatura representa os efeitos de tal conectividade global, mas ela própria é afetada por essa conectividade em seus modos expressivos, suas formas textuais, suas recepções como literatura. Tais conceitos como autoria literária, leitores e textualidade em si são tensionados e testados em novas formas, de modo que, provavelmente, a literatura, por assim dizer, cresce em alcance. (GUPTA, 2009, p.53, tradução nossa)²

Mais do que um simples site de notícias sobre os livros ou sobre a autora, Pottermore é uma empresa limitada (Pottermore Ltd.), baseada em Londres, a qual oferece publicação de livros digitais, entretenimento e outros serviços relacionados à série Harry Potter e ao Mundo Bruxo de J. K. Rowling. Como o próprio nome do site sugere, Pottermore é o lugar em que os leitores e fãs da série podem encontrar informações e histórias adicionais aos sete livros já publicados. Mais que um espaço virtual dedicado aos personagens da série, a plataforma digital se tornou a ferramenta oficial pela qual Rowling e os demais envolvidos na produção do fenômeno mantêm viva sua história, abordando não apenas a Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, mas seu mundo mágico como um todo, ou, como escrito na própria apresentação do site, “o coração digital do Mundo Bruxo”: “Welcome to the digital heart of the Wizarding World”.

Além de tratar dos lugares e personagens já conhecidos e suas vidas para além das páginas dos sete livros da série, Pottermore é o suporte pelo qual a história de Harry Potter se amplia para fatos não contemplados nos sete volumes já publicados e para além do nicho literário. O site se tornou o espaço no qual os fãs podem encontrar os livros em formato digital, produtos, novidades e informações oficiais das edições comemorativas (como a edição de 20 anos da série, em 2017, a qual trouxe novidades e curiosidades dos personagens nunca antes reveladas nos livros), bem como se tornou a fonte oficial de notícias da nova franquia cinematográfica (Animais fantásticos e onde habitam, Warner Bros.) e da peça de teatro de Harry Potter (*Harry Potter and Cursed Child*, 2016).

1 <https://www.pottermore.com/>

2 “[...] it is not merely that literature represents the effects of such global connectedness, but that it is itself affected by that connectedness in its expressive modes, its textual forms, its receptions as literature. Such concepts as literary authorship, readership and textuality themselves are stretched and tested in new ways, so that arguably literature, so to speak, grows in scope.”

Ainda a fim de buscar cada vez mais seu espaço no mundo virtual, em junho de 2017, a autora anunciou por meio de seu perfil oficial no Facebook o lançamento de um clube do livro destinado exclusivamente à série, como parte do site Pottermore: “Wizarding World Book Club - Read and discuss the Harry Potter stories with anyone, anywhere.” (Clube do Livro do Mundo Bruxo - Leia e discuta as histórias de Harry Potter com qualquer um, em qualquer lugar).

Em um curto vídeo que questiona o leitor, “Think you know everything about the Harry Potter books?” (Acha que sabe tudo sobre os livros de Harry Potter?), o novo espaço virtual, mais que um convite, é um desafio aos fãs da série a testarem seus conhecimentos e suas leituras dos livros em uma comunidade mundial de leitores conectados.

Tomando como exemplo alguns dos pontos mais controversos da série e convidando os fãs à leitura ou releitura dos livros, o intuito do clube do livro é fazer com que os fãs ao redor do mundo leiam juntos as histórias e discutam entre si os temas abordados nos livros e elencados pelo próprio site: “Join the discussion, delve into the stories and read along with the rest of the world.” (Junte-se à discussão, mergulhe nas histórias e leia junto com o resto do mundo).

Seguindo as leituras dos livros de acordo com o site, os antigos e novos fãs (como dito na própria apresentação do clube) poderão, a cada semana, discutir os temas apresentados pelo Pottermore. A leitura de artigos a respeito dos livros e os temas a serem discutidos estarão todos presentes no site. No entanto, o clube do livro, de fato, se encontra no Twitter, onde as discussões realmente acontecem, atraindo novos leitores à série e desafiando os fãs mais antigos a retomarem a leitura de Harry Potter; o que reforça ainda mais sua comunidade global de leitores e fãs na rede mundial e mantém a leitura de seus livros relevante e necessária para aqueles que queriam se unir ao Wizarding World Book Club.³

Além de toda essa conexão virtual e em escala global que o site proporciona aos fãs da série, Pottermore é a plataforma pela qual os leitores de Harry Potter participam da história de forma interativa, com as ferramentas disponíveis no site. Para ter acesso a essa interatividade, o usuário deve, inicialmente, registrar-se em uma conta no site. Após escolher seu nome de usuário e senha, o fã da série estará apto a fazer parte da história e se tornar um membro efetivo da comunidade global que se forma ao redor de Pottermore.

O texto adaptado a essa plataforma digital adquire características de game e conduz o leitor a uma experiência dentro da história que antes se limitava às páginas dos livros. Por meio de imagens, áudios, vídeos e, sobretudo, por meio da interatividade da plataforma, Pottermore possibilita uma maior imersão na história, o que faz com que o leitor se sinta ainda mais dentro do universo mágico da série: tanto dentro do mundo mágico criado por Rowling (ainda que de forma virtual), como dentro do próprio fenômeno Harry Potter.

3 <https://twitter.com/wwbookclub>

As trocas e misturas com diferentes áreas são, portanto, uma das características mais marcantes das obras de literatura veiculadas no meio digital e, conseqüentemente, também da literatura eletrônica. Diante disso, não se pode deixar de ressaltar que a literatura produzida nessa plataforma também troca frequentemente influências com a que é produzida no meio impresso, evidenciando a dificuldade de apontar características narrativas que só possam estar presentes em um único gênero ou dispositivo. (FONTOURA, 2017, p. 5-6)

Uma vez dentro do mundo virtual de Harry Potter, o usuário pode ser escolhido para uma das casas da Escola de Magia, descobrir qual é sua varinha mágica e até mesmo praticar feitiços. Todas essas funcionalidades, é preciso ressaltar, contam com a opção de compartilhamento nas redes sociais, para que todos os seus seguidores e amigos possam saber de sua vida no mundo bruxo (e, claro, para que o fenômeno seja ainda mais disseminado).

Como afirma Katherine Hayles, professora do programa de estudos em literatura da Duke University, nos EUA:

Ao mesmo tempo, e porque a literatura eletrônica é normalmente criada e executada em um contexto de rede e meios de comunicação digital programáveis, ela também é movida pelos motores da cultura contemporânea, especialmente jogos de computador, filmes, animações, artes digitais, desenho gráfico e cultura visual eletrônica. Nesse sentido, a literatura eletrônica é um “monstro esperançoso” (como os geneticistas chamam as mutações adaptativas) composto por partes extraídas de diversas tradições e que nem sempre se posicionam juntas e de forma organizada. (HAYLES, 2009, p. 21)

O leitor, inicialmente preso às páginas dos livros, entra nesse universo antes apenas apreendido pelas palavras impressas no papel ou, até mesmo, presentes na tela dos computadores, smartphones e tablets. Agora, ainda que de forma virtual, o leitor passa a ser parte daquele universo por meio de uma funcionalidade e de uma interatividade inatingíveis no livro como suporte.

O leitor não é mais constringido a intervir na margem, no sentido literal ou no sentido figurado. Ele pode intervir no coração, no centro. Que resta então da definição do sagrado, que supunha uma autoridade impondo uma atitude feita de reverência, de obediência ou de meditação, quando o suporte material confunde a distinção entre o autor e o leitor, entre a autoridade e a apropriação? (CHARTIER, 1999, p. 91)

Antes restrita à ação dos fãs nas redes sociais, a disseminação da série no espaço digital passou a contar com a produção e a tutela dos donos da marca Harry Potter. Com a credibilidade do nome da autora, o site, ainda que criado e gerenciado por muitos, se apresenta ao público sob a jurisprudência autoral de Rowling, a qual atrai o público e confere credibilidade ao trabalho: “Pottermore, from J. K. Rowling”.⁴

4 <https://www.pottermore.com/>

Seja em suas próprias redes sociais ou por meio do “canal oficial” do universo da série Harry Potter, a autora e seus colaboradores e investidores mantêm tanto a curiosidade do público quanto o seu entretenimento. Além de manter sua obra inacabada, as ferramentas digitais possibilitam de forma ágil e eficaz a manutenção de sua comunidade global de leitores e fãs, bem como sua relevância como referência cultural.

COMUNIDADES VIRTUAIS: a literatura como referência cultural e imagética na rede

Servindo de referência imagética e até mesmo comportamental a uma multidão de leitores e fãs ao redor do planeta, Harry Potter se apresenta como muito mais que uma série literária infantojuvenil. Seus personagens e suas cenas icônicas se tornaram, de fato, referências culturais a uma extensa e diversificada comunidade global de fãs. Desde comentários acerca da disputa à Casa Branca a palestras de respeitados professores universitários, os personagens da série são frequentemente tratados como alegorias ou simplesmente como referências de comportamento, ideologia e, até mesmo, de caráter.

Seja o vilão da história, Lord Voldemort, “Aquele-Que-Não-Deve-Ser-Nomeado” (ROWLING, 2003, p. 683), ou a melhor amiga de Harry, Hermione, a “menina tão mandona e metida a saber de tudo” (ROWLING, 2000, p.143), a série Harry Potter se consolidou como referência cultural para sua própria comunidade e para além dela, tornando-se um fenômeno sociocultural em si. Como nos diz Gupta:

Tão prodigioso foi o sucesso comercial e a recepção do público com a série Harry Potter que parece difícil explicar pelos textos – onde a crítica literária ainda se sente mais à vontade – e parece mais com um tipo de fenômeno sócio-político-econômico. (GUPTA, 2009, p. 157, tradução nossa)⁵

Ainda hoje, anos após a publicação de seu último livro, a série e seus personagens são frequentemente requisitados como referência cultural e (re)lidos por milhões em todo o mundo, desde os Estados Unidos da América até o mercado negro da Coreia do Norte (ANG, 2005), passando pela ilha de Cuba (UNITED STATES GOVERNMENT ACCOUNTABILITY OFFICE, 2006) e pela República Popular da China (isso sem contar o alcance de seus subprodutos, como filmes, jogos eletrônicos, brinquedos, roupas, dentre outros).

Essa comunidade virtual (CASTELLS, 2003) e global formada por Harry Potter se destaca justamente por seu alcance e por sua longevidade, e o faz, em grande parte, pelas novas tecnologias de comunicação e sua inserção na era das textualidades digitais. Uma de suas maiores característi-

5 “So prodigious has the commercial success and popular reception of the Harry Potter series has been that it seems scarcely explicable through the texts – where literary criticism is still most comfortable – and appears more as a kind of social-político-economic phenomenon.”

cas e um dos principais fatores que a mantêm coesa (ainda que global) é o fato de seus membros compartilharem das mesmas referências culturais encontradas na série, mesmo que esses sujeitos se encontrem em diferentes países e tenham diferentes cargas culturais, linguísticas e sociais.

O que garante a constituição e manutenção da comunidade global de Harry Potter é tanto sua enorme disseminação como bem cultural ao redor do mundo quanto as referências culturais da série que não modificam de um lugar para o outro e são facilmente compreensíveis por seus leitores e fãs: “Cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que este leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade.” (CHARTIER, 1999, p. 91-92).

Ainda que uma referência à série tenha mais uso ou relevância em um contexto específico do que em outros, ou um personagem seja mais querido em uma faixa do público do que em outras, essas referências, ainda que possam variar de intensidade e uso, são as mesmas para toda a comunidade, e essa compreensão compartilhada no fenômeno Harry Potter encontrou um espaço promissor para a sua consolidação: as redes sociais.

Nas Olimpíadas Rio 2016, três meses após Michel Temer assumir a presidência da república interinamente após a instauração do processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff no Senado Federal, protestos políticos contra Temer foram proibidos. Os cartazes e faixas escritos “Fora, Temer” eram confiscados pelas forças de segurança nos estádios e arenas olímpicas da Rio 2016 (NEDER, 2016). A solução encontrada por alguns manifestantes foi substituir o nome de Temer por “Você-Sabe-Quem”, ou por “Aquele-Que-Não-Deve-Ser-Nomeado”, títulos dados ao personagem Voldemort na série.

“Temer ‘Voldemort’: aquele cujo nome não deve ser pronunciado”, foi uma das manifestações do público. A brincadeira faz referência a Lord Voldemort (dos livros da série Harry Potter de J. K. Rowlin[g]), poderoso bruxo das trevas de todos os tempos, cujos objetivos eram controlar o mundo mágico. Ao contrário de Voldemort, o nome de Temer não representa força e poder, embora ambos sejam sinônimos de trevas e destruição. (UBES, 2016)

Não só a proibição do nome de Temer nos estádios, mas também sua semelhança física com o personagem Voldemort no primeiro filme da série (Harry Potter e a Pedra Filosofal, Warner Bros., 2000) serviu de referência da comunidade de fãs para memes⁶ e comparações de cunho político nas redes sociais (ROSA, 2017). Assim como Temer, seu ministro nomeado para uma das cadeiras do Supremo Tribunal Federal foi comparado ao personagem de J. K. Rowling, Alexandre de Moraes, nomeado para a vaga de Teori Zavascki (morto na queda de um avião em janeiro de 2017), foi também comparado a Lord Voldemort. A imagem do Ministro vestindo

6 Meme, no universo virtual, é o termo utilizado para descrever um conceito de imagens, vídeos, GIFs, ou, até mesmo, frases, expressões, acontecimentos e ideias que se espalham pela internet por meio da repetição e da propagação feitas pelos próprios usuários da rede. O termo meme foi introduzido pelo biólogo Richard Dawkins, em 1976, em seu livro *O gene egoísta*, sendo considerado uma unidade de informação ou de conhecimento ou de evolução cultural que é replicada.

sua toga na posse como magistrado da Suprema Corte circulou pelas redes sociais em referência ao Lorde das Trevas (ESTADÃO, 2017).

Ainda no cenário político, em um ato da UNICAMP contra a redução da maioria penal, o historiador Leandro Karnal, professor do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da universidade, também se utilizou de uma referência à série em sua fala. Ao tratar do conservadorismo na política brasileira e seus principais representantes, o historiador citou o nome de um deputado com visões machistas, racistas e homofóbicas em sua explicação. No entanto, ao introduzir o político em sua argumentação (e incomodado por tê-lo feito), Karnal disse que ele seria como Voldemort: “Aquele-Que-Não-Deve-Ser-Nomeado”. A partir de então, o professor passou a mencionar a figura do deputado com referência aos títulos dados ao Lorde das Trevas na série, ou seja: “Aquele-Que-Não-Deve-Ser-Nomeado” e “Você-Sabe-Quem” (YOUTUBE, 2016). E, ainda na mesma universidade, uma das mais respeitadas do país, em agosto de 2017, foi oferecido um curso de história, no qual o tema era Harry Potter, em uma das oficinas do projeto UNIVERSIDADE, destinado ao público acima de 50 anos (EVANS, 2017).

Não apenas os internautas (ou professores e alunos universitários), mas parte considerável da imprensa se apropria dessas referências a Harry Potter, seja noticiando os virais que se espalham pelas redes sociais ou se utilizando diretamente de tais referências. Em uma edição do Jornal das Dez, a jornalista Renata Lo Prete, ao comentar a respeito das delações premiadas e das gravações de áudio que serviram de prova para a denúncia de corrupção e obstrução da justiça contra Temer, a jornalista do canal de notícias Globo News afirmou que “Eduardo Cunha é uma espécie de Voldemort para Michel Temer” (G1, 2017), uma vez que este se recusava a citar o nome do ex-deputado, preso por corrupção, e o qual as delações ligavam diretamente a Temer em relações escusas, como a compra do seu silêncio.

A partir do momento em que tais referências são feitas, não apenas as imagens dos personagens são acionadas na mente dos leitores e fãs, mas, também, as características morais, psicológicas e comportamentais que constituem esses personagens. O desenho imagético é formado como um todo, associando, por exemplo, a vilania de Voldemort às personalidades públicas que eventualmente sejam associadas ao personagem, como os exemplos citados acima.

Essa apropriação feita pela comunidade de Harry Potter dos diferentes ícones de referência à série (personagens, locais, trechos da história) e sua imediata interpretação se encaixam no que Stanley Fish chama de “compreensão compartilhada” (FISH, 1992, p. 205). Fish argumenta que:

A comunicação se dá dentro de situações e que estar em uma situação é estar já em posse de (ou ser possuído por) uma estrutura de pressuposições, de práticas entendidas como relevantes com relação a objetivos e propósitos que já preexistem; é, justamente, na pressuposição destes objetivos e propósitos que qualquer enunciado é imediatamente entendido. (FISH, 1992, p. 203)

Ainda que essas referências pertençam ao universo e à comunidade de Harry Potter e sejam imediatamente compreensíveis por seus membros, elas não se limitam apenas aos fãs. Não bastasse a apropriação de tais referências pela comunidade de leitores e fãs, os meios de comunicação (como os citados nos exemplos acima) noticiam o uso das referências culturais da série, tornando-as compreensíveis àqueles que não estão inclusos na comunidade e que, por isso, não estão familiarizados com os personagens.

No entanto, a pluralidade e o alcance da comunidade de Harry Potter são tão amplos que essas mesmas pessoas que se encontram fora dela, ainda assim, são atingidas por sua influência, como no caso de filmes, programas e séries de televisão que fazem referência à série, bem como os memes disseminados pelas redes sociais e pelos sites de notícias e variedades.

Não só no conturbado cenário político brasileiro, mas também na política britânica, o universo de Harry Potter é apropriado para críticas e posicionamentos políticos na internet, sem contar o próprio posicionamento de J. K. Rowling nas redes sociais, apoiadora declarada do Labour Party, o Partido Trabalhista da Inglaterra (LEACH, 2008).

Em plena campanha eleitoral, em maio de 2017, a Primeira Ministra Theresa May (Partido Conservador), em visita a uma escola em Birmingham, disse ter lido todos os livros da série Harry Potter. Mais tarde, no mesmo dia, questionada por um jornalista do The Telegraph com qual personagem da série ela se considerava parecida, May recusou a responder, dizendo que não se considerava similar a nenhum dos personagens de Harry Potter, mas que os livros, segundo ela, são uma ótima leitura, tanto para adultos como para crianças (HORTON; HUGHES, 2017).

Entretanto, a recusa da Primeira Ministra em responder à pergunta resultou na mobilização dos fãs da série na internet (sobretudo os mais jovens, faixa etária na qual Theresa May gozava de baixa popularidade), comparando-a a um dos personagens de Harry Potter. Especificamente, Dolores Umbridge, funcionária do Ministério da Magia (estrutura política do mundo bruxo de Rowling) e um dos personagens mais odiados pelos fãs da série (O'CONNOR, 2017).

As questões sociopolíticas, por sinal, estão sempre em voga na comunidade global de Harry Potter, seja pelo ativismo da autora nas redes sociais ou pelo próprio pensamento crítico que os livros despertam (como questões de gênero, racismo e fascismo, por exemplo; tópicos tratados ao longo da série, sobretudo nos últimos volumes, os quais amadureceram junto de grande parte de seu público inicial).

J. K. Rowling, por sua vez, é notícia recorrente por suas declarações políticas nas redes sociais, as quais movimentam o debate sociopolítico de sua comunidade de leitores e fãs. Com mais de 14,5 milhões de seguidores em seu Twitter (à data final deste artigo),

Rowling mantém sempre ativas as discussões políticas e sociais, as quais acabam por refletir em boa parte da comunidade global de Harry Potter, sobretudo seus seguidores no microblog.⁷

Seja tuitando contra o conservadorismo político (sobretudo contra o Presidente americano Donald Trump e a Primeira Ministra britânica Theresa May) ou ainda se posicionando abertamente a favor dos direitos das minorias, Rowling acaba por influenciar grande parte de seus seguidores, os quais a veem como um exemplo a ser admirado.

Dessa forma, não apenas o interesse pelo universo de Harry Potter se constitui como fator comum entre os membros de sua comunidade global, mas, também, os valores sociais e políticos defendidos na série, ainda que nem todos os leitores e fãs compartilhem das mesmas ideias e visões políticas que a autora, ou que a maioria dos membros da comunidade de leitores e fãs de Harry Potter.

As posições mais polêmicas de Rowling (ou, pelo menos, polêmicas aos que pensam contrários a ela), como suas declarações contra o Brexit ou a favor do casamento entre pessoas do mesmo sexo, diversidade sexual e de gênero, terrorismo e migração, geram sempre discussões de seus seguidores em sua conta do Twitter, os quais expõem suas opiniões entre si. Porém, nem sempre o que há é um debate de ideias.

Muitas vezes, essa movimentação toda em torno de suas declarações no Twitter se resume a ataques de ambas as partes: os que pensam como a autora e os que discordam de suas ideias e de seu posicionamento político. No entanto, toda essa comoção acaba por contribuir para a formação do caráter dessa comunidade, a qual tenta se assemelhar ao máximo aos valores enaltecidos por Rowling em suas redes sociais e pela própria série.

Uma rápida pesquisa pelo nome da autora nas ferramentas de busca dos sites de notícia, como o da Time, revelará um número considerável de manchetes relacionadas ao posicionamento político e ideológico de Rowling nas redes sociais. É nelas e por meio delas que a comunidade global de Harry Potter se constrói e se mantém; além, é claro, de serem o espaço no qual ela se manifesta. Dessa maneira, não apenas os personagens e as cenas icônicas da série servem de referência a essa comunidade, mas também seus valores (os quais, por vezes, se confundem com os valores da autora e são disseminados pela rede).

Essa amplitude do fenômeno se dá justamente pela formação de sua comunidade de leitores e fãs ao redor do mundo. Ainda que essa grande comunidade global seja dividida em pequenas comunidades interpretativas (como as mais de 60 traduções), as referências à série são tomadas com valor universal por todos os membros de sua comunidade, uma vez que a referên-

7 https://twitter.com/jk_rowling

cia cultural do fenômeno Harry Potter se baseia em características imutáveis da série, como o caráter de seus personagens, por exemplo. Isso sem levarmos em conta o valor sentimental que seus fãs dão à série.

Mais que uma referência literária (e ainda que essa não lhe seja negada), Harry Potter se tornou uma referência da cultura de massa em sua amplitude. Levando em conta o multidiálogo da série literária com as diferentes mídias (cinema, rádio, televisão, internet, imprensa), suas referências podem ser requisitadas pelo mais jovem de seus leitores ao mais intelectual deles.

Do ex-Presidente dos Estados Unidos, Barack Obama (KOSSOFF, 2007), ao desconhecido que se senta ao seu lado no transporte público vestindo uma camiseta da série, passando pelos mais diferentes sujeitos ao redor do mundo, todos fazem parte de uma mesma comunidade global, a qual se mantém em torno de uma mesma referência: o fenômeno Harry Potter.

É no universo virtual e por meio dele que a série Harry Potter se mantém relevante para os fãs e para parte considerável da imprensa mundial. Indo além das páginas dos livros, em um dos maiores exemplos da relação entre literatura e multimeios (TV, cinema, internet, teatro, games...). A série se tornou e ainda hoje se mantém um fenômeno sociocultural, graças ao seu poder de adaptação às novas mídias e à era digital e suas rápidas transformações, sem, no entanto, deixar de lado seu conteúdo literário, do qual nascera.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As influências tecnológicas em nossa relação com o mundo vêm ocorrendo em um ritmo cada vez mais acelerado e aparentemente sem retorno. Sem entrarmos no mérito das vantagens ou desvantagens resultantes dos avanços tecnológicos, talvez sejamos as últimas gerações a presenciar as mudanças radicais da tecnologia em nossa relação com a arte e com o mundo como um todo.

Quebrando as barreiras inicialmente impostas pelo livro e desbravando um novo espaço para a (re)criação e sobrevivência de sua história e de seus personagens, a série Harry Potter se tornou referência de longevidade e de adaptação ao mundo virtual. Sem perder sua aura mágica na era digital (muito pelo contrário, o aporte digital contribuiu para o encantamento da série), Harry Potter se mantém presente na cultura global como referência icônica e imagética de toda uma geração de leitores e fãs.

Por meio das redes sociais e da plataforma de leitura interativa Pottermore, J. K. Rowling mantém contato constante com sua comunidade virtual, modificando os desdobramentos da história presente nos livros, bem como indo além de suas páginas, apresentando novas histórias de seu mundo mágico (o qual continua a atrair milhões de fãs).

Assim como o contínuo aprimoramento das técnicas cinematográficas não apaga o cinema como arte, mas, ao contrário, dá novo fôlego a ele, a literatura não corre o risco de ser ofuscada pelas telas dos computadores, tablets e smartphones, a menos que ela (por meio de seus escritores, críticos e pesquisadores) insista em negar a revolução pela qual estamos passando.

Refletir sobre as revoluções do livro e, mais amplamente, sobre os usos da escrita, é examinar a tensão fundamental que atravessa o mundo contemporâneo, dilacerado entre a afirmação das particularidades e o desejo do universal. (CHARTIER, 1999, p. 133).

Assim como a prensa de Gutenberg revolucionou o acesso ao texto (isso sem levarmos em conta suas consequências políticas e sociais, como a alfabetização na Europa e o fortalecimento da Reforma), ou como o livro ilustrado é (ainda hoje) um atrativo ao leitor, as novas plataformas de leitura e as ferramentas das quais o texto digital pode dispor são tanto uma revolução quanto um atrativo à leitura.

No entanto, é preciso nos distanciarmos um pouco do presente para percebermos o tamanho e a importância dessas revoluções, seja voltando ao passado ou projetando o futuro, pois ainda nos encontramos dentro de todo o processo. Coube a nós, por sorte ou azar, sermos a geração de transição, à qual resta arcar com as consequências de adaptar-se ou negar-se às mudanças em nossa relação com a literatura. Não apenas nossas leituras se modificam com o tempo, mas, também, as formas de ler e de se produzir literatura.

Referências

ANG, Audra. Coreia do Norte abre a porta Harry Potter e Britney Spears, mas para uma elite, 2005. Disponível em: <http://www.publico.pt/ultima-pagina/jornal/coreia-do-norte-abre-a-porta-a-harry-potter-e-britney-spears-mas-para-uma-elite-47702> . Acesso em: 06 jun. 2017.

CASTELLS, Manuel. *A Galáxia da Internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp, 1999.

DI LUCCIO, Flavia; NICOLACI-DA-COSTA, Ana Maria. Escritores de Blogs: Interagindo com os Leitores ou Apenas Ouvindo Ecos?. *PSICOLOGIA CIÊNCIA E PROFISSÃO*, 2007, 27 (4), 664-679. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v27n4/v27n4a08.pdf> . Acesso em: 14 jun. 2017.

ESTADÃO. Alexandre de Moraes de toga é comparado a Lord Voldemort, 2017. Disponível em: <http://emails.estadao.com.br/noticias/comportamento,alexandre-de-moraes-de-toga-e-comparado-a-lord-voldemort,70001711093> . Acesso em: 28 maio 2017.

EVANS, Fernando. *Harry Potter é tema de curso de história na Unicamp para público da terceira ida-*

de, 2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/noticia/harry-potter-e-tema-de-curso-de-historia-na-unicamp-para-publico-da-terceira-idade.ghtml> . Acesso em: 21 jul. 2017.

FISH, Stanley. “*Is there a text in this class?*”. Alfa. vol. 36, p. 189-206, 1992.

FONTOURA, Marina Burdman. Literatura eletrônica e textualidade digital. *ARTEFACTUM* – Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia, ano IX – nº 01/2017. Disponível em: <http://artefactum.rafrom.com.br/index.php/artefactum/article/view/1414/687> . Acesso em: 10 jan. 2018.

GUPTA, Suman. *Globalization and Literature*. Cambridge: Polity Press, 2009.

G1. “Eduardo Cunha é uma espécie de Lord Voldemort para Michel Temer”, diz Lo Prete, 2017. Disponível em: <http://g1.globo.com/globo-news/jornal-das-dez/videos/v/eduardo-cunha-e-uma-especie-de-lord-voldemort-para-michel-temer-diz-lo-prete/5879485/> . Acesso em: 02 jul. 2017.

_____. Rio 2016 diz que não vai tolerar cartazes de protestos políticos, 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/olimpiadas/rio2016/noticia/2016/08/rio-2016-diz-que-nao-vai-tolerar-cartazes-de-protestos-politicos.html> . Acesso em: 28 maio 2017.

HAYLES, N. Katherine. *Literatura Eletrônica: novos horizontes para o literário*. São Paulo: Global, 2009.

JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

KOSSOFF, Julian. *Barack Obama under the Harry Potter spell*. Disponível em: <http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/1557929/Barack-Obama-under-the-Harry-Potter-spell.html> . Acesso em: 02 jun. 2017.

LEACH, Ben. Harry Potter author J K Rowling gives £1 million to Labour, 2008. Disponível em: <http://www.telegraph.co.uk/news/politics/labour/3021309/Harry-Potter-author-JK-Rowling-gives-1-million-to-Labour.html> . Acesso em: 1 de jun. 2017.

MATOS, Adriana Dória. Escritores de blogs: a web como espaço de criação e discussão sobre literatura. Hipertextus, n. 3, Jun. 2009. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume3/Adriana-Doria-MATOS.pdf> . Acesso em: 14 jun. 2017.

NEDER, Vinicius. *Força nacional detém homem com cartaz de ‘Fora, Temer’ em prova de tiro com arco*, 2016. Disponível em: <http://esportes.estadao.com.br/noticias/jogos-olimpicos,forca-nacional-detem-homem-com-cartaz-de-fora-temer-em-prova-de-tiro-com-arco,10000067536> . Acesso em: 28 maio 2017.

O'CONNOR, Roisin. *Theresa May refuses to compare herself to a Harry Potter character*, 2017. Disponível em: <http://www.independent.co.uk/arts-entertainment/books/theresa-may-harry-potter-question-refuse-answer-election-2017-read-birmingham-nishkam-primary-school-a7739901.html> . Acesso em: 1 de jun. 2017.

MUNARI, Ana Cláudia. *Do leitor invisível ao hiperleitor: uma teoria a partir de Harry Potter*, 2011. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2000/1/431100.pdf> . Acesso em: 1 jun. 2017.

ROSA, Ana Beatriz. *Para a internet, Harry Potter tem a melhor explicação sobre a política do Brasil*, 2017. Disponível em: http://www.huffpostbrasil.com/2016/05/13/para-a-internet-harry-potter-tem-a-melhor-explicacao-sobre-a-po_a_21696327/ . Acesso em: 28 maio 2017.

ROWLING, J. K. *Harry Potter e a Pedra Filosofal*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

_____. *Harry Potter e a Ordem da Fênix*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

UBES – *União Brasileira dos Estudantes Secundaristas*. São Paulo: 2016. Disponível em: <http://ubes.org.br/2016/mesmo-com-censura-fora-temer-marca-abertura-das-olimpiadas-2016/> . Acesso em: 29 maio 2017.

UNITED STATES GOVERNMENT ACCOUNTABILITY OFFICE. *Democracy Assistance for Cuba Needs Better Management and Oversight*, 2006. Disponível em: <http://www.gao.gov/assets/260/253560.pdf> . Acesso em: 06 jun. 2016.

YOUTUBE. *Leandro Karnal explica a existência de aberrações como Silas Malafaia e Jair Bolsonaro - COMPLETO!*, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZfOd3BPGaws> . Acesso em: 1 jun. 2017.

Fellip Agner Trindade Andrade

Mestrado em Teoria Literária e Crítica da Cultura pela UFSJ e doutorando em Teorias da Literatura e Representações Culturais pela UFJF. E-mail: fellipagner@hotmail.com

Enviado em 30/06/2018.

Aceito em 30/08/2018.

O USO DE AUDIOBOOKS EM CLASSES DE LITERATURA ESTRANGEIRA: AUMENTANDO AS HABILIDADES DE LEITURA

THE USE OF AUDIOBOOKS IN FOREIGN LITERATURE CLASSES: ENHANCING READING SKILLS

Cláudio Roberto Vieira Braga
UNB

Gláucia Renate Gonçalves
UFMG

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa, realizada entre os anos de 2012 e 2015 com 129 alunos de graduação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e na Universidade de Brasília (UnB), sobre o uso de audiolivros nas aulas de literaturas em inglês. O artigo discute a reação dos participantes após serem expostos à prática de leitura de obras literárias acompanhada pela narração em áudio. Além disso, o artigo analisa o impacto da pesquisa na capacidade de concentração dos participantes, o aumento de seu interesse pela literatura e, principalmente, o desenvolvimento de sua capacidade de interpretação literária.

Palavras-chave: leitura; literatura; audiolivros

Abstract: *This article presents the findings of a research, conducted between the years 2012 and 2015 with 129 undergraduate Brazilian students of English Literature in both the University of Brasília (UnB) and the Federal University of Minas Gerais (UFMG), on the use of audiobooks in foreign literature classes. The article discusses participants' response after being subjected to the practice of reading literary texts with the support of audio narration. In addition, we analyze the impact of the research on the increase of participants' attention span, the growth of their interest in reading literature and, mostly, the enhancement of their interpretive skills.*

Keywords: reading; literature; audiobook

1. INTRODUCTION

It has been systematically stated that we now live in a digital age. This new era, sometimes called the information age, is not consensually defined, and began at some point in the seventies, the eighties or the nineties in different societies, when personal computers became commercially available and affordable to individuals. Along with computers, a series of technological developments made it easier for information to be electronically transmitted and attained faster than ever before and oftentimes at no cost. The digital age is, ultimately, an era of unprecedented, intense global connectivity that is changing the world in which we live.

According to Marc Prensky, those born in the digital age are the Digital Natives, a term coined by him in 2001. Digital Natives, Prensky explains, are those who grew up surrounded by digital devices such as computers, videogames, smartphones, video cameras, partially or totally connected to the internet, and use technology skillfully. The rest of us, that is, those born before the beginning of the digital era, are called Digital Immigrants, since we had to adapt ourselves to the digital world at some point in our adult lives. Pondering about the relationship between Digital Natives as students and Digital Immigrants as teachers, Prensky states that, “the single biggest problem facing education today is that our Digital Immigrant instructors, who speak an outdated language (that of the pre-digital age), are struggling to teach a population that speaks an entirely new language” (PRENSKY, 2001, p. 1-2).

As literature professors in the twenty-first century, we do notice an increase in communicational difficulties with our younger students, as described by Prensky; these difficulties go beyond changing slang terms that usually typify difference between generations. Secondly, we notice in our classrooms a decrease in oral participation and a certain impoverishment of students’ understanding of literary texts, which can be attested by the evaluation of their class assignments and exams. At some point in our academic careers, we entered the classroom to teach literature to students and realized that a significant number of them, especially those who were admitted to the university more recently, were not familiar with print books, to say the least; it was precisely at this point that the current investigation was conceived. At a first glance, many of our younger students in Brazilian universities could be defined as digital natives in Prensky’s terms, and have been changing in many ways. The main change for us literature professors is the way they read and take in stories. Therefore, some of the questions that informed our investigation were: what does reading mean in the twenty-first century? As digital natives, how are our students reading literature? Do they combine their reading practice with technology and, if so, how?

