

Razão e emoção nos atos de leitura

Heidrun Krieger Olinto
PUC-Rio/CNPq

Resumo: A minha contribuição, dedicada à análise de um novo repertório teórico para os estudos literários, aponta para a copresença de aspectos cognitivos e afetivos na construção de conhecimento. Neste quadro será focalizado o projeto de uma teoria da literatura hedonista idealizada por Thomas Anz (2002) que visa acentuar os efeitos afetivos provocados pelo encontro com literatura. A sua proposta será avaliada em diálogo com hipóteses elaboradas por Antonio Damasio (2000), no campo das neurociências, ao questionar a dicotomia tradicional entre racionalidade e emotividade a favor de uma consciência integrada capaz de revitalizar a produção de saber, igualmente, no espaço disciplinar da comunicação literária.

Palavras-chave: Teoria literária. Razão. Emoção.

Abstract: *My contribution which is dedicated to the analysis of a new theoretical repertoire for the literary studies, points out the co-presence of cognitive and affective aspects in the construction of knowledge. Within this frame will be focused the project of a new hedonist theory of literature formulated by Thomas Anz (2002), that aims to emphasize the affective effects provoked by the encounter with literature, will be focused. His proposal will be evaluated in dialogue with some hypotheses elaborated by Antonio Damasio (2000) in the field of neuroscience, questioning the traditional dichotomy of reason and emotion in favor of an integrate consciousness which may revitalize the production of knowledge, equally, in the disciplinary space of literary communication.*

Key-Words: *Literary Theory. Reason. Emotion.*

Introdução

Discutindo uma visão pedagógica frequente no ensino de literatura, que prioriza de modo unilateral e exagerado processos de conscientização, a reflexão proposta acentua a necessidade de fomentar projetos de ensino atentos a uma articulação integrada de cognição e emoção. Neste quadro, ganham nova ênfase processos corporais aliados a uma gama de emoções e sentimentos que demandam a sua verificação empírica em uma dimensão ampliada. Sob esse ângulo, o teórico da literatura e cultura Hans Ulrich Gumbrecht (2004) oferece sugestões valiosas para compreender a dimensão do espaço de mediação entre produção de presença e construção de sentido, o último privilegiado em leituras hermenêuticas. Sua proposta de elaborar métodos que associam a interpretação do sentido a uma iluminação direta dos sentidos captáveis em sua

materialidade corporal permite vínculos com resultados empíricos avaliado pelo neurocientista Antonio Damasio (1994). O acento, nos dois casos, será colocado sobre conceitos de emergência e de oscilação que permitem uma aproximação ao modelo teórico subjacente às reflexões de Gumbrecht (2004) e à experimentação de Damasio (1994) em vista de uma pedagogia inovadora nos estudos de literatura. Em termos sintéticos, a proposta pode ser entendida como convite ao império dos sentidos. Em termos didáticos, ela equivale a um projeto de ensino de literatura que dê crédito a novas sensorialidades e sensibilidades.

Racionalidades e sensibilidades

No campo das neurociências, as investigações de Damasio ofertam uma orientação inicial acentuando que corpo, espírito e sentimentos formam uma unidade relacional indissociável na atuação dos indivíduos em seus ambientes vivenciais. Publicado nos anos 1990 como libelo revolucionário ao emprestar contornos empíricos a uma longa contenda na especulação filosófica, o livro de Damasio, *Descartes' Error. Emotion, Reason, and the Human Brain* traduziu essa condição na bela fórmula: “Ao ver algo, você não apenas o vê; você sente que está vendo algo com seus olhos”. (DAMASIO, 1994, p. 232). Sublinhando assim o caráter ativo da aprendizagem em função da incontornável presença do corpo, esta é concebida como processo interacional emergente e contingente dos indivíduos inseridos em seus contextos cotidianos produzindo transformações permanentes na constelação corpo / espírito / sentimento.

Os resultados de pesquisas empíricas acerca das conexões entre pensar, sentir e agir, conduzidas com os seus pacientes na Universidade de Iowa, levaram o neurologista a descrever a relação entre emoções, sentimentos e consciência a partir da ênfase sobre o papel das emoções. Deste modo Damasio inverteu uma longa tendência de exploração predominante da razão, sublinhando que processos de aprendizagem individuais, culturalmente condicionados, alteram as manifestações emotivas concretas que usam o próprio corpo como palco de sua encenação e exibição. Ao mesmo tempo, tais modificações emocionais do corpo aliadas a funções cerebrais promovem a formação de representações captáveis pela consciência, por ele denominadas de sentimentos. Essa suposição contraria profundamente os pressupostos cartesianos responsáveis pela mais conhecida formulação dualista de mente e corpo ao afirmar a existência de uma substância pensante e outra de extensão material. Na ótica de Damasio (2000), o erro de Descartes consiste precisamente nesta ruptura ao priorizar radicalmente o pensamento, não apenas como substrato verdadeiro do *self*, mas igualmente como separado do corpo. A sua conceituação dicotômica da consciência passa a ser contestada baseada em três hipóteses: (a) a razão depende da capacidade de captar sentimentos; (b) sentimentos são percepções do corpo; (c) esse último é entendido, por seu lado, como sistema referencial de todos os demais processos neuronais. No centro desta teoria, testada empiricamente, encontra-se a ideia da atuação de uma espécie de “marcadores somáticos” das sensibilidades captáveis pelo corpo (DAMASIO, 1994, p. 237). Em outras palavras, percebemos sensações do corpo como sinais intuitivos que nos levam a tomar determinadas decisões antes

de refletir racionalmente sobre possíveis alternativas. A importância dada a tais processos pré-conscientes – latentes na economia das emoções humanas – fundados no intercâmbio entre processos neurobiológicos e psíquicos, deste modo, acentua o rompimento com o modelo dualista cartesiano que separa as duas dimensões. As operações da razão, segundo ele, permanecem vazias sem o poder de excitação das emoções.

Isso explica, em parte, a razão pela qual o desconhecimento de nossas próprias ações corporais não impede a sua operação em termos de reações e de impulsos para agir. Em contraposição, para sentirmos efetivamente emoções, é necessário que delas tenhamos alguma consciência. É precisamente a sua avaliação por nossas faculdades intelectuais que nos permite discernir e perceber o que ocorre em nosso corpo. No modelo de Damasio, precisamente a conscientização desse processo é responsável pela possibilidade de conhecer objetos e fenômenos, incluindo as próprias emoções e intuições (DAMASIO, 2000, p. 80).

Em suma, os chamados marcadores somáticos funcionam como uma espécie de “semáforos da mente” (TRAUFETTER, 2007, p. 64) que atestam uma sabedoria intuitiva específica e muito poderosa dos sentimentos. Ao substituir o enunciado cartesiano *penso, logo existo* pela afirmação *sinto, logo existo*, que figura como título de seu livro, Damasio (2000) tenta decifrar a consciência criticando concepções tradicionais do pensamento racional que descarta os sentimentos como faculdade mental indesejável que, supostamente, atrapalha avaliações racionais (DAMASIO, 2000, p. 87). Nesta concepção a falta de sentimentos, por seu lado, é percebida como causa significativa de condutas irracionais. Os marcadores somáticos funcionam, portanto, como sinais materiais concretos do corpo que se manifestam, por exemplo, na sensação de mãos geladas, pele de galinha ou dor de barriga (TRAUFETTER, 2007, p.67).

Creio que o potencial explicativo dessas teses damasiananas merece uma atenção especial no campo dos estudos de literatura. Neste contexto elas surgem como sopro de ar fresco ao enfatizar a simbiose entre o corpo e a mente.

Os novos debates sinalizam nitidamente uma revitalização de contendas antigas, hoje atualizadas pelo privilégio dado a termos como interpretação ou percepção, vivência e experiência que disputam alternadamente o direito de compreender fenômenos literários. Nas reflexões de Gumbrecht, esses termos emergem readaptados com foco sobre noções como *evento, presença, contato e tato*, apresentando-se enfaticamente como convite ao reino dos sentidos (GUMBRECHT, 2004, p. 65). Curiosamente, o gesto não equivale exatamente à despedida da interpretação a favor da percepção sensorial, mas se entende antes como pleito de reconhecer a simultaneidade de ambas. Se para Gumbrecht a problemática dos estudos atuais de literatura aponta para um espaço “aquém da hermenêutica”, ou “além da atribuição de sentido”, ele se afasta da preferência acadêmica dada ao campo hermenêutico e se aproxima de uma epistemologia da presença (p.149). Ao mesmo tempo, no repertório idealizado pelo autor, emerge a visão de uma hermenêutica revigorada – desde sempre marcada pelo estar-no-mundo, pela intuição e pela volta às coisas – e agora acrescida pela intensidade da vivência e do discernimento. Este conceito de presença, no sentido de presentificação, marca o intervalo entre a percepção física de um objeto e a atribuição

de um sentido (p. 149). No entanto, a suposta iluminação direta das coisas concretas, intensificada no ato da performance, não ocorre sem imaginação intuitiva da presença material. A copresença das duas dimensões, caracterizadas por momentos intervalares, se distingue precisamente pela constante oscilação entre a emergência de sua materialidade sensível, perceptível pelos sentidos, e a possibilidade de atribuição de sentido. Mesmo o libelo enfático de Gumbrecht a favor da produção de presença, expresso no desejo de “tocar, cheirar e provar aqueles mundos e objetos” não é capaz de ofuscar a condição de oscilação que garante um lugar à própria interpretação (GUMBRECHT, 1999, p. 419). A sua defesa da materialidade da vivência e da percepção precisa ser entendida como claro posicionamento contra a onipresença da razão nos estudos de literatura que não deixava espaço para o surgimento de forças criativas intuitivas, em parte fruto de afetos e sentimentos, mantidos propositalmente no espaço da latência. Nesse horizonte, tornam-se claras as afinidades entre os modelos privilegiados por Gumbrecht (1999; 2004) e Damasio (1994; 2000). Os dois questionam a onipresença dos mecanismos de controle da razão que sufocam a produção de presença e até impedem uma atuação intensa de afetos, sentimentos e intuições, tanto na experiência estética quanto no próprio convívio cotidiano. Ambos abrem, assim, horizontes novos para entender os próprios processos de construção de conhecimento dando lugar a novas reflexões e experimentações no campo dos estudos literários.

No reino dos sentidos

A consideração do fator emoção, no contexto acadêmico disciplinar da construção de determinados conhecimentos científicos, seria certamente um gesto revolucionário desejável. Curiosamente, até hoje, opções a favor do próprio material didático e de ferramentas metodológicas revelam claramente uma predileção acentuada por soluções racionais na escolha de determinados repertórios teóricos e na elaboração de métodos considerados adequados para uma investigação empírica da literatura.

No decorrer dos anos de 1990, no entanto, dissemina-se, efetivamente, um renovado interesse pela presença simultânea de fatores cognitivos e afetivos na construção de conhecimentos e se recupera para a teoria da literatura uma visão integrada das emoções atuantes, não apenas em processos de leitura com ênfase sobre o leitor, mas sobretudo na própria maneira de teorizar o fenômeno literário enquanto complexo processo de comunicação estética, cultural e social.¹

Um olhar retrospectivo sobre propostas circunstanciais que, desde os anos 60, apontavam para formas mais flexíveis de lidar com obras de arte, estimulando sensibilidades até então ausentes em sua análise, permite localizar, comparativamente, significativas diferenças nas perspectivas privilegiadas. Entre diversos projetos-manifesto dignos de menção – de Roland

¹ O libelo a favor de uma teoria da literatura *hedonista*, de Th. Anz, e o conceito de *flow*, de M. Csikszentmihalyi, foram objeto de discussão nos seguintes textos: OLINTO, H.K. A economia das emoções nos estudos de literatura. In: ____ e K.E. Schollhammer (orgs.). *Literatura e crítica*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p.148-165 e OLINTO, H. K. Afetos/efeitos na comunicação literária. In: Sonia Zyngier, V. Viana e J. Jandre. (orgs.). *Textos e leituras: Estudos empíricos de língua e literatura*. Rio de Janeiro: PUBLIT/UFRJ, 2007, p.125-147.

Barthes, Umberto Eco e dos expoentes da Estética da Recepção e do Efeito, Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss, por exemplo – parece-me ilustrativa, pelo próprio estilo panfletário, a defesa de Susan Sontag de uma relação sensorial/sensual em substituição ao ato exegético de construção de sentido inerente ao texto literário, ainda que saibamos que não se trata de um gesto totalmente isolado, mas tampouco de uma atitude muito comum até o final dos anos de 1980, muito menos no espaço disciplinar dos estudos acadêmicos de literatura.

O seu ensaio introdutório “Contra a interpretação”, da coletânea com o mesmo título, publicada na década de 60, ainda hoje guarda surpreendente atualidade (SONTAG, 1987). Concebida como libelo ousado e irônico contra uma prática hermenêutica por ela considerada autoritária, reacionária e asfixiante ao impor interpretações racionalmente construídas, a sua crítica literária e artística se entende, antes, como exercício de uma nova sensibilidade na elaboração interativa de juízos estéticos. “Em vez de uma hermenêutica, precisamos de uma erótica da arte”, dizia ela em 1964, porque só esta torna as obras artísticas vibrantes e mágicas no encontro com fruidores capazes de nelas mergulhar e se entregar (SONTAG, 1987, p.23). Se o dilema da exegese tradicional correspondia à hipertrofia do intelecto em prejuízo da energia sensorial, a nova crítica, em contrapartida, devia investir na recuperação plena dos sentidos, no ato da fruição permitindo “*ver* mais, *ouvir* mais, *sentir* mais” (p.10). Para ela, uma interpretação como construção de significados “fantasmagóricos” representa, nesta ótica, a vingança do intelecto sobre o mundo, o empobrecimento do mundo, tornando as obras artísticas maleáveis e dóceis. Desse modo, o gesto exegético equivale à violação da própria arte, fazendo dela um “artigo de uso, a ser encaixado num esquema mental de categorias” (p.19). Em compensação, a “Arte verdadeira”, segundo Sontag, “tem a capacidade de nos deixar nervosos” (p.10), e, neste sentido, o vanguardismo programático, enfaticamente fundado sobre a experiência do corpo em detrimento do conteúdo semântico, pode ser visto como um antídoto contra a, segundo ela, “praga” da construção de sentido pela interpretação, por sua capacidade de provocar sensibilidades adormecidas e novas intensidades na experiência estética.

Em todo o caso, para Sontag, o encontro com obras artísticas não permite juízos e generalizações, mas se oferece tão somente a uma experiência perceptiva singular e este ato, como única justificativa suficiente dele, precisa ser “acompanhado pela voluptuosidade” (p.41). É precisamente nesta fórmula que emerge, sintetizado, o manifesto a favor de uma *erótica da arte*, capaz de organizar novos modos de sensibilidade “provocadoramente pluralista” (p.310), e capaz de sacudir o público moderno imerso numa “confortável anestesia emocional” (p.316).

Em que pese a distância espacial e temporal de quatro décadas, entre os defensores de uma teoria da literatura mais sensível a uma agenda com acento sobre o prazer, destaca-se o teórico da literatura Thomas Anz com uma campanha explícita a favor de uma teoria da literatura *hedonista* que não leva em consideração apenas os aspectos prazerosos do circuito da comunicação literária, mas que sublinha expressamente os efeitos afetivos provocadas pelo encontro com literatura que deviam transformar essa experiência em momentos de *felicidade*. Neste libelo pela reformulação das próprias formas de teorizar literatura, reintroduzindo aspectos prazerosos e funções afetivas para

contrabalançar o desmedido investimento cerebral, ele encontra apoio, igualmente em teóricos como Terry Eagleton que reclamava, já duas décadas antes, da falta de um repertório teórico prazeroso, ainda que seus efeitos palpáveis sobre produções concretas e a divulgação de novas teorias literárias com ênfase sobre o prazer permanecessem esporádicas e antes encontradas em programas-manifesto pós-modernos. No final de seu livro *Teoria da literatura: uma introdução* (1982), Eagleton ironizava com todas as letras o tratamento acadêmico dado ao processo comunicativo literário: “A razão pela qual a grande maioria das pessoas lêem poemas, romances e peças, está no fato de elas encontrarem prazer nesta atividade. Tal fato é tão óbvio que dificilmente é mencionado nas universidades”. (EAGLETON, 1983, p.205). Para ele, é reconhecidamente difícil passar alguns anos estudando literatura e ainda assim continuar a encontrar prazer nisso. “Muitos cursos universitários de literatura parecem ser organizados de modo a impedirem que tal prazer se prolongue; e quem deles sai sem perder a capacidade de gostar das obras literárias, poderia ser considerado herói ou masoquista”. (p.205).

Para Anz, autor de *Literatur und Lust. Glück und Unglück beim Lesen* (Literatura e prazer. Felicidade e infelicidade na leitura), a garantia de uma racionalização nos estudos literários ao preço de uma frieza emocional artificial e de uma anestesia racional equivale ao bloqueio de dimensões essenciais da arte e da literatura (ANZ, 2002, p.1). A última lida com temas e questões de elevado teor emocional – amor e ódio, alegria e tristeza, prazer e dor, medo e compaixão, fascinação e tédio, inveja, admiração, ciúme – mas nada impede que dela se possa falar racionalmente, *cientificamente*, contanto que este discurso não estabeleça fronteiras intransponíveis entre ciência, sentimentos e emoções.

Assim, no centro das preocupações de Anz se coloca a questão do efeito tanto de nossas leituras quanto de análises de textos literários, de modo geral, limitadas a suas funções cognitivas nos manuais introdutórios. Segundo ele, a teoria da literatura – em sua indagação acerca da função da literatura para o leitor – acentua inadequadamente, a forma intelectual do termo retórico *docere* em prejuízo de *delectare* e *movere*, ambos aliados à fruição expressamente prazerosa. Nos estudos literários prevalece frequentemente o acento sobre determinados repertórios ideológicos, sobre normas e valores problematizados em obras literárias com o objetivo de construir realidades alternativas, oferecendo, deste modo, respostas para problemas políticos, sociais ou estéticos em determinados contextos e épocas, objetivando efeitos emancipadores, mas deixando pouco espaço para funções emotivas na comunicação literária. Estas continuam restritas à dimensão da literatura de massa, explicitamente criadas em vista do entretenimento, que continua sendo tratado com certo receio na esfera da chamada literatura elevada, a qual circula no espaço do ensino.

É precisamente a constatada subvalorização do prazer no âmbito da teorização da literatura, que sustenta a bandeira de Anz a favor de uma ciência da literatura *hedonista* que sublinha os efeitos afetivos do fenômeno literário visto numa dimensão sistêmica. Trata-se, assim, de um projeto que se baseia também em hipóteses neuropsicológicas recentes acerca da evolução de aspectos cognitivos e afetivos, na produção de conhecimento. Com respeito à relação com literatura interessa menos arbitrar sobre supostas prioridades afetivas ou intelectuais na construção

de sentido, mas destacar, antes, o caráter altamente emotivo do próprio processo de leitura. Neste sentido, Anz pleiteia, também, uma investigação empírica das emoções atuantes na leitura e na produção teórica acerca dela, porque, segundo ele, não se pode ignorar a presença de sentimentos e emoções, ou seja, de aspectos afetivos na orientação de processos de leitura que só deixam de satisfazer critérios de racionalidade, se o abismo entre emoções e atividades científicas continue sendo visto como incontornável.

Uma de suas referências com elevado potencial explicativo, o psicólogo americano Mihaly Csikszentmihalyi, conhecido pela descoberta do fenômeno *flow*, discute, em seu livro *Flow. Das Geheimnis des Glücks* (1992), uma experiência de realização e engajamento máximos que conduz a um estado de felicidade e euforia. Tematizada a partir do conceito de *flow* – uma experiência psicológica prazerosa, que implica contínuos desafios que excedem limites – o autor a relaciona com uma motivação humana profunda que se manifesta em momentos de atenção concentrada propícia a desencadear sensações de felicidade. Durante esse processo, aliado a uma percepção seletiva que focaliza determinados aspectos do meio ambiente a partir da exclusão de outros, os indivíduos são de tal modo absorvidos que se desligam de exigências externas e pensamentos perturbadores. É nesses momentos de extrema atenção, concentração e dedicação que podem ocorrer experiências *flow*, provocando, segundo Csikszentmihalyi, uma antecipação prazerosa de surpresas como acontece em jogos e competições esportivas, por exemplo. Trata-se de situações de desafio para os participantes destas atividades que, no entanto, proporcionam estados de profundo prazer quando estes são capazes de solucionar com sucesso problemas vividos como desafio.

Flow, por assim dizer, caracteriza, desta forma, uma experiência humana máxima, baseada na articulação entre prazer, desafio e excitação demandando um estado de completo envolvimento e intensa motivação. A transferência dessa experiência, não só para o encontro com literatura, mas também para o seu tratamento científico, representa um dos alicerces para o projeto de Thomas Anz, idealizado como uma ciência da literatura *hedonista*, capaz de sintonizar desafio e empenho com estados de euforia e prazer nos estudos literários trazendo de volta para o circuito da comunicação literária afetos e efeitos que estimulam novas sensibilidades e intensidades também no tratamento científico do fenômeno literário.

Em outras palavras, uma teoria da literatura hedonista convida a ler e teorizar com arte, sensibilidade e sensorialidade convocando, ao lado das faculdades cognitivas, toda a gama de sentidos.

Referências

- ANZ, T. *Literatur und Lust. Glück und Unglück beim Lesen*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2002.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow. Das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1995.
- EAGLETON, T. *Teoria da literatura: Uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- DAMASIO, A.R. *Descartes' Error. Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Putnam, 1994.

- DAMASIO, A.R. *Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins*. München: List, 2000.
- GUMBRECHT, H. U. *Diesseits der Hermeneutik. Die Produktion von Präsenz*. Frankfurt: Suhrkamp, 2004.
- GUMBRECHT, H. U. 1926. *Vivendo no limite do tempo*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- OLINTO, H.K. A economia das emoções nos estudos de literatura. In: ____ e K.E. Schollhammer (orgs.). *Literatura e crítica*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p.148-165.
- OLINTO, H. K. Afetos/efeitos na comunicação literária. In: Sonia Zyngier, V. Viana e J. Jandre. (orgs.). *Textos e leituras: Estudos empíricos de língua e literatura*. Rio de Janeiro: PUBLIT/UFRJ, 2007, p.125-147 .
- SONTAG, S. *Contra a interpretação*. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- SONTAG, S. *Against Interpretation*. New York: Farrar, Straus & Giroux, 1966.
- TRAUFFETTER, G. *Intuition. Die Weisheit der Gefühle*. Reinbek: Rowohlt, 2007.

Heidrun Olinto

Professora de Teoria da Literatura, PUC-Rio; pesquisadora do CNPq; Autora/co-autora de artigos e livros na área dos estudos literários, entre os quais *Histórias de literatura: as novas teorias alemãs* (1996), *Literatura e mídia* (2002), *Literatura e imagem* (2004), *Literatura e memória* (2006), *Literatura e crítica* (2009), *Literatura e realidades* (2010), *Criatividade sem Limites?* (2012). Pesquisas atuais: Experimentos de historiografia literária, Afetos na comunicação literária. heidrunko@gmail.com

Recebido em 05 de setembro de 2011.

Aceito em 05 de janeiro de 2012.

O retorno do viajante: dispersões e reencontros na leitura

Maria Helena de Moura Arias
UEL

Resumo: Nesta proposta pretendo fazer uma análise sobre os percalços de certo leitor sugeridos pelo narrador do romance *Se um viajante numa noite de inverno*, de Ítalo Calvino, o qual apresenta as dificuldades e as surpresas pertinentes a cada leitura. Além disso, o romance destaca a relação desconfiada e conflituosa deste leitor com os livros que adquire e também com os editores que os produzem. Ao delinear o trajeto desta trama, Calvino consegue a proeza de instigar uma discussão sobre as diversas perspectivas apresentadas pela ficção contemporânea, entre elas a da metaficção, teoria em que, basicamente, a obra debruça-se sobre si mesma, não apresentando uma narrativa na forma tradicional baseada em uma história com começo, meio e fim.

Palavras-chave: Leitura. Leitor. Criação literária. Produção editorial.

Abstract: *In this proposal, I intend to make an analysis about the mishaps of certain reader suggested by the narrator of the novel "A traveler If on a winter night", Italo Calvino, which presents the difficulties and surprises related to each reading. Furthermore, the novel highlights the suspicious and confrontational relationship with the reader of this book that acquires and also with publishers that produces. When delineating the path of this plot, Calvino manages the feat of instigating a discussion of the various perspectives presented by contemporary fiction, including that of metafiction, in theory that basically, the work focuses on himself, not presenting a narrative in traditionally based on a story with a beginning, middle and end.*

Keywords: *Reading reader. Literary creation. Production editorial.*

Introdução

A propósito de outros aspectos bastante peculiares a temática da leitura, referimo-nos aqui à leitura de determinado livro. Não pretendemos abraçar abordagens elevando a leitura a toda sua amplitude. O que está em pauta é a relação leitor e livro.

Em seu ensaio 'O que é a história do Livro?', Robert Darnton, destaca que a própria leitura mudou ao longo do tempo, pois antes era feita em voz alta, em grupos, ou em segredo, mas com grande intensidade:

Se é possível retomar as grandes releituras do passado, a experiência anterior dos leitores comuns pode estar fora de nosso alcance para sempre. Mas deveríamos ao menos ser capazes de reconstruir boa parte do contexto social da leitura. O

debate a respeito da leitura silenciosa da Idade Média produziu evidências impressionantes sobre aos hábitos de leitura; e estudos das sociedades de leitura da Alemanha, onde floresceram de forma extraordinária nos **séculos XVII e XIX, demonstraram a importância da leitura no desenvolvimento de um estilo cultural distintamente burguês.** (DARNTON, p. 216, 2010)

Segundo ele, esses leitores tinham costume de ler repetidamente o mesmo texto, principalmente a Bíblia. Destaca ainda que essa passagem da leitura intensiva para a extensiva coincidiu com a dessacralização da palavra impressa, pois, “o mundo começou a ficar abarrotado de material de leitura, e textos começaram a ser vistos como mercadorias tão descartáveis quanto o jornal do dia anterior.” (DARNTON, p. 216 2010)

DARNTON (2010), alerta para a necessidade se procurar compreender o sentido dado aos livros pelas pessoas ao longo dos séculos, isto é, “seu uso em juramentos, troca de presentes, concessão de prêmios e doação de heranças, forneceria indícios de seu significado para diferentes sociedades.” (DARNTON, p. 216, 2010)

A iconografia dos livros poderia revelar o peso de sua autoridade, mesmo pra trabalhadores braçais que se sentavam nas igrejas perante imagens das tábuas de Moisés. O lugar dos livros no folclore, e os motivos folclóricos nos livros, demonstram que as influências foram mútuas quando as tradições orais entraram em contato com os textos impressos, e que os livros precisam ser estudados em relação com outras mídias. Essas linhas de pesquisa poderiam levar a diversos rumos, mas em última análise todos deveriam oferecer uma compreensão maior sobre como a imprensa moldou as tentativas do homem de extrair sentido da condição humana. (DARNTON, p.218, 2010)

Para DARNTON (2010), o livro impresso pode ser descrito como um circuito de comunicação que vai do autor ao editor, ao impressor, ao distribuidor, ao livreiro e ao leitor.

Por influenciar o autor, tanto antes quanto depois do ato da escrita, o leitor completa o circuito. Autores também são leitores. Lendo e se associando a outros leitores e autores, criam noções de gênero, estilo e uma ideia geral de iniciativa literária que afeta seus textos, quer escrevam sonetos shakespearianos, ou instruções para montagem de kits de rádio. Um autor pode usar seu trabalho para rebater críticas sobre sua obra anterior, ou prever reações que serão causadas pelo texto.(DARNTON, p.194, 2010)

O autor salienta ainda que, considerando pesquisas realizadas nas últimas décadas do século XVIII, as pressões políticas e econômicas daquele período estavam sempre mudando e que, por isso, “era preciso revisar continuamente os acordos com o mundo complexo dos intermediários, que ligavam as editoras às livrarias e, muitas vezes, determinavam, quais livros chegavam aos leitores franceses.” (DARNTON, p.205, 2010). Além disso, não se pode determinar como os leitores absorveram os livros, concluindo-se com isso, de acordo com Darnton, que a leitura permanece o estágio mais difícil de estudar em todo o circuito do livro.

Desta forma, consideramos oportunas as considerações apresentadas por Darnton, porque são apresentados argumentos pertinentes à relação do livro com o leitor e também ao processo de aproximação entre os dois.

Isso porque nosso pequeno ensaio faz esta articulação, utilizando o romance de Ítalo Calvino *Se um viajante em uma noite de inverno* como parâmetro, digamos técnico, porque o escritor se coloca no papel de leitor e enfoca o livro de uma forma bastante simbólica, recriando todo o ambiente responsável pela produção do mesmo, desde a editora, incluindo o editor e a livraria, até o consumidor daquele produto cultural. São focalizações críticas que trazem a compreensão deste universo muitas vezes ignorado pelos leitores, as quais apontam para etapas que transitam entre a gratidão e o desapontamento.

Preparar a bagagem

Para FISCHER (2006), a leitura sempre foi diferente da escrita. Destaca que a escrita prioriza o som, “uma vez que a palavra falada deve ser transformada ou desmembrada em sinais representativos. A leitura, no entanto, prioriza o significado.” (FISCHER, p.9, 2006)

Mas então o que é a leitura? Uma resposta não é simples, pois o ato de ler é variável, não absoluto. Em sua definição moderna mais ampla, a leitura é a compreensão de texto contínuo com sinais escritos sobre a superfície gravada. (FISCHER, p.13, 2006)

A leitura nos faz viajar, esta é a máxima utilizada quando pretendemos esclarecer os efeitos resultantes da leitura. A viagem conduzida pela leitura traduz-se em nosso conhecimento a cerca das coisas do mundo. As rotas indicadas, as estradas a serem seguidas, as placas que sugerem: Pare! Ou, Sigal!. É na leitura que alcançamos a graça impensável de chegar aos mais escondidos sentimentos humanos e, aos mais misteriosos lugares e paisagens. Quando lemos romances, diz Vargas Lhosa, “não somos o que somos habitualmente, mas também os seres criados para os quais o romancista nos transporta. Esse traslado é uma metamorfose: o reduto asfixiante que é nossa vida real”. (VARGAS LHOSA, p. 17, 2004)

A leitura, este ato secreto e pessoal, deve estar desprovida de quaisquer interesses ou especulação para tornar-se agradável e desafiante. E esta é uma provocação ao nosso prolixo hábito de ler buscando alternativas e significados para os textos quando “é só nas leituras desinteressadas que pode acontecer deparar-se com aquele que se torna o ‘seu livro’.” (CALVINO, p. 12, 2007)

Roger Chartier afirma que a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados, pois, de acordo com ele a liberdade leitora não é jamais absoluta por estar cercada de limitações derivadas das capacidades e convenções que caracterizam o hábito da leitura. Para ele, “os gestos mudam segundo tempos e lugares, os objetos lidos e as razões para ler. Novas atitudes são inventadas e outras se extinguem”. (CHARTIER, 1999, 77):

Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão. (CHARTIER, 1999, 77)

Desta forma, algumas destas características citadas por Chartier, podem ser verificadas no romance *Se um viajante numa noite de inverno* do escritor italiano Ítalo Calvino, que foi publicado no ano de 1979 pela Editora Einaudi e, em uma Conferência no Instituto Italiano de Buenos Aires. Cinco anos após a publicação do livro, Calvino define seu livro desta forma:

Trata-se de um romance sobre o prazer de ler romances; o protagonista é o Leitor, que por dez vezes recomeça a ler um livro que, em razão de vicissitudes alheias a sua vontade, ele não consegue terminar. Tive, portanto, de escrever o início de uma dezena de romances de autores imaginários, todos de algum modo diferentes de mim e diferentes entre si: um romance todo de desconfianças e de sentimentos confusos. (CALVINO, 2003, p.166)

De acordo com o narrador, aos livros devemos as mais extraordinárias experiências, mas delas não corremos o risco de nos perder ou nos decepcionar, por estarem fixadas ao universo encantado da ficção. Explica ainda que o leitor vai encontrar pela frente um instigante desafio que só a leitura é capaz de proporcionar.

Embarcar neste passeio

No romance, as preocupações do leitor em relação ao seu arsenal literário também se assemelham ao do personagem quando este busca por um título em particular por entre ilhas e estantes de uma livraria:

Já logo na vitrine da livraria, identifiquei a capa com o título que procurava. Seguindo essa pista visual, você abriu caminho na loja, através da densa barreira de Livros Que Você Não Leu que, das mesas e prateleiras, olham-no de esguelha tentando intimidá-lo. Mas você sabe que não deve deixar-se impressionar, pois estão distribuídos por hectares os Livros cuja Leitura É Dispensável, os Livros Para Outros Usos Que Não a Leitura, os Livros já Lidos Sem Que Seja Necessário Abri-los, pertencentes que são à categoria dos Livros Já Lidos Antes Mesmo de Serem Escritos. (CALVINO, 2003, p. 13)

E esta demonstração de afinidade com o universo dos livros prossegue de forma a acolher as infundáveis dúvidas do leitor: “... Os Livros que Há Tempos Você Pretende Ler, os Livros Que Procurou Durante Vários Anos Sem Ter Encontrado, Os livros que Dizem Respeito A Algo Que O Ocupa Neste Momento, Os Livros Que Deseja Adquirir Para Ter Por Perto...” (CALVINO, 2003, p. 12).

Assim, visando ampliar a relação com o leitor, o narrador cita o próprio autor quando apresenta a obra: “Você vai começar a ler o novo romance de Italo Calvino, *Se um viajante numa noite de inverno*. Relaxe. Concentre-se. Afaste todos os outros pensamentos”. (CALVINO, 2003, p. 11). Prossegue ainda indicando as mais variadas e confortáveis maneiras de ler: “Pois bem, o que está esperando? Estique as pernas, acomode os pés numa almofada, ou talvez em duas, nos

braços do sofá, no encosto da poltrona, na mesinha de chá”. (CALVINO, 2003, 12). E assim vai se esgueirando ao redor do leitor buscando convencê-lo desta leitura:

E quanto aos livros? Aí está: justamente por ter renunciado a tantas coisas, você acredita que seja certo conceder a si mesmo o prazer juvenil da expectativa num âmbito bastante circunscrito como este dos livros, em que as coisas podem ir bem ou mal, mas em que o risco da desilusão não é grave. (CALVINO, 2003, p. 12).

O romance aborda a pertinência do hábito da leitura e sua eficaz capacidade de surpreender e aliciar o leitor interferindo em suas ocupações cotidianas: “Você está sentado em sua mesa de trabalho, e o livro por acaso está ali entre os papéis do escritório; em dado momento você afasta o dossiê, e o livro surge bem debaixo de seus olhos”. (CALVINO, 2003, p.15).

Trata-se de fragmentos de histórias, as quais se perdem, se entrelaçam e se desprendem. São narrativas diferentes criadas ao gosto do leitor: *Se um viajante numa noite de inverno*; *Fora do povoado de Malbork*; *Debruçando-se na borda da costa escarpada*; *Sem temer o vento e a vertigem*; *Olha para baixo onde a sombra se adensa*; *Numa rede de linhas que se entrelaçam*; *Numa rede de linhas que se entrecruzam*; *No tapete de folhas iluminadas pela lua*; *Ao redor de uma cova vazia*; *Que história espera seu final lá embaixo*.

O narrador explica que os cadernos com os fragmentos foram agrupados de forma desordenada em um mesmo livro por um erro de impressão ou da montagem do objeto livro: “O erro se deu durante o processo de encadernação: um livro é feito de cadernos; cada caderno é uma grande folha na qual se imprimem dezesseis páginas, que depois são dobradas em oito”. (CALVINO, 2003, p. 32).

