



LEITURA LITERÁRIA E FORMAÇÃO DO LEITOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Organizadoras

Célia Sebastiana Silva
Ilma Socorro Gonçalves Vieira
Vivianne Fleury de Faria

Ciar UFG

LITERATURA E A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Organizadoras

Célia Sebastiana Silva
Ilma Socorro Gonçalves Vieira
Vivianne Fleury de Faria

Ciar UFG

Goiânia
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

Reitora

Angelita Pereira de Lima

Vice-Reitor

Jesiel Freitas Carvalho

Pró-Reitoria de Pós-Graduação

Felipe Terra Martins

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA • PPGEEB

Coordenador

Glauco Roberto Gonçalves

Vice-Coordenador

Evandson Paiva Ferreira

LITERATURA E A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Organizadoras

Célia Sebastiana Silva

Ilma Socorro Gonçalves Vieira

Vivianne Fleury de Faria

Autoras e autores

Andréia Ferreira de Melo Cunha

Célia Sebastiana Silva

Ceylla de Souza Furtado

Débora Rodrigues de Almeida

Denise Cristina Camilo de Lima

Glayce Kelly Cardoso Pires

Ilma Socorro Gonçalves Vieira

Jaildes Amanda Gonçalves de Deus

João Anzanello Carraschoza

Larissa Rosa de Oliveira

Léia das Dores Cardoso Ribeiro

Pítias Alves Lobo

Silvana Matias Freire

Sirlene Terezinha de Oliveira

Tálita de Oliveira Borges

Thales Rodrigo Vieira

Vivianne Fleury de Faria

Arte de Capa

Leo Pincel

CORPO DE PARECERISTAS

Profa. Dra. Aira Suzana Ribeiro Martins (Colégio Pedro II-RJ)

Profa. Dra. Alda Maria Coimbra Aguilar Maciel (Colégio Pedro II e IFRJ-RJ)

Prof. Me. Alex Egido (UEL-PR)

Profa. Dra. Cláudia Aparecida de Oliveira Leite (UEMG-MG)

Prof. Dr. Claudio Maia Porto (UFRRJ-RJ)

Profa. Dra. Cristiane da Silva Santos (UFCAT-GO)

Profa. Dra. Daniella Assemany da Guia (UFRJ-RJ)

Prof. Dr. Demian Garcia Castro (Colégio Pedro II-RJ)

Profa. Dra. Edite Resende Vieira (Colégio Pedro II-RJ)

Profa. Dra. Elizete Albina Ferreira (PUC-GO)

Profa. Dra. Gisele Abreu Lira Corrêa dos Santos (Colégio Pedro II-RJ)

Prof. Dr. Jônata Ferreira de Moura (UFMA-MA)

Profa. Dra. Keyla Andrea Santiago Oliveira (UEMS-MS),

Profª. Drª. Leila Aparecida de Souza (UNIFESSPA-PA)

Profa. Dra. Mad' Ana Desirée Ribeiro de Castro (IFG-GO)

Prof. Dr. Marcelino Euzébio Rodrigues (Colégio Pedro II-RJ)

Prof. Dr. Márcio de Albuquerque Vianna (UFRRJ-RJ)

Profa. Dra. Patrícia Maneschky Duarte (IFRJ-RJ)

Profa. Dra. Paula Franssinetti de Moraes Dantas Vieira (IFG-GO)

Prof. Dr. Rainer Gonçalves Sousa (IFG-GO)

Profª. Drª. Shirlei Neves dos Santos (IFB-DF)

Profa. Dra. Suely Aires Pontes (UFBA-BA)

Profa. Dra. Talita Tatiana Dias Rampin (UnB-DF)

Profa. Dra. Telma Alves (IFRJ-RJ)

Profa. Dra. Vanessa Moreira Crecci (Prefeitura de Valinhos-SP)

Profa. Dra. Waléria Batista da Silva Vaz Mendes (IFG-GO)

CENTRO INTEGRADO DE

APRENDIZAGEM EM REDE • CIAR

Diretoria

Wagner Bandeira

Vice-diretoria

Silvia Figueiredo

Coordenação Pedagógica e Gestão Moodle

Janice Lopes

Coordenação de Tecnologia da Informação

Amilton Araújo

Coordenação de Comunicação

Raniê Solarevisky de Jesus

Coordenação de Projetos Educacionais

Ana Bandeira

Coordenação de Inovação e Interface

Victor Hugo César Godoi

Direção de Arte

Renato Galhardo Neto

Programação e Diagramação do e-book

Rafael G Cardoso



Esta obra está sob licença Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0: esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

GPT/BC/UFG

L533 Leitura literária e formação do leitor na educação básica [Ebook]. / organizadoras, Célia Sebastiana Silva, Ilma Socorro Gonçalves Vieira e Vivianne Fleury de Faria ; autores, Andréia Ferreira de Melo Cunha ... [et al.]. - Dados eletrônicos. - Goiânia : Ciar, 2025.

Inclui bibliografia
ISBN : XXXXXX

1. Incentivo à leitura. 2. Leitura - Desenvolvimento. 3. Escolas - Leitura. 4. Leitura (Ensino fundamental). I. Silva, Célia S. II. Vieira, Ilma S. G. III. Faria, Viviane F. de. IV. Cunha, Andréia F. de M.

CDU : 373.3:028.6

Bibliotecário responsável: Enderson Medeiros / CRB1: 2276

Sumário

Prefácio -----	01
A literatura e a formação integral do estudante da educação básica Alexandre Pilati	01
Apresentação -----	07
A leitura literária em tempos de pandemia: dúvidas, reflexões e enfrentamentos Andréia Ferreira de Melo Cunha	13
Uma proposta de atividades com a literatura abstrata de Ionesco para o Ensino Médio Thales Rodrigo Vieira Silvana Matias Freire Sirlene Terezinha de Oliveira	28
Intertextualidades literárias de autoria feminina: dialogia e resistência discutida em sala de aula da Educação Básica Célia Sebastiana da Silva Ilma Socorro Gonçalves Vieira Vivianne Fleury de Faria	45
Poesia é resistência: a poética do fluxo sanguíneo em uma formação leitora-literária estética e política Glauce Kelly Pires Vivianne Fleury de Faria	66
Acesso ao livro literário e aquisição de capital cultural Tálita de Oliveira Borges Ilma Socorro Gonçalves Vieira	80
O clássico na literatura de cordel e o processo de formação do leitor literário Ceylla de Souza Furtado Célia Sebastiana da Silva	89

Escola, democratização da leitura e poesia em corpo e voz	102
Célia Sebastiana da Silva Ilma Socorro Gonçalves Vieira Pitias Alves Lobo Vivianne Fleury de Faria	
Narrativas infantis e formação do leitor literário no primeiro e último ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental	114
Denise Cristina Camilo de Lima Célia Sebastiana Silva	
Poesia de Cecília Meireles e canções do Grupo Palavra Cantada: formação do leitor e ludismo em sala de aula	120
Léia das Dores Cardoso Ribeiro Célia Sebastiana Silva	
Reflexões sobre a escola e o ensino de Literatura Infantil	132
Débora Rodrigues de Almeida Vivianne Fleury de Faria	
A literatura no entrelaçamento entre vida e arte: diálogos sobre contos bernardeanos	147
Janete Lopes da S. Araújo Keila Matida de Melo	
Atuação bibliotecária em relação à leitura literária em bibliotecas escolares	170
Larissa Rosa de Oliveira Ilma Socorro Gonçalves Vieira	
Entrevista com João Anzanello Carrascoza	183
Célia Sebastiana da Silva Ilma Socorro Gonçalves Vieira Vivianne Fleury de Faria	
Autores	186

Prefácio

A literatura e a formação integral do estudante da educação básica

Alexandre Pilati

Universidade de Brasília [1]

pag.1 

Gostaria de propor um exercício de reflexão sobre a função da literatura na escola, considerando alguns parâmetros que me parecem oportunos para darmos concretude a um problema que nos acompanha historicamente: a importância de formar leitores em uma sociedade cuja marca mais evidente é a iniquidade, que se revela nos planos social e econômico, e, conseqüentemente, nos planos cultural e de acesso a direitos. Tal iniquidade tem a ver com as disfunções que caracterizam historicamente o processo social brasileiro e nos provocam, quase todos os dias, a inquirir sobre os limites de palavras como democracia e justiça em nossa formação como país.

Considerando essa questão de base, quero começar esse exercício retomando, apenas por escolha fortuita, um trecho da LDB que se refere aos fins daquilo que passou, a partir dessa mesma Lei, a ser definido como "educação básica". Expressamente, está gravado no Art. 2º do texto legal que "a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". Acerca disso, mantenhamos sempre vigente a ressalva de que as leis são uma contradição entre anseios e a base material de uma dada sociedade e não estão desvinculadas de uma miríade de lutas sociais que as pressupõem e que delas resultam.

Sob essa condicionante, o trecho acima (ou qualquer outro documento legal) precisa ser lido com olhos criticamente empenhados em enxergar com lucidez a constituição essencialmente contraditória das comunidades, de modo especial as modernas. Assim, considerando o anseio por uma sociedade mais democrática, poderíamos inferir desse ideal gravado na LDB, que a Educação Básica deveria garantir aos cidadãos as capacidades que lhes facultassem o acesso aos (e frequentemente a luta por) seus direitos e a consciência plena de seus deveres para com os demais membros de sua comunidade, em especial os mais vulneráveis social e economicamente.

^ pag.2 v

Feito esse breve preâmbulo, sigamos ao assunto que nos propusemos a discutir formulando uma pergunta que sirva de guia para a nossa discussão:

Qual o papel das artes em geral e da literatura em específico na consumação e no ultrapassamento (por que não?) das finalidades da educação básica previstas na LDB?