These are questions about the changing habits of reading literature of our students that informed our investigation. As we attempted to answer them, we began to think of how to approach students in the classroom in a way that would effectively help us to understand their way of reading and, simultaneously, draw their attention to the literary works in our syllabi. We

then departed from the premise that if our students' way of reading literature is undergoing change, then similarly there must be a change in the way instructors teach literature. Indeed, our practice as literature professors has been questioned since the 1970s. As Afrânio Coutinho (1975) ponders,

Among ourselves, the usual is the lecture method, panoramic exhibitions in chronological order, mostly reduced to a catalog of names and titles of works, sometimes accompanied by bibliographic data, plots summaries or grouping of authors by schools. It will not be wrong to say that none of this is Literature. (COUTINHO, 1975, p. 118)

For Coutinho (1975), the focus on the literary works themselves should be the priority, an opinion shared by Tzvetan Todorov (2010). In *A Literatura em perigo*, Todorov criticizes the absurdities of literature teaching in French schools. He mentions, for instance, that literature instructors rely on literary works only to teach literary theories, instead of focusing on the works themselves, and students end up learning what critics have stated about the works rather than what literary works themselves may be suggesting to different readers.

Coutinho (1975) and Todorov (2010) invite us to rethink our practices and, maybe, face the not so encouraging fact that literature teaching is many times ineffective or at times even pointless. In Brazil, we often read and hear about how the decline of reading and of education in general has affected the younger generations, often pointing to intellectual fragmentation, internet dependence, and a decrease in students' ability to think critically. Many of us simply accept these symptoms as part of an inevitable new order, blaming computers and smart phones. However, it would be a mistake to think that literature reading and interpretation were fully and perfectly accomplished by university students in Brazil before the advent of technology. Moreover, it would be equally inaccurate to think that reading literature and the use of technology are separate tasks that compete with one another and that they could never converge towards a same goal.

Therefore, motivated by the desire to stimulate our students' intellectual ability to read and interpret literature more effectively, we developed and applied a practice of teaching that combines reading a literary work and listening to its audio narration in the classroom. We were led by the hypothesis that twenty-first century young university students are digital natives that would read and understand literature more effectively if reading were non-traditional, but, instead, integrated with technology.

2. METHODOLOGY

The method chosen for this investigation is based on the concept of pedagogical intervention research. According to Magda Floriana Damiani (2013), this is a "research that involves planning and implementing interference (changes, pedagogical innovations)

– designed to produce advances, improvements in the processes of learning of the subjects who participate in them – and the subsequent evaluation of the effects of such interference” (DAMIANI, 2013, p. 57).

In order to address the research questions we initially proposed, we defined the six steps of the research process as follows: we began by selecting a reading corpus that would be both appealing to students and representative of the American and British Literatures of the twentieth and twenty-first centuries. In addition, we confronted a technical limitation, which was the availability of the audio narration of the stories. The second step was to think about the types of questions we wanted to ask students after the experience of reading a work of literature while listening to the audio narration of that same work. These questions should collect feedback from the intervention and at the same time help us to define the students’ profiles. The third step was to test the reading material, the equipment, and reviewing the questions, to find out possible flaws and correct them in advance. Step number four was the intervention itself, involving the printed literary work and the audio narration, followed by the questionnaire and our observations. At this stage, we began to engage in informal conversations with students after class. As we understood the importance of such spontaneous feedback, some of them were recorded in the shape of short interviews. The fifth step entailed the compilation and interpretation of data, the implications of the practice, the reaching of conclusions. Our final step was the writing and publishing of the research records.

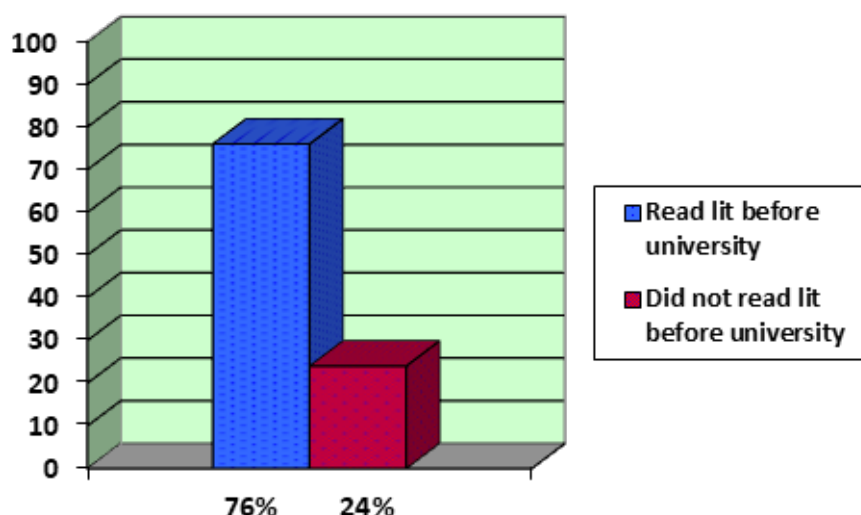
The study involved 129 undergraduates ages 19 to 50 from Universidade de Brasília (UnB) and Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). The majority of the group, specifically 75%, however, was made up of students whose ages ranged between 19 and 21 years. A printed questionnaire handed to participants asked eight questions: the first four questions were about the literature reading habits that participants had before the research, followed by a fifth question that asked about the relation between technology and the reading of foreign literature. The last three questions focused on the students’ evaluation of the intervention itself, prompting their feedback on how they felt about the experiment of reading foreign literature with the use of audio technology in the classroom and whether they profited from it or not. In the end of the questionnaire, we offered a blank space where they could freely write about whatever aspect of the experiment they wished. Below we examine the results and their implication to the research.

3. RESULTS AND DISCUSSION

3.1 Literature reading habits of participants

The first question addressed to students aimed to learn about their habit of reading literature before they entered the university to pursue a degree in English. Over the past decade and a half years, fifteen-year-old Brazilian students have scored among the lowest in international exams to evaluate reading skills, according to the Programme for International Student Assessment (PISA), developed by the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). About 50% of fifteen-year-old Brazilian students scored below PISA's reading proficiency level, and Brazil ranked forty-ninth out of fifty-six countries taking part in the assessment program (OECD, 2011, p. 7). These numbers, together with a general belief that Brazilians simply do not read much, reflect an only too familiar setting in which professors of literature expect to meet freshmen simply not used to reading literature. To our surprise, however, 76% of participants in this research replied that they in fact did have the habit of reading literature before they started to attend university, against only 24% who answered No to the question.

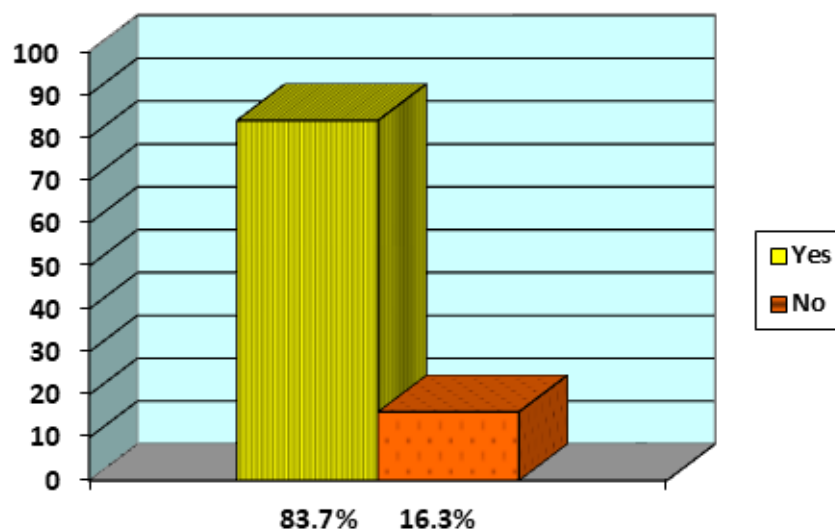
Chart 1: Habit of reading literature before entering university



Hence, Question One led us to reconsider the notion of Brazilian students as natural non-readers. Examining the profile of young Brazilian students that pass the National University Entrance Examination (ENEM), we find that they represent a young intellectual elite, which leads us to speculate whether students who choose to major in Language and/or Literature perhaps enjoy reading literature more than those who chose other majors. We are well aware that this speculation means navigating dangerous waters. Thus, in order to make the journey safer, a relevant aspect needs to be taken into account in future studies regarding the performance of Brazilian students in the OECD reading test, and which we eventually shall also take into account in our research: the social-economic background of students.

The topic of Question Two was the students' self-assessment of the improvement of their practice of reading. We literally asked, "Do you feel you improved your habit of literature reading after you started your degree in English at the University?" Initially we expected to learn if university education discouraged literature reading, based on findings by theorists such as Tzvetan Todorov (2010) and Afrânio Coutinho (1975), who have presented evidence that educational systems caused students to lose enthusiasm for books, instead of promoting literature reading. Again to our surprise, though, 83.7% indicated that they had improved their habit of literature reading after beginning their degree in English, and only 16.3% said they did not.

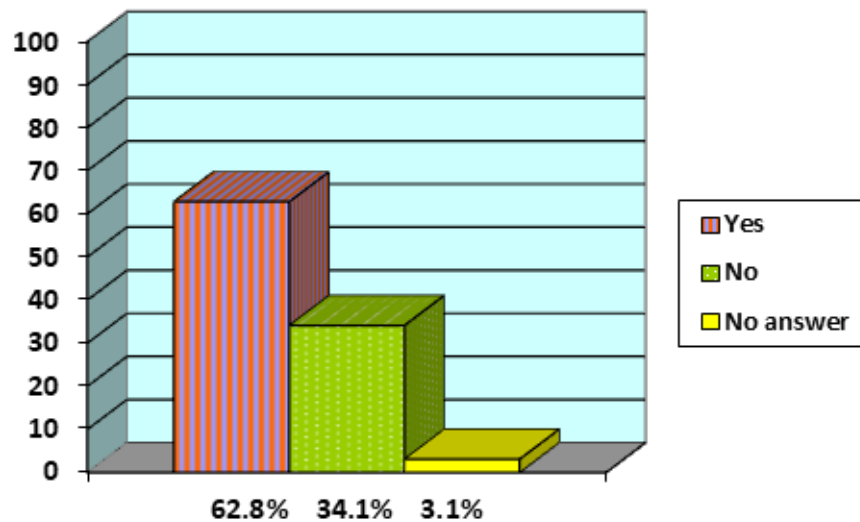
Chart 2: Improvement of literature reading after entering university



We began by conjecturing that answering No to this question does not necessarily mean a deterioration of the habit of literature reading. If we take into account the 75% who stated in Question One that they did read literature before entering the university, we can assume that their habit of reading did not improve only because it was already considered good at the start. That is, perhaps the 16.3% who stated that their habit of reading did not improve are totally or in part included in the 75% who answered Yes to Question One.

Our third question prompted participants to think about the last work of literature they had read. We sought to know if it had been a reading assignment by a literature professor or not. 62.8% of the responses were positive, while 34.1% said No, and 3.1% did not answer.

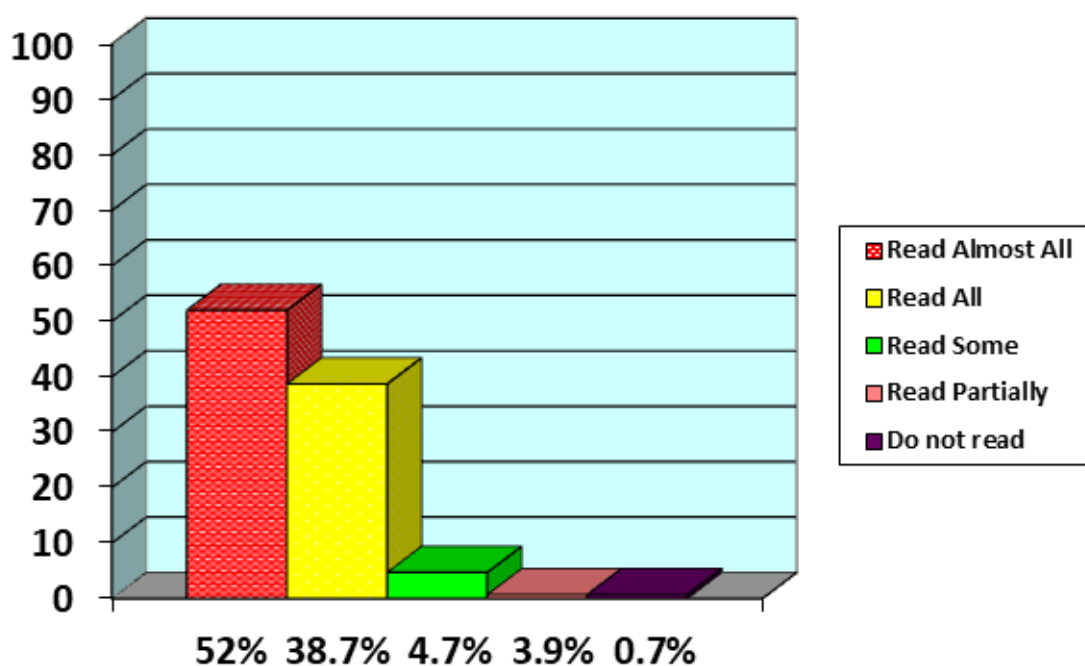
Chart 3: Was the last work you read an assignment for a class?



This result leads us to infer that, even though most students have consolidated the habit of reading literature before they entered university, the choice of what they read may change and begin to be significantly influenced by their professors. This finding emphasizes the responsibility involved in choosing a literary corpus and strategies to teach literature. We also think that 34.1% is a very meaningful percentage of students who keep reading books other than those required for their academic courses. This suggests that a professor's syllabus for a literature course may be out of many young students' scope of interest. Are they reading best sellers or other subgenres usually derided by university professors?, one may ask. Do we, Brazilian professors, fail to motivate our students? In addition, we can infer that many participants have more time for reading than they actually claim, since many of them read both the works in their course syllabi (as we are going to see in the results for Question Four) and books of their own preference.

Differently from the previous ones, Question Four narrowed the scope from general literature reading to the reading of foreign literature, which is what we teach and consequently the focus of the present research. Since Question Four was a multiple-choice question, students had to choose one out of five options to complete the sentence: “when it comes to reading the literary works required by your foreign literature professor, you...”. 38.7% chose option a, reporting they “read all of them”. Option b (read almost all of the literature works) was chosen by 52%, while 4.7% indicated option c (read some of them). Only five students (3.9% said they read texts partly (option d) and one participant chose option e, indicating that he/she never read the literary works required by the professor of foreign literature (0.7%).

Chart 4: Reading assignment by foreign literature professor

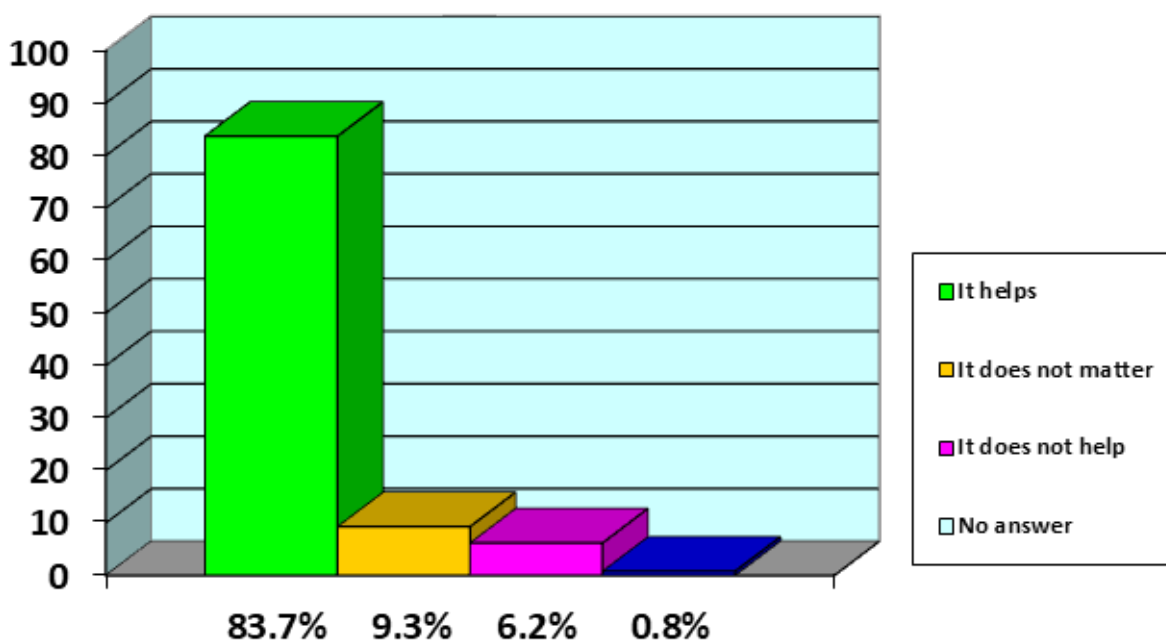


The first aspect to notice is that the results shown here contradict the pessimistic expectations of those who believe that most students do not read or read only a few of the works assigned for a class. In fact 107 out of 129 participants state that they read all or almost all literary works required. This result also makes us, literature professors, ask ourselves why we often have the feeling that a great number of students are not reading the texts we require. A way to investigate this is to consider the atmosphere in our classrooms, which may not make many students comfortable enough to take part in discussions. This situation leaves us with the impression that they did not read the work assigned for that class when, in reality, many of those who actually did read the texts assigned still chose to remain silent in the classroom.

3.2 The connection between technology and the reading of foreign literature

Attempting to introduce the notion of technology related to reading, Question Five required students to express their opinion regarding the benefits of technology when reading foreign literature. The option “technology helps me to read foreign literature” was chosen by 83.7% of participants. 6.2% indicated alternative b (technology does not help me to read foreign literature), and 9.3% stated that it did not matter. One student (0.8%) did not answer this question.

Chart 5: The benefits of technology when reading foreign literature



In this question, we chose to use the word technology generically. After all, what is technology to each of them? The answer will certainly vary. In addition, we did not establish the distinction between the supposedly right or wrong use of technology, or the educational versus the recreational uses of it. We are aware, though, that there were consequences of using the term technology with such a broad meaning, and the first implication could be predicted: participants were indeed free to think of technology in their own ways. The second implication was that the answers we got prompted further questions: if the use of technology for some students means finding plot summaries online or watching filmic adaptations of literary works to substitute for

the reading of the actual book, could we simply consider this as an unethical practice? Or would the practice of not reading the works themselves – hardly ever admitted by students – reveal the ineffectiveness of literature teaching? What really upsets literature professors when students do not read what they assign? Is it the questioning of their authority as instructors? Is it about their feeling of disempowerment as they are “replaced by websites that teach” the basics of what students should know about any particular work? Is it some type of indirect questioning of the professor’s competence? On the other hand, are today’s students some kind of “Facebook generation”, operating in simplistic dichotomies of likes/dislikes, reading only what they want and pretending to read the so-called “difficult” works?

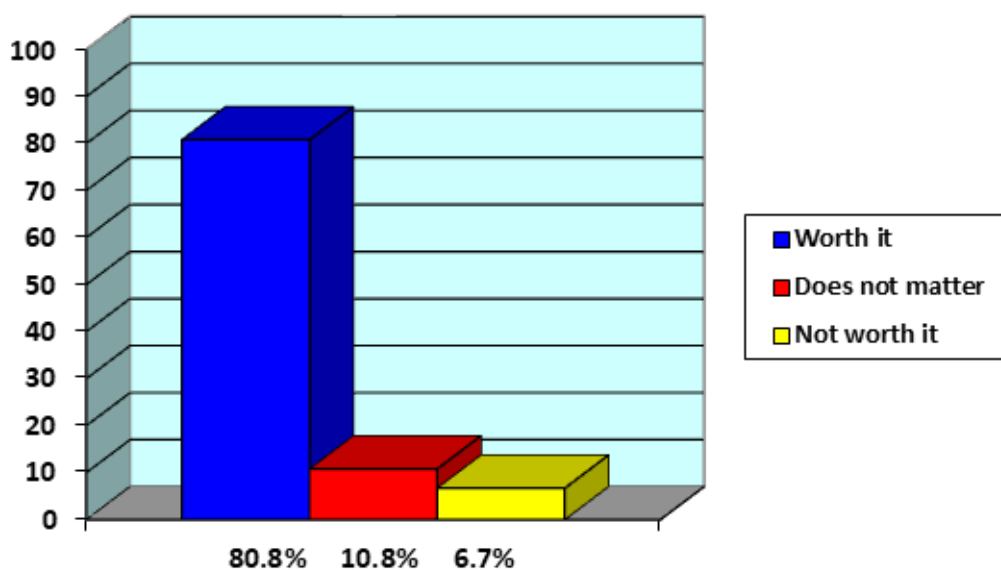
Another point that must be made is that the participants in this research constitute a group that is studying English as a foreign language and that is used to the use “listening comprehension” exercises. Such practice in language classes seems to contribute to the environment created in this experiment with literature classes. Our students are, in this sense, familiar with technologies that allow them to listen to native speakers and are aware of the benefits introduced by technology.

3.3 Self-assessment of the use of audio technology in the foreign literature class

Questions Six, Seven, and Eight were meant to lead participants to think about technology specifically, therefore calling attention to the use of audio technology in the foreign literature class. At this point, students were encouraged to think about the experiment of reading a literary work accompanied by its audio narration.

We began by asking the undergraduates if they considered the experience of reading literary texts in the classroom with the use of audio technology a worthwhile practice. 80.8% reported that it was worthwhile because listening to a narrator can enhance the understanding of the literary work. 6.7% said it was not worthwhile because a narrator only represents a single interpretive possibility, and 10.8% reported that the use of audio technology did not make any difference to them. 1.7% of participants did not answer this question.

Chart 6: The use of audio narration in the foreign literature class



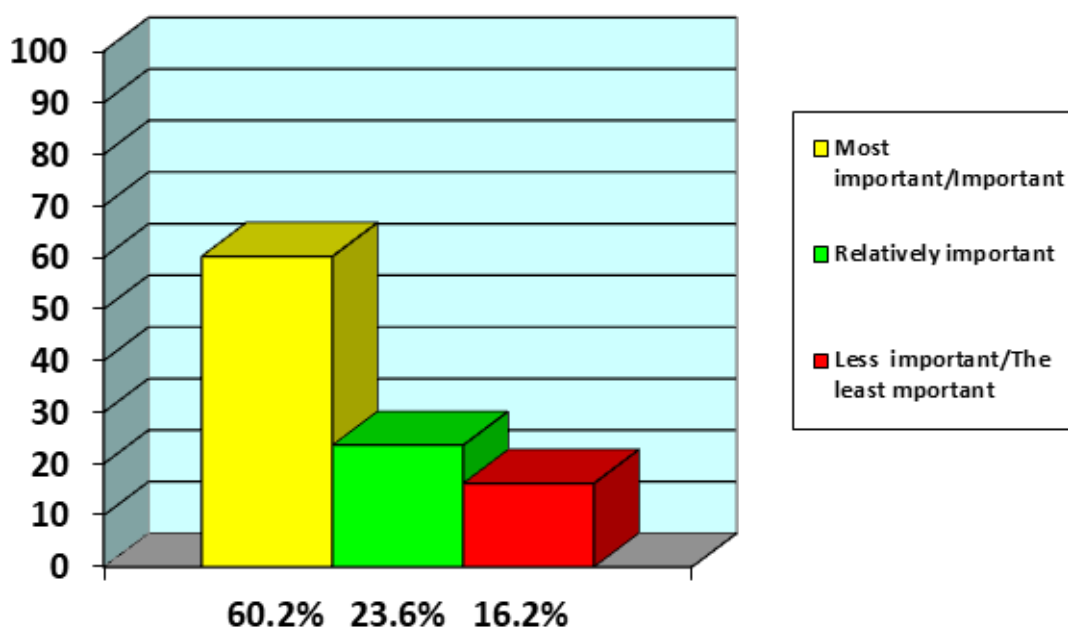
The noteworthy number of students who claimed that the use of audio technology was beneficial led us to reflect on the types of advantages they perceived. From observing the participants in the classroom and eventually talking to them informally, we have come to list of the advantages they pointed out: 1) the use of audio technology introduces students to books beyond their reading level; 2) it fosters interpretive readings; 3) it highlights humor and irony in stories; 4) it introduces new genres, such as reading a play; 5) it introduces new vocabulary and proper nouns; 6) it makes students acquainted with unfamiliar dialects or accents, and 7) it allows participants to learn how to pronounce many new words. In the words of Baskin and Harris, the audio recording of a narrative recaptures “the essence and the delights of hearing stories beautifully told by extraordinarily talented storytellers” (BASKIN; HARRIS, 1995, p. 376).

Question Seven presented a higher level of complexity. It was made up of a brief introduction, five numbered items expressing degrees of importance, and five statements. This question required participants to measure the benefits of audio technology in the class of foreign literature. They were directed to think comparatively, attributing points from one to five – 5 being the most important, 4 important, 3 relatively important, 2 less important, and 1 the least important – to evaluate their improvement in the foreign literature class associated with the use of audio narration. The statements included in Question Seven considered the students’ understanding of the works read, their reading fluency, their concentration, the acquisition of further knowledge, and the development of interest in reading more books. The following are some of the results most relevant to this research.

3.3.1 Statement 1. The use of audio narration in the foreign literature class improves my understanding of the works.

60.2% of participants placed the improvement of their understanding of literary works as “the most important” and as an ‘important’ advantage of the use of audio narration in the foreign literature class. 23.6% indicated that it was relatively important, and 16.2% classified it as “less important” and “the least important”. Statement 1 scored higher than the other statements in this question.

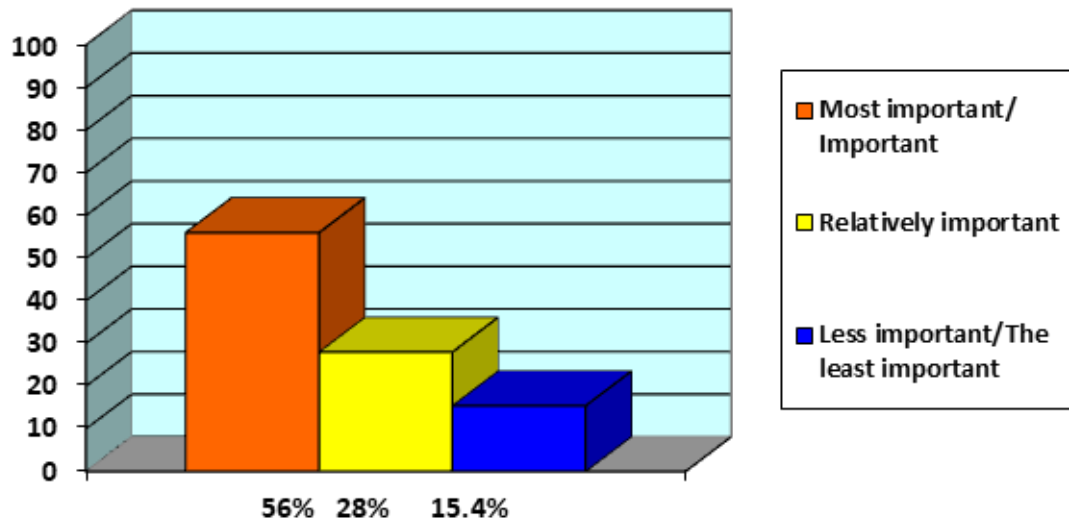
Chart 7: Audio narration improves the understanding of works



3.3.2 Statement 2. The use of audio narration in the foreign literature class improves my reading fluency.

56% showed that the improvement of reading fluency was “the most important” and an “important” benefit of the experiment with audio technology in the foreign literature class. 28.6% chose the option “relatively important” to this statement, while 15.4% said it was “less important” or “least important”.

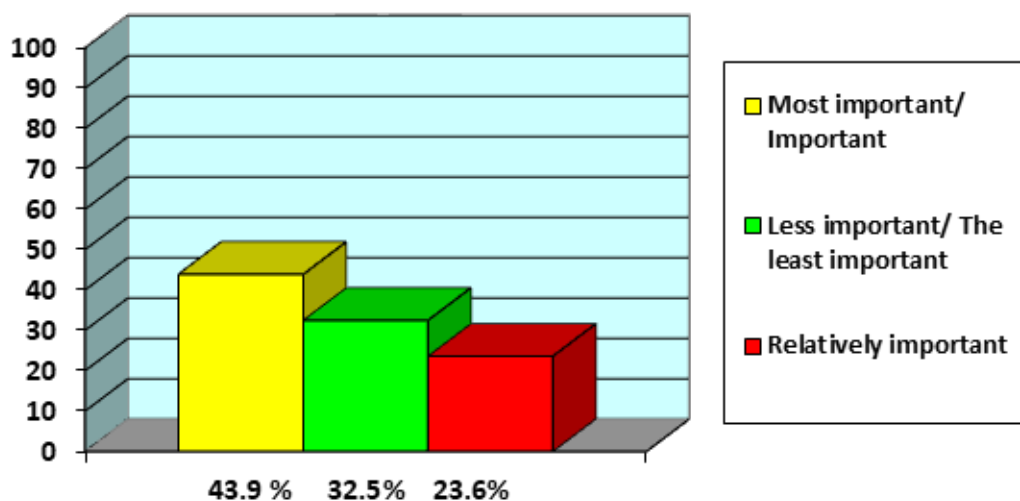
Chart 8: Audio narration improves reading fluency



3.3.3 Statement 3. The use of audio narration in the foreign literature class raises concentration.

43.9% of participants thought that the increase in concentration represented “the most important” and “important” advantage of the practice of reading with the support of audio narration. “Relatively important” was chosen by 23.6% of students and 32.5% considered audio technology as “less important” and “the least important” in terms of raising concentration.

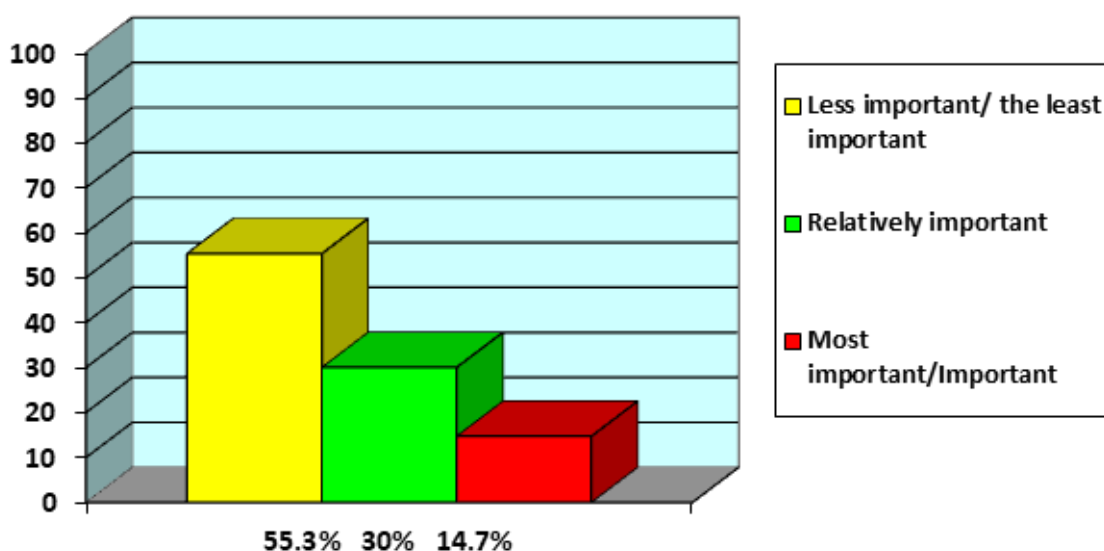
Chart 9: Audio narration raises concentration



3.3.4 Statement 4. The use of audio narration in the foreign literature class furthers knowledge.

14.7% believed that the furthering of their knowledge was a “most important” and “important” benefit they acquired from the use of audio narration while reading foreign literature. For 30% it was a “relatively important” gain, and for 55.3% the improvement of knowledge was characterized as less or the least important. With Statement 4, we sought to learn if students were connecting the use of audio narration to what we consider the ultimate purpose of reading literature, i.e., the expansion of the reader’s general knowledge. One could say that the 14.7% who stated the furthering of knowledge was an important benefit is a good figure, but we were bothered by the fact that more than half of participants could not relate the use of audio technology to the furthering of general knowledge. We then turned to the observation of their participation in debates and the evaluation of their writing assignments about the literary works. As professionals with some degree of experience, we were able to compare these students’ performances with groups from the past that were not exposed to classroom literature reading concomitantly with audio narration. Therefore, it was possible for us to infer that, although many students do not perceive it, their general knowledge did improve when reading collectively while following the audio narration, as noted in an improvement of their writing assignments and exams on the works read in class.

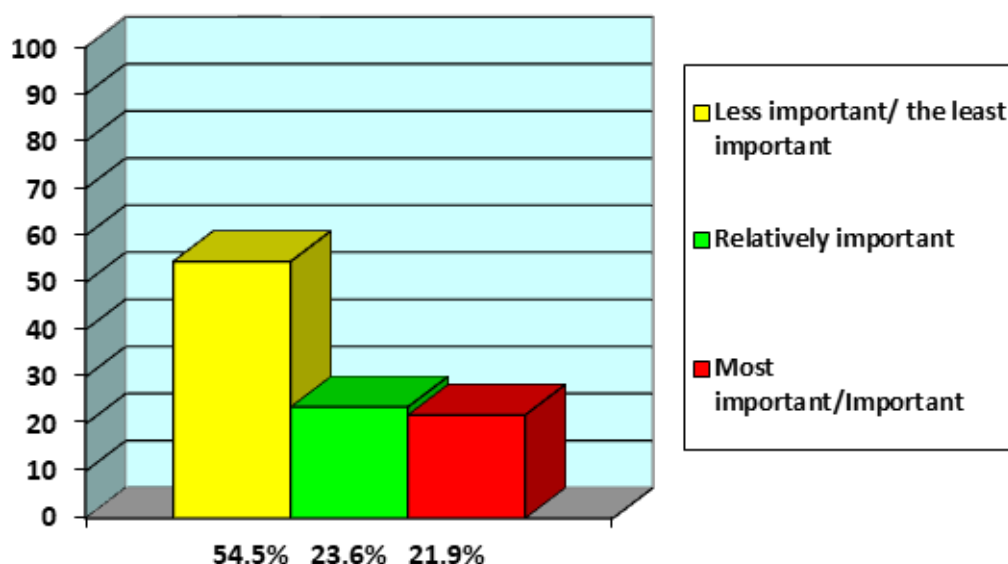
Chart 10: Audio narration furthers knowledge



3.3.5 Statement 5. Audio narration in the foreign literature class prompts my interest in reading more books.

21.9% of subjects see audio technology in the foreign literature class as the “most important” and “important” stimulus to read more books. “Relatively important” was the option of 23.6% of students regarding this issue and 54.5% thought audio technology as “less important” and “the least important” as a tool to motivate them to read more books.