Ao descobrir o erro, o leitor, que já estava interessado na história, sai em busca do livro correto, que já não se trata do livro de Calvino ‘Se um viajante...’, mas de outro livro, no entanto, tem um surpresa: “E eis que...Eis que, já na primeira página, você percebe que o romance que está segurando entre as mãos nada tem a ver com aquele que estava lendo.” (CALVINO, 2003, p. 40). E esta busca vai acontecer seguidamente, demonstrando que as histórias não têm um fim definitivo. E, ao personagem narrador se junta a personagem Ludmila, outra leitora disposta a desvendar o mistério:

Sentados à mesa do café, você e Ludmila fazem um balanço da situação: -Resumindo: *Sem temer o vento e vertigem* não é *Debruçando-se na borda da costa escarpada*, que, por sua vez, não é *Fora do povoado de Malbork*, o qual é coisa completamente diferente de *Se um viajante numa noite de inverno*. Só nos resta remontar às origens de toda esta confusão. É. Foi a editora que nos submeteu a tais frustrações; portanto ela é que nos deve uma reparação. Temos todo o direito de exigir isso. (CALVINO, 2003, p. 96).

E esta é uma decisão daqueles que se sentem logrados por uma leitura inacabada, ou seja, procurar os responsáveis pelo problema. No caso a Editora, mas o personagem narrador se vê impedido de tal atitude por questões de princípios. E neste trecho, Calvino deixa transparecer a relação do leitor com os livros e entre aqueles que o produzem:

Há uma linha limítrofe: de um lado estão aqueles que fazem os livros, do outro, aqueles que os leem. Quero continuar sendo parte dos que os leem e, por isso, fico alerta para manter-me sempre aquém dessa linha. Caso contrário, o prazer desinteressado de ler acaba ou se transforma em outra coisa, que não é o desejo. Trata-se de uma linha fronteira aproximativa, que tende a desaparecer: o mundo daqueles que se relacionam profissionalmente com livros é sempre mais populoso e tende a identificar-se com o mundo dos leitores. (CALVINO, 2003, p.97).

O espaço do leitor é delimitado, de acordo com o personagem. As circunstâncias da produção do livro não o interessam e são dispensáveis. Mais do que isso, para ele existe a perigosa probabilidade de perder a magia, considerando que o leitor e sua preciosa leitura deve se manter à considerável distância deste universo da produção e do mercado livreiro.

Esta perspectiva apresenta também, de maneira sutil, a obsessão do editor que se depara com uma dificuldade de ordem logística ao observar o problema em todos os exemplares que de alguma forma foi erro da gráfica. E sobre o papel do gráfico no contexto desta produção, Darnton faz algumas ressalvas quanto ao processo histórico que, notadamente, tem alguma afinidade com as dúvidas enfrentadas pelos leitores do romance de Calvino:

Conhecemos bem melhor a gráfica do que os outros estágios de produção e difusão de livros [...] Bibliógrafos deram contribuições importantes à crítica textual, especialmente nos estudos shakespearianos, construindo inferências a partir da estrutura do livro, passando ao seu processo de impressão e, em seguida a um texto original, como os manuscritos perdidos de Shakespeare. Esta linha de raciocínio foi recentemente questionada por D.F.Mckenzie. Mas, ainda que nunca consigam reconstruir um Shakespeare Primordial, os bibliógrafos podem demonstrar a existência de edições diferentes de um texto e, estados diferentes de uma mesma edição, habilidades necessárias no estudo da difusão.

Aponta também a propaganda direcionada aos admiradores daquele escritor, o próprio Ítalo Calvino, nas palavras do narrador: “Pois então, você leu num jornal que foi lançado *Se um viajante numa noite de inverno...*, o novo livro de Italo Calvino, que não publicava nada havia vários anos. Passou numa livraria e comprou o volume. Fez bem.” (CALVINO, p. 13, 2003).

Livros, leitores e leitura

DARNTON (2010) afirma com muita propriedade que, quando tratado como objeto de estudo, o livro também se recusa a ser confinado pelos limites de uma única disciplina:

Nem a história, nem a literatura, nem a economia, nem a sociologia nem a bibliografia podem fazer justiça a todos os aspectos da vida de um livro. Assim, por sua própria natureza, a história do livro deve ser internacional em escala e interdisciplinar em método. Mas não precisa se abster de coerência conceitual; o livro pertence a circuitos de comunicação que operam dentro de padrões consistentes, por mais complexos que pareçam. Ao revelar esses circuitos, os historiadores podem mostrar que os livros não apenas relatam a história; eles fazem a história. (DARNTON, p. 219, 2010)

Ao delinear o trajeto desta trama, Calvino consegue a proeza de instigar uma discussão sobre as diversas perspectivas apresentadas pela ficção contemporânea, entre elas a da metaficção, teoria em que, basicamente, a obra debruça-se sobre si mesmo, não apresentando uma narrativa na forma tradicional baseada em uma história com começo, meio e fim. E estes traços são muito preponderantes para o escritor como demonstra Ernesto Sábato ao dizer:

Na ficção, ensaiamos outros caminhos, lançando ao mundo personagens que parecem ser de carne e osso, mas que pertencem somente ao universo dos fantasmas. Entes que realizam por nós e, de algum modo, em nós, destinos que a vida única nos vedou. O romance, concreto, mas irreal, é a forma que o homem inventou para escapar desse encurralamento. Forma quase tão precária como o sonho, mas, ao menos, mais voluntariosa. Essa é uma das raízes da ficção. A outra talvez seja a ânsia de eternidade que tem a criatura humana; outra ânsia incompatível com sua finitude. A busca do tempo perdido, o resgate de uma infância qualquer ou de alguma paixão, a petrificação de um êxtase. Outro simulacro, em suma. (SABATO, 2003, p. 168).

Como Sábato propõe, é somente pela ficção que podemos vislumbrar um mundo alternativo, embora inatingível. Isto porque, ao lançar mão de seus personagens, ou utilizando seu termo, “fantasmas”, o escritor aponta para si mesmo e para outras pessoas, variados horizontes, os quais surgem deslocados daqueles que comumente conhecemos.

Acrescenta ainda que o romance é quem vai libertar o homem da limitação imposta pela sua única vida. E estas afirmações insinuam-se para a necessidade do controle do tempo, algo inaceitável em nossos planos concretos, mas usual na vida interna do romance.

Análoga a ideia de Ernesto Sábato, Vargas Llosa (2004) apresenta, de forma definitiva, uma surpreendente constatação sobre a falsidade de que são feitos os romances:

De fato, os romances mentem - não podem fazer outra coisa-, porém essa é só uma parte da história. A outra é que, mentindo, expressam uma curiosa verdade, que somente pode se expressar escondida, disfarçada do que não é. Dito assim parece um galimatias. Mas, na realidade, trata-se de algo muito sensível. Os homens não estão contentes com o seu destino, e quase todos - ricos ou pobres, geniais ou medíocres, célebres ou obscuros – gostariam de ter uma vida diferente da que vivem. Para aplacar – trapaceiramente – esse apetite surgiu a ficção. Ela é escrita e lida para que os seres humanos tenham as vidas que não se resignam em não ter. No embrião de todo romance ferve um inconformismo, pulsa um desejo insatisfeito. (VARGAS LLOSA, 2004, p. 12).

Sendo assim, cabe aqui reiterar a perspectiva metaficcional constante do neste romance que revela os mistérios e propõe discussão pertinente a trajetória da criação literária e suas consequências. Tal aspecto se verifica não só no que se refere à participação desta personagem, mas também na interferência do narrador ao conduzir a trama.

Este ao optar por focos narrativos diversificados cria uma atmosfera que favorece a discussão da obra literária dentro da própria obra.

Em decorrência disso, a narrativa vai aparentar ao leitor certo desleixo em preocupar-

se com verdades absolutas; sejam existenciais, temporais ou espaciais já que exprime apenas uma verdade, a da ficção.

O romance apresenta um cenário apropriado para concretizar o encontro entre livros, leitores e leitura, confirmando assim a premissa de que o julgamento final cabe ao leitor que terá a responsabilidade de estabelecer fronteiras e julgar as confluências.

Referências

CALVINO, Ítalo. *Se um viajante numa noite de inverno*. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Planeta De Agostini, 2003.

CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CHARTIER, Roger. *A Aventura do Livro do leitor ao navegador*. Tradução de Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora Unesp/Imprensa Oficial, 1999.

DARNTON, Robert. “O que é a História dos livros?”. In: *A questão dos livros: passado presente e futuro*. Tradução de Daniel Pellizari. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FISCHER, Steven Roger. *História da Leitura*. Tradução de Cláudia Freire. São Paulo: Editora da UNESP, 2006.

SABATO, Ernesto. *O escritor e seus fantasmas*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

THONPSON, John B. *Mercadores de Cultura: o mercado editorial do século XXI*. Tradução de Alzira Allegro. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

VARGAS LLOSA, Mario. *A verdade das mentiras*. 3 ed. Tradução de Cordelia Magalhães. São Paulo: ARX, 2004.

Maria Helena de Moura Arias

Jornalista e Doutora em Letras pela UNESP de Assis-SP. Também é autora do livro infantil ‘Poesia é Magia’, publicado pela Editora Scortecci. helenarias18@gmail.com; helenarias@uel.br.

Recebido em 01 de setembro de 2011.

Aceito em 15 de janeiro de 2012.

Como nos constituímos leitores?

Um estudo sobre o livro e as experiências de leitura

Ilsa do Carmo Vieira Goulart
UNICAMP

Resumo: Com o intuito de compreender o envolvimento que ocorre entre o leitor e a leitura por intermédio do livro, a pesquisa parte da premissa de que o livro, em sua materialidade, pode assumir uma posição de objeto desencadeador de práticas de leitura e de reminiscências. Para a efetivação do trabalho, utilizam-se relatos de experiências de leitura através de entrevistas com pessoas que guardaram seu primeiro livro de leitura. As observações dessa pesquisa apontam que a constituição de um leitor não se restringe, apenas, à aquisição da leitura e da escrita ou à sua dimensão decodificadora, mas antes e, em tal medida ao domínio dessa habilidade, estão os sentidos produzidos a partir das diversas experiências de leituras, propiciada por outro leitor e pela interação construída com e sobre a materialidade de um impresso.

Palavras-chave: Livro. Leitor. Leitura. Experiências de leitura.

Abstract: *In order to understand the approach that occurs between the reader and reading through the book, this research starts on the premise that the book, its materiality, can suit the position of a triggering object for reading practices and reminiscence. For the execution of the work, reports of reading experiences obtained through interviews with people who kept their first book of reading were used. The observations of this research point out that the constitution of a reader is not due to the acquisition of reading and writing or to its decoding skill only, but before, and in such a measure to domain this skill, there are the sensations and feelings produced from the various readings experiences, those offered by other reader and by the interaction built with, and on, the materiality of the book itself.*

Keywords: *Book. Reader. Reading. Reading experiences.*

Introdução

Está tudo ali, retido, seguro,
todas as nossas sensações daquele tempo.

E não importa que a gente diga, ué,
como é que eu fui me apaixonar por ele? [o livro]
puxa, se fosse hoje eu não me apaixonaria mais.

Não importa.

Ele continua a ser o depositário de toda
aquela emoção do passado.

Bojunga (2004, p.49)

Este artigo desenvolve-se com o objetivo de compreender o envolvimento que ocorre entre o leitor e a leitura tendo por intermédio o livro, em sua materialidade. Partindo da premissa de que há algo mais entre a relação leitor-livro, que pode ser desencadeadora de práticas de leitura e reveladoras de sentidos, é possível questionar, assim como na epígrafe, porque o leitor se apaixonaria por um livro? Quais sentidos estariam agregados a tal material, a ponto do leitor declarar sentimentos e atribuir valores por ele?

Nossos estudos direcionam-se para a mesma questão levantada por Manguel (1997, p.143): “há algo em relação à posse de um livro – um objeto que pode conter fábulas infinitas, palavras de sabedoria, crônicas de tempos passados, casos engraçados e revelações divinas – que dota o leitor do poder de criar uma história, e o ouvinte, de um sentimento de estar presente no momento da criação.” Refletir sobre a posse de um livro é questionar: o que poderia haver de expressivo na relação entre o leitor e a leitura, concretizada, marcada e intermediada pela materialidade de um objeto-livro?

Ao trazer para a centralidade da discussão o livro, em seu aspecto substancial e concreto, é considerar que as formas produzem um sentido. Assim, ao tomar o impresso como objeto de análise, evidencia-se o quanto o livro pode ser significativo para o leitor, após a realização da leitura. Tal reflexão permite afirmar que há algo, na materialidade, que o identifica e que o caracteriza, além do seu conteúdo.

O leitor atribui um determinado sentido para o material de leitura, porque há uma experiência que marca toda uma situação ou atividade leitora que o circunda, a qual Goulemot (1996) denomina de *fora-do-texto*, conduzindo o leitor para a construção de um sentido que ultrapassa o significado das palavras, das frases e do próprio texto.

Nesta perspectiva, o artigo propõe uma reflexão sobre a relação entre o leitor e o livro, a partir da análise de depoimentos de diferentes pessoas que guardaram, durante décadas, um material de leitura. O texto dividiu-se em três momentos de estudo: o primeiro busca, em algumas descrições de diferentes autores reconhecidos na literatura, compreender o envolvimento afetivo vivenciado com/sobre um objeto-livro; o segundo apresenta as concepções teóricas que subsidiam o trabalho a respeito das temáticas: experiência e narrativa, por último, tem-se a exposição e análise dos relatos, de pessoas comuns, sobre uma experiência significativa de leitura a partir de um objeto-livro.

Entre o leitor e o livro: um envolvimento afetivo

Diferentes autores verbalizam sentimentos e sensações de uma experiência significativa da ação leitora. Derramam em palavras ou em versos um envolvimento afetivo com um objeto-livro. Nessa relação entre o leitor e a leitura, o impresso ganha um papel exclusivo, por ele se cultiva uma intensa ligação marcada pela interação físico-afetiva e pelas emoções que surgem dessa relação.¹

1 Cf. GOULART, I. C. V.; FERREIRA, N. S. A. Os sentidos do livro. **CONNECTIVA**, Pouso Alegre, ano V, v.6, n.º9, 7-28, 2007.

Na obra de Lygia Bojunga (2004), *Livro – um encontro*, a autora escreve sobre sua relação com o livro como um envolvimento afetivo, uma cumplicidade, uma espécie de troca de sentimentos que procede através daquilo que ela busca no livro e o que este lhe pode oferecer.

A autora personifica cada livro que marcou sua vida, lhe atribui gestos humanos acompanhados de uma situação de convivência e de relacionamento, tal qual acontece entre pessoas. Nessa relação, os laços de sentimentos de amizade, de amor e de companheirismo unem a leitora a um livro, cuja referência torna-se maior que um simples objeto; é gente que, como tal, olha, caminha lado a lado, ama e pode ser amado.

A cada novo poema, lido ou ouvido no passado, e onde o meu olho batia agora, voltava todo o mundo, todo o espaço onde eu me movia naquela época.

Mil lugares.

Mil cheiros.

Mil sensações esquecidas de dezessete anos atrás voltaram pra mim naquela noite. E esse é ainda um outro aspecto maravilhoso do livro: ele guarda, ele segura o que a gente é quando transa com ele; e então, passados os anos, a gente pode visitar, reavaliar, reviver a vida da gente, voltando aos livros com os quais a gente teve um caso de amor. (BOJUNGA, 2004, p.49).

Bojunga refere-se ao livro como pessoa, utiliza de uma linguagem própria para representar atos enamorados entre duas pessoas como “caso de amor”; um flerte, uma troca de olhares: “a gente ficou se olhando um tempão”, ou mesmo, um toque nas mãos seguras de um companheiro: “Eu tinha ido sozinha, mas saí tão... de mãos dadas com Fernando Pessoa.”

Ana Maria Machado (1996), em sua obra: *Esta força estranha: trajetória de uma autora*, também descreve seu percurso como leitora e escritora. Relata uma vida marcada pela presença dos livros e de pessoas queridas e significativas.

O livro, com sua forma e conteúdo, passa a ser um disparador de emoções e fantasias e, graças a esse significado que lhe foi atribuído, torna-se alguém muito especial, um amigo e companheiro. Para Machado, autor e obra se fundem, incorporam-se num objeto-livro: “Mas que maravilha! Então se podia escrever assim? Não larguei o livro. Não larguei o Érico nunca mais, virou um amigo, um autor querido.” (MACHADO, 1996, p.22).

No conto *Felicidade clandestina*, Lispector (1998) cria um personagem – leitora ávida – que, no desejo incontornável de ter, mesmo que emprestado, o livro *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, sofre com a promessa de empréstimo, sempre sistematicamente adiada, feita pela amiga que possuía um exemplar da obra. Depois de muitas idas à casa dessa amiga, quando finalmente a personagem consegue pôr as mãos no livro, emociona-se:

Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo. (LISPECTOR, 1998, p.9).

Para essa personagem, ter o livro-objeto consigo era um marco de uma relação entre leitor/leitura, cujo início firmou-se pela materialidade do impresso. Não bastava para ela ter o livro,

precisava senti-lo em seu corpo, apertá-lo contra o peito. Andava com o livro pela casa, comia junto com ele, fingia tê-lo perdido para depois procurá-lo. O livro estava com ela em atividades preferidas e sentia-o, e esta sensação lhe dava prazer. “Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais a menina com o livro: era a mulher com seu amante.”

A forma poética como Drummond (1988), em *Biblioteca verde*, relata e descreve as manifestações espontâneas da criança para adquirir um livro, mostra também algo mais do que uma típica insistência infantil: mostra uma volição pela posse do objeto-livro.

O desejo deixa de ser uma mera veleidade, algo efêmero, momentâneo, frágil, banal, passando a ser impulsionado pela ambição, por um desejo veemente, um sentimento incontido de obter um material inusitado e pouco apropriado – a coleção completa de uma obra –, que não era destinada especificamente para crianças:

Papai, me compra a Biblioteca Internacional de Obras Célebres.
São só 24 volumes encadernados,
Em percalina verde.
Meu filho, é livro demais para uma criança.
Compra assim mesmo, pai, eu cresço logo.
Quando crescer eu compro. Agora não.
Papai, me compra agora. É em percalina verde,
Só 24 volumes. Compra, compra, compra.
Fica quieto, menino, eu vou comprar. (ANDRADE, 1988, p.115).

Ter um livro, aquele desejado e procurado para ler, nem sempre se concretiza por um empréstimo ou pela compra legitimada. Manguel (1997), por exemplo, declara em *Uma história da leitura*, o desejo incontrolável de posse do objeto pelos leitores e revela que, aos dezesseis anos, arrumou um trabalho numa biblioteca, sendo sua tarefa diária tirar o pó dos livros:

Infelizmente, muitos dos livros tentavam-me para além da limpeza, eles queriam que alguém os segurasse, queriam ser abertos e inspecionados e, às vezes, nem isto era suficiente. Umas poucas vezes roubei um livro tentador; levei-o para casa, enfiado no bolso do casaco, porque eu não tinha apenas que lê-lo, tinha que tê-lo, chamá-lo meu. (MANGUEL, 1997, p.29).

Para o autor, a leitura não consiste em apenas ter acesso ao conteúdo impresso nas páginas do livro; ela também está relacionada ao suporte que acompanha cada edição, ao tipo do material de que é feito o livro, às características que ele contém ou que decorrem de seu manuseio: uma folha rasgada ou dobrada, uma mancha de café são indicadores dos modos como a leitura foi realizada; são indicadores dos gestos de um leitor.

O desejo de posse está ligado à ideia de que cada livro é único, de que ele pode carregar marcas deixadas pelo seu dono/leitor, sugerindo uma cumplicidade reveladora, indícios de uma leitura dominada e possuída.

Manguel também descreve uma de suas experiências de leitura na infância e o que o livro representava para ele. O autor, quando criança, vê o livro e o sente como um objeto de refúgio. A materialidade estável e concreta do impresso permitia-lhe a segurança e o aconchego de um lar:

Como meu pai era diplomata, viajávamos muito. Os livros davam-me um lar permanente, e um lar que eu podia habitar exatamente como eu queria, a qualquer momento, por mais estranho que fosse o quarto que eu tivesse de dormir ou por mais inteligíveis que fossem as vozes do lado de fora da minha porta. (MANGUEL, 1997, p.24).

No livro, *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak (2007), a personagem principal, Liesel Minenger, uma menina, de 11 anos, vive uma história comovente em meio à Segunda Guerra Mundial. Cercada pela pobreza e por inúmeras dificuldades, Liesel encontra refúgio e consolo nos livros. Movida por um desejo muito forte de possuí-los, rouba-os, um a um, e para ela cada objeto-livro continha um significado relacionado a algum episódio ou personagem marcante de sua vida.

Em outra obra, *Capitães da areia*, de Jorge Amado, o personagem Professor rouba livros, não para vendê-los, mas para lê-los. A leitura possibilitava-lhe conhecer outros mundos, outras aventuras, outros heróis, outras histórias para depois (re)contá-las aos colegas:

João José, o Professor, desde o dia em que furtara um livro de histórias numa estante de uma casa na Barra, se tornara perito nestes furtos. Nunca, porém, vendia os livros, que ia empilhando num canto do trapiche, sob tijolos, para que os ratos não os roessem. Lia-os numa ânsia que era febre. Gostava de saber coisas e era ele quem, muitas noites, contava aos outros histórias de aventureiros, de homens do mar, de personagens heroicos e lendários que faziam aqueles olhos vivos se espicharem para o mar ou para as misteriosas ladeiras da cidade, numa ânsia de aventuras e de heroísmo. (AMADO, 1978, p.29).

Borges (1985), mesmo impossibilitado de ver, cultuava seus livros e os preservava – confessava sentir a presença deles. Ao comentar sobre uma coleção que recebeu em 1966, a Enciclopédia Brokhaus, descreve seus sentimentos:

Senti sua presença em minha casa – eu a senti como uma felicidade. Ali estavam os vinte e tantos volumes com uma letra gótica que sou incapaz de ler, com mapas e gravuras que não posso ver. E, no entanto, o livro estava ali. Eu sentia como que uma gratidão amistosa partindo do livro. Penso que o livro é uma das possibilidades de felicidade de que dispomos, nós, os homens. (BORGES, 1985, p.10).

A relação entre o leitor e o livro se constitui muitas vezes por augustos sentimentos de afinidade, afetividade, companheirismo e cumplicidade que ultrapassam barreiras como o tempo e a distância ou mesmo limitações físicas do próprio corpo. Manguel (1997) revela-nos um momento interessante que teve com Borges numa livraria:

Uma tarde, Jorge Luis Borges veio à livraria acompanhado de sua mãe, de 88 anos de idade. Era famoso, mas eu lera apenas alguns de seus poemas e contos e não me sentia arrebatado por sua literatura. Estava quase completamente cego, mas recusava-se a usar bengala e passava a mão sobre as estantes como se seus dedos pudessem ler os títulos. (MANGUEL, 1997, p.30).

Nessa relação entre o leitor e a leitura, marcada pelo livro, enquanto objeto físico permeado de valores e sentimentos, cuja concretização se dá pela posse, pela presença e pela

manipulação, o livro torna-se um objeto de aspiração e possuí-lo chega a ser uma necessidade.

Os depoimentos desses autores apresentam um envolvimento afetivo intenso entre leitor e livro, leitor e leitura, que se constitui e se manifesta através de uma relação de proximidade com a materialidade do impresso.

Assim, poderíamos enumerar outras tantas passagens na literatura reveladoras dessa presença do livro como um objeto marcante, como um objeto de desejo ou ainda do que tal livro representaria para os personagens ou seus autores.

No entanto, este trabalho ater-se-á a uma questão um tanto mais direcionada. Tomamos por objetivo compreender qual a função e a dimensão constitutiva que o livro ocupa na relação entre o leitor e a leitura; como também entender os motivos de um material de leitura adquirir um valor tão significativo e os sentidos que lhe são reservados pelo leitor com o passar do tempo.

Os escritores que citamos são consagrados na literatura, por suas obras, pelos talentos, pelos traquejos no domínio e no manejo das palavras; portanto, nada lhes dificultaria a expressão de seus sentimentos por aquilo que se torna a grande razão de suas vidas: o livro.

Contudo, esta pesquisa destinou-se a olhar para pessoas consideradas comuns, sujeitos caracterizados como um “herói comum, personagem disseminada. Caminhante inumerável. Invocando no limiar de meus relatos, o ausente que lhes dá princípio e necessidade, interrogo-me sobre o desejo cujo objeto impossível ele representa.” (CERTEAU, 1994, p.57).

Pessoas que estudaram ou não completaram seus estudos; profissionais atuantes na sociedade ou que já estão aposentados; indivíduos que construíram uma família ou não; enfim, pessoas comuns que não são reconhecidas como famosas ou por terem realizado grandes feitos em âmbito nacional.

Ao constatarmos que algumas pessoas conservavam consigo um material de leitura durante décadas, deparamo-nos com uma situação bastante instigante para o desenvolvimento desta pesquisa: o que levaria esses sujeitos a conservarem um material de leitura durante tanto tempo? Que sentidos estariam agregados a esse material?

Diante dessas indagações, este trabalho se propõe a olhar para o livro, enquanto objeto concreto, como fator proeminente na relação leitor e leitura, diretamente envolvido na construção de um sentido.

Dessa forma, optamos pela realização de entrevistas com pessoas selecionadas, adotando como critérios a idade (acima de cinquenta anos) e a conservação do material de leitura. Ao utilizarmos as memórias de leitura dessas pessoas que conservavam um livro/cartilha/almanaque durante décadas, tornou-se necessário destacar o que aquele material nos revelava no decorrer de cada depoimento.²

Da narrativa à experiência de leitura: em busca de definições

O relato das experiências de leitura aparecem como um mundo a ser (re)descoberto, (re)sentido quer pelo valor de seu texto, pela força que a história tem sobre o leitor, quer

2 Cf. GOULART, I. C. V. **O livro objeto de estudo e de memória de leitura**. 2009, p. 189. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

pelas lembranças de práticas de leitura nele impregnados, quer por tudo que significou em um determinado tempo.

Quando Bauman (2003, p.19) escreve sobre o livro como um diálogo entre as culturas, salienta que o impresso mantém uma relação com o leitor por meio da narrativa, e cria assim um diálogo permanente: “[...] e muito antes que ele tivesse tomado a forma que ficou associada à sua imagem nos últimos séculos, o livro tem sido, acima de tudo, uma narrativa relatada em perpétuo diálogo com a experiência humana”.

A partir dessa definição, do autor, do livro como uma narrativa em confabulação com a experiência humana, pode-se refletir o que seria, ou mesmo, como se daria a proximidade entre experiência humana e o objeto-livro?

Ao trazer consigo uma narrativa, o livro torna-se não muito diferente das narrativas orais que permeiam o convívio social. Segundo Benjamin (1994), ao escrever sobre experiência, mostrará que há uma proximidade entre a experiência vivida e uma narrativa escrita.

Ao narrar uma história, narra-se, também, uma experiência de vida. Os livros ao trazerem consigo escritos narrativos, poderão aproximar o leitor da história, envolvê-lo numa experiência do vivido, mesmo sendo uma ficção, pode provocar-lhe sentimentos e sensações e possibilitar uma identificação com os personagens.

Segundo o autor, as experiências nos foram transmitidas de forma benevolente ou ameaçadora à medida que crescíamos. E não há experiência mais marcante que aquela vivida pelo próprio corpo, experimentada, sentida e depois compartilhada por meio de relatos orais. Um tecer de narrativas de histórias de vida, numa mistura da realidade e com doses do imaginário.

Como nos lembra Mário Quintana (2006, p.60), a narrativa possui a capacidade de nos encantar, de nos enfeitiçar:

Mestra de estilo, feiticeira da arte narrativa, era aquela negra velha que nos contava histórias em pequeninos. Ficávamos literalmente no ar, nem respirávamos quando ela, encompridando a corda, dizia arrastadamente esta longa frase, cheia de nada e de tudo:
– E vai daí o príncipe pegou e disse...

Possuidora de enunciados repletos *de nada e de tudo*, a narrativa esteve sempre presente na história das civilizações, uma linguagem entremeada de contos e de encantos que se misturam num jogo, numa vicissitude e numa proximidade entre a realidade e o mundo imaginário.

A narrativa se encontra infiltrada em meio a uma prática que decorre de um contar e de um ouvir histórias de príncipes e princesas, de assombrações, de seres meio bichos, meio homens, de tragédias, de dificuldades, de viagens, de lutas e conquistas, ao redor de um fogão à lenha, de uma fogueira ou em um alpendre da casa. Resumia-se numa reunião de pessoas que desenrolavam fios de uma narrativa, na qual entrelaçavam histórias e, com isso, asseguravam a atenção do público ouvinte:

Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará na sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá à

inclinação de recontá-la um dia. Esse processo de assimilação se dá em camadas muito profundas e exige um estado cada vez mais raro. (BENJAMIN, 1994, p.204).

O papel que o narrador assume ao contar/ler uma história está em envolver seu público a tal ponto de se gravar o enredo na memória, provocar-lhe uma experiência e instigá-lo ao relato.

Ao trazermos para esta pesquisa o propósito de recuperar histórias vivenciadas com um material de leitura e (re)contá-las, é também recuperar experiências de vida, circunstâncias de leitura decorrentes de um tempo e lugar distinto.

Para Benjamin (1994, p.205), a humanidade já não direciona mais o olhar para as experiências de vida ou para os relatos de histórias, “com isso, desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade de ouvintes. Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas”.

Para o autor, se não é possível vivenciar uma *experiência* de uma narrativa ou como um narrador, isso gera uma situação de pobreza ao desprezá-la ou ignorá-la: “Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a liberdade de toda experiência.” (BENJAMIN, 1994, p.118).

Podemos compreender que a ausência da experiência ou a negação dela, segundo Benjamin (1994, p.119), significa pobreza interna ou externa. Dessa forma, o contrário validaria sua definição. A experiência pode ser compreendida como uma riqueza extraída da vivência humana, o patrimônio de maior valor que se pode adquirir. Isso porque: “Ficamos pobres. Abandonamos uma depois da outra todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do “atual” (BENJAMIN, 1994, p.118).

Quando movidos pela ânsia de atingir a plenitude da informação ou informatização da atualidade, deixa de valer a experiência vivida e, em decorrência disso, assume-se um estado de mendicância. A informação traz um significado entremeadado de ser/estar algo recente, novo e tem seu ápice enquanto impera o título de atual, em contradição com a narrativa:

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver. (BENJAMIN, 1994, p.204).

Nessa direção, Larrosa (2002) procura definir “experiência”, explorando seis aspectos que a envolvem, que estão ligados à própria palavra. Com isso, busca na etimologia do vocábulo ou nas ideias que o revestem, a presença de algo que necessita de ser vivido e sentido pelo indivíduo: “a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova.” E acrescenta: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, ou o que nos toca.” (LARROSA, 2002, p.25).

Para esse autor, a experiência não se resume a um acúmulo de saberes; ela é algo além de uma vivência, de uma situação que nos ocorre, e viver uma circunstância não significa para ele

ter uma experiência. Pode-se viajar ou visitar um lugar, mas caso essa vivência não lhe tenha tocado interiormente, tal fato não gera uma experiência.

A experiência está também relacionada a um saber, que é diferente de conhecimentos, na elaboração de um sentido para os acontecimentos, as circunstâncias que nos rodeiam. “Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.” (LARROSA, 2002, p.27).

Bem distante da detenção e posse de informação e de conhecimento que se instalou na sociedade contemporânea, na qual se destacam os possuidores pela sua quantidade e sua atualidade, a experiência não gera estoques, ela é a própria ação de se permitir, de deixar-se seduzir pelo olhar, pelo ouvir, pelo toque, por uma aglutinação de sentidos, por uma entrega às sensações, num ebulir de emoções, cuja inteireza do ser consente uma apropriação do fato vivido, um momento em que “a alma, o olho e a mão estão assim inscritos no mesmo campo. Interagindo eles definem uma prática.” (BENJAMIN, 1994, p.220).

Se considerarmos esta experiência muito mais do que a vivência de um fato, e sim um deixar-se tomar, possuir-se por completo por um acontecimento ou situação, partiremos então da premissa de que o livro-objeto pode materializar uma experiência de leitura, sentida e experimentada pelo sujeito, num determinado tempo e lugar. Ela é uma forma de conhecimento instalado no momento vivido pelo leitor junto com seu livro.

Talvez a força dessa experiência na sociedade letrada e o valor social que ela carrega, deem à aprendizagem da leitura um significado colossal para o indivíduo, quer pelo lugar e função que os primeiros anos de escolarização ocupam no momento da vida de um indivíduo, quer pelo valor dado a apropriação da leitura como uma prática social.

Talvez isto explique por que o adulto, ao guardar seu material de leitura, ao tentar (re) encontrá-lo ou ao buscar em suas práticas as marcas desse tempo, faça-o envolvido por sentimentos, emoções, narrativas e explicativas.

Nessa experiência de leitura – marcada pela posse da escrita por alguém – qual significado é dado ao objeto livro? O que leva uma pessoa a guardar durante anos um livro/uma cartilha que estudou? Que aspectos e marcas os leitores destacam desse objeto quando diante de um exemplar com o qual iniciaram sua aprendizagem de leitura e de escrita?

Conhecendo as experiências de leitura: desvendando um livro e suas práticas

Estar diante do livro, para as pessoas as quais entrevistamos, é estar diante de um momento da vida que fora intensamente significativo; marcado pelo efetuar de uma prática de leitura que procedeu num ambiente escolar ou não escolar.

Ao relatar-nos sobre o período em que estudou, a senhora E. M., 77 anos, descreve o estudo como um ato de realização pessoal de alegria e prazer: por permitir o domínio de uma habilidade que até então era bastante restrita; por possibilitar a convivência com outras crianças e por propiciar a realização de atividades lúdicas, prazerosas, diferentes de uma rotina cansativa de trabalho da fazenda:

Como foi o primeiro textinho que a senhora conseguiu ler?

E. M. – O... Ele dava pra gente, aqui o... a marca da... do tamanho da lição, mais era pra dá pra ele preparado, então a primeira lição foi essa aqui: *A perereca verde*, e era até aqui só [mostrando no livro]. Ele dava trechinho pequeno, “mais é pequeno não vou dar bastante pra vocês não fazer serviço mal feito, eu vou dar pequeno a lição.” Ele não riscava com lápis pra não fica muito rebocado os livros, então, e... era cuidadoso! Então ele mandava a gente estudar, pra dar pra ele sem errar o nome, pra ler direito.

O que a senhora mais gostava nos livrinhos?

E. M. – Ah, eu mais gostava era essa historinha, o que eu mais gostava, e... eu adorava, volta e meia eu lia, lia o trecho que ele marcava e saía, daqui um pouco eu voltava lá e ia ler a historinha de novo, tinha umas historinhas muito gostosas, sabe, a gente ria, nossa! Às vezes, chamava as minhas irmãs, “vamos estudar um pouquinho agora, pra gente vê?” Uma hora era a historinha da “perereca”, outra hora era a historinha do “lobo” e a gente ficava esperando e começava. Às vezes, a (gente) mexia uma com a outra, insultava que uma era o lobo e a outra a perereca, e assim a gente ia passando pra frente.

O estudo é visto por ela como algo de grande valor para sua vida e isso se deve às aulas na fazenda e o livro tornou possível a aprendizagem da leitura e da escrita. Aquele momento foi tão importante em sua vida que ela guardou todos os livros, sob um enorme zelo e cuidado durante sessenta e um anos, e voltou a eles várias vezes. Um material que lhe possibilitou o domínio das atividades de leitura e escrita, que lhe permitiu o conhecimento, um livro que lhe *abriu os caminhos* para o saber:

O que significa, hoje, pra senhora este livro?

E. M. – Até nem sei como agradecer a Deus, eu fico muito contente de eu estar vendo o que abriu o meu caminho, o livro é que abriu meu caminho, porque eu não tinha... não conhecia nem o A, nós não sabíamos, agora já estudei mais depois disto, um pouquinho, mas eu tenho esses que foram os que me ensinaram no começo, eu fico muito contente e feliz de ainda ter esses pra mim.