Começemos, pois, a abordagem dessa questão lembrando que, ao trabalharem com processos criativos de transfiguração do mundo, as artes em geral lidam com dimensões da vida humana que têm a ver com a integralidade da personalidade humana, mobilizando conhecimento, afetos, memórias, sensações estéticas, tais como o ritmo, a harmonia etc.

Entre as todas as artes, a literatura distingue-se por lidar com um elemento peculiar, que é a sua matéria-prima, ou seja, o material expressivo com que o artista trabalha: a palavra (ou, em termos mais amplos, a língua, a linguagem...).

Quando observamos essa matéria-prima, é-nos inescapável considerar o caráter histórico, social, político, ideológico e humano em sentido amplo da literatura. O poeta/escritor opera criativamente um material que é histórica e socialmente constituído (o signo ideológico por excelência, diria Bakhtin, (1988)).

Para elucidar um pouco mais essa concepção de literatura, retomemos uma definição que me parece bastante completa e suficientemente indicativa da capacidade que a literatura tem de dar integridade à nossa personalidade e, também, da necessidade que temos da palavra poética, sob pena de mutilarmos a nossa humanidade. Essa definição nos ajuda a compreender melhor porque a literatura é um direito capaz de ser mediação para outros direitos, considerando-se a educação básica como um processo formativo do sujeito social que acessa, reivindica e luta por ampliação de direitos e que é plenamente consciente de seus deveres.

^ pag.3 v

Cito, portanto, essa definição, que extraio do texto "Direito à literatura", de Antonio Candido (2004, p. 176).

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: [1] ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; [2] ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; [3] ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente.

A partir dessa precisa e complexa definição de Candido, em linhas gerais, podemos dizer que a literatura (o conto, o romance, o poema, a peça de teatro; mas também o filme, a anedota, a lenda, a série, a canção) atua em nós i) como objeto autônomo, com leis próprias, que dizem respeito, primeiramente, à esfera dos sentidos; ii) como objetivação de um ponto de vista sobre a realidade, que combina elementos individuais (sentimentos, memórias, afetos) e coletivos (a perspectiva de uma determinada classe ou grupo social, por exemplo) e iii) como mecanismo de interpretação da realidade que existe independentemente dos sujeitos individuais.

Vale notar, ainda, que essas três dimensões da complexidade da natureza da literatura estão articuladas nos termos de um processo, que engendra o propriamente artístico do fato literário. A esse processo, podemos chamar de "transfiguração da realidade" e considerar que é humanizador por excelência, uma vez que abre a forma literária às contradições da realidade. Isso quer dizer que a literatura mantém com a realidade (seja individual, seja coletiva) uma relação de relativa autonomia e presentifica, quando cada um de nós está diante do texto, uma dialética entre o mundo da obra e o mundo de fora da obra que não exclui as contradições formadoras do movimento dinâmico da realidade. Ao contrário, nos melhores casos, pode tornar tais contradições mais evidentes, ao dar oportunidade que o nosso olhar se desvincule das aparências cotidianas.

Nos termos que apontamos até aqui, portanto, caberia inquirir sobre o que seria ler literariamente. A partir dos pressupostos que apresentamos, ler literariamente é não mais que considerar essa essência dialética do fato literário, que nos impele a atentar para os fatos internos da obra como fatos de um mundo exterior, tornado agora interno, através do processo de transfiguração desencadeado pelo trabalho do poeta/escritor. Assim, conectam-se dois polos de trabalho de construção de sentido. O primeiro é o polo do autor; o outro, não menos importante, pois decisivo para a emergência do significado da literatura, é o polo do leitor.

Ler literatura, assim, segundo podemos depreender do que está dito até aqui, é uma atividade, é um exercício ativo de interrogação sobre os sentidos do mundo, a partir dos vetores de sentido que a obra organizou. Ler (e, talvez, também escrever literatura) é uma atividade crítica em sua essência, pois é a tentativa de construir interpretações progressivamente mais complexas da realidade.

E essa atividade, quando bem conduzida no contexto da educação básica (com método, organização, embasamento crítico e teórico, consciência da realidade social dos educandos, responsabilidade, afeto) é capaz de fazer da sala de aula o espaço da possível conquista de um primeiro direito que está vinculado ao desejo de um processo de ensino-aprendizagem que seja efetivamente emancipador: o direito que os estudantes têm à descoberta, do mundo e do texto; que, na verdade é o direito que os educandos têm à construção do sentido para a vida. Esse direito à descoberta retira-os da condição passiva, que em nossa sociedade capitalista encontra o seu paradigma na figura boçal e desumanizada do consumidor, ou do “curtidor” das redes sociais. A literatura, em contexto educacional (e é claro também fora dele), pede a nós intervenção crítica sobre a obra e o mundo e não o consumo passivo do texto. Ao nos exigir um novo pacto de atenção com o mundo erigido pelas palavras e uma nova relação com o tempo, a literatura pode nos retirar do fluxo de desatenção cotidiana, estimulado por tantos aparatos que nos desviam da vida mesma. Ela nos faz rejeitar a desatenção, que é o fundamento da indiferença.

^ pag.5 v

Essa é a importância da leitura literária na educação básica e poderíamos finalizar dizendo que essa dimensão complexifica ainda mais as finalidades dessa fase do ensino gravadas na LDB, por exemplo. Através dessa noção de literatura como espaço de dialética entre obra e mundo que pede uma postura de interrogação contínuo do sujeito que a lê (a respeito de si, da realidade, da linguagem, do outro, da transcendência...) intuimos uma finalidade fundamental da educação básica: formar a integralidade do espírito de sujeitos sociais emancipados, ou de sujeitos sociais que, ao menos, compreendam o que seja emancipação em sua época histórica, ainda que, em plenitude, as condições para isso não estejam dadas. Sujeitos socialmente emancipados, sob esse ponto de vista, seriam aqueles que, através da cultura (sem distinção sobre ser ela “alta” ou “baixa” cultura) e do trabalho crítico com os materiais fornecidos pela realidade (sejam eles artísticos ou não), são capazes de imaginar o historicamente novo, pois saberão compreender que o futuro não está dado, mas sempre em disputa, como estão em disputa os sentidos de um poema, ou do destino de um personagem.

Alguns elementos metodológicos com os quais tenho trabalhado há algum tempo, na tentativa de ajudar professoras e professores a melhor lidar com esses objetivos vinculados ao ensino de literatura na educação básica são:

- 1.atuação consciente do professor como um mediador literário (entre aluno e texto, entre a cultura do aluno e a cultura representada pelo texto) que domine as características essenciais da autonomia do texto literário;
- 2.o planejamento rigoroso de leituras com base em um repertório construído com critérios claros para si mesmo e para os educandos, que envolva uma progressividade que abarque textos fáceis, médios e difíceis considerando o nível da classe. À medida do possível, esse repertório deve ser participativo, ou seja, construído também com sugestões dos estudantes;
- 3.a organização consciente da aula segundo dois princípios fundamentais: protagonismo do texto literário e protagonismo do estudante;
- 4.estímulo à leitura literária como construção de sentido que invoca a dialética entre o texto e o mundo, através da combinação do ensino de estratégias de leitura literária com o ensino de estratégias de criação literária ou de recriação da linguagem literária em outras linguagens (audiovisual, pictórica, musical, jornalística, teatral etc...).

Em resumo, esses elementos metodológicos buscam garantir, no ambiente de sala de aula:

- a. que a literatura seja trabalhada em sala de aula em sua especificidade, mas sempre de modo adaptado ao nível de ensino do educando e com alguma convergência com os seus interesses culturais;
- b. que a aula de literatura seja um espaço de construção de sentidos considerando-se, como protagonistas dessa construção, o aluno e o texto literário.

Com isso, creio que já temos elementos suficientes para discutir um pouco. Mas, para terminar, gostaria de lembrar um dos poemas de Carlos Drummond de Andrade que mais tem me feito refletir sobre a capacidade de a arte figurar os mais densos e indizíveis sentimentos da humanidade, seja sob um prisma individual, seja sob um prisma coletivo. O poema é "Nosso tempo", e peço licença a vocês para finalizar esta primeira parte da nossa conversa com algumas de suas belas estrofes:

"I

*Esse é tempo de partido,
tempo de homens partidos.*

*Em vão percorremos volumes,
viajamos e nos colorimos.
A hora pressentida esmigalha-se em pó na rua.
Os homens pedem carne. Fogo. Sapatos.
As leis não bastam. Os lírios não nascem
da lei. Meu nome é tumulto, e escreve-se
na pedra.*

*Visito os fatos, não te encontro.
Onde te ocultas, precária síntese,
penhor de meu sono, luz
dormindo acesa na varanda?
Miúdas certezas de empréstimos, nenhum beijo
sobe ao ombro para contar-me
a cidade dos homens completos.*

*Calo-me, espero, decifro.
As coisas talvez melhorem.
São tão fortes as coisas!
Mas eu não sou as coisas e me revolto.
Tenho palavras em mim buscando canal,
são roucas e duras,
irritadas, enérgicas,
comprimidas há tanto tempo,
perderam o sentido, apenas querem explodir."*

Cabe a nós, após a (ou antes da?) explosão das palavras, recompô-las e atribuir um sentido novo ao mundo. Tenho certeza de que isso pode começar, dentro da sala de aula, no processo de formação de leitores literários na educação básica.

Alexandre Pilatié professor adjunto do Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da Universidade de Brasília (UnB), onde coordena o Grupo de Pesquisa em Ensino de Literatura (GPEL). É doutor em Teoria Literária pela UnB, com pós-doutorado na mesma instituição. Publicou livros e artigos sobre literatura, ensino e formação de leitores.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem** São Paulo: Hucitec, 1988

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos** Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro Sobre Azul/Duas Cidades, 2004, p. 176.