Chart 11: Audio narration prompts interest in reading more books

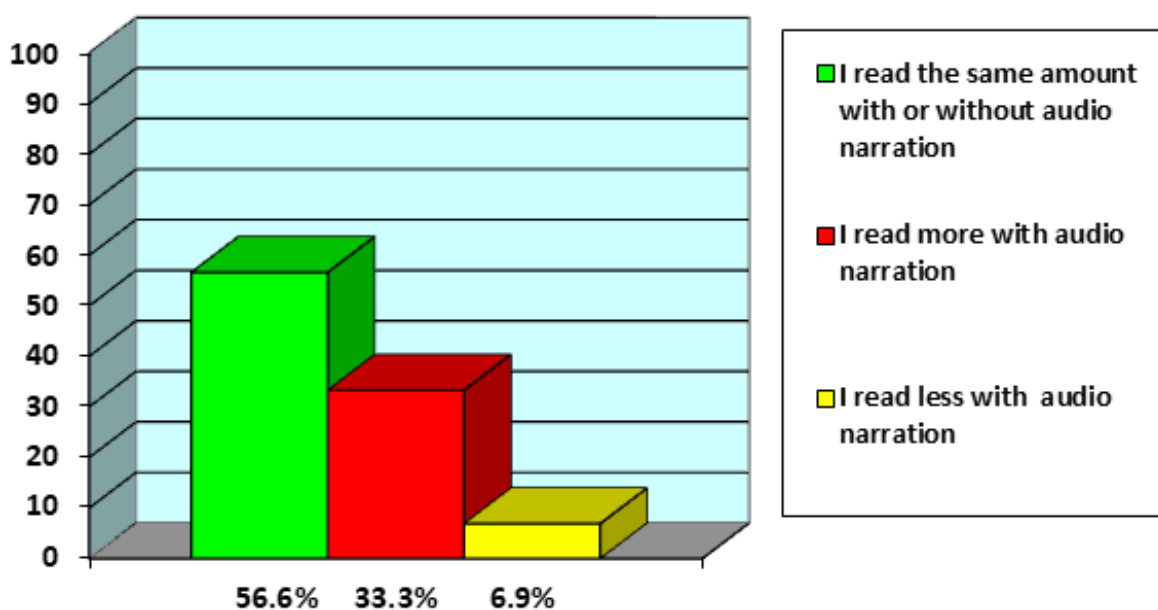


4. Conclusions and implications

In the final question, from which we draw some of our conclusions, we invited students to choose a statement that would best represent their opinion on their habit of reading literature before and after the experiment. The final purpose was to identify changes or improvements in the habit of reading literature of students majoring in English that went through our pedagogical intervention. They had to choose one among three options: (a) I read more of the required foreign literature when audio narration is used in my classes; (b) I read less of the required foreign literature because I do not like the audio narration, and (c) I read the required foreign

literature the same way with or without the audio narration. 33.3% stated they read more foreign literature when their professors used with the audio device in class. Only 6.9% admitted they read less because they did not like the audio device, and 56.6% stated they read foreign literature the same way with or without the audio device.

Chart 12: Participant's opinion regarding the relation between audio technology and foreign literature reading



The first result of Question Eight to be analyzed is the number of students – a total of 43, that is, 33.3% – that read more of the required texts with the use of the audio device in the classroom. After planning the experiment for twelve months and after a thirty-six-month process of implementation, it was meaningful to find out that a third of the participants were reading more literature. This result means that our pedagogical intervention led to general improvements; it means, first and foremost, that we were not teaching a work of literature to a group of students who had not read the work, and could therefore not engage in any kind of deep discussion or analysis. It means, also, that a majority of students, if not all of them, had read the entire work that was the focus of a particular class, a fact that consequently led to an experience of collaborative analysis and a true interaction between professor-students and among students, thus contributing to an effective teaching, understanding, interpreting of literature, reflected ultimately in the students' writing assignments.

However, it was also meaningful to learn that more than half of the participants read literary texts with or without the audio device. This is not to say they disliked the practice of reading with audio narration (in this case, they would have chosen option b). Instead, this finding told us they used more than one type of reading strategy. Consequently, this figure led us to conclude that our 129 university students, most of whom between the ages 19 and 21, who took part in this study are a quite heterogeneous group that cannot be classified under the single category of Digital Natives. This, in turn, suggests that Marc Prensky's claim (2001) that all young students are Digital Natives is not as universal as one might have thought, although we live in a digital era. In other words, we suspect that not all young students relate reading and technology in such a natural and absolute way, at least not in some parts of the world.

Prensky's claims certainly apply to American students, and his study may serve as a valuable cue to researchers in other countries. Precisely because of today's scenario of constant technological development and dissemination, there is every reason to believe that the coming generations of students entering university in Brazil will be each made up of more digital natives than the ones before. For this reason, we find it wise to keep Prensky's claims in mind for a future that is perhaps not so slowly, but surely coming to us, instead of discarding them only because they do not – yet – represent our academic reality. It is our task, thus, to monitor how changes in the way our students use technology affect our practice as literature professors.

Due to the heterogeneity of our students, the benefits of the practice of silent reading in class together with audio narration are not felt by all of them. This fact only reinforces the belief that different learners have distinct ways of learning. It is our contention, then, that literature teaching should be thought of in terms of a variety of methodologies. While it is meaningful that 80.8% of the participants in our research stated that the experiment was enriching insofar as listening to a native narrator contributed to their understanding of the literary works, we are well aware that the practice we introduced into our classes is not single-handedly the key to success in foreign literature teaching. After all, as the answers to Question Eight demonstrate, reading a literary work while listening to the audio narration was not effective for 6.9% of students. In informal interviews after class, some representatives of this minority declared they could not follow the audio narration because the native speaker read too fast for them. They also stated that some of the narrators sounded tedious.

All of this leads us to conclude that, despite their age group, our students should be more adequately still classified as Digital Immigrants, a category Prensky associates with the age group of teachers, and have perhaps more in common with their literature professors than either one thought. For this reason, instead of discarding other technologies

and methodologies available, and simply diving headlong into the use of audiobooks as a single strategy, the use of a variety of strategies is recommended as we continue to outline the changes in our students profiles. Our experiment also raised two aspects worthy of further investigation: first, the fact that our sampling disrupts many professors' belief or impression that nowadays our students do not read literature; second, the statistics that indicate that our students do not necessarily read less than we do, but rather that they read differently.

Choosing teaching strategies implies gains on the one hand and losses on the other. During our experiment with audiobooks we often wondered what we lost when we chose to spend a great deal of time reading part of the corpus of works of our syllabi during class, instead of, for instance, presenting and discussing more theoretical concepts or spending more class time discussing the literary works with the students. Moreover, a collective reading in class, as opposed to private reading, can restrain the flow of emotions, according to some students who told us they had abstained from crying or laughing out loud since they were in the presence of classmates. Nevertheless, we still find the use of audio recordings of works of literature a worthy strategy; in fact, some of our former students who are young teachers themselves have even written to tell us that, in their effort to introduce literature in their English language classes, they too have used the audio recordings of works or fragments of works and have met with success, while others have told us that they began to look for audio recordings of literary works of other fields, such as Brazilian literature or foreign literatures other than those in English. In the final analysis, we have no doubt that, through this experiment, we gained a deeper understanding of our students' reading habits and of how they feel about their foreign literature classes.

Questionnaire used in the research:

Research – The Use of Audio Narration in Foreign Literature University Classes

Initials: _____ Gender: M F Age: _____

Semester: _____ University: _____ Date: _____

1. Did you have the habit of reading literature before you started your degree in English at the university?

___ yes

___ no

2. Do you think your habit of reading foreign literature improved after you started your degree in English at the university?

___ yes

___ no

3. Think about the last work of literature you read. Did a professor from assign that work for a class?

___ yes

___ no

4. When it comes to the reading of literary works assigned by your professor of foreign literature, you:

- a. Read all of them.
- b. Read almost all of them.
- c. Read some of them.
- d. Read the works partly.
- e. Never read them.

5. Mark the alternative that best represents your opinion regarding the relation between technology and the reading of foreign literature.

- a. Technology helps me to read foreign literature.
- b. Technology does not help me to read foreign literature.
- c. It does not matter to me.

6. Considering the use of audio narration in the foreign literature class, you believe that,
- It is worth it, because listening to a narrator enhances my understanding of the literary work.
 - It is not worth it, because a narrator only represents a single possibility of interpretation.
 - It does not matter to me.

7. Give grades from 1 to 5 to the following benefits of the use of audio narration in the class of foreign literature. Consider:

5- The most important

4- Important

3- Relatively important

2- Less important

1- The least important

- () Audio narration in the foreign literature class improves my understanding of narratives.
- () Audio technology in the foreign literature class improves my reading fluency.
- () Audio technology in the foreign literature class raises my concentration.
- () Audio technology in the foreign literature class helps to further general knowledge.
- () Audio technology in the foreign literature class prompts my interest in reading more books.

8. Mark the alternative that best represents your opinion about the relation between audio technology and foreign literature reading.
- I read more of the required foreign literature when I have classes with the audio device.
 - I read less of the required foreign literature because I do not like the audio device.
 - I read the required foreign literature the same way with or without the audio device.

REFERENCES

- BASKIN, B.; HARRIS, K. Heard Any Good Books Lately? The Case for Audiobooks in the Secondary Classroom. *Journal of Reading*, v. 38, n. 5, p. 372-76, 1995.
- COLLINS, A.; HALVERSON, R. *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and Schooling in America*. New York: Teachers College Press, 2009.
- COLLINS, J. *Reading, in a Digital Archive of One's Own 2013*. PMLA: Publications of the Modern Language Association of America, New York, v. 128, n. 1, p. 207-212, 2013.
- COUTINHO, A.. *O ensino da literatura*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1975.
- DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). *Leitura de Literatura na Escola*. São Paulo: Parábola, 2013.
- DAMIANI, M. F. et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 45, p. 57-67, 2013.
- EDUCATION AT A GLANCE: 2011* OECD Indicators DOI. Country note – Brazil. Paris: OECD, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2011-en>> Acesso em: 14 jan. 2015.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.
- LAJOLO, M.. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 2000.
- LÉVY, P. *As Tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1993.
- MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.
- MURRAY, J. *O que é o virtual?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- PRENSKY, M. *Digital Natives, Digital Immigrants*. On the Horizon, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.
- ROTHMAN, J. *Intervention Research*. Pembroke, North Carolina, EUA. Disponível em: <<http://www2.uncp.edu/home/marson/intervention-research.html>>. Acesso em: 26 mar. 2015.
- TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. 3. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.
- YUNES, E. *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Ayamará, 2009.
- YUNES, E. Leitura como experiência. In: YUNES, E.; OSWALD, M. L. *A experiência da leitura*. São Paulo: Loyola, 2003. p. 7-15.
- ZILBERMAN, R. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.
- ZILBERMAN, R. *A leitura no mundo digital*. Signo, v.34, n.56, p. 22-32, 2009.

Cláudio Roberto Vieira Braga

Professor adjunto de Literaturas de Língua Inglesa na UnB. É pesquisador e orientador do Programa de Pós-Graduação em Literatura da mesma universidade. Possui doutorado em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da UFMG (2010) e pós-doutorado pelas universidades de Leeds e de São Paulo (2017). Suas áreas de interesse são diáspora, pós-colonialismo e literatura contemporânea e literatura e cinema.

Email: braga.claudio@gmail.com

Gláucia Renate Gonçalves

Professora titular da Faculdade de Letras da UFMG, atuando desde 1996 na graduação e na pós-graduação em Estudos Literários, área de concentração em Literaturas de Língua Inglesa. Possui doutorado pela University of North Carolina, concluído em 1995. Suas áreas de interesse são diáspora, imigração e literatura norte-americana contemporânea.

Email: glauciarenate@gmail.com

Enviado em 10/02/2018.

Aceito em 30/06/2018.

LEITORES NA SOMBRA: O LEITOR BETA NO ROMANCE DE LUIZ ANTONIO DE ASSIS BRASIL

READERS EN THE SHADOW: THE BETA IN LUIZ ANTONIO DE ASSIS BRASIL NOVEL

Tiago Dantas Germano
PUCRS

Resumo: Este artigo pretende analisar o papel da leitura beta no processo de criação do romance *Figura na Sombra* (2012), de Luiz Antonio de Assis Brasil. Partindo deste conceito de leitura introduzido por Henry Jenkins, distinguindo-o do de primeiro leitor, de Philippe Willemart, e relacionando-o ao de microleitura, de Nathalie Kremer, e de leitura tradutória, de Marie-Helène Paret Passos, demonstro o comportamento de três leitores nos manuscritos da obra em questão a partir de suas rasuras. O texto narra ainda meu próprio contato com o dossiê genético, os encontros e desencontros do pesquisador em um estudo de gênese.

Palavras-chave: Crítica genética. Leitura beta. Microleitura. Leitura tradutória. Dossiê genético.

Abstract: *This article intends to analyze the role of beta readers in the creation process of the novel *Figura na Sombra* (2012), by Luiz Antonio de Assis Brasil. Starting from that concept of reading introduced by Henry Jenkins, differentiated from the concept of first reader, introduced by Philippe Willemart, combining it with the concept of microreading, introduced by Nathalie Kremer, and with the concept of traduction reading, introduced by Marie-Helène Paret Passos, I show the conduct of three beta readers of Mr. Assis Brasil's work based on its manuscripts' erasures. Also, this article tell my own contact with the genetic dossier, my personal experience as a researcher in the area of genetic criticism.*

Keywords: Genetic criticism. Beta reading. Micro-reading. Traduction reading. Genetic dossier.

1. O FRACASSO DE UMA HIPÓTESE

Antes de proceder a consulta dos manuscritos de *Figura na Sombra* (2012), era tentador pensar na pesquisa como uma aventura semelhante àquela em que Alexander von Humboldt e Aimé Bonpland se lançaram ao desbravar o Novo Mundo, mais de dois séculos atrás, conforme narrado no livro. Munido de uma hipótese colhida a esmo de um depoimento dado pelo próprio Luiz Antonio de Assis Brasil sobre o processo de criação do romance, e seduzido por uma metáfora de Helène Cixous (citada por GRÉSILLON, 2007, p. 20) que dizia querer “a floresta antes do livro, a abundância das folhas antes das páginas”, eu, que sequer conhecia o texto publicado na íntegra, tinha diante de mim duas caixas com os originais da obra, que prometiam a selva na qual eu me abstinha a penetrar somente como leitor, por trás da tela estática do meu e-reader.

Embora estudiosos como Pierre-Marc de Biasi me advertissem dos perigos de uma redução teleológica do tipo de investigação que eu, ainda ouvindo o estalar das luvas de borracha que a biblioteca me cedia, estava prestes a executar com os documentos daquele acervo, a hipótese que me guiava tinha adquirido os contornos de uma teoria pouco criteriosa e previamente formulada. Recusava-me a admitir os riscos de encarar os manuscritos como bonecos de ventriloquia ou como títeres que reproduzem muito mais os movimentos da mão do pesquisador que da do escritor. Queria fazer os manuscritos falarem, não para descobrir algo novo, mas para confirmar algo que basicamente eu já sabia e que havia sido asseverado inclusive pelas palavras do escritor, na hipótese que a seguir terei a oportunidade de explicar.

Havia menos ingenuidade e petulância em meus pressupostos que confiança na força desta hipótese, imbuída de uma autoridade que eu, talvez, julgasse máxima e plena sobre todos os caminhos da obra nos quais estava prestes a me embrenhar: as palavras do seu autor, e o que poderia ser mais confiável que isto? Segundo o próprio Assis Brasil, *Figura na Sombra*, último livro da série “Visitantes do Sul”, era um projeto antigo quequase minguava devido a um problema essencial: Aimé Bonpland, este coadjuvante sobre quem incidia a nesga de uma luz irradiada pelo famoso Alexander von Humboldt, negava-se a ser protagonista da própria história, aquela que o escritor desde o começo tinha se disposto a contar, em sucessivas investidas ficcionais. Don Amado seria, nos primeiros rascunhos, este “saco de batatas” que vinha sendo carregado no percurso de um enredo tensionado pelo conflito entre o pensamento romântico de Bonpland e o ideal iluminista de sua antípoda. Mas era um personagem sem vida própria, sem as paixões e contradições que fazem de uma criatura algo além de um mero veículo das intenções de seu criador.

Em visitas preliminares ao Delfos: Espaço de Documentação e Memória da PUCRS, já havia entrado em contato com alguns dos cadernos de Assis Brasil, um artista dotado de uma escritura programática por excelência. Nesses cadernos, manuseados sob a orientação da professora Marie-Helène Paret Passos, acompanhava o trabalho de um escritor atento à evolução de seus personagens, que registrava em minuciosas notas de regimento, passo a

passo, todas as direções tomadas por eles em suas longas e atribuladas jornadas. Não era de se duvidar que agora, ali, no interior daquelas duas caixas que de tanto hesitar em abrir já se tornavam objetos temerosos aos olhos dos que estavam à minha volta, eu acharia facilmente os rastros que comprovariam as transformações de Aimé Bonpland – de sua primeira e disforme caracterização até o seu acabamento final como um personagem lapidar, complexo, digno de cada uma das 256 páginas que inspirou.

Resistia à evidência de que, em uma trajetória acadêmica que só não era mais breve e errática que a minha, a crítica genética já tinha mostrado o quanto as certezas (mesmo as mais autênticas, chanceladas pela opinião dos autores) costumam se revelar falsas, enganosas ou simplesmente cair por terra quando confrontadas com a realidade implacável dos manuscritos. Não me dava conta também de que minha postura precipitada e aparentemente segura não me ajudaria a comprovar teoria alguma além daquela de que minha viagem aos manuscritos teria, de fato, uma cruel e irônica similaridade à de Humboldt e Bonpland pelas Américas: eu era um arremedo piegas do primeiro, um homem movido por um presentimento, para quem uma expedição rumo ao desconhecido só viria a atestar fatos já perfeitamente delineados em sua cabeça.

Qual não foi minha surpresa quando, abertas as duas caixas, não me deparei com nenhum dos famigerados cadernos do escritor nem com nenhum documento rigorosamente manuscrito, mas sim com uma série de digitoscritos que sinalizava para a utilização cada vez mais contumaz do computador como ferramenta de escrita, quiçá substituindo completamente os cadernos que constituem boa parte do acervo de Assis Brasil no Delfos, constante de 481 itens. Apesar de conservarem a mesma ordenação já observada no acesso a outros documentos, com anotações do escritor que facilitavam sua localização temporal bem como a funcionalidade dentro do processo de escritura, havia poucas pistas da fase pré-redacional ou da fase redacional da obra: o corpus era predominantemente composto de diferentes versões impressas e encadernadas do romance, provas corrigidas, autógrafas e alógrafas, que testemunhavam muito mais a fase pré-editorial de *Figura na Sombra* e cujas rasuras insistiam em emudecer quando inquiridas especificamente sobre a construção de Aimé Bonpland como personagem.

Eu acabava por descobrir uma obviedade que se insinuava para mim o tempo todo e que eu teimava em ignorar: se quisesse voltar da minha incursão aos manuscritos com algo de concreto a dizer, minha conduta deveria espelhar não a atitude insuspeita de Humboldt, mas a do personagem que Assis Brasil verdadeiramente perseguiu, incorrendo de início provavelmente no mesmo equívoco que eu, peregrinando fora da sombra. Acabava por descobrir que a minha viagem deveria ser mais parecida com a de Bonpland: uma viagem com um fim em si mesma e que, ao chegar ao seu termo (se é que chegaria alguma vez ao seu termo), me levaria à inevitável constatação de que, por trás de sistemas supostamente organizados, “tudo é diverso, tudo é frágil, tudo é múltiplo e surpreendente”. (ASSIS BRASIL, 2012, l. 09).

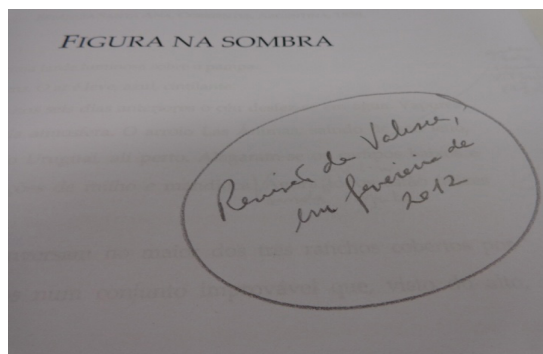
2. A EMERGÊNCIA DOS LEITORES

Li o romance *Figura na Sombra* ao passo que examinava os seus originais. Creio que esta tenha sido uma experiência fundamental para me fazer levantar uma outra hipótese que, esta sim, ia se emaranhando a partir de fios condutores surgidos não de fora para dentro, mas de dentro para fora dos manuscritos. Se uma porta me era deliberadamente fechada, muitas outras me eram voluntariamente abertas. Os manuscritos iam fomentando reflexões que ainda não tinham pontos de chegada, mas tinham pontos de partida muito nítidos e bem definidos. Se minhas reflexões ainda não tinham teto, já não careciam de bases porque os alicerces estavam sendo cimentados ali, debaixo do meu nariz. A autonomia dos manuscritos se impunha enquanto eu tentava desvendá-los. Eles queriam conversar, e eu finalmente me propunha a ouvi-los.

Em uma das caixas encontrei 14 encadernações de diferentes formatos do romance e a seção intermediária do livro batizada com dois títulos diferentes: “A Prisão de Vidro” e “A Novela de Josephine”. Em outra caixa, sete encadernações em formato A4, sendo uma delas uma cópia xerox do livro *Napoleon, The Emperess and The Artist: The Story of Napoleon and Josephine’s Garden at Malmaison* (2000), de Jilll Duches of Hamilton, uma das fontes de pesquisa apontadas por Assis Brasil no epílogo de *Figura na Sombra*. Tratava-se de um documento exogenético que me atraía para um novo e possível rumo da pesquisa: o papel da leitura de referência para a composição do romance, mas afora algumas notas feitas de caneta vermelha nas páginas 95, 111 e 112, destacando sobretudo a passagem de Bonpland pelos jardins do Castelo de Mailmaison, na França, não havia muitos vestígios da leitura do escritor pelo livro.

Visando ainda a instância da leitura, agora não mais a do escritor sobre um material alheio ao seu, mas a de um escritor alheio a Assis Brasil sobre o material de *Figura na Sombra*, migrei para o encadernado com a versão revisada por Valesca de Assis, em fevereiro de 2012, conforme anotação feita na capa do manuscrito (Figura 1). Valesca, para quem o livro é dedicado e que é mencionada também no seu epílogo, lia o romance no que parecia ser um encadernado especialmente voltado para aquela finalidade, com rasuras em lápis comum com correções ortográficas e sugestões da leitora que, como verifiquei, eram adotadas já no próximo manuscrito temporalmente localizado no acervo e mantidas até a versão final da obra.

Figura 1 – Capa da cópia de revisão de Valesca de Assis



Na outra caixa, havia mais duas encadernações com versões do romance que serviam ao mesmo fim: uma cópia de abril de 2012 (posterior, portanto, à versão de Valesca), e uma de fevereiro de 2012, idêntica à de Valesca mas na qual constavam, em vez de rasuras de outro leitor, rasuras do próprio Assis Brasil e, na capa, a anotação “Revisto por mim, numa viagem aos Açores (Ponta Delgada) de 4 a 5 de fevereiro de 2012” (Figura 2). Folheando esta última versão, vi que demarcava o meio de suas páginas uma reunião avulsa de 15 fólios manuscritos que tinham sido originalmente grampeados e que foram devidamente catalogadas pelo Delfos e deixadas ali. De acordo com a indicação do primeiro fólio, assinado por Assis Brasil em 30 de setembro de 2012, aquela era a “Observação o Prof. Dr. Rolando Axt aos originais de ‘Figura na Sombra’, em fevereiro ou março de 2012” (Figura 3).

Figura 2 – Capa da cópia de revisão de Assis Brasil

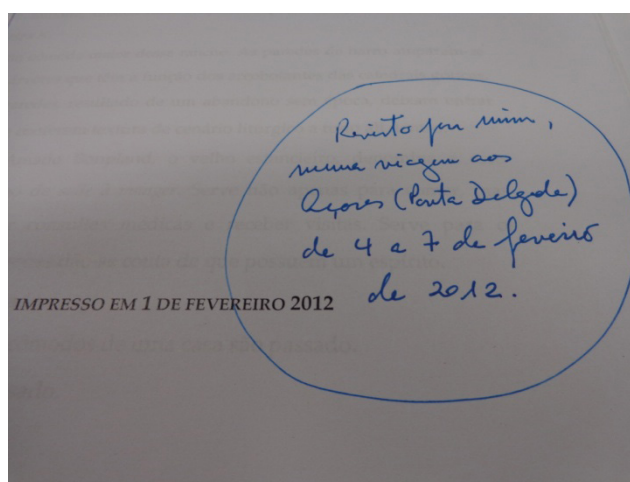
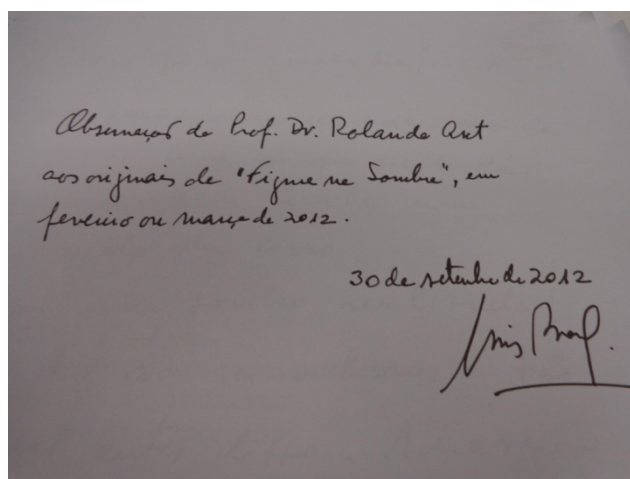


Figura 3 – Capa da reunião de fólios com as observações de Rolando Axt



Avançava rumo à configuração de meu dossiê genético dentro do universo vasto, inescrutável à primeira mirada, daquelas duas caixas. Cercava meu objeto de estudo, abria uma clareira em meio a uma selva que, quanto mais eu me imaginava vencendo, mais se adensava, se convertendo em um ambiente indomesticável, de espirais de plástico como galhos retorcidos e folhas como espinhos, que me arranhavam os dedos. Era a minha vez de fazer o recorte. E foi assim que, na minha impetuosa exploração, fiquei frente a frente com este ser à sombra dos manuscritos. Um ser a quem os escritores recorrem no período de treva entre a escuridão iluminada da criação e a luz cheia de penumbras da publicação: o leitor beta. Minha missão agora seria a de descrever, a este leitor e às suas relações com o escritor, no hábitat compartilhado do manuscrito. Um hábitat no qual se estabelece uma colaboração, mas também uma disputa entre duas culturas conflitantes: a do nativo de uma terra quase virgem com os de seus primeiros conquistadores.

3. OS LEITORES BETA

A metáfora inspirada no período das Grandes Navegações me apetece. Mas há na analogia um problema sintomático: diferente da relação entre colonizados e colonizadores, a relação entre os escritores e seus leitores beta é sempre consentida, desejada e procurada por aqueles. Agrada-me pensar no escritor como este habitante antigo dos manuscritos, que em dado momento abre as fronteiras marítimas sob o seu domínio para fazer ancorar uma pequena nau de leitores. Baseado na confiança que nutre por estes leitores, o escritor investe neles o poder de ocupar o território do manuscrito, fixar morada temporária e até alterar sua paisagem. Estes leitores poderão até deixar suas marcas na obra futura, mas elas só serão assimiladas se o escritor assim o quiser. Ou seja: as alterações poderão ser indelévels, mas jamais serão detectáveis por algum outro leitor além do escritor, já ele um leitor exaustivo de sua própria obra.

Aqui é necessário marcar a distinção do leitor beta daquilo que Philippe Willemart chama de “primeiro leitor” e que vem a ser o próprio escritor enquanto “eu artístico” isolado do “resto do homem”, o “scriptor”:

Poder-se-ia dizer provavelmente que o escritor desempenha o papel do leitor com seu texto e o texto relido responde ou não a uma concepção determinada do belo, da estética ou da escritura. É a estética da recepção da Escola da Constância retomada a um nível individual e influenciando a criação do texto que entra em jogo aqui. (WILLEMART, 1993, p. 82)

O “primeiro leitor” de Willemart seria, portanto, o “leitor alfa” – “alfa” empregado como uma designação muito próxima àquela utilizada na biologia para identificar os animais que exercem primazia e dominância, que são capazes de tomar as decisões que vão reger um determinado grupo. Perfeitamente adequado a esta acepção, o escritor, como “leitor alfa”, está aberto à opinião de seus leitores beta (de forma até a se deixar influenciar bastante, como logo mais veremos), mas cabe unicamente a ele decidir se vai permitir que essas leituras posteriores afetem a própria leitura que ele faz da sua escritura a ponto de modificá-la.

É possível identificar três leitores beta a partir dos manuscritos de *Figura na Sombra*, cada um deles desempenhando uma função específica que deve ter sido levada em conta por Assis Brasil quando escolheu quem leria as últimas versões impressas do romance antes que ele fosse mandado pela primeira vez para a editora, em maio de 2012. Em entrevista concedida a Gilberto Wallace, o escritor revela que geralmente procura amigos, “tão fiéis quanto pacientes”, quando busca uma leitura crítica do romance que está escrevendo. Segundo ele, “para que se possa confiar a alguém um texto nosso, essa pessoa deve ter dois requisitos: ser competente e ser sincera”. A competência e a sinceridade norteiam a escolha dos leitores beta porque interessa ao escritor uma leitura não superficial e honesta do material. Uma leitura que se aproxime da atividade criadora, que “suje as mãos” no barro da criação e mostre as eventuais deformidades daquele primeiro molde de que o artista dispõe para a sua futura obra. A leitura flertaria, aqui, com o conceito de microleitura trazido por Nathalie Kremer:

Le microlecteur se distingue du simple lecteur dans la mesure où son approche du texte dépasse le niveau de la prise de connaissance du contenu informatif ou émotif par le décodage de la structure signifiante, pour accéder au niveau d’une lecture-analyse, qui privilégie la démarche particularisante. (Citada por PASSOS, 2008, p. 103)

Esta microleitura que imerge na estrutura significante, em certo sentido imparcial por transcender a leitura apaixonada ou a mera decodificação, é notável no caso de Valesca de Assis, a primeira daquela tríade de leitores beta. Também escritora, com oito livros publicados, e ministrante de oficinas literárias, Valesca é tradicionalmente a primeira a ler os manuscritos do marido:

Ela é a primeira leitora de um pequeno grupo de amigos íntimos que lê os originais de Assis Brasil. Faz uma leitura em voz alta, comenta os personagens, a estruturação da obra, que o escritor planeja previamente, com rigor e detalhes como o tamanho dos capítulos. (BARBOSA, 1996)

Em seu trabalho no manuscrito em questão, Valesca colabora sobretudo no âmbito da revisão, corrigindo os eventuais erros de ortografia e sintaxe que restam despercebidos de versões já exaustivamente revisadas pelo escritor. Mas ela também faz intervenções na escolha de palavras, demonstrando em suas rasuras uma preocupação com a precisão e com desvios de linguagem como repetições e ecos. Em um aspecto puramente formal, não deixa de ser curioso analisar como uma leitora talhada pela experiência em oficinas de escrita criativa lê um escritor cuja prática literária se forjou ao longo de uma carreira como ministrante de oficinas do gênero. As preocupações de Valesca de Assis coincidem com as de Assis Brasil, e não é à toa que são raríssimas as sugestões da leitora Valesca que não vão diretamente para a ponta do lápis do escritor Assis: seja substituindo *ipsis literis* uma palavra ou reelaborando um trecho que saltou aos olhos da leitora e despertou nela algum estranhamento.

A microleitura também está presente no parecer dado por Rolando Axt que, como Valesca, centra sua leitura em questões concernentes à sua experiência e formação. Axt nasceu em Buenos Aires e, por 30 anos, foi professor de física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Repito: tais dados não passam ao largo do crivo do escritor ao selecionar seu leitor beta. Para além da amizade cujo afeto se desprende de notas que por vezes tergiversam para lembranças comuns, como em uma conversa de amigos, o que certamente incita Assis a solicitar a leitura de Axt é a convicção de que está entregando seu manuscrito a alguém que teve uma vivência na cidade e na região que ele descreve em seu livro. E mais: um cientista como Humboldt e Bonpland. Assis fala do projeto de *Figura na Sombra* para Axt nos seus primórdios, antes de se debater com as dificuldades oferecidas pelo personagem Aimé Bonpland, mote daquela hipótese fracassada. Isso se pode concluir da mensagem com que o físico abre seus comentários (tomando de empréstimo uma frase da página 217), escritos à mão em fólios que são na verdade os versos de impressões descartadas de artigos científicos e correspondências acadêmicas:

“Hoje foi um grande dia”, ... Pág. 217

Assim pensei comigo na noite da segunda-feira em que recebi das mãos de Franklin Cunha um exemplar do seu livro.

Enfim um sonho realizado!

Tão simples ao ver o livro e tão irrealizável antes disso.

Achava-o um projeto enterrado. Agora o tenho nas mãos e abro-o para ler a primeira página.

Obrigado Assis Brasil pela alegria de poder ler este romance que chamo de “Romance Mercosul”, para não dizer sinfonia.

Rolando.

Ao passo que há informações abundantes sobre a identidade destes dois leitores beta, não há indício algum de quem seja o leitor da terceira encadernação com rasuras alógrafas encontradas entre os manuscritos de trabalho de *Figura na Sombra*. Trata-se do derradeiro leitor, e a sua versão já contém alguns ajustes feitos após as leituras de Valesca de Assis e Rolando Axt. A estas três leituras se sucedem no mínimo outras sete revisões feitas por Assis Brasil, imprimindo e encadernando as novas versões a cada revisão, até chegar ao manuscrito definitivo, de agosto de 2012, estampando o seguinte texto na capa, depois do título: “Esta é a versão final, tal como ficou depois que veio da editora. 5 de agosto de 2012. É a versão ne varietur”. A editora LPM publicaria o romance no mês seguinte.

4. A ESCRITA “SONDADA”

Seguem alguns exemplos que ilustram a maneira como cada leitor beta se comporta com o manuscrito, avalia o texto, e a recepção que o escritor confere às opiniões dadas, incorporando-as ou não ao seu processo criativo. Primeiro trago a substituição de uma palavra sublinhada por Valesca de Assis na página 109 da versão então cedida à leitora (Figura 4), um tópico que também se torna tópico da leitura feita por Rolando Axt, cruzando os dois olhares dos leitores sobre o manuscrito: a palavra “cânula”, adotada inicialmente por Assis Brasil ao se referir ao tubo cirúrgico que é introduzido na personagem Aimé Bonpland, então em tratamento médico. Assis Brasil emprega a palavra “sonda” (Figura 4), de mais fácil entendimento por parte do leitor (Figura 5). Axt desaconselha a troca das palavras, já que “cânula” era, segundo cientista, “um termo mais da época” (Figura 6).