Outra senhora, B. G., 60 anos, destaca a aprendizagem da leitura e da escrita como algo muito importante para ela. O domínio destas habilidades significava a independência, a autonomia:

O que marcou a senhora no momento da escolarização?

B. G. – Ah, foi quando eu aprendi que sabia ler e escrever, porque era muito importante, porque naquela época era tudo muito difícil, né, a gente não tinha a facilidade de informações que tem hoje: livros, revistas, jornais, então quem tinha um livro tinha uma joia. Quando eu percebi que já sabia ler foi muito bom, foi muito interessante.

Ler e escrever são ações que ora aparecem como fruição, uma recreação, um divertimento, assumindo a posição de entretenimento, ora como inteligência, num esforço de compreender o texto tornam-se atividades construtoras de sentidos, utilizando-se das ilustrações presentes no impresso.

Lembra quando chegou o livrinho...

B. G. – Ah, sim, foi uma festa. É... fizeram uma festa, muito interessante, e foi, assim, passado os livros um a um para cada criança, como eu falei, quem comprou, recebia, quem não comprou recebia da mesma forma, então, era um evento, assim, para todos iguais, e aquela era uma alegria, de pegar, de tocar e de saber que tinha um livro na mão.

O que a senhora mais apreciava no livrinho?

B. G. – Então, na época era, propriamente, as histórias, o texto, né. Lia a história, aquelas que a gente consegue ler inteiro, a gente vivenciava junto com os personagens, parecia que eles eram reais, então era um contato, assim, no caso, eu na época criança, parecia que eu também fazia parte da história.

A senhora D. S., 60 anos, junto com o livro guarda, também, as lembranças das atividades de leitura realizadas na escola. Seu relato revela-nos uma prática de leitura direcionada, orientada pela professora. Havia uma forma, uma maneira de efetuar a leitura em sala de aula, uma postura do corpo, posição de mãos que acompanhavam o ato de ler a qual era ensinada:

Como a senhora lia este livro, era só na escola ou lia em casa também?

D. S. – Também... Era assim, a professora marcava a leitura... na... no tal dia tinha o dia... toda a semana tinha o dia da leitura e todos, todos os alunos faziam a leitura, aí tinha a postura... [ela ficou em pé, se posicionou e mostrou como se fazia a leitura] Ficava na frente da sala quando ia ler, pegava o livro com a mão [mão direita], ficava com a mão para trás [mão esquerda] e com o dedo no meio do livro, tinha que ficar assim. [risos]
[Tive que ajustar a filmadora]
Até isso a gente aprendia, postura para a leitura, a professora falava: “Fica com o corpo reto.”

Tinha que ler em pé?

D. S. – Em pé. Todos iam na frente pra ler e cada um lia o que tinha marcado, comentava sobre o que tava lendo, o que achou da leitura e era isso daí. E o bom desses livros é que as histórias dele são todas... assim... dando uma... um ensinamento... Tem uma do cavalo, que eu gostava muito: “A súplica do cavalo”, que ele fala que ele já está velho e pro dono dele não maltratar ele, não bate nele, quando ele não anda, porque ele já está cansado, pra olha os dentes dele porque, às vezes, ele sente dor. Interessante... Quase todas as histórias tem um ensinamento, tinha um ensinamento pra criança, né, eu acho isso muito bom.

A leitura aparece como uma atividade ensinada, aprendida e praticada. Os textos trazem ensinamentos de vida, histórias que refletem questões de comportamento.

D. S. – Muito, muito, gosto, sempre gostei muito de estudar. Essa quarta série me marcou muito, não sei, talvez porque tinha... me fez sentir muito valorizada, embora, assim, aquela criança pobre, simples, né, que em casa eles não valorizavam o estudo, então eu acho, né, me fez me sentir valorizada, porque recebi um prêmio na terceira série de melhor aluna e na quarta também, da classe, né, e quando me convidaram pra lê o discurso final, fazer, declamar essa poesia do Afonso Schmidt. Então, eu me esforçava muito, eu decorei todinho o discurso, era três folhinhas, assim, fininhas e compridas e eu decorei e

na hora levei só pra fazer de conta que eu ia ler. Eu tinha o maior prazer, eu queria fazer da melhor forma, sabe. Pra mim isso foi maravilhoso. Eu acho que a escola me fez sentir assim, valorizada, muito capaz.

A experiência de leitura, decorrente em uma instituição escolar, revela-se no depoimento da senhora D. S. como algo significativo. A escola é um ambiente que lhe aporta, que a atende em suas necessidades, desejos e expectativas, enquanto criança. Há um reconhecimento de suas capacidades, do seu bom desempenho no estudo e dada a circunstância escolar de ser escolhida a oradora da turma, possibilitou-lhe outras aprendizagens, como a autoconfiança. Foram experiências significativas vivenciadas na escola e que desencadearam sentimentos de valorização e satisfação pessoal.

A senhora C. F., 64 anos, guarda um almanaque que pertencera a seu pai. Esse material de leitura é um ecoar de recordações, possui uma magia que a transporta para um momento importante de sua vida: a infância. O objeto-livro assume um valor e, ao mesmo tempo, um poder por favorecer lembranças de um determinado tempo:

Quando você criança, que ele te deu para ler o livrinho, você consegue se lembrar? Como foi a história?

C. F.– Ah, sim. Um dia, porque meu pai tinha uma caixa grande, assim, de uns 70cm, de comprimento, por uns 40cm de altura, essa caixa de madeira, foi feita por ele, porque ele era muito habilidoso, tinha chave, ali ele guardava os seus tesouros... Sabe, meu pai era filho de europeus e os europeus prezam muito esta parte cultural, né, essa parte... ele tinha desde os primeiros cadernos dele de escola, tinha moedas antigas, era ali... ali era um baú de tesouro, e quando meu pai ia mexer no baú de tesouro eu ia correndo pra ver, só pra ficar olhando. Quando ele abriu o baú para tirar isso pra que eu lesse, eu quase morri de alegria, tomei todo o cuidado, todos tomaram. Já se passaram pra mim, que eu li, 59 anos.

Que ele está guardado faz 64 anos né?

C. F. – Ah, é... 64 anos... mesmo que ele está guardado. E meu pai leu várias vezes, ele comentava depois que lia, eu tinha cinco anos, ele comentava: “O que você achou disso?” E mostrava as figuras pra mim e eu ia contando pra lê, sabe, e ele se deleitava também.

A leitura mostra-se, também, como uma atividade realizada em um ambiente não-escolar, como por exemplo, numa residência, com membros da família e, mesmo sem as orientações do professor, é acompanhada de vários procedimentos. Uma leitura dirigida pelo pai, uma figura de autoridade, o qual organizava atividades leitoras seguindo certo ritual: lia-se o texto, lia-se e comentavam-se as imagens; lia com/para ele e lia-se sozinho. Depois de degustar a história, o material era guardado. Uma prática de leitura realizada com cada filho após a alfabetização.

Que significado tem hoje, Cida, pra você esse livro?

C. F. – Esse livro é o tesouro que eu guardo com todo o carinho, com todo cuidado. Porque é a lembrança do meu pai, que foi a figura masculina... mais importante da minha vida... Ele era uma pessoa que tinha pouca instrução... ele tinha pouca, assim... escolaridade, mas ele tinha a poesia no que ele falava, sabe,

ele olhava no morro onde havia os pés de eucalipto enormes e o sol se pondo, ele falava: “Filha olha, o sol se enroscou nos eucaliptos.” E eu ficava encantada, sabe, e eu falava: “Mas, pai hoje não vai haver noite? Nós vamos ficar sem...só de dia. Pega um bambu, pai, e vai desenroscar o sol.” Ele era assim, sabe, uma criatura mágica. (...)

E o livro é a materialização disso tudo...

C. F. - Tudo, pra mim é tudo, é... Quando eu toco assim, [colocou a mão sobre o livro] eu estou colocando a minha mão sobre a mão dele, com certeza.

Um material de leitura que carrega uma história de vida, de relação familiar, de um tempo, de uma pessoa marcante. Um almanaque que é vivo porque, além de possibilitar a rememoração de um momento vivido com uma pessoa significativa. A materialidade do impresso permite, não apenas, (re)criar a imagem daquele a quem um dia pertenceu, mas ainda, sentir a presença do antigo proprietário.

Em todos os relatos pudemos observar uma prática de leitura que fora efetuada para e com alguém, direcionada ou não pelo professor, que ora ocorrera num ambiente escolar ora em um ambiente familiar que, muitas vezes, fora acompanhada por uma pessoa significativa. Uma leitura que aconteceu como atividade, em que o leitor realizou com/sobre/junto ao seu livro de leitura.

Considerações finais

A partir dos relatos das experiências de leitura, é possível pensar no livro como um objeto que pode significar algo mais do que um simples encadernado de folhas sobrepostas e que pode assumir uma função um tanto mais ampla do que um depositário para um texto.

Compreender a ação ledora requer um reconhecimento e uma valoração das situações e experiências de leitura vivenciadas pelo leitor, na qual o sentido que será atribuído ao livro dependerá de tudo que foi vivenciado anteriormente, entendendo que “o sentido nasce, em grande parte, tanto desse exterior cultural quanto do próprio texto e é bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que se nasça o sentido a ser adquirido.” (GOULEMOT, 2001, p.114).

Os depoimentos mostraram que as práticas de leitura não acontecem da mesma forma, mas que se constituem de maneiras e em locais distintos. Identificamos, então, como *escolares* aquelas que aconteciam exclusivamente em sala de aula, orientadas pelo professor, que seleciona e determina a leitura de pequenos textos, poemas ou letras de música, para posterior apresentação, seja para os colegas da classe, seja para toda a escola. Trata-se, portanto, de uma leitura ensinada, treinada, ensaiada e decorada, cobrada e exigida.

Sendo assim, uma experiência significativa de leitura, propiciada por um ambiente escolar ou por um outro não escolar, desempenha um papel fundamental na formação do leitor que se aventure pelas trilhas dos sentidos das misteriosas palavras, trilhas estas que podem ser percorridas a partir das indicações de um outro leitor.

As observações dessa pesquisa apontam que a constituição de um leitor não se restringe, apenas, à aquisição da leitura e da escrita ou à sua dimensão decodificadora, mas antes e, em tal

medida ao domínio dessa habilidade, estão os sentidos produzidos a partir das diversas experiências de leituras, propiciada por outro leitor e pela interação construída com e sobre a materialidade de um impresso, compreendendo que “ler é fazer-se ler e dar-se a ler.” (GOULEMOT, 2001, p.116).

Num período em que os discursos acadêmicos realizam discussões sobre assuntos como o fim do livro, a morte do professor, a falta de leitura ou a perda da infância, temos, em nossos depoimentos, representações outras da escola, do professor, da infância e, principalmente, do livro.³

(Re)descobre-se uma escola admirada e desejada pelos alunos, um professor que se torna um ídolo, uma figura admirável; a infância como um período de descobertas, um momento de criar; a presença de práticas de leitura, do valor dado à alfabetização, ao aprender a ler; circunstâncias essas sempre acompanhadas pela presença de um objeto-livro.

Verifica-se uma relação de envolvimento de atitudes concretas e afetivas entre o leitor e a leitura, em que o livro ganha um papel de agente condutor e propulsor de ações. Primeiro quando se efetivam as leituras; lê-se para/com alguém, comentam-se as imagens. Depois, pelas representações que lhe são atribuídas, pelas experiências de leitura com ele vivenciadas, o livro recebe a função de agente reconstituído de lembranças, de reminiscências, não apenas pelas atividades de leitura realizadas sobre sua materialidade, mas também pelas relações humanas (aluno-professor, pai/mãe-filha) que foram construídas a partir dele.

São todas essas diversas relações entre um leitor e seu objeto-livro que possibilitam a construção de um sentido e isso só é possível por meio das atitudes do leitor (GOULEMOT, 1996).

O livro traz mesmo uma *Dupla delícia*, como percebe Mário Quintana (2006, p.306) ao escrever: “O livro traz a vantagem da gente estar só e ao mesmo tempo acompanhado”. Podemos destacar que o *estar acompanhado* por um *objeto-livro* é algo mais do que estar envolvido por um enredo, por uma narrativa ou por belos versos; é estar acompanhado e envolvido por tudo aquilo que o livro encarna e representa, pelos sentidos que lhe foram atribuídos mediante tudo o que um dia foi possível vivenciar e experimentar nele e com ele.

E essa *dupla delícia* se torna acessível apenas quando o leitor decide e permite compartilhar um pouco das muitas experiências de leitura que sua memória reconstrói:

[...] Se há maior desgraça do que ser desmemoriado, é ter memória demais. Vocês sabem como é, por experiência própria, quando a gente topa com um desses queridos avozinhos que se lembram de tudo: – Ah! Os bons tempos! – suspiram eles... e parapapapá.

Os bons tempos? Mas os tempos são sempre bons, a gente é que não presta mais.

Porém, em vista dos autos, melhor deveria dizer-se, com a mais legítima saudade:

– Ah, os bons maus tempos... (QUINTANA, 1989, p.97).

3 Cf. SOARES, M. *Linguagem e escola*. São Paulo: Editora Ática, 2000; BRANDÃO, C. R. *O Educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998; ZILBERMAN, R. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Editora SENAC, 2001.

Referências

- AMADO, J. *Capitães da areia*. 46.^a ed. Rio de Janeiro: Record, 1978.
- ANDRADE, C. Drummond de. *Literatura comentada*. 2.^a ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- BAUMAN, Zygmunt. O livro no diálogo global entre culturas. In: PORTELLA, E., (org.). *Reflexões sobre os caminhos dos livros*. Trad. Guilherme João de Freitas. São Paulo: UNESCO/ Moderna, 2003.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica. Arte e política*. Obras escolhidas. 7.^a ed. São Paulo, 1994.
- BOJUNGA, L. *Livro – um encontro*. 6.^a ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2004.
- BORGES, J. L. **Cinco visões pessoais**. Trad. De Maria Rosinda da Silva. Brasília: Universidade de Brasília, 1985.
- BRANDÃO, C. R. *O Educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. 7.^a ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GOULART, I. C. V.; FERREIRA, N. S. A. Os sentidos do livro. *Conectiva*. Pouso Alegre, ano V, v. 6, n. 9, 7-28, 2007.
- GOULART, I. C. V. *O livro objeto de estudo e de memória de leitura*. 2009, p. 189. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.
- GOULEMOT, J. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação da Liberdade, 2001.
- LARROSA, J. B. *Pedagogia profana: danças, piruetas e máscaras*. Trad. Alberto Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. Notas sobre experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Campinas: n. 19, p. 20-28, 2002.
- LISPECTOR, C. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- MACHADO, A. M. *Esta força estranha: trajetória de uma autora*. São Paulo: Atual, 1996.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- PORTELLA, E. *Reflexões sobre os caminhos dos livros*. Trad. Guilherme João de Freitas. São Paulo: UNESCO/ Moderna, 2003.
- QUINTANA, Mário. *Prosa e verso*. 6.^a ed. São Paulo: Globo, 1989.
- _____. *Caderno H*. 2.^a ed. São Paulo: Globo, 2006.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola*. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: SENAC, 2001.
- ZUSAK, Markus. *A menina que roubava livros*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2007.

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas.
Mestre em Educação pela FE/UNICAMP (2009). Integrante do grupo de pesquisa ALLE –
Alfabetização, Leitura e Escrita. Orientanda da Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira.
E-mail: ilsa.vieira@uol.com.br

Recebido em 10 de outubro de 2011.

Aceito em 20 de janeiro de 2012.

Leitura e formação docente

Patrícia Kátia da Costa Pina
UNEB

RESUMO: Este artigo discute as relações entre leitura, conhecimento e sociedade, a partir do enfoque descritivo, analítico e interpretativo de índices educacionais e das linguagens que coabitam o mundo contemporâneo e que se fragmentam, na Escola, em variadas disciplinas, as quais compartimentalizam o pensamento humano, afastando o aluno e o professor de uma desejada visão crítica do espaço simbólico e geográfico em que se inserem e que reelaboram no seu cotidiano, respeitando as rupturas reflexivas que lhes são impostas. Pretende-se focar na formação docente os esforços para que se estabeleçam novas formas de Ler todos os aspectos sociais, culturais e científicos envolvidos na escolarização dos saberes, bem como as consequências decorrentes desse ensino tradicional, excludente e hierarquizante.

Palavras-chave: Leitura. Conhecimento. Formação Docente.

ABSTRACT: *This article discusses relations between reading, knowledge and society, from the descriptive, analytical and interpretative focus on educational contents and many languages that cohabit contemporary word. At school, these languages fragment in many closing-human-thinking subjects that discloses students and teachers from a desired critical vision of symbolic and geographic space they're insert and they remake in daily life, under reflective self-consciousness ruptures. In this article, we intend to focus on teacher training efforts to establish new ways to read all cultural, social and scientific aspects of knowledge education, as well as the consequences of traditional, exclusionary and up-to-down education.*

Key - Words: *Reading. Knowledge. Teacher training.*

Marta Morais da Costa afirma que o livro e a leitura devem sempre estar vivos no cotidiano de crianças, jovens e adultos, uma vez que, ao ler um livro, o sujeito ativa funções de percepção, memória, atenção, organização mental, curiosidade, as quais, em interação, promovem prazer e compensam as energias envolvidas no ato da leitura. Para ela,

[...] ler é sempre interpretar. Palavras ou imagens provocam de imediato no leitor e no espectador a busca de significados para o que vê. O exercício dessa capacidade humana de projetar sentidos sobre os textos resulta numa aprendizagem contínua. (COSTA, 2009, p.31)

O gosto pela leitura surge, paradoxalmente, do exercício da leitura. Conjugando a intelectualidade e a afetividade, esta como consequência daquela, o ato de ler pode transformar

o leitor em um sujeito de poder. A leitura, inclusive a literária, não é uma experiência mística, é um ato material, e, nas palavras de Rildo Cosson, é um ato solitário que se desdobra em um ato solidário, o qual se caracteriza como “[...] um concerto de muitas vozes [...]” (COSSON, 2009, p.27). Essa solidariedade tece teias entre os indivíduos que ensinam, produzem, editam, divulgam, comercializam e consomem os bens culturais impressos.

O processo de construção do gosto pela leitura – para que se formem grupos consumidores do impresso – está sempre em renovação, tanto no que tange às estratégias editoriais, como no que se refere às relações educacionais, de mercado e tecnológicas, mas sabemos que, hoje, os textos, especialmente os literários, embora bastante acessíveis, inclusive pelas inúmeras bibliotecas virtuais que os disponibilizam gratuitamente, está cada vez mais distante dos jovens e adultos.

Para Eliana Yunes, (2009, p.53)

Ler é inscrever-se no mundo como signo, entrar na cadeia significante, elaborar continuamente interpretações que dão sentido ao mundo, registrá-las com palavras, gestos, traços. Ler é significar e, ao mesmo tempo, tornar-se significante. A leitura é uma escrita de si mesmo, na relação interativa que dá sentido ao mundo.

O ato da leitura – literária ou não literária – coloca o sujeito leitor na condição de criador, produtor de sentidos, num processo simultâneo e recíproco de reconstrução. Ler dá ao mundo gamas novas de significação. Ler é transformar e transformar-se. O leitor torna-se Outro em relação a si mesmo.

E Lígia Cademartori afirma: “A leitura não provoca apenas alteração mental, mas também física”. (CADEMARTORI, 2009, p.23). A leitura muda o homem, por dentro e por fora, e o torna capaz de produzir significados para o mundo. Esse efeito da leitura literária se expande para toda e qualquer forma de leitura.

É preciso enfatizar que a compreensão leitora se aplica à linguagem literária e a outras linguagens. Os pesquisadores acima citados, que representam muitas outras vozes acadêmicas ligadas às questões acerca do leitor, da leitura e da literatura, têm plena consciência da importância de ler, principalmente, da relevância de ler literatura. Mas o restante do mundo contemporâneo não tem consciência disso.

Em 2009, a editora da UFMG publicou um livro resultante da Conferência de Abertura da Cátedra de Literatura do Collège de France, proferida por Antoine Compagnon, no dia 30 de novembro de 2006. O título vem a calhar para nossa discussão: *Literatura para quê?*

Na era da *Internet*, do *Ipad*, *Ipod*, *Facebook* etc., qual a função do texto literário? Caso consigamos determinar a função da literatura hoje, como levá-la às crianças, aos jovens e aos adultos que se comunicam por torpedos, que fragmentam, em suas mensagens rápidas, poemas, contos, adaptando-os a suas necessidades pragmáticas imediatas (CURCINO, 2009, p.19-21), esvaziando-os dos valores artísticos que lhes foram atribuídos por séculos? Para que a literatura hoje? No final de sua Conferência, Compagnon declara:

Literatura para quê? A literatura é substituível? Ela sofre concorrência em todos os seus usos e não detém o monopólio sobre nada, mas a humanidade lhe convém e seus poderes continuam imensos; ela pode, portanto, ser abraçada sem hesitações e seu lugar na Cidade está assegurado. O exercício jamais fechado da leitura continua o lugar por excelência do aprendizado de si e do outro, descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em devenir. (COMPAGNON, 2009, p.56-57)

Então, a leitura literária, apesar de deslocada no universo midiático de hoje, permanece pertinente por implicar aprendizagem, crescimento, exatamente diante da sociedade contemporânea, que se constrói a partir da visibilidade e da simultânea fugacidade das situações, dos fatos, dos limites, das identidades.

Sempre que se pensa em escrever sobre leitura ou pesquisar acerca do tema, o olhar interessado se volta para as Letras, especificamente para a literatura. Na Escola, a Leitura cabe sempre ao professor de Língua Portuguesa e Literatura – na maioria das vezes, nem os professores de língua estrangeira assumem a responsabilidade com a leitura de seus estudantes. Na Universidade, levando-se em conta as diferentes formações, cabe ao professor que atua nos cursos de Letras o enfoque da leitura. Os engenheiros não leem? Nem os médicos? Nem os advogados?

Somos todos leitores. Os das Letras leem as palavras e os discursos. Os da Educação, os métodos, os instrumentos, o currículo etc. Os das Ciências, a vida em suas múltiplas formas e relações. Os da cultura e da sociologia, o homem em seus trânsitos e conflitos, suas construções e alteridades. Lemos todas as horas, todos os dias, todas as semanas, todos os meses. O homem se constitui como tal a partir de sua capacidade de ler, mesmo que seja analfabeto. A leitura preside nosso estar no mundo e define, muito intimamente, as práticas docentes de todos nós, em qualquer nível e campo do saber que atuemos.

É preciso construir uma diferenciada abordagem da leitura, investigando como ela funciona nas variadas Formações Docentes, enquanto instrumento de amplificação das visões de mundo contemporâneas, cujas fronteiras disciplinares cartesianas vêm sendo redimensionadas. Prigogine, ao refletir sobre questões da Física relativas ao pensamento científico nas últimas décadas do século XX, afirma:

Assistimos ao surgimento de uma ciência que não mais se limita a situações simplificadas, idealizadas, mas nos põe diante da complexidade do mundo real, uma ciência que permite que se viva a criatividade humana como a expressão singular de um traço fundamental comum a todos os níveis da natureza. (PRIGOGINE, 1996, p.14)

Para Prigogine, as leis da natureza – e seus estudos – não podem mais tratar apenas de certezas morais, mas de possibilidades de construção de conhecimento. Nas últimas páginas de seu livro *O fim das certezas*, o pesquisador declara:

Neste processo de construção de um caminho estreito entre as leis cegas e os eventos arbitrários, descobrimos que grande parte do mundo havia até então

‘escorregado entre as malhas da rede científica’, para retomarmos uma expressão de Whitehead. Discernimos novos horizontes, novos riscos. Vivemos um momento privilegiado da história das ciências. (PRIGOGINE, 1996, p.199)

O privilégio da contemporaneidade, no que tange aos saberes humanos, parece ser a testagem de seus limites epistemológicos. Não se pretende desconsiderar as práticas científicas de matriz positivista: um dos objetivos deste Programa é discutir suas metodologias, suas formas de pesquisa, suas maneiras de organização de conteúdo, à luz de um olhar transversal, holístico.

Segundo Basarab Nicolescu (1999, p.8), a interdisciplinaridade, ao fazer transitarem os métodos de uma disciplina a outra, ultrapassa as fronteiras da disciplinaridade, permanecendo, no entanto, inscrita nela. Já a transdisciplinaridade, método de pensamento e ação no qual se insere este artigo, aponta para o que se coloca entre as disciplinas, através delas, no esforço de refletir sobre os saberes por meio de traços que os liguem, não na superfície, mas na profundidade de suas variadas formas.

Na perspectiva do pensamento simples, de matriz cartesiana, o espaço simbólico entre as disciplinas é oco, vazio. O pensamento complexo constrói suas reflexões a partir de redes de saberes que se entrecruzam e que desestabilizam as certezas positivistas. A forma tradicional de classificar e hierarquizar o conhecimento, a qual sustenta as pesquisas científicas em geral, na perspectiva transdisciplinar, é restritiva e simplificadora. A inter e a transdisciplinaridade se estabelecem como método de pesquisa e ação docente por complexificarem as relações internas e externas das disciplinas, a partir do que se percebe como a descontinuidade dos saberes.

A revolução quântica, no campo da Física, desdobrou-se, atingindo os demais campos de saber, uma vez que repensa a noção de Realidade – algo que resiste às nossas ações – entendendo que esta comporta diferentes níveis. Tal percepção coloca a abstração como ferramenta de relacionamento do homem e seus produtos com o mundo.

Para Edgar Morin (1990, p.15), o paradigma da simplicidade mutila o pensamento humano, por sua metodologia compartimental de organização de saberes. Ao discutir tal paradigma, ele o define como “[...] princípios supralógicos de organização do pensamento [...] princípios ocultos que governam a nossa visão das coisas e do mundo sem que disso tenhamos consciência”. O que esta comunicação intenta é pôr em discussão os princípios que subjazem às possibilidades de diferentes concepções de formação docente, espalhadas pelas escolas e universidades brasileiras.

Seguindo a perspectiva de Morin, quero discutir as lógicas relacionais que, por meio de noções mestras, separam e hierarquizam conhecimentos. Os binômios pelos quais opera o paradigma da simplicidade polarizam, valorativamente, práticas, saberes, ações, eliminando particularidades e fechando leis e identidades por generalizações e exclusões relacionais.

Em *A cabeça bem-feita* (2003), Edgar Morin associa a reforma do pensamento surgida desde a revolução quântica a uma reforma do ensino. A lógica da complexidade seria a grande provocação desse processo. Considerando a Educação como os meios que engendram o ser humano em suas sociabilidades, Morin discute a hiperespecialização nascida do pensamento

tradicional cartesiano como instrumento provocador de uma cegueira humana, no que tange ao global e essencial. Ele afirma:

Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. (MORIN, 2003, p.15)

Isso dificulta a relação entre saberes escolares e vida cotidiana, pois aos estudantes é negada a possibilidade de entretecer seus conhecimentos, ou seja, de ler o mundo em suas variadas integralidades. A reflexão sobre essa compartimentalização dos saberes escolares, a partir dos paradigmas emergentes nos diferentes campos de conhecimento, viabiliza pensar que ler é interpretar e que tudo que se ensina e se aprende é fruto/objeto de interpretação.

As paisagens, os poemas, os animais, os microorganismos, as águas, a lógica matemática, as línguas, a história, a memória, tudo isso nasce como conhecimento e disciplina através da leitura do mundo e se oferece aos olhos humanos também sob a forma de objetos a serem lidos e interpretados, mesmo que por matrizes excludentes. Os matemáticos, os engenheiros, os geógrafos, os historiadores, os cientistas sociais, os linguistas, os críticos literários, os biólogos, os tradutores, os educadores são leitores inter/transdisciplinares da vida e do mundo, mesmo que não saibam e não queiram.

A leitura, entendida como atividade comum ao cotidiano do homem, mescla saberes e métodos das artes, das letras, das ciências, da educação, e, qualquer que seja o objeto lido, se constitui como o instrumento maior de Formação Docente, uma vez que é pelo olhar crítico sobre o mundo (nossa concepção de leitura) que o Sujeito se emancipa das muitas armadilhas educacionais, científicas, midiáticas, artísticas, com as quais se depara todos os dias, colaborando imensamente para o crescimento econômico, social, cultural de seu entorno:

[...] a cultura das humanidades favorece a aptidão para a abertura a todos os grandes problemas, para meditar sobre o saber e para integrá-lo à própria vida, de modo a melhor explicar, correlativamente, a própria conduta e o conhecimento de si. (MORIN, 2003, p.33)

Os saberes, por mais sólidos que sejam, não são eternos, nem absolutos. São sempre passíveis de Leitura, de “meditação”. Os conhecimentos, todos eles, merecem ser lidos. Na perspectiva de Edgar Morin e de estudiosos que se dedicam a discutir as muitas certezas que constroem e direcionam o olhar humano sobre o mundo, é possível definir a Leitura como atividade transdisciplinar, ancorando-a não apenas ao âmbito do literário e do linguístico, como usualmente ocorre, mas a diferentes campos de saber e a variadas textualidades, uma vez que a define como instrumento fundamental da formação docente. Isso se dá pela relação estabelecida entre o ato de ler e as múltiplas linguagens que a ele se oferecem.

Entendo a Leitura, aqui, como instrumento de formação de sujeitos críticos, capazes de refletir, sob óticas variadas, acerca do mundo em que vivem e que constroem em seu cotidiano,

interpretando-o. Marta Morais da Costa inscreve a Leitura num trânsito transdisciplinar que sintetiza as bases desta discussão:

A relação entre leitura, ciência, cultura e educação é realizada pelo sujeito-leitor que, ao traduzir a linguagem em significação e, em algumas circunstâncias, essa significação em ação efetiva, altera e transforma o mundo que o cerca. (COSTA, 2009, p.95)

Minhas inquietações estão ligadas ao espaço físico e simbólico que habito profissionalmente, elas se inserem em um universo no qual os limites entre urbano e rural são muito fluidos. A região de Caetité e Rio de Contas, definida historicamente como *Sertoins de Sima*, bem como os espaços urbanos e rurais que formam o Oeste e o Sudoeste da Bahia, não tinham seus municípios principais como ambientes urbanos, em sentido estrito. Segundo a pesquisadora Maria de Fátima Novaes Pires (2009, p.270), “Os costumes e hábitos dos moradores das roças, praticamente não se diferenciavam daqueles que viviam nas pequenas cidades do Alto Sertão.” Essa fluidez de limites entre rural e urbano se mantém nas diversas formas de elaboração e compreensão do mundo que persistem nesse *locus* real e imaginado.

No Alto Sertão baiano, o indivíduo interage com um meio marcado pelo signo da transformação. Claro que uma das faces dessa mutabilidade é bastante positiva, pois implica a incorporação a um cotidiano precário em termos científicos e tecnológicos de avanços relevantes, como a criação de empregos, a ampliação de funções sociais, a viabilidade de trocas de saberes com maior rapidez, a globalização do conhecimento pelo uso da Internet etc.

No entanto, a outra face dessa situação levanta questões fulcrais para o universo sertanejo: o progresso foi se estabelecendo através de atividades exploratórias, como a mineração e o agronegócio, cujos métodos demandam pesquisa e discussão e cujos efeitos pedem estudos sérios e aprofundados, que levem em consideração todos os aspectos técnicos, tecnológicos, sociais, envolvidos na formação dos professores que atuam na região. É fundamental para esse espaço geográfico e simbólico o trabalho escolar e não escolar com a leitura, feito de forma abrangente e inclusiva, entendendo que estudar os variados atos de ler o mundo e a vida, sob a ótica da ciência, da educação, da literatura, da filosofia, da língua, é uma maneira de formar sujeitos capazes de Ler seu entorno, interagir com ele e multiplicar essa habilidade através de suas ações de docência e pesquisa.

A Leitura é a arma mais relevante do professor, seja ele de Literatura, seja ele de Matemática, de Biologia, de História. Isso porque cada disciplina escolar configura uma maneira especial de Ler o mundo e tem um letramento específico. Vale ressaltar, ainda, que as práticas culturais regionais agregam a esses letramentos valores particulares, que os adaptam às condições locais.

Meu objetivo de discutir as condições de formação leitora na escola sertaneja nasceu dos números que cercam a Educação e a Leitura na Bahia (cf.: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/bahia/>). Os índices brasileiros ligados a esses aspectos são assustadores. O Nordeste do país tem altíssimas marcas no que se refere à pobreza e ao analfabetismo. Os últimos dados oficiais mostram que na Bahia há mais de catorze milhões de analfabetos (14,4% da população com mais de 15 anos).

O sertão baiano é especialmente marcado por baixos índices educacionais: de Brumado a Barreiras, de Caetité a Euclides da Cunha, são alguns milhões de analfabetos, com idade acima de quinze anos. Além disso, os números do desempenho médio da população escolarizada e os números do IDEB apontam para uma situação emergencial, no que tange aos estudos de Linguagem e à formação de leitores.

Selecionei doze municípios do sertão baiano, dos quais oito sediam *campi* da UNEB, sendo que cinco deles têm licenciatura em Letras e os demais em Pedagogia, para uma discussão acerca desses índices. Dos quatro municípios listados, que não abrigam *campi* unebianos, dois receberam licenciaturas em Letras do PARFOR e os outros dois recebem ações extensionistas da UNEB. Apresento tabelas com os números da educação na região:

A tabela abaixo mostra a situação do analfabetismo em Caetité e em municípios próximos, atendidos pela UNEB:

Tabela 1
NÚMEROS DO ANALFABETISMO NA REGIÃO

MUNICÍPIO	POPULAÇÃO ANALFABETA	PERCENTUAL NO MUNICÍPIO
Barreiras	11.015	14,7
Brumado	10.024	22,9
Bom Jesus da Lapa	8.404	24,1
Caetité	9.500	31
Guanambi	10.816	21,7
Tanque Novo	3.876	36,5
Ibiassucê	2.677	28,8
Caculé	3.656	25,7
Seabra	5.331	20,7
Euclides da Cunha	12.866	36,1
Jacobina	11.319	21,8
Palmas de Monte Alto	4.650	35,6
TOTAL	94.134	

Fonte: http://www.educacao.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/dwnld/analfabetismo/dados_estatisticos/populacao_analfabeta_por_municipio_brasil.pdf

O quadro acima representa numericamente a situação lamentável do analfabetismo na região do Alto Sertão baiano e em municípios próximos. Exatamente Caetité, cidade sede do Departamento de Ciências Humanas, *Campus* VI, da UNEB, cidade berço de um dos maiores educadores do país, Anísio Teixeira, conhecida como Cidade da Cultura, apresenta, em triste paradoxo, o quarto maior índice de analfabetismo encontrado.

Esses números não ficam mais suaves, quando observamos a população que frequenta a escola e que, portanto, é alfabetizada. Apenas no perímetro urbano, a cidade de Caetité tem mais de dez escolas públicas, entre municipais e estaduais, e mais de dez particulares, para atender a uma população aproximada de 50.000 habitantes. O DCH VI/ UNEB oferece duas licenciaturas em Letras, uma em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas e outra em Inglês, bem como licenciaturas em Ciências Biológicas, Matemática, Geografia e História.

Esses cursos colocam no mercado de trabalho, anualmente, cerca de cento e vinte profissionais, preparados para mediar a relação entre os estudantes e as múltiplas linguagens que nos cercam hoje, sob diferentes perspectivas. No entanto, essa mediação não está qualificada o bastante para construir alternativas inovadoras, que possam driblar as coerções e contingências decorrentes da seca, da falta de recursos, de infraestrutura, de condições mínimas de sobrevivência, que acompanham o cotidiano sertanejo e que contribuem para tornar os estudos de linguagem algo ocioso e distante da realidade, na perspectiva dos estudantes.