LDB- Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

-
- [1]Este texto serviu de base para uma palestra ministrada ao vivo pela Internet, em 30/04/2020, no âmbito do evento UnB+Escola em parceria com o CRE - Plano Piloto da Secretaria de Educação do DF.

Apresentação

pag.7 

O Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás (PPGEEB-Cepae-UFG), em sua gênese, tem um caráter multidisciplinar. Em razão disso, foi criada, juntamente com o Programa, uma disciplina específica da área de literatura, denominada “Fundamentos Teórico-metodológicos do Ensino de Literatura”, cujo objetivo principal é discutir questões referentes à formação do leitor literário na Educação Básica e à relação intrínseca entre sociedade, escola e ensino de literatura. Os projetos de pesquisa da área buscam contribuir com investigações sobre práticas de leitura, especialmente as desenvolvidas no âmbito da Educação Básica, a serem divulgadas a professores e a outros profissionais que atuam nesse nível de ensino, colaborando para uma formação mais consistente e efetiva de mediadores e, conseqüentemente, de leitores crianças e jovens.

Os textos que compõem este livro são, em sua maioria, resultados de pesquisas desenvolvidas no campo dos estudos abarcados por essa disciplina e todas as reflexões partem de experiências relacionadas ao ensino de literatura na escola. Composta por artigos, ensaios e uma entrevista, esta edição aglutina discussões sobre possibilidades metodológicas voltadas para a formação do leitor e acerca das práticas de leitura literária na Educação Básica. Nesse sentido, apresentam-se, inclusive, alguns percursos teórico-metodológicos que podem, se não elucidar, pelo menos provocar algumas interrogações sobre temas relevantes, como o papel do mediador da leitura literária, das narrativas de recepção infantil e juvenil na escola, da poesia na sala de aula, além da importância da democratização de bens culturais no contexto escolar e outras questões atinentes à formação do leitor literário.

O gênero “entrevista” é aqui contemplado com a participação do escritor João Anzanello Carracoza, que encerra, solenemente, a edição, por meio de uma prosa poética e ética com as organizadoras, apresentando reflexões sobre a leitura, a escrita, o processo de criação literária e os desafios contemporâneos em relação ao livro, à leitura e às tecnologias.

 pag.8 

Como boa parte das pesquisas e das experiências apresentadas neste livro foi atravessada por uma pandemia danosa e marcante em todos os setores da vida humana, a Covid-19, o primeiro texto, **A leitura literária em tempos de pandemia: dúvidas, reflexões e enfrentamentos** de Andréia Ferreira de Melo Cunha, relata uma experiência com a leitura literária na Educação Básica durante a pandemia que assolou o Brasil no início de 2020. No caso, uma abordagem de *O livro selvagem* de Juan Villoro, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola privada, constituiu-se como referência para as discussões realizadas. Conforme elucida a autora, “a partir da recuperação da obra *Nêmesis* de Phillip Roth”, foi possível tecer reflexões sobre os desafios enfrentados por uma professora de literatura no contexto dos anos de 2020 a 2022. Apesar das dificuldades relativas ao enfrentamento da pandemia e dos entraves inerentes ao ensino de literatura na escola, a adoção da obra de Villoro mostrou-se acertada e os objetivos da sua leitura foram alcançados.

Segundo os autores Thales Rodrigo Vieira, Silvana Matias Freire e Sirlene Terezinha de Oliveira, **Uma proposta de atividades com a literatura abstrata de Ionesco para o Ensino Médio** “aborda conceitos fundamentais da arte abstrata, explicados por meio da análise da antipeça *A Cantora Careca* de Eugène Ionesco”. Composto por quatro ensaios, de acordo com os autores, o conjunto constitui uma base teórica para o desenvolvimento de propostas de ensino de literatura no Ensino Médio, sendo que o primeiro ensaio trata do contexto histórico da obra; o segundo destaca as experimentações linguísticas nela presentes; o terceiro aborda o problema da representação pela linguagem; e o texto de fechamento aponta reflexões sobre a renovação da linguagem na referida antipeça, “pela crítica aos aspectos que nos são apresentados como modelos de fala ou bom senso linguístico”.

O artigo **Intertextualidades literárias de autoria feminina: dialogia e resistência discutida em sala de aula da Educação Básica** de Célia Sebastiana Silva, Ilma Socorro Gonçalves Vieira e Vivianne Fleury de Faria, tece ponderações acerca do ensino de literatura a partir de algumas experiências baseadas na leitura e na escrita criativa em sala de aula com alunos da 3ª série do Ensino Médio em uma instituição federal. Conforme discutido no texto, as atividades realizadas proporcionaram reflexões importantes sobre relações intertextuais estabelecidas em produções literárias de autoria feminina, com destaque para a poética de Conceição Evaristo, delineada na coletânea *Poemas da recordação e outros movimentos*. Para as autoras, a fruição estética proporcionada pela leitura e análise dos poemas em sala de aula “constituíram a referência para que os estudantes, em um processo de escrita criativa, explorassem procedimentos da intertextualidade ao produzirem poemas em diálogo com a poesia de Evaristo”.

Fruto de uma pesquisa realizada por meio do PPGEEB-Cepae-UFG, o artigo **Poesia é resistência: a poética do fluxo sanguíneo em uma formação leitora-literária estética e política** de Glayce Kelly Pires e Vivianne Fleury de Faria, também destaca o trabalho com poesia em sala de aula e defende que a leitura literária deve ser priorizada na Educação Básica. Destacando que “a poesia é resistência”, como salienta Alfredo Bosi, e tendo no horizonte esta compreensão, o artigo recorre à conjectura de Marisa Lajolo, ao ressaltar que o texto literário não pode ser pretexto para práticas pedagógicas que não visem à efetiva formação do leitor. A partir dessa premissa, propõe uma prática pautada pela fruição estética da obra *Sangria* de Luiza Romão, em sala de aula.

O **Acesso ao livro literário e a aquisição de capital cultural** de Tálita de Oliveira Borges e Ilma Socorro Gonçalves Vieira, destaca que, mesmo sendo a formação do leitor literário uma das funções prementes da Educação Básica, o acesso ao livro literário no Brasil é, muitas vezes, obstaculizado por condições geográfico-econômicas. As autoras constataam que, de fato, há a elitização do livro no país e, a partir de uma discussão teórica acerca dos conceitos de capital cultural, o artigo procura responder: o acesso ao livro literário é uma possibilidade de acúmulo de capital cultural? Como base teórica recorreu-se a estudos sobre a formação do leitor literário e os conceitos de capital cultural em Paulino; Kramer; Candido; Zilberman; Llosa; Bourdieu. De acordo com a autoras, espera-se que as discussões apresentadas no artigo auxiliem professores a “refletirem sobre o direito à literatura como bem simbólico, importante para a formação humana do aluno de Ensino Fundamental”.

^ pag.10 v

O **clássico na literatura de cordel e o processo de formação do leitor literário** de Ceylla de Souza Furtado e Célia Sebastiana Silva, apresenta uma experiência de leitura desenvolvida em uma escola de Educação Básica, como parte de uma pesquisa de mestrado realizada por meio do PPGEEB-Cepae-UFG. Com foco na formação do leitor literário, a pesquisa apostou na leitura dialogada de uma adaptação para cordel, de Sebastião Marinho, da obra clássica *Romeu e Julieta* e a peça original de William Shakespeare. Tendo como pressupostos teóricos as obras de Cascudo, Candido, Calvino, Machado, Souza, Zilberman, bem como documentos oficiais, como os PCNs (1998), BNCC e DC-GO (2019), buscou-se responder às questões: “Como alunos de 5º ano de uma escola pública municipal estabelecem a relação entre a leitura de um clássico e a releitura dessa obra no formato de cordel?” e “Até que ponto esse cordel instiga a leitura literária do clássico e vice-versa?”. Segundo as autoras, é mister demonstrar que o gênero popular dialoga com outros gêneros literários, trazendo elementos da cultura popular brasileira para a sala de aula e propiciando discussões sobre a variedade e a riqueza dessa cultura tanto no campo literário, quanto no linguístico. Os resultados da pesquisa mostraram que a leitura do popular instigou a leitura do clássico e vice-versa.

Em **Escola, democratização da leitura e poesia em corpo e voz** os autores Célia Sebastiana da Silva, Ilma Socorro Gonçalves Vieira, Pítias Alves Lobo e Vivianne Fleury de Faria demonstram que os fundamentos do conceito de escola unitária de Gramsci podem ser articulados com as possibilidades de se discutir a ação escolar por meio do trabalho com a leitura literária. Nesse caso, o objeto de discussão foi a relação entre poesia, corpo e voz presente na experiência com o grupo de vocalização **Trappo** voz e poesia. Evidencia-se a possibilidade de aliar o rigor crítico e metodológico da constituição escolar do pensamento gramsciano a procedimentos que “ensejam a percepção do papel dialético de elevar as pessoas do desconhecido ao conhecido; das limitações ao desenho de estratégias para superá-las”.

Narrativas infantis e formação do leitor literário no primeiro e último ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental de Denise Cristina Camilo de Lima e Célia Sebastiana Silva, é uma discussão que evidencia a contribuição da literatura infantil para a formação do leitor literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio da contação de histórias, tendo por corpus literário obras das escritoras Ruth Rocha, Ana Maria Machado e Sylvia Orthof. A partir da observação da maneira como podem ser recebidas determinadas narrativas infantis, no primeiro e no quinto ano do Ensino Fundamental, e o modo como elas contribuem para a formação do leitor literário, as autoras analisam a importância do papel mediador da família no processo de formação do gosto pela leitura literária na infância. A pesquisa tomada como referência fundamenta-se em Zilberman, Todorov, Bakhtin, Colomer, dentre outros, e adotou como procedimento metodológico a pesquisa-ação, com abordagem qualitativa. Ao se estabelecer comparação entre duas turmas – do início e do final dos anos iniciais do Ensino Fundamental –, observou-se a importância de um ensino de literatura que proporcione aos alunos condições para um aprimoramento progressivo de suas experiências de leitura literária. Confirma-se, de acordo com as autoras, a necessidade do corpo a corpo da criança com o texto literário em toda a sua vida escolar, tanto na forma oral quanto na escrita, “sendo este um fator primordial no processo de formação de leitores com potencial crítico.”