Figura 4 – Valesca de Assis sublinha a palavra “cânula”

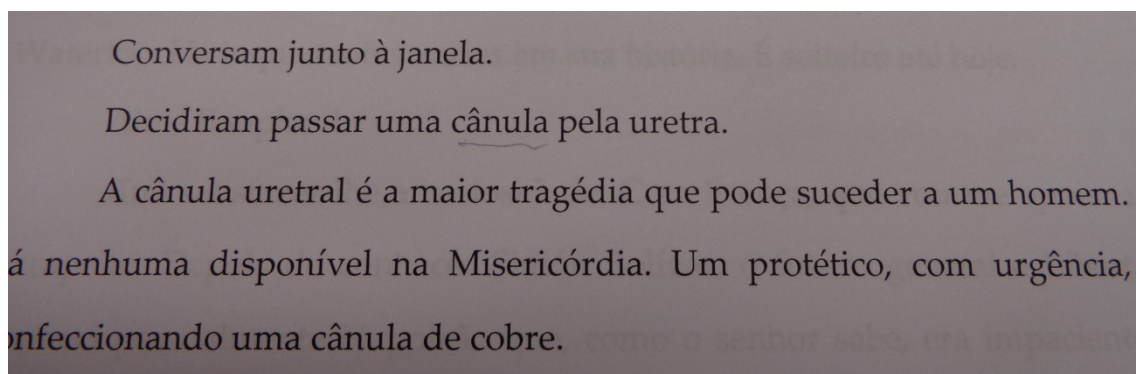


Figura 5 – Assis Brasil substitui “cânula” por “sonda”

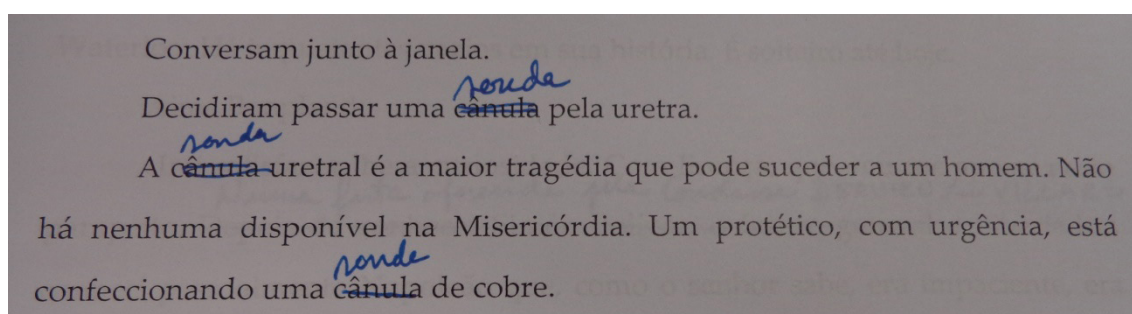
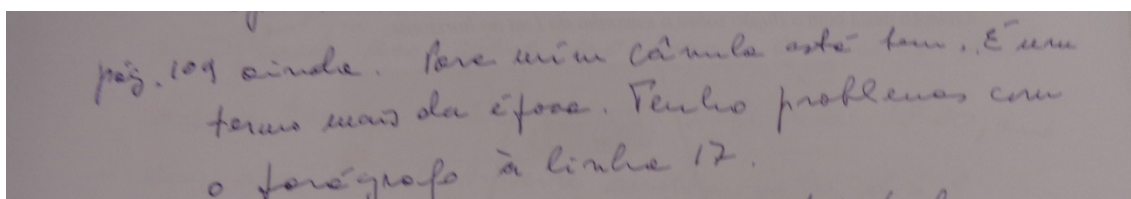


Figura 6 - Rolando Axt desaconselha a substituição



Entre manter a palavra “cânula”, e privilegiar a perspectiva histórico-científica de Axt, ou substituí-la por “sonda”, privilegiando a perspectiva literária e cultural de Valesca, Assis Brasil prefere a segunda via. Escolhe alinhar-se, claro, com o leitor do seu tempo, cujo repertório está mais familiarizado com a palavra “sonda” que com a palavra “cânula”, ainda que a decisão venha a reboque talvez de um anacronismo ou de falta de exatidão científica.

Titubeando entre duas palavras tão semelhantes de sua língua, quase sinonímias, o escritor, aqui, sobrevoa o mesmo horizonte enevado do tradutor, recorrendo aos leitores como o parente de ofício o faz quando consulta os seus dicionários. No que diz respeito a um romance histórico como *Figura na Sombra*, não deixa de ser uma outra língua: o português de um outro tempo, decodificado por personagens especialistas, às voltas com cânulas, sondas e outros utensílios. Como o “tradutor torna-se sujeito de seu ato de escritura e liberta-se da submissão ao texto fonte, da sua obrigação de fidelidade”, o escritor dá-se o direito de folgar os grilhões da História, a rigidez de um contexto que cerca seus personagens, para capturar um leitor que, como Valesca, não quer tropeçar em uma palavra pouco usual.

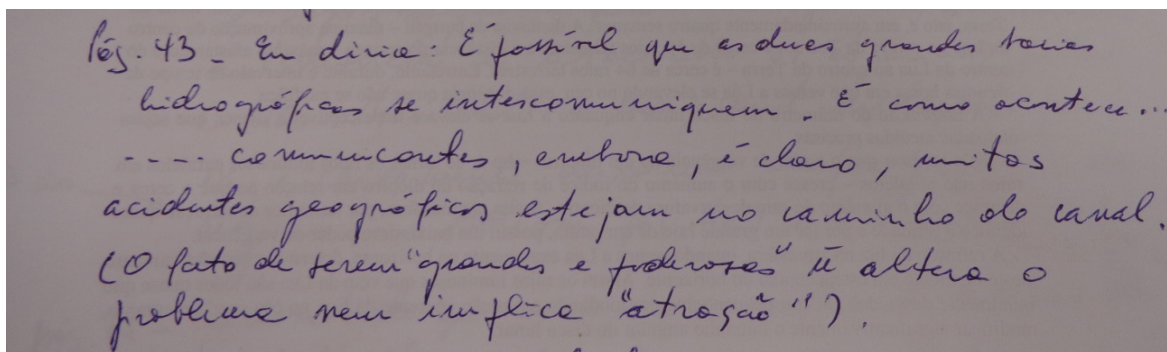
O que não implica no escritor prescindir do dado concreto no seu processo de criação. Assis Brasil muito se vale da leitura de Rolando Axt, por outro lado, no que é pertinente a descrição de fenômenos naturais ao longo da narrativa. Uma amostra disso é que, entre as ponderações de Axt, todas escritas naqueles 15 fôlios, no decorrer de sua leitura do manuscrito, há uma remissão à página 43 da versão encadernada que ele consultou, no qual se lê:

- É natural que as duas grandes bacias hidrográficas, por grandes e poderosas, se atraiam. É como acontece na experiência escolar dos vasos comunicantes (...)

Rolando Axt adapta o trecho, comentando o equívoco de Assis Brasil quanto à noção imprecisa de “grandeza”, “poder” e “atração”, consoante à hidrostática (Figura 7):

Eu diria: - É possível que as duas grandes bacias hidrográficas se intercomuniem. É como acontece na experiência escolar dos vasos comunicantes (...) Embora, é claro, muitos acidentes geográficos estejam no caminho do canal (o fato de serem “grandes e poderosas” não altera o problema nem implica atração).

Figura 7 – Adaptação de Rolando Axt



fol. 43 - eu diria: É possível que as duas grandes bacias hidrográficas se intercomuniem. É como acontece...
... comunicantes, embora, é claro, muitos acidentes geográficos estejam no caminho do canal. (O fato de serem "grandes e poderosas" não altera o problema nem implica "atração").

O escritor aceita a dica, e reformula o trecho que, em sua versão final, está quase idêntico àquele defendido por Axt, sem os adjetivos “grandes” e “poderosas”, e substituindo o verbo “atrair” por “comunicar” (evitado a princípio, decerto, por concorrer com o adjetivo “comunicante):

- É natural que as duas grandes bacias hidrográficas se comuniquem. É como acontece na experiência escolar dos vasos comunicantes (...)

Resta ainda a derradeira leitura, não assinada, que possui afinidades com a leitura de Valesca por delegar-se uma revisão pormenorizada, que pretende reter no filtro da leitura, na bateia do garimpo, não o ouro, mas a pedra opaca, sem valia ao leitor. Opacidade que está na luz depositada sobre o material. Valor que está no olhar lançado pelo leitor. No topo da primeira página do manuscrito deste leitor, lemos uma mensagem escrita com a mesma caneta vermelha que rasura o texto impresso: “Meu querido Assis: sei da tua predileção pelas ênclises. Sinalizei as que, mais do que por uma questão gramatical, me desagradaram esteticamente.”

O leitor, por paradigmas desenhados por Assis Brasil em seus outros livros, reconhecerá as ênclises como marca estilística do autor e não irá interferir nas que se situarem entre estas balizas anteriormente fixadas. Porém, as colocações pronominais que se indispuerem com um juízo estético seu (do leitor) vão ser sumariamente rasuradas: e esta diretriz é cumprida à risca. Há várias ênclises ao longo do manuscrito que o leitor recomenda serem transformadas em próclises, grifando o pronome e puxando-o com uma seta da frente do verbo para um lugar anterior e menos precioso. Assis Brasil se mantém fiel à sua escritura: mantém as ênclises e desconsidera a sugestão. Contudo, capitula quando mesmo leitor se mostra incomodado com o peso estético do pretérito mais-que-perfeito como tempo verbal escolhido para alguns episódios narrados. A transição para o pretérito perfeito é feita imediatamente, despojando as cenas de um caráter formal que podia atrapalhar o pacto com os leitores mais coloquiais.

5. ABANDONANDO A “FLORESTA ANTES DO LIVRO”

Mais de um escritor já teve a oportunidade de dizer que um livro não se termina, se abandona. Assim se dá também com o geneticista em sua pesquisa com os manuscritos. O manuscrito é a criação em turbulência. É difícil calar o chamado desta selva. Há os que, como Humboldt, atendem ao primeiro chamado e depois jamais retornam. Há os que, como Bonpland, ainda retornarão uma vez, e de lá jamais sairão. Mas o chamado é um chamado perene. Fechei as duas caixas quase ao mesmo tempo em que terminei a leitura de *Figura na Sombra* no meu e-reader. Mas Bonpland e Humboldt continuaram dentro de mim, como o manuscrito e o livro de Assis Brasil. Terminei este artigo sem saber qual dos dois é maior: o livro à luz, o manuscrito à sombra. Como o escritor e seus leitores ou como a escritura e a leitura: alguma vez uma foi capaz de se completar sem a outra? Não sei. O que sei é que sim, “tudo é diverso, tudo é frágil, tudo é múltiplo e surpreendente”.

6. REFERÊNCIAS

- ASSIS BRASIL, Luiz Antonio de. *Figura na sombra*. Porto Alegre: L&PM, 2012.
- BARBOSA, Luiz Carlos. *Um homem Gentil*. Extra Classe 21, Porto Alegre, out. 1996. Disponível em: <<http://www.laab.com.br/entrevistas.html>> Acesso em: 01. Jul. 2015.
- BIASI, Pierre-Marc de. *A genética dos textos*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010.
- GRÉSSILON, Almuth. *Elementos da crítica genética: ler os manuscritos modernos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.
- JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.
- PASSOS, Marie-Helène Paret. *Da crítica genética à tradução literária: o caminho da (re)criação e da (re)escritura 'Anotações para uma Estória de Amor' de Caio Fernando Abreu*. UFRGS, 2008. 180 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- WILLEMART, Philippe. *Universo da criação literária: crítica genética, crítica pós-moderna?* São Paulo: EdUsp, 1993, p. 82.

Tiago Dantas Germano

Mestre e doutorando em Escrita Criativa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Formado em jornalismo pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Autor da coletânea de crônicas *Demônios Domésticos* (2017), indicada ao Prêmio Jabuti de Literatura e ganhadora do Prêmio Mínuano de Literatura, e do romance *A Mulher Faminta* (2018), finalista do Prêmio Açorianos de Criação Literária. E-mail: tiago.germano@acad.pucrs.br

Enviado em 20/04/2018.

Aceito em 20/06/2018.

LETRAMENTO LITERÁRIO, REGIONALISMO E CONECTIVIDADE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CEJA DONANINHA ARRUDA

LITERARY LITERACY, REGIONALISM AND CONNECTIVITY: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN CEJA DONANINHA ARRUDA

Sofia Regina Paiva Ribeiro
UNILAB

Resumo Neste artigo, procede-se a uma reflexão acerca das ações pedagógicas que envolvem o Projeto “Letramento, Regionalismo e Interatividade” realizado no CEJA Donaninha Arruda, em Baturité, Ceará. Busca-se compreender a relevância da prática do “letramento literário” na educação de jovens e adultos (EJA) a partir da utilização das mídias digitais e da literatura regional. O indetitário da cultura cearense é abordado através do legado literário de Patativa do Assaré, o “Poeta do Sertão”. O estudo contempla os critérios teórico-metodológicos da pesquisa bibliográfica, com constatações in loco e observações participativas. Os pressupostos teóricos estão pautados em Paulo Freire, Magda Soares e Rildo Cosson, dentre outros. Os resultados apontam que o multiletramento, literário e digital, contribuiu para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, despertando a curiosidade empírica e o hábito da leitura nos educandos. Palavras-Chave: Interação, Letramento Literário, Regionalismo.

Abstract: *In this article, is proceeded a reflection about the pedagogical actions that involve the project “Lettering, regionalism and interativity” realized in CEJA Donaninha Arruda, in Baturité, Ceará. It’s searched to understand the “literaly lettering” practice relevance in education of teenagers and adults (EJA) from the use of digital media from the utilizization of digital media and regional literature. The Ceará culture identity is approached through the literary legacy of Patativa do Assaré, the “poet of outback”. The study contemplates the criteria of bibliographic research theoretical-methodological aspects, whit in loco findings and participative observations. The theoretical assumptions are based on Paulo Freire, Magda Soares, Rildo Cosson, among others. The result appoint that multilettering, literary and digital, contributed in development of cognitive skills, awakened the empirical curiosity and literature habit in the learners*

Keywords: Interaction, Literary Literature, Regionalism.

INTRODUÇÃO

A Educação é um direito social assegurado pela Carta Magna (BRASIL, 1998) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9394/96. Este último normativo dispõe, no seu artigo 37, que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. No entanto, apesar de a educação ser um direito público subjetivo, muitos indivíduos foram impossibilitados de frequentar o ambiente escolar no período considerado adequado, de 04 a 17 anos. O valor que a escola pode ter para esses jovens e adultos transcende em muito a mera aquisição do conhecimento, pois voltar ao ambiente escolar favorece o resgate da autoestima e torna os cidadãos autônomos e participativos na sociedade (BRASIL, 2002). Kroth (2009) relata que autoestima é uma das condições para se conseguir o bem-estar satisfatório consigo mesmo e com os outros.

No Brasil, um país com dimensões continentais, encontram-se muitas pessoas na condição de analfabetos ou subescolarizados (IBGE,2017). Nesse contexto, a Educação para Jovens e Adultos, conhecida popularmente como EJA, configura-se como uma modalidade de ensino que tem um papel relevante tanto para o desenvolvimento das habilidades cognitivas como para a inclusão sociocultural. De acordo com o Parecer CNE nº 11/2000, a EJA contempla as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, que visam propiciar uma educação de qualidade, igualdade de oportunidades, ascensão profissional e social

Paulo Freire (2006), ícone na educação de jovens e adultos, discorre que a EJA deu igualdade de oportunidades para as massas pobres e analfabetas do Brasil. Para o IBGE (2017), são consideradas analfabetas pessoas que não sabem ler e escrever um bilhete. Segundo Costa (2009, p. 22) “Em muitos casos eles estudaram quando crianças durante alguns meses (ou mesmo alguns anos), e tiveram que abandonar a escola por diferentes motivos: porque era longe, porque tinha que trabalhar ou porque os pais não deixavam que eles estudassem”. Oportuno registrar que os educandos da EJA, público-alvo da pesquisa, são compostos na grande maioria por educandos marginalizados que precisaram abandonar os estudos por questões socioeconômicas.

Nesse diapasão, impende constar que a única instituição estadual responsável pela a escolarização de jovens e adultos na região do Maciço de Baturité, no Ceará, é o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Donaninha Arruda, ou CEJA Baturité. A prefalada escola atende a um público bastante diversificado, muitos alunos em condição de vulnerabilidade social. É sabido que “historicamente, a atividade econômica com maior oferta de postos de trabalho na região do Maciço de Baturité tem sido a agricultura de pequena escala” (CEARÁ, 2002, p. 5).

No que tange ao contexto didático-pedagógico no CEJA em foco, utiliza-se a metodologia voltada para a prática andragógica, que é a ciência e/ou arte de orientar adultos a aprender (GIL, 2012). Para Nogueira e Catani (1998), o método é pautado no contexto empírico do educando, onde é levado em consideração o seu capital cultural, fruto de sua vivência. Nessa perspectiva, o contexto educativo é baseado no paradoxo - heterogeneidade da clientela e individualidade do educando. Paiva (2004) considera que a EJA inclui a educação formal e não-formal, assim, conteúdos curriculares e conhecimento empírico devem ser levados em consideração.

Para Moran (2000, p. 53) o ensino precisa

estar sempre ligado à vida do aluno, e a motivação para o aprendizado aumenta se o professor cria um clima de confiança, de abertura, de cordialidade com os alunos, uma vez que, mais do que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor de estabelecer relações de confiança e afeto com seus alunos.

Corroborando este entendimento, Paulo Freire (1996, p. 11) ressalta que “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Já Roger (2011, p. 52) descreve que “quanto mais os alunos estiverem envolvidos e fornecerem suas próprias experiências, maiores as chances de que eles aprendam rapidamente”.

Sob a égide desses ensinamentos, optou-se por uma proposta curricular pautada no viés literatura regional e utilização das Tecnologias de Informação e comunicação (TIC's). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, as “tecnologias são utilizadas para adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1997, p. 8). No entanto, a integração do computador ao ambiente escolar requer uma organização mais descentrada; um currículo flexível e a instauração de novos tempos escolares, menos rígidos e programados (FREITAS, 2008). Na opinião de Levy (2001, p.132) “é na escola que o indivíduo tem a oportunidade do aprendizado interativo e cooperativo, sendo o principal canal de acesso para a inclusão e cidadania”. Diante dessa realidade, é oportuno esclarecer que, na prática pedagógica no CEJA Baturité, tecnologia (e toda sua multiplicidade de linguagens) e currículo passam a se imbricar de tal modo que as interferências mútuas levam a ressignificar o currículo, através do webcurrículo (ALMEIDA; SILVA, 2011).

As mídias digitais, no âmbito educacional, propiciam uma prática mais interativa, colaborativa, reflexiva e voltada para a heterogeneidade da linguagem, o que torna as aulas mais significativas, multiletrando o educando (SOARES, 2000). O cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, às mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço, ou seja, é preciso saber conviver on-line (DIAS, 2012).

Diante do exposto, o “Projeto Letramento Literário, Regionalismo e Interatividade” buscou valorizar a cultura regional através de ações e intervenções que levem o educando a desenvolver competências linguísticas (leitura e escrita) através dos letramentos literário e digital, onde o computador configurou-se como uma ferramenta de mediação pedagógica. O regionalismo foi explorado a partir do legado literário do poeta compositor e improvisador cearense: Patativa do Assaré, pseudônimo de Antônio Gonçalves da Silva (1909-2002).

A obra patativiana foi explorada a partir de uma perspectiva interdisciplinar, levando em consideração os aspectos histórico-cultural e a realidade social do educando. Impõe constar que o “poeta-agricultor”, com sua poesia em linguagem regional (ora crítica ora bem-humorada) e seu exemplo de vida, tornou-se uma referência para os discentes, pois assim como muitos alunos da EJA, ele teve que optar por trabalhar em vez de estudar. “Eu nasci aqui no mato, / vivi sempre a trabaiaá, / neste meu pobre recato, eu não pude estuda” [...] (ASSARÉ, 1992, p. 18).

A pesquisa em foco foi metodologicamente norteada pelo estudo exploratório bibliográfico e análise in loco, com observação participante. “A observação representa um dos elementos básicos para a coleta de dados” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33). Como aporte legal, buscou-se verificar as instruções normativas que regem esta modalidade de ensino. As teorizações que ancoram a discussão partem de Freire (1992), Soares (2000), Cosson (2006) e Braga (2007), entre outros teóricos que tratam sobre o tema. O recorte temporal do fenômeno estudado compreende o primeiro bimestre de 2018.

Os dados empíricos, coletados e vivenciados na prática educativa, possibilitaram um olhar reflexivo acerca do projeto, como uma forma de intervir na realidade sociocultural dos educandos da EJA, objeto do estudo. Um público singular, que contempla todos os níveis/etapas da educação básica: EJA/FI - Fundamental I (1º ao 5º ano), alunos em fase de alfabetização e/ou instrução primária; EJA/FII - Fundamental II (6º ao 9º ano – EJA/FII) e EJA Médio (1º, 2º e 3º ano). O público-alvo é composto por alunos com idade igual ou superior a 15 anos, para o fundamental, e 18 anos para o médio. De acordo com o relato dos docentes, muitos educandos buscam a escolarização para realizar o sonho de “conhecer as letras”, conseguir um bom emprego, fazer um curso superior e, também, dar exemplo aos familiares.

CEJA DONANINHA ARRUDA: Organização e Funcionamento

O CEJA Donaninha Arruda é a única instituição de ensino público estadual, nessa modalidade, com atuação no Maciço de Baturité. A região do Maciço é composta por 13 (treze) municípios: Acarape, Aracoíaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Itapiúna, Pacoti, Palmácia, Guaramiranga, Mulungu, Redenção e Ocara. Hodiernamente a instituição conta com uma média de 600 discentes (SIGE, 2018). Dentre esses, encontram-se os alunos das cadeias públicas do Maciço de Baturité, EJA/PPL (pessoas privadas de liberdade). “O direito à educação para os jovens e adultos em situação de privação de liberdade é um direito humano essencial para a realização da liberdade e para que esta seja utilizada em prol do bem comum” (BRASIL, 2013, p. 317).

A educação especial, inclusiva, no CEJA em foco é uma realidade que contempla educandos com diagnósticos diversos, dentre eles: síndrome de down, autismo, dislexia, deficiência intelectual, baixa visão, dentre outros (SIGE, 2018). Oportuno destacar que são considerados alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que restringem sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade (BRASIL, 2011a).

A educação inclusiva é fundamental para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico. Preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade. Não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento (UNESCO, 2010, p. 11).

Nesse contexto, as aulas são adaptadas, levando em consideração as especificidades e heterogeneidades da clientela. A educação inclusiva, na EJA, possibilita a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção do educando ao trabalho e efetiva participação social (Brasil, 2011b). Dentre as suas peculiaridades, pode-se destacar, também, a matrícula, que pode ser realizada em qualquer período letivo, bem como o formato de ensino, que é semipresencial, com atendimento diário e horários flexíveis, onde o aluno é responsável por sua frequência e ritmo de estudo.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica reconhecida como direito público subjetivo na etapa do Ensino Fundamental. É caracterizada como uma proposta pedagógica flexível, com finalidades e funções específicas, levando em consideração os conhecimentos das experiências de vida dos jovens e adultos, ligadas às vivências cotidianas individuais e coletivas, bem como ao trabalho. (BRASIL, 2013, p. 408)

O atendimento educacional é realizado através da relação direta entre docentes e discentes, por meio de atendimentos individualizados, permitindo a troca de experiências e o respeito ao conhecimento empírico dos educandos. Dessa forma, pode-se dizer que o docente assume o papel de mediador da aprendizagem, um sujeito que também aprende através da diversidade de saberes (GENTIL, 2005). Quanto à verificação do desenvolvimento, ela ocorre, de forma contínua e processual, em duas etapas. Na primeira, que vale no máximo 02 pontos, o educando participa de projetos, oficinas, aulas práticas, aulas de campo, seminários, palestras, dentre outros. Na segunda, a aferição da apreensão dos conteúdos curriculares se dá através de uma avaliação escrita, que atinge até 08 pontos. A soma das duas etapas deve ser igual ou superior a 7 (sete), que é a média da instituição.

A instituição de ensino, foco da pesquisa, encontra-se localizada próximo a comunidades com precárias condições de saneamento e moradia. A maioria dos moradores estão vulneráveis à situação de pobreza. Alguns discentes menores de idade, oriundos dessas localidades, estão em pendência com a lei e são matriculados tanto para darem continuidade aos estudos como para cumprirem medidas socioeducativas.

Diante de uma clientela tão diversificada, projetos educacionais, nesses moldes, têm um papel relevante no processo de ensino e aprendizagem, pois é uma metodologia que torna os conteúdos mais atrativos, favorece o desenvolvimento da autonomia, possibilita a inclusão, colaboração e o protagonismo dos alunos. O “Projeto Letramento Literário, Regionalismo e Interatividade” busca incentivar o hábito da leitura e a produção de textos em contextos diversificados, onde o regionalismo é trabalhado através do legado literário do poeta cearense Patativa do Assaré. Para Wanderley (1984, p. 349-350), “a Educação de Base deverá partir das necessidades e dos meios populares de libertação, integrados em uma autêntica cultura popular que leve a uma ação transformadora”.

O papel da escola nos dias atuais já não é o de transmitir, e sim o de reconstruir o conhecimento experiencial, como a maneira de entender a tensão entre processos de socialização - em termos de transmissão da cultura hegemônica da comunidade social, e o aparecimento de propostas críticas para a formação do indivíduo (LITWIN, 1997, p. 128).

Nessa perspectiva, busca-se uma prática integrativa, uma proposta metodológica pautada no tripé: conteúdos, ensino e aprendizagem. Dentre as ações educacionais, os projetos assumem um papel relevante. A metodologia de projetos possibilita que todos os atores envolvidos se tornem pesquisadores e protagonistas de sua aprendizagem. Em sintonia com essa postura pedagógica, o citado projeto traz para o contexto da EJA, numa abordagem interdisciplinar, a poesia popular brasileira, o regionalismo, o incentivo ao hábito da leitura e o letramento em contextos digitais, favorecendo as “(multi)interações. O uso de projetos pedagógicos, coerentes e bem trabalhados, na educação de jovens e adultos constitui uma estratégia diferenciada e adequada de ensino para este público específico (SANTOS, 2011).

PATATIVA DO ASSARÉ: poeta popular, compositor e improvisador brasileiro

O sertão configura-se como uma extensão do regionalismo no contexto literário. Na literatura brasileira vários escritores identificaram-se com a temática para compor sua obra, dentre estes pode-se elencar Euclides da Cunha (*Os Sertões*) e Graciliano Ramos (*Grande sertão: veredas*). A literatura cearense tem vários representantes, dentre eles, José de Alencar, com a obra “*O Sertanejo*” e Manuel de Oliveira Paiva, que ficou consagrado com “*Dona Guidinha do Poço*”. Na literatura de cordel, dentre os cearenses, pode-se elencar Arievaldo Viana Lima, Cego Aderaldo, Expedito Sebastião da Silva e Antônio Gonçalves da Silva (*Patativa do Assaré*).

Na perspectiva da pedagogia de projetos, Patativa foi escolhido, em enquete, pelos discentes do CEJA Baturité, para ser trabalhado no início do ano letivo (janeiro e fevereiro, 2018). Figura emblemática da cultura nordestina, o “Poeta do Sertão”, como é conhecido, deixou em seu legado cantorias, textos e improvisações que trazem à tona a labuta do sertanejo. Segundo Debs (2003, p. 24), “Patativa do Assaré abordou com propriedade, paixão e sensibilidade a vida nordestina, a qual é transformada na síntese e no vínculo entre a dura realidade sertaneja e o mundo exterior”.

No universo patativiano, vida e obra se confundem com uma linguagem simples, poética, tornando o autor um dos principais representantes da cultura nordestina. Para o professor e historiador Gilmar de Carvalho (2002), Patativa era um camponês, semianalfabeto, de mão grossa e fina sensibilidade, que encontrava na comunhão com a terra a força que seus versos.

Antônio Gonçalves nasceu no Sítio Serra de Santana, em 05 de março de 1909, na Cidade de Assaré, ao oeste da Chapada do Araripe, na região Sul do Ceará. Ele foi o segundo filho de Pedro Gonçalves da Silva e Maria Pereira da Silva, uma família humilde, que vivia do meio de subsistência tradicional no interior do Ceará, a agricultura. Nessa mesma região viveu até os 92 anos, interrompidos em 08 de julho de 2002.

Longe dos cânones literários, Patativa não sofreu influência dos modismos da sua época, o que torna sua poesia rica em detalhes, a qual se intercala e se completa ao som da viola. O

poeta, violeiro, repentista e cordelista foi um mensageiro oracular, que poderia explicar o mundo por meio da palavra poetizada. Na sua poesia a prioridade é a variedade linguística de sua região, o falar de sua gente (BRITO, 2009).

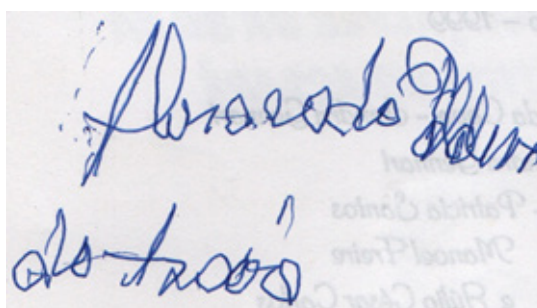
Como bem observou Carvalho (2002, p. 52)

As palavras são imperfeitas para tentar esboçar um perfil por mais apressado que seja, esgarçado e tênue, impreciso e rígido Patativa do Assaré é a própria voz que anuncia, conciliando a natureza e cultura, engenho e arte, razão e emoção

Patativa teve reconhecimento em âmbito nacional, no ano de 1964, com a gravação de “Triste Partida” por Luiz Gonzaga. O poema revelou de forma lírica a força/resistência do nordestino que luta contra a insuficiência de precipitação pluviométrica (a seca) e as condições econômicas e sociais de uma época.

O poeta do sertão teve seu primeiro livro publicado em 1956, “Inspiração Nordestina”. Outro livro de sua autoria “Cante lá que eu canto cá”, 1978, tornou-se um clássico da literatura popular nordestina, e descreve temas como: “Eu e o sertão”, “É coisa do meu sertão”, “Vida sertaneja” e “O retrato do sertão”. Nesse último, percebe-se a uma profunda identificação do eu lírico com o espaço, o sertão. “Vivo dentro do sertão e o sertão dentro de mim” (ASSARÉ, 1992, p. 236). Os aludidos livros encontram-se disponíveis na biblioteca do CEJA Baturité para estudo e pesquisa. No entanto, não é possível disponibilizá-los para o empréstimo, pois são exemplares antigos. Dentre eles, encontra-se um com a assinatura do Poeta (Figura 1).

Figura1. Assinatura de Patativa do Assaré, 2000, Livro Cante Lá que eu canto cá

A photograph of a handwritten signature in blue ink. The signature is written in a cursive, flowing style. The top part of the signature is larger and more prominent, while the bottom part is smaller and more compact. The background is a light, slightly textured surface, possibly a piece of paper or a book cover.

Fonte: CEJA Donaninha Arruda.

A poética de Patativa, permeada de uma linguagem oral, de fácil compreensão e autenticamente regional, contribuiu significativamente tanto para processo de análise literária como para a interação dos educandos, favorecendo o empoderamento pessoal, estimulando a criatividade e a autoestima. Nesse prisma, ressalta-se que, nas oficinas culturais, rodas de leitura e aulas temáticas, os educandos utilizaram tanto o livro impresso como a versão digital, e-book, favorecendo o multiletramento. Trata-se de um redimensionando do ensino de escrita, por intermédio da utilização das mídias de informação e comunicação (SOARES, 2002). Paulo Freire (1992, p.16), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino[...].

A SOCIEDADE GRAFOCÊNTRICA: Conectividade, regionalismo e a formação leitora

No Brasil há mais de 11,8 milhões de analfabetos. A maior concentração está na população acima de 60 anos, principalmente no interior da região Nordeste. O Estado do Ceará, no ranking nacional, encontra-se com a 6ª pior taxa de analfabetismo, o que corresponde a 14,2% (IBGE, 2017). Na região do Maciço de Baturité não é diferente. Diante desse cenário, muitas pessoas buscam a escolarização e a inserção na cultura grafocêntrica através da EJA.

Os sujeitos que frequentam a EJA, no CEJA Baturité, buscam um ambiente escolar adequado ao seu tempo e ritmo de estudo, com material didático, estratégia e proposta curriculares que os torne protagonistas de sua aprendizagem. Dentro desta realidade, pode-se destacar que a relação professor-aluno, no contexto da área de Linguagens e Códigos, se consolidou a partir do tripé: letramento literário, informática educativa e valorização da cultura local. Soares (2002), em seu livro “Letramento e alfabetização: as muitas facetas” destaca que não existe “letramento”, mas “letramentos”, onde o computador é uma ferramenta pedagógica, um novo suporte para a leitura e escrita digital.

Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita (SOARES, p. 40).

Convém salientar que mesmo indivíduos escolarizados podem ser considerados analfabetos funcionais, pois não compreendem o que leem. Desta feita, é fundamental que alfabetização e letramento sejam termos indissociáveis tanto na teoria como na prática pedagógicas. Tanto Kleiman (2005) como Soares (2002) afirmam que o letramento é fundamental para compreensão leitora. O educando ultrapassa os limites da decodificação e da codificação: ler, compreende e estabelece relações. Em consonância com o exposto, Assolini e Tfouni (1999) ressaltam que ao alfabetizar letrando, leitura e a escrita se interpenetram numa utilidade prática e social, tornando o “letrado” autor de seu próprio discurso.

No CEJA Baturité, o processo formativo e a organização curricular se dão de forma participativa e interdisciplinar. A metodologia desenvolvida, nas aulas de literatura, é pautada na pedagogia de projetos, multiletramento, valorização dos aspectos cognitivos e afetivos (autoestima). Nesse contexto, o “Projeto Letramento Literário, Regionalismo e Interatividade” trouxe para os sujeitos da EJA/F1 uma metodologia voltada para “educomunicação”, através da webcurrículo. O letramento digital propiciou a utilização de textos multimodais, que mesclaram palavras, elementos pictóricos e sonoros, e viabilizou a comunicação em ambiente digital, contribuindo para desenvolver a capacidade do educando no sentido de localizar e compreender informações de forma crítica e reflexiva. Para Braga (2007), os recursos tecnológicos digitais possibilitaram propostas de ensino mais voltadas para a interação e o diálogo.

Na busca pela formação plena do educando da EJA, a prática pedagógica do referido projeto está pautada no respeito ao contexto sociocultural do alunato, considerando seu espaço histórico-geográfico. Assim, a abordagem temática leva em consideração as peculiaridades regionais, onde os traços do momento histórico e da realidade social são abordados em sua amplitude e de forma interdisciplinar, à luz do legado literário de Patativa do Assaré. Para tanto, utilizaram-se os círculos de leitura literária estruturada e sequência didática de Cosson (2006).