Corroborando essa ideia, trazemos os números do IDEB (tabela 2) nos municípios acima listados e os do SAEB, quanto ao desempenho escolar no Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa (tabela 3), área tradicionalmente responsabilizada pela formação leitora:

**Tabela 2:
IDEB NA REGIÃO**

EF	Barreiras	B. da Lapa	Brumado	Caetitê	Guanambi	T. Novo	Ibiassucê	Caculé	Seabra	E. da Cunha	Jacobina	P. de M. Alto
SI	4,1	3,4	5,2	4,0	4,4	4,5	4,8	4,7	3,9	3,3	4,0	4,0
SF	3,3	3,3	4,2	3,7	3,5	3,8	3,5	---	3,3	2,5	2,9	3,5

Fonte: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/bahia/>

**Tabela 3:
SAEB – DESEMPENHO MÉDIO, ENSINO FUNDAMENTAL, LÍNGUA PORTUGUESA**

EF	Barreiras	B. da Lapa	Brumado	Caetitê	Guanambi	T. Novo	Ibiassucê	Caculé	Seabra	E. da Cunha	Jacobina	P. de M. Alto
SI	176,6	162,5	205,0	192,5	186,2	182,4	189,6	184,3	160,6	172,4	168,0	172,0
SF	221,9	227,5	262,1	252,7	238,4	231,7	233,5	203,4	216,8	217,7	228,0	241,2

Fonte: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/bahia/>

O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB apresenta, em relação às séries finais do Ensino Fundamental, na área de Língua Portuguesa, os seguintes parâmetros para os níveis de desempenho:

**Tabela 4:
NÍVEIS DE DESEMPENHO - SAEB**

Níveis de Desempenho	Parâmetros de Pontuação
0	>125
1	125 a 150
2	150 a 175
3	175 a 200
4	200 a 225
5	225 a 250
6	250 a 275
7	275 a 300

Fonte: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_portugues_fundamental.pdf

Cada nível corresponde ao domínio de determinadas habilidades por parte do estudante. Dessa forma, comparando as Tabelas 3 e 4, podemos observar que o desempenho dos estudantes nos municípios baianos selecionados varia entre o nível 4 e o nível 6. Isso significa que nossos estudantes, de acordo com os parâmetros para o desempenho escolar traçados pelo SAEB, não inferem informações em textos narrativos longos, nem conseguem identificar as relações lógico-discursivas temporais e causais; não produzem sentido para textos poéticos subjetivos, textos argumentativos irônicos, textos literários clássicos, histórias em quadrinhos; não reconhecem formas diferenciadas de tratar as informações, nem percebem a finalidade de textos informativos; não diferenciam partes principais e secundárias de textos; não identificam nem relacionam a tese e os argumentos que a sustentam nos textos longos, de vocabulário complexo; não dominam as múltiplas linguagens com que convivem. Certamente essas inaptidões influenciam em toda a vida escolar (e não escolar) dos estudantes sertanejos.

Esses problemas se intensificam e acumulam no Ensino Médio, doravante EM, fazendo com que o estado alcance apenas 254,9 como desempenho médio em Língua Portuguesa, na terceira série do EM, mantendo o mesmo nível 6, por comparação, que o Ensino Fundamental, doravante EF.

O IDEB tem um nível desejado, a nota 5,0, nas séries finais do EF. Segundo a Tabela 2, os municípios indicados estão dentro de uma média dolorosa: de 2,5 ao elogiável 4,2 de Brumado. A maior parte das notas está na casa do 3,0 e o índice do IDEB no EM, na Bahia, é 3,2.

Sabemos que os números são duros e não refletem variáveis individuais, mas eles nos dão um retrato da situação em que o ensino, na Escola Básica sertaneja, se encontra. Nossos estudantes estão deixando o EF sem que tenham as habilidades mínimas para a leitura das linguagens verbais e não-verbais imediatas. Eles ingressam no EM, carregando essas inaptidões, que não deveriam existir, se a Escola cumprisse o seu papel, se os professores tivessem os níveis de qualificação necessários. O trânsito inter/transdisciplinar na Escola parece ser inexistente.

Informações oficiais, fornecidas pelo site do governo “Todos Pela Educação”, mostram que na Bahia, nos últimos três anos, o número de professores com nível superior é alarmante:

Tabela 5:

DOCENTES COM CURSO SUPERIOR

ENSINO FUNDAMENTAL-ANOS INICIAIS	ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS	ENSINO MÉDIO
25%	44%	61,8%

Fonte: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/bahia/>

Embora o percentual vá aumentando, é absurdo termos, no EM, apenas 61,8% de docentes com uma habilitação adequada. Se os números do analfabetismo assustam, os do IDEB e do SAEB decepcionam e mostram que a escola do interior baiano não está apresentando condições satisfatórias de ensino, não está viabilizando uma aprendizagem séria, consistente e consciente, não está formando leitores capazes de interagir produtivamente com as múltiplas linguagens e variadas tecnologias que constroem as sociabilidades contemporâneas, o que, certamente, afasta das salas de aula significativos segmentos sociais. Vale ressaltar que, muitas vezes, professores de História ministram aulas de Matemática e vice-versa.

Em nível geral, a Bahia ainda precisa travar uma longa e larga luta para agregar a pesquisa às práticas docentes, elevando o nível de atuação de seus quadros docentes. Como observamos na Tabela 5, são poucos, ainda, os professores graduados no estado, fator que contribui consideravelmente para os baixos índices apontados.

Reduzi, na tabela abaixo, o número de municípios e selecionei cinco dos que possuem *campi* da UNEB e, portanto, fornecem diretamente docentes para a rede pública de ensino, em diferentes áreas, para observação dos níveis de formação docente:

Tabela 6
SITUAÇÃO FUNCIONAL – PROFESSORES DA REDE PÚBLICA

Situação	Barreiras	Bom Jesus da Lapa	Brumado	Caetité	Guanambi	Total
Em Graduação	60	226	180	108	27	601
Graduação/ Especialização	982	720	420	410	917	3449
Em Mestrado/ Mestres	12	04	01	02	10	29
Total	1054	950	601	520	954	4079

As informações acima foram fornecidas pelas Secretarias Municipais de Educação dos municípios indicados e pelas DIREC's. Verifica-se, por esses dados, a discrepância entre o número de professores das redes públicas da região que já possuem graduação (3.449) em relação àqueles que estão cursando ou que já concluíram o mestrado (29), o que indicia as fragilidades das variadas formações docentes regionais.

A pesquisa oficial “Retratos da Leitura no Brasil”, do Instituto Pró-Livro, mostra números referentes ao quantitativo de leitores no Nordeste brasileiro até animadores, quando descontextualizados: vinte e cinco milhões de leitores nos estados nordestinos. A pesquisa considera leitor aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos, um livro nos últimos três meses. Segundo dados constantes da página acima indicada, no Nordeste, há 29 leitores para 27 não-leitores nas regiões litorâneas e de maior desenvolvimento. No interior nordestino, a relação se inverte, o que é espelhado pelos números do IDEB e do SAEB.

Nos últimos três meses anteriores à pesquisa, a média e o tipo de livros lidos pelos nordestinos aparece nas Tabelas 7 e 8:

Tabela 7:
QUANTIDADE MÉDIA DE LIVROS LIDOS POR LEITOR NO NORDESTE (2011)

Inteiros	Partes	Total
0,55	1,45	2,00

Fonte: http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf

Tabela 8:
TIPOS DE LIVROS LIDOS (2011)

INDICADOS PELA ESCOLA		LIVRE ESCOLHA	
Didáticos	0,94	Literários	0,21
Literários	0,13	Outros e Religiosos	0,71

Fonte: http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf

Esses números mostram a situação da leitura no Nordeste. Não há, na pesquisa citada, dados referentes a cada estado nordestino. No entanto, já é possível percebermos como o trânsito entre os indivíduos e as linguagens, principalmente, a literária, é difícil. Os 29% de leitores nordestinos leem muito mais livros didáticos e religiosos que obras literárias.

Esses números sustentam as conclusões tiradas dos descritores dos níveis de desempenho traçados pelo SAEB. Nossos estudantes trazem um desempenho escolar frágil porque não estão sendo adequadamente formados leitores de variadas linguagens. Precisamos refletir sobre os processos de formação docente dos professores da Escola Pública sertaneja, para que possamos reverter essa situação.

Segundo Costa, no fragmento citado anteriormente, o sujeito-leitor opera ações políticas de mudança – ele é um sujeito de poder. *A priori*, sim. Entretanto, o olhar sobre a sociedade do Alto Sertão aponta para o longo caminho a ser percorrido até que possamos contar, nessa região, com farto e fecundo grupo de sujeitos leitores da literatura, dos processos educativos, das tramas urbanas, das pertinências culturais e linguísticas, das práticas científicas, das formas de sociabilidade etc.

Um dos principais conceitos para se pensar essa relação transdisciplinar entre leitura e formação docente, a saber, o de Cultura, pode viabilizar a conjunção de reflexões que convirjam para uma Formação Docente ampla e consistente, fazendo confluir e interagir campos de conhecimento, os quais, numa perspectiva cartesiana, seriam inconciliáveis, capacitando professores das redes de educação pública e privada, situadas na região do Alto Sertão Baiano e em outras da Bahia e de estados próximos e limítrofes, para que, ao letrarem seus alunos em suas disciplinas específicas, seja na Escola, seja na Universidade, o façam, habilitando-os para que leiam os municípios em que vivem e trabalham e os grupos sociais a que pertencem de forma ativa e crítica, contribuindo para um crescimento sustentável dessa e de diferentes regiões em todos os aspectos. Estudar as práticas culturais da região é uma forma de contextualizar a discussão, envolvendo docentes e discentes num processo de reinvenção das estratégias de formação de professores.

É preciso enfatizar que a compreensão leitora se aplica a toda e qualquer linguagem, a qualquer prática cultural, a toda ciência e é tarefa das mais variadas disciplinas. Todo professor é

um agente de letramento, é um mediador de leitura, uma vez que instrumentaliza seu aluno para que ele compreenda o objeto estudado e possa, eventualmente e dependendo do nível de estudo, interferir sobre ele. Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira afirmam: “O indivíduo letrado não deve apenas aprender a ler e a escrever, mas também apropriar-se da escrita, usar socialmente a leitura e a escrita para responder às demandas sociais” (2010, p.52) .

As demandas sociais no Semiárido baiano estão intimamente ligadas à preservação de antigas práticas culturais e de uso sustentável dos recursos naturais, bem como à construção de formas de interação dessa tradição com o desenvolvimento econômico trazido pela mineração e pelo agronegócio, cujas consequências já se tornam visíveis e exigem reflexão e ação.

Ao determinar o espaço simbólico básico sobre o qual inside o ato de ler – a Formação Docente –, podemos pôr em interação questionamentos de matizes diferenciados que focalizem esse espaço simbólico alvo da leitura, de forma a descentralizar o valor literário, incluindo no processo de reflexão distintas textualidades que engendram o mundo contemporâneo e que exercem seu poder sobre os indivíduos, sem que estes possam perceber as tatuagens simbólicas que lhes são marcadas em suas formas de interagir social e culturalmente.

Relação transitiva, cada ato de leitura deve processar uma pessoalização do lido: “Não nos é possível penetrar nos textos que lemos, mas estes podem entrar em nós; é isso precisamente o que constitui a leitura”(SCHOLES, 1991, p.22). Ler, seja um texto literário, seja um filme, um outdoor, um jornal, um quadro, um texto científico, ou mudanças ambientais, festas tradicionais, ruas das cidades, formas de sociabilidade típicas de uma dada região, então, parece poder ser definido como um momento em que o leitor inscreve, em si, o texto, mesmo que este não seja composto por palavras, mas signos de outra natureza. Por outro lado, o processo tem uma contrapartida: o leitor também se inscreve no texto, uma vez que, ao se deixar ocupar pela palavra, imagem, som, prática cultural, cena cotidiana, intervenção ambiental, enfim, apropria-se da textualidade que tem como objeto, torna-a sua e torna-se ela mesma. Ler implica interpretar e criticar.

O espaço da leitura é um espaço de poder. Como afirma Márcia Abreu, “A leitura não é prática neutra. Ela é campo de disputa, é espaço de poder” (ABREU, 2002, p.15). A leitura, pode-se inferir a partir do que afirma a pesquisadora, é fruto de um confronto entre o texto, qualquer que ele seja, e o leitor. Segundo Laraia, “O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura” (LARAIA, 2003, p.68). Essa herança é transmitida às novas gerações de diferentes formas, uma delas é a Leitura. Os textos de toda natureza interagem com o passado cultural de cada sociedade e concretizam no bem cultural e nas práticas cotidianas o produto dessa interação. Esse produto pode ser lido para ratificar valores ou para discuti-los, descentralizá-los. Afinal, “... cada sistema cultural está sempre em mudança.”(Idem, p.101) Para Geertz (2002, p.51), instituições, costumes e mudanças sociais são objeto de leitura e essa percepção contraria a tradição dos estudos humanistas e estabelece uma interdisciplinaridade assustadora, para os espíritos mais cartesianos.

Construir o leitor crítico – equivalente aqui a formar docentes – desejado por esta comunicação não é tarefa simples. Ezequiel Theodoro da Silva é muito feliz quando aponta alguns dos entraves desse processo:

O modo de produção e o consumo capitalista fundamentam-se num espírito competitivo e antissolidário, na acumulação desenfreada do capital e do poder. A indústria do entretenimento pasteuriza os valores, transformando tudo, inclusive os comportamentos, em mercadoria. A globalização, mais do que aproximar os povos e as culturas, tem reforçado a lógica perversa de exclusão e a negação das saídas coletivas e utópicas. Não há dúvida: o leitor crítico (que não necessariamente coincide com o intelectual erudito) não interessa à ordem estabelecida. (SILVA, 2009, p.150)

Para que possamos formar docentes – leitores – que atuem com competência como agentes de um letramento crítico, numa perspectiva transdisciplinar, pondo em interação saberes e fazeres artísticos, documentais, científicos, filosóficos e educacionais, precisamos analisar as linguagens que engendram o mundo contemporâneo, discutindo a ordem discursiva com que são construídos fatos e situações, enfocando-as em sua historicidade e em suas interlocuções culturais. É necessário, ainda, que enfoquemos as práticas culturais que subjazem às várias sociabilidades típicas da região e as ações docentes históricas e atuais. Faz-se imprescindível abandonarmos as matrizes cartesianas que geraram formas de pensamento excludentes e hierarquizantes, abrindo as investigações conjugadas pelos docentes, suas pesquisas e suas disciplinas, para uma transdisciplinaridade capaz de articular enfoques distintos da leitura e suas práticas, desdobrando-os por múltiplas áreas de saber, que dialogam e criam um processo rico de interlocução.

Referências

- ABREU, Márcia. Prefácios: Percursos da Leitura. In.: _____ (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas/São Paulo: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil/ FAPESP, 2002.p.9-17.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris, MACHADO, Veruska Ribeiro, CASTANHEIRA, Saete Flores. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- COSTA, Marta Morais da. *Sempre viva, a leitura*. Curitiba: Aymará, 2009.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.
- GEERTZ, Clifford. *O saber local*. 5ed. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura – um conceito antropológico*. 16ed. Rio de Janeiro, Zahar, 2003.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 2ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- NEVES, E. F. *Uma comunidade sertaneja: da sesmaria ao minifúndio (um estudo da história regional e local)*. Salvador – Bahia: Editora da Universidade Federal da Bahia ; Feira de Santana - Bahia: Universidade Estadual de Feira de Santana, 1998.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*, São Paulo: TRION, 1999

PIRES, Maria de Fátima Novaes. *Fios da vida: tráfico interprovincial e alforrias nos Sertões de Sima (1860-1920)*. São Paulo: Annablume, 2009.

SCHOLLES, Robert. *Protocolos de leitura*. Tradução de Lígia Guterres. Lisboa: Edições 70, 1991.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. São Paulo: Global, 2009.

YUNES, Eliana. *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Aymar, 2009.

Páginas Consultadas:

http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf, consultada em janeiro de 2012.

<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/bahia/>, consultada em fevereiro de 2012.

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_portugues_fundamental.pdf, consultada em fevereiro de 2012.

http://www.educacao.caop.mp.pr.gov.br/arquivos/File/dwnld/analfabetismo/dados_estatisticos/populacao_analfabeta_por_municipio_brasil.pdf, consultada em fevereiro de 2012.

Patrícia Katia da Costa Pina

Mestre em Literatura Brasileira (1995, UERJ); Doutora em Literatura Comparada (2000, UERJ), com Pós-Doutorado em Letras Vernáculas (2010, UFRJ). Professora Titular de Literatura Brasileira da Universidade do Estado da Bahia, DCH, *Campus VI*, Caetité-Bahia. Autora de *Literatura e jornalismo no oitocentos brasileiro* (EDITUS, 2002); *Literatura em quadrinhos: arte e leitura hoje* (APPRIS, 2012); *Literatura em quadrinhos na sala de aula* (Novo Século, no prelo). E-mail: dacostapina@gmail.com

Recebido em 10 de outubro de 2011.

Aceito em 20 de janeiro de 2012.

Textos literários em materialidades diversas: Práticas de leitura para jovens leitores.

Girlene Marques Formiga
Francilda Araújo Inácio
IFPB

Resumo: O resultado do programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA –, realizado em 2009, com ênfase em leitura, comprova que o Brasil apresenta um melhor desempenho em relação à primeira edição, em 2000. Resultados das pesquisas “Retratos da Leitura no Brasil”, divulgados em 2008 e 2011, mostram também que houve crescimento do índice de leitura entre os brasileiros. Mesmo reconhecendo que instâncias de articulação, vinculadas à atual política nacional de livro, leitura e literatura, venham exercendo um papel importante, instituindo legislação para as políticas e programas nesse segmento, outras ações de mobilização precisam ser efetivadas, de modo a consolidar as ações em prol do desenvolvimento do hábito de leitura no país. Assim sendo, este trabalho objetiva analisar os resultados de pesquisas relativas ao estado de Leitura e Leitores no universo escolar brasileiro, bem como discutir práticas de Leitura no Ensino Médio, especificamente voltadas à Leitura por meio de textos literários sob suportes diversos, com vistas à promoção de práticas significantes de Leitura entre o público juvenil.

Palavras-chave: Leitura. Leitores. Adaptações de clássicos literários. Escola.

Abstract: *The result of the International Program of Students' Evaluation – PISA –, held in 2009, with focus on reading, proves that Brazil presented a better performance compared to its first edition, in 2000. Results of the researches “Retratos da Leitura no Brasil”, released in 2008 and 2011, also showed that there was an increase of the reading rate among Brazilians. Even recognizing that the instances of articulation, linked to the current national book, reading and literature policy, have played an important role, instituting legislation to policies and programs in this field, other mobilization actions need to occur, in order to consolidate actions in support of the reading habit development in the country. Thus, this paper intends to analyze the results of researches related to the reading and reader's status in the Brazilian educational universe, as well as discuss reading practices in High School, specifically about the reading of literary texts under diverse support, aiming for the promotion of significant reading practices among young audience.*

Key-words: *Reading. Readers. Adaptations of literary classics. School.*

Introdução

São notáveis algumas ações em prol do desenvolvimento do hábito de leitura no país, que podem ser vistas, por meio de programas e políticas públicas de livro, leitura e literatura – a exemplo

do Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL¹) e do Instituto Pró-Livro – para que jovens estudantes brasileiros possam ter acesso a esse conhecimento. Além disso, verifica-se um vigor crescente do mercado editorial brasileiro nos últimos tempos. Embora seja lugar comum preconizar que o brasileiro não seja dado ao hábito de ler, a pesquisa de Produção e Vendas do Mercado Editorial 2009, divulgada pela Revista Panorama Editorial, aponta que o faturamento total do setor cresceu 2,13%. Esses percentuais relativos ao volume das vendas, aliados à redução de preços, também revelados pela pesquisa, constituem um indício do aumento no consumo de livros pela população, resultante, certamente, das ações voltadas para a difusão do livro e promoção da leitura.

Mas, mesmo considerando que essas instâncias de articulação, vinculadas à atual política nacional de livro, leitura e literatura, exerçam um papel importante, instituindo legislação para as políticas e programas nesse segmento, outras ações de mobilização precisam ser efetivadas, de modo a consolidar as ações em prol do desenvolvimento do hábito de leitura no país. Em um país que se alinha, em âmbito internacional, entre as grandes potências emergentes do mundo, e hoje convive com repositórios digitais de leitura cada vez mais modernos (como os *tablets*), ainda buscamos entendimento para as razões da baixa proficiência em/da leitura entre os jovens.

Nesse sentido, é objetivo deste trabalho analisar os resultados de pesquisas relativas ao estado de Leitura e Leitores no universo escolar brasileiro, cujos resultados apresentam parâmetros que constituem referencial através do qual podemos sugerir ações – especificamente voltadas à Leitura por meio de textos literários sob suportes diversos –, capazes de promover práticas significantes de leitura entre o público juvenil, bem como discutir práticas de Leitura no Ensino Médio.

Estado de Leitura e Leitores no universo escolar brasileiro –

O resultado do programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA – cujo objetivo é determinar em que medida os estudantes na faixa de 15 anos possuem conhecimentos para uma inserção participativa na sociedade – realizado em 2009, com ênfase em leitura, comprova que o Brasil apresenta um melhor desempenho em relação à primeira edição, em 2000. Embora no ranking geral o país ocupe o 53º colocado entre os países participantes, os cerca de 20 mil alunos de 15 anos que realizaram o exame conseguiram elevar em 9% a média brasileira.

Os resultados desse exame foram apresentados pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – uma organização internacional e intergovernamental que hoje agrupa os 30 países mais industrializados da economia do mercado e responsável pela realização da prova – através do relatório *Pisa 2009 Results: What Students Know and Can Do* (Resultado do Pisa

1 Contribuíram diretamente para a elaboração deste Plano iniciativas como: o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE); o fórum da Câmara Setorial do Livro, Leitura e Literatura (instituída por decreto presidencial em 2005 e da qual decorreu o atual Colegiado Setorial de Livro, Leitura e Literatura); o Projeto Fome de Livro (iniciativa do MEC/Biblioteca Nacional); o Programa Nacional do Livro no Ensino Médio (PNLEM); o Programa de Formação do Aluno e do Professor Leitor e o Vivaleitura – Ano Ibero-americano da Leitura (2005), programa desenvolvido pelo MinC, MEC, organismos internacionais e entidades da sociedade, e, finalmente, o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER). Disponível em <http://189.14.105.211/conteudo/c00005/Introducao.aspx>

2009: O que os Estudantes Sabem e Podem Fazer). Depois de perscrutados por especialistas – Maria Teresa Tedesco (professora da UERJ), Gisele Gama (consultora do INEP), e Kátia Lomba Bräkling, (coautora dos PCNs) – os dados foram disponibilizados pela Revista *Nova Escola* (SALLA, 2001). Por meio deles, verificam-se análises sobre diversos aspectos do exame de leitura, entre os quais o desempenho, que é avaliado em três competências: identificação e recuperação de informações, integração e interpretação, reflexão e avaliação. Na prova de leitura, constata-se que quase metade dos que fizeram a prova tirou nota 2, o que comprova ainda incapacidade de compreender textos.

Para Gama (SALLA, 2011, p. 77), “a prova do Pisa é extensa e requer fôlego de leitura. Aí já aparecem as primeiras dificuldades dos nossos estudantes, pois é preciso que eles sejam capazes de entender e não apenas decodificar o que está escrito.” Diante da constatação dessa baixa proficiência, podemos inferir que falta aos alunos tanto familiaridade com a leitura, como também – considerando o uso de gêneros diferentes na prova como mapas, tabelas, lista de instruções, gêneros ficcionais, a exemplo de fábulas e contos) – contato maior com composição textual diversa. Sobre a abordagem de gêneros variados, Gama ainda acrescenta que, reproduzindo a variedade de tipos de textos que existem na vida real, o Pisa apresenta elementos presentes em várias disciplinas. Isso significa, pois, que trabalhar competências de leitura, tais como identificação e recuperação de informações, integração e interpretação, reflexão e avaliação, não é uma tarefa exclusiva do professor de Língua Portuguesa.

Guardadas as devidas ressalvas quanto à falta de diálogo dos exames internacionais com as culturas latino-americanas e à aplicação de regras às cegas desses organismos estrangeiros, que se julga ter autoridade sobre países mais pobres, – como bem ressaltam especialistas em educação – não se pode negar a influência nas políticas públicas e nas salas de aula. Assim sendo, o diagnóstico dessas organizações contribui para a compreensão que temos hoje sobre o estado de leitura e leitores do Brasil, de maneira que, por meio dele, possamos identificar fatores que frustram tantos professores que não conseguem ou apresentam dificuldades em lidar com a falta de interesse dos alunos ou proficiência na leitura.

Embora os dados do Pisa apresentem uma melhoria, ainda insuficiente, no que diz respeito à baixa proficiência na leitura no país, a segunda edição da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”² – realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística – IBOPE, a pedido do Instituto Pró-Livro, aponta resultados um pouco mais otimistas, haja vista o crescimento do índice de leitura entre os brasileiros³ em relação à primeira edição realizada entre 2000 e 2001. A primeira delas, divulgada em 2008, tinha como objetivos conhecer o comportamento do leitor brasileiro, principalmente com relação aos livros, e fazer um levantamento junto aos entrevistados de suas opiniões a respeito da leitura.

Nela, é apontada que lemos, em média, 4,7 livros por ano, e compramos, em média, 1,2 exemplar por ano. Quando indagada sobre o que gostavam de fazer em seu tempo livre, ocupando

2 Disponível em <http://www.camaradolivro.com.br/docs/RetratosdaLeituranoBrasil>. Acesso 20/06/2008.

3 Sobre os resultados da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, há uma análise feita pela professora Maria Antonieta da Cunha (UFMG e PUC-MG) denominada *Acesso à leitura no Brasil: considerações a partir da pesquisa*. Disponível em <http://www.camaradolivro.com.br/docs/RetratosdaLeituranoBrasil>. Acesso 20/06/2008.

a quinta posição, verificou-se a opção que dizia respeito à preferência pela leitura. Acerca da indagação sobre o que eles estavam lendo, o livro praticamente liderou na preferência, perdendo apenas para as revistas. Já na opção dos gêneros mais lidos pelos leitores entrevistados, a Bíblia ocupou o primeiro lugar com 45%, seguido dos Livros didáticos com 34%, o Romance com 32%, a Literatura infantil 31%, a Poesia com 28% e a História em quadrinhos com 27%.

Quanto à edição de 2011, foram apresentados os seguintes resultados: lemos 4,0 livros por anos, em média; no tempo livre a leitura assume a 7ª colocação no grupo das opções dos brasileiros. Acrescente-se a essa informação que os leitores que fazem essa opção são identificados pela pesquisa como leitores frequentes. No tocante aos gêneros mais lidos, a pesquisa nos mostra: 42% preferem a Bíblia, 32%, os Livros didáticos, 31%, o Romance, 30%, os Livros religiosos, 23% preferem os Contos, 22% têm preferência por Literatura infantil, 20% por Poesia e 19% por História em quadrinhos

Publicações como esta geram informações de caráter quantitativo e qualitativo sobre o acesso ao livro e à leitura, além de intensificar a investigação sobre os mediadores da leitura e seu papel na formação de leitores. O fato de verificarmos a intensidade, a maneira, as motivações e condições para a prática da leitura no País serve de base à concepção de pensarmos em estratégias capazes de alargar o contato entre leitor e leitura. Em se tratando de jovens leitores, uma dessas estratégias é a leitura de clássicos literários por meio de adaptações.

Mesmo que as recentes pesquisas “Retratos da Leitura no Brasil” não tenham apresentado como opção o texto adaptado, não se pode afastar a possibilidade de que, desse montante, muitos livros tenham sido lidos em versões adaptadas. Essa possibilidade se justifica por um dado que nos chamou a atenção: refere-se à resposta dada à forma como os leitores costumavam ler os livros. Na pesquisa de 2008, temos: 55% leem trechos ou capítulos, 38% o livro inteiro de uma só vez, 16% o mesmo livro mais de uma vez, 11% pulando páginas e lendo partes do livro mais de uma vez, 7% mais de um livro ao mesmo tempo. Na edição de 2011, tivemos os resultados seguintes: lemos, em média 4,0 livros por habitante/ano, dos quais 2,1 são lidos em sua integralidade (26% dos entrevistados) e 2,0 lidos em partes (39% dos entrevistados).

Tais resultados confirmaram o julgamento errôneo de que os leitores efetuam a operação da leitura de maneira uniforme e de que todos leem todos os textos integralmente. Esse ideal de leitor não se firma, se considerarmos os dados concretos da pesquisa do Instituto Pró-livro.

Pennac (1993), ao apresentar os direitos imprescritíveis do leitor, dentre os quais o de pular páginas de sua escolha, não terminar um livro, o de reler, nos adianta que o livro nos desperta sentimento de absoluta propriedade, razão pela qual, ao cair em nossas mãos, tornam-se nossos escravos. Considerando a leitura como “um ato anárquico”, Petrucci (1999, p. 223), citando Hans Magnus Enzensberger, afirma que o “leitor tem sempre razão e ninguém pode retirar-lhe a liberdade de fazer de um texto o uso que mais lhe agrada”. E ainda acrescenta:

Faz parte dessa liberdade folhear o livro de um lado para outro, pular trechos inteiros, ler as frases ao contrário, deformá-las, reelaborá-las, continuar a tecê-las e a melhorá-las com todas as associações possíveis, extrair do texto conclusões

que o texto ignora, encolerizar-se e alegrar-se com ele, esquecê-lo, plagiá-lo e num certo momento atirar o livro num canto (*Id., Ibid.*).

Utilizando-se da prerrogativa de seus direitos, o leitor, portanto, defende os “poderes” a ele conferidos, alguns, inclusive, elencados por Manguel (2001), como o de antecipar, deturpar, acrescentar, saltar sentidos. Assim, na condição de proprietário, nos concedemos todos os direitos e tratamo-lo de acordo com o que um determinado texto representa para cada leitor, dando-lhe um sentido. Tais questões nos permitem polemizar certos discursos que defendem a ilusão do cânone literário como textos acabados pelo autor, portanto, inalteráveis na existência da suposta “originalidade”, desconsiderando a pluralidade dos usos dos quais a adaptação, em sua materialidade, está investida. No oceano imenso da literatura que circunda em catálogos de várias editoras brasileiras, os textos adaptados têm seu próprio mercado na conquista do público infantil e juvenil, constituindo, dessa forma, um *corpus* merecedor de estudo. Embora tenhamos analisado catálogos atuais de algumas editoras, o fazemos mediante a compreensão do entrecruzamento de práticas de leitura que circulam há anos, mostrando sinais de procedimentos de reescrituras.

Considerando os resultados de pesquisas apresentados, propomos uma prática de leitura pautada nas adaptações literárias, que atenda à melhoria da qualidade e eficácia do ensino de literatura na escola. Nesse sentido, a proposta diz respeito à leitura de clássicos literários aliada a outros suportes materiais por meio da adaptação, um procedimento de reescritura que constitui um artefato de prática de leitura histórica, reconhecidamente desenvolvido no meio escolar, conforme atesta pesquisa realizada por Formiga (2009). Para a pesquisadora, tendo mercado cativo em pleno século XXI, os clássicos da literatura chegam ao mundo inteiro através de outros meios que não os impressos, reescritos para as várias artes e mídias, da narrativa romanesca e do drama ao cinema, ao teatro, à TV. Vemos, pois, a grande contribuição da adaptação de textos literários, vista como instrumento que concorre para a formação do gosto artístico dos jovens leitores, preparando-os para serem consumidores das Belas-Letras.

Discutindo a Adaptação e Práticas de Leitura na escola

Historicamente, a adaptação esteve sempre ligada ao universo pedagógico da escola, razão pela qual podemos observar seu papel relevante no que se refere ao cultivo e interesse pelos clássicos da literatura universal. Essa antiguidade da qual se cercam as adaptações representa uma manifestação que, de certa forma, afiança a legitimidade desse procedimento.

Do sagrado ao profano, de textos beletristas às narrativas populares, as adaptações podem entrar na sala de aula como prática de leitura capaz de atrair leitores iniciantes a adentrarem desde cedo no mundo da literatura. Tratando do como e por que ler os clássicos universais desde cedo, a escritora Ana Maria Machado afirma:

Não é necessário que essa primeira leitura seja um mergulho nos textos originais. Talvez seja até desejável que não o seja, dependendo da idade e da maturidade do leitor. Mas creio que o que se deve propiciar é a oportunidade de um primeiro

encontro. Na esperança de que possa ser sedutor, atraente, tentador. E que possa redundar na construção de uma lembrança (mesmo vaga) que fique por toda a vida. Mais ainda: na torcida para que, dessa forma, possa equivaler a um convite para a posterior exploração de um território muito rico, já então na fase das leituras por conta própria (MACHADO, 2002, p. 12-13, grifos nossos).

Aliás, no capítulo em que trata de clássicos, crianças e jovens, a autora é bastante incisiva em uma orientação de como ler os clássicos, quando diz que, na infância e adolescência, o primeiro contato com um clássico não precisa ser com o original, pois “o ideal mesmo é uma adaptação bem-feita e atraente”. Partindo do princípio de que é importante o contato com os clássicos, ao mesmo tempo que se percebe que, para determinados leitores, existem dificuldades em ler uma obra literária em um texto integral, verifica-se que uma das estratégias, a fim de aproximá-los daquele texto, seria oferecer-lhes algo por meio da adaptação, afinal nem todo mundo tem uma história de leitura como a de Manguel (2001), que percebeu o poder da leitura aos quatro anos de idade, começando a provar desde cedo da qualidade da “ambrosia literária” de todas as épocas e em muitas línguas.

As adaptações constituem veículos de tradição na cultura escolar já há algum tempo. Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1985) afirmam que foi, nas últimas décadas do século XIX, que se multiplicaram as traduções e adaptações de obras infantis, haja vista que, antes de 1880, circulavam no Brasil, aparentemente, apenas as traduções do na Europa bem-sucedido em vendas Cônego Christoph Von Schmid, com as obras: **O canário** (1856), **A cestinha de flores** (1858) e **Os ovos de Páscoa** (1860). Hoje, com o extraordinário desenvolvimento no setor editorial brasileiro, as adaptações, oriundas da literatura, constituem uma “fórmula editorial” bastante difundida entre leitores, cuja idade corresponde à fase escolar do ensino fundamental.

Com efeito, especialmente neste universo, os clássicos literários mantêm uma estreita relação com a formação do leitor, iniciada de forma mais específica no Brasil, quando em torno dos anos 1880, começaram a se delinear transformações da política liberal e o tema do nacionalismo se impuseram, gerando discussões sobre a necessidade da disseminação do saber escolar para outros setores da sociedade, ampliando e reformulando o conceito de “cidadão brasileiro”, criando-se uma literatura que se dedicava à constituição do saber da escola elementar (BITTENCOURT, 2004).

A escola passou, então, a funcionar como espaço determinante de fixação e transmissão do cânone. Nelly Novaes Coelho (1985), ao analisar a relação entre literatura e escola, afirma que as obras literárias destinadas a crianças e jovens surgiram e se desenvolveram “sob a tutela da escola”. A respeito do papel desempenhado pela escola na função de incluir os clássicos como leitura, Ana Maria Machado, ao refletir acerca de como e por que ler os clássicos desde cedo, observa que hoje em dia o “ensino é diferente e o mundo é outro”. Em vista disso, acrescenta que

não se concebe que as crianças sejam postas a estudar latim e grego, ou a ler pesadas versões completas e originais de livros antigos – como já foi praxe em várias famílias de algumas sociedades há um século. Apenas não precisamos cair no extremo oposto. Ou seja, o de achar que qualquer leitura de clássico pelos jovens perdeu o sentido e, portanto, deve ser abandonada nestes tempos de

primazia da imagem e domínio das diferentes telas sobre a palavra impressa no papel. (MACHADO, 2002, p. 11-12)

Não é demais lembrar que na infância, por ser uma fase extremamente lúdica da vida, para a maioria das crianças, interessa-lhe mais o divertimento. Assim, no que diz respeito à leitura, a atração inicial das crianças recai sobre a história, o enredo, já que as sutilezas estilísticas, os jogos literários ou modelos castiços do uso da língua – como afirma Machado – poderão mais tarde fazer as delícias de um leitor maduro. Posição, aliás, que se percebe também em Calvino (2004), em seus aforismos na tentativa de justificar por que ler os clássicos, quando reconhece que “ler pela primeira vez um grande livro na idade madura é um prazer extraordinário: diferente (mas não se pode dizer maior ou menor) se comparado a uma leitura da juventude”, já que as leituras da “juventude podem ser pouco profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso, inexperiência da vida”.