Na sequência, apresenta-se o texto **Poesia de Cecília Meireles e canções do Grupo Palavra Cantada formação do leitor e ludismo em sala de aula** de Léia das Dores Cardoso Ribeiro e Célia Sebastiana Silva. Trata-se de um recorte da dissertação de Mestrado produzida por intermédio do PPGEEB-Cepae-UFG, intitulada *Leitura de poesia e de canção: ludismo e musicalização na formação do leitor em sala de aula*. O trabalho busca demonstrar como a abordagem lúdica e a musicalização na leitura de poesia e de canção podem favorecer o processo de formação do leitor literário nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia constituiu-se em uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa e teve como resultado, além da dissertação, um Produto Educacional em formato de site, o **TEAR TEXTO – Tecer ideias, Experienciar, Apreciar e Realizar + novas leituras**

Reflexões sobre a escola e o ensino de Literatura Infantil de Débora Rodrigues de Almeida e Vivianne Fleury de Faria, também elabora considerações sobre a relação entre escola e o ensino de literatura infantil, a partir de elucidações históricas que envolvem questões sociais e culturais. Como base teórica recorre a Bakhtin, Candido, Zilberman, Magalhães, Coêlho, Colomer e Suanno, dentre outros. Segundo as autoras, um dos problemas da literatura destinada às crianças e jovens, a partir do século XVIII, reside no fato de que os autores escreviam, sobretudo, para atender a uma demanda moralizante, se afastando da concepção ampla de literatura e deixando de promover o papel provocador, sensibilizador e crítico das obras literárias. Portanto, destaca-se no artigo a importância de refletirmos sobre o papel dos professores e da escola na seleção das obras e na mediação da leitura literária na Educação Básica.

O último texto é uma entrevista com o escritor João Anzanello Carrascoza, que é muito lido e muito bem recepcionado por crianças e jovens na escola de Educação Básica. Por meio de uma linguagem sensível, poética e contundente, ele promove reflexões densas e intensas sobre o leitor, o escritor e a literatura no mundo contemporâneo. Para além disso, afirma o papel da literatura com o que ela pode e deve ser sempre: “produto do espírito humano, espaço de afetos, poço do qual retiramos a nossa eussociabilidade, locus onde se vê a exuberância da diferença.”

Goiânia, 31 de março de 2024.

Célia Sebastiana Silva
Ilma Socorro Gonçalves
Vivianne Fleury de Faria

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.

Paulo Freire

Em que dia nos transformamos em leitores para sempre? Cada um de nós lembrará a sua história. Recordará um colo, um abraço, um livro colocado na mão de alguém, uma estante, um professor, uma certa noite, um certo dia. Aquele momento e aquela hora em que se associou uma voz humana com a capacidade de multiplicar imagens infinitas dentro da cabeça, e de permeio estavam folhas escritas.

Lídia Jorge

A Leitura Literária em Tempos de Pandemia: Dúvidas, Reflexões e Enfrentamentos

Andréia F. M. Cunha

pag.13 

Este artigo visa a descrever a minha experiência de estar à frente da disciplina Literatura para turmas de 9º ano de uma escola particular, durante o período de pandemia do coronavírus. Para tanto, se inicia com a recuperação da leitura da obra *Nêmesis* de Phillip Roth, com o intuito de ancorar a exposição das dúvidas e aflições que perpassavam minha vivência naquele momento. Acossada por inúmeras pressões, a missão de escolher obras “adequadas” ao momento que enfrentávamos, colocou-me diante de dilemas relacionados à leitura literária e às aulas de Literatura em momentos de crise sanitária e social.

O ensaio se atém à leitura de obras narrativas, vez que os maiores enfrentamentos se deram no momento de adoção de livros desse gênero. Se, em um primeiro momento, a escolha de contos e crônicas de curta extensão mostrou-se acertada, com o passar do tempo a vontade de propor a leitura de romances fez com que eu me confrontasse com situações que tornaram premente discutir a validade da própria leitura literária. O encontro com a obra do mexicano Juan Villoro, *O livro selvagem*, revelou-se profícua ao desencadear discussões relacionadas ao tema da leitura. Este relato expõe esse percurso, desde as dúvidas e angústias que me atravessaram em um contexto específico de ensino, até a leitura, com as turmas de 9º ano, de *O livro selvagem*, uma obra que trata, entre outras temáticas, da paixão pela leitura.

***Nêmesis* e o impacto da pandemia do novo coronavírus nas escolas**

Durante algum tempo, a teoria literária lamentou o fim da literatura. Leyla Perrone-Moisés (2016) evidencia o quanto essa previsão foi produtiva, sobretudo em meados do século XX, quando inovações formais que remontavam ao século XIX, tais como o fluxo de consciência, a linguagem baseada em trocadilhos e palavras-valise, o estilo telegráfico e a tentativa de representação “neutra” do real tenderam a desaparecer em favor de uma prosa que, segundo a teórica, aproxima-se mais daquela escrita no século XIX que a do início do século XX. A esse respeito, Perrone-Moisés observa:

A inteligibilidade da realidade e de sua interpretação” é a tarefa que Roland Barthes sempre atribuiu à literatura. Segundo ele, a interrogação da literatura não é “Qual é o sentido do mundo?”, mas somente: “Eis o mundo: existe sentido nele?”. É isso que os bons escritores continuam fazendo. Palavras em alta, na teoria literária contemporânea, são “reflexão” e “crítica”. Nossa época é o momento de pensar sobre o passado recente e de criticar os caminhos do presente. Só depois dessa fase poderão surgir “pensamentos novos.”
(PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 48 e 49, grifo meu).

Philip Roth é um autor que atualiza, através de sua literatura, a pergunta fulcral que Perrone-Moisés recupera em Roland Barthes: “eis o mundo: existe sentido nele?”. Tal indagação pode ser mapeada a partir da leitura do último livro escrito por Roth antes de seu falecimento, *Nêmesis*. A crescente tensão da narrativa até seu desfecho trágico faz retomar a questão proposta por Barthes, a qual está no centro das análises sobre a relevância da obra literária, cujo valor pode ser medido por sua capacidade de suscitar indagações humanas de longa duração (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 65).

Nêmesis foi a obra indicada pela historiadora e antropóloga Lilia Schwarcz (2021) para o lançamento no mês de abril de 2021 pela TAG Editora. Segundo a estudiosa, a indicação do livro se fazia oportuna tendo em vista a pandemia de Covid-19 e as reações contraditórias que acompanharam a trajetória do vírus. Schwarcz assevera: “Quando a gente pensa: por que vale a pena falar sobre a peste de novo? Porque a peste, pandemia e epidemia são temas antigos, mas que a literatura vai renovando. Ela tem essa potencialidade” (SCHWARCZ, 2021, p. 7).

De fato, é também papel da literatura revisitar e atualizar temas difíceis e dolorosos. As grandes obras nunca envelhecem porque têm algo a dizer sobre a condição humana. No contexto da pandemia de Covid-19, problemas antes cogitados apenas na ficção se tornaram realidade. As questões transcenderam os limites geográficos e cada nação enfrentou o vírus de acordo com seus interesses ou conforme suas possibilidades financeiras.

No universo escolar, os impactos foram gigantescos. Notoriamente, uma das áreas mais atingidas, a educação tornou-se pauta de discussão em inúmeros fóruns *elives* em que grandes pensadores expunham suas experiências na esperança de encontrar caminhos para os desafios que a nova realidade trazia para todos os envolvidos no processo educativo. Para os professores, particularmente, o cenário caótico desencadeou receios, ansiedade e a necessidade de reformular antigas formas de conduzir as aulas.

Esses aspectos foram e continuam sendo debatidos à exaustão. Com a chegada de 2021 e a adoção, nas escolas privadas sobretudo, do ensino híbrido, em que parte dos alunos acompanhava as aulas em casa, pelas plataformas, enquanto outra parte as assistia nas salas de aula, novos enfrentamentos se apresentaram. O ensino simultâneo exigia do profissional da educação fina sintonia para encontrar o tempo certo a fim de que a comunicação se concretizasse nos dois espaços. Espaços diversos e um mesmo tempo. Como encontrar o ponto exato de sutura entre as duas realidades, se é que isso de fato era possível?

A implantação das aulas semipresenciais também trouxe outras implicações. As escolas precisavam se comprometer com o distanciamento social, essa era a promessa feita aos pais que enviavam seus filhos, confiantes de que eles seriam resguardados de contágios. Para tanto, o espaço físico foi repensado, bem como a movimentação dos alunos e a hora do lanche. Para os professores e outros profissionais da escola, novo desafio: fazer com que os discentes, sedentos pelo contato físico de que tinham sido privados já há bastante tempo, entendessem que ele não era possível. Mais que alguém que precisava coordenar o aprendizado deste ou daquele conteúdo, o educador tinha a difícil tarefa de coibir aproximações entre as pessoas que estavam sob sua tutela.