A proposta desenvolvida por Rildo Cosson (2006) para ampliar o letramento literário, tornar o ensino de literatura mais eficaz e significativo, é composta por 04 (quatro) etapas básicas, sendo elas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A primeira etapa consiste na atividade de preparação, dos alunos para inserir-se no universo do livro a ser lido; em seguida há a apresentação do autor e obra; depois ocorre a leitura; e, por fim, a socialização das impressões deixadas pela obra (COSSON, 2006). Conforme exposto, as ações e intervenções buscam desenvolver competências e habilidades leitoras através de uma pedagogia inclusivista, valorizando a versão social do conhecimento.

O cronograma de atividades que envolve o projeto foi composto por várias atividades, dentre elas: oficina de autobiografia, onde um professor caracterizado de Patativa apresentou a vida e citou as principais obras do autor; circuito cultural com a literatura regional em forma de cordel; circuito de contação de poesias; oficina “Musical(Idade)”, onde a música “Vaca Estrela e Boi Fubá”, de autoria de Patativa do Assaré, foi interpretada pelos docentes e, em seguida, os alunos montaram fragmentos da música com letras móveis (com recorte de jornais e revistas), dentre outros.

No laboratório de informática do CEJA, ocorreram oficinas temáticas, com pesquisas interativas; visita virtual ao Memorial Patativa do Assaré e exibição do vídeo-história sobre Patativa, realizado pela Secretaria de Cultura e Desporto do Ceará, em 2001, (<https://www.youtube.com/watch?v=fstZOtriT80&t=1s>). Destaque para a oficina “Passaporte para leitura”, onde as atividades de leitura e escrita tiveram intervenções diferentes para os alunos que se encontravam nas fases distintas de aprendizagem. Dentre as ações pode-se listar: formação de acróstico com a palavra Patativa; análise de estrofes de poemas; análise das características textuais e o contexto socioeconômico presente no poema “Triste partida, dentre outros. Para Geraldi (1998), os sujeitos aptos a refletir sobre a linguagem são capazes de compreender uma gramática.

Os movimentos pendulares que envolvem o letramento literário e digital contribuíram para a realização de um estudo literário em ambiente imersivos e interativos. Barton (1998 apud Xavier, 2007) considera que existem vários tipos de letramento, sendo o digital o mais novo, imposto à sociedade contemporânea. Neste tocante, os conteúdos curriculares na EJA foram vivenciados de forma multissensorial. Assim, as atividades virtuais complementavam o universo real.

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos, que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1997, p. 54)

Dentro desse recorte, é conveniente frisar que as atividades e debates foram norteadas por palavras geradoras, propiciando uma investigação temática e um ensino mais significativo, um percurso formativo que explora significados e sentidos. (FREIRE, 2006). Outro ponto a ser destacado foram os agrupamentos, realizados pelos próprios educandos, que contribuíram para potencializar o conhecimento a partir da informação no outro, onde o “saber” era interiorizado por meio da experiência do outro (COSSON, 2006).

Urge complementar, o projeto em foco está em sintonia com o Projeto Político Pedagógico (PPP); com o Regimento Escolar, com o Plano de Ação Anual do CEJA Donaninha Arruda e com o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, que visa “assegurar a identificação e o reconhecimento das formas de aprender dos adolescentes, jovens e adultos e a valorização de seus conhecimentos e experiências”

Considerações finais

A partir do conjunto de procedimentos investigativos utilizados, constatou-se que as práticas pedagógicas que envolvem o Projeto “Letramento, Regionalismo e Interatividade”, realizadas no CEJA Baturité, propiciaram o desenvolvimento de estratégias de leitura, visto que esse hábito não é uma prática natural, espontânea, mas uma prática cultural. Nesses moldes, os conteúdos curriculares passaram a ser vislumbrados através do viés: interdisciplinar, interdiscursivo e interativo.

A abordagem analítica e regionalista das obras de Patativa ressignificaram as aulas de literatura, despertaram o hábito da leitura e o domínio dos aspectos teóricos narrativos. A literária de cunho popular, representada por Patativa do Assaré, trouxe em seu cerne a própria vivência do sertanejo, um povo simples e ao mesmo tempo forte. Indubitavelmente, a abordagem temática mais próxima à realidade do educando favoreceu a empatia entre os alunos e o “poeta do sertão”.

Diante do novo paradigma educacional pautado no ensino multiletrado, letramento literário e digital, pode-se perceber que a valorização da cultura regional e a inclusão ao mundo digital contribuiu para a valorização do conhecimento empírico, despertou a curiosidade epistemológica e promoveu o hábito da leitura. Torna-se relevante destacar que a utilização de um currículo flexível só foi possível mediante a força motriz de todo o processo educacional, o professor, que utilizou um fazer pedagógico dinâmico e contextualizado, contribuindo para a formação cognitiva, crítica e social do educando da EJA.

Frente a essas considerações, destaca-se que o projeto foi além do seu cronograma inicial e, no dia 05 de março de 2018, por ocasião do aniversário natalício de Patativa, houve uma homenagem ao poeta através de um sarau literário. No dia 21 do mesmo mês, “Dia Mundial da Poesia”, realizou-se um círculo de leitura literária, com as obras patativianas e a confecção de poesias que abordavam as temáticas: regionalismo, Patativa e o hábito da leitura, sendo que as melhores produções foram socializadas no mural da escola.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de e SILVA; Maria da Graça Moreira da, Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.7 n.1, 2011.

ASSARÉ, Patativa do. *Cante lá que eu canto cá*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. *Inspiração nordestina: cantos de Patativa*. São Paulo: Hedra, 2003.

_____. *Cordéis e outros poemas*. Fortaleza: Edições UFC, 2006,

ASSOLINI, Filoména E.; TFOUNI, Leda V. Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. *Revista Paidéia*. vol. 9 n. 17. Ribeirão Preto, 1999.

BRAGA, Denise Bértoli. Práticas letradas digitais: considerações sobre possibilidades de ensino e de reflexão social crítica. In: ARAÚJO, Júlio César (org.) *Internet e ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Centro de Documentação e Informação*. Brasília: Edições Câmara, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série : introdução* / Secretaria de Educação Fundamental, 148p. v.1, 2002.

_____. Parecer CNE nº 11/2010. – *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC, 2010.

_____. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC /SEF, 1997. 114 p.

_____. Decreto nº 7.611 /2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Presidência da República Casa Civil*. Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2011a.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 nov. Seção 1, p.12. 2011b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Câmara Nacional de Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.

BRITO, Antonio Iraldo Alves de. Patativa do Assaré: Mediador e Intérprete do Sagrado. Nonada: *Letras em Revista*, vol. 2, núm. 13, 2009.

CARVALHO, Gilmar de. *Cordel Canta Patativa*. Edições Demócrito Rocha, Fortaleza, 2002.

CEARÁ. *Plano de Desenvolvimento Regional do Maciço de Baturité*. Secretaria da Infra-estrutura - SEINFRA. *Projeto de Desenvolvimento Urbano do Estado do Ceará*. 2002.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: Entre a teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

COSTA, Renato Pontes; TAMAROZZI, Edna. *Educação de Jovens e Adultos*. Curitiba: IESDE Brasil, 2008.

DEBS, Sílvia. Patativa do Assaré: uma voz do Nordeste. *Introdução e seleção*. São Escrituras Editora, 2003.

DIAS, Reinildes. Web Quests: Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, 2012. divulgação. Campinas, SP: ALB & Mercado das Letras, 1998.

FERREIRIO, E.; TEBEROSKY, A. *O lúdico e os jogos educacionais*. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação -CINTED. UFGRS, 2005

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Coleção Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

_____. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 48. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FRETTAS, Maria Teresa de Assunção. *Computador/Internet como Instrumentos de Aprendizagem: Uma Reflexão a partir da abordagem Psicológica Histórico-Cultural*. In: 2º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. Recife, 2008.

GENTIL, Viviane Kanits. EJA: Contexto Histórico e Desafios da Formação Docente. *Contexto*, 2005. Disponível em: http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/Viviane%20Kanitz%20Gentil_nov2005. Acesso em: 10 jan. 2018.

IBGE. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil tem 11,8 milhões de analfabetos; metade está no Nordeste*. 2017. Disponível em: <http://www.valor.com.br/brasil/5234641/ibge-brasil-tem-118-milhoes-de-analfabetos-metade-esta-no-nordeste> ou as ferramentas oferecidas na página. Acesso em: 18 jan. 2018.

GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras - ALB, 1996.

GIL, Antonio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo. Atlas, 2012.

KLEIMAN, Ângela B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Campinas, UNICAMP/MEC, 2005.

KROTH, Lidia Maria. *Repetência e autoestima*. São Paulo, nov. 2009. Disponível em: www.abpp.com.br. Acesso em 19 dez 2017.

LITWIN, Edith. *Tecnologia educacional: política, histórias e propostas*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, José. Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J.M; MASETTO, M.T; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

NOGUEIRA, Maria Alice. CATANI, Afrânio. Pierre Bourdieu - Escritos de Educação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

UNESCO. *Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura. Conferência Internacional de Educação de Adultos*. 6, Brasília. 2010.

PAIVA, Jane et al. *Educação de adultos: uma memória contemporânea*. 1996-2004. Brasília: Unesco, MEC, 2004.

ROGERS, Jenny. *Aprendizagem de Adultos: fundamentos para Educação Corporativa*. Porto Alegre: Artmed, 5 Ed – 2011.

SANTOS, Vilson Pereira Pereira dos. Didática: métodos e práticas de ensino na educação de jovens e adultos. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação*, Campo Largo, v. 10, n. 2, dez. de 2011.

SIGE. *Sistema Integrado de Gestão Escolar*. 2018. Disponível em: sige.seduc.ce.gov.br/. Acesso em: 02 jan. 2018.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/outrostextos/semagdasoares.doc>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

WANDERLEY, Luiz E. W. *Educar para transformar: educação popular, igreja católica e política no movimento de educação de base*. Petrópolis: Vozes, 1984.

XAVIER, Antonio C. dos Santos. *Letramento Digital e Ensino*. 2007. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf> Acesso em: 17 fev. 2018.

Sofia Regina Paiva Ribeiro

Mestra em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB); especialista em Gestão da Educação Pública Universidade de Federal de Minas Gerais (UFMG); Informática Educativa pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UFC); licenciada em Letras: Português e Literatura pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).
E-mail: sofiarpr@gmail.com.

Enviado em 30/04/2018.

Aceito em 30/05/2018.

LETRAMENTO LITERÁRIO: AÇÕES E REFLEXÕES MEDIADAS PELA CULTURA ESCOLAR

LITERARY LITERACY: ACTIONS AND REFLECTIONS MEASURED BY SCHOOL CULTURE

Antonia Maria Medeiros da Cruz
Manuel Álvaro Soares dos Santos
UFAL

Resumo: Considerando que o modo como a literatura é trabalhada dentro das escolas precisa ser repensado, o presente artigo tem como objetivo favorecer teoricamente a discussão sobre novas alternativas para esse ensino, com vistas nas orientações e reflexões do letramento literário, buscando uma abordagem como réplica ativa, onde o contexto de produção, o lugar de recepção e o seu cronotopo contribuam para uma leitura plurissêmica, capaz de viabilizar aos leitores o pensamento reflexivo. Os resultados apontam para, nos moldes do letramento literário, que o professor deve adotar uma concepção visando ao prazer estético, que só poderá ocorrer dentro de uma concepção de leitura como réplica ativa e condições de produção e recepção, que favoreça a compreensão dos múltiplos sentidos presentes nos textos literários.

Palavras-chave: Leitura. Letramento Literário. Subordinação literária.

Abstract: Considering the way how the literature is worked at the schools needs to be rethought, the present article aims to theoretically favor the discussion about new alternatives for this teaching, with a view in the orientations and reflections of literary literacy, looking for an approach as a replica active, where the context of production, the reception place and its chronotope contribute to a plurisemic reading, capable of enabling readers to think reflectively. The results show that, according to literary literacy, the teacher must start using a conception aimed at aesthetic pleasure, which can only happen in the conception of reading as an active replication and conditions of production and reception, which favors the understanding of multiple senses present in the literary texts.

Keywords: Reading. Literary Literacy. Literacy subordination.

INTRODUÇÃO

A compreensão do ensino de literatura dentro das escolas anda em crise, visto as concepções de leitura e abordagens usadas para coordenar as *ações disciplinares*. O ensino pauta-se sob uma ótica de que ler é, sobretudo, decodificar as formas linguísticas como se elas não fossem estratos sociais e políticos do lugar em que foi produzida e influenciada pelas condições em que se lê. Nesse sentido, a literatura é reduzida na escola ao ato de memorizar datas, nomes e algumas características formais das conhecidas escolas literárias. Esse ensino estanque e nada flexível coíbi a capacidade de perceber o texto literário com toda sua riqueza polissêmica e estética, deixando de lado as múltiplas formas de significação que só o texto literário com sua estética peculiar pode oferecer.

A abordagem histórica e filológica a qual o ensino se presta além de afastar o estudante do prazer estético próprio do texto literário, distorce o sentido do ato de ler, esgotando-o à dublagem do que foi decodificado pelas tramas linguísticas, ou seja, não há espaço nessa perspectiva histórica e filológica para uma (re)leitura como réplica ativa das possíveis vozes do texto (BAKHTIN, 2011). Autores como (COUTINHO, 2008; TODOROV, 2009), argumentam através de seus postulados que o ensino da literatura não deve valer-se de datas e nome de autores, pois o verdadeiro sentido do texto literário é provocar a fruição em quem o lê, despertando o olhar crítico acerca dos acontecimentos do mundo, bem como conduzindo a uma reflexão sobre os vários sentidos oferecidos pelo texto.

O ensino de literatura na escola sob as orientações e reflexões do letramento literário poderá possibilitar um trabalho com o texto literário como sendo uma réplica ativa, onde o contexto de produção, o lugar de recepção e o seu cronotopo contribuem para uma leitura plurissêmica, capaz de viabilizar aos leitores o pensamento crítico por via literária. Entretanto, acreditamos que para (re)direcionarmos o ensino de literatura na escola precisamos ter clareza acerca das concepções que movimentamos em nossa prática, assim a noção de leitura e de texto literário devem ser bem amarradas aos propósitos do letramento literatura como proposto por Cosson (2014a; 2014b). Nesse sentido, Coutinho (2008, p. 23, grifos nosso) defende que para efeito de ensino de literatura a concepção que deve ser orientada pelo professor é a de que “a literatura é um fenômeno estético. É uma arte, a arte da palavra. Não visa informar, ensinar, doutrinar, pregar, documentar”. Segundo o autor ela pode em segundo plano fazer isso, mas antes transforma esse material em estético. Já como concepção de leitura, o professor, nos moldes do letramento literário, não deve adotar uma concepção formal e individual, visto que o prazer estético do texto literário só poderá ocorrer dentro de uma concepção de leitura como réplica ativa, ou seja, que as condições de produção e recepção, bem como o lugar histórico, social e cultural do texto sejam vistos como elementos indispensáveis para a compreensão dos múltiplos sentidos do texto que circulam na esfera literária.

1. LITERATURA REDUZIDA A METALINGUAGEM

A literatura, em muitos casos, ainda vale-se de uma abordagem apenas da história literária, vida dos autores ou como pretexto para o ensino de gramática. Não é que a história literária não tenha relevância, o problema é que se tratando de literatura deve-se abordar o texto como literário, logo sua leitura como réplica ativa e não a dublagem do processo de decodificar. A história por si reduz o seu caráter. Já a vida dos autores pouco interessa quando o objetivo não é o estudo de biografias ou ainda uma abordagem gramatical não é adequada, pois não é o objetivo do estudo.

Segundo alguns autores (COUTINHO, 2008; TODOROV, 2009), a classificação de obras junto do estudo cronológico deve servir como pano de fundo, no qual o que de fato interessa é o entendimento da obra de forma íntegra em suas diversas representações, ou seja, entender a plurivocalidade que compõe a obra. A priori, o ensino nas escolas justifica-se pela fruição estética da obra e o gosto pela leitura. Classificá-las em datas e períodos conforme estilo de autor é falsificar o texto enquanto manifestação literária. A literatura é arte, e como toda arte, transgride o real. Ainda nos afirma Todorov (2009) que a literatura não deve ser vista como sumário histórico, mas sim como ideológica, e se ideológica é através do texto que serão construídos os sentidos, onde a fruição tem lugar especial.

Embora muito se tenha discutido sobre outras abordagens de ensino, os métodos parecem continuar os mesmos; a literatura é substituída pela sumarização histórica, no qual ao invés de ser um ensino significativo, torna-se mecânico devido ao método que exige do aluno a mera memorização de informações que repousam na estrutura do texto. Claro, não é fácil romper paradigmas “*consagrados*”, mas devemos enxergar que não há método definitivo, pois todo método/conhecimento é passível de mudança.

2. UM TANTO DE SUBORDINAÇÃO: do vestibular ao não lugar

A educação formal básica em qualquer nível de ensino está sempre preocupada em aferir se os alunos estão aprendendo e como estão aprendendo. Com isso, o estado promotor de investimentos e políticas para a educação confere à escola uma série de objetivos que se deseja conseguir de um determinado espaço de tempo. Nesse sentido, o governo realiza avaliações externas para mensurar os níveis de aprendizado em cada escola do país. Embora tenhamos discordâncias acerca de tais métodos avaliativos não podemos deixar de considerar o seu impacto nas formas de ensino e aprendizagem. Essas forças externas à escola direcionam direto ou indiretamente o modo como as aulas vão ser conduzidas e quais objetos de ensino serão contemplados. Nesse jogo de forças quem não entra na lógica pode correr o risco de ter notas baixas frente às avaliações externas que visam, como já mencionado, mensurar os níveis de aprendizagem nas escolas de todo país.

A literatura como um dos objetos de ensino na escola básica não poderia deixar de estar envolvida nesse jogo de forças sobre o que ensinar e como ensinar. Diante disto, o ensino da literatura tem sido empurrado ao *não lugar* do texto literário, uma vez que as práticas efetuadas não se abrem a leitura enquanto réplica ativa, concebendo apenas uma parte do que corresponde a leitura literária. Ainda podemos caminhar na reflexão de que o texto literário na escola é vítima da distorção entre língua(gem) e gramática, e com isso o texto literário é confundido com o falar e o escrever bem, moldando ações pedagógicas com noções de língua(gem) que propagam preconceitos e geram exclusões. Conforme defende Cereja (2014) o que acontece em sala está distante de levar o estudante ao prazer estético típico do texto literário, pois no percurso de aprendizagem é mais válido a memorização que a compreensão dos textos. Sendo assim, uma exacerbação da prática tecnicista em sala de aula não dialogada. Para Brandão e Martins (2003)

A literatura protagoniza o ensino de língua materna como um material didático para o aprendizado da escrita, da estrutura da língua e de uma leitura quase sempre reduzida a uma leitura não literária: uma leitura que não permite a produção de mais um sentido. *A literatura não tem sido tratada literariamente na escola. Pelo contrário, o que a utilização didática da literatura mais tem feito é destruir o seu efeito literário* (BRANDÃO; MARTINS, 2003, p. 259, grifos nosso).

Nesse sentido, Cosson (2014a) afirma que a inclusão da literatura nas escolas é falha, reservada, às vezes, no final do ano, algumas exposições sobre vida de autores, datas, estilos de algumas escolas literárias mais *frequentes em vestibulares*, pois dada a subordinação das escolas com os resultados das avaliações externas não há uma reflexão mais ampla acerca do real papel da literatura na escola, senão a memorização de datas e nomes de autores que serão futuramente reproduzidos nas avaliações externas. Cereja (2014) argumenta que o programa de vestibular mantém relação direta com a escola, sendo assim confundem-se suas naturezas primeiras, no qual, a escola adota pra si o modelo tecnicista e conteudista; abandonando a formação do leitor crítico e competente. A subordinação a qual tem efetivação na concepção *implícita* de literatura adotada pelo professor que por sua vez é limitada à reprodução passiva de informações sumárias da obra, concebendo válida a discussão em sala apenas das relações intratextuais. Este trato com o texto literário tem também como característica o foco no professor que enxerga a sala como momento único de seu comando, no qual o aluno terá que exercer sua função de mero ouvinte. Para tanto, nas reflexões de Cosson (2014a; 2014b) o professor deveria ser mais um *agente de letramento literário* e menos um componente do monólogo da sala de aula.

3. LETRAMENTO LITERÁRIO COMO FERRAMENTA PARA FORMAÇÃO

Letramento é um termo que surge na Inglaterra e chega ao Brasil por volta dos anos 80, tendo como intuito ampliar o conceito de alfabetização. O recém-chegado termo provocou muitas distorções em sua conceituação, sendo visto até como sinônimo de alfabetização. No entanto, à luz de Kleiman (2007) percebemos que letramento é um termo de caráter mais amplo que o de alfabetização, e não sinônimo como se acreditava. O letramento, como afirma a autora, vale-se da prática social. Sendo assim, tem as condições de uso da linguagem em suas modalidades escritas e orais pautadas por situações reais de acontecimento dentro de esferas socioculturais, em outras palavras, o letramento é o estudo sociocultural dos usos e funções da escrita na vida das pessoas.

Nesse sentido, Soares (2000) esclarece que letramento pode ser visto como o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita, fazendo com que o estado ou a condição, no que tange aos aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e econômicos do aluno sejam alterados.

Final do século passado, Street (2003) categoriza os letramentos *em dois modelos: o autônomo*, cujo foco é a técnica, priorizando habilidades relacionadas à codificação e decodificação da linguagem, vendo o letramento como uma atividade estável, homogeneizadora e alheia às práticas sociais; *e o ideológico*, que prefere ver o termo letramento no plural por entender que este compreende diferentes atividades realizadas no dia a dia, atividades estas dependentes da ideologia que permeia o contexto em que se insere e das tecnologias disponíveis.

Então, partindo do entendimento de que letramento é algo plural, pois há tantos letramentos quanto as práticas sociais e os objetos que informam o uso da escrita na sociedade letrada; nessa mesma direção, encontra-se o emprego do termo do “*múltiplos letramentos*”, expressão usada para enfatizar o conceito de que letramento envolve um contínuo de aprendizagem, habilitando os indivíduos a alcançarem seus objetivos, desenvolverem seus conhecimentos e potencial e participarem plenamente em suas comunidades e sociedade em geral.

Para tanto, o letramento literário é diferente dos outros tipos de letramento porque objetiva a formação de leitores para os quais a leitura seja fonte de “saber e prazer” (COSSON, 2014, p. 52), ou seja, ocupa um lugar único em relação à linguagem e proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita. Tal letramento, através da escola, demanda um processo educativo específico que apenas a prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar.

Paulino e Cosson (2009) definem letramento literário como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentido. Ou seja, se é processo, devemos tomá-lo como uma ação continuada e não uma habilidade que se adquire, como aprender a andar de bicicleta, afirma os autores. E ainda, que, deve ficar claro que a escola é apenas mais um espaço para o letramento literário, pois, na verdade, essa é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura, a partir da qual construímos significado a partir do dito, das condições e dos interesses que movem essa apropriação do texto.

A leitura dentro de uma abordagem do letramento literário é entendida como uma atividade que requer ativação de uma série de estratégias cognitivas e discursivas, levando em consideração os seus diversos contextos (produção e recepção) e a interação entre os interlocutores. Desse modo, Cosson (2014a; 2014b) propõe sequências básicas de leitura para mediar as aulas de literatura, numa ótica em que a leitura seja feita de maneira proposta e não imposta, como se faz em muitos contextos educacionais no país. Na sequência básica de leitura, composta por motivação, introdução, leitura e interpretação, o trabalho do professor é de um agente de letramento capaz de promover momentos de leitura para fruição estética, uma vez que as atividades não têm fins avaliativos, nem burocráticos, como, por exemplo, as abordagens histórico-filológica discutidas na seção anterior, onde o texto literário fica a serviço da sumarização de datas, nomes de autores e outras informações que coíbem o prazer estético. Diante disto, Cosson (2014b) propõe o trabalho de leitura literária sistematiza por meio de gêneros literários que tenham uma dada progressão, sendo pensado em primeiro plano o contexto em que o texto será lido, então podemos nos submeter a um momento de autorreflexão na escolha do texto literário e nos perguntarmos sobre a pertinência daquele gênero literário e daquele conteúdo temático para a prática de letramento a qual o evento estará circunscrito. A abordagem do letramento literário pensada como uma prática de autorreflexão sobre a escolha dos gêneros literários e conteúdos que compõem as atividades em sala de aula permite quebrar a concepção canônica de leitura literária na escola, onde somente textos clássicos tem lugar; este modelo de imposição de leitura não tem justificativa dentro do letramento literário que busca com suas reflexões promover o formação do leitor, pois na perspectiva do letramento literário a escolha dos textos para leitura tem como princípio norteador a situação em que o texto será lido e quais gêneros literários e consequentemente temáticas são mais pertinentes. Entretanto, é preciso ressaltar que numa proposta de letramento literário não se desconsidera a importância dos clássicos literários para a formação do leitor, o que está em jogo é o gosto pela leitura, logo é preciso partir do que os alunos já leem e de temas mais próximos de sua realidade para que a partir dessa autorreflexão o professor consiga promover momentos de leitura que agenciem o letramento literário.

O professor como esse agente de letramento deve buscar, junto às atividades que ele propõe, apresentar aos alunos o caráter artístico do texto literário e diante disto mostrar as diferentes formas de se ler um poema e seus diferentes sentidos, por exemplo. Segundo Terra (2004) a leitura do texto literário opera num horizonte semântico diferente, pois vale-se de uma

linguagem de efeitos múltiplos, no qual várias intenções não estão postas no enunciado, mas de fato nas intenções almejadas pelo autor. Os modos para leitura de um texto acadêmico ou para leitura de um poema demandam de estratégias distintas, o texto acadêmico é “denotativo” e o poema conotativo, logo os sentidos da linguagem poética não são fixos nem estáveis e devem ser levados em consideração na atividade de (re)leitura literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a literatura é um bem cultural o qual nossos alunos têm direito, a escola precisa atentar para o desenvolvimento de práticas que procurem aproximar o leitor do texto. Nesse contexto, aulas de literatura com foco apenas na história da literatura não substituem ações de promoção da leitura. A transformação da leitura do texto literário em tarefa, para atender a necessidades dos vestibulares e outras, não pode vir a ser também a única via à disposição desses sujeitos.

Para tanto, defendemos que a leitura literária é uma dimensão significativa da cultura que nos faz refletir, repensar a realidade e nos “tira do lugar-comum”, projetando para novos caminhos. Possibilitar encontros significativos com a literatura nacional ou não, é o que desejamos, uma vez que, mediar o acesso à literatura é também abrir portas ao desconhecido, ao inusitado, ao imaginário.

As discussões que abordamos acerca do letramento literário têm como principal desafio a formação de leitores, numa busca de levar o educando a tornar cotidiana essa prática escolar que procura dar uma ressignificação às práticas literárias, em busca de sentidos além dos convencionais. A literatura precisa manter um lugar especial nas escolas porque possibilita novas interpretações por possuir a função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas (COSSON, 2014).

No entanto, essa abordagem tão discutida, almejada e pouco ainda praticada, para o ensino de literatura, passa pela motivação de quem ensina, para assim contagiar quem aprende, não somente adquirindo habilidades de ler gêneros literários, mas o aprendizado da compreensão e da ressignificação desses textos, sendo essa a perspectiva do letramento literário, estratégia metodológica que visa fortalecer e ampliar a educação literária como prática social.

O letramento literário se faz importante em sala porque se preocupa com o desenvolvimento das habilidades interlocutivas e reflexivas favorecendo o processo de construção de leitores críticos e de cidadãos atuantes (COSSON, 2014), ajudando-os dessa forma, a compreender o mundo e a se tornar um ser atuante no meio social.

REFERÊNCIAS

- _____, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BRANDÃO, Heliana; MARTINS, Aracy. A leitura literária no PNLD diante dos PCNs: Pretextos versus contexto ou “A escolinha do professor do mundo”. In: *Rajo Roxane*;
- BATISTA, Antônio Augusto. (Orgs). Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas; Mercado das Letras, 2003.
- CEREJA, Willian Roberto. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. 2. ed. São Paulo: Editora Atual, 2014.
- COSSON, Rildo. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014a.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014b.
- COUTINHO, Afrânio. *Notas de teoria literária*. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008.
- KLEIMAN, Angela. *O conceito de letramento e suas implicações para a alfabetização*. Campinas-SP, 2007.
- TERRA, Ernani. *Leitura do texto literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- PAULINO, Graça e COSSON, Rildo. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- STREET, Brian. What’s “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, v.5, n.2, p.77-91. 2003.

Antonia Maria Medeiros da Cruz

Doutoranda em Linguística Aplicada na Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Mestra em Letras e Especialista em Programação do Ensino de Língua Portuguesa, ambos pela Universidade de Pernambuco. Tem 20 anos de experiência no cargo de professor e em diversas funções (gestão e coordenação) nas redes públicas estadual, municipal e em faculdades da região, nos níveis de graduação e pós-graduação, em diversas disciplinas (Língua Portuguesa, Literatura, Avaliação, Políticas públicas, Gestão, Metodologias de ensino, etc).

email: medeiros_cruz@hotmail.com

Manuel Álvaro Soares dos Santos

Manuel Álvaro é mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras na Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/FALE/UFAL). Graduado em Letras Português e Espanhol pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA). Atualmente, está vinculado ao Grupo Interdisciplinar de Formação de Professores e Pesquisa (GIFOP) da Universidade Federal de Alagoas, onde desenvolve estudos sobre letramento escolar, gêneros discursivos, multimodalidade, ensino de Língua Portuguesa, livro didático de Língua Portuguesa e estudos dialógicos. Atua como professor na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (FAFICA). email: manuelalvaross@gmail.com

Enviado em 15/05/2018.

Aceito em 16/06/2018.

O MITO NA LITERATURA AFRODESCENDENTE: UM DEFEITO DE COR DE ANA MARIA GONÇALVES

THE MYTH IN AFRODESCENDANT LITERATURE: UM DEFEITO DE COR WRITTEN BY ANA MARIA GONÇALVES

Jeane Virgínia Costa do Nascimento

IFPI

José Wanderson Lima Torres

UESPI

Resumo: Segundo Eliade (1972), o mito conta uma história sagrada, do tempo do princípio. É uma narrativa de criação, sendo que seus personagens principais são os Entes Sobrenaturais. Para articular essas definições, o presente artigo tem como propósito identificar e analisar os mitos apresentados no romance *Um defeito de cor* (2006), escrito por Ana Maria Gonçalves, sob o conceito e características do mito definidos por Mircea Eliade. Estas características referem-se à história dos mitos e seu aspecto criador, atos relacionados à realidade e à sobrenaturalidade, rituais e cerimônias e às vivências do mito através da rememoração e reatualização de eventos. A metodologia utilizada para a realização desta pesquisa foi o levantamento bibliográfico. Esperamos que este estudo seja importante para resgatar o conceito de mito, por vezes esquecido nas sociedades modernas. Ademais, espera-se que a compreensão do mito por meio de sua apresentação na literatura afrodescendente, enfatizando a importância de se obter conhecimento a respeito dos orixás, seja uma forma de combater o desconhecimento gerador de preconceito em relação à cosmogonia africana.

Palavras chave: Mito. Orixá. Literatura Afrodescendente.

Abstract: *According to Eliade (1972), the myth have told a sacred history, of the principle time. It is a creation narrative, in which its main characters are Supernatural Entities. In order to articulate these definitions, the present article has as purpose to identify and to analyse the myths presented in the novel *Um defeito de cor* (2006), written by Ana Maria Gonçalves, under the concept and characteristics of the myth defined by Mircea Eliade. These characteristics refer to the myth history and its creator aspect, acts relationed to the reality and supernaturality, rituals and ceremonies and the myth experience through the events remembrance and re-up-dating. The methodology used for the realization of this research was the bibliographic survey. It is hoped this studying be important to rescue the myth concept which, sometimes, is forgotten in modern societies. Besides, it is hoped that the myth comprehension by its presentation in the Afrodescendant literature, emphasizing the importance to get knowledge about the orixá can be one way to combat the ignorance which has generated the prejudice in relation to the African cosmogony.*

Key Words: Myth. Orixá. Afrodescendant Literature.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos tempos, as obras literárias têm sido um meio de expressão da sociedade e a literatura afrodescendente não costuma ser diferente. Os autores utilizam essas obras como forma de divulgação cultural. Neste artigo, em especial, a cosmogonia africana é apresentada em sua tradição, deuses e ritos. O termo cosmogonia foi preferenciado devido à existência de um mito fundador na cultura africana, bem como a forte relação com a ancestralidade. A narrativa escolhida apresenta algumas dessas manifestações.

O romance *Um defeito de cor*, de autoria de Ana Maria Gonçalves, foi publicado no ano de 2006. Na obra foi relatada a biografia de Kehinde, criança sequestrada na África juntamente com a irmã gêmea e a avó, mas que desembarca sozinha no Brasil, já que seus familiares morrem ao longo da viagem. Antes de morrer, a avó aconselha para que ela não esqueça as tradições ancestrais de sua família. Ao ser comprada como escrava recebe o nome de Luísa. A protagonista descobre que Oxum é seu orixá de cabeça, por meio do jogo de búzios. A presença dos orixás é bastante visível na narrativa, especialmente em pontos decisivos, tais como a busca da própria liberdade pela protagonista, a morte do filho mais velho e a busca pelo filho mais novo.

Este estudo foi motivado pela necessidade de esclarecer a origem de ritos e costumes relacionados à cosmogonia de matriz africana, dentre elas o Candomblé e o Islamismo. Em *Mito e Realidade* (1972), Eliade não traz exemplos voltados para a mitologia africana, mas se optou pelo referido autor como fundamentação teórica graças à maneira clara como o mesmo apresenta o conceito e as características do mito. Assim, entendemos que, neste estudo, cosmogonia e mitologia são termos equivalentes. Autores como Prandi (2001) e Verger (1981) também foram utilizados.

A partir do contexto apresentado, problematizou-se o seguinte: de que forma o mito africano e afrodescendente é apresentado na obra *Um defeito de cor*? Deste modo, definiu-se como objetivo identificar e analisar os mitos apresentados no romance *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves, sob as definições apresentadas por Mircea Eliade. Espera-se que este estudo possa trazer mais esclarecimentos acerca do conceito de mitologia, assim como conhecimentos sobre a cosmogonia africana.

O MITO – CONCEITO E CARACTERÍSTICAS

A concepção de mito definida por Eliade esclarece alguns pontos a serem observados:

o mito conta uma história sagrada; ele relata um acontecimento ocorrido no tempo primordial, o tempo fabuloso do “princípio”. Em outros termos, o mito narra como, graças às façanhas dos Entes Sobrenaturais, uma realidade passou a existir, seja uma realidade total, o Cosmo, ou apenas um fragmento: uma ilha, uma espécie vegetal, um comportamento humano, uma instituição [...] Os mitos revelam, portanto, sua atividade criadora e desvendam a sacralidade (ou simplesmente a “sobrenaturalidade”) de suas obras (ELIADE, 1972, p. 9).