No que se refere aos clássicos, Calvino é defensor da ideia de que este deve estabelecer uma relação pessoal com quem o lê, pois se “se a centelha não se dá, nada feito: os clássicos não são lidos por dever ou por respeito mas só por amor. Exceto na escola”, porque ela deve fazer com que se conheça “bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais)” se pode depois reconhecer os “seus” clássicos. Sem adentrarmos aqui no questionamento específico do significado da expressão “bem ou mal” (caberia aqui dizer do sentido de obrigatoriedade da leitura?), à escola compete oferecer aos alunos instrumentos para efetivar tais leituras. Se assim o faz, poderá realizar tal missão de maneira que a “centelha” seja provocada. Dessa forma, na tentativa de minimizar uma possível resistência nos alunos em relação aos clássicos, o primeiro contato poderia ser perfeitamente estabelecido por uma adaptação, o que vai de encontro ao seguinte pensamento calviniano: “nunca será demais recomendar a leitura direta dos textos originais, evitando o mais possível bibliografia crítica, comentários, interpretações”.

O mercado editorial brasileiro, por sua vez, oferece uma vasta lista de adaptações dentro da pertença do chamado cânone literário. A própria Ana Maria Machado, que também é adaptadora de muitos clássicos, em seu livro **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**, mostra-se surpreendida ao descobrir tantos deles em “versões adaptadas de boa qualidade, à disposição de nossos jovens leitores”. Assim, a despeito de muitas posições contrárias, nem toda adaptação é sinônimo de mutilação de um clássico, afinal diversos escritores de renome se dedicam, ou se dedicaram, a esse trabalho. Também não podemos ignorar o fato de que muitos leitores chegaram ao texto integral do clássico, graças ao contato inicial com outros referentes, produzidos não apenas no formato em que vimos discutindo aqui, mas através de várias outras manifestações dos meios de comunicação, a exemplo de filmes, desenhos animados, histórias em quadrinhos, séries de televisão, e de muitos gêneros que atualmente circulam na *web*. Ademais, um clássico é um livro que pode ser retomado em diferentes momentos na vida do leitor, e por esta razão não constitui uma operação definitiva na adaptação.

No decorrer deste estudo, quando nos referirmos à adaptação como gênero, não o fazemos no sentido aristotélico da divisão de gêneros literários, embora reconheçamos ser este um

ponto de partida válido para tais estudos. Buscamos em Bakhtin (2003) uma apresentação de gênero à qual muitos recorreram (e recorrem) em estudos outros. O gênero discursivo, segundo esse autor, corresponde a enunciados formados por conteúdo temático, estilo e construção composicional, e não se limita à forma, mas recupera ou se constitui nos processos sócio-históricos. Como consequência dessa característica, os gêneros são passíveis de transformações e “adaptações”, apresentando, portanto, o que o filólogo russo chama de *relativa* estabilidade. Para Bakhtin (2003, p. 262), são infinitas a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso porque são “inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo”.

Assim, dado a esse último traço, os gêneros, influenciados justamente pelas condições sociais e historicamente presentes em sua realização, são inúmeros, flexíveis e dinâmicos, tendo como propósito em sua construção atender à complexa rede de relações sociais de que se formam as instituições humanas. Isso ratifica, portanto, sua heterogeneidade funcional, o que nos permite a seguinte transcrição da obra bakhtiniana:

Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano [...], o relato do dia-a-dia, a carta [...], o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante variado (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas [...]; mas aí também devemos incluir as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes) (BAKHTIN, 2003, p. 262, grifos nossos).

Se, segundo Bakhtin, nossos enunciados, nos quais se incluem as obras literárias, estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas pela alteridade ou pela assimilação, as adaptações, enquanto enunciado, podem assimilar o discurso do outro reestruturando, modificando a obra primeira. Essa concepção pode ser adequada à adaptação na medida em que o adaptador constrói o seu “querer dizer” a partir de uma referência (o texto que servirá como base), definindo o estilo e a composição do enunciado que poderá ser determinado pelo destinatário, pelo leitor. Considerando esses elementos, a adaptação é uma unidade de sentido legítimo e deve ser reconhecida como um gênero. A apropriação do discurso do outro é explícita e integral na medida em que é utilizada a ideia geral da obra sobre a qual está sendo construído o novo texto. Nesse diálogo, que se estabelece com o texto do outro, encontra-se a ideia de escolher e completar sentidos.

Outra questão diz respeito ao termo apropriação. Para tratarmos deste termo fundamentamo-nos na noção dada por Chartier (1999b, p. 77) quando afirma que leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significado. Ele ainda ressalta que, “apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores”. Esta liberdade leitora, segundo o autor, não é jamais absoluta, tendo em vista as limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Tais práticas presentes em outras sociedades e em outros momentos

da História demonstram como se dão essas transformações, a exemplo do gênero literário infantil que sofreu apropriação a fim de se dirigir a um público leitor que não o seu destinatário original.

Em nos baseando em Bakhtin, podemos nos aventurar em nosso discurso, colocando a adaptação como um gênero fazendo parte do universo literário. Não se pode negar sua intervenção social, sua consolidação como instrumento e, particularmente acessível, de leitura. Daí a enxergar sua funcionalidade não há grandes distâncias; aliás, é exatamente a funcionalidade do texto adaptado, sua possibilidade de maior interação entre texto supostamente original (se assim podemos chamar ao texto que serviu de pretexto para a criação da obra adaptada) e leitor; este não se refere, portanto, à casta privilegiada dos primeiros – originais –, mas aquele que, por questões diversas ainda não se afez ao universo da literatura universal.

Como não é tarefa nossa problematizar a natureza do sistema dinâmico e complexo da linguagem literária, e cumprida a observação sobre a interferência de Bakhtin, introduzimos agora a expressão “fórmula editorial”. Esta expressão foi utilizada por Chartier (1999), ao denominar o repertório de títulos franceses da *Bibliothèque Bleue* (Biblioteca Azul), em fins do século XVII, formado por textos de origens e gêneros de natureza diversa, tanto de títulos antigos quanto dos títulos em moda, para amplos setores da população. Guardadas as devidas proporções, assim como os impressores de Troyes recorriam ao repertório de textos disponíveis no mercado para formar seu catálogo, os editores brasileiros se utilizam de semelhante política editorial francesa, a fim de reescrever textos clássicos que já caíram em domínio público como uma estratégia pedagógica e comercial, a fim de conquistar leitores que não estão aptos ou familiarizados com obras literárias.

Na ausência de um termo específico, tomamos por empréstimo a expressão acima em destaque, reconhecendo, entretanto, que, mesmo sendo uma “fórmula editorial”, em que configura um texto dentro de uma formatação editorial dirigida a um público especificado, a adaptação dos clássicos fundamenta sua escrita a partir de um texto pertencente ao gênero literário. O fato de passar por processos de reescrituras e recriações, porém, a fim de permitir uma ampla circulação de textos da literatura erudita, não extrai sua natureza literária, mesmo porque os que a reescrevem, de alguma maneira se enquadram no estatuto do sistema literário.

Acerca da relativização da categoria “literatura”, Eagleton (2003, p. 15), sob uma ótica do aspecto da socialidade e historicidade, defende que é ilusória a dedução de que o estudo da literatura é o estudo de uma entidade estável e bem definida. Tal dedução, feita a partir da definição de literatura “como uma escrita altamente valorativa, de que ela não constitui uma entidade estável, resulta do fato de serem notoriamente variáveis os juízos de valor”. A fim de exemplificar essa postura, o crítico informa que uma obra pode ser considerada como filosofia num século e como literatura num outro, ou vice-versa; como também pode variar o conceito do público sobre o tipo de escrita considerado como digno de valor; e até podem se modificar as razões que determinam a formação do critério de “valor”. Com isso, para ele,

não significa necessariamente que venha a ser recusado o título de literatura a uma obra considerada menor: ela ainda pode ser chamada assim, no sentido de pertencer ao *típo* de escrita geralmente considerada como de

valor. Mas não significa que o chamado “cânone literário”, a “grande tradição” inquestionada da “literatura nacional”, tenha de ser reconhecida como um *constructo*, modelado por determinadas pessoas, por motivos particulares, e num determinado momento (EAGLETON, 2003, p. 15).

Baseada nessa concepção de literatura, pode-se afirmar que a “fórmula editorial” não se desfaz do gênero literário; ao contrário, possibilita uma nova construção social e discursiva, segundo a qual nos fundamentamos a partir do que propõe Michel Foucault (2001).

Se este não utiliza os mesmos termos de Bakhtin, imprime, porém, sua ideia de “dialogismo” entre um texto primeiro e os que brotam dele. São procedimentos que interagem no interior dos discursos, em seu ordenamento constitutivo. Tratando dos procedimentos internos do controle do discurso, que funcionam, sobretudo, a título de princípios de classificação, de ordenação e de distribuição, Foucault (2001, p. 24) apresenta o comentário, identificado como trabalho de interpretação, “em que o desnível entre texto primeiro e texto segundo desempenha dois papéis que são solidários”.

Sob essa perspectiva, ele supõe que há na sociedade uma espécie de desnivelamento entre os discursos, o que pode ocorrer em duas situações:

os discursos que “se dizem” no correr dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação *são ditos*, permanecem ditos e estão ainda por dizer (FOUCAULT, 2001, p. 22, grifos do autor).

No que se refere ao estatuto do texto literário, o autor afirma que uma mesma obra pode dar lugar, simultaneamente, a tipos de discurso distintos. Para tanto, apresenta a obra *Odisséia*, o texto primeiro que é repetido, na mesma época, na tradução de Victor Bérard, em infundáveis explicações de texto, no *Ulisses*, de Joyce. Partindo do princípio de que todo texto “permite construir (e indefinidamente) novos discursos”, ainda que o de “dizer *enfim* o que estava articulado silenciosamente no *texto primeiro*”, situamos a adaptação como um texto que, partir do texto primeiro ou fundamental, constitui um outro com um novo discurso. Na perspectiva foucaultiana, “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 2001 p. 26), o que reflete a posição de Larrosa (2002), quando demonstra como funciona, na leitura, os paradoxos da repetição e a diferença abordada neste texto de Foucault. Na justificativa do mesmo procedimento de leitura, o estudioso da Filosofia da Educação utiliza o comentário de Bakhtin “a transmissão e análise dos discursos alheios e da palavra alheia” – que faz eco junto à posição de Foucault acima discutida –, a fim de mostrar como esses dispositivos são considerados nas disciplinas filológicas, cujo objeto são textos, conforme defende o filólogo russo.

Neste sentido, nós, professores de literatura, que vivenciamos cotidianamente dificuldades no momento de os alunos lerem certos textos, podemos introduzir ao leitor mais

inável, ou mesmo para os contumazes, uma adaptação. A abordagem inicial por meio de uma versão cinematográfica ou por qualquer outro meio, voltada para a interação do aluno com o texto no qual estabelece o diálogo com a obra integral, pode permitir uma aproximação com a literatura. Por razões como estas, e ainda por tantas outras, acreditamos, cada vez mais, que uma proposta de leitura de clássicos para o Ensino Médio pode ainda contribuir para refletirmos sobre a história das adaptações como objetos culturais que serviram de suporte material para a formação educativa brasileira, perspectiva com a qual podemos restabelecer a fé nas reescrituras como textos que não substituem a obra integral, mas que, para uma determinada época da vida do leitor, possibilita o acervo dos primeiros contatos com a literatura universal.

Conclusão

As pesquisas sobre leitura no Brasil revelam o papel fundamental da escola no desenvolvimento da leitura, sinalizando os caminhos para fomentar sua prática à medida que apresentam comportamentos, gostos e preferências do leitor. Conhecer a realidade do estado da prática de leitura no Brasil, nos faz, pois, refletir e propor ações capazes de contribuir para a promoção do contato com a leitura, sob diversos suportes e materialidades.

Neste contexto, a abordagem de textos literários adaptados torna-se, a nosso ver, uma alternativa viável e satisfatória para a formação de leitores, se considerarmos a adaptação um gênero importante para despertar os leitores iniciantes. Como se sabe, no largo campo de títulos lançados todos os anos no mercado livreiro, muitos são oriundos de reescrituras, recriações, recontagem de produções literárias pertencentes ao cânon. Não seria justo que, em nome do esnobismo academicista estéril, as adaptações não fossem levadas em conta. Assim, reconhecer a adaptação como objeto de importância na formação desses leitores é promover a prática de leitura ainda pouco desenvolvida de forma igualitária entre os estratos sociais.

Nesse sentido, é bom lembrar que a adaptação de clássicos literários não se constitui um texto “marginalizado”, “menor”, “infel”, ou de outras atribuições negativas que descaracterizam as obras de grandes escritores da literatura nacional e universal, ao contrário, ela estabelece um diálogo à altura com essas obras. Reconhecemos a sua aceitabilidade mediante a inscrição explícita como tal, justificada em função do público a quem se destina.

Temos ciência de que a adaptação não pode substituir o texto integral; na verdade, ela atua como uma introdução, pois apresenta a obra aos leitores ainda claudicantes, pouco familiarizados com a literatura, representando o papel de desvelar ao leitor iniciante os textos que fazem parte do acervo literário universal. Por conseguinte, ela tem o mérito de ser lida, efetivamente, por um contingente de leitores, que não a rejeita, como ocorre nos casos de obras mais exigentes em sua proposta estética. Nesse sentido, a adaptação pode assegurar a leitura da obra pelos leitores em formação, sem comprometer as exigências próprias do mundo da arte, sendo possível a conciliação entre a qualidade literária e a possibilidade efetiva de leitura das obras.

Referências

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, (2003).
- BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar*. Belo Horizonte: Autentica, 2004.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 1999.
- _____. *Plano Nacional do Livro e Leitura* (PNLL <http://189.14.105.211/conteudo/c00005/Introducao.aspx>). Acesso 15/07/2011.
- _____. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.
- _____. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Vol. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso 04/06/2010.
- CALVINO, Italo. *As cidades invisíveis*. 2. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2004.
- CHARTIER, Roger (orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1999.
- COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*. 3. ed. São Paulo: Quíron, 1985.
- CUNHA, Maria Antonieta da Cunha. *Acesso à leitura no Brasil: considerações a partir da pesquisa*. Disponível em <http://www.camaradolivro.com.br/docs/RetratosdaLeituranoBrasil>. Acesso 20/06/2008.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura**: uma introdução. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- FORMIGA, Gírlene Marques. *Adaptação de clássicos literários: uma história de leitura no Brasil*. Tese (Doutorado em Letras). João Pessoa: UFPB, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 7 ed. Trad. Laura Fraga de A. Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- LARROSA, Jorge. Os paradoxos da repetição e a diferença. Notas sobre o comentário do texto a partir de Foucault, Bakhtin e Borges. In: ABREU, Márcia (Org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. “Retratos da Leitura no Brasil”. Disponível em: <http://www.camaradolivro.com.br/>. Acesso 20/06/2008.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: História & Histórias*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1985.
- MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. 2. ed. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- SALLA, Fernanda. O Pisa além do ranking. *Nova Escola*. Ano XXVI – nº 240. São Paulo: Abril, 2011.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Trad. Leny Wernec. 4 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PETRUCCI, Armando. “Ler por ler: um futuro para a leitura”. In: CAVALLO, Guglielmo; Roger

(orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. 2.ed., São Paulo: Ática, 1999.

Revista Panorama Editorial Digital. Edição 56. Renovação e valorização. Disponível em <http://www.panoramaeditorial.com.br/textos.asp?codigo=95>. Acesso 14/07/2011.

Girlene Marques Formiga

Mestre e Doutora em Letras (UFPB). Professora do Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

Francilda Araújo Inácio

Mestre em Letras (UFPB) e Doutora em Letras e Linguística (UFAL).
Professora do Instituto Federal da Paraíba (IFPB).

Recebido em 25 de outubro de 2011.

Aceito em 10 de janeiro de 2012.

O inferno em animação

Gizelle Kaminski Corso
IFSC

Resumo: Neste trabalho, apresento uma análise da animação cinematográfica *Dante's Inferno* [O Inferno de Dante] baseada no jogo homônimo para videogame, desenvolvido e lançado pelas empresas Visceral Games e Electronic Arts, em 2010, e inspirados na *Divina Commedia*, do poeta italiano Dante Alighieri (1265-1321). Para efetuar essa análise, tendo em vista um “novo” emblema de leitores – ou seja, leitores destas e de tantas outras linguagens –, recorro à noção de “leitores, espectadores e internautas”, apresentada por Néstor García Canclini, e concepções de leitura de Ricardo Piglia, Daniel Pennac e Pierre Bayard.

Palavras-chave: Divina Commedia. Leitores-espectadores-internautas. Dante's Inferno.

Abstract: *In this paper it is presented an analysis of the animation film Dante's Inferno, based on the game homonym, developed and released by the companies Visceral Games and Electronic Arts in 2010, and inspired by the Divine Comedy, written by the Italian poet Dante Alighieri (1265-1321). To perform this analysis, considering a “new” profile of readers - ie, readers of these and many other languages - it is discussed the notion of “readers, viewers and netizens” presented by Néstor García Canclini, and conceptions of reading taken from Ricardo Piglia, Daniel Pennac and Pierre Bayard.*

Keywords: *Divine Comedy. Readers, viewers and netizens. Dante's Inferno.*

“Um livro de que ouvimos falar”

Pierre Bayard, em *Como falar dos livros que não lemos?* (2007), afirmou que é possível discorrer sobre os livros que não lemos. Bayard vem em defesa da não-leitura justamente em contraposição ao fato de que poucos textos exaltam-na por se chocarem com três imposições: obrigação de ler, obrigação de ler tudo e discurso mantido sobre os livros. O ensaísta francês não pretende banalizar o ato da leitura, mas demonstrar que é possível falar com paixão de um livro que não se leu. Seu intuito com tal livro é elaborar “os elementos de uma verdadeira teoria da leitura, atenta a tudo que nela – falhas, erros, aproximações – decorre, na contracorrente da imagem ideal que com frequência nos é dada, de uma forma de descontinuidade” (2007, p. 17). Na primeira parte do livro, aponta quatro maneiras de não ler: “Os livros que não conhecemos”, “Os livros que folheamos”, “Os livros de que ouvimos falar” e “Os livros que esquecemos” e ao longo de seu discurso enfoca que é possível construir, por meio das experiências de leitura e não-leitura, três tipos de bibliotecas: a Coletiva (livros sobre os quais repousa certa cultura), a Interior (conjunto de livros que habita em

todos nós, sobre o qual toda personalidade se constrói) e a Virtual (lugar dominado pelas imagens e pelas imagens da própria pessoa). Assim, a *Divina Commedia*, de Dante Alighieri, nas categorias apresentadas por Bayard, pode ser inserida na dos livros que lemos “por ouvirmos falar” e na biblioteca Coletiva por consistir em uma leitura que, por sua representatividade e sublimidade, “deveria” habitar todos os leitores possíveis.

A forma de contato dos leitores contemporâneos com a *Divina Commedia* inicialmente se dá por descrições, que aparecem em rodapés, links, boxes, algumas delas diluídas em textos, livros didáticos e/ou apostilas de História ou Literatura, preferencialmente. Formas de, talvez, “falarmos dos livros que não lemos”, como afirma Bayard (2007), pois, por meio das descrições (restritas, muitas vezes, a “poema escrito em versos que narra a *viagem* de Dante pelos reinos do Inferno, Purgatório e Paraíso) o leitor saberá vaga ou amplamente do que trata tal texto, criando para si uma imagem da *Divina Commedia*, e terá conhecimento da existência dos versos e do poeta italiano.

Além do contato via âmbito escolar, os leitores podem conhecer personagens, histórias, fragmentos, trechos, por intermédio de elementos da cultura de massa, como: televisão, cinema, jornais (tirinhas, charges, comentários), jogos de computador/videogame. Para ilustrar, então, cito o jogo de videogame, *Dante's Inferno*, ou *O Inferno de Dante*, e a animação cinematográfica homônima, desenvolvidos e lançados pelas empresas Visceral Games e Electronic Arts em 2010.

Dante's Inferno

Dante's Inferno, ou *O Inferno de Dante*, é um jogo de videogame desenvolvido pelas empresas Visceral Games e Electronic Arts, lançado em 2010. Neste jogo, a *Divina Commedia* não apenas encena, mas está em cena, em jogo, em ação. O tema, como o próprio título do jogo já evidencia, vai tratar da primeira parte da *Divina*, o *Inferno*, onde o poeta-personagem, em sua peregrinação, encontra personagens históricos, figuras da mitologia, do imaginário cristão e, inclusive, personalidades de seu próprio tempo. O Inferno é composto por nove círculos que vão se estreitando até o centro da Terra; cada um deles corresponde a um tipo de pecado que, no jogo, Dante-personagem-jogador deve ultrapassar para seguir para a próxima fase.

Embora o jogo se baseie no texto do poeta italiano, é possível perceber, desde o início, uma adaptação-livre, uma apropriação. Segundo o professor Affonso Romano de Sant'anna (1998), o termo “apropriação” entrou “recentemente” na crítica literária, pois sua técnica chegou à literatura através das artes plásticas, especialmente com as experiências dadaístas, a partir de 1916, tendo seu retorno mais forte nos anos 60, com a pop art. É uma “prática” que se identifica com a “colagem” – diversos materiais presentes no cotidiano, reunidos e sobrepostos para formar uma imagem ou objeto artístico. A apropriação está ligada com o fato de “re-apresentar”, e não representar; “é uma técnica que se opõe à paráfrase e diverge da estilização.” [...]. Ela parte de um material já produzido por outro, extornando-lhe o significado” (SANT'ANNA, 1998, p. 46).

O objetivo do jogo é salvar Beatriz, que foi raptada por Lúcifer. Para que isso aconteça, o jogador (Dante) deve ultrapassar os obstáculos dos nove círculos e enfrentar a criatura diabólica

no centro gelado do Inferno. Além disso, não podemos perder de vista que adaptações para videogame, baseadas em filmes, livros, são ainda um caminho para estabelecer uma propriedade ou uma franquia, especialmente por poderem ser reutilizados em outros meios. Novos consumidores são/serão criados. A respeito disso, afirma Linda Hutcheon (2011, p. 26), “multinacionais que hoje têm estúdios cinematográficos já possuem os direitos para histórias em outras mídias, para que dessa forma possam reciclá-las para os *videogames*, por exemplo, e depois comercializá-las em suas estações televisivas”.

Por outro lado, não podemos “demonizar” o videogame, pois ele é, também, um dos caminhos para que os leitores deste século entrem, de alguma forma, em contato com a *Divina Commedia*. Por intermédio do videogame, o jogador se torna um dos personagens e atua naquele universo ficcional de imagens e mundos (im)possíveis. Embora tenham um apelo a efeitos visuais de toda ordem, acrescenta Linda Hutcheon (2011, p. 38), “O que os *videogames* e experimentos de realidade virtual não podem adaptar com facilidade é aquilo que os romances são perfeitamente capazes de representar: a “*res cogitans*”, o espaço da mente”.

Não há como perder de vista que os atuais jogos de videogame não passam de grandes narrativas, cujo personagem principal é o espectador, o jogador, melhor dizendo, aquele que “lê”, interage e joga. Se muitas gerações “aprenderam” inglês jogando videogame, como negar sua eficiência em matéria de “leitura”? E que oportunidade melhor para *brincar de ser* “Indiana Jones”, “Darth Vader”, e até mesmo “Dante”, que não por intermédio de jogos? Está, sim, instaurado um novo emblema de leitores, alguns dos quais pertencentes à geração *Homo zappiens*,¹ ou seja, uma geração que já nasceu com um mouse nas mãos (cf. VEEN, VRAKING, 2009).

Katherine Hayles, em *Literatura eletrônica – novos horizontes para o literário* (2009), ao tratar de alguns gêneros literários advindos com a textualidade eletrônica, compreende por “ficção interativa” aquilo que para muitos é apenas tido como jogo. A ficção interativa apresenta elementos de jogo mais acentuados, e não avança sem a participação dos usuários, mas, segundo a autora, “A demarcação entre literatura e jogos de computador não é clara; muitos jogos têm componentes de narrativa, ao passo que muitas obras de literatura eletrônica têm elementos de jogo [...]” (2009, p. 25). Em páginas adiante Hayles acrescenta:

Um jogador de videogames experiente tem uma percepção intuitiva de estratégia de jogos que pode faltar a um leitor de livros impressos; um leitor de livros impressos sabe como coordenar a subvocalização com percepção consciente em modos que são desconhecidos para um jogador de videogames (2009, p. 145).

O excerto acima nos faz pensar a respeito das diferentes habilidades de leitura e de como os leitores acabam se configurando de acordo com os meios pelos quais *realizam* a leitura. São experiências de leitura distintas que colaboram para habilidades e percepções inerentes às suas “especificidades”, e elas podem ser reduzidas, *grosso modo*, a “estrategistas” *versus* “mentalistas”.

1 “O *Homo zappiens* é um procesador ativo de informação, resolve problemas de maneira muito hábil, usando estratégias de jogo, e sabe se comunicar muito bem. Sua relação com a escola mudou profundamente, já que as crianças e os adolescentes *Homo zappiens* consideram a escola apenas um dos pontos de interesse em suas vidas” (VEEN, VRAKING, 2009, p. 12).

Enquanto que para estes a linearidade é elemento fundamental, para aqueles é praticamente inexistente.

Embora reconheça que muitos dos adultos nascidos na década de 80 (pertencentes a uma geração que aprendeu a jogar videogame de forma solitária), ainda joguem videogame, e sejam consumidores de jogos, revistas, periódicos, a maioria dos jogadores atualmente é composta por adolescentes nascidos na década de 90, os *Homo zappiens*. Estes não usam a linearidade; em caso de problemas, procuram resolvê-los telefonando ou twittando para um amigo, fazendo buscas em fóruns e sites diversos da Internet, ou seja, “usam redes humanas e técnicas quando precisam de respostas instantâneas” (VEEN, VRAKING, 2009, p. 32).

Acredito que as propostas, tanto a do videogame quanto a da animação, procurem contemplar essa “geração instantânea” (VEEN, VRAKING, 2009), unindo inventividade, tecnologia, desafio(s)² com a finalidade de atrair esses diferentes leitores a diferentes formas de ver/ler/jogar/estar em contato com Dante Alighieri e sua *Commedia*.

O *Inferno* em animação cinematográfica

O game *Dante's Inferno*, conforme já mencionado, resultou em uma animação longa que narra toda a viagem de Dante até o momento de livrar Beatriz do mal. A animação homônina, que carrega o epíteto de *an animated epic*, elaborada pelas mesmas produtoras, sob a direção de Victor Cook, Mike Disa, Sang-Jin Kim, Shuko Murase, Jong-Sik Nam, Lee Seung-Gyu, desde o princípio pode surpreender os leitores da *Divina Commedia*, os leitores-espectadores ou, mais precisamente, leitores-espectadores-internautas, como define Néstor Canclini (2008). Segundo esse crítico mexicano, a noção de espectador é a de que possui definida sua relação com campos específicos: o de cinema, de recitais de música, de teatro; cada um formado em uma lógica diferente. A noção de internauta, por outro lado, alude a um agente multimídia, que combina materiais diversos (da leitura e dos espetáculos), lê e ouve.

Isso, então, nos faz pensar que a “fonte” passou a ser outra. Na animação, o leitor-espectador não vai se dirigir à *Divina Commedia*, ao poema de Dante Alighieri, porque para ele o “texto-fonte” é o jogo para o videogame, e vai procurar resgatar o que ficou/mudou do jogo quando da passagem/transposição para animação.

Assim, o leitor do texto de Dante torna-se um espectador, que pode tanto se admirar quanto se espantar com a adaptação-livre da *Divina Commedia*. Aquele que espera encontrar a imagem conhecida de Dante, homem franzino, de estatura mediana, de rosto fino e alongado, com nariz aquilino, túnica longa, ramos de louro na cabeça – imagens que encontramos nas ilustrações de

2 “Quando perguntamos às crianças o que é tão atraente nos jogos, elas dizem que não é tanto o elemento da diversão que é importante. É claro que se divertir é bom, mas não é o motivo principal pelo qual elas gostam de jogar. É o desafio que as atrai ao jogo; sentir-se desafiado a resolver um problema e chegar ao próximo nível é o que importa. Sem querer ofender muitos dos meus bons colegas, ousou dizer que os elaboradores de jogos de computador entenderam a psicologia dos alunos melhor do que muitos educadores” (VEEN, VRAKING, 2009, p. 46).

Sandro Botticelli, no século XV, e posteriormente, nas de Gustave Doré, no século XIX, e que estão em consonância com as descrições feitas por Boccaccio, no *Trattarello in laude di Dante*:

Nosso poeta, então, tinha estatura mediana, e, assim que tomado pela idade madura, passou a andar mais curvado, e o seu andar era grave e manso, com vestes honradas sempre vestido, com aquele indumento que era conveniente à sua maturidade. A sua face era longa, e o nariz aquilino, e os olhos maiores que pequenos, os maxilares grandes, e o lábio inferior era sobreposto pelo superior; e sua cor era morena, e os cabelos e a barba espessos, pretos e crespos, e em sua face sempre melancólico e pensativo.³

Ilustrações, portanto, que se responsabilizaram por instaurar no imaginário coletivo a figura do poeta italiano. O leitor que conhece essas “imagens” vai ser surpreendido com um Dante guerreiro medieval, montado em um cavalo, corpulento, de armadura no peito. Virgílio, aquele que o guia na peregrinação infernal, é seu companheiro, mas muda de figura, assim como Dante, à medida que avançam nos círculos.

O Dante deste século, o do jogo, da animação, é um cavaleiro templário das Cruzadas que pratica inúmeras atrocidades em sua vida, dentre elas a de trair Beatriz, cometendo o pecado da tentação, acreditando que suas falhas seriam absolvidas por terem sido empreendidas em nome da Igreja.

Quando Dante foi para as Cruzadas, prometeu amor eterno à amada, assim, Beatriz fez uma aposta com Lúcifer, acreditando que Dante nunca a trairia. Como ele a traiu, sua alma [a de Beatriz] foi levada como presa para o Inferno para se tornar a mais nova noiva de Lúcifer. De iluminada alma dos céus, Beatriz poderia vir a se tornar a companheira maléfica e diabólica de Lúcifer, a rainha do Inferno, aquela que seria a responsável pela proliferação demoníaca a toda eternidade, procedendo a Helena de Tróia, Salomé e Cleópatra, que também foram noivas do comandante infernal. A diferença de Beatriz para com aquelas que a precederam está na pureza do seu espírito.

Na animação, ou como defino aqui adaptação-livre, Dante é um soldado de Deus que, durante a sua jornada, enfrenta feras, monstros, diabos, gigantes, e os elimina para conseguir prosseguir viagem. No início da animação, retornando das Cruzadas, após três anos afastado de sua amada, Dante se depara com as três feras (pantera, leão, loba – alegorias da incontidência, violência e fraude respectivamente), desembainha a sua espada e, com ela, perfura a garganta da loba que contra si investe e despista as outras duas lançando-as para longe. Após enfrentá-las, Dante, montado em seu corcel, cavalga para a Vila de seu pai, onde encontra Beatriz praticamente morta. No momento em que sua alma [a de Beatriz] seria levada para o céu, Lúcifer entra em cena, rapta e a leva para o Inferno. Dante os persegue e é, assim, conduzido ao reino dos pecadores. Para que ele se lembre de seus pecados, é costurada em seu peito, em formato de cruz, uma faixa onde se encontram todas as atrocidades, injustiças, maldades, cometidas por ele em vida. E serão essas imagens, essas memórias, essas lembranças que o atormentarão, em *flashbacks*, durante todo o percurso.

3 “Fu adunque questo nostro poeta di mediocre statura, e, poi che alla matura età fu pervenuto, andò alquanto curvetto, e era il suo andare grave e mansueto, d’onestissimi panni sempre vestito in quell’abito che era alla sua maturità convenevole. Il suo volto fu lungo, e il naso aquilino, e gli occhi anzi grossi che piccioli, le mascelle grandi, e dal labbro di sotto era quel di sopra avanzato; e il colore era bruno, e i capelli e la barba spessi, neri e crespi, e sempre nella faccia malinconico e pensoso”. Disponível em: < <http://bepi1949.altervista.org/biblio2/tratta/tratta2.htm#c17>>. Acesso em: 30 nov. 2011.

Dante-personagem tem, ainda, o poder de libertar algumas almas do Inferno para o céu por meio de preces e orações, o que constantemente irrita Lúcifer. Não existe preocupação, por parte dos produtores, de apresentar dados sólidos, de procedências históricas, de questões acerca da biografia de Dante. No Limbo, ou Primeiro Círculo do Inferno, onde estão as almas que não puderam escolher Cristo porque nasceram antes de seu advento, ou porque morreram antes do batismo, Dante descobre que teve um filho com Beatriz, e aí é que se percebe a liberdade dos criadores de conceberem Beatriz como figura humana, esposa de Dante, e não mais como figura salvífica.

Caronte, o barqueiro do Inferno, é transformado no barco que transporta Dante e Virgílio para a outra margem do Aqueronte, primeiro rio infernal, e é quem pronuncia as palavras da porta do Inferno:

VAI-SE POR MIM À CIDADE DOLENTE,
VAI-SE POR MIM À SEMPITERNA DOR,
VAI-SE POR MIM ENTRE A PERDIDA GENTE.
MOVEU JUSTIÇA O MEU ALTO FEITOR,
FEZ-ME A DIVINA POTESTADE, MAIS
O SUPREMO SABER E O PRIMO AMOR.
ANTES DE MIM NÃO FOI CRIADO MAIS
NADA SENÃO ETERNO, E ETERNA EU DURO./
DEIXAI TODA ESPERANÇA, Ó VÓS QUE ENTRAIS.
(*Inf.*, Canto III, v. 1-9, p. 46).

Em contrapartida, o outro barqueiro, Flégias, é transformado em um monstro gigante, e os transporta até a cidade de Dite (Lúcifer) em seus ombros.

Dante novamente luta com os demônios e espíritos que surgem durante a travessia; ao questionar Virgílio a respeito de seu desaparecimento durante as contendas, este lhe diz: “Sou um espírito puro, Dante. Não posso te ajudar a lutar contra teus inimigos” (*Dante’s Inferno*, 2010).

No Terceiro Círculo, o dos gulosos, é Cérbero, o monstro mitológico de três cabeças, quem Dante deve enfrentar para seguir adiante. Ao gladiar com o gigantesco monstro, é engolido por ele e dentro do corpo encontra a alma de Ciacco, que é libertada por Dante com orações, que o enviam aos céus. Em seguida, destrói o coração negro de Cérbero e literalmente cai no Quarto Círculo, dos avaros e pródigos, donde vêm à sua mente recordações de seu pai, Alighiero di Bellincione, apresentado no longa como um homem mesquinho, egoísta, glutão, violento, que batia na mãe de Dante.