Esse desafio recaiu sobre os ombros dos educadores que não tinham escolha senão a de desempenhá-lo. Diante de um quadro de limitações, proibições e muita ansiedade, no plano de meu imaginário pessoal delineava-se um espectro ligado à gênese do vírus que vitimou milhões de pessoas. Seria o aparecimento da Covid 19 uma espécie de *vindita* da natureza? As ações humanas, alimentadas pela ambição, teriam desencadeado uma resposta do planeta? Na seara fértil dos estudos do imaginário, vale recuperar a figura de *Nêmesis* deusa da mitologia grega, responsável pela justa retribuição, inimiga de todos os excessos. Conforme consta do dicionário de mitologia greco-latina de Spalding, *Nêmesis* era

Filha de Júpiter e da Necessidade, ou do Oceano e da Noite. Era uma divindade temível que do alto céu olhava tudo que se passava sobre a terra; punia os culpados neste mundo e castigava-os no outro com o maior rigor. Comprazia-se em curvar as orgulhosas cabeças dos que não tinham moderação na prosperidade, e implacavelmente perseguia aqueles que a beleza do corpo, ou as forças físicas ou o talento intelectual tornavam por demais vaidosos e insolentes. No início, parece, Nêmesis personificava o sentimento moral que os homens naturalmente possuem de justiça e equidade. Mais tarde é que dela fizeram uma divindade que por excelência presidia a sorte dos mortais, procurando igualar condições e nivelar as situações; daí, naturalmente, passou a ser a deusa da Justiça, ou melhor, da Vingança Justiceira (SPALDING, 1965, p. 181).

A menção à deusa remete à obra referida no início deste ensaio. Nêmesis, de Philip Roth, trata da pandemia de poliomielite que abateu a comunidade judaica de Newark em plena Segunda Guerra Mundial.

O protagonista do livro é Bucky Cantor, um jovem professor de educação física de 23 anos, que tem dificuldade em aceitar que não foi enviado para a guerra em virtude de sua forte miopia. Professor regular na escola do bairro, durante as férias ele trabalha como fiscal de pátio. No ano de 1944, um surto de poliomielite se instaura na cidade e um cenário desalentador se desenha. Cantor, comprometido com a educação e com as crianças do bairro judeu, mantém-se firme no desempenho de sua função até que a conjuntura se torna insustentável para ele.

Oprimido pelas mortes e sequelas que a doença desencadeia entre seus alunos, Cantor teme que, de alguma forma, a manutenção das atividades no pátio contribua para o contágio, embora não seja esse o entendimento das autoridades. Além disso, sua namorada, Márcia, que se encontra, juntamente com as irmãs, em uma colônia de férias nas montanhas Pocono, pressiona Cantor para que ele vá ao encontro dela, afastando-se do surto. Diante da insistência da moça e mediante seu próprio desejo de se afastar de tanta tristeza e morte, Cantor aceita o emprego de diretor de esportes aquáticos na colônia de férias e sai de Newark.

A colônia onde Cantor passa a trabalhar é o exato oposto da cidade. O lugar é ocupado por crianças e jovens saudáveis, plenos de alegria, completamente distantes da lúgubre atmosfera de Newark. Tudo vai bem até que a pólio começa a se manifestar também na colônia. Desesperado, intuindo que ele próprio poderia ser o mensageiro da doença, Cantor faz os exames e o resultado confirma seus piores receios.

O desfecho trágico do livro de Roth traz um gosto amargo à boca. A partir de sua leitura, é possível mapear uma paranoia que, pelo menos em mim, recebeu guarida: poderia ser eu, professora, a portadora da doença? Para além da Covid 19, realizando uma leitura livre de *Nêmesis*, poderia ser eu, professora, a disseminadora de outros tipos de doenças ligadas à saúde mental dos estudantes? Como eu, perturbada com meus próprios fantasmas, com emoções à flor da pele, ansiosa, insone, assolada por perdas também dentro de minhas relações, poderia, ainda que minimamente, neutralizar as emoções negativas, evitando ser um Bucky Cantor, a disseminar meu pessimismo e minhas angústias?

Além dessas indagações de foro íntimo, naqueles meses caóticos, a leitura literária na escola, em minha experiência, enfrentou grandes dificuldades, como se já não bastassem as usuais com as quais estamos todos, profissionais de Letras, acostumados a lidar. Que obras indicar para a leitura?

No auge da pandemia, em 2020, no universo da escola particular e com o regime de aulas remotas instaurado, a decisão foi pela adoção, no que concerne às narrativas, de contos e crônicas, uma vez que o romance demanda maior tempo de discussão. Para que as aulas se tornassem mais ágeis e atraentes para jovens que não demonstravam muito envolvimento com as aulas remotas, a medida soou acertada e rendeu bons frutos. Da mesma forma, em 2021, embora o romance não tivesse sido abandonado, as aulas que mais se revelaram frutuosas foram aquelas nas quais textos mais curtos foram lidos.

A problemática seleção de livros

O retorno das aulas presenciais, em 2022, abriu novas possibilidades para o regresso da leitura de romances mais robustos. No entanto, o drama do peso das escolhas das obras continuou e, pela primeira vez, o questionamento generalizado sobre a viabilidade da leitura de narrativas que tratavam de temas “tristes” veio à tona com um potencial de pressão que eu não havia experimentado antes. A tensão dos familiares, a fragilidade emocional dos alunos (muitos haviam perdido entes queridos) e de grande parte dos professores colocaram-nos diante do impasse ou do dilema que atravessa a questão da “função” da obra de arte, sobretudo da literatura: fugir de temas tidos como pesados neste momento seria negar a catarse promovida pela leitura da obra literária.

Livros com os quais trabalhávamos nos anos finais do Ensino Fundamental 2, como *Refugiados* de Alan Gratz, uma obra com forte aceitação entre os alunos, passaram a ser vistos, sobretudo pelos familiares, com restrições. Essa narrativa trata de um assunto “triste”, penoso. Repleta de momentos de tensão e perdas, o livro sempre teve potencial de despertar boas discussões concernentes ao drama dos refugiados, tema que marca nosso mundo de forma incisiva. Para citar uma obra brasileira, *Tão longe, tão perto* de Silvana de Menezes, cujo protagonista, um garoto de 10 anos, convive cotidianamente com a avó acometida pelo mal de Alzheimer, também sempre teve boa circulação em virtude da sensibilidade da escrita e da temática delicada.

A adoção de obras que exploram temáticas “pesadas” eventualmente despertava algum tipo de questionamento, mas o fenômeno que se observou é que, nos primeiros meses de 2022, livros dessa natureza passaram a ser fortemente combatidos, sobretudo por familiares que, desconhecendo o papel formador e restaurador da literatura, se opunham a que temas tão difíceis fossem visitados. As justificativas variavam: insensibilidade diante do drama que o mundo enfrentava, desconsideração para com a situação emocional do alunado e até falta de empatia.

A peculiaridade da literatura infantil e juvenil, o fato de que ela apresenta um “duplo destinatário”, como destaca Teresa Colomer (2003, p. 164, 165), por si só é questão complexa. De fato, embora direcionada ao jovem, a literatura infantil e juvenil passa pela sanção do adulto, o que gera uma contradição: muitas vezes, nós, professores, que estamos com os pés no chão da sala de aula, verificamos que os discentes anseiam por um tipo de literatura que não é chancelada por seus pais e responsáveis, os adultos diretamente envolvidos no processo de leitura. Em um mundo ideal, nós, os profissionais que se dedicaram a estudar literatura, deveríamos funcionar como baliza para as escolhas das obras. No mundo real, no entanto, isso nem sempre se concretiza.

Muitas vezes, vemo-nos reféns de situações que acabam solapando nosso projeto de trabalho, não porque todas as escolas o boicotem (parte delas, de fato, nos legitimam e autenticam a validade de nossas escolhas), mas porque não desejamos criar situações embaraçosas para nós mesmos e para o ambiente de trabalho. O resultado é que acabamos cedendo em favor de uma paz passageira, é preciso destacar, porque o alunado não vai deixar de trazer à baila assuntos que o incomodam, ao contrário, quando tais temas passam a ser evitados, acentua-se a curiosidade dos estudantes, que anseiam encontrar um espaço de fala.

Por outro lado, em situações como a que enfrentamos, é pouco eficiente emudecer os familiares, tirando deles a voz e a contribuição que podem trazer na compreensão do processo pelo qual seus filhos estão passando. O diálogo nunca deixa de ser a melhor alternativa. A questão é que, por mais que seja legítimo esse contato entre famílias e escola, nós, os docentes, temos uma formação que nos gabarita a fazer escolhas que podem parecer inadequadas para os que desconhecem os mecanismos da leitura e o que ela aciona. A compreensão do ato da leitura de quem não vivencia o processo na sala de aula é quase sempre rasa: o livro literário é julgado por critérios que, muitas vezes, sequer aparecem nas aulas, não importam aos alunos e nem são relevantes para os professores dentro do projeto que construíram.

^ pag.20 v

Nesse contexto, leituras amenas e agradáveis foram pleiteadas por muitos familiares, sobretudo aquelas que promovessem a fuga da realidade e não o seu enfrentamento que, vale destacar, de modo algum tem a ver com narrativas “realistas” ou “fantásticas”. Além disso, a questão das temáticas tristes não tem conexão com histórias trágicas. A comédia pode ser tão efetiva em provocar a reflexão quanto a obra tida como “séria”.

Entretanto, para leigos, a simples menção a determinados assuntos representa uma ameaça à saúde mental e psicológica de crianças e jovens. Uma leitura asséptica e rasa passou a ser sugerida como saída para o impasse do que ler. Qualquer coisa que não passasse pelo filtro da leveza (tomada aqui em sentido pejorativo) era vista com resistência. Diante desse estado de coisas, é pertinente recuperar a reflexão de Jacqueline Held, constante do livro *O imaginário no poder*:

O mundo da criança jamais foi, não pode ser, hoje muito menos do que ontem, esse ‘verde paraíso’ poético e descarnado, que estaria ‘longe do mundo e do ruído’, ao abrigo dos tormentos e das lutas do homem. Educar a criança num universo fechado, almofadado, ‘neutro’, vazio e passivo é impossível, por mais que o queiramos. Querer afastá-la, a todo custo, dos problemas de seu tempo e da vida humana em geral é maneira, entre outras, de condicioná-la, de fazer dela um egoísta que se desinteressará pelo mundo e pelos outros, que sempre procurará apenas ‘livrar sua cara’ e que sempre dirá: ‘após mim, o dilúvio’ (HELD, 1980, p. 166).