A citação acima desvenda a sacralidade do ser/acontecimento mitológico e dialoga com alguns conceitos difundidos pelo senso comum, ao expor o aspecto sobrenatural. É importante enfatizar, ainda, que a explicação de sagrado nas palavras de Eliade (1992, p. 97) é dita como “realidade absoluta, que transcende este mundo, que aqui se manifesta, santificando e o tornando o real”. Essa realidade absoluta é comumente estabelecida por uma identidade superior, de comportamento exemplar, que se torna referência para uma determinada comunidade.

Em contrapartida, existe o conceito de profano que, diferente do que prega o senso comum, não se trata da demonização das atitudes, mas que é definida nas palavras de Eliade (1992, p. 98) como o “que se dessacraliza e dessacraliza o mundo. O sagrado é o obstáculo por excelência à sua liberdade”, ou seja, o ser humano só pode ser ele mesmo quando se liberta da verdade incontestável atribuída aos entes sobrenaturais. Tal ação não implica o culto ao diabo, como se pensa.

Ao longo da história, os mitos africanos ganharam uma conotação demoníaca, ou seja, que para o senso comum, seria concebida como algo profano. Tal concepção fez com que o colonizador europeu justificasse as atitudes opressoras, obrigando os povos escravizados a adotar a religião hegemônica, condição esta que será explicitada ainda neste estudo. Ademais, é importante expor as características do mito que, segundo Eliade, podem ser assim definidas:

De modo geral, pode-se dizer que o mito, tal como é vivido pelas sociedades arcaicas, 1) constitui a História dos atos dos Entes Sobrenaturais; 2) que essa História é considerada absolutamente verdadeira (porque se refere a realidades) e sagrada (porque é a obra dos Entes Sobrenaturais); 3) que o mito se refere sempre a uma “criação”, contando como algo veio à existência, ou como um padrão de comportamento, uma instituição, uma maneira de trabalhar foram estabelecidos; 4) que, conhecendo o mito, conhece-se a “origem” das coisas, chegando-se, conseqüentemente, a dominá-las e manipulá-las à vontade; 5) que de uma maneira ou de outra, “vive-se” o mito, no sentido de que se é impregnado pelo poder sagrado e exaltante dos eventos rememorados ou reatualizados (ELIADE, 1972, p. 18).

Partindo dessas caracterizações, identificaram-se fragmentos que apresentassem algumas manifestações mitológicas no romance *Um defeito de cor*. Em seguida, realizou-se uma análise a fim de estabelecer um diálogo entre a teoria do mito e as representações mitológicas apresentadas na mesma.

Antes do início dos trabalhos - A permissão de Exu

O mito fundador da cultura africana diz que Olorum chamou Orinxanlá para criar a terra. Para isso, deu-lhe uma concha marinha com terra, uma pomba e uma galinha, que ciscaram a terra da concha para que se formasse a terra firme (PRANDI, 2001, p. 502). Como guardião da criação, Olorum definiu Exu, o senhor dos caminhos.

Exu é discretamente citado em *Um defeito de cor*. Porém, é recomendado que antes de qualquer trabalho que envolva orixás, seja feita menção a ele, por ser “o mestre das encruzilhadas e das aberturas, [...] início da vida, mensageiro da palavra e arauto entre os orixás e os seres humanos” (BARBOSA, 2000, p. 155). No senso comum, Exu é conhecido como uma entidade maléfica, de destruição, porém, ele tem um caráter ambíguo, isto é, um para o bem (Irunmolé) e um para o mal (Elorá). Assim, a bondade ou a maldade de Exu é determinada pela escolha da pessoa, ele é o mensageiro dos orixás e somente leva o que é pedido e não somente maldade, como popularmente se difunde.

Isto posto, torna-se relevante enfatizar que estudos que envolvam a cosmogonia africana e afrodescendente podem servir como meio de esclarecimento, para que haja uma diminuição do preconceito relacionado à cultura de matriz africana.

AS CARACTERÍSTICAS DO MITO AFRICANO E AFRODESCENDENTE EM UM DEFEITO DE COR

História dos atos dos Entes Sobrenaturais

Neste estudo, os orixás são os Entes Sobrenaturais na mitologia africana. Os atos que são deliberados por eles podem afetar a vida da comunidade que neles crê. Eliade (1972, p. 8) esclarece que “é em razão das intervenções dos Entes Sobrenaturais que o homem é o que é hoje, um ser mortal, sexuado e cultural”. Na cosmogonia africana, que caracteriza-se pela forte ligação com ancestralidade, compreende-se que esses orixás já foram humanos que existiram e que são rememorados pelos seus descendentes no Aiê (o mundo material).

O autor reitera que “o mito é considerado uma história sagrada e, portanto, uma ‘história verdadeira’, porque sempre se refere a realidades” (p. 8). Deste modo, torna-se relevante o conhecimento da história desses entes sobrenaturais como característica para o reconhecimento do mito. Em *Um defeito de cor*, há a história de dois orixás, Oxalufã e Xangô, que será contada a seguir:

Certa vez, Oxalufã decidiu fazer uma visita ao seu amigo Xangô, rei de Oyó, reino vizinho de Ifã. Antes de partir, foi visitar um babalaô para saber como seria a viagem, se tudo correria bem. Consultando o Ifá, o babalaô lhe disse para não ir, porque aconteceria um desastre e ele morreria. Mas Oxalufã não quis desistir e pediu ao babalaô que visse alguma coisa que pudesse ser feita para que a viagem pelo menos não terminasse em morte. O mensageiro do Ifá disse que a viagem, contudo, seria muito penosa, cheia de provações, e que se Oxalufã não quisesse perder a vida, não poderia negar qualquer pedido que lhe fosse feito nem reclamar de nada que acontecesse no meio do caminho, e que também deveria levar três roupas brancas para trocar. Oxalufã partiu, caminhando com muita dificuldade, e logo encontrou Exu Elopo Pupa, o “Exu-dono-do-azeite-de-dendê”, que pediu ajuda para colocar um barril sobre a cabeça. Lembrando-se do conselho do babalaô, Oxalufã não se recusou a ajudar, mas Exu se fingiu de desastrado e virou o barril em cima dele, que ficou todo sujo de azeite. Como também não podia reclamar, lavou-se em um rio, trocou de roupa e seguiu adiante. Antes de chegar a Oyó, a mesma situação se repetiu com Exu Eledu, “Exu-dono-do-carvão-de-madeira”, e com Exu Aladi, “Exu-dono-do-óleo-de-amêndoa-de-palma”. Na fronteira de Oyó, Oxalufã encontrou o cavalo de Xangô, que tinha fugido, reconheceu o animal e começou a amansá-lo para levá-lo de volta ao amigo. Mas, quando estava fazendo isso, os servidores de Xangô apareceram e o levaram preso, achando que ele queria roubar o animal.

Passaram-se sete anos durante os quais o reino de Xangô sofreu muito com a seca que acabou com as colheitas, as doenças que mataram os rebanhos e as mulheres que ficaram com os ventres secos. Muito preocupado, Xangô foi consultar um babalaô, que lhe revelou que toda aquela desgraça era por causa de um velho que estava preso injustamente. Todos os velhos que estavam presos foram levados à presença de Xangô, que reconheceu o amigo Oxalufã e, envergonhado, pediu desculpas várias vezes. Para provar ao amigo o quanto o estimava, Xangô mandou que todos os súditos vestissem branco e fossem buscar água três vezes seguidas para lavar Oxalufã, e guardando silêncio em sinal de respeito. Assim foi feito, e o reino de Xangô voltou a prosperar. Na volta para Ifã, Oxalufã passou por Ejigbo para visitar seu filho Oxagiyan, que, muito feliz por rever o pai, organizou grandes festas e distribuiu muita comida e bebida para todos os habitantes do lugar (GONÇALVES, 2011, p. 489-490).

Verifica-se no excerto que Oxalufã e Xangô eram humanos que ocupavam posições de destaque dentro de seus reinos. Por serem mortais, esses reis praticavam atividades comuns, tais como visitar amigos, consultar o Ifá (Oráculo) e aceitar missões para superar problemas. Eles se tornam sagrados quando deixam de habitar o Aiê e passam a agir no Orum (mundo espiritual). É possível observar os espaços onde essa história ocorre: os reinos de Ifã e Oyó, que efetivamente existiram onde localiza-se o atual Benin. Eliade (1972, p. 8) complementa que “os mitos descrevem as diversas, e algumas vezes dramáticas, irrupções do sagrado no Mundo [...] que realmente fundamenta o Mundo e o converte no que é hoje”.

Deste modo, é possível observar o desafio feito aos oráculos adivinhatórios, como o Ifá, mesmo que seja pelos orixás, pode ser a causa de grandes desentendimentos e injustiças, além de ter como consequência acontecimentos que afetem todo um povo. O conhecimento de tais histórias se dá em virtude da busca que o ser humano tem de compreender acontecimentos que não se enquadram na explicação natural dos fatos.

No que concerne aos orixás citados no fragmento, destacam-se as ações de Oxalufã e Xangô. De acordo com a mitologia africana, Oxalufã é Oxalá, mas em sua versão mais velha. “Oxalá é sincretizado como Jesus [...], Oxalá velho é sincretizado como Senhor do Bonfim (Jesus crucificado), reverenciado na Sexta-feira da Paixão” (CANTIGAS, 2011, p. 42). Prandi (2015, p. 23) destaca que Oxalufã é “criador do homem, senhor absoluto, do princípio da vida, da respiração, do ar, sendo chamado o Grande Orixá”. É ainda pai de Oxaguiã, que é “criador da cultura material, inventor do pilão que prepara o alimento e é quem rege o conflito entre os povos”. Xangô é o orixá da justiça, “foi um dos reis lendários da cidade de Oió, um dos berços da tradição nagô” (CANTIGAS, 2011, p. 58). É sincretizado com diversos santos católicos, tais como São Jerônimo (30 de setembro) e São João Batista (24 de junho), dentre outros.

Verifica-se, ainda, a presença de Exu no fragmento acima mencionado. Este é “o dono dos caminhos, da vitalidade, da energia” (CANTIGAS, 2011, p. 261), por isso, ele aparece três vezes na viagem, em situações que trouxeram complicações, devido à desobediência de Oxalufã às advertências dos orixás, exercendo assim seu papel de mensageiro. Ademais, a experiência vivenciada por Oxalufã traz a destaque o caráter mítico das grandes narrativas: a injustiça, o sofrimento, o reconhecimento e a redenção. Em Um defeito de cor, a história é contada à Luísa pelo babalaô, em uma festa do Senhor do Bonfim, como forma de explicar a importância da festividade para aqueles que o cultuam.

Foi possível verificar que a história dos orixás apresentada em Um defeito de cor aproxima-se dos princípios observados por Mircea Eliade. As ações destes são muito próximas à realidade humana, pois o orixá foi um ser humano que efetivamente existiu. Além disso, devido a ocorrências sobrenaturais, verifica-se a presença de Entes Sobrenaturais, ou seja, humanos que se tornaram orixás devido a feitos exemplares realizados ainda no Aiê, mas que agora exercem seus poderes no Orum.

A verdade histórica e sagrada: realidade e sobrenaturalidade

Uma das características para que o mito seja reconhecido é sua relação entre a realidade, ou seja, algo que de fato acontece ou aconteceu, e a sobrenaturalidade, história fantástica que explica determinados comportamentos. Para Eliade (1972, p. 18), “essa História é considerada absolutamente verdadeira (porque se refere a realidades) e sagrada (porque é a obra dos Entes Sobrenaturais)”.

Neste tópico, o destaque é Nanã, que é a mais velha de todos os orixás. “Orixá do lodo e senhora dos mortos [...]. Por sua ligação com a morte, Nanã tem a sabedoria das feiticeiras e protege os fiéis contra bruxarias” (CANTIGAS, 2011, p. 25). É sincretizada com Santa Ana (26 de julho). Prandi (2015, p. 196) revela que esse orixá foi quem idealizou a formação do homem com o barro. Em *Um defeito de cor*, a relação entre realidade e sobrenaturalidade da mitologia se realiza na história desse orixá e na ocorrência anual do Ramadã praticada pelos muçulmanos (muçurumins):

O décimo verso do Oráculo do Ifá conta que Nanã, a velha mãe d’água e mãe de todos, inclusive dos muçurumins, estava muito doente. Os búzios foram jogados e indicaram que seus filhos deveriam fazer sacrifícios aos orixás. Mas, em vez de dar comida a eles, resolveram dar comida a Nanã, e todos os dias a alimentavam com mingau e milho. Nanã não melhorava, e quando estava para morrer, chamou os filhos e ordenou que, daquele momento em diante, quando cada ano se completasse, eles deveriam passar fome por trinta dias, não podendo beber nada durante o tempo em que o sol permanecesse no céu. Aquela era a origem do jejum dos muçurumins, tomada dos iorubás (GONÇALVES, 2011, p. 286).

Verifica-se estreita relação entre a história de Nanã (sobrenaturalidade) e o jejum praticado pelos muçulmanos, chamado de Ramadã (realidade), já que este consiste na prática da “abstenção de comida, bebida e relações sexuais, do nascer ao pôr do sol” (CASTRO, 2007, p. 16). Comumente, não se referencia esta relação entre o orixá e o Ramadã, provavelmente devido ao silenciamento da religião islâmica praticada pelos africanos.

A religião islâmica foi duplamente silenciada: primeiramente, quando seus praticantes, ainda na parte norte do continente africano, foram perseguidos durante o jihad (guerra santa) que, de acordo com Reis (2003, p. 73), foi declarada pelo califa Haussá contra outros reinos Haussás, “acusados por não praticarem a religião do Profeta de modo digno, misturando-a com práticas animistas”. Estas práticas incluíam o uso de amuletos e a participação em batuques que eram comuns no animismo africano. Em outro trecho de *Um defeito de cor*, há relatos dessas conversões na África:

O Fatumbi dizia que na religião dele muitos se convertiam apenas de mentira, para provarem das palavras de Alá pregava a igualdade entre os homens. E para agravar a situação, ainda havia guerras entre as tribos e os povos, e muitas vezes um rei se convertia apenas para ter proteção política, ou então para conquistar outros reinos, justificando uma guerra em nome de Alá e obrigando seu povo a segui-lo (GONÇALVES, 2011, p. 293).

O outro silenciamento ocorreu quando muitos desses muçulmanos foram capturados como prisioneiros de guerra, vendidos como escravos e trazidos para o Brasil, onde foram obrigados a adotar a religião católica. Estes muçulmanos praticavam a própria religião às escondidas.

Podemos entender que a relação entre realidade e a sobrenaturalidade na mitologia africana e afrodescendente é apresentada em *Um defeito de cor* e que, além disso, ela revela traços históricos que possivelmente tenham sido silenciados ou até mesmo apagados da cultura muçulmana com as sucessivas escravidões.

O aspecto criador do mito

Tal aspecto refere-se à consequência permanente das atitudes dos mitos sobre um povo, especialmente àquele que por ele é regido. Nas palavras de Eliade (1972, p. 18), “o mito se refere sempre a uma ‘criação’, contando como algo veio à existência, ou como um padrão de comportamento, uma instituição, uma maneira de trabalhar foram estabelecidos”. Esta criação ou padrão de comportamento constituem “a razão pela qual os mitos constituem os paradigmas de todos os atos humanos significativos” (p. 18). Em *Um defeito de cor*, essa relação entre criação e comportamentos praticados é exemplificada a seguir:

Xelegbatá é o vodum das pestes e, no Brasil, ele é homenageado no dia de São Lázaro, que, para os nagôs, é o orixá Obaluaê ou Omulu [...]. São Lázaro foi atacado pela peste e seu corpo todo coberto de chagas foi curado pelas lambidas dos cachorros que sempre o acompanhavam. É por isso que os cachorros são os grandes homenageados da festa, em que são servidas comidas especiais [...]. As comidas são colocadas em potes de barro sobre uma esteira coberta com uma toalha branca, no chão [...]. Entram então os sete cachorros e se servem à vontade, e só depois que estão satisfeitos é que a mesa pode ser tirada [...]. Acho que os brancos também festejam desse jeito o dia de São Lázaro, com banquetes oferecidos por pessoas que querem pagar promessas, que se curaram de doenças de pele ou algo assim (GONÇALVES, 2011, p. 628-629).

O orixá Obaluaê é sincretizado com São Lázaro (celebrado em 17 de dezembro), conforme é descrito no fragmento acima. Segundo Prandi (2015, p. 21), “Omulu ou Obaluaê é o senhor da peste, da varíola, da doença infecciosa, o conhecedor de seus segredos e de sua cura”. Por esta razão, no senso comum, ele é o orixá de vida e de morte.

A relação entre os poderes sobrenaturais do mito (orixá Obaluaê), que propiciou a cura de enfermidades, justifica a criação de um determinado padrão de comportamento (o pagamento de promessas com o Banquete dos Cachorros). Um defeito de cor revela o aspecto híbrido da cosmogonia de matriz africana desenvolvida no Brasil: O sincretismo religioso. Tal hibridismo possui aspectos que despertam diversas discussões que merecem um posterior estudo exclusivo. Diante desse contexto, o aspecto criador bem como alguns padrões de comportamento surgidos a partir destes foram apresentados em *Um defeito de cor* e puderam ser analisados de acordo com a teoria que Eliade elucidou.

O mito – rituais e cerimônias

A cultura africana tem como um dos seus aspectos mais importantes a prática de rituais e cerimônias como ritos de passagem ligados à tradição africana. Esses ritos comumente se baseiam em ensinamentos provenientes de um mito fundador, ou seja, de uma

história vivenciada por alguém sagrado que fez com que houvesse uma criação que justifique uma ação. Para isso, torna-se relevante conhecer esse aspecto fundacional para que rituais e cerimônias sejam justificados e realizados. Segundo Eliade, podemos compreender que “conhece-se a ‘origem’ das coisas, chegando-se, conseqüentemente, a dominá-las e manipulá-las à vontade [...] um conhecimento que é “vivido” ritualmente” (1972, p. 18), seja praticando ou seja assistindo a essas práticas.

Cada ritual tem suas particularidades, que variam de acordo com o objetivo. Alguns rituais são para celebrar momentos felizes; outros, de tristeza. Porém, ambos buscam aproximação entre o mundo material e o mundo espiritual. Para alguns rituais ou cerimônias são feitas oferendas; em outros, sacrifícios. Os sacrifícios são descritos por Prandi (2001, p. 50): “significa a reafirmação dos laços de lealdade, solidariedade e retribuição entre os habitantes do Aiê e os habitantes do Orum”, compreendendo-se os primeiros como os seres humanos e os últimos como os orixás e demais ancestrais. O conhecimento acerca da origem das coisas e como estas podem ser manipuladas geraram os ritos e cerimônias relacionados aos entes sobrenaturais.

O abiku é uma criança destinada a morrer em tenra idade. Os tratos comentados por Luísa em *Um defeito de cor* referem-se à ideia difundida na cosmogonia africana de que, antes de vir ao Aiê, o abiku faz um trato para logo retornar ao Orum. Por meio de conhecimentos sobrenaturais, comumente dominados pelos babalaôs, ainda na gravidez ou logo após o nascimento, sabe-se se uma criança é ou não um abiku. Ao se ter este conhecimento, é possível lançar mão de rituais para que seja evitada a morte da criança. É como se, agradando o orixá, seja possível reverter o destino. Entretanto, o primeiro filho de Luísa, Banjokô, não conseguiu enganar a morte, mesmo com a realização dos rituais, como descrito abaixo:

me vi parada sozinha do lado de fora da porta, com os muçurumins agachados à minha direita, fazendo aquelas orações em que todos falavam ao mesmo tempo. Tive vontade de gritar para que parassem, porque já estava ouvindo vozes demais, atordoada com a festa dos abikus, e apenas disse que já sabia quando a Esméria me avisou que o Banjokô estava morto, que não havia mais nada a fazer [...] os abikus que retornam ao Orum mesmo tendo fortes ligações no ayê são os preferidos de Iyájansá, e o que se deve fazer é deixá-los menos atraentes aos olhos dela e dos outros companheiros, mutilando seus corpos. Mutilados, eles causam medo nos outros abikus, que não querem mais brincar com eles. Sentindo-se sozinhos e rejeitados, eles se desligam dos companheiros e retornam ao Orum como um espírito normal (GONÇALVES, 2011, p. 466-469).

A própria citação explica porque Banjokô não consegue se libertar da morte. Luísa tem um momento inicial de revolta, porém se conforma com a condição do filho, tendo a preocupação de ajudá-lo a deixar de ser um abiku, já pensando na próxima volta do filho ao Aiê. Prandi relata sobre a percepção de morte e vida pós-morte na cultura africana iorubá:

não existe o conceito de vida e de morte semelhante ao conceito de bem e de mal, inferno, purgatório ou céu, incorporado a partir da chegada de colonos europeus no século XVI ao Brasil [...] nas tradições iorubás, existe sim a ideia de corpo material, porém, esse corpo se decompõe

após a morte se reintegrando a natureza enquanto o espírito aguarda o retorno para o mundo dos vivos ou o ayê (PRANDI, 2000, p. 1).

Na cosmogonia africana, a cerimônia do nome é equivalente ao batismo católico. Contudo, apresenta uma simbologia mais esclarecedora, ao apresentar informações que dizem respeito ao destino da pessoa, conforme podemos ver a seguir:

O ritual foi igual ao que eu já tinha presenciado, e todos festejaram muito porque meu novo filho chorou quando a água jogada para o alto respingou no rosto dele. Isso significava que ele queria muito viver [...] Mas, não se moveu para apanhar o colar de cauris, o que significava que não teria riquezas [...] Antes de começar a cerimônia, o Baba Ogumfiditimi tinha dito que você é de Xangô, o orixá da justiça (GONÇALVES, 2011, p. 403-404).

A cerimônia descrita na citação é do segundo filho de Luísa, que a história aponta como o poeta Luís Gama; este foi advogado e ajudou na libertação de vários escravos, confirmando sua tendência para a justiça, mas não morreu em tenra idade, como previsto. Para que a morte precoce fosse evitada, Luísa foi orientada pelo babalaô a realizar alguns rituais para enganar a morte e salvar a vida dos filhos:

Perguntando ao Ifá, o Baba Ogumfiditimi me falou do ritual [...] Ele ia usar um pedaço de tronco de bananeira, roupas e gorros tingidos com òsun e bordados com guizos e búzios, e mais algumas comidas, acho que acará, canjica, frutas, mel, um pombo, um galo e ervas sagradas. Tudo isso seria montado como se fosse um carregamento para a morte, para acalmá-la, embrulhado em um pano branco e solto nas águas de um rio. E ainda foram feitas muitas oferendas com doces para os abikus, para que eles ficassem contentes e não insistissem em fazer com que você e seu irmão lembrassem dos tratos (GONÇALVES, 2011, p. 405).

O ritual e cada elemento para sua realização possuem alguma significação. Por exemplo, o pombo é um mensageiro e o galo é um auxiliar de Olorum na organização do caos do mundo. As comidas citadas são as comumente usadas em ebós (oferendas). Assim, podemos identificar a realização de rituais de diferentes naturezas relacionados à cosmogonia africana na obra *Um defeito de cor*, rituais que envolveram situações de vida e de morte.

Vivência do mito – o poder sagrado dos eventos rememorados ou reatualizados

Uma das razões para que o mito não se perca na história da humanidade é a vivência de experiências sobrenaturais pelos sujeitos comuns. Essa experiência se fortalece quando algum fato ocorrido não se explica pela racionalidade. Eliade (1972, p. 18) comenta que:

‘viver’ os mitos implica, pois, uma experiência verdadeiramente ‘religiosa’, pois ela se distingue da experiência ordinária da vida quotidiana. A ‘religiosidade’ dessa experiência deve-se ao fato de que, ao reatualizar os eventos fabulosos, exaltantes, significativos, assiste-se novamente às obras criadoras dos Entes Sobrenaturais (ELIADE, 1972, p. 18).

O reconhecimento da cosmogonia dos povos africanos sempre foi algo difícil, especialmente pelo fato de que parte das práticas ritualísticas foi duramente oprimida pelo colonizador europeu. Estes, quando não movidos pela devoção católica, eram movidos pelo racionalismo que condenava toda prática que não pudesse ser cientificamente comprovada. Entretanto, as vivências humanas mais interessantes, ao longo dos tempos, sempre foram além das explicações científicas. O direito de sonhar, de crer e até mesmo a busca do sobrenatural por curiosidade sempre moveram o ser humano.

Na obra *Um defeito de cor*, a identidade Luísa teve essa vivência sobrenatural ao ser agraciada com bens materiais em um momento de desespero. Movida pela fé em seu orixá de cabeça, Oxum, ela pede orientações para conseguir meios para conquistar sua liberdade e do filho Banjokô, como descrito a seguir:

arnei um altar e chorei e rezei por um bom tempo, pedindo que os orixás me mostrassem uma solução ou me fizessem conformada com o destino. [...] Foi a cobra, que nem eu nem ninguém mais viu de novo pela casa. Depois que eu já tinha dito à Oxum tudo o que queria [...] a cobra apareceu de repente, pulando em cima de mim. A primeira reação foi me proteger, jogando a Oxum contra ela, e quando olhei para o chão tingido de dourado, a ideia surgiu inteira, como um raio de sol iluminando minha cabeça [...] Quando fui pegar a Oxum, olhei o chão ao meu redor e ele estava coberto com um pó dourado que tinha caído de dentro da estátua de madeira [...] Forcei um pouco a abertura e a estátua se partiu ao meio, deixando ver que guardava uma verdadeira fortuna (GONÇALVES, 2011, p. 342-343).

Sousa Júnior (2011, p. 10-11) comenta que “a imagem emblemática da cobra é o símbolo de crescimento, da prosperidade, como tudo que é alongado ou cresce para cima”, o que concorda plenamente com a situação descrita no trecho acima. É um divisor de águas entre a situação de aflição e a resolução do problema. A simbologia desse fragmento pode ainda ser reforçada com a devoção a Oxum, orixá da riqueza e da prosperidade. Na sequência, Luísa consegue dinheiro suficiente para comprar a própria carta de alforria e a do filho Banjokô, um sítio, e entrar em sociedade em uma padaria.

Os eventos são rememorados na mitologia iorubá quando há o pedido-atendimento-agradecimento. Após ter seu pedido atendido, Luísa fez o rito de agradecimento para Oxum assim descrito:

Quando estava desesperada por ajuda, tinha prometido um quarto de orações só pra ela, que mandei construir em tijolo e telha na parte baixa do terreno, perto do mar. Um lugar pequeno, bonito e cheio de luxos para satisfazer a vaidade de Oxum [...] tinha de ser pintada com de amarelo-ouro e que seria melhor se tivesse sido construída ao lado de um rio ou de uma cachoeira, lugares regidos por Oxum [...] o Baba Ogumfiditimi ficou encarregado de fazer um ebó e oferecer a ela em um praia de rio, com muita canjica amarela, farinha de milho, mel, azeite doce, frutas, pudins, um prato de peixe, ovos, um pombo branco e um casal de marrecos. Esta oferenda, com pequenas mudanças e a depender do caso, eu deveria repetir sempre que quisesse agradecer alguma coisa, pedir ajuda para prosperidade dos negócios e no dia dedicado a ela, oito

de dezembro. A saudação a Oxum é Oré Yeyé o, “chamemos a benevolência da mãe”, que eu deveria repetir sempre que quisesse ou sentisse a presença dela (GONÇALVES, 2011, p. 357-358).

Cantigas (2008, p. 52) afirma que Oxum “no candomblé, dança com o abebé, leque de cobre enfeitado, tendo no centro um espelho, onde se mira e finge pentear-se”, por isso, que na citação acima, quando Luísa diz um lugar “cheio de luxos para satisfazer a vaidade de Oxum”, esses luxos são espelhos, pentes, joias que fazem parte das ofertas para agradá-la. O quarto é amarelo, pois esta é a cor preferida de Oxum.

Ao consultar o babalaô, ela busca orientação para que a oferenda seja feita de acordo com seu orixá, pois, a comida de santo pode variar de pessoa pra pessoa, informação obtida por meio do Ifá. A oferenda é feita no dia oito de dezembro, uma vez que Oxum é sincretizada com Nossa Senhora da Conceição, celebrada neste dia. Quando há o respeito às vontades e simbologias ligadas a um orixá, há uma rememoração de eventos e preservação da tradição relacionada à cosmogonia iorubá.

Ao longo deste trabalho, foi possível ver a sacralização dos eventos que são reatualizados na forma do sincretismo religioso, bem presente em Um defeito de cor. Como a religião católica é algo imposto pelo senhor de escravos, e estes não querem abdicar de suas práticas religiosas, a associação de santos católicos aos orixás foi uma forma que os mesmos encontraram para celebrar suas divindades. Tal tradição é vista até os dias atuais. Ferretti (1995, p. 42) comenta que “é a equivalência das divindades que dá a ilusão da conversão católica, pois, “sem renunciar aos seus deuses ou orixás, o negro baiano tem profunda devoção.” Esta relação pode ser vista no trecho a seguir:

Até a Esméria tinha lá os seus orixás, mesmo já sendo acostumada aos santos dos brancos e tendo simpatia por alguns deles, como São Benedito, que era preto como nós, ou Nossa Senhora da Conceição, que se reza como Iemanjá, assim como São Jorge é Xangô e Santo Antônio é Ogum, ou São Cosme e Damião, que são os Ibêjis (GONÇALVES, 2011, p. 90).

O rememorar e o reatualizar fazem parte das celebrações nos terreiros de Candomblé, nas chamadas festas de santo. Até as nomeações dos componentes de uma casa de cultos utilizam os termos pai-de-santo, mãe-de-santo e filho-de-santo, mas o “santo”, na verdade, é o orixá que rege a cabeça de cada praticante destas manifestações. Prandi nos apresenta outra percepção da associação santo-orixá:

O sincretismo representa a captura da religião dos orixás dentro de um modelo que pressupõe, antes de mais nada, a existência de dois pólos antagônicos que presidem todas as ações humanas: o bem e o mal; de um lado a virtude, do outro o pecado. Essa concepção, que é judaico-cristã, não existia na África (PRANDI, 2001, p. 51).

A demonização das religiões de matriz africana ocorreu pela necessidade do europeu opressor de descaracterizar os mitos da cosmogonia africana. O demônio é uma figura pertencente às religiões de base cristã e este, por ser a mais forte representação das forças do mal, foi associado ao Candomblé e, mais tarde, à Umbanda. A partir das reflexões feitas neste tópico, podemos reconhecer a sacralidade dos eventos rememorados e reatualizados na obra *Um defeito de cor*.

CONCLUSÃO

Por meio do conceito e características do mito definidos por Mircea Eliade, foi possível identificar e analisar as representações míticas africanas e afrodescendentes em *Um defeito de cor*. Na história dos Entes Sobrenaturais, observou-se que estes foram seres humanos que se destacaram por grandes feitos no Aiê e se tornaram sagrados quando foram para o Orum. O oráculo foi meio de conexão entre o mundo material e o espiritual. Exu é o orixá que media a relação entre o ser humano mortal e os entes sagrados. O poder dos orixás se manifestou por meio de ações negativas ocorridas devido à desobediência a estes.

Os aspectos histórico e sagrado foram observados por meio da história do orixá Nanã e o surgimento do Ramadã. Dessa forma, foi possível compreender a relação entre algumas manifestações da cosmogonia africana, tais como o Candomblé e o Islamismo, bem com o silenciamento que envolveu este último. O aspecto criador do mito pode ser visto por meio dos poderes de cura de Obaluaê e a criação do ritual de agradecimento a este orixá, por meio do Banquete dos Cachorros. Neste tópico, verificou-se o sincretismo religioso entre Obaluaê e São Lázaro.

A explicação relacionada à origem, a manipulação de forças do Aiê e do Orum por meio de rituais, foi destaque nessa característica do mito definido por Eliade. Outro ponto em destaque refere-se à cerimônia do nome, praticada na cosmogonia africana, em que se apresenta a criança para os orixás e se revela informações sobre o futuro desta.

A protagonista de *Um defeito de cor* vivencia a experiência sobrenatural de ter um pedido a Oxum, considerado impossível, materializado. A necessidade de ter um pedido atendido fez com que ela rememorasse, ou seja, relembresse de seu orixá de cabeça. A reatualização aconteceu quando, por agradecimento, Luísa fez oferendas a Oxum. Ao longo da narrativa, este orixá recebe várias oferendas, como mediação de pedidos ou como forma de agradecimento. Assim, a memória ancestral voltada para o ente superior estava sempre sendo rememorada e reatualizada por meio de rituais.

A mitologia africana não foi mencionada na obra *Mito e Realidade*, de Mircea Eliade. Contudo, devido à forma clara que o referido autor expôs o conceito de mito, diferen-

ciou o sagrado do profano e delimitou as características do mito, foi possível identificar e analisar tais definições no romance *Um defeito de cor*. Esperamos que esta pesquisa seja um estímulo à busca de informações acerca da cosmogonia africana por estudiosos da importância de Eliade. Além disso, estudos como estes podem ser uma maneira não somente de reconhecer a importância dos mitos de matriz africana, mas também esclarecer que cada cultura tem sua importância e deve ser igualmente respeitada.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria José Somerlate. Exu: “Verbo Devoluto”. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (organizadora). *Brasil Afro-Brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 352p.

CANTIGAS DE UMBANDA E CANDOMBLÉ: pontos cantados e riscados de orixás, caboclos, pretos-velhos e outras entidades. Rio de Janeiro: Pallas, 2011. 349p.

CASTRO, Cristina Maria. *A liga da juventude islâmica e a construção de identidades muçulmanas no Brasil*. VII RAM - UFRGS, Porto Alegre, 2007. 20p.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano*. Traduzido por Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 109p.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade*. Traduzido por Polla Civelli. São Paulo: Perspectiva, 1972. 144p.

FERRETTI, Sérgio Figueiredo. *Repensando o sincretismo: Estudo sobre a Casa das Minas*. São Paulo: Editora da USP; São Luís: FAPEMA, 1995.

GONÇALVES, Ana Maria. *Um defeito de cor*. 7 ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.

PRANDI, Reginaldo. *Mitologia dos orixás*. 20 reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

PRANDI, Reginaldo. *Sincretismo católico e a demonização do orixá Exu*. Revista USP, São Paulo, n.50, p. 46-63, junho/agosto 2001.

PRANDI, Reginaldo. *Conceitos de vida e morte no ritual do axexé: Tradição e tendências recentes dos ritos funerários no candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

REIS, João José. *Rebelião escrava no Brasil: a história do levante dos malês em 1835*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SOUSA JÚNIOR, Wilson Caetano de. *Na palma da minha mão: temas afro-brasileiros e questões contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2011. 166p.

Jeane Virginia Costa do Nascimento

Mestre em Letras(UESPI), área de concentração Literatura, Memória e Relações de Gênero. Especialista em Língua Inglesa pela União das Escolas Superiores Campomaiorenses – UNESC (2006). Licenciada em Letras-Inglês pela Universidade Estadual do Piauí – UESPI (2000-2004). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI, campus São João do Piauí. E-mail: jeanevirginia@uol.com.br

José Wanderson Lima Torres

Professor Adjunto II da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí (2004-2005). Doutor em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2008-2012). Professor do Mestrado Acadêmico em Letras da UESPI, área de concentração Literatura e outros sistemas semióticos. Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura com ênfase em Teoria Literária e Literatura Comparada (literatura e cinema). E-mail: wandersontorres@hotmail.com

Enviado em 15/01/2018.