Um aspecto interessante é a ironia presente na frase proferida por Dante a Virgílio, após ser acometido pelas lembranças de seu pai: “Acredita que na minha juventude queria ser um poeta? Mas tudo o que sabia era violência” (*Dante’s Inferno*, 2010). Esta afirmação pode, provavelmente, sinalizar ao leitor-espectador um/o afastamento, a existência de um *alter*, de outro Dante, que não o poeta-personagem. Ou seja, o Dante do longa, da animação, elaborado com base no personagem do jogo para o videogame, não é o Dante-poeta-personagem que conhecemos na *Divina Commedia*, mas alguém que, apenas quando jovem, pensou em ser poeta. E o fato de dizer isso ao poeta latino, de resgatar dos recônditos de sua memória esse anseio não consumado, revela que o personagem, pela violência vivenciada no âmbito familiar, resolveu partir para a luta, tornando-se, assim, um Templário, um cavaleiro de Deus, um Dante, que não Alighieri.

No Quarto Círculo, Dante encontra seu pai que, tentando agredi-lo, com o intuito de matá-lo, lhe diz: “Lúcifer ofereceu-me mil anos livre das torturas e ouro infinito se assassinar meu próprio filho.” Dante luta com seu pai até eliminá-lo. Mas essa não é a única “alma” que ele elimina de seu caminho. No Sexto Círculo, reservado aos hereges, encontra Farinata degli Uberti, um dos mais importantes líderes dos gibelinos de Florença. Os gibelinos massacraram os guelfos (partido da família de Dante) e retomaram o poder de Florença. Farinata é quem prevê o futuro do poeta-personagem, afirmando estar cheio de morte e destruição, e acrescenta: “Beatriz vai se casar com Lúcifer e reinar no inferno e tu ficarás conosco amaldiçoado para sempre” (*Dante’s Inferno*). Revoltado com o que ouve, Dante decide destruir a alma do líder político.

Dante ultrapassa sozinho as dez valas do Oitavo Círculo, Malebolge, reservado aos fraudulentos, para intentar impedir a união de Lúcifer com Beatriz, mas não obtém sucesso. Beatriz, enfeitiçada e transformada em criatura maléfica, torna-se a digna consorte de Lúcifer e principia, então, a gladiar com Dante, cobrindo o guerreiro de labaredas de fogo. O cavaleiro templário, quase sucumbindo, pede perdão à adorada e, mostrando a cruz que dela recebera de presente, continua: “Eu a trouxe de volta para você. Aceita outra vez o amor de Deus.” (*Dante’s Inferno*, 2010). Comovida, Beatriz perdoa Dante, aceita o amor divino e, desta forma, é levada aos céus por um anjo. Virgílio reaparece, pela última vez, para orientar Dante a enfrentar Lúcifer, no Nono e último Círculo do Inferno, reservado aos traidores. O mestre, o guia, não o conduz no Inferno e no Purgatório, como vemos na *Divina Commedia*, mas até a entrada do último círculo, e se despede neste momento, deixando Dante sozinho para enfrentar o demônio. O poeta luta ardorosamente contra o monstro, mas consegue finalmente vencê-lo quando se ajoelha e ora a Deus para que o perdoe por seus pecados.

Diferentemente do game, em que Dante faz sua peregrinação morto, pois descobre ter sido apunhalado por um soldado em Acre, na animação pode-se ter uma ideia diferente. O longa se encerra com a seguinte frase pronunciada por Dante: “Não morri, e não vivi” (*Dante’s Inferno*, 2010) – frase que retoma o verso do último canto do *Inferno*: “*Io non mori’ e non rimasi vivo*” (*Inf.*, Canto XXXIV, v. 25, p. 375).⁴ Se o Dante da animação não morreu e não viveu é porque ficou entre um estado e outro, e talvez porque esse Dante seja tão-somente uma criação emblemática, um Dante-outro, que pensou em ser poeta um dia, conforme apresentei acima, e seja também uma forma pela qual os produtores justifiquem a ausência de dados sólidos e de procedências históricas a respeito da biografia de Dante. Um Dante que, pelo nome, faz ressurgir o poeta italiano. E se o Dante da animação não viveu ou não morreu por (talvez) não ter existido, ou por ter ficado entre um estado e outro, um Dante existe: aquele que cada jogador, espectador, internauta, permite entrar, por alguns momentos, em sua vida, em sua imaginação, em sua própria história, nem que o seja pela natural necessidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação (CANDIDO, 1995).

É possível ainda detectar outras diferenças (ou recriações?) com relação ao texto original e com a biografia que conhecemos de Dante. E aqui trato como recriações por não ver essas diferenças

4 “Não morri, e vivo não me conservei.” (*Inf.*, Canto XXXIV, v. 25, p. 248).

como “infidelidade”, “traição”, “deformação”, “violação”, “abastardamento”, “vulgarização”, e “profanação” (STAM, 2006), mas como “liberdades criativas”, “palimpsestos”, hipertextualidades (GENETTE, 2006). “Liberdades criativas” que estão, de certo modo, associadas aos direitos dos leitores, apresentados no ensaio sobre a leitura, de Daniel Pennac, *Como um romance* (1993). Segundo o ensaísta, são direitos dos leitores: não ler, pular páginas, não terminar um livro, reler, ler qualquer coisa, ao bovarismo, ler em qualquer lugar, ler uma frase aqui e outra ali, ler em voz alta, calar. Direitos que os leitores, também, adquirem quando reescrevem suas leituras.

Considerações finais

Não cabe, aqui, efetuar uma análise apurada do jogo em contraposição aos versos de Dante e muito menos enumerar todas as diferenças (ou liberdades criativas) entre a *Divina Commedia* e a adaptação-livre, a animação, baseada no game, que se inspirou no texto de Dante. E isso talvez nem venha ao caso. Não nos interessam as diferenças, o que sobra ou falta, o que está diferente no filme ou no jogo, o que o leitor-espectador-internauta deixa de conhecer do seu “original”, mas sim constatar que tais adaptações (jogo para videogame e filme – animação) não esvaziam a obra que lhes serve de inspiração, que é a *Divina Commedia*.

Dante que dura, persiste, perdura. Dante que não foi Durante apenas por conta da homenagem ao avô materno denominado Durante degli Abati, nome mais tarde abreviado para Dante, mas é durante porque é adaptado, é retomado, é recriado, é resistente, e, por conta disso, perpetuado, nem que o seja com “rupturas”.

Ao encarar como ruptura não pretendo ver como débito ao original, discurso que traz embutido o caráter da fidelidade em relação ao texto-fonte, que rompe, que arromba. Compreendo ruptura no sentido de que um rompimento provoca uma abertura, um interstício, uma fissura e, por meio desse entremeio supostamente vazio, faz-se ver algumas possibilidades. Embora exista um interstício, uma abertura, seu entorno – a *Divina Commedia* – não é completamente descaracterizado. É como rasgar um tecido, faz-se nele uma fissura, abre-se um vazio para possibilidades, mas se continua vendo nele o tecido, o texto, o entreteçamento.

Essas adaptações transformam o texto de Dante em jogo, em ação, em evidência, e mostram que, apesar de já ter passado mais de 500 anos de sua publicação, a *Divina Commedia* está viva, sendo resgatada, e adquirindo possíveis leitores-espectadores, que são também jogadores. Leitores que estão tendo um contato *diferente* com determinados aspectos do texto literário dantesco, que fazem a leitura de uma versão do texto do poeta italiano, interagindo e divertindo-se mutuamente. A cada obstáculo vencido, a cada círculo conquistado, podem ter a sensação de reconhecer em si mesmo um pouco de Dante, um pouco de poeta, um pouco absoluto.

E um leitor, como afirma o escritor argentino Ricardo Piglia (2006, p. 19), “também é aquele que lê mal, distorce, percebe confusamente. Na clínica da arte de ler, nem sempre o que tem melhor visão lê melhor”. Além disso, um leitor não é somente aquele que “escreve” e, portanto, torna visível a sua leitura, mas também aquele que a “escreve” por diferentes maneiras, nem que seja pelo *simples*, real e ilusório, ato de ler.

Referências

- ALIGHIERI, Dante. *A Divina Comédia*. Tradução, comentários e notas de Italo Eugenio Mauro. São Paulo: Editora 34, 2009.
- _____. *La Divina Commedia*. A cura di Emilio Pasquini e Antonio Quaglio. Garzanti: Torino, 2005.
- BAYARD, Pierre. *Como falar dos livros que não lemos?*. Tradução de Rejane Janowitz. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.
- CANCLINI, Néstor García. *Leitores, espectadores e internautas*. Tradução de Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: _____. *Vários escritos*. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 235-263.
- DANTE’S INFERNO. Victor Cook / Mike Disa / Sang-Jin Kim / Shuko Murase / Jong-Sik Nam / Lee Seung-Gyu (dir.). EUA / Japão / Singapura / Coréia do Sul, DVD, 90 min., 2010. DVD (90 min). Título original: Dante’s Inferno: An Animated Epic.
- GENETTE, Gerard. *Palimpsestos: a literatura de segunda mão*. Tradução de Luciene Guimarães e Maria Antônia Ramos Coutinho. FAE/UFMG: Belo Horizonte, 2006.
- HAYLES, N. Katherine. *Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário*. Tradução de Luciana Lhullier e Ricardo Moura Buchweitz. São Paulo: Global: Universidade de Passo Fundo, 2009.
- HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. Tradução de André Cechinel. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Altas literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- PIGLIA, Ricardo. O que é um leitor? In: *O último leitor*. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 19-37.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- SANT’ANNA, Affonso Romano de. *Paródia, Paráfrase & Cia*. 6.ed. São Paulo: Ática, 1998.
- STAM, Robert. “Teoria e prática da adaptação: da fidelidade à intertextualidade”. In: *Ilha do Desterro*, Florianópolis, nº 51, jul/dez. de 2006. P. 19-53.
- VEEN, Wim; VRAKKING, Ben. *Homo Zappiens: educando na era digital*. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2009.

Gizelle Kaminski Corso

Doutora em Teoria Literária pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012) e professora efetiva do Instituto Federal Catarinense. Possui experiência na área de Letras com ênfase em Teoria Literária, atuando principalmente nos seguintes temas: adaptação; clássico; literatura e ensino; literatura infantojuvenil; leitor, leitura. E-mail: gikacorso@gmail.com.

*Recebido em 15 de setembro de 2011.
Aceito em 15 de janeiro de 2012.*

A importância das revistas *O Tico-Tico* e *Recreio* para a história da literatura infantil e a formação de novos dos leitores.¹

Lígia Regina Máximo Cavalari Menna
UNIP

Resumo: Este trabalho tem por principal objetivo destacar a importância das revistas *O Tico-Tico* e *Recreio*, em distintos contextos, para o florescimento e solidificação da Literatura Infantil brasileira e a formação de novos leitores, sinalizando a primeira publicação, já no início do século XX, o interesse de uma nova massa urbana por bens comuns à industrial cultural.

Periódicos, como jornais, revistas e almanaques, principalmente na segunda metade do século XIX e primeiras décadas do século XX, destacaram-se como efetivos divulgadores de literatura. Na literatura infantil, podemos ainda considerar os anos de 1970 como uma nova fase bastante produtiva para os periódicos. Tal constatação torna imprescindível o estudo desses materiais para uma visão crítica e reflexiva a respeito da história da Literatura Brasileira.

Palavras-chave: Literatura infantil. Literatura brasileira. Revista *O Tico-Tico*. Revista *Recreio*.

Abstract: *This paper has the main purpose to emphasize the importance of Tico-Tico and Recreio magazines, in different contexts, for the flowering and solidification of Brazilian Children's literature and the formation of new readers, showing, in the twentieth century beginning, the interest of a new urban mass for common goods of industrial cultural. Periodicals, such as newspapers, magazines and almanacs, especially in the second half of the nineteenth century and first decades of the twentieth century, stood out as effective promoters of literature. In children's literature, it's also possible to stand out a new blossoming of the 1970s. Such observation makes the study of these materials indispensable for a critical and reflective view of the history of Brazilian literature.*

Key-words: *Children's literature. Brazilian Literature. O Tico-Tico magazine. Recreio magazine.*

A partir da liberação tardia da imprensa no Brasil no século XIX, diversos escritores encontraram nos jornais não só uma forma de sobrevivência, mas também um meio eficaz para divulgarem sua arte, suas produções literárias e suas ideias. Assim, até meados do século XX, em um tímido mercado editorial, os jornais e revistas assumiram-se como os mais efetivos divulgadores da literatura.

Podemos citar o exemplo de Monteiro Lobato que, na década de 1920, aconselhava o amigo Godofredo Rangel que fizesse como ele, publicasse suas obras primeiramente em jornais e revistas,

1 Este artigo foi adaptado de MENNA, Lígia R. M Cavalari. *A importância dos jornais e revistas para a formação de leitores e para a gênese e florescimento da literatura infantil*. Anais do XII Congresso Internacional ABRALIC. Universidade Federal do Paraná. Curitiba-PR, 2011.

para depois lançá-las em livros. Havia dois motivos: para que sua obra se tornasse conhecida e para que pudesse avaliar o gosto dos leitores, conforme observamos em carta de Lobato a Gurgel, em 2 de Fevereiro de 1923:

Está me voltando a mania e creio que dou mais dois livros este ano. Como sempre, parto gêmeo. Um, de ideias e impressões extraídas daquele meu velho Diário de solteiro, com leves apuros da forma e da filosofia. Outro de contos-contos novos. Não dispensei teu juízo preliminar, à moda de sempre. Ponho-os na Revista e depois dou-os em livro- o bom sistema. (LOBATO, 201.P.482)

A Revista citada por Lobato é a *Revista do Brasil*, da qual foi colaborador, editor e proprietário no início de sua carreira. Poderíamos citar ainda outros grandes escritores como Machado de Assis, Olavo Bilac, Coelho Neto, Carlos Drummond de Andrade e Graciliano Ramos, entre vários, que tiveram uma relação contínua com a imprensa.

Constatamos que há vários estudos voltados para as relações, entre a imprensa e a literatura, seus gêneros, seus produtores e receptores, adultos por excelência.

Como exemplo, citamos o livro *Imprensa, História e Literatura*, organizado por Isabel Lustosa (LUSTOSA, 2008), com análises diversas, inclusive da professora Marisa Lajolo, da Unicamp. Há também o livro *Pena de Aluguel*, de Cristiane Henriques Costa (COSTA, 2005) - doutora em Cultura e Comunicação pela UFRJ- obra que nos apresenta um amplo panorama da produção literária e jornalística no Brasil, durante o período de 1904 a 2004.

Contudo, quando o assunto são as produções destinadas ao público infantil, pouco foi discutido, havendo uma imensa lacuna a ser preenchida. Em nossa tese de doutorado, intitulada *A literatura infantil além do livro: contribuições do jornal português O senhor doutor e da revista brasileira O Tico-Tico*, realizamos um estudo sobre as produções literárias veiculadas para crianças em jornais e revistas nas primeiras décadas do século XX, período da gênese e florescimento da Literatura Infantil, por considerarmos tal estudo necessário e justificável.

Apesar de estabelecermos, em nossa tese, um estudo comparado entre as produções para crianças no Brasil e em Portugal, neste artigo, daremos ênfase somente às mídias impressas brasileiras a partir do final do século XIX.

Um dos precursores dos estudos sobre as produções de periódicos para crianças foi Leonardo Arroyo, que, em seu livro *Literatura infantil brasileira*, dedica um capítulo significativo, intitulado “*A imprensa escolar e infantil*”. Já na introdução, o autor enfatiza a importância da imprensa para formação e desenvolvimento da literatura infantil brasileira:

Os jornais infantis marcaram bem determinado período da literatura infantil brasileira. Para a formação das coordenadas da literatura infantil brasileira, a criação de um campo propício à sua evolução- sem nunca esquecer aqui a importância fundamental do desenvolvimento da educação e do ensino- para a sua base, se assim nos podemos exprimir, foi a imprensa para crianças e jovens, imprensa não só na forma de jornal, como na forma de revistas (ARROYO, 1990, P.131)

É notável a importância basilar dos jornais e revistas para a formação dos leitores e para a gênese e florescimento da literatura infantil. A existência dos pequenos jornais escolares, de no máximo quatro páginas, ainda colaborou para as primeiras tentativas literárias de muitos escritores, como Monteiro Lobato, por exemplo, que escrevia em 1896 no jornal *O Guarani* (Rizzini² apud ARROYO, 1990, P. 136).

Vale observar que, se o livro tornou-se o suporte ideal para a educação formal, os jornais e revistas assumiram um papel mais informal e por vezes lúdico, sem deixar, no entanto, de se integrar às concepções de infância e educação vigentes.

Cronologicamente, segundo Arroyo, o primeiro registro de jornal para crianças no Brasil data de 1811, na Bahia, com o jornal *O adolescente*. Contudo, o autor não teve acesso ao material e inferiu seu público-alvo pelo título.

Vale destacar que um dos maiores obstáculos para os pesquisadores de periódicos no Brasil, principalmente com referência ao século XIX, é a escassez de materiais de consulta. Vários dos jornais citados por Arroyo não podem ser mais localizados e outros se encontram em péssimas condições, conforme pudemos verificar em nossas pesquisas.

Quanto aos jornais para adultos, muitos já estão salvos em microfilmes ou mesmo digitalizados, podendo ser encontrados, por exemplo, na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro³ ou no Arquivo Público do Estado de São Paulo⁴. Os jornais e revistas destinados ao público infantil não tiveram a mesma atenção.

Arroyo ainda cita *O Recompilador ou Livraria dos Meninos (Salvador, 1837)*, *O Mentor da Infância (Salvador, 1846)*, *O Juvenil (Rio de Janeiro, 1835)*, *A Saudade (Pernambuco, 1850)* e *vários jornais da cidade de São Paulo, como Kaleidoscópio (1860)*, *Ensaio Juvenil (1864)*, *Imprensa Juvenil (1870)*, *O Adolescente (1887)*, além de muitos outros do interior do Estado de São Paulo, como, por exemplo, *O Colegial (Piracicaba, 1880)* e o *Escolar (Santos, 1884)*.

Na sequência, o autor menciona as diferentes produções para crianças nos vários estados brasileiros, reforçando, com uma extensa lista de publicações, a relevância dos estudos desses periódicos, porém aponta, já nos idos de 1967, primeira edição de sua obra, que havia a impossibilidade de um levantamento rigoroso de todas as publicações para as crianças, uma vez que vários jornais já não mais existiam naquela época.

Vale destacar que muitos desses jornais eram editados nas escolas, primárias e secundárias, com produções dos próprios alunos, leitores e aprendizes de escritor.

Todavia, segundo Arroyo, a preocupação com a imprensa escolar e infantil era grande na segunda metade do século XIX e não se atinha apenas às escolas e aos colégios:

O jornal preenchia, sem dúvida, o lugar do livro, então mais difícil e que pouca atenção ainda merecia dos livreiros e editores brasileiros. É possível, também, que os jornais ficassem mais baratos e atendessem melhor ao complexo criador dos meninos, já ensaiando diversificada reação à literatura infantil que nos vinha de Portugal [...] (ARROYO, 2010:210)

2 RIZZINI, Jorge. *História de Monteiro Lobato*, (Via e obra) São Paulo. Difusão Cultural, 1966 p. 56.

3 Biblioteca Nacional . Disponível em <http://www.bn.br/portal/>

4 Arquivo do Estado de S. Paulo . Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/>

Em julho de 2009, a partir de pesquisas na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, encontramos ainda os seguintes jornais: *O infantil* (1895), São Paulo; *Revista juvenil* (1876), Maranhão; *O juvenil* (1892) Rio de Janeiro; *Echo Infantil* (1894), *Gazetinha* (1882), *Tico-tico* (1882), *A luz* (1884), *O Guarany* (1900), no setor de obras raras.

Os jornais a que tivemos acesso têm de duas a quatro páginas de 16 por 23 cm, sem ilustrações, produzidos por órgãos escolares, com textos dos próprios alunos, como contos, poemas e artigos, bastante diferentes do que hoje consideramos textos apropriados para crianças. A partir da concepção de infância da época, meninos de cerca de doze anos eram vistos como adultos em miniatura e assim se comportavam, conforme pudemos inferir a partir da leitura desses jornais.

Conforme Arroyo, os vários jornais por ele citados, com base em pesquisas próprias e nos trabalhos de Afonso de Freitas⁷ e de Lafayette de Toledo⁸, apresentavam muita moral, muita religião e poesia, além de uma forte preocupação cívica:

A expressão literária dos meninos dos fins do século XIX era bitolada, condicionada, por acentuada educação cívica e moral, em cujo lastro, por exemplo, o temário folclórico raramente se encontrava (ARROYO, 2010:190).

Um exemplo dado é o jornal *A Seta* (1895), um manuscrito publicado em São Paulo, que pretendia cultuar a memória do Marechal Floriano Peixoto, sob a direção de A. M Vasconcelos.

Arroyo ainda dá destaque para a *Revista do Jardim da Infância* (1896), publicada pela Escola Normal em São Paulo, dirigida por Gabriel Prestes, sendo que entre os colaboradores estava a escritora Zalina Rolim. Segundo o autor, a revista apresentava textos de interesse dos professores, como horários e relatórios do jardim da infância, além de poemas, contos, lições de desenhos, jogos, brinquedos e cantos para as crianças.

Em 1898, surgiu a primeira publicação destinada às meninas e a única do século XIX - a revista literária e educativa, também paulistana, *Álbum das meninas*, dirigida por Anália Emília Franco, e distribuída gratuitamente.

No início do século XX, ainda em São Paulo, Arroyo cita vários periódicos, como: *A Juriti* (1904), somente para meninas; *O Pequeno Polegar* (1904), "revista bimestral ilustrada para meninos"; *A Mocidade* (1905); *O Cri-cri* (1907-1909); *O grilo* (1907), editado e dirigido por João Monteiro Júnior, cujo lema era "leitura inocente para crianças de 6 a 60 anos"; *O pica-pau* (1908); *O Jornal das crianças* (1913), no qual colaboraram professores normalistas como Arnaldo Barreto, José Escobar, por exemplo; entre outros de uma longa lista de periódicos (ARROYO, 2010:194-197).

Em seu livro, Arroyo menciona também as diferentes produções para crianças nos vários estados brasileiros, reforçando, com uma extensa lista de publicações, a relevância dos estudos desses periódicos.

5 Órgão dos alunos do Colégio Camargo.

6 Órgão literário e noticioso dos alunos do Colégio São Sebastião.

7 FREITAS, A. A imprensa paulistana. Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, SP, v. XIX, [s.d].

8 TOLEDO, L. Imprensa paulista (memória histórica). Revista do Instituto Histórico Geográfico de São Paulo, São Paulo, v. III, [s.d]

Destacamos outras produções do início do século XX, entre jornais, suplementos, que não constam, em sua maioria, do livro de Arroyo, mas foram verificadas em nossas pesquisas junto à Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e Biblioteca Monteiro Lobato, em São Paulo : *A carochinha*- Florianópolis-1914; *O escolar*- Canoinhas-1918; *O Arrebol*- Teresina- 1918-1925; *A gazeta infantil*- São Paulo, 1929-1950, *Suplemento infantil e juvenil*- A nação-, Rio de Janeiro, 1939. Assim como revistas: *O Tico-Tico*- 1905-1962; *Lobinho*-1939; *Bem-te-vi* (1923) e, mais tardiamente, *Recreio* (anos 60); entre outras, e os almanaques *O Tico-Tico* e *Vida Infantil*.

É interessante destacar que alguns periódicos para adultos também apresentavam seções com produções para crianças, lembrando que , no início dos anos 20, Monteiro Lobato publica *A menina do Narizinho Arrebitado* , e, mais precisamente, em janeiro de 1921 na *Revista do Brasil*, vários outros episódios da menina Lúcia que seriam incorporados ao *Reinações de Narizinho*, em 1931.

É no início do século XX, até meados dos anos 40 , que encontramos o auge da veiculação de gêneros literários em suplementos, jornais, almanaques e revistas para crianças , dividindo espaços com uma crescente inclusão de Histórias em quadrinhos (HQ), por uma visível influência dos *Comic books* americanos. A partir dos anos 40, as HQ passam a ocupar quase com exclusividade o espaço na imprensa, surgindo assim revistas exclusivas de HQ, como o *Gibi*, por exemplo.



Revista *Gibi*- 12 abr 1939
Foto digital tirada em 14/07/2009.
Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro

Atualmente, a presença de gêneros literários em suplementos infantis, como *Folhinha*(*Folha de S. Paulo* e *Estadinho* (Estado de S. Paulo), para citarmos periódicos paulistas, encontram-se cada vez mais raros.

Quanto à revista *O Tico-Tico* o periódico foi publicado de 1905 a 1962, em formato grande, cerca de 22x 30cm, diminuindo nos anos 50 para 15x22 cm.



Capa da Revista *O Tico-Tico*
 Revista *O Tico-Tico*, nº 1, 11/10/1905.
 Encarte do livro *100 de Tico-Tico*.Fotocópia



Capa da revista *O Tico-Tico*
 Revista *O Tico-Tico*, nº 1425, de 25/01/1933.
 Foto digital.
 Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin.

A revista possuía diferentes seções semanais ou comemorativas, um editorial (Lição do vovô), partituras, notícias, entrevistas, anúncios publicitários, seção do leitor (textos e fotos enviados pelos leitores), concursos, histórias em quadrinhos, poemas, contos, romances em folhetins como *As viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift e *As aventuras de Robinson Crusóe*, de Daniel Defoe, já imortalizada por Carlos Drummond de Andrade, assíduo leitor da revista, conforme podemos observar em seu poema “Infância”:

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
 Minha mãe ficava sentada cosendo.
 Meu irmão pequeno dormia.
 Eu sozinho menino entre mangueiras.
 lia a história de Robinson Crusóe,
 comprida história que não acaba mais.
 (In: Reunião. Rio de Janeiro, José Olympio, 1969)

Segundo Waldomiro Vergueiro (VERGUEIRO & SANTOS,2006), a revista foi idealizada pelo jornalista e caricaturista Renato de Castro, pelo poeta Cardoso Júnior e o professor e jornalista Manoel Bonfim. Luís Bartolomeu de Souza e Silva, dono da *Sociedade O Malho*, recebeu a proposta com entusiasmo e resolveu publicar a nova revista, seguindo os moldes da revista francesa *La Semaine de Suzette*. O sucesso da revista foi grande, chegando a mais de 20 mil exemplares para a primeira edição, o que era um record para época. O preço de capa se manteve inalterado em 200 réis por quase quinze anos, o que, segundo o autor, era um valor relativamente baixo, acessível a diferentes camadas da população. Quanto a seu público leitor, Vergueiro considera que:

O público consumidor eleito pela revista era a criança de classe média, oriunda de uma família solidamente constituída, temente a Deus, respeitadora dos valores

pátrios, matriculadas em instituições formais, com uma inteligência superior à média(...)submissa aos preceitos morais predominantes na sociedade brasileira. (VERGUEIRO & SANTOS, 2006:215)

Já os escritores e colaboradores, segundo Maria Cristina Merlo⁹, encontrados ao longo de diversas edições de *O Tico-Tico*, temos: Cardoso Júnior, Coelho Neto, Olavo Bilac, Murilo Araújo, Catulo da Paixão Cearense, Bastos Tigre, Maurício Maia, Malba Tahan, Eustórgio Wanderley (com os pseudônimos de Maurício Maia, Trancoso, Malazarte e Wenceslau Semifusa), Humberto de Campos, Oswaldo Orico, Galvão Queiroz, Carlos Manhães, Américo Clia, Josué Montello, Leonor Posada, Gaspar Coelho e Gustavo Barroso, entre outros.

Verificamos também vários contos de um tradutor e adaptador que assina por M. M Eme., que acreditamos ser um pseudônimo, como tantos outros encontrados.

O surgimento da revista marca também o momento em que nossa sociedade, ou pelo menos parte dela, encontrava-se mais aberta para a indústria cultural que então surgia, conforme nos apontam Lajolo & Zilberman:

Esta, por assim dizer, prontidão e maturidade da sociedade brasileira para absorção de produtos culturais mais modernos e especificamente dirigidos para uma ou outra faixa de consumidores expressa-se exemplarmente no surgimento, em 1905, da revista infantil *O Tico-Tico*. O sucesso do lançamento, a longa permanência da revista no cenário editorial, a importância de suas personagens na construção do imaginário infantil nacional, a colaboração recebida de grandes artistas — tudo isso referenda que o Brasil do começo do século, nos centros maiores, já se habilitava ao consumo de produtos da hoje chamada indústria cultural.” (LAJOLO & ZILBERMAN, 1984:23)

Quanto aos textos literários identificados por nós nas edições a que tivemos acesso, podemos citar, primeiramente, um conto de Coelho Neto “Quem tudo quer tudo perde” na primeira edição de 1905¹⁰. O conto já fazia parte do livro *Contos Pátrios*, de 1904.

Há também alguns poucos exemplares de 1911 junto à Biblioteca Monteiro Lobato, os quais se encontram bastante incompletos, com a falta de várias páginas. Há vários contos, mas são longos e não estão completos, já que continuam em outras edições que não foram localizadas.

No *Almanaque de 1931*, exemplar adquirido, encontramos vários textos interessantes, mas poucos apresentam indicação da autoria, conforme os indicados: “O astuto aldeão”, de Nelson de Lara Cruz; “O dourado”, sem autoria; “Era uma vez...”, de Leonor Posada; “Um conto de Eustórgio Wanderley”¹¹; “O lago e a estrela”, de Carlos Manhães; A escada de Jacob“, de J. Carlos, famoso por suas ilustrações em *O Malho* e *Paratodos*.

9 “As dimensões jornalísticas e literária em *O Tico-Tico*” in *O Tico-Tico 100 anos*. 2006

10 A cópia da 1ª edição em forma de encarte faz parte do livro *O Tico-Tico 100 anos*.

11 Eustórgio Wanderley nasceu no dia 5 de setembro de 1882, na cidade do Recife, PE, onde estudou e morou durante quase toda sua vida. Adulto, dedicou-se ao jornalismo, atuando no *Diário da Manhã* e no *Jornal do Recife*. Academia de Letras de Pernambuco. Compositor de músicas também para crianças, como o conhecido “Marcha soldado, cabeça de papel” (fonte: Site Cifra Antiga <http://cifrantiga2.blogspot.com/2008/02/eustrgio-wanderley.html>, acessado em 15/07/2008.

Na edição de 25/05/1938, há dois pequenos contos que merecem destaque, “O pequeno das sortes”, de Olga Jan” Sszewska ¹² e “O bem mais precioso”, de Alba Saltiel e o poema “Represália” de Eustórgio Wanderley . Esse último, por exemplo, torna-se bastante interessante por sua linguagem coloquial e por seu conteúdo que, de certa forma, relativiza alguns valores, principalmente da menina boazinha e bem comportada.

Com a opção de um eu - lírico feminino e infantil, o autor nos apresenta Lili, uma menina de seis anos que diz que não convidará os pais para seu casamento, pois não a convidaram para o deles. Na terceira estrofe, o eu- lírico diz:

“Não me julguem vingativa,
 Mas também não sou santinha....
 Quando “me fazem alguma”
 Eu “tiro minha casquinha”
 (WANDERLEY, Eustórgio in O Tico-Tico, 25/05/1938)



Represália”, de Eustórgio Wanderley
 Revista *O Tico- Tico*, nº 1703, de 15/05/1938, p.29. Foto digital.
 Biblioteca Infantil Monteiro Lobato

Em uma edição de 1954¹³, já em formato bem menor do que a de 1938, pudemos encontrar “A lenda das estrelas”, a adaptação do conto “O jardineiro do rei” e o poema “A rã e touro”, de Olavo Bilac. Nessa época, o tamanho da revista foi reduzido.

No Almanaque de 1958¹⁴, podemos destacar os poemas “Sonho de Natal”, de Bastos

12 Acreditamos que este seja um pseudônimo. Narra-se a história de um menino que vendia bilhetes e ajudou um pobre homem. Esse homem era rico,mas passava por dificuldades. Quando reencontrou o menino, ficou tão agradecido que o recompensou.

13 Fotos digitalizadas obtidas na Biblioteca Monteiro Lobato em São Paulo.

14 idem

Tigre e “Um cigarrinho”, de Isabel Vieira e Serra Paiva, do livro *Pingos D’água*.

A revista *O Tico-Tico* reinou absoluta até os anos 30 até que, em 1934, Adolfo Aizen fundou o *Suplemento Infantil* (posteriormente *Juvenil*) no jornal *A Nação*, no Rio de Janeiro. Esse suplemento foi um sucesso instantâneo e inaugurou uma nova fase na divulgação das HQ no Brasil, a partir do modelo norte-americano.¹⁵ No mesmo estilo, surge *O Globo Juvenil*, das Organizações Globo. Esse foi o início da decadência da revista *O Tico-Tico*. Segundo Waldomiro Vergueiro:

De repente, os personagens ingênuos e bem intencionados da revista passavam a ser substituídos no gosto popular por intrépidos desbravadores de novos mundos, homens mascarados ou seres super-poderosos. Foi um choque.” (VERGUEIRO & SANTOS, 2006: 206)

O autor acrescenta que a revista até tentou competir com as novas publicações, mas, para isso, comprometeu seu bom nível e acabou por perder espaço junto ao público.



Suplemento Juvenil

A Nação, Suplemento juvenil. 22/08/1939
Foto digital tirada em 14/07/2009.
Biblioteca Nacional(Brasil)

Dos anos 30 aos 40, tentaram se equiparar às novas tendências das HQ, contudo, aos poucos, retornaram aos seus propósitos iniciais.

Além da concorrência, Waldomiro Vergueiro aponta outros fatores para o declínio da revista e sua extinção: Mudança dos gostos do público, mais adepto às aventuras das HQ, o surgimento da Televisão e dos desenhos animados e, finalmente, um novo mercado consumidor, os adolescentes.

Como qualquer obra de tanto alcance, a revista *O Tico-Tico* estava impregnada de ideologias que retratavam o período histórico em que foi publicada. Assim, o nacionalismo e um didatismo-moralista estão presentes em diversos textos dessa revista. Nos anos 30, com certa

15 Encontramos apenas alguns exemplares de 1939 junto à Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

ênfase, observa-se um firme propósito de influenciar o desenvolvimento intelectual das crianças brasileiras, a partir de concepções positivistas (“ ordem e progresso”). Na edição de 25 de maio de 1938, por exemplo, encontramos ao rodapé o seguinte conselho: “ Menino, a ordem é a primeira lei do céu! Sem a ordem, sem método, nada conseguirás”.

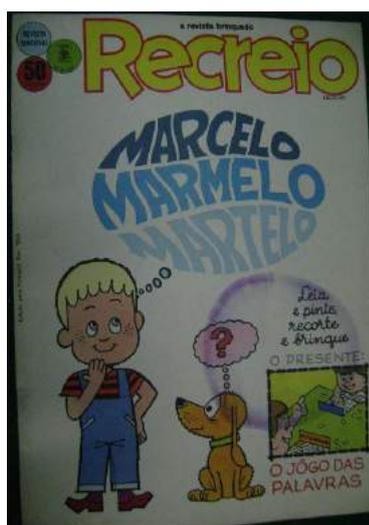
Segundo Waldomiro Vergueiro, os responsáveis pelo *O Tico-Tico* defendiam um tipo de revista que pudesse colaborar para a produção de adultos pró-ativos, que acreditariam na força do trabalho e participariam do capitalismo em ascensão, e acrescenta:

O público consumidor eleito pela revista era a criança de classe média, oriunda de uma família solidamente constituída, temente a Deus, respeitadora dos valores pátrios, matriculadas em instituições formais, com uma inteligência superior à média(...)submissa aos preceitos morais predominantes na sociedade brasileira. (VERGUEIRO & SANTOS,2006:215)

A revista, posteriormente, tornou-se objeto de leitura de todas as classes sociais, mas manteve valores das classes dominantes, apresentando diversas vezes situações de extremo preconceito racial e social. Seu modelo didático-pedagógico permaneceu até o seu fim.