O reconhecimento dessa realidade no que concerne à seleção de livros literários provocava, em mim particularmente, grande contragosto, sobretudo quando o projeto de ensino de literatura da escola tem a ver com a postura defendida por Ilma Vieira, ao compreender que a experiência de leitura é tão complexa que não sustenta uma abordagem teórica “centrada na recepção das narrativas pelos jovens, assim como não se sustenta uma abordagem que considera a autoridade do autor e do texto, no ato da leitura” (VIEIRA, 2019, p. 76).

^ pag.21 v

Apesar de minhas convicções, negar o contexto em que eu estava inserida seria, para dizer o mínimo, ingênuo. Caminhar sobre um traçado mal delineado a que costumamos nomear de “bom senso” é um desafio tormentoso. Assumir uma postura beligerante e enfrentar as consequências ou tentar encontrar um caminho em que as diversas pressões externas pudessem ser diluídas? Nenhuma resposta é simples e a busca por soluções continua em aberto. Entretanto, era preciso “trocar o pneu com o carro em movimento” e não era possível parar o tempo enquanto repensava um percurso. No que concerne ao nosso campo de atuação, respostas rápidas são ainda mais importantes, sob o risco de perdermos o (pouco) espaço que o estudo da Literatura (ainda) ocupa nas escolas.

É possível asseverar que existem obras de qualidade e que não necessariamente envolvem temas “tristes”, como já mencionado anteriormente. Esse argumento é bastante plausível, sobretudo quando se pensa nos anos iniciais do Ensino Fundamental 2. Porém, quando o olhar se volta para turmas de nono ano especificamente, as coisas se tornam um pouco mais complicadas. Dificilmente uma leitura “amena” e de qualidade é desejável entre os alunos. De alguma maneira, ainda quando o desfecho da obra é “positivo”, é raro que temas como a dor, o abandono e a perda deixem de aparecer. Caso contrário, como a literatura poderia atingir uma de suas mais ousadas pretensões: a de responder aos anseios humanos?

Uma saída para a situação aos poucos foi se delineando: devolver as perguntas concernentes ao valor da leitura aos próprios discentes. É preciso considerar que, em meu contexto de atuação profissional, os alunos têm acesso à leitura, seja em suas casas, seja através de um percurso escolar que os “obriga” a ler obras literárias, o que quase sempre surte algum efeito, levando-se em conta as avaliações baseadas em conferências de leitura.

O livro *selvagem* de Juan Villoro

Uma obra que cumpriu bem o propósito de alavancar discussões sobre o valor da leitura literária foi *O livro selvagem* de Juan Villoro. Trata-se de uma narrativa muito bem construída e que, através de um percurso de leitura aprazível, suscita reflexões sobre o valor da leitura literária.

Com relação ao autor, trata-se de um escritor mexicano que se dedica não só à escrita de narrativas voltadas para o público jovem, mas também à escrita de ensaios, contos, teatros e roteiros cinematográficos. Suas obras foram traduzidas para diversos idiomas e o autor tem sido agraciado com prêmios importantes, como o International Board on Books for Young People, em 1994; o prêmio Herralde, em 2004; o Prêmio Internacional de Periodismo Vázquez Montalbán (2006); e o Prêmio Iberoamericano de Letras, em 2012.

O protagonista da obra é o jovem Juan, de 13 anos. Seus pais se separam e sua mãe precisa de um tempo para se refazer emocionalmente, enquanto seu pai vai para Paris a trabalho. Juan é levado para passar férias com o excêntrico tio Tito, dono de uma enorme biblioteca, um labirinto de livros. A obra trata de leitura, dos diversos tipos de livros e do que eles podem provocar no leitor. Também trata da busca pelo “livro selvagem”, uma obra esquiua, que espera pelo leitor ideal. Nessa trajetória de reflexão sobre a leitura, Juan encontra Catalina, uma garota que trabalha na farmácia dos pais, em frente à casa do tio Tito, e se apaixona por ela. A esse trio formado por Juan, tio Tito e Catalina, junta-se a irmãzinha de Juan, Carmen.

No primeiro capítulo, o narrador, que é o próprio Juan mais velho, situa o leitor de que o livro é uma narrativa de memórias e que os fatos aconteceram há muito tempo. Nenhuma data é fornecida ao longo da obra, mas é possível deduzir que o enredo se passa em um tempo recuado, em que não há computadores nem celulares. O único telefone da casa de tio Tito é antigo. Em certo ponto, o narrador afirma: “Naquela época, o divórcio ainda não estava na moda” (VILLORO, 2011, p. 13), o que torna mais fácil localizar a fábula em um tempo afastado.

Basicamente, pode-se afirmar que a temática central da obra é que os livros escolhem os seus leitores. Juan não é qualquer leitor. Como esclarece tio Tito (VILLORO, 2011, p. 38), o garoto é um “leitor princeps”, porque tem o poder de “acordar a alma das bibliotecas” (VILLORO, 2011, p. 38). Um “leitor princeps” não é aquele que lê muitos livros, mas que os lê com qualidade, encontrando neles algo que poderia passar despercebido para outras pessoas. Em virtude disso, segundo tio Tito, Juan é o mais habilitado para encontrar o arredo livro selvagem, que não se deixa ser tocado por qualquer um. Outros antepassados, tanto de Tito quanto de Juan, já haviam tentado, sem sucesso, apropriar-se do livro selvagem. Na percepção de tio Tito, Juan conseguiria a empreitada, justamente por sua característica de mobilizar os livros e conquistá-los.

A intertextualidade é marcante ao longo de toda a narrativa. Como destacam Ceccantini e Cruvinel (2019, p. 34):

A narrativa é construída de forma clara, sem apresentar grandes entraves para ser compreendida, mas, por trás das aventuras vividas por Juan e Catalina na biblioteca, há intertextos – muitas vezes velados – com outras obras literárias. Alguns escritores ou suas obras são citados na narrativa, como Franz Kafka, Lewis Carroll, Daniel Defoe, Julio Cortázar e Herman Melville. Outras referências não aparecem de forma tão evidente, como o conto folclórico “Barba Azul”, evocado nos episódios que narram os pesadelos repetitivos de Juan com o quarto que tem portas trancadas, cujas paredes eram tingidas de sangue e de onde se escutava o choro de uma mulher.

De fato, a primeira menção a uma obra literária canônica ocorre quando tio Tito sugere a Juan que eles ajam conforme a clássica personagem de Arthur Conan Doyle, Sherlock Holmes. A citação aponta para uma “postura” que se espera do leitor na leitura da obra. É uma narrativa de mistério, há um livro a ser buscado, é preciso atentar para as pistas.

E as pistas começam a aparecer. Na página 30 (VILLORO, 2011), Eufrosia, a cozinheira da casa, personagem que desperta muita simpatia, pergunta a Juan se ele prefere uma omelete Homero (a omelete deve ser feita com olhos fechados), uma aveia Aristófanes, um cereal Cinco Musas ou sanduíche isabelino. As intenções são bastante claras: recuperar Homero é um dado importante porque marca o momento em que se inicia o passeio pela literatura canônica ocidental. Ao mesmo tempo em que o grande poema épico de Homero é mencionado, o teatro grego e o elisabetano também são retomados, recobrando a tríade dos gêneros: épico, dramático e lírico.

Já na página 55, há a primeira referência a Jorge Luis Borges, seguida de outras mais, nas páginas 59, 112 e 113. As duas últimas, por sinal, são marcadamente “borgeanas”, na medida em que recuperam, de forma acentuada, a figura do labirinto, uma obsessão do escritor argentino. Na análise dos professores Ceccantini e Cruvinel (2019), o diálogo com a obra “A biblioteca de Babel”, de Borges, é uma chave de interpretação da obra.

^ pag.24 v

O livro de Villoro prossegue seu percurso de recuperação de grandes obras da tradição. Na página 83, é resgatada a quase mítica figura de Gregor Samsa, de Kafka; tio Tito cozinha peixe à Moby Dick na página 119, bem como crepes flambados no inferno de Dante, na página 121, além do sanduíche Robinson Crusóe (p. 128). A recuperação mais importante, porém, está nos cronópios, “biscoitos em formato de animal fantástico”, segundo tio Tito (VILLORO, 2011, p. 126) e que remetem a Cronos, deus do tempo.

Na verdade, a associação dos cronópios, do escritor argentino Júlio Cortázar, a Cronos, pode ser entendida como uma “licença poética”. Na criação de Cortázar (2010), cronópios são seres verdes e úmidos, que vivem de poesia. São criaturas idealistas, sensíveis e ingênuas. Da obra sobre os cronópios (CORTÁZAR, 2010), irônica, irreverente e fantástica, não é possível mapear a ligação desses pequenos seres ao tempo. No entanto, por seu nome de batismo, “cronópio”, facilmente essa associação é realizada.

E essa associação serve à economia da narrativa de Villoro. O tempo é um elemento relevante para a compreensão da obra. Os diferentes tipos de biscoitos de tio Tito tinham, quando comidos juntos, “um gosto esquisito” (VILLORO, 2011, p. 127). A explicação que tio Tito dá ao sobrinho é curiosa: “Você misturou salgados e doces. Na sua boca, o passado se misturou ao futuro: você está provando o sabor do presente” (VILLORO, 2011, p. 127). Depois da degustação dos biscoitos de tio Tito, Catalina e Juan percorrem a biblioteca, onde a menina recupera o livro *Relógio de letras* em uma clara menção ao tempo.