Aceito em 20/02/2018.

**MARCAS DA PÓS-MODERNIDADE EM À MÃO ESQUERDA,
DE FAUSTO WOLFF**

**POST-MODERNITY BRANDS IN À MÃO ESQUERDA,
BY FAUSTO WOLFF**

Alexandre Leidens
UTFPR
Fabiano Tadeu Grazioli
URI-FAE

Resumo: Este artigo objetiva analisar algumas características pós-modernas na constituição de *À mão esquerda*, de Fausto Wolff, organizando suas reflexões nas questões voltadas ao multiperspectivismo, à fragmentação, à reflexão sobre o ato da escrita e à rediscução de aspectos históricos. Para subsidiar teoricamente o trabalho, serão utilizadas, prioritariamente, reflexões de Hutcheon (1991), sobretudo no que condiz à metaficção historiográfica. Além disso, a análise se dará de forma qualitativa em abordagem bibliográfica, observando algumas dessas características no romance e ressaltando sua importância para a constituição da obra literária.

Palavras-chave: Pós-modernismo. Metaficção historiográfica. Romance.

Abstract: *This article aims to analyze some postmodern features in the constitution of *À mão esquerda*, of Faust Wolff, organizing his reflections on the issues of multiperspectivism, fragmentation, reflection on the act of writing and the re-writing of historical. In order to theoretically subsidize the work, Hutcheon (1991) reflections will be used, mainly in relation to the historiographic metafiction. In addition, the analysis will be qualitative in bibliographical approach, observing some of these characteristics in the novel and emphasizing its importance for the constitution of the literary work.*

KEYWORDS: *Postmodernism. Historiographic metafiction. Romance.*

INTRODUÇÃO

O pós-modernismo é um movimento estético recorrente na literatura da contemporaneidade. Muitos dos autores mais proeminentes de nosso tempo exploram esse campo estético. Não por acaso, algumas das maiores obras literárias dos últimos vinte anos se enquadram às perspectivas pós-modernas. Uma vez que se trata de um movimento estético e não de um sinônimo ao hodierno, o pós-modernismo merece destaque não só pela sua profícua produção, mas também pela qualidade apresentada por essas obras. O pós-modernismo apresenta algumas características muito particulares; no entanto, para que uma obra seja considerada pós-moderna, não há a obrigatoriedade de utilização de característica em especial ou de todas elas, pois, a própria conceituação e delegação de peculiaridades pós-modernas é diluída de formas variadas dentre seus pensadores e estudiosos.

Um fato até certo ponto raro, entretanto, ocorrido nas produções literárias consideradas pós-modernas, é a reunião de diferentes características pós-modernas em uma mesma obra. Esse feito foi alcançado por Fausto Wolff na obra *À mão esquerda*. Algumas das características mais importantes dessa perspectiva são vistas na obra com frequência e é a partir delas que a narrativa é construída. Dentre os pontos característicos da obra de Wolff (2007), merecem destaque alguns, como a fragmentação, o discurso sobre discurso, a autor-reflexividade, a rediscussão do passado, a ironia e a anedota em relação à história oficial, o multiperspectivismo e a utilização de figuras históricas e literárias no escopo da produção. Deveras, o autor construiu uma obra com características literárias evidentes e conseguiu reunir, além disso, muitas das facetas do pós-modernismo.

Este trabalho, dessa forma, pretende fazer uma breve análise sobre algumas das características pós-modernas encontradas nesse romance sem ser em demasia específico, utilizando, porém, a metaficção historiográfica como norteadora para grande parte das reflexões. Trata-se de uma abordagem qualitativa e bibliográfica de cunho indutivo. Entretanto, para que o estudo não se configure de forma tão vasta e abra um leque desnecessário de possibilidades, algumas características estéticas pós-modernas como o multiperspectivismo, o discurso sobre discurso e a rediscussão do passado serão analisadas mais profundamente na obra, observando personagens específicos envolvidos na trama.

O PÓS-MODERNISMO E A METAFICÇÃO HISTORIOGRÁFICA

O pós-modernismo é uma das correntes estéticas dentre os estudos teóricos da literatura que mais estão em voga na contemporaneidade. Suas diretrizes são observadas por inúmeros pesquisadores, que em sua absoluta maioria, creem em uma mudança no padrão estético da

literatura, que vem ocorrendo a partir da segunda metade do século XX. Essa corrente teórica é complexa e mutável, e busca relações seguidamente com outras formas de arte em interseções que consubstanciam toda ou boa parte do constructo pós-moderno. Não apenas se liga o pós-moderno aos outros suportes artísticos para referenciá-los ou neles se basear, mas percebe também a possibilidade de contradizê-lo, de questioná-lo e reescrevê-lo, caminhando livremente entre suas mais vastas possibilidades, criando a partir do já criado, questionando o já dito e reescrevendo de uma outra forma, sob outros pontos de vista, os discursos já conhecidos ou até canonizados. Emaranhado de contradições e buscando contato também na própria Literatura e na história, o pós-modernismo é uma confluência e uma convergência bastante interessante de releitura, referência vária e contraditória.

Uma de suas teóricas mais importantes é Linda Hutcheon (1991). Essa autora foi quem cunhou a perspectiva da metaficção historiográfica dentro do mundo pós-moderno. É a partir da metaficção historiográfica que são encontradas relações da literatura pós-moderna com a história. Atualmente, é consenso a não existência de uma única concepção histórica que seja abrangente e inquestionável. Pelo contrário, a história como narrativa é o que aparece mais em foco, de tal maneira que a literatura se constitui como um meio interessante para problematizá-la, observá-la sob um viés diferente, questionando sempre que possível aspectos que ainda não foram questionados e, por fim, colocando o leitor na linha de frente desses questionamentos sobre os fatos históricos, forçando-o a refletir sobre aspectos que, muito provavelmente, sozinho não conseguiria.

No pós-modernismo, há a predominância de uma reflexão que se dá por meio de situações ou jogos de linguagem anedóticos, de tal maneira a desconstruir o previamente aceito como verdade absoluta. A metaficção historiográfica busca instigar o leitor nessa observação, para que compreenda, em primeira instância, que o discurso histórico oficial não é o único que responde a um fato, não é a única explicação e não reproduz os acontecimentos de maneira absoluta e inquestionável. O indivíduo é levado a pensar que para alguns, de fato, foi dada voz e a outros, tirada ou silenciada. A metaficção historiográfica relê o passado e o discute, abre as possibilidades de interpretação para o leitor, baseando-se na sua produção e recepção.

Literatura e história eram pensadas, há tempo, como vertentes de uma atividade similar, hoje, no entanto, são observadas de forma que suas definições e inter-relações sejam estabelecidas de acordo com o momento histórico em questão. Essas definições e inter-relações são, também, variáveis; entretanto mantêm um vínculo estreito tanto com a literatura, como com a história. Justamente da história e do conhecimento histórico é que a literatura pós-moderna se utiliza para criar suas problematizações e ficcionalizações. Ela constrói outra perspectiva que, na maioria das vezes, evidencia as limitações de uma narrativa histórica única, deixando clara, além disso, uma capacidade reflexiva e questionadora intrínseca e intensa.

A metaficção historiográfica [...] mantém a distinção de sua auto-representação formal e de seu contexto histórico, e ao fazê-lo problematiza a própria possibilidade de conhecimento histórico, porque aí não existe conciliação, não existe dialética – apenas uma contradição irresoluta [...]. (HUTCHEON, 1991, p. 142).

O contraditório problematiza, questiona, revê e repensa a narrativa histórica. Nela se encontra o subsídio para a ficcionalização. Em um âmbito mais prático, a narrativa pós-moderna repensa e recoloca alguns fatos históricos na ficção e, para um aproveitamento mais eficaz dessa estratégia, se utiliza de personagens históricos importantes, que podem, na narrativa, ter maior ou menor relevância. Ao leitor, então, cabe, inevitavelmente, uma atuação mais direta e constitutiva do texto, seja pela necessidade de sua inserção, seja pela complexidade detida a utilização da metaficção historiográfica no romance. O leitor superficial não tem espaço para a metaficção historiográfica e para o pós-modernismo como um todo. Aquele leitor que não se insere de fato no texto, que não contribui com a sua leitura de forma a concretizar a história e só passa os olhos pelas palavras, linhas e páginas, não conseguirá aproveitar nem submergir na leitura, fará uma leitura superficial e não satisfatória do texto, mantendo-se inerte a toda e qualquer mudança ou reflexão que aquele texto pode lhe causar. Nesse sentido, quanto mais capacitado for o leitor, inevitavelmente mais rica será sua leitura do romance pós-moderno e, da mesma forma, quanto mais complexo for o romance, maior terá de ser a capacidade do leitor para compreendê-lo e dialogar com ele.

De fato, o escritor é quem projeta o leitor, é quem determina, de certa forma, ainda que não tenha controle sobre isso, a experiência de transformação pela qual o leitor passará (ECO, 2011) e qual o esforço necessário para que isso aconteça. Além disso, a inserção, na obra, de comentários ou reflexões sobre o próprio ato da escrita é também bastante utilizada nos romances pós-modernos. É provável a afirmação de que tanto a projeção do leitor, quanto à reflexão sobre o ato da escrita são maneiras de subverter o tradicional meio de escrever romances. No entanto, dentro dessa perspectiva, não há apenas essas características; essa forma estética

[...] faz parte da postura pós-modernista de confrontar os paradoxos da representação fictícia/histórica, do particular/geral e do presente/passado. E, por si só, essa confrontação é contraditória, pois se recusa a recuperar ou desintegrar qualquer um dos lados da dicotomia, e mesmo assim está mais do que disposta a explorar os dois (HUTCHEON, 1991, p. 142).

A questão da problematização do pós-modernismo se baseia não na particularização dos hemisférios do fictício/histórico, do particular/geral e do presente/passado, mas na sua representação de diferentes formas, seja unindo-os, seja separando-os, seja representando-os de forma fragmentária e desestabilizadora. A dicotomia diluída em manifestações do oposto, no pós-moderno é elevada e evidenciada de modo a dar voz e vez aos dois ângulos, sem negar o outro, revelando-o e explorando-os.

Nesse campo de atuação, muitos questionamentos são levantados em primeira instância por concepções que acreditam que a literatura, quando em vértices pós-modernas, deturpa a visão histórica e apresenta concepções não verdadeiras, ficcionalizadas, que fazem mais a suscitar a dúvida relativa àqueles determinados fatos do que a criar um romance histórico. À literatura não cabe essa preocupação com o discurso de veracidade histórica, pois é “um discurso que, precisamente, não pode ser submetido ao teste da verdade; ela não é verdadeira nem falsa, e não faz sentido levantar essa questão: é isso que define seu próprio status de ‘ficção’”. (TODOROV, 1981, p. 18).

Entretanto, a ficção pós-moderna apresenta outro contingente de pensamento e releitura histórica. Hoje, observa-se que história e ficção não fazem mais parte da mesma ordem do discurso, embora a ficcionalização faça sugestões constantes de que a reescritura ou a revisão do passado na ficção e na história seja uma forma de apresentá-la ao presente sem a obrigação de gerar conclusões definitivas, indicando, também, que historiadores e romancistas tem seus sujeitos como objetos de representação narrativa. (HUTCHEON, 1991). Ademais, o romance pós-moderno na metaficção historiográfica não apenas ficcionaliza o conteúdo histórico, mas também subverte a sua constituição tradicional, faz isso por meio de estruturas metalinguísticas e jogos linguísticos, com estratégias narrativas diversas, utilizando muito a intertextualidade, desenhando situações onde aparecem narradores fragmentários e desestabilizados, que instauram a dúvida para o leitor não apenas sobre o conteúdo narrado, mas também sobre quem está narrando e de que forma o está fazendo, em uma desconstrução que valoriza, mais do que nunca, o não explicitado no texto, o não-dito, suas aberturas e leituras multiformes. De fato, a metaficção historiográfica se distingue por ser um meio de discussão e rediscussão, de debate aberto e ficcionalização constante sobre o bem que mais distingue e caracteriza o ser humano: a história. Para isso, se utiliza de uma subversão estrutural que só tende a deixar o romance mais complexo e artisticamente elaborado.

NOTAS PÓS-MODERNAS EM À MÃO ESQUERDA, DE FAUSTO WOLFF

Em *À mão esquerda*, Fausto Wolff elabora um romance bastante complexo, com um teor multiperspectivo e polifônico acentuado. Nessa obra, há um alter-ego do autor percebido no personagem Percival von Traurigzeit, com características semelhantes, como a profissão, a origem, as concepções políticas e o exílio. Essa obra pode ser considerada, até um certo ponto, uma autobiografia do autor que se mistura e converte em romance, em relato histórico, por meio de digressões e rediscussões que formam, cada uma a seu ponto, um grande quebra-cabeças. Em um romance de quase quinhentas páginas, Fausto Wolff perpassa pela história de sua família desde o século XVI até o final da década de 1990. Essa grande saga familiar tem em Percival o seu personagem principal, de maneira que é ele ou sobre ele que se narram os acontecimentos; no entanto, há inúmeras transgressões e comentários sobre as décadas anteriores com foco em seus antepassados, além de leituras e reflexões sobre o seu tempo. *À mão esquerda* faz, além disso, um apanhado histórico, principalmente voltado para o período da ditadura militar

no Brasil, desenhando de modo característico a sua geração, em meio aos problemas causados pela suas opiniões políticas.

O romance de Wolff é composto por uma subversão estrutural evidente, cada capítulo é narrado por um personagem em um dado momento histórico, de forma que os seus títulos são apenas o nome do personagem e o ano em que estão narrando aqueles fatos. Praticamente toda a família de Percival narra alguma passagem da vida do personagem em algum momento da obra, muitas delas são contraditórias, porém, a narrativa faz com que haja uma visão clara da leitura de cada familiar sobre certos aspectos ou certas passagens da vida de Percival. Ainda sobre a questão estrutural, não há uma ordem cronológica na disposição dos acontecimentos, dessa forma, cabe ao leitor a organização temporal do romance. Visto que há vários narradores, a maneira com que o fazem também difere de um para o outro e, por vezes, abordam um determinado fato em visões opostas, o papel do leitor é importante para que consiga, de certa forma, organizar o quebra-cabeças do qual é constituído o romance.

Tal qual a obra *Respiração Artificial*, do autor argentino Ricardo Piglia (2010), a busca por algumas respostas e a constante reflexão sobre o passado da família, contrastando sob visões opostas dos seus integrantes, faz com que a obra dê uma carga de responsabilidade muito maior ao leitor, requisitando-o para que realize uma leitura ativa do romance e possa tirar conclusões sobre o conteúdo narrado com base nas evidências que o próprio leitor deve encontrar na narrativa, para a sustentação de suas hipóteses e de suas possíveis interpretações. Os dois romances, de Piglia e Wolff, dão uma clarividência aos movimentos de pensamento diversos dentro de uma mesma família, em construções que, embora partam de um mesmo fato, se transfiguram de maneiras ambíguas, alicerçando narrativas em sentidos opostos.

Essa confrontação que existe em alguns momentos no romance acontece sobretudo em discussões metalinguísticas com o narrador. Esse narrador é quem entrelaça e relê vários pontos da obra, não dando margem a um condicionamento à visão de Percival, de maneira que os dois narram dez capítulos. O narrador como personagem do romance é tão importante quanto o próprio Percival, visto que se trata de um contraponto às perspectivas deste ou, no mínimo, de uma visão menos emotiva sobre os fatos narrados. Sendo Percival um narrador que focaliza sua narrativa na história da sua vida, é normal se pressupor que o faça com bases sentimentais ou emotivas e que deixe de relevar algumas possibilidades de leituras de determinadas situações que não sejam a sua. Nesse ponto, o narrador é fundamental para que exista um equilíbrio entre o personagem narrador Percival e o narrador personagem.

O narrador, já no início do romance, trata de se apresentar e evidenciar o movimento de construção da narrativa no ato da escrita e, além disso, na reelaboração do condicionamento interpretativo da obra, dando alguns indícios de uma visão, até certo ponto, alheia, centrada e sistêmica tanto da obra quanto da escrita. Além disso, suas concepções são contrárias desde o início às do personagem narrador Percival.

Como o rumor de alguns dramas históricos de Shakespeare, como o co-riinga de certas peças de Brecht ou o diretor de cena de Nossa Cidade, de Thornton Wilder, sou o narrador. Sou produto da falta de talento do autor que não sabe colocar na boca de seus personagens camponeses, histórias de reis, príncipes e duques mortos na memória dos seus descendentes. Entrarei nesta história sempre que algum acontecimento – fato ou ficção – tiver de ser narrado imparcialmente, insensível a risos ou lágrimas. (WOLFF, 2007, p. 26).

Nesse fragmento é possível identificar a sensatez do narrador frente aos fatos narrados e, além disso, uma autoconsciência e um ponto de vista diferente, que problematiza e enfrenta as versões dos fatos narrados por outros personagens de forma imparcial. Mais do que isso, o narrador submete a obra a um outro constructo que tenta elaborar a narração dos fatos de forma diferente, de tal maneira a ressaltar que não há uma versão única dos fatos, tampouco uma versão que seja suficiente e que impeça o surgimento de outros modos de os enxergar. Pode-se considerar o narrador como a voz da lucidez pós-moderna frente à metanarrativa, que, nesse caso, é naturalmente diversa, por se tratar do seio familiar do autor-personagem principal.

A discussão do ato da escrita revela um narrador que argumenta contra o próprio autor da obra, de forma relativamente cômica, que se relaciona também ao já proposto anteriormente. A colocação de um diálogo entre o personagem narrador Percival e o narrador é bastante interessante para as percepções e dão uma maior amplitude à obra. Pode-se enxergar em algum ponto da conversa os questionamentos pelos quais passam, antes mesmo das publicações, todos os escritores de narrativas literárias.

- Fodam-se os leitores.

- Outra mentira. Você sabe que tem que escrever um romance direito, com princípio, meio e fim. Você já se embananou o suficiente com este negócio de botar muita gente contando a mesma história. Este troço é complicado, pois, se as versões dos demais personagens não conflitarem com a tua versão, todo mundo vai entender o farsante que você é. (WOLFF, 2007, p. 248).

Nesse pequeno excerto é possível ver uma das preocupações das próprias concepções pós-modernas, ao estar, o narrador, discutindo com o autor da obra sobre os conflitos gerados pelo multiperspectivismo. Além disso, a metalinguagem está evidente, tanto quanto a reflexão sobre o ato da escrita, expondo ao leitor não apenas o texto pronto, mas também os percalços por que passa o autor no movimento de construção da obra. O leitor passa a ter uma visão mais ampla, que, nesse caso, se observa a partir da pluralidade de perspectivas e leituras dos mesmos fatos; a partir da observação de uma discussão entre narrador e autor que demonstra uma preocupação quanto à estética e a organização narrativa da obra; e a partir do ato criador por parte do autor. Este recurso historiciza a escrita da narrativa e apresenta o trabalho de construção da história (SOUZA, 2010). A leitura, de fato, será muito mais amplificada a partir dessas discussões, embora muitas vezes cômicas, entre narrador e autor.

De fato, ao narrador cabem as preocupações com as questões mais ligadas à estética da narrativa, bem como à aceitação do público para com o romance. De certa forma, o narrador aparenta ter mais experiência e ser mais racional do que o próprio escritor, do que Percival ao escrever a sua história.

Pérsio não está nada bem. Sua calma é doentia. Mais não posso dizer, caso contrário ele me expulsa do livro. Pois me meti a criticar minimamente a construção da história, e foi o que bastou para ele me deixar no banco por nove capítulos! Melhor falar de amenidades, portanto. (WOLFF, 2010, p. 464-465).

Este é o início do último capítulo da obra, que também é atribuído ao narrador e da mesma forma deixa clara algumas observações metalinguísticas. Uma vez que o narrador é quem dá voz à razão no contexto da obra, não impressiona que ressalte a situação de Percival e requeira seu lugar na narrativa. Se não está bem, naturalmente não lhe será apeteável ter contato com a razão tão frequentemente. O narrador, por sua vez, quer participar da obra, quer estar presente mediando as formas, sobretudo estéticas, que a narrativa está tomando, e voltar a ter seu lugar dentro de todo o contexto.

A metalinguagem, no romance, ultrapassa algumas questões mais simples e invade a construção e a recepção da obra de maneira bastante efusiva. Em certos momentos, há que se observar que há dois autores buscando seu espaço na narrativa e querendo, cada um a seu tempo e da sua forma, narrar a história a partir da sua percepção dos fatos. Há uma confrontação que dá ainda mais um conflito à obra e deixa-a constantemente aberta e necessitando da participação mais ativa do leitor. Não obstante, a metalinguagem não é a única característica constante nas inserções do narrador na obra:

XL FANTE: 610,85

Não comecem a implicar com a data deste capítulo. Quem é do ramo, sabe que Gogol usou este expediente para demonstrar ao leitor que o seu ele-personagem estava ficando maluco. O número que está no lugar do ano aí em cima é a prestação que a mulher do autor terá que pagar mensalmente por um novo carro que pretende comprar, e o Fante sou eu, o velho narrador, que me rebelei com a não definição do meu caráter. Como ontem estivemos relendo rapidamente algumas páginas de Ask the Dust, do John Fante, um autor de que ambos gostamos porque consegue transmitir suas pequenas alegrias e sofrimentos de modo a fazer com que acreditemos, sugeri que me batizasse de Fante a fim de que a cada dois, três capítulos o leitor não tivesse que se defrontar com a palavra Narrador que faz eu me sentir tão clean como um banheiro de senhoras em restaurante de luxo. (WOLFF, 2007, p. 245).

Percebe-se, no fragmento, que o narrador por si só, faz algumas inserções intertextuais, citando por variadas vezes, autores clássicos, conhecidos ou esquecidos da literatura, da música, do teatro, entre outros. Essa inserção está presente não apenas nos capítulos destinados ao Narrador e se entrelaça com a discussão metalinguística e a reflexão sobre o ato da escrita, também aparece seguidamente com outros narradores da família e principalmente

com as inserções de Percival. Aqui, entretanto, é possível observar uma certa igualdade entre Percival e narrador, uma vez que os dois realizam o mesmo ato ao reler uma obra de Fante e repensar o trabalho que estão tendo para escrever a obra em questão. Embora briguem até certo ponto para poder narrar a história, trabalham juntos e evidenciam uma ligação de completude frente à narrativa.

Outro componente bastante interessante do romance é a transitoriedade no que tange à questão temporal, que se aproxima do contato com personalidades conhecidas. O narrador, não mais na sua própria figura, mas na de outrem, pode se encontrar tanto no final do século XX, quanto no século XVI, em contato direto com antepassados de Percival, bem como com homens que marcaram, de alguma forma, o seu tempo. Alguns capítulos em que a visão da história parte do Bobo, vivendo no condado de Traurigzeit, servindo ao príncipe Henrique Julius, são um exemplo dessa condição. O príncipe é o antepassado direto de Percival, também é um homem grande, forte e intelectual, tal qual o protagonista do romance.

Julius é um afortunado príncipe que passa a maior parte do seu tempo em sua biblioteca e tem como companheiro o Bobo da corte, que serviu seu avô e seu pai. O Bobo é quem narra os capítulos relativos a ele e é um grande companheiro do príncipe não apenas nas atitudes do cotidiano, mas também no que condiz a vida intelectual e literária. Um Bobo intelectual que serve Julius.

Entretanto, não apenas isso torna essa transitoriedade temporal importante e determinante no romance. As relações entre os personalidades históricas e os personagens da trama dão uma importância maior à família, em relação ao macro contexto histórico que é apresentado na obra. De fato, importantes nomes da época são determinantes no romance, pois, com o artifício da interação com nomes conhecidos daquele século, a família de Henrique Julius detém uma parcela de importância maior ou mais diretamente ligada aos acontecimentos do seu tempo se comparada, por exemplo, a inserções do século XVI feitas apenas descritivamente, sem relação com os acontecimentos daquele século e a interação com nomes importantes daquele tempo. A metaficção historiográfica, nesse caso, é utilizada para repensar alguns dos processos pelos quais os homens daquele século passaram, mas também para afirmar, de alguma maneira, a importância da família para Percival e para a história.

- Most pleased to meet you, sir. My name is William shakespeare from Stratford upon avon.

Sendo eu próprio ator, poeta e declamador, estou habituado a lidar com essa gente. De modo geral, são ignorantes analfabetos que têm capacidade de decorar versos transmitidos de pais para filhos. Além disso também são batedores de carteiras. Enquanto uns recitam sobre carroças, outros se encarregam de limpar os bolsos do povo. Esse rapaz, William Shakespeare, entretanto, é diverso de qualquer ator que eu já tenha conhecido. Embora não seja aristocrata, escreve suas próprias peças, é versado em latim, italiano e francês; mas seu alemão é absolutamente precário. É apenas alguns meses mais velho que meu duque e ficou deliciado com o fato de eu dominar a língua inglesa (WOLFF, 2007, p. 111).

Uma das personalidades mais importantes daquele século contracena com os antepassados de Percival, demonstrando algumas de suas habilidades e compartilhando determinados projetos que está desenvolvendo ou planejando e, de certo modo, sendo enaltecido como intelectual, pensador, ator e escritor. Shakespeare suscita muitas reflexões ao príncipe e ao Bobo, contribuindo de forma eficaz para o crescimento intelectual dos dois personagens. Importa ressaltar, também, que poucos eram os pensadores na época, sobretudo em contato com os dois personagens, de modo que o príncipe e o Bobo se encontravam relativamente isolados nessa questão.

A surpresa do Bobo ao se deparar com uma pessoa com conhecimento em variados assuntos, amante das artes e, principalmente, escritor, deixa evidente a escassez de contato intelectual ao qual estavam, ele e o príncipe, sujeitos. Poder tomar contato com as obras de Shakespeare é, para o Bobo, um meio de divertimento e crescimento intelectual evidente. Deveras, a obra como um todo enaltece Shakespeare em variados momentos, seja por meio dos comentários dos demais personagens, seja pelas próprias ações do escritor.

A narrativa no que tange aos aspectos ligados ao século XVI é construída sob a perspectiva da metaficção historiográfica, de Hutcheon (1991), pois todo o seu conteúdo é voltado, de uma forma ou outra, para acontecimentos passados sob a visão não oficial ou particularizada dos personagens. Dessa forma, além de ressaltar a importância da participação da família Traurigzeit no século XVI, a interação com Shakespeare, particularmente, demonstra a ficcionalização do passado na utilização de personagens históricos importantes e, ademais, a modificação desse passado, sob uma nova ótica. Fica evidente que a “metaficção historiográfica se aproveita das verdades e das mentiras do registro histórico” (HUTCHEON, 1991, p. 152) para a construção das obras literárias, sejam eles, os acontecimentos, possíveis ou não. Algumas características, entretanto, são mantidas, como a genialidade de Shakespeare.

Conversamos animadamente durante algumas horas e, antes de se recolher à sua barraca, William deu-me um volume onde haviam impresso uma sua comédia chamada *The taming of the shrew*, ou seja, *A Domação da Megera*. Fiquei lendo a comédia do lado de fora da barraca ladeado por dois soldados, cada um com um arcote na mão. O homem é genial. Jamais li nada tão divertido e inteligente em minha vida. (WOLFF, 2007, p. 112).

Embora tenha desconfiado de Shakespeare no início, não tarda a reconhecer o valor da sua capacidade intelectual e da sua escrita. O poeta opera uma ligação dos antepassados de Percival com a história, deixando-os assim marcados como homens do tempo de Shakespeare, com alguma influência sobre o mesmo e sobre a história. Enaltecendo ou não algumas das atitudes e pensamentos da família, o contato com Shakespeare tende a remontar a algo de importância história à família.

A característica pós-moderna da metaficção historiográfica é, de certa forma, observada, inclusive, pelas ações dos personagens, pois o próprio príncipe reconhece querer influ-

enciar os rumos da história, de maneira a poder recontá-la, reanalisá-la sob outra perspectiva, em contato com o Bobo em com Shakespeare, com quem também constrói uma relação de confiança e amizade. Percebe-se que há uma consciência bastante grande sobre os problemas que assolam o seu tempo em questões ligadas, por exemplo, à higiene.

[...] Desviou-se da besta à distância de um punho e atravessou-a com um único golpe de espada. Em seguida, passou a examinar-lhe os pêlos duros como espinhos e deu um berro: Descobri! Numa mesa improvisada cortou pequenos tufos dos pólos do animal e tentou colá-los numa das extremidades. Secada a cola, embebeu um tufo de sabão derretido e começou a esfregá-lo sobre os dentes. Em contato com a saliva, porém, os pêlos desgrudaram-se uns dos outros, e o príncipe teve que cuspi-los. Disse irritado para mim e messer Shakespeare:

- Estive a ponto de fazer uma das maiores descobertas da humanidade. Desde que Aristóteles sugeriu a Alexandre que limpasse os dentes com uma estopa, nunca ninguém avia chegado tão perto. E, agora, fracasso, fracasso, fracasso! Minha vida é uma sucessão de fracassos! Mais uma vez terei que limpar os dentes com a espinha dorsal dos peixes embebida em sabão e giz (WOLFF, 2007, p. 275).

De fato, a tentativa de contribuição do príncipe para os rumos da sociedade vão além das artes. A sua preocupação com a higiene é uma característica marcante e, como vê-se no excerto acima, também é algo pelo qual tenta fazer descobertas para a melhoria da vida em sociedade. Percebe-se, além disso, que todo o conhecimento adquirido com a leitura da filosofia, da literatura e da história é contrastada com uma percepção das necessidades do seu tempo.

Ao tentar construir um modelo rústico de uma escova de dentes o príncipe quer, de certa maneira, abolir ou, pelo menos, diminuir a falta de higiene da sociedade ao seu redor; no entanto, isso não é uma preocupação comum a todos, uma vez que o próprio banho não era muito aceito na época, ainda que determinado por lei pelo próprio príncipe (WOLFF, 2007, 107). No entanto, as preocupações com a higiene bucal são reflexões constantes de Julius.

Hoje de madrugada encontrei meu senhor em seus aposentos fazendo experiências com uma espinha de peixe que, depois de passar por uma barra de sabão, esfregava nos dentes. Garante que se todos passarem as espinhas de peixe ensaboadas entre os dentes eles não apodrecerão. „não aguento mais foder minhas vassalas com o nariz tapado“, disse-me ele, e há dois meses proibiu qualquer pessoa de se aproximar dele a menos de três metros. Boca podre de mulher eu ainda aturo, mas de homem, não.“ (WOLFF, 2007, p. 109).

Julius, de fato, aparenta ser um príncipe a frente do seu tempo, por se preocupar com questões que até então não eram sujeito de reflexões de muitas pessoas, como a higiene pessoal. Vivendo em uma época em que se tinha, inclusive, receio sobre a eficácia do banho para a saúde, pouco crédito se daria para outro homem qualquer que propusesse a refletir e a fazer experiências para facilitar a limpeza dos dentes, caso esse homem não fosse o próprio Julius ou o Bobo. Shakespeare, por exemplo, inicialmente se mostra receoso quanto à proposta do banho e argumenta a partir do senso comum se seu tempo.

[...] quem sabe, o senhor também poderá aprender alguma coisa com ele, como, por exemplo, tomar banho pelo menos uma vez por semana.

- Banho? Mas todos sabem que o banho faz mal à saúde.

- Admira-me que um dos homens mais inteligentes que já cruzaram meu caminho diga uma bobagem destas. O banho, ao contrário, faz bem à saúde e afasta as doenças. Em Traurigzeit é lei. (WOLFF, 2007, p. 112-113).

Como visto, embora a obra enalteça Shakespeare pelo seu trabalho e pela sua genialidade como autor, também o transporta para o senso comum, de modo a fazer com que seja visto como um ser humano normal do seu tempo, que não conhece os benefícios do banho para a saúde e, de certa forma, é surpreendido com uma posição contrária à sua. O contraponto de ideias é constante na narrativa, seja nas argumentações de Percival e do narrador, seja nas discussões entre o Bobo e Shakespeare, bem como entre estes últimos e o príncipe Julius.

O ressentimento do príncipe por não conseguir descobrir um modo mais prático para a limpeza dos dentes e, também, por não poder modificar os hábitos de todos os que estão a sua volta não faz com que pare de fazer invenções nas mais variadas áreas. Conhecedor de produções culturais das mais variadas, também produz peças teatrais „sob o pseudônimo de Hibeldah“ (WOLFF, 2007, p. 109), e atua nas próprias peças. Em uma conversa com Shakespeare, expõe os princípios de uma narrativa que criou e que deseja que o poeta complemente e escreva:

[...] A essa altura não se sabe se Feng matou o irmão por amor à rainha Gertrud, bonita mas burra, ou se o fez para se apossar do trono enquanto o legítimo herdeiro estava fora. Informado da morte do pai, Hamlet se apressa em retornar à Dinamarca, mas lá chegando já encontra seu tio com a coroa na cabeça, e casado com sua mãe. Hamlet está furioso com ela, não por ter se casado com o tio, mas por ter se casado na sua ausência, quando não podia reclamar a coroa. Alguns amigos o informam que um fantasma anda rondando o castelo. Hamlet vai verificar e encontra o fantasma do seu pai que lhe diz ter sido assassinado pelo irmão e pede vingança. Hamlet sente-se na obrigação de matar o tio, mas se fizer isso sem provas poderá ser condenado pelo povo. O que faz? Finge-se de louco, pois todo mundo sabe que matar um lunático pode trazer desgraça para o reino, e espera uma oportunidade para provar que o tio matou seu pai. Feng sente-se ameaçado por Hamlet, mas não pode fazer nada pelo mesmo motivo: teme a ira dos súditos. Enquanto Hamlet se finge de maluco, chega à corte uma trupe de atores ambulantes, como a de vocês. Nesse meio tempo, Feng convence dois colegas de universidade de Hamlet a descobrir quais são os seus planos (WOLFF, 2007, p. 278).

Como se percebe, a narrativa criada a princípio pelo príncipe, é uma versão primeva e orgânica de Hamlet, uma das mais conhecidas peças de Shakespeare. Esta se demonstra como uma rediscussão do passado bastante interessante na obra, pois, sugere que não tenha sido, realmente, Shakespeare o criador de Hamlet, mas sim Henrique Julius. Essa coragem de transpor o concreto e afirmado e reafirmar ou, no mínimo, rediscutir alguns aspectos das

relações que levaram à criação de uma obra conhecida é característica intrínseca do pós-modernismo. Ainda que essa discussão esteja ligada apenas a uma suposição sobre de onde poderiam ter provindo as informações, inspirações ou os próprios dados ou personagens que compunham as narrativas Shakespeareanas e, não necessariamente, sobre aspectos reais dos acontecimentos passados envoltos ao autor, há um valor evidente em se ressignificar o passado e reutilizá-lo para a constituição narrativa.