Ao final dos anos de 1960, a produções para crianças encontram um novo espaço entre os periódicos , a revista *Recreio*, na qual se destacaram as então iniciantes Ana Maria Machado e Ruth Rocha, autora de uma infinidade de títulos dentre os quais se destaca *Marcelo, Marmelo, Martelo* (1976) , publicado originalmente na revista nº 50 em 1970.¹⁶

Recreio foi lançada pela Editora Abril em 1969, ao custo de 1 cruzeiro, permanecendo até 1981 com a mesma concepção, de divertir e educar, conforme seu slogan já antecipava: “Leia e pinte, recorte e brinque” ou mesmo a disposição do título na capa com pré e pós acréscimos. Acima, do título, em letras menores encontramos “ a revista brinquedo”. Abaixo, em letras miúdas, surge o termo “ escolar”: *A revista brinquedo Recreio escolar*.



Revista *Recreio*, 1970.

Foto digital tirada em 11/09/2008

Biblioteca Monteiro Lobato

16 A data de publicação não aparece na revista, mas como é o nº50, supomos que tenha sido publicado em 1970, antes da reforma ortográfica de 1971.

A híbrida função e o baixo custo, acessível à classe média, transformaram a revista em um sucesso de público em plena Ditadura Militar.

Uma história diferente era publicada a cada semana, cercada de brincadeiras, jogos, adivinhações, músicas, quadrinhos, peças para montar cidades, circos, navios, entre outros. Em 2000, foi relançada e remodelada, diferindo muito da primeira versão e perdurando até a atualidade.

Ao compararmos a versão de *Marmelo, Marcelo, Martelo* da revista com a do livro¹⁷, encontramos diferenças significativas, não somente quanto à disposição do texto e suas ilustrações, mas também em relação ao desfecho da obra.

O exemplar analisado é composto por 16 páginas em formato médio, sendo que cada uma apresenta um trecho da história, cercada nas laterais por atividades diversas. A linguagem não-verbal, ilustrações descritivas e narrativas e aspectos gráficos (balões para algumas falas e letras coloridas em diferentes destaques) se sobressaem à linguagem verbal.

No livro, verbal e não verbal se equiparam harmonicamente, ora o texto aparece acima das ilustrações, em geral descritivas e narrativas, ora abaixo. Contudo, são inseridos pequenos animais como minhocas, borboletas, joaninhas, passarinhos e sapos, deslocados do enredo e que acompanham o desenrolar da trama em um processo metalinguístico interessante.

Atentando um pouco ao enredo, podemos destacar o clímax da narrativa quando, ao ver a casa de seu cachorro Godofredo em chamas, Marcelo, o menino que gostava de brincar com as palavras, grita: “A mordadeira, papai, embrasou...”. Como não foi compreendido pelo pai, Jaime, na revista e João, no livro, a casinha de seu cachorro foi consumida pelo fogo. Neste ponto, o texto apresenta diferenças significativas. Na revista, o menino lamenta e diz ao pai (em um amplo balão): “Coitadinho do Godofredo! A casinha dele pegou fogo, todinha, todinha...”. No livro, Marcelo desfere uma crítica: “Gente grande não entende nada de nada, mesmo!”

Curiosamente, para esse episódio, a ilustração, na revista, retrata os pais sorrindo da situação, uma simples travessura de menino. Já no livro, os pais aparentam consternação, tanto que, na sequência, promovem construir uma outra casa para o cachorro e entram no brincadeira linguística do menino: “Não fique triste, meu filho. A gente faz uma moradeira nova pro Latildo”

Um dos pontos mais contrastantes é o desfecho, completamente alterado. Na revista, a história termina com a constatação de que Marcelo nunca mais falou daquele jeito, o que nos leva a supor que a queima da casinha teria sido uma boa lição ou mesmo um castigo para o menino que adorava inventar palavras. Na última página, Marcelo aparece adulto, sentado em uma poltrona, lendo jornal e sua filha lhe pergunta por que mesa se chama mesa. Marcelo pensa: “Há vamos começar tudo de novo”. Já no livro, todos passam a se entender bem. A autora acrescenta que os pais não passaram a falar como o filho, mas faziam força para entendê-lo. Vê-se tolerância e abertura ao diálogo, tão raro na década de 70, em plena Ditadura Militar.

17 Versão em livro analisada: ROCHA, Ruth. *Marmelo, Marcelo, Marmelo e outras histórias*. Ilustrações de Adalberto Cornavaca 2ª edição e 65ª impressão. São Paulo: Salamandra, 1999.



Final de *Marcelo, Marmelo, Martelo*,
Revista *Recreio*, 1969



Final de *Marcelo, Marmelo, Martelo*
Livro, 1999

Ao longo das décadas, os gêneros literários escritos para o público infantil, gradativamente, abandonaram os jornais, fixaram-se nos livros, onde obviamente já circulavam, e passaram a migrar, como observamos atualmente, para os mais diferentes suportes, com destaque para os ambientes virtuais. Observamos, dessa forma, uma ruptura e migração constante desses gêneros em relação a seus suportes e meios de divulgação.

Consideramos, portanto, que os estudos sobre a História da Literatura Infantil não podem se ater apenas ao livro, e devem ir além, investigando diferentes periódicos, como foi o caso das revistas *O Tico-Tico* e *Recreio*, retratos de diferentes épocas, participantes efetivas na formação de leitores e na gênese e (re)florescimento da Literatura Infantil brasileira.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond. *Reunião*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.
- ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. 3 ed. São Paulo: UNESP, 2010.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise e didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- AZEVEDO, Ezequiel de. *O Tico-Tico: cem anos de revista*. São Paulo: Via Lettera, 2005.
- COELHO, Nelly Novaes *Panorama Histórico da literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. *Literatura infantil: teoria, análise e didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSTA, Cristiane. *Pena de Aluguel*. São Paulo: Cia das Letras, 2005.
- LAJOLO & ZILBERMAN, Marisa e Regina. *Literatura Infantil brasileira*. São Paulo: Ática, 1984.
- LOBATO, Monteiro. *A barca de Gleyre*. São Paulo: Globo, 2010 (primeira edição de 1944)

- LUSTOSA, Isabel (org.) *Imprensa, História e Literatura*, Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa 2008.
- MENNA, Lígia R M. C. *A literatura infantil além do livro: contribuições do jornal português O senhor doutor e da revista brasileira O Tico-Tico* 310 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- ROCHA, Ruth. *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*. São Paulo: Salamandra, 2ª ed, 1999.
- VERGUEIRO & SANTOS, Waldomiro e Roberto. *O Tico-Tico 100 anos- Centenário da primeira revista de quadrinhos do Brasil*. Opera Graphica: São Paulo, 2006.

Site:

Cifra Antiga. Verbete Eustórgio Wanderley <http://cifrantiga2.blogspot.com/2008/02/eustrgio-wanderley.html>, acessado em 15/07/2008.

Revistas e Almanques

Almanaque O Tico-Tico-1947,1952,1953,1954,1956. Fotos digitalizadas. Biblioteca Monteiro Lobato.

Almanaque O Tico-Tico, 1931. Exemplar original

Revista Paratodos, 1931. Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em <http://www.bn.br/portal/>

Revista O Tico Tico, Rio de Janeiro, Publicação D' Malho. Exemplares avulsos de 1911, 1938,1954. Fotos digitalizadas. Biblioteca Monteiro Lobato.

Revista O Tico-Tico- nº 1 de 11 de outubro 1905 – Encarte in VERGUEIRO & SANTOS, Waldomiro e Roberto. *O Tico-Tico 100 anos- Centenário da primeira revista de quadrinhos do Brasil*. Opera Graphica: São Paulo, 2006.

Revista Recreio. Marcelo Marmelo, nº 50, 1970. (data ilegível). Fotos digitalizadas. Biblioteca Monteiro Lobato

Lígia Regina Máximo Cavalari Menna

Doutora e Mestre em Letras na área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é docente e coordenadora do Curso de Letras da Universidade Paulista (UNIP). Ministra aulas em cursos presenciais e à distância (EAD), com ênfase em Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Literaturas africanas, Teoria Literária, Educação, Literatura Infantil e Juvenil e Estudos Comparados. Co-autora da coleção didática para Ensino Fundamental II, *Português: uma língua brasileira*, Leya Brasil, aprovada pelo MEC para o PNLD 2014.

Contato: limax@uol.com.br

Recebido em 20 de outubro de 2011.

Aceito em 20 de fevereiro de 2012.

A importância das revistas *O Tico-Tico* e *Recreio* para a história da literatura infantil e a formação de novos dos leitores.¹

Lígia Regina Máximo Cavalari Menna
UNIP

Resumo: Este trabalho tem por principal objetivo destacar a importância das revistas *O Tico-Tico* e *Recreio*, em distintos contextos, para o florescimento e solidificação da Literatura Infantil brasileira e a formação de novos leitores, sinalizando a primeira publicação, já no início do século XX, o interesse de uma nova massa urbana por bens comuns à industrial cultural.

Periódicos, como jornais, revistas e almanaques, principalmente na segunda metade do século XIX e primeiras décadas do século XX, destacaram-se como efetivos divulgadores de literatura. Na literatura infantil, podemos ainda considerar os anos de 1970 como uma nova fase bastante produtiva para os periódicos. Tal constatação torna imprescindível o estudo desses materiais para uma visão crítica e reflexiva a respeito da história da Literatura Brasileira.

Palavras-chave: Literatura infantil. Literatura brasileira. Revista *O Tico-Tico*. Revista *Recreio*.

Abstract: *This paper has the main purpose to emphasize the importance of Tico-Tico and Recreio magazines, in different contexts, for the flowering and solidification of Brazilian Children's literature and the formation of new readers, showing, in the twentieth century beginning, the interest of a new urban mass for common goods of industrial cultural. Periodicals, such as newspapers, magazines and almanacs, especially in the second half of the nineteenth century and first decades of the twentieth century, stood out as effective promoters of literature. In children's literature, it's also possible to stand out a new blossoming of the 1970s. Such observation makes the study of these materials indispensable for a critical and reflective view of the history of Brazilian literature.*

Key-words: *Children's literature. Brazilian Literature. O Tico-Tico magazine. Recreio magazine.*

A partir da liberação tardia da imprensa no Brasil no século XIX, diversos escritores encontraram nos jornais não só uma forma de sobrevivência, mas também um meio eficaz para divulgarem sua arte, suas produções literárias e suas ideias. Assim, até meados do século XX, em um tímido mercado editorial, os jornais e revistas assumiram-se como os mais efetivos divulgadores da literatura.

¹ Este artigo foi adaptado de MENNA, Lígia R. M Cavalari. *A importância dos jornais e revistas para a formação de leitores e para a gênese e florescimento da literatura infantil*. Anais do XII Congresso Internacional ABRALIC. Universidade Federal do Paraná. Curitiba-PR, 2011.

Podemos citar o exemplo de Monteiro Lobato que, na década de 1920, aconselhava o amigo Godofredo Rangel que fizesse como ele, publicasse suas obras primeiramente em jornais e revistas, para depois lançá-las em livros. Havia dois motivos: para que sua obra se tornasse conhecida e para que pudesse avaliar o gosto dos leitores, conforme observamos em carta de Lobato a Gurgel, em 2 de Fevereiro de 1923:

Está me voltando a mania e creio que dou mais dois livros este ano. Como sempre, parto gêmeo. Um, de ideias e impressões extraídas daquele meu velho Diário de solteiro, com leves apuros da forma e da filosofia. Outro de contos-contos novos. Não dispensei teu juízo preliminar, à moda de sempre. Ponho-os na Revista e depois dou-os em livro- o bom sistema. (LOBATO, 201.P.482)

A Revista citada por Lobato é a *Revista do Brasil*, da qual foi colaborador, editor e proprietário no início de sua carreira. Poderíamos citar ainda outros grandes escritores como Machado de Assis, Olavo Bilac, Coelho Neto, Carlos Drummond de Andrade e Graciliano Ramos, entre vários, que tiveram uma relação contínua com a imprensa.

Constatamos que há vários estudos voltados para as relações, entre a imprensa e a literatura, seus gêneros, seus produtores e receptores, adultos por excelência.

Como exemplo, citamos o livro *Imprensa, História e Literatura*, organizado por Isabel Lustosa (LUSTOSA, 2008), com análises diversas, inclusive da professora Marisa Lajolo, da Unicamp. Há também o livro *Pena de Aluguel*, de Cristiane Henriques Costa (COSTA, 2005) - doutora em Cultura e Comunicação pela UFRJ- obra que nos apresenta um amplo panorama da produção literária e jornalística no Brasil, durante o período de 1904 a 2004.

Contudo, quando o assunto são as produções destinadas ao público infantil, pouco foi discutido, havendo uma imensa lacuna a ser preenchida. Em nossa tese de doutorado, intitulada *A literatura infantil além do livro: contribuições do jornal português O senhor doutor e da revista brasileira O Tico-Tico*, realizamos um estudo sobre as produções literárias veiculadas para crianças em jornais e revistas nas primeiras décadas do século XX, período da gênese e florescimento da Literatura Infantil, por considerarmos tal estudo necessário e justificável.

Apesar de estabelecermos, em nossa tese, um estudo comparado entre as produções para crianças no Brasil e em Portugal, neste artigo, daremos ênfase somente às mídias impressas brasileiras a partir do final do século XIX.

Um dos precursores dos estudos sobre as produções de periódicos para crianças foi Leonardo Arroyo, que, em seu livro *Literatura infantil brasileira*, dedica um capítulo significativo, intitulado “*A imprensa escolar e infantil*”. Já na introdução, o autor enfatiza a importância da imprensa para formação e desenvolvimento da literatura infantil brasileira:

Os jornais infantis marcaram bem determinado período da literatura infantil brasileira. Para a formação das coordenadas da literatura infantil brasileira, a criação de um campo propício à sua evolução- sem nunca esquecer aqui a importância fundamental do desenvolvimento da educação e do ensino- para a sua base, se assim nos podemos exprimir, foi a imprensa para crianças e jovens, imprensa não só na forma de jornal, como na forma de revistas (ARROYO, 1990, P.131)

É notável a importância basilar dos jornais e revistas para a formação dos leitores e para a gênese e florescimento da literatura infantil. A existência dos pequenos jornais escolares, de no máximo quatro páginas, ainda colaborou para as primeiras tentativas literárias de muitos escritores, como Monteiro Lobato, por exemplo, que escrevia em 1896 no jornal *O Guarani* (Rizzini² apud ARROYO, 1990, P. 136).

Vale observar que, se o livro tornou-se o suporte ideal para a educação formal, os jornais e revistas assumiram um papel mais informal e por vezes lúdico, sem deixar, no entanto, de se integrar às concepções de infância e educação vigentes.

Cronologicamente, segundo Arroyo, o primeiro registro de jornal para crianças no Brasil data de 1811, na Bahia, com o jornal *O adolescente*. Contudo, o autor não teve acesso ao material e inferiu seu público-alvo pelo título.

Vale destacar que um dos maiores obstáculos para os pesquisadores de periódicos no Brasil, principalmente com referência ao século XIX, é a escassez de materiais de consulta. Vários dos jornais citados por Arroyo não podem ser mais localizados e outros se encontram em péssimas condições, conforme pudemos verificar em nossas pesquisas.

Quanto aos jornais para adultos, muitos já estão salvos em microfimes ou mesmo digitalizados, podendo ser encontrados, por exemplo, na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro³ ou no Arquivo Público do Estado de São Paulo⁴. Os jornais e revistas destinados ao público infantil não tiveram a mesma atenção.

Arroyo ainda cita *O Recompilador ou Livraria dos Meninos (Salvador, 1837)*, *O Mentor da Infância (Salvador, 1846)*, *O Juvenil (Rio de Janeiro, 1835)*, *A Saudade (Pernambuco, 1850)* e *vários jornais da cidade de São Paulo, como Kaleidoscópio (1860)*, *Ensaio Juvenil (1864)*, *Imprensa Juvenil (1870)*, *O Adolescente (1887)*, além de muitos outros do interior do Estado de São Paulo, como, por exemplo, *O Colegial (Piracicaba, 1880)* e o *Escolar (Santos, 1884)*.

Na sequência, o autor menciona as diferentes produções para crianças nos vários estados brasileiros, reforçando, com uma extensa lista de publicações, a relevância dos estudos desses periódicos, porém aponta, já nos idos de 1967, primeira edição de sua obra, que havia a impossibilidade de um levantamento rigoroso de todas as publicações para as crianças, uma vez que vários jornais já não mais existiam naquela época.

Vale destacar que muitos desses jornais eram editados nas escolas, primárias e secundárias, com produções dos próprios alunos, leitores e aprendizes de escritor.

Todavia, segundo Arroyo, a preocupação com a imprensa escolar e infantil era grande na segunda metade do século XIX e não se atinha apenas às escolas e aos colégios:

O jornal preenchia, sem dúvida, o lugar do livro, então mais difícil e que pouca atenção ainda merecia dos livreiros e editores brasileiros. É possível, também, que os jornais ficassem mais baratos e atendessem melhor ao complexo criador dos meninos, já ensaiando diversificada reação à literatura infantil que nos vinha de Portugal [...](ARROYO, 2010:210)

2 RIZZINI, Jorge. *História de Monteiro Lobato*, (Via e obra) São Paulo. Difusão Cultural, 1966 p. 56.

3 Biblioteca Nacional . Disponível em <http://www.bn.br/portal/>

4 Arquivo do Estado de S. Paulo . Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/>

Em julho de 2009, a partir de pesquisas na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, encontramos ainda os seguintes jornais: *O infantil* (1895), São Paulo; *Revista juvenil* (1876), Maranhão; *O juvenil* (1892) Rio de Janeiro; *Echo Infantil* (1894), *Gazetinha* (1882), *Tico-tico* (1882), *A luz* (1884), *O Guarany* (1900), no setor de obras raras.

Os jornais a que tivemos acesso têm de duas a quatro páginas de 16 por 23 cm, sem ilustrações, produzidos por órgãos escolares, com textos dos próprios alunos, como contos, poemas e artigos, bastante diferentes do que hoje consideramos textos apropriados para crianças. A partir da concepção de infância da época, meninos de cerca de doze anos eram vistos como adultos em miniatura e assim se comportavam, conforme pudemos inferir a partir da leitura desses jornais.

Conforme Arroyo, os vários jornais por ele citados, com base em pesquisas próprias e nos trabalhos de Afonso de Freitas⁷ e de Lafayette de Toledo⁸, apresentavam muita moral, muita religião e poesia, além de uma forte preocupação cívica:

A expressão literária dos meninos dos fins do século XIX era bitolada, condicionada, por acentuada educação cívica e moral, em cujo lastro, por exemplo, o temário folclórico raramente se encontrava (ARROYO, 2010:190).

Um exemplo dado é o jornal *A Seta* (1895), um manuscrito publicado em São Paulo, que pretendia cultuar a memória do Marechal Floriano Peixoto, sob a direção de A. M Vasconcelos.

Arroyo ainda dá destaque para a *Revista do Jardim da Infância* (1896), publicada pela Escola Normal em São Paulo, dirigida por Gabriel Prestes, sendo que entre os colaboradores estava a escritora Zalina Rolim. Segundo o autor, a revista apresentava textos de interesse dos professores, como horários e relatórios do jardim da infância, além de poemas, contos, lições de desenhos, jogos, brinquedos e cantos para as crianças.

Em 1898, surgiu a primeira publicação destinada às meninas e a única do século XIX - a revista literária e educativa, também paulistana, *Álbum das meninas*, dirigida por Anália Emília Franco, e distribuída gratuitamente.

No início do século XX, ainda em São Paulo, Arroyo cita vários periódicos, como: *A Juriti* (1904), somente para meninas; *O Pequeno Polegar* (1904), "revista bimestral ilustrada para meninos"; *A Mocidade* (1905); *O Cri-cri* (1907-1909); *O grilo* (1907), editado e dirigido por João Monteiro Júnior, cujo lema era "leitura inocente para crianças de 6 a 60 anos"; *O pica-pau* (1908); *O Jornal das crianças* (1913), no qual colaboraram professores normalistas como Arnaldo Barreto, José Escobar, por exemplo; entre outros de uma longa lista de periódicos (ARROYO, 2010:194-197).

Em seu livro, Arroyo menciona também as diferentes produções para crianças nos vários estados brasileiros, reforçando, com uma extensa lista de publicações, a relevância dos estudos desses periódicos.

5 Órgão dos alunos do Colégio Camargo.

6 Órgão literário e noticioso dos alunos do Colégio São Sebastião.

7 FREITAS, A. A imprensa paulistana. Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, SP, v. XIX, [s.d].

8 TOLEDO, L. Imprensa paulista (memória histórica). Revista do Instituto Histórico Geográfico de São Paulo, São Paulo, v. III, [s.d]

Destacamos outras produções do início do século XX, entre jornais, suplementos, que não constam, em sua maioria, do livro de Arroyo, mas foram verificadas em nossas pesquisas junto à Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e Biblioteca Monteiro Lobato, em São Paulo : *A carochinha*- Florianópolis-1914; *O escolar*- Canoinhas-1918; *O Arrebol*- Teresina- 1918-1925; *A gazeta infantil*- São Paulo, 1929-1950, *Suplemento infantil e juvenil*- A nação-, Rio de Janeiro, 1939. Assim como revistas: *O Tico-Tico*- 1905-1962; *Lobinho*-1939; *Bem-te-vi* (1923) e, mais tardiamente, *Recreio* (anos 60); entre outras, e os almanaques *O Tico-Tico* e *Vida Infantil*.

É interessante destacar que alguns periódicos para adultos também apresentavam seções com produções para crianças, lembrando que, no início dos anos 20, Monteiro Lobato publica *A menina do Narizinho Arrebitado*, e, mais precisamente, em janeiro de 1921 na *Revista do Brasil*, vários outros episódios da menina Lúcia que seriam incorporados ao *Reinações de Narizinho*, em 1931.

É no início do século XX, até meados dos anos 40, que encontramos o auge da veiculação de gêneros literários em suplementos, jornais, almanaques e revistas para crianças, dividindo espaços com uma crescente inclusão de Histórias em quadrinhos (HQ), por uma visível influência dos *Comic books* americanos. A partir dos anos 40, as HQ passam a ocupar quase com exclusividade o espaço na imprensa, surgindo assim revistas exclusivas de HQ, como o *Gibi*, por exemplo.



Revista *Gibi*- 12 abr 1939
Foto digital tirada em 14/07/2009.
Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro

Atualmente, a presença de gêneros literários em suplementos infantis, como *Folhinha*(*Folha de S. Paulo* e *Estadinho* (Estado de S. Paulo), para citarmos periódicos paulistas, encontram-se cada vez mais raros.

Quanto à revista *O Tico-Tico* o periódico foi publicado de 1905 a 1962, em formato grande, cerca de 22x 30cm, diminuindo nos anos 50 para 15x22 cm.



Capa da Revista *O Tico-Tico*
 Revista *O Tico-Tico*, nº 1, 11/10/1905.
 Encarte do livro *100 de Tico-Tico*.Fotocópia



Capa da revista *O Tico-Tico*
 Revista *O Tico-Tico*, nº 1425, de 25/01/1933.
 Foto digital.
 Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin.

A revista possuía diferentes seções semanais ou comemorativas, um editorial (Lição do vovô), partituras, notícias, entrevistas, anúncios publicitários, seção do leitor (textos e fotos enviados pelos leitores), concursos, histórias em quadrinhos, poemas, contos, romances em folhetins como *As viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift e *As aventuras de Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe, já imortalizada por Carlos Drummond de Andrade, assíduo leitor da revista, conforme podemos observar em seu poema “Infância”:

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
 Minha mãe ficava sentada cosendo.
 Meu irmão pequeno dormia.
 Eu sozinho menino entre mangueiras.
 lia a história de Robinson Crusóé,
 comprida história que não acaba mais.
 (In: Reunião. Rio de Janeiro, José Olympio, 1969)

Segundo Waldomiro Vergueiro (VERGUEIRO & SANTOS,2006), a revista foi idealizada pelo jornalista e caricaturista Renato de Castro, pelo poeta Cardoso Júnior e o professor e jornalista Manoel Bonfim. Luís Bartolomeu de Souza e Silva, dono da *Sociedade O Malho*, recebeu a proposta com entusiasmo e resolveu publicar a nova revista, seguindo os moldes da revista francesa *La Semaine de Suzette*. O sucesso da revista foi grande, chegando a mais de 20 mil exemplares para a primeira edição, o que era um record para época. O preço de capa se manteve inalterado em 200 réis por quase quinze anos, o que, segundo o autor, era um valor relativamente baixo, acessível a diferentes camadas da população. Quanto a seu público leitor, Vergueiro considera que:

O público consumidor eleito pela revista era a criança de classe média, oriunda de uma família solidamente constituída, temente a Deus, respeitadora dos valores pátrios, matriculadas em instituições formais, com uma inteligência superior à média(...)submissa aos preceitos morais predominantes na sociedade brasileira. (VERGUEIRO & SANTOS,2006:215)

Já os escritores e colaboradores, segundo Maria Cristina Merlo⁹, encontrados ao longo de diversas edições de *O Tico-Tico*, temos: Cardoso Júnior, Coelho Neto, Olavo Bilac, Murilo Araújo, Catulo da Paixão Cearense, Bastos Tigre, Maurício Maia, Malba Tahan, Eustórgio Wanderley (com os pseudônimos de Maurício Maia, Trancoso, Malazarte e Wenceslau Semifusa), Humberto de Campos, Oswaldo Orico, Galvão Queiroz, Carlos Manhães, Américo Clia, Josué Montello, Leonor Posada, Gaspar Coelho e Gustavo Barroso, entre outros.

Verificamos também vários contos de um tradutor e adaptador que assina por M. M Eme., que acreditamos ser um pseudônimo, como tantos outros encontrados.

O surgimento da revista marca também o momento em que nossa sociedade, ou pelo menos parte dela, encontrava-se mais aberta para a indústria cultural que então surgia, conforme nos apontam Lajolo & Zilberman:

Esta, por assim dizer, prontidão e maturidade da sociedade brasileira para absorção de produtos culturais mais modernos e especificamente dirigidos para uma ou outra faixa de consumidores expressa-se exemplarmente no surgimento, em 1905, da revista infantil *O Tico-Tico*. O sucesso do lançamento, a longa permanência da revista no cenário editorial, a importância de suas personagens na construção do imaginário infantil nacional, a colaboração recebida de grandes artistas — tudo isso referenda que o Brasil do começo do século, nos centros maiores, já se habilitava ao consumo de produtos da hoje chamada indústria cultural.” (LAJOLO & ZILBERMAN, 1984:23)

Quanto aos textos literários identificados por nós nas edições a que tivemos acesso, podemos citar, primeiramente, um conto de Coelho Neto “ Quem tudo quer tudo perde” na primeira edição de 1905¹⁰. O conto já fazia parte do livro *Contos Pátrios*, de 1904.

Há também alguns poucos exemplares de 1911 junto à Biblioteca Monteiro Lobato, os quais se encontram bastante incompletos, com a falta de várias páginas. Há vários contos, mas são longos e não estão completos, já que continuam em outras edições que não foram localizadas.

No *Almanaque de 1931*, exemplar adquirido, encontramos vários textos interessantes, mas poucos apresentam indicação da autoria, conforme os indicados: “ O astuto aldeão”, de Nelson de Lara Cruz; “ O dourado”, sem autoria; “ Era uma vez...”, de Leonor Posada; “Um conto de Eustórgio Wanderley”¹¹; “O lago e a estrela”, de Carlos Manhães; A escada de Jacob“, de J. Carlos, famoso por suas ilustrações em *O Malho* e *Paratodos*.

9 “ As dimensões jornalísticas e literária em *O Tico-Tico*” in *O Tico-Tico 100 anos*. 2006

10 A cópia da 1ª edição em forma de encarte faz parte do livro *O Tico-Tico 100 anos*.

11 Eustórgio Wanderley nasceu no dia 5 de setembro de 1882, na cidade do Recife, PE, onde estudou e morou durante quase toda sua vida. Adulto, dedicou-se ao jornalismo, atuando no *Diário da Manhã* e no *Jornal do Recife*. Academia de Letras de Pernambuco. Compositor de músicas também para crianças, como o conhecido “*Marcha soldado, cabeça de papel*”

(fonte: Site Cifra Antiga <http://cifrantiga2.blogspot.com/2008/02/eustrgio-wanderley.html>, acessado em 15/07/2008.

Na edição de 25/05/1938, há dois pequenos contos que merecem destaque, “O pequeno das sortes”, de Olga Jan” Sszewska ¹² e “O bem mais precioso”, de Alba Saltiel e o poema “Represália” de Eustórgio Wanderley . Esse último, por exemplo, torna-se bastante interessante por sua linguagem coloquial e por seu conteúdo que, de certa forma, relativiza alguns valores, principalmente da menina boazinha e bem comportada.

Com a opção de um eu - lírico feminino e infantil, o autor nos apresenta Lili, uma menina de seis anos que diz que não convidará os pais para seu casamento, pois não a convidaram para o deles. Na terceira estrofe, o eu- lírico diz:

“Não me julguem vingativa,
 Mas também não sou santinha...
 Quando “me fazem alguma”
 Eu “tiro minha casquinha”
 (WANDERLEY, Eustórgio in O Tico-Tico, 25/05/1938)



Represália”, de Eustórgio Wanderley
 Revista *O Tico-Tico*, nº 1703, de 15/05/1938, p.29. Foto digital.
 Biblioteca Infantil Monteiro Lobato

Em uma edição de 1954¹³, já em formato bem menor do que a de 1938, pudemos encontrar “ A lenda das estrelas”, a adaptação do conto “ O jardineiro do rei” e o poema “ A rã e touro”, de Olavo Bilac. Nessa época, o tamanho da revista foi reduzido.

No Almanaque de 1958¹⁴, podemos destacar os poemas “ Sonho de Natal”, de Bastos Tigre

12 Acreditamos que este seja um pseudônimo. Narra-se a história de um menino que vendia bilhetes e ajudou um pobre homem. Esse homem era rico,mas passava por dificuldades. Quando reencontrou o menino, ficou tão agradecido que o recompensou.

13 Fotos digitalizadas obtidas na Biblioteca Monteiro Lobato em São Paulo.

14 idem

e “Um cigarrinho”, de Isabel Vieira e Serra Paiva, do livro *Pingos D’água*.

A revista *O Tico-Tico* reinou absoluta até os anos 30 até que, em 1934, Adolfo Aizen fundou o *Suplemento Infantil* (posteriormente *Juvenil*) no jornal *A Nação*, no Rio de Janeiro. Esse suplemento foi um sucesso instantâneo e inaugurou uma nova fase na divulgação das HQ no Brasil, a partir do modelo norte-americano.¹⁵ No mesmo estilo, surge *O Globo Juvenil*, das Organizações Globo. Esse foi o início da decadência da revista *O Tico-Tico*. Segundo Waldomiro Vergueiro:

De repente, os personagens ingênuos e bem intencionados da revista passavam a ser substituídos no gosto popular por intrépidos desbravadores de novos mundos, homens mascarados ou seres super-poderosos. Foi um choque.” (VERGUEIRO & SANTOS, 2006: 206)

O autor acrescenta que a revista até tentou competir com as novas publicações, mas, para isso, comprometeu seu bom nível e acabou por perder espaço junto ao público.



Suplemento Juvenil

A Nação, Suplemento juvenil. 22/08/1939
Foto digital tirada em 14/07/2009.
Biblioteca Nacional(Brasil)

Dos anos 30 aos 40, tentaram se equiparar às novas tendências das HQ, contudo, aos poucos, retornaram aos seus propósitos iniciais.

Além da concorrência, Waldomiro Vergueiro aponta outros fatores para o declínio da revista e sua extinção: Mudança dos gostos do público, mais adepto às aventuras das HQ, o surgimento da Televisão e dos desenhos animados e, finalmente, um novo mercado consumidor, os adolescentes.

Como qualquer obra de tanto alcance, a revista *O Tico-Tico* estava impregnada de ideologias que retratavam o período histórico em que foi publicada. Assim, o nacionalismo e um didatismo-moralista estão presentes em diversos textos dessa revista. Nos anos 30, com certa ênfase, observa-

15 Encontramos apenas alguns exemplares de 1939 junto à Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

se um firme propósito de influenciar o desenvolvimento intelectual das crianças brasileiras, a partir de concepções positivistas (“ ordem e progresso”). Na edição de 25 de maio de 1938, por exemplo, encontramos ao rodapé o seguinte conselho: “ Menino, a ordem é a primeira lei do céu! Sem a ordem, sem método, nada conseguirás”.

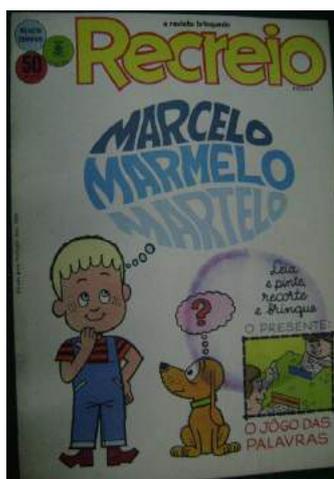
Segundo Waldomiro Vergueiro, os responsáveis pelo *O Tico-Tico* defendiam um tipo de revista que pudesse colaborar para a produção de adultos pró-ativos, que acreditariam na força do trabalho e participariam do capitalismo em ascensão, e acrescenta:

O público consumidor eleito pela revista era a criança de classe média, oriunda de uma família solidamente constituída, temente a Deus, respeitadora dos valores pátrios, matriculadas em instituições formais, com uma inteligência superior à média(...)submissa aos preceitos morais predominantes na sociedade brasileira. (VERGUEIRO & SANTOS,2006:215)

A revista, posteriormente, tornou-se objeto de leitura de todas as classes sociais, mas manteve valores das classes dominantes, apresentando diversas vezes situações de extremo preconceito racial e social. Seu modelo didático-pedagógico permaneceu até o seu fim.

Ao final dos anos de 1960, a produções para crianças encontram um novo espaço entre os periódicos , a revista *Recreio*, na qual se destacaram as então iniciantes Ana Maria Machado e Ruth Rocha, autora de uma infinidade de títulos dentre os quais se destaca *Marcelo, Marmelo, Martelo* (1976) , publicado originalmente na revista nº 50 em 1970.¹⁶

Recreio foi lançada pela Editora Abril em 1969, ao custo de 1 cruzeiro, permanecendo até 1981 com a mesma concepção, de divertir e educar, conforme seu slogan já antecipava: “Leia e pinte, recorte e brinque” ou mesmo a disposição do título na capa com pré e pós acréscimos. Acima, do título, em letras menores encontramos “ a revista brinquedo”. Abaixo, em letras miúdas, surge o termo “ escolar”: *A revista brinquedo Recreio escolar*.



Revista *Recreio*, 1970.

Foto digital tirada em 11/09/2008
Biblioteca Monteiro Lobato

16 A data de publicação não aparece na revista, mas como é o nº50, supomos que tenha sido publicado em 1970, antes da reforma ortográfica de 1971.

A híbrida função e o baixo custo, acessível à classe média, transformaram a revista em um sucesso de público em plena Ditadura Militar.

Uma história diferente era publicada a cada semana, cercada de brincadeiras, jogos, adivinhações, músicas, quadrinhos, peças para montar cidades, circos, navios, entre outros. Em 2000, foi relançada e remodelada, diferindo muito da primeira versão e perdurando até a atualidade.

Ao compararmos a versão de *Marmelo, Marcelo, Martelo* da revista com a do livro¹⁷, encontramos diferenças significativas, não somente quanto à disposição do texto e suas ilustrações, mas também em relação ao desfecho da obra.

O exemplar analisado é composto por 16 páginas em formato médio, sendo que cada uma apresenta um trecho da história, cercada nas laterais por atividades diversas. A linguagem não-verbal, ilustrações descritivas e narrativas e aspectos gráficos (balões para algumas falas e letras coloridas em diferentes destaques) se sobressaem à linguagem verbal.