Catalina consegue compreender por que o livro *selvagem* não se deixou ler por tio Tito. Segundo a menina, ele “só viveu no passado ou no futuro. A vida dele nunca teve um presente. Sua única família são as fotos desta parede. Nunca compartilhou nada com ninguém” (VILLORO, 2011, p. 135). Essa recusa em dividir e compartilhar as experiências, não somente de leitura mas também de vida, com outras pessoas, seria, na visão de Catalina, o grande empecilho para a aproximação ao livro *selvagem*. A partir de uma citação contida em *Relógio das letras* Catalina compreende que o leitor é o elo entre passado e futuro. Para tanto, o leitor é o presente:

^ pag.25 v

Decorei uma frase do livro Relógio das letras- ela disse. - Ela diz o seguinte: “Alguém precisa estar vivo para que o passado exista, e essa pessoa é o leitor. O mundo de ontem só existe quando alguém o recorda hoje” (VILLORO, 2011, p. 135).

Para Catalina, ficou claro que tio Tito não poderia ter acesso ao livro porque não se permitiu viver a vida com plenitude. Absorvido em sua biblioteca, esqueceu-se do mundo e das relações humanas. A negação do presente não pode ser uma solução. Por isso o livro *selvagem* não aceitaria estar em suas mãos.

Esse passeio pela tradição é uma forte vertente na narrativa de Villoro. Para além da citação das obras, *o livro selvagem* efeito da leitura de livros é o tempo todo retomado. Durante o passeio pelo labirinto dos livros do tio Tito e pela obra em si, labiríntica, há reflexões importantes sobre a leitura e o que ela pode mobilizar no leitor.

Conclamados a localizar na obra os momentos em que a função da literatura na vida dos protagonistas era destacada, alunas e alunos não só fizeram o que lhes foi solicitado como ataram as próprias vivências de leitura ao que era narrado. Um exemplo tem a ver com um depoimento de tio Tito sobre as leituras que fazia para seu pai, que era cego: “Eu lia para meu pai e, a julgar pelos seus gestos, ele enxergava as imagens poderosas sobre as quais o livro falava” (VILLORO, 2011, 55).

A leitura literária tem esse poder de despertar imagens individuais que muito têm a ver com os conteúdos internos. Construir imagens a partir da leitura é uma experiência enriquecedora e que promove um encontro com a singularidade. Nessa passagem, alguns estudantes citaram a experiência de terem lido Harry Potter antes de assistirem aos filmes da saga. Muitos comentaram sobre a construção mental das personagens e dos ambientes, quase sempre bastante diferentes das que apareceram nas telas do cinema. Diante de relatos que partem da vivência dos discentes, faz mais sentido dizer da riqueza que é a experiência da leitura e de seu poder de remexer conteúdos internos, provocando reflexões e amadurecimento.

^ pag.26 v

Essa situação propiciou refletir sobre o quanto a leitura responde a necessidades internas de fantasia e o quanto ela revela sobre nós mesmos, nossos afetos e nossas vivências. Recuperando as observações de Ronaldo Manzi: “a literatura é condição material última para a percepção (ou seria conscientização?) da experiência do inconsciente” (MANZI, 2020, p.7). A leitura literária tem o poder de acessar conteúdos que nossa casca civilizatória muitas vezes se recusa a visitar e que, sufocados em nossa psique, têm o poder de nos enfermar. Ela representa uma forma de nos haverem com nossa própria subjetividade diante do outro desconhecido, o Real, que chega, nos atinge e nos impacta. O que não é falado, o que é emudecido, é o estranho. E o estranho torna-se monstro, é rechaçado. O poder da boa literatura é justamente desmistificar esses fantasmas e evidenciar que o outro, com suas idiossincrasias, nem sempre precisa ser repellido, muitas vezes é ele que diz sobre quem somos.

Depois desse percurso que a leitura do livro de Villoro proporcionou, tornou-se mais fácil a tarefa de trafegar por outras obras, não porque a literatura necessite de justificativa, mas porque o momento delicado exigia que cuidássemos da adaptação dos educandos, evidenciando o porquê e o sentido de alguns hábitos que se perderam ao longo de dois anos de isolamento social. A leitura literária precisava fazer sentido para que a entrega fosse real e não para atender a uma exigência da escola.

Em determinado ponto da obra, Catalina lê um livro que a faz se sentir melhor (VILLORO, 2011, p. 124) e recuperada de um mal-estar generalizado. De forma conscientemente trabalhada, própria da função poética da linguagem, Villoro recupera um dos predicados que se costuma atribuir à leitura literária: a possibilidade de o leitor, através da identificação, secretar mitos e assimilar os que lhe são propostos (HELD, 1980, p. 96), promovendo algum equilíbrio psíquico. Em momentos tão difíceis como os desencadeados pela pandemia da Covid-19, essa possibilidade de enfrentamento dos medos que a leitura favorece tornou-se uma aliada importante em um processo que envolvia a legitimação da própria literatura, ameaçada de censura e cerceamento.

^ pag.27

Referências

CANDIDO, Antonio. Timidez do romance. In: _____. **A educação pela noite e outros ensaios** 3 ed. São Paulo: Ática, 2000. p. 82-99.

CECCANTINI, João Luís Cardoso; CRUVINEL, Larissa Warzocha. A biblioteca infinita de Jorge Luis Borges e Juan Villoro. **Miscelânea Assis**, v. 26. p. 31-44. jul./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/miscelanea/article/view/1379> Acesso em: 10 jul. 2022.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário** narrativa infantil e juvenil atual. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

CORTÁZAR, Julio. **Historias de cronópios y de famas** Espanha: Editora y Distribuidora Hispano Americana, S.A., 2010.

HELD, Jacqueline. **O imaginário no poder** as crianças e a literatura fantástica. Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

MANZI, Ronaldo. **Uma fera sempre à espreita** o que é fantasia em Freud? Brazil Publishing: ae editora.com.br., 2020.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI** São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ROTH, Philip. **Nêmesis** Tradução Jorio Dauster. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

SCHWARCZ, Lilia. **Não podemos nos vacinar contra o afeto** [Entrevista concedida a]: Fernanda Grafauska. TAG Comércio de Livros Ltda: . Porto Alegre, p. 4-8, abril. 2021.

SPALDING, Tassilo Orpheu. **Dicionário da mitologia greco-latina** Belo Horizonte: Itatiaia, 1965.

VIEIRA, Ilma Socorro Gonçalves. Narrativas juvenis contemporâneas: objetivos e expectativas de leitura. In: CRUVINEL, Larissa W.F; RIBEIRO, Renata R. (orgs.). **Narrativa juvenil contemporânea** Goiânia: Cãnone Editorial, 2019. p. 55 - 76.

VILLORO, Juan. **O livro selvagem** Tradução de Antônio Xerxenesky. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

- [1]Este texto serviu de base para uma palestra ministrada ao vivo pela Internet, em 30/04/2020, no âmbito do evento UnB+Escola em parceria com o CRE - Plano Piloto da Secretaria de Educação do DF.
- [2]NOTA 2: Este é o texto da Nota 2.

Uma Proposta de Atividades com a Literatura Abstrata de Ionesco para o Ensino Médio

Thales Rodrigo Vieira (CEPAE/UFG)
Silvana Matias Freire (CEPAE/UFG)
Sirlene Terezinha de Oliveira (CEPAE/UFG)

pag.28 

Preâmbulo

O Departamento de Língua Francesa do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação vem, já há algum tempo, trabalhando o texto *A Cantora Careca* de Ionesco, com os alunos do Ensino Médio. Surge agora a oportunidade de formalizar a base teórica que suporta essas atividades, o que facilitará nossas aulas em turmas futuras e servirá para divulgar e promover a troca de ideias entre professores de quaisquer linguagens ou disciplinas. Eximimo-nos, entretanto, da pretensão de apresentar aqui um plano de aula pronto. Toda discussão deve ser adaptada às necessidades e contexto dos alunos. Contudo, podemos afirmar que a obra de Ionesco é extremamente profícua e estimulante para os discentes, seja trabalhada como dramatização ou como material para estudo da linguagem pura e simplesmente.

Explicação do contexto da arte abstrata e do lugar histórico de *A Cantora Careca*

Tanto a crítica historiográfica quanto a crítica literária, ou ainda a Filosofia e mesmo disciplinas como a Física e a Matemática são unânimes em apontar uma crise na representação da realidade pelos seus respectivos sistemas simbólicos após o Século XV. Segundo eles, vários fatores estão relacionados a essa crise, ora apontados como causa, ora como efeito, ou mesmo analisados em sua relação dialética com a história. São eles: a publicidade das teorias copernicanas; o advento da divulgação crítica juntamente com o surgimento da imprensa; o luteranismo e a possibilidade de uma interpretação pessoal da Bíblia e da literatura em geral; a ascensão hegemônica do modo de produção capitalista com o corolário da Revolução Industrial no século XVIII.