Dentro desse aspecto da narrativa, considerando que Julius foi quem o relatou em um primeiro momento a história, pode-se considerar que Shakespeare foi um coletor das primeiras concepções para suas peças e, segundo se percebe no romance, organizou-as da forma com que as achou mais interessante, inserindo ou retirando trechos, modificando-os de inúmeras maneiras. Esse trabalho, entretanto, não fica livre de críticas e, na própria obra, encontra posições contrárias a sua produção. Shakespeare, embora não fosse um batedor de carteiras, como desconfiou o Bobo em um primeiro momento, se utilizou de uma história que lhe foi oferecida durante uma conversa com o príncipe e, posteriormente, a escreveu e a organizou da forma com que considerou mais relevante.

Alguns anos mais tarde, messer Shakespeare enviaria a Henrique Julius, em forma de tragédia, o que viria a ser o mais importante texto da literatura mundial: história que lhe fora contada à beira de um riacho em Calemburg. O príncipe comentaria comigo: „William escreveu um belo texto, sem dúvida, mas o floreou demais. Parece coleção de frases de efeito. Essa história de ser ou não ser pode ser muito poética, mas mostra um príncipe acovardado, hesitante, temeroso, enquanto que o meu Hamlet queria o poder e nada mais. Quem passa pela vida fingindo ser e que não é, acaba sendo nada mais que uma sombra que projeta uma mentira“ (WOLFF, 2007, p. 280-281).

A confrontação de ideias é evidente e evidencia o multiperspectivismo da narrativa. De fato, trabalhar diretamente com Shakespeare ressalta a mudança na perspectiva de leitura do conteúdo histórico e uma modificação na visão do leitor sobre alguns aspectos ligados ao século XVI. Os momentos e as figuras históricas fazem com que a família Traurigzeit tenha acentuada a sua importância na história, seja sendo perseguida durante a ditadura, como aconteceu com Percival, seja em contato direto com Shakespeare, influenciando-o sob alguns fatores, e sugerindo-o a escritura de uma de suas peças mais conhecidas.

A transitoriedade da narrativa corrobora essa perspectiva de impactação relativa à história e também redefine uma série de possibilidades quanto ao multiperspectivismo, uma vez que há muitos narradores e cada um deles narra a história da família da sua forma, do seu jeito, com as suas particularidades e evidenciando os aspectos que julga mais relevantes. A própria inserção de um narrador que confronta seguidamente os argumentos do narrador, que também é o protagonista da obra é um exemplo bastante profícuo sobre essa multiperspectivização do romance. O contraponto, a evidencia de ideias opostas é, de fato, essencial para a constituição da obra, ligando-a, sem dúvida, a essa característica pós-moderna.

Além disso, a fragmentação do romance, que embora seja constituído de quase 500 páginas é formado por pequenos capítulos que não necessariamente estão em ligação com o anterior, tendo eles uma transitoriedade muito grande sobre quem são os narradores e sobre em que época esses narradores estão. Cabe, de certa maneira, ao leitor, conseguir montar o quebra-cabeças proposto pela obra. Essas características pós-modernas compõem uma obra robusta e bastante interessante que trata de variados aspectos ligados à família Traurigzeit, principalmente sobre a vida de Percival. Wolff constrói uma obra fundamental quando se observa o pós-modernismo na Literatura brasileira. De fato, seus vértices e suas nuances, tanto ligadas à estruturas, como ligadas à narrativa, podem ser enquadradas nas características pós-modernas.

CONCLUSÃO

Na obra aqui brevemente analisada, percebem-se algumas características latentes do conceito estético pós-moderno. O multiperspectivismo, a questão polifônica e a discussão sobre o próprio ato da escrita e a inserção de personalidades históricas, bem como a rediscussão do passado levam o leitor à reflexão, não apenas sobre a narrativa, sobre a história que se está apresentando, ou reapresentando, mas também sobre as características narrativas, sobre o ato da escrita, sobre os problemas e conflitos encontrados pelo próprio autor no momento de construção da obra. As situações cômicas também corroboram para uma reflexão, seja ela durante uma discussão entre o narrador personagem Percival e o narrador, seja ela em uma tentativa frustrada do príncipe Julius em criar um protótipo de uma escova de dentes. Todas essas situações tendem a colocar o leitor frente a um conflito que, inevitavelmente, dará início a uma reflexão não apenas sobre a sua resolução, mas também sobre os motivos pelos quais surgiram tais conflitos na narrativa.

O pós-modernismo e as suas nuances encontradas na obra, corroboram de maneira muito profícua para as discussões e para as reflexões suscitadas pela obra. Além disso, a própria narrativa é pautada nos seus alicerces, com base clara para um questionamento, para uma problematização sensata de se repensar o passado e reavaliá-lo, constantemente, rediscutindo suas várias manifestações, e suas possibilidades narrativas. Observa-se, além disso, que a obra em questão é um grande arcabouço de características pós-modernas, fato relativamente raro na literatura brasileira; embora não se tenha analisado mais pausadamente todas essas características que a compõem, foi possível enxergar algumas de suas ligações mais importantes com esse movimento estético.

Wolff é um dos mais proeminentes escritores contemporâneos. Possui uma obra profícua e profunda, que ainda carece de análise e estudo em sua totalidade, muito embora seja reconhecido como um dos mais importantes autores brasileiros das últimas décadas. Observar a sua obra é observar o país, observar a sua literatura é revelador, seja em questões biográficas,

seja em questões existenciais, seja em questões históricas ou outras quaisquer. O autor bebe no pós-modernismo e dele se constitui, o pós-moderno brasileiro tem em *À mão esquerda* um de seus maiores e mais importantes romances, de tal forma que é difícil pensar em características estéticas pós-modernas, sem pensar em *À mão esquerda*, de Fausto Wolff.

REFERÊNCIAS

ECO, Umberto. *Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. Trad. Atílio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 2011.

HUTCHEON, Linda. *Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção*. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago Ed, 1991.

PIGLIA, Ricardo. *Respiração artificial*. Trad. Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOUZA, Paulo Alex. *Autobiografia, história e memória em *À mão esquerda* de Fausto Wolff*. 2010. 128f. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira – Teoria da literatura) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

WOLFF, Fausto. *À mão esquerda*. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2007.

Alexandre Leidens

Mestrando em Letras, pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus de Pato Branco. Graduado em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Sua dissertação versa sobre a Estética da Recepção e a Literatura Policial. Se interessa por temas como a Teoria Literária; Literatura Brasileira; Literatura Brasileira Contemporânea e Literatura Policial. E-mail: leidens.ale@gmail.com

Fabiano Tadeu Grazioli

Doutor e mestre em Letras pela Universidade de Passo Fundo/RS (UPF), licenciado em Letras Português/Espanhol pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Professor do Departamento de Ciências Humanas da URI, da Faculdade Anglicana de Erechim/RS (FAE) e do Colégio Franciscano São José. E-mail: tadeugraz@yahoo.com.br

*Enviado em 30/04/2018
Aceito em 30/05/2018.*

O samba, a bossa nova e a moderna canção brasileira.

The samba, the bossa nova and modern brazilian song

Feliciano José Bezerra Filho
UESPI

Resumo: o artigo aponta caminhos evolutivos da canção brasileira, representada pela ascensão do samba à categoria de gênero musical marcador de nacionalidade e o desdobramento conceitual da bossa nova como índice de modernidade na cultura brasileira. Alguns diálogos foram necessários junto a pesquisadores como, Luiz Tatit (2004), Stanley Sadie (1994), Hermano Viana (1995), para corroborar com as ideias aqui levantadas.

Palavras-chave: canção brasileira, samba, bossa nova.

Abstract: *the article points to the evolutionary paths of the Brazilian song, represented by the rise of samba to the category of musical genre marker of nationality and the conceptual unfolding of bossa nova as an index of modernity in Brazilian culture. Some dialogues were needed with researchers such as Luiz Tatit (2004), Stanley Sadie (1994), Hermano Viana (1995), to corroborate with the ideas raised here.*

Keywords: Brazilian song, samba, bossa nova.

A afirmação moderna do samba

O modernismo dos anos de 1920 e 1930 processou os primeiros passos da industrialização do país. O ambiente de prospecção tecnológica animou as práticas sociais e culturais. Tempos e espaços foram redimensionados, bondes e automóveis circulavam por um novo traçado urbano, a imprensa lançava jornais e revistas cada vez mais arrojados, e para a canção popular surge o rádio como importante aliado. Depois dele a canção popular projeta-se como uma das grandes tópicas da cultura brasileira. Inicialmente tendo o Rio de Janeiro como epicentro, o rádio ganha territorialmente o país de norte a sul, e com ele toda uma indústria de entretenimento monta-se e incrementa-se, tornando possível ouvir dicções diferentes através das ondas sonoras. Aliando-se a já iniciada indústria fonográfica e suas revistas musicais, o rádio também leva aos lares a canção popular e seus ídolos. O crescimento e a valorização do compositor e do cantor popular mostraram o quanto estes artistas foram importantes. A direta aceitação massiva destacou o papel que a canção popular sempre desempenhou na caracterização da “tipologia cultural brasileira”.

O rádio chega ao Brasil nos anos de 1920, as primeiras transmissões se dão em 1922 e a instalação da primeira estação, a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923 (Viana, 1995, p.111). Primeiramente este meio de transmissão era restrito ao bucolismo das elites que, tímidas, não souberam expor-se ao novo veículo, logo tomado por outras camadas interessadas realmente em agitação cultural, em promover a dinâmica da modernidade. E por volta dos anos de 1930 torna-se o veículo comercial por excelência, lançando a canção popular como seu principal produto, com seus intérpretes e compositores liderando a mania nacional, e despertando orgulhosamente a força da música popular no processo de modernização do país. Os programas musicais transmitidos de auditórios lotados eram momentos de glorificação de um evento de massa. Foi a era do rádio símbolo de um instante em que a canção mostrou força de representatividade. O samba já havia despontado como gênero de música urbana mais bem sucedido no cenário popular, e o rádio só veio consolidar essa liderança e reforçar o ambiente propício para defini-lo como símbolo nacional. O que antes era tido como caso de polícia passa a ter a legitimidade de um produto representativo da cultura nacional. E aí se consuma de vez a importância das células negroides no tecido cultural brasileiro. Antônio Risério concorda:

e que ninguém menospreze o desempenho dos artistas nesta sequência transformadora. Formas e práticas culturais populares se tornaram ostensivamente visíveis e inteligíveis. Sim: a legibilidade das transformações culturais não é algo dado ou que deva ser aceito como fato consumado. A vida dos signos é dinâmica. É preciso organizar socialmente sua leitura. E a música popular foi parte integrante do processo de projeção social e de organização da inteligibilidade de formas culturais de raiz negro-africana no Brasil (Risério, 1993, p.23).

Ao pensar sobre os aspectos da música popular brasileira, Antônio Risério, em seu livro *Caymmi: uma Utopia de Lugar* discorre sobre como “nossos compositores souberam ler a confusa e rica vida sociocultural brasileira”. Segundo o autor, com o fim da escravidão “os

pretos e mulatos passaram a circular com outro corpo pelas ruas das cidades brasileiras”, e, neste momento, as cidades ganham em urbanização, principalmente por causa da expansão do café, que aprimorou o sistema de transporte, a navegação a vapor, a rede ferroviária e todos os equipamentos urbanos, permitindo confortos e diminuindo distâncias. E para que toda a mestiçagem musical euro-africana pudesse se estabelecer foi preciso que a canção se articulasse com o fonógrafo e com o rádio, para que daí as camadas mais pobres finalmente desenvolvessem seus padrões de cultura e sociabilidade (Risério, 1993, p.25).

O ambiente no qual surgiu o rádio e consolidou a canção ampliou o debate em torno do processo de construção do nacional, de promoção da identificação do que seria o “brasileiro”. A ideia etnológica da mestiçagem, lançada por Gilberto Freire, tomou corpo e fez reverter uma forte corrente que via na mestiçagem uma degeneração cultural e causa de muitos males nacionais. Agora se punha a mestiçagem como valor positivo, não sendo mais possível pensar romanticamente em uma raiz pura para a cultura brasileira; a condição mestiça do Brasil passou a ser a marca nacional. Isso ocorreu a ponto de a República pós-revolução de 1930 tornar quase oficial uma política de miscigenação, e curiosamente eleger o samba como o símbolo mestiço, como símbolo nacional (Viana,1995, p.73).

Mas isso também fazia parte da estratégia ideológica de Getúlio Vargas, que tentava seduzir os compositores a embarcar em seu projeto de valorização da política trabalhista, querendo os sambistas como aliados em sua divulgação. A estratégia não se mostrou tão eficiente, pois os sambistas não foram totalmente cooptados e preferiam cantar com independência suas próprias queixas, malandragens e alegrias (Tatit, 2004, p.46). O único projeto na área musical que cumpriu mais assiduamente as campanhas civílicas do Estado Novo foi o dos cantos orfeônicos de Villa-Lobos, inserido no amplo projeto educacional que resultou na compilação dos temas populares harmonizados, que se chamou de Guia Prático. Como se vê, a intervenção do nacionalismo getulista tornou-se inviável na esfera da música popular, só obtendo algum êxito com a música erudita, o que diz muito sobre intervenções desse tipo, que raramente são capazes de nortear o caminho das manifestações populares.

E o samba manteve-se autônomo em relação aos projetos ideológicos de nacionalismo, sendo ele próprio naturalmente desenvolvido como música popular nacional sem precisar de reparos e asseverações de instâncias políticas ou intelectuais. Embora o domínio do mercado pelo samba viesse a coincidir com a política econômica nacionalista de Getúlio Vargas, sua legitimidade foi assegurada nas ruas, nos meios de difusão e por conta de seus mentores sambistas, expoentes desta forma de música popular que se originou dos “batusques de negros” vindos de Angola e que, no final do séc. XIX, sofreu um processo de urbanização gradual, já aparecendo com marcação binária e ritmo sincopado (Sadie,1994, p.817).

No Rio de Janeiro dos anos de 1920, o samba ganha feição em vias de padronização. Entre a tradicional modinha, que eram poemas cantados, e os batusques, o samba

traz a fala cotidiana como possibilidade estética. A entoação dessa fala é aproveitada para a melodia, e a letra deixa de lado as elaborações literalizadas das modinhas e serestas e as letras maliciosas dos lundus.

A nova letra, que só se consolidou nos anos 20 com Sinhô, substituiu o compromisso poético pelo compromisso com a própria melodia, ou seja, o importante passou a ser a adequação entre o que era dito e a maneira (entoativa) de dizer, bem mais que o valor intrínseco da letra como poema escrito ou declamado (Tatit, 2004, p.71).

O que Luiz Tatit quer mostrar é que o samba investe no “princípio entoativo” da canção, que é a capacidade “de dizer” que os compositores e letristas possuem, mesmo que o domínio das técnicas musicais em alguns não fossem lá muito apuradas. E que dentro da tradição musical da canção, por mais que instrumentistas, maestros e arranjadores estejam presentes com suas competentes soluções sonoras, o centro das criações está no “gesto cancionista”, na maneira das letras serem entoadas melodiosamente.

Essa “flutuação entoativa” é que vai definir o perfil da canção nos anos de 1930, com seu lado mais fecundo realizado pelo samba e suas formas particulares surgidas, como o samba de breque, o samba de partido alto, o samba-canção, o samba-choro. Pois antes a canção tinha como pontos limites os gêneros mais acelerados, como as batucadas e as marchinhas de um lado, e as serestas românticas do outro. Os sentimentos e as formas de dizer tinham que estar em um desses dois lados e o samba veio diminuir essa distância, estabelecendo uma elasticidade maior. Quando se queria descrever o amor o samba chegava ao samba-canção, e quanto havia necessidade de algo mais acelerado tinha-se o samba de carnaval, e assim por diante (Tatit, 2004, p.154).

Foi por esse caminho que o samba firmou-se como a canção por excelência nos anos de 1930 e 1940, embora convivendo com outros gêneros musicais do período, principalmente vindos de fora. Tangos, boleros e rumbas circulavam nesta época, o boogie-woogie, o swing e o fox norte-americanos estavam nos salões de festas e, através do cinema, canções e outras paisagens sonoras aportavam no Brasil. O samba tornou-se um gênero tão penetrante, que ao instituir-se como o ritmo nacional provocou o deslocamento de outros gêneros para uma caracterização de tipo “regional”, como a moda de viola, o frevo, o baião, o forró, que nunca conseguiram alcançar caráter nacional definitivo.

E apesar de toda essa ebulição do samba ter se dado especificamente no Rio de Janeiro, a identidade de povo “sambista” serviu para o país inteiro. Os fatores que geraram essa condição evidentemente passaram pelo fato de o Rio de Janeiro ter sido a capital federal no período. Além disso, também temos que todos os efeitos do fenômeno de modernização apareceram primeiramente naquela cidade, assim como os processos de estabelecimento de uma cultura popular urbana, e, mais ainda, a instalação das novas tecnologias de gravação, os estúdios, as novas emissoras de rádio. Enfim, todos estes elementos se concentravam no Rio de Janeiro. Desta forma, foi inevitável que o desenvolvimento do samba chegasse onde chegou.

Os focos de interesse dos capitais, de ideais políticos e culturais estavam todos ali, e a tarefa de construção de uma identidade nacional estava sendo discutida intensamente àquele momento; por isso o interesse de Getúlio Vargas no fenômeno popular. A tentativa constante de buscar um símbolo nacional que pudesse representar o Brasil sempre foi comum nesses casos, e normalmente os produtores de símbolos sempre elegem um seguimento cultural de grupos populares, originalmente dominados, talvez para disfarçar melhor esta dominação. Dominados ou não, a movimentação dos sambistas era intensa nesse período da nascente cultura de massa brasileira.

As migrações de artistas do país inteiro em direção ao Rio foram se intensificando. Todos queriam uma chance de se apresentar em algum programa de rádio, tinham esperança de algum grande cantor gravar suas canções e, quem sabe, ser um ídolo popular. O carnaval era o grande momento de testar essa capacidade. As disputas de sambas para o desfile anual mobilizavam criadores e produtores. Quem emplacasse um sucesso no carnaval estava com seu nome garantido. O desafio era continuar conhecido e emplacar também alguma canção de “meio do ano”, quando não tinha a força de mobilização do carnaval; só assim assegurava-se o nível de profissionalização. Uma canção gravada fora do período carnavalesco tinha outro padrão de exigência, não era a batida e nem as temáticas, cada vez mais específicas, do carnaval e teria que durar o ano inteiro. Essa foi uma das formas que se incrementou a sofisticação da canção popular; o apuro dos compositores crescia na medida em que crescia sua popularidade.

No samba há um aspecto de espontaneidade que perpassa sua feitura, afinal ele veio trazer essa possibilidade da fala cotidiana ser a expressão necessária para esse tipo de estetização. Os compositores populares se viram na qualidade de porta-vozes do interesse de grande parte da população. Suas histórias, seus relatos, suas intrigas amorosas, suas vivências, a “voz do morro” era o que as massas populares que se formavam nas cidades queriam ouvir.

O interesse também partia das elites culturais. A classe média urbana via o samba como algo que legitimava o povo brasileiro. Desde então, intelectuais, médicos, advogados, profissionais liberais, professores partiram para uma adesão profusa, gerando de seu meio grandes compositores, como Ary Barroso e Noel Rosa, para se juntarem aos de “essência” popular, como Sinhô, Lamartine Babo, Ataulfo Alves, João de Barro, Ismael Silva, Donga, Herivelto Martins, Assis Valente, Heitor dos Prazeres e lançarem seus sambas nas vozes de outras estrelas como Francisco Alves, Mário Reis, Carmen Miranda.

O que esses compositores e cantores de samba fizeram foi alcançar, em alto grau de realização, a “musicalização da oralidade”. A fala cotidiana foi acompanhada pela evolução dos ritmos e chegou-se a esta solução do samba como tipo de canção mais propensa às formas de dizer. Ao longo dessa evolução de ritmos, os compositores foram encontrando formas mais complexas de tradução daquilo que já se expressava nas conversas mais simples e coloquiais (Tatit, 2004, p.173). Daí a prevalência do samba

em relação a outros ritmos que também circulavam no período, pois os requisitos para se fazer um bom samba desvinculava-se de pompas artísticas encontradas em outros gêneros, e o samba ficou sendo um dos melhores formatos para a manifestação de anseios estéticos naquele período. Luiz Tatit expressa bem essa dimensão alcançada pelo samba:

sua tradição e, ao mesmo tempo, tão moderna no sentido de adequação às novas tecnologias e de atendimento às demandas populares. E o samba ainda era capaz de veicular, com a máxima eficácia e em poucos minutos, todos os principais conteúdos humanos, da carência material e afetiva à plenitude eufórica, por meio da simples dilatação ou contração das durações vocálicas. Plasmar a canção em samba representava, portanto, uma solução aparentemente inesgotável para a produção nacional.

(Tatit, 2004, p.154).

Mas a dinâmica cultural mostra sempre que as soluções não são inesgotáveis, e este tipo de samba também experimentou processos de esgotamento. A plenitude alcançada não foi suficiente para sua permanência diante dos novos mecanismos da indústria da cultura e do entretenimento, pelo menos enquanto circulação, pois permanece como produto alçado à categoria dos “clássicos” da canção popular brasileira. Neste sentido, e com aquelas características, tornam-se permanentes.

A bossa nova e a modernização da canção

Com a influência cada vez maior dos Estados Unidos da América no Brasil, logo após a Segunda Guerra Mundial, a penetração dos produtos culturais norte-americanos foi mais intensa, dentro do amplo projeto político de expansão dominante ao restante da América implementado por aquele país. O cinema de Hollywood, o jazz, o be-bop, marcaram presença junto a classe média cada vez mais ascendente e apta a consumir produtos diferenciados e mais “sofisticados”. Mesmo que ainda permanecesse sendo, de alguma forma, consumido e mantivesse seu espaço junto às camadas populares, o cultivo aos sambas das décadas anteriores arrefecia diante dessa classe média ávida por novidades. Até porque o fenômeno de consumo de massa cresceu tanto que permitiu a divisão maior de público. Então a classe média quis uma diferenciação e passou a interessar-se pelos gêneros americanos de música popular (Tatit, 2004, p.48). Na verdade, o samba-canção, tão bem posto nas décadas de 1930 e 1940, vinha arrastando-se por um visível processo de decadência, de gosto por uma passionalidade sem cura, tendendo mais para o bolero e formas arrastadas de dizer, cheias de maneirismos vocálicos. As gravadoras já se mostravam desinteressadas, mantendo com mais regularidade somente os discos anuais de carnaval com as marchinhas e os sambas de enredo das Escolas de Samba.

O foco de consumo musical e de comportamento voltava-se para o modelo vivido pelos norte-americanos. Visto através do cinema começou a produzir vontades de igualar-se no público brasileiro. Todos queriam consumir aqueles produtos apresentados na tela. As canções norte-americanas já tocavam em rádios brasileiras. E uma nova geração de músicos e cantores, tanto de formação popular quanto erudita, também se mostrava interessada naquela música veiculada, a ponto de criarem espécies de fã-clubes de artistas norte-americanos, como o Sinatra-Farney Fan club, ou adotarem seus nomes artísticos a partir dos nomes dos ídolos ou anglicismos, como o compositor Dick Farney, cujo nome de batismo é Farnésio Dutra e Silva, e Jonny Alf, que é certificado como Alfredo José da Silva, tamanha era a vontade de aproximação com as formas daquela música.

A confluência de interesses por esse espírito de modernização também se verificou no plano político com a instalação do governo Juscelino Kubitschek, que veio com um plano ousado de modernizar o país, cuja meta era fazê-lo avançar cinquenta anos em cinco. O país contaminou-se, principalmente a classe média, que em tudo que pensava ou fazia tinha como meta a superação de qualquer tipo de atraso, principalmente em relação aos E.U.A., a nação que mais crescia e se modernizava no pós-guerra.

Os novos compositores que surgiram nesse período perceberam que o samba-canção entrava em declínio por causa da ênfase nas narrativas lacrimosas. Os jovens artistas buscavam nova linguagem, algo mais condizente com o momento de expansão moderna que ansiavam para o Brasil. Afinal, estavam influenciados pelo ambiente tecnológico e exuberante dos E.U.A., eles, que eram de classe média, mais intelectualizados e com bom padrão de consumo. A aproximação com o cool jazz foi reveladora para esse sentimento; encontraram ali uma forma que poderia desbastar os excessos a que tinha chegado o samba-canção. Partiram para seu uso, trazendo para o ambiente do samba o refinamento harmônico com acordes alterados e a sobriedade interpretativa. As letras passaram a ser mais leves e positivas, sem os arroubos de melancolia empregados pelos antigos compositores. Dick Farney, Jonny Alf, Tom Jobim eram novos compositores que vinham trabalhando com essas concepções desde 1955, provocando curiosidade no meio musical e gerando alguns conflitos.

A culminação dessa prática musical se deu em 1959, com o lançamento do disco Chega de Saudade de João Gilberto, compositor e cantor que já fazia parte da jovem turma de artistas reunidos em torno de uma nova tomada de posição em relação à música popular brasileira. A bossa nova estava lançada, como movimento que passou a mobilizar novos sentidos e novas técnicas para a canção, deslocando o grau de inflexão da forma de cantar e de compor. As temáticas passaram a ter um eixo de interesse em torno de emoções mais deleitáveis, com leveza de abordagens dos sentimentos, em linguagem simples, coloquial e direta.

João Gilberto é o intérprete mais bem realizado de todo o movimento; sua sutileza, discrição e rigor trariam novas marcas para a canção. Todo o requinte da bossa nova está no jeito de cantar e tocar de João. O recolhimento e a depuração foram elementos básicos da nova estética musical que ele utiliza com profundidade. Foi o responsável pelo afastamento dos exageros na potência das vozes dos antigos intérpretes, diminuiu o efeito pesado da batucada de samba,

optando sempre por arranjos econômicos para sua música mínima – e aqui aparece a figura do compositor Tom Jobim, que foi o responsável pelos arranjos do disco *Chega de Saudade* –, um canto-falado que valoriza a pausa, o silêncio, em favor unicamente da decantação da canção, de extrair todo e qualquer excesso, seja de construção ou de interpretação.

A bossa nova constitui-se numa música que ao mesmo tempo é sofisticada e enxuta, com harmonias apuradas e melodias funcionais. É como se a canção se recolhesse para o quarto, para um ambiente de intimidade, onde a luz é branda, o espaço é silencioso, e as palavras e sensações são emitidas quase em sussurro, e todos os toques são sutis.

Ao se ouvir a simplicidade de uma composição como *Bim Bom* (João Gilberto) tem-se a impressão de que tudo que se define como canção está dito ali: o texto que fala da própria canção e que diz que “é só isso”, que “não tem mais nada não”. A melodia também acompanha esse dito e só entoa o suficiente, a interpretação chega mostrando que tudo se resume naquilo, naquela pequena célula de expressão, que não necessita de outro tipo de adereço ou qualquer investimento externo, que se basta por si só. Ao cantá-la, João Gilberto quer que a canção chegue ao ouvinte livre de qualquer interferência. É uma tentativa de atingir diretamente a sensibilidade sem apelar para nenhum recurso que não a própria canção. Daí o precioso depuramento, a escassez de brilhos que possam ofuscar a única intenção de comunicação direta.

A canção *Bim Bom* é exemplo de um tipo de recurso frequente na bossa nova: a metalinguagem, vista aqui na acepção dada por Roman Jakobson, da linguagem que fala da linguagem ela mesma, de quando o discurso focaliza seu próprio código (Jakobson, 1999, p.127). Canções que falam de canções e do ato de cantar são encontradas no momento da bossa nova “intensa”, assim como no da bossa nova “extensa”. As canções *Desafinado* e *Samba de uma nota só*, (Tom Jobim e Newton Mendonça) utilizam esse recurso.

Em *Desafinado*, o narrador conduz seu diálogo com a pretendente em torno do aspecto musical da desafinação. Reconhece a interlocutora como representante do conhecimento padrão do que seria a afinação, o ouvido absoluto que só poucos possuem – “só privilegiados têm ouvido igual ao seu” – que põe em julgamento a forma dele cantar. Mas mesmo reconhecendo tal incapacidade, ele argumenta sobre o que ele traz ser novo conceito, nova ideia para a música, para a canção, e que a noção de afinação foi deslocada porque agora se trata de bossa nova, lançando sutilmente, neste momento, a nomenclatura do movimento, de forma serena, sem estardalhaço, como foi toda a aparição da bossa nova. Dizendo ter comportamento antimusical e “que isso é muito natural”, o narrador assume o confronto entre o padrão anterior de canção e o novo formato lançado, já com uma das bases indicadas do naturalismo bossanovista.

Em *Samba de uma nota só* tem-se uma realização explicitamente metalinguística – o texto comenta a canção e a canção se autocomenta – num inteligente cruzamento de códigos, onde o código musical se refere a si mesmo e o código verbal dispõe a situação vivida pelo código musical. A melodia da canção é montada exatamente de acordo com

o que é dito. Nos versos “eis aqui este sambinha feito de uma nota só/ outras notas vão entrar/ mas a base é uma só”, há apenas uma nota sendo percutida. E quando o verso seguinte aparece e diz, que “esta outra é consequência do que acabo de dizer”, cumpre exatamente o anunciado e a melodia entra em outra nota. Na segunda estrofe a melodia percorre uma escala de notas e o texto verbal encarrega-se de mostrar, dizendo “já me utilizei de toda a escala”. A terceira estrofe repete a linha melódica da primeira e o texto comenta a volta para aquela mesma nota, concluindo que não adianta ter todas as notas, pois sempre se fica numa nota só. O paralelo que o narrador faz entre sua confissão amorosa e a estrutura da melodia é também muito interessante. Ele declara que gosta tanto dela (da mulher amada) que pode passar por várias outras, mas sempre retornará para ela, e a melodia também pode passar por várias notas, mas sempre retornará àquela que está na base do samba, e declara que não adiante tentar conquistar outras, pois quem age assim pode ficar sem nenhuma... nota ou amada. A relação com a musa, nesta canção, recebe dupla conotação: a musa como objeto amoroso e a musa como sendo a própria canção. Os dois casos se assemelham enquanto desejos a serem conquistados; um o da fidelidade amorosa, o outro o da busca de como seria o novo tipo de samba, por mais que se busque soluções em outros campos. Não é por menos que esta canção é tida como um dos manifestos do movimento, pois todo o discurso apresentado nada mais é do que uma proposição levada a cabo pela bossa nova, da economia e da informalidade de dizer.

Com todo esse seu novo modo de dizer, a bossa nova enfrentou o impacto de como ser alçada à categoria de música de consumo. O desafio estava em procurar o fio de equilíbrio entre os valores estéticos adquiridos num plano considerado de sofisticação e a necessidade de difusão nos meios de massa. Por surgir de um ambiente de classe média, num meio favorável ao consumo diferenciado e mais elaborado, a bossa nova contou com uma arrazoada legitimação para enfrentar o consumo, e ainda por cima o momento vivido pelo Brasil também foi favorável para que o novo estilo fosse bem aceito e até mesmo utilizado como valor positivo em outros campos, como o jeito bossa nova de ser. Juscelino Kubitschek recebeu o apelido de “presidente bossa nova” ; qualquer atitude ou produto da época que quisesse trazer um sentido de moderno e atual recebia o epíteto de bossa nova.

O circuito da música popular também começava a ser intenso no meio universitário. Uma camada considerável de jovens já se dispunha a consumir os produtos com alguma informação a mais que pudesse elevar o padrão cultural, e a bossa nova passou a ser um deles.

Mas a aceitação não foi tão simples quanto parece. Desde seu surgimento a bossa nova enfrentou as mais variadas formas de contestação, desde os músicos e compositores expoentes das décadas anteriores, chamados então de “velha guarda”, aos agentes e produtores culturais da linha nacionalista, que viam na bossa nova um produto de imitação do jazz norte-americano e que negava a tradição do samba de raiz, que, segundo eles,

deveria ser sempre lembrado como valor da cultura brasileira. Os músicos da velha guarda questionavam aquele tipo de música, duvidavam se João Gilberto era realmente um cantor, parecia desafinado, cantava muito baixo, não acentuava o tempo forte do samba. Os mais ligados a uma concepção politizada de cultura, que neste momento já se manifestava com alguma frequência, consideravam a bossa nova uma música alienada, que não discutia os problemas brasileiros e que só demandava as aspirações líricas de uma classe média abastada de Copacabana e Ipanema do Rio de Janeiro. Para alguns setores de toda essa demanda de ouvintes incomodados, foi preciso que a bossa nova fosse buscar um crédito fora do país para assim ser aceita. Então, só depois do festival de bossa nova, em 1962, no Carnegie Hall, de Nova Iorque, E.U.A, é que houve uma maior aprovação, pois agora tinha-se no Brasil um produto cultural de sucesso internacional e isso valorizou a bossa nova para muitos consumidores.

O ponto crítico da discussão estava no fato de que a bossa nova mediu-se como um gênero de canção na categoria de obra de produtores, ou seja, no campo estrito da produção onde as obras têm um caráter mais individualizado e inaugural de elaboração e invenção, em que o nível de informação nova é muito grande e a taxa de redundância, de previsibilidade é menor. O estranhamento causado veio do fato de a bossa nova ter fugido do padrão de canção existente na época. Para essa nova informação requintada e diferente tornar-se apta ao consumo teve que enfrentar esses embates.

Contudo a bossa nova tornou-se um produto de consumo plenamente inscrito no repertório cultural brasileiro. Suas inovações para um novo formato de canção foram incorporadas como um alto padrão de qualidade. E em sua extensão a bossa nova permanece presente em quase todos os momentos que se seguiram à sua eclosão, tornando-se um dos paradigmas para a composição de canção popular no Brasil.

Referências

Enciclopédia da Música Brasileira: Popular, Erudita e Folclórica, São Paulo, Art Editora / Publi-folha, 1998.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Comunicação*. São Paulo, Cultrix, 1999.

KIEFER, Bruno. *História da Música Brasileira*. Porto Alegre, Ed. Movimento, 1976.

NAPOLITANO, Marcos. *Seguindo a Canção: Engajamento e Indústria Cultural (1959 – 1969)*. São Paulo, Anablume, 2001

NESTROVSKI, Athur. *Ironias da Modernidade*. São Paulo, editora Ática, 1996.

RISÉRIO, Antônio. *Caymmi: uma Utopia de Lugar*. São Paulo, Perspectiva, 1993.

SADIE, Stanley. *Dicionário Grove de Música*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1994.

TATTT, Luiz. *O Cancionista*. São Paulo, Edusp, 1996.

TATTT, Luiz. *O Século da Canção*. São Paulo, Ateliê Editorial, 2004.

TINHORÃO, José Ramos. *História Social da Música Popular Brasileira*. São Paulo, editora 34, 1998.

VIANA, Hermano. *O Mistério do Samba*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1995.

Feliciano José Bezerra Filho

Possui doutorado e mestrado em Comunicação e Semiótica pela PUC de São Paulo. Atualmente é professor de literatura da UESPI, na graduação, e professor do Mestrado Acadêmico em Letras desta mesma IES. Músico e compositor. Publicou o livro *A Escritura de Torquato Neto* (2004). E-mail: felicianofilho@uol.com.br

Enviado em 10/05/2018.

Aceito em 30/09/2018.