No livro, verbal e não verbal se equiparam harmonicamente, ora o texto aparece acima das ilustrações, em geral descritivas e narrativas, ora abaixo. Contudo, são inseridos pequenos animais como minhocas, borboletas, joaninhas, passarinhos e sapos, deslocados do enredo e que acompanham o desenrolar da trama em um processo metalinguístico interessante.

Atentando um pouco ao enredo, podemos destacar o clímax da narrativa quando, ao ver a casa de seu cachorro Godofredo em chamas, Marcelo, o menino que gostava de brincar com as palavras, grita: “A mordadeira, papai, embrasou...”. Como não foi compreendido pelo pai, Jaime, na revista e João, no livro, a casinha de seu cachorro foi consumida pelo fogo. Neste ponto, o texto apresenta diferenças significativas. Na revista, o menino lamenta e diz ao pai (em um amplo balão): “Coitadinho do Godofredo! A casinha dele pegou fogo, todinha, todinha...”. No livro, Marcelo desfere uma crítica: “Gente grande não entende nada de nada, mesmo!”

Curiosamente, para esse episódio, a ilustração, na revista, retrata os pais sorrindo da situação, uma simples travessura de menino. Já no livro, os pais aparentam consternação, tanto que, na sequência, promovem construir uma outra casa para o cachorro e entram no brincadeira linguística do menino: “Não fique triste, meu filho. A gente faz uma moradeira nova pro Latildo”

Um dos pontos mais contrastantes é o desfecho, completamente alterado. Na revista, a história termina com a constatação de que Marcelo nunca mais falou daquele jeito, o que nos leva a supor que a queima da casinha teria sido uma boa lição ou mesmo um castigo para o menino que adorava inventar palavras. Na última página, Marcelo aparece adulto, sentado em uma poltrona, lendo jornal e sua filha lhe pergunta por que mesa se chama mesa. Marcelo pensa: “Há vamos começar tudo de novo”. Já no livro, todos passam a se entender bem. A autora acrescenta que os pais não passaram a falar como o filho, mas faziam força para entendê-lo. Vê-se tolerância e abertura ao diálogo, tão raro na década de 70, em plena Ditadura Militar.

17 Versão em livro analisada: ROCHA, Ruth. *Marmelo, Marcelo, Marmelo e outras histórias*. Ilustrações de Adalberto Cornavaca 2ª edição e 65ª impressão. São Paulo: Salamandra, 1999.



Final de *Marcelo, Marmelo, Martelo*,
Revista *Recreio*, 1969



Final de *Marcelo, Marmelo, Martelo*
Livro, 1999

Ao longo das décadas, os gêneros literários escritos para o público infantil, gradativamente, abandonaram os jornais, fixaram-se nos livros, onde obviamente já circulavam, e passaram a migrar, como observamos atualmente, para os mais diferentes suportes, com destaque para os ambientes virtuais. Observamos, dessa forma, uma ruptura e migração constante desses gêneros em relação a seus suportes e meios de divulgação.

Consideramos, portanto, que os estudos sobre a História da Literatura Infantil não podem se ater apenas ao livro, e devem ir além, investigando diferentes periódicos, como foi o caso das revistas *O Tico-Tico* e *Recreio*, retratos de diferentes épocas, participantes efetivas na formação de leitores e na gênese e (re)florescimento da Literatura Infantil brasileira.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond. *Reunião*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.
- ARROYO, Leonardo. *Literatura infantil brasileira*. 3 ed. São Paulo: UNESP, 2010.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise e didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- AZEVEDO, Ezequiel de. *O Tico-Tico: cem anos de revista*. São Paulo: Via Lettera, 2005.
- COELHO, Nelly Novaes. *Panorama Histórico da literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Ática, 1991.
- _____. *Literatura infantil: teoria, análise e didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COSTA, Cristiane. *Pena de Aluguel*. São Paulo: Cia das Letras, 2005.
- LAJOLO & ZILBERMAN, Marisa e Regina. *Literatura Infantil brasileira*. São Paulo: Ática, 1984.
- LOBATO, Monteiro. *A barca de Gleyre*. São Paulo: Globo, 2010 (primeira edição de 1944)
- LUSTOSA, Isabel (org.) *Imprensa, História e Literatura*, Rio de Janeiro: Casa Rui Barbosa 2008.

MENNA, Lígia R M. C. *A literatura infantil além do livro: contribuições do jornal português O senhor doutor e da revista brasileira O Tico-Tico* 310 p. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ROCHA, Ruth. *Marcelo, marmelo, martelo e outras histórias*. São Paulo: Salamandra, 2ª ed, 1999.

VERGUEIRO & SANTOS, Waldomiro e Roberto. *O Tico-Tico 100 anos- Centenário da primeira revista de quadrinhos do Brasil*. Opera Graphica: São Paulo, 2006.

Site:

Cifra Antiga. Verbete Eustórgio Wanderley <http://cifrantiga2.blogspot.com/2008/02/eustrgio-wanderley.html>, acessado em 15/07/2008.

Revistas e Almanques

Almanaque O Tico-Tico-1947,1952,1953,1954,1956. Fotos digitalizadas. Biblioteca Monteiro Lobato.

Almanaque O Tico-Tico, 1931. Exemplar original

Revista Paratodos, 1931. Fundação Biblioteca Nacional. Disponível em <http://www.bn.br/portal/>

Revista O Tico Tico, Rio de Janeiro, Publicação D' Malho. Exemplares avulsos de 1911, 1938,1954. Fotos digitalizadas. Biblioteca Monteiro Lobato.

Revista O Tico-Tico- nº 1 de 11 de outubro 1905 – Encarte in VERGUEIRO & SANTOS, Waldomiro e Roberto. *O Tico-Tico 100 anos- Centenário da primeira revista de quadrinhos do Brasil*. Opera Graphica: São Paulo, 2006.

Revista Recreio. Marcelo Marmelo, nº 50, 1970. (data ilegível). Fotos digitalizadas. Biblioteca Monteiro Lobato

Lígia Regina Máximo Cavalari Menna

Doutora e Mestre em Letras na área de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é docente e coordenadora do Curso de Letras da Universidade Paulista (UNIP). Ministra aulas em cursos presenciais e à distância (EAD), com ênfase em Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Literaturas africanas, Teoria Literária, Educação, Literatura Infantil e Juvenil e Estudos Comparados. Co-autora da coleção didática para Ensino Fundamental II, *Português: uma língua brasileira*, Leya Brasil, aprovada pelo MEC para o PNLD 2014.

Contato: limax@uol.com.br

Recebido em 20 de outubro de 2011.

Aceito em 20 de fevereiro de 2012.

Apresentação

O Dossiê *Literatura, cultura e formação de Leitores*, ora apresentado ao público leitor da *Letras em Revista*, é o resultado colhido no XII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada, com a temática *Centro, Centros; Ética, Estética*, que ocorreu em julho de 2011, na cidade de Curitiba/PR, através da realização Simpósio *Leitura, cultura e formação de leitores*, que buscou discutir, a partir de diversos e múltiplos olhares e pressupostos teóricos, o processo de formação de leitores de literatura no Brasil, o que propiciou um fecundo debate em torno desse contexto que é continuamente desafiador para todos os agentes sociais envolvidos, tais como a escola, a família, e o mercado editorial. Dessa discussão, selecionamos textos representativos dessa multiplicidade de olhares que a questão leitura suscita na universidade, que busca cumprir seu papel não só como produtor de conhecimento como também de transformador realidades por meio da leitura.

Em *Razão e emoção nos atos de leitura*, Heidrun Krieger Olinto (PUC-Rio/CNPq) dedica-se à análise de um novo repertório teórico para os estudos literários, apontando para a copresença de aspectos cognitivos e afetivos na construção de conhecimento, que será focalizado o projeto de uma teoria da literatura hedonista idealizada por Thomas Anz (2002) que visa acentuar os efeitos afetivos provocados pelo encontro com literatura em diálogo com hipóteses elaboradas por Antonio Damasio (2000), ao questionar a dicotomia tradicional entre racionalidade e emotividade a favor de uma consciência integrada capaz de revitalizar a produção de saber, igualmente, no espaço disciplinar da comunicação literária.

O artigo *O retorno do viajante: dispersões e reencontros na leitura*, de Maria Helena de Moura Arias (UEL), pretende fazer uma análise sobre os percalços de certo leitor sugerido pelo narrador do romance *Se um viajante numa noite de inverno*, de Ítalo Calvino, o qual apresenta as dificuldades e as surpresas pertinentes a cada leitura. Ao delinear o trajeto desta trama, Calvino consegue a proeza de instigar uma discussão sobre as diversas perspectivas apresentadas pela ficção contemporânea.

Ilsa do Carmo Vieira Goulart (UNICAMP), em *Como nos constituímos leitores? Um estudo sobre o livro e as experiências de leitura*, busca compreender o envolvimento que ocorre entre o leitor e a leitura por intermédio do livro, cujo resultado aponta que a constituição de um leitor não se restringe, apenas, à aquisição da leitura e da escrita ou à sua dimensão decodificadora, mas antes e, em tal medida ao domínio dessa habilidade, estão os sentidos produzidos a partir das diversas experiências de leituras, propiciada por outro leitor e pela interação construída com e sobre a materialidade de um impresso.

Em *Leitura e formação docente*, Patrícia Kátia da Costa Pina (UNEB), discute as relações entre leitura, conhecimento e sociedade, a partir do enfoque descritivo, analítico e interpretativo de índices educacionais e das linguagens que coabitam o mundo contemporâneo e que se fragmentam, na Escola, em variadas disciplinas, as quais compartimentalizam o pensamento humano, afastando o aluno e o professor de uma desejada visão crítica do espaço simbólico e geográfico em que se inserem e que reelaboram no seu cotidiano, respeitando as rupturas reflexivas que lhes são impostas.

Girlene Marques Formiga (IFPB) e Francilda Araújo Inácio (IFPB), em *Textos literá-*

rios em materialidades diversas: práticas de leitura para jovens leitores, objetivam analisar os resultados de pesquisas relativas ao estado de Leitura e Leitores no universo escolar brasileiro, bem como discutir práticas de Leitura no Ensino Médio, especificamente voltadas à Leitura por meio de textos literários sob suportes diversos, com vistas à promoção de práticas significantes de Leitura entre o público juvenil.

Já o artigo *O inferno em animação*, de Gizelle Kaminski Corso (IFSC), apresenta uma análise da animação cinematográfica *Dante's Inferno [O Inferno de Dante]* baseada no jogo homônimo para videogame, desenvolvido e lançado pelas empresas *Visceral Games* e *Electronic Arts*, em 2010, e inspirados na *Divina Commedia*, do poeta italiano Dante Alighieri (1265-1321). Para efetuar essa análise, tendo em vista um “novo” emblema de leitores – ou seja, leitores destas e de tantas outras linguagens –, recorre à noção de “leitores, espectadores e internautas”, apresentada por Néstor García Canclini, e concepções de leitura de Ricardo Piglia, Daniel Pennac e Pierre Bayard.

Para finalizar o dossiê, Lígia Regina Máximo Cavalari Menna (UNIP), no artigo *A importância das revistas O Tico-Tico e Recreio para a história da literatura infantil e a formação de novos dos leitores* objetiva destacar a importância das revistas *O Tico-Tico* e *Recreio*, em distintos contextos, para o florescimento e solidificação da Literatura Infantil brasileira e a formação de novos leitores, sinalizando a primeira publicação, já no início do século XX, o interesse de uma nova massa urbana por bens comuns à industrial cultural.

Com a publicação desse dossiê, a *Letras em Revista* pretende contribuir para o debate em torno do fomento da leitura literária, no qual os artigos expostos apresentam contribuição significativa nos mais diversos aspectos que tal discussão suscita.

Boa leitura!!!!

Prof. Dr. Diógenes Buenos Aires de Carvalho (UESPI)
Profa. Dra. Patricia Katia da Costa Pina (UNEB)
Organizadores

SUMÁRIO

Apresentação	9
Diógenes Buenos Aires de Carvalho (UESPI)	
Patrícia Katia da Costa Pina (UNEB)	
Razão e emoção nos atos de leitura	12
Heidrun Krieger Olinto (PUC-Rio/CNPq)	
O retorno do viajante: dispersões e reencontros na leitura	20
Maria Helena de Moura Arias (UEL)	
Como nos constituímos leitores? Um estudo sobre o livro e as experiências de leitura	28
Ilsa do Carmo Vieira Goulart (UNICAMP)	
Leitura e formação docente	43
Patrícia Kátia da Costa Pina (UNEB)	
Textos literários em materialidades diversas: práticas de leitura para jovens leitores	57
Girlene Marques Formiga (IFPB)	
Francilda Araújo Inácio (IFPB)	
O inferno em animação	70
Gizelle Kaminski Corso (IFSC)	
A importância dos jornais e revistas para a formação dos leitores, gênese e florescimento da literatura infantil	92
Lígia Regina Máximo Cavalari Menna (UNIP)	

Razão e emoção nos atos de leitura

Heidrun Krieger Olinto
PUC-Rio/CNPq

Resumo: A minha contribuição, dedicada à análise de um novo repertório teórico para os estudos literários, aponta para a copresença de aspectos cognitivos e afetivos na construção de conhecimento. Neste quadro será focalizado o projeto de uma teoria da literatura hedonista idealizada por Thomas Anz (2002) que visa acentuar os efeitos afetivos provocados pelo encontro com literatura. A sua proposta será avaliada em diálogo com hipóteses elaboradas por Antonio Damasio (2000), no campo das neurociências, ao questionar a dicotomia tradicional entre racionalidade e emotividade a favor de uma consciência integrada capaz de revitalizar a produção de saber, igualmente, no espaço disciplinar da comunicação literária.

Palavras-chave: Teoria literária. Razão. Emoção.

Abstract: *My contribution which is dedicated to the analysis of a new theoretical repertoire for the literary studies, points out the co-presence of cognitive and affective aspects in the construction of knowledge. Within this frame will be focused the project of a new hedonist theory of literature formulated by Thomas Anz (2002), that aims to emphasize the affective effects provoked by the encounter with literature, will be focused. His proposal will be evaluated in dialogue with some hypotheses elaborated by Antonio Damasio (2000) in the field of neuroscience, questioning the traditional dichotomy of reason and emotion in favor of an integrate consciousness which may revitalize the production of knowledge, equally, in the disciplinary space of literary communication.*

Key-Words: *Literary Theory. Reason. Emotion.*

Introdução

Discutindo uma visão pedagógica frequente no ensino de literatura, que prioriza de modo unilateral e exagerado processos de conscientização, a reflexão proposta acentua a necessidade de fomentar projetos de ensino atentos a uma articulação integrada de cognição e emoção. Neste quadro, ganham nova ênfase processos corporais aliados a uma gama de emoções e sentimentos que demandam a sua verificação empírica em uma dimensão ampliada. Sob esse ângulo, o teórico da literatura e cultura Hans Ulrich Gumbrecht (2004) oferece sugestões valiosas para compreender a dimensão do espaço de mediação entre produção de presença e construção de sentido, o último privilegiado em leituras hermenêuticas. Sua proposta de elaborar métodos que associam a interpretação do sentido a uma iluminação direta dos sentidos captáveis em sua

materialidade corporal permite vínculos com resultados empíricos avaliado pelo neurocientista Antonio Damasio (1994). O acento, nos dois casos, será colocado sobre conceitos de emergência e de oscilação que permitem uma aproximação ao modelo teórico subjacente às reflexões de Gumbrecht (2004) e à experimentação de Damasio (1994) em vista de uma pedagogia inovadora nos estudos de literatura. Em termos sintéticos, a proposta pode ser entendida como convite ao império dos sentidos. Em termos didáticos, ela equivale a um projeto de ensino de literatura que dê crédito a novas sensorialidades e sensibilidades.

Racionalidades e sensibilidades

No campo das neurociências, as investigações de Damasio ofertam uma orientação inicial acentuando que corpo, espírito e sentimentos formam uma unidade relacional indissociável na atuação dos indivíduos em seus ambientes vivenciais. Publicado nos anos 1990 como libelo revolucionário ao emprestar contornos empíricos a uma longa contenda na especulação filosófica, o livro de Damasio, *Descartes' Error. Emotion, Reason, and the Human Brain* traduziu essa condição na bela fórmula: “Ao ver algo, você não apenas o vê; você sente que está vendo algo com seus olhos”. (DAMASIO, 1994, p. 232). Sublinhando assim o caráter ativo da aprendizagem em função da incontornável presença do corpo, esta é concebida como processo interacional emergente e contingente dos indivíduos inseridos em seus contextos cotidianos produzindo transformações permanentes na constelação corpo / espírito / sentimento.

Os resultados de pesquisas empíricas acerca das conexões entre pensar, sentir e agir, conduzidas com os seus pacientes na Universidade de Iowa, levaram o neurologista a descrever a relação entre emoções, sentimentos e consciência a partir da ênfase sobre o papel das emoções. Deste modo Damasio inverteu uma longa tendência de exploração predominante da razão, sublinhando que processos de aprendizagem individuais, culturalmente condicionados, alteram as manifestações emotivas concretas que usam o próprio corpo como palco de sua encenação e exibição. Ao mesmo tempo, tais modificações emocionais do corpo aliadas a funções cerebrais promovem a formação de representações captáveis pela consciência, por ele denominadas de sentimentos. Essa suposição contraria profundamente os pressupostos cartesianos responsáveis pela mais conhecida formulação dualista de mente e corpo ao afirmar a existência de uma substância pensante e outra de extensão material. Na ótica de Damasio (2000), o erro de Descartes consiste precisamente nesta ruptura ao priorizar radicalmente o pensamento, não apenas como substrato verdadeiro do *self*, mas igualmente como separado do corpo. A sua conceituação dicotômica da consciência passa a ser contestada baseada em três hipóteses: (a) a razão depende da capacidade de captar sentimentos; (b) sentimentos são percepções do corpo; (c) esse último é entendido, por seu lado, como sistema referencial de todos os demais processos neuronais. No centro desta teoria, testada empiricamente, encontra-se a ideia da atuação de uma espécie de “marcadores somáticos” das sensibilidades captáveis pelo corpo (DAMASIO, 1994, p. 237). Em outras palavras, percebemos sensações do corpo como sinais intuitivos que nos levam a tomar determinadas decisões antes

de refletir racionalmente sobre possíveis alternativas. A importância dada a tais processos pré-conscientes – latentes na economia das emoções humanas – fundados no intercâmbio entre processos neurobiológicos e psíquicos, deste modo, acentua o rompimento com o modelo dualista cartesiano que separa as duas dimensões. As operações da razão, segundo ele, permanecem vazias sem o poder de excitação das emoções.

Isso explica, em parte, a razão pela qual o desconhecimento de nossas próprias ações corporais não impede a sua operação em termos de reações e de impulsos para agir. Em contraposição, para sentirmos efetivamente emoções, é necessário que delas tenhamos alguma consciência. É precisamente a sua avaliação por nossas faculdades intelectuais que nos permite discernir e perceber o que ocorre em nosso corpo. No modelo de Damasio, precisamente a conscientização desse processo é responsável pela possibilidade de conhecer objetos e fenômenos, incluindo as próprias emoções e intuições (DAMASIO, 2000, p. 80).

Em suma, os chamados marcadores somáticos funcionam como uma espécie de “semáforos da mente” (TRAUFETTER, 2007, p. 64) que atestam uma sabedoria intuitiva específica e muito poderosa dos sentimentos. Ao substituir o enunciado cartesiano *penso, logo existo* pela afirmação *sinto, logo existo*, que figura como título de seu livro, Damasio (2000) tenta decifrar a consciência criticando concepções tradicionais do pensamento racional que descarta os sentimentos como faculdade mental indesejável que, supostamente, atrapalha avaliações racionais (DAMASIO, 2000, p. 87). Nesta concepção a falta de sentimentos, por seu lado, é percebida como causa significativa de condutas irracionais. Os marcadores somáticos funcionam, portanto, como sinais materiais concretos do corpo que se manifestam, por exemplo, na sensação de mãos geladas, pele de galinha ou dor de barriga (TRAUFETTER, 2007, p.67).

Creio que o potencial explicativo dessas teses damasiananas merece uma atenção especial no campo dos estudos de literatura. Neste contexto elas surgem como sopro de ar fresco ao enfatizar a simbiose entre o corpo e a mente.

Os novos debates sinalizam nitidamente uma revitalização de contendas antigas, hoje atualizadas pelo privilégio dado a termos como interpretação ou percepção, vivência e experiência que disputam alternadamente o direito de compreender fenômenos literários. Nas reflexões de Gumbrecht, esses termos emergem readaptados com foco sobre noções como *evento, presença, contato e tato*, apresentando-se enfaticamente como convite ao reino dos sentidos (GUMBRECHT, 2004, p. 65). Curiosamente, o gesto não equivale exatamente à despedida da interpretação a favor da percepção sensorial, mas se entende antes como pleito de reconhecer a simultaneidade de ambas. Se para Gumbrecht a problemática dos estudos atuais de literatura aponta para um espaço “aquém da hermenêutica”, ou “além da atribuição de sentido”, ele se afasta da preferência acadêmica dada ao campo hermenêutico e se aproxima de uma epistemologia da presença (p.149). Ao mesmo tempo, no repertório idealizado pelo autor, emerge a visão de uma hermenêutica revigorada – desde sempre marcada pelo estar-no-mundo, pela intuição e pela volta às coisas – e agora acrescida pela intensidade da vivência e do discernimento. Este conceito de presença, no sentido de presentificação, marca o intervalo entre a percepção física de um objeto e a atribuição

de um sentido (p. 149). No entanto, a suposta iluminação direta das coisas concretas, intensificada no ato da performance, não ocorre sem imaginação intuitiva da presença material. A copresença das duas dimensões, caracterizadas por momentos intervalares, se distingue precisamente pela constante oscilação entre a emergência de sua materialidade sensível, perceptível pelos sentidos, e a possibilidade de atribuição de sentido. Mesmo o libelo enfático de Gumbrecht a favor da produção de presença, expresso no desejo de “tocar, cheirar e provar aqueles mundos e objetos” não é capaz de ofuscar a condição de oscilação que garante um lugar à própria interpretação (GUMBRECHT, 1999, p. 419). A sua defesa da materialidade da vivência e da percepção precisa ser entendida como claro posicionamento contra a onipresença da razão nos estudos de literatura que não deixava espaço para o surgimento de forças criativas intuitivas, em parte fruto de afetos e sentimentos, mantidos propositalmente no espaço da latência. Nesse horizonte, tornam-se claras as afinidades entre os modelos privilegiados por Gumbrecht (1999; 2004) e Damasio (1994; 2000). Os dois questionam a onipresença dos mecanismos de controle da razão que sufocam a produção de presença e até impedem uma atuação intensa de afetos, sentimentos e intuições, tanto na experiência estética quanto no próprio convívio cotidiano. Ambos abrem, assim, horizontes novos para entender os próprios processos de construção de conhecimento dando lugar a novas reflexões e experimentações no campo dos estudos literários.

No reino dos sentidos

A consideração do fator emoção, no contexto acadêmico disciplinar da construção de determinados conhecimentos científicos, seria certamente um gesto revolucionário desejável. Curiosamente, até hoje, opções a favor do próprio material didático e de ferramentas metodológicas revelam claramente uma predileção acentuada por soluções racionais na escolha de determinados repertórios teóricos e na elaboração de métodos considerados adequados para uma investigação empírica da literatura.

No decorrer dos anos de 1990, no entanto, dissemina-se, efetivamente, um renovado interesse pela presença simultânea de fatores cognitivos e afetivos na construção de conhecimentos e se recupera para a teoria da literatura uma visão integrada das emoções atuantes, não apenas em processos de leitura com ênfase sobre o leitor, mas sobretudo na própria maneira de teorizar o fenômeno literário enquanto complexo processo de comunicação estética, cultural e social.¹

Um olhar retrospectivo sobre propostas circunstanciais que, desde os anos 60, apontavam para formas mais flexíveis de lidar com obras de arte, estimulando sensibilidades até então ausentes em sua análise, permite localizar, comparativamente, significativas diferenças nas perspectivas privilegiadas. Entre diversos projetos-manifesto dignos de menção – de Roland

¹ O libelo a favor de uma teoria da literatura *hedonista*, de Th. Anz, e o conceito de *flow*, de M. Csikszentmihalyi, foram objeto de discussão nos seguintes textos: OLINTO, H.K. A economia das emoções nos estudos de literatura. In: ____ e K.E. Schollhammer (orgs.). *Literatura e crítica*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p.148-165 e OLINTO, H. K. Afetos/efeitos na comunicação literária. In: Sonia Zyngier, V. Viana e J. Jandre. (orgs.). *Textos e leituras: Estudos empíricos de língua e literatura*. Rio de Janeiro: PUBLIT/UFRJ, 2007, p.125-147.

Barthes, Umberto Eco e dos expoentes da Estética da Recepção e do Efeito, Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss, por exemplo – parece-me ilustrativa, pelo próprio estilo panfletário, a defesa de Susan Sontag de uma relação sensorial/sensual em substituição ao ato exegético de construção de sentido inerente ao texto literário, ainda que saibamos que não se trata de um gesto totalmente isolado, mas tampouco de uma atitude muito comum até o final dos anos de 1980, muito menos no espaço disciplinar dos estudos acadêmicos de literatura.

O seu ensaio introdutório “Contra a interpretação”, da coletânea com o mesmo título, publicada na década de 60, ainda hoje guarda surpreendente atualidade (SONTAG, 1987). Concebida como libelo ousado e irônico contra uma prática hermenêutica por ela considerada autoritária, reacionária e asfixiante ao impor interpretações racionalmente construídas, a sua crítica literária e artística se entende, antes, como exercício de uma nova sensibilidade na elaboração interativa de juízos estéticos. “Em vez de uma hermenêutica, precisamos de uma erótica da arte”, dizia ela em 1964, porque só esta torna as obras artísticas vibrantes e mágicas no encontro com fruidores capazes de nelas mergulhar e se entregar (SONTAG, 1987, p.23). Se o dilema da exegese tradicional correspondia à hipertrofia do intelecto em prejuízo da energia sensorial, a nova crítica, em contrapartida, devia investir na recuperação plena dos sentidos, no ato da fruição permitindo “*ver* mais, *ouvir* mais, *sentir* mais” (p.10). Para ela, uma interpretação como construção de significados “fantasmagóricos” representa, nesta ótica, a vingança do intelecto sobre o mundo, o empobrecimento do mundo, tornando as obras artísticas maleáveis e dóceis. Desse modo, o gesto exegético equivale à violação da própria arte, fazendo dela um “artigo de uso, a ser encaixado num esquema mental de categorias” (p.19). Em compensação, a “Arte verdadeira”, segundo Sontag, “tem a capacidade de nos deixar nervosos” (p.10), e, neste sentido, o vanguardismo programático, enfaticamente fundado sobre a experiência do corpo em detrimento do conteúdo semântico, pode ser visto como um antídoto contra a, segundo ela, “praga” da construção de sentido pela interpretação, por sua capacidade de provocar sensibilidades adormecidas e novas intensidades na experiência estética.

Em todo o caso, para Sontag, o encontro com obras artísticas não permite juízos e generalizações, mas se oferece tão somente a uma experiência perceptiva singular e este ato, como única justificativa suficiente dele, precisa ser “acompanhado pela voluptuosidade” (p.41). É precisamente nesta fórmula que emerge, sintetizado, o manifesto a favor de uma *erótica da arte*, capaz de organizar novos modos de sensibilidade “provocadoramente pluralista” (p.310), e capaz de sacudir o público moderno imerso numa “confortável anestesia emocional” (p.316).

Em que pese a distância espacial e temporal de quatro décadas, entre os defensores de uma teoria da literatura mais sensível a uma agenda com acento sobre o prazer, destaca-se o teórico da literatura Thomas Anz com uma campanha explícita a favor de uma teoria da literatura *hedonista* que não leva em consideração apenas os aspectos prazerosos do circuito da comunicação literária, mas que sublinha expressamente os efeitos afetivos provocadas pelo encontro com literatura que deviam transformar essa experiência em momentos de *felicidade*. Neste libelo pela reformulação das próprias formas de teorizar literatura, reintroduzindo aspectos prazerosos e funções afetivas para

contrabalançar o desmedido investimento cerebral, ele encontra apoio, igualmente em teóricos como Terry Eagleton que reclamava, já duas décadas antes, da falta de um repertório teórico prazeroso, ainda que seus efeitos palpáveis sobre produções concretas e a divulgação de novas teorias literárias com ênfase sobre o prazer permanecessem esporádicas e antes encontradas em programas-manifesto pós-modernos. No final de seu livro *Teoria da literatura: uma introdução* (1982), Eagleton ironizava com todas as letras o tratamento acadêmico dado ao processo comunicativo literário: “A razão pela qual a grande maioria das pessoas lêem poemas, romances e peças, está no fato de elas encontrarem prazer nesta atividade. Tal fato é tão óbvio que dificilmente é mencionado nas universidades”. (EAGLETON, 1983, p.205). Para ele, é reconhecidamente difícil passar alguns anos estudando literatura e ainda assim continuar a encontrar prazer nisso. “Muitos cursos universitários de literatura parecem ser organizados de modo a impedirem que tal prazer se prolongue; e quem deles sai sem perder a capacidade de gostar das obras literárias, poderia ser considerado herói ou masoquista”. (p.205).

Para Anz, autor de *Literatur und Lust. Glück und Unglück beim Lesen* (Literatura e prazer. Felicidade e infelicidade na leitura), a garantia de uma racionalização nos estudos literários ao preço de uma frieza emocional artificial e de uma anestesia racional equivale ao bloqueio de dimensões essenciais da arte e da literatura (ANZ, 2002, p.1). A última lida com temas e questões de elevado teor emocional – amor e ódio, alegria e tristeza, prazer e dor, medo e compaixão, fascinação e tédio, inveja, admiração, ciúme – mas nada impede que dela se possa falar racionalmente, *cientificamente*, contanto que este discurso não estabeleça fronteiras intransponíveis entre ciência, sentimentos e emoções.

Assim, no centro das preocupações de Anz se coloca a questão do efeito tanto de nossas leituras quanto de análises de textos literários, de modo geral, limitadas a suas funções cognitivas nos manuais introdutórios. Segundo ele, a teoria da literatura – em sua indagação acerca da função da literatura para o leitor – acentua inadequadamente, a forma intelectual do termo retórico *docere* em prejuízo de *delectare* e *movere*, ambos aliados à fruição expressamente prazerosa. Nos estudos literários prevalece frequentemente o acento sobre determinados repertórios ideológicos, sobre normas e valores problematizados em obras literárias com o objetivo de construir realidades alternativas, oferecendo, deste modo, respostas para problemas políticos, sociais ou estéticos em determinados contextos e épocas, objetivando efeitos emancipadores, mas deixando pouco espaço para funções emotivas na comunicação literária. Estas continuam restritas à dimensão da literatura de massa, explicitamente criadas em vista do entretenimento, que continua sendo tratado com certo receio na esfera da chamada literatura elevada, a qual circula no espaço do ensino.

É precisamente a constatada subvalorização do prazer no âmbito da teorização da literatura, que sustenta a bandeira de Anz a favor de uma ciência da literatura *hedonista* que sublinha os efeitos afetivos do fenômeno literário visto numa dimensão sistêmica. Trata-se, assim, de um projeto que se baseia também em hipóteses neuropsicológicas recentes acerca da evolução de aspectos cognitivos e afetivos, na produção de conhecimento. Com respeito à relação com literatura interessa menos arbitrar sobre supostas prioridades afetivas ou intelectuais na construção

de sentido, mas destacar, antes, o caráter altamente emotivo do próprio processo de leitura. Neste sentido, Anz pleiteia, também, uma investigação empírica das emoções atuantes na leitura e na produção teórica acerca dela, porque, segundo ele, não se pode ignorar a presença de sentimentos e emoções, ou seja, de aspectos afetivos na orientação de processos de leitura que só deixam de satisfazer critérios de racionalidade, se o abismo entre emoções e atividades científicas continue sendo visto como incontornável.

Uma de suas referências com elevado potencial explicativo, o psicólogo americano Mihaly Csikszentmihalyi, conhecido pela descoberta do fenômeno *flow*, discute, em seu livro *Flow. Das Geheimnis des Glücks* (1992), uma experiência de realização e engajamento máximos que conduz a um estado de felicidade e euforia. Tematizada a partir do conceito de *flow* – uma experiência psicológica prazerosa, que implica contínuos desafios que excedem limites – o autor a relaciona com uma motivação humana profunda que se manifesta em momentos de atenção concentrada propícia a desencadear sensações de felicidade. Durante esse processo, aliado a uma percepção seletiva que focaliza determinados aspectos do meio ambiente a partir da exclusão de outros, os indivíduos são de tal modo absorvidos que se desligam de exigências externas e pensamentos perturbadores. É nesses momentos de extrema atenção, concentração e dedicação que podem ocorrer experiências *flow*, provocando, segundo Csikszentmihalyi, uma antecipação prazerosa de surpresas como acontece em jogos e competições esportivas, por exemplo. Trata-se de situações de desafio para os participantes destas atividades que, no entanto, proporcionam estados de profundo prazer quando estes são capazes de solucionar com sucesso problemas vividos como desafio.

Flow, por assim dizer, caracteriza, desta forma, uma experiência humana máxima, baseada na articulação entre prazer, desafio e excitação demandando um estado de completo envolvimento e intensa motivação. A transferência dessa experiência, não só para o encontro com literatura, mas também para o seu tratamento científico, representa um dos alicerces para o projeto de Thomas Anz, idealizado como uma ciência da literatura *hedonista*, capaz de sintonizar desafio e empenho com estados de euforia e prazer nos estudos literários trazendo de volta para o circuito da comunicação literária afetos e efeitos que estimulam novas sensibilidades e intensidades também no tratamento científico do fenômeno literário.

Em outras palavras, uma teoria da literatura hedonista convida a ler e teorizar com arte, sensibilidade e sensorialidade convocando, ao lado das faculdades cognitivas, toda a gama de sentidos.

Referências

- ANZ, T. *Literatur und Lust. Glück und Unglück beim Lesen*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2002.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow. Das Geheimnis des Glücks*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1995.
- EAGLETON, T. *Teoria da literatura: Uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- DAMASIO, A.R. *Descartes' Error. Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: Putnam, 1994.

- DAMASIO, A.R. *Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins*. München: List, 2000.
- GUMBRECHT, H. U. *Diesseits der Hermeneutik. Die Produktion von Präsenz*. Frankfurt: Suhrkamp, 2004.
- GUMBRECHT, H. U. 1926. *Vivendo no limite do tempo*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- OLINTO, H.K. A economia das emoções nos estudos de literatura. In: ____ e K.E. Schollhammer (orgs.). *Literatura e crítica*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p.148-165.
- OLINTO, H. K. Afetos/efeitos na comunicação literária. In: Sonia Zyngier, V. Viana e J. Jandre. (orgs.). *Textos e leituras: Estudos empíricos de língua e literatura*. Rio de Janeiro: PUBLIT/UFRJ, 2007, p.125-147 .
- SONTAG, S. *Contra a interpretação*. Porto Alegre: L&PM, 1987.
- SONTAG, S. *Against Interpretation*. New York: Farrar, Straus & Giroux, 1966.
- TRAUFETTER, G. *Intuition. Die Weisheit der Gefühle*. Reinbek: Rowohlt, 2007.

Heidrun Olinto

Professora de Teoria da Literatura, PUC-Rio; pesquisadora do CNPq; Autora/co-autora de artigos e livros na área dos estudos literários, entre os quais *Histórias de literatura: as novas teorias alemãs* (1996), *Literatura e mídia* (2002), *Literatura e imagem* (2004), *Literatura e memória* (2006), *Literatura e crítica* (2009), *Literatura e realidades* (2010), *Criatividade sem Limites?* (2012). Pesquisas atuais: Experimentos de historiografia literária, Afetos na comunicação literária. heidrunko@gmail.com

Recebido em 05 de setembro de 2011.

Aceito em 05 de janeiro de 2012.