Na literatura, muitos apontam Dom Quixote como sendo o primeiro romance a tratar dessa crise de representação, que chega ao século XVI com Laurence Sterne e, após o século XIX, se torna incontornável, com Rimbaud convidando os artistas ao “desregramento de todos os sentidos”. No Século XX, era da reprodutibilidade técnica, a obra de arte assiste ao recrudescimento dessa crise da representação. As artes deixam de ser figurativas ou representativas e passam, em grande parte, a materializar uma ideia sem a necessidade de uma figura reconhecível no mundo das coisas, ou seja, o conceito de abstrato se espalha pela criação artística. A arte em crise com o mundo exterior passa a tematizar a si mesma, entrando no aspecto metalinguístico de suas produções, com os autores dos mais diferentes gêneros literários buscando, pelo expediente da escrita, analisar, no interior de suas obras, a própria linguagem que as constitui. A arte, assim, traz consigo sua própria crítica, o que, como consequência, produz a necessidade de expressar “nada”, pois a linguagem crítica não aponta de forma positiva para o mundo, mas para si mesma, aniquilando a referência mimética. Para João Alexandre Barbosa (1974), essa expressão do nada seria a tentativa de rompimento da obra com o seu aspecto de enunciação da realidade, o que o teórico chama de rompimento com a transitividade da linguagem. A obra contaria então apenas com sua força interna ou intransitiva. Desse ponto de vista, o simbolismo poético do final do século XIX, com Mallarmé como seu grande expoente, nada mais é que uma dessas tentativas. No domínio do romance, Flaubert (1993 p.59) foi um dos autores que expressaram essa tendência: “O que me parece belo, o que eu gostaria de fazer é um livro sobre nada, um livro sem amarra exterior, que se sustentaria pela força interna de seu estilo”. O modernismo levou o nada ao seu paroxismo: Becket afirmaria que *En Attendant Godot* seria uma peça sobre nada (JACQUART, 1974). A peça que vamos analisar, *A Cantora Careca* desponta como uma obra que levou essa tendência ao seu grau mais extremo. E a questão levantada por Ionesco é a que deve ser respondida no decorrer da presente análise: “Mas como chegar a representar o não representável. Como figurar o não figurativo?” (*Notes et Contre-Notes* 1991, p.167, tradução nossa).

O drama, gênero que na Grécia, prestava homenagem a Dionísio e, no subgênero da tragédia, se mostrou um dos meios mais profícuos para representar esse “nada”. O seguinte trecho serve como explicação: “[...] os gregos sempre encontraram algo demisterioso ato de negar. Decorre disto que duasdivindadesacabaram por dividir entre si duas vertentes das atividades simbólicas: a afirmação e a negação – Apolo e Dionísio” (KRISTEVA, p.168). Portanto, nada mais natural que a arte que melhor se prestava à exaltação da divindade negativa (o drama) seja a que melhor expresse a negatividade de sentido que se instaurou na arte. Nietzsche (apudKRISTEVA, p. 168) aponta a dualidade dessas divindades na evolução da arte nos seguintes termos:

^ pag.30 v

Teremos feito um progresso decisivo em estética, quando tivermos compreendido, não enquanto visão racional, mas com a certeza imediata da intuição, que a evolução da arte está relacionada ao dualismo do apolinismo e do dionisismo, do mesmo modo que a geração está relacionada à dualidade dos sexos, à sua luta contínua, pontuada de acordos provisórios.

Expliquemos em que consiste essa negatividade que mencionamos usando como exemplo a antipeçaA Cantora Careca de Ionesco. Em primeiro lugar, o que está necessariamente implicado nesse predicativo de antipeça? Ora, essa é uma obra que não apenas nega as obras precedentes, mas nega, antes, a si mesma. Eis a diferença: as obras precedentes destruíam as outras obras pela metalinguagem; essa nova categoria, no estilo deA Cantora Careca ao destruir outras obras tampouco se poupa. Kristeva explica essa qualidade essencial do texto moderno em seu artigo “Poesia e Negatividade” (1969, p. 176): “Para os textos poéticos da modernidade, poderíamos afirmar, sem risco de exagero, é uma lei fundamental: eles se constroem absorvendo e destruindo, concomitantemente os outros textos do espaço intertextual [...]”. E essa negação fundamental de si mesma resumiria o conceito de negatividade tal como é posto por Hegel (apudKRISTEVA, p. 166): “O negativo representa, pois, toda oposição que, enquanto oposição, apoia-se nela mesma; ele é a diferença absoluta sem qualquer relação com outra coisa; enquanto oposição, ele é exclusivo de identidadee, por conseguinte, de si mesmo[...]”. Essa peça baseada na negatividade não possui, portanto, uma identidade. Ela só se constitui enquanto negação absoluta. Se investigarmos, veremos que a negatividade aí possui um sentido mais profundo do que suspeitamos. E é sobre o sentido desse termo que nos debruçaremos nas páginas a seguir. Nossa resposta busca achar o ponto comum das várias linhas de pesquisas correntes sobre a negatividade da arte e, em especial, sobre a antipeçaA Cantora Careca contextualizando a corrente na qual ela se insere, para, em seguida, responder como surgiu e qual a finalidade dessa arte negativa.

^ pag.31 v

A negatividade que se instaurou na arte está intimamente ligada à tentativa de depurar a arte de seu elemento objetivo. Otto Maria Carpeaux faz o seguinte comentário a respeito da filosofia da arte pura após apresentar os conceitos estéticos de Croce: “[...] o único objeto do estudo literário é a obra de arte; devemos estudá-la abstraindo dos acessórios históricos e psicológicos que acompanham o processo poético e dos quais se encontram ainda vestígios na obra. *Esse conceito estético tem notáveis consequências negativas*” (CARPEAUX, p. 33, grifo nosso). Da mesma maneira, Walter Benjamin também já havia notado as consequências negativas da tentativa de purificar a arte de sua transitividade com o mundo exterior:

Quando surgiu a primeira técnica de reprodução verdadeiramente revolucionária – a fotografia – [...] os artistas pressentiram a aproximação de uma crise, que ninguém pode, cem anos mais tarde, negar. Reagiram professando a arte pela arte. Essa doutrina – da qual Mallarmé foi o primeiro a tirar todas as consequências no plano literário – conduzia diretamente a uma teologia negativa: terminava-se efetivamente por conceber uma arte “pura”, que recusa não somente desempenhar qualquer papel essencial, mas inclusive submeter-se às condições impostas por qualquer elemento objetivo (BENJAMIN, p. 229).

Se alguns interpretam, nesse esvaziamento, a tentativa de uma arte pura, como mencionada por Walter Benjamin, outros há que o interpretam como a renovação dialética da arte, como o faz Linda Hutcheon (1984, p.50, tradução nossa) no seguinte trecho sobre a função da paródia (que é a destruição dos outros textos no espaço intertextual, de que falou Kristeva):

A paródia se desenvolve por causa da tomada de consciência das inadequações literárias de certa convenção. Não apenas o desmascaramento de um sistema não funcional, este é também um processo necessário e criativo pelo qual novas formas aparecem para revitalizar a tradição e abrir novas possibilidades ao artista. A arte paródica é ao mesmo tempo um desvio da norma e inclui aquela norma em si mesma como um material precedente. Formas e convenções dão força e induzem à liberdade à luz da paródia.

Pode-se argumentar que ambas as correntes teóricas (tanto as que professam a negatividade como tentativa de arte pura quanto as que professam como renovação de técnicas ultrapassadas) estão com a razão. A arte, quando cai no lugar comum, tenta se depurar e caminhar cada vez mais para o próprio centro, o que para vários teóricos é o caminho do suicídio da literatura.

O fazer poético, na verdade, sempre se constrói a partir de uma negatividade, como demonstrou Kristeva (1969, p.172): “O significado poético simultaneamente remete e não remete a um referente; ele existe e não existe, é, ao mesmo tempo, um ser e um não ser”. O que fica patente em *A Cantora Careca* o que diferencia essa antipeça de Ionesco é a ruptura irrevogável com o lado positivo, com a referencialidade. Com a sua técnica, Ionesco evidencia o não ser, a não referencialidade e a não existência no fazer poético. A ilusão da realidade é quebrada a cada réplica. Veja como a lei de causa e efeito é desconstruída na resposta do senhor Smith ao bombeiro: “Já que ela é loira, só pode ser Maria.” *A Cantora Careca* 1997, p 63). “Os critérios tradicionais que regiam, por exemplo, a pintura (proporções, arte figurativa), a música (a harmonia) e a literatura (respeito à causalidade e à estética) foram rejeitados total ou parcialmente [...]” (JACQUART, p.175, tradução nossa).

O *Nouveau Théâtre* no qual se “enquadra” Ionesco, segundo Yves Stalloni (2002, p.151) em seu livro *Écoles et Courants Littéraires* segue a tendência da busca pela arte pura – daí a recusa de Ionesco pelo teatro engajado de Brecht, por exemplo. Nas palavras de Jacquart: “Rompe-se com o didatismo, o engajamento e a ideologia caracterizada [...] Tais como os simbolistas e aqueles que promoviam a Arte pela Arte antigamente, os novos dramaturgos descartam resolutamente a literatura de tese” (JACQUART, p. 54). O que significa que engajar *A Cantora Careca* seria colocá-la em posição de afirmação, e isso fugiria, substancialmente, de sua intenção inicial.

^ pag.33 v

Em seu livro *Théâtre de Dérision* Emmanuel Jacquart afirma ser difícil enquadrar o estilo de Ionesco, porém aponta uma qualidade que este autor possui em comum com dramaturgos coetâneos, tais que Adamov e Becket: todos eles fazem teatro de oposição. Oposição “a convenções perecidas, ao já feito, ao já visto, em resumo, às mesmas tradições” (JACQUART, p. 53, tradução nossa). O antiteatro é ainda caracterizado, segundo Jacquart, por uma atitude niilista em relação ao público, às tradições e às convenções em curso: “Ionesco havia encarado a possibilidade de terminar a peça gritando, ele mesmo, aos espectadores: ‘Cambada de vagabundos! Se eu pudesse arrancaria suas peles!’” (JACQUART, p. 52, tradução nossa).

O teatro de Ionesco como experimentação linguística.

Devemos ainda descobrir como essa negação se relaciona quase sempre, na literatura contemporânea, à crítica da matéria-prima da literatura – a linguagem – através da metalinguagem ou metaficção, que é a crítica da obra incluída no interior da própria obra. E a resposta é dada, objetivamente, por João Alexandre Barbosa em seu livro *A metáfora crítica* “é antes pela negação do que pela aceitação do poema que o poema arma sua rede de respostas à realidade.[...]” e acrescenta: “para que haja problematização da realidade é preciso que se passe pela problematização da própria linguagem [...]” (BARBOSA, p 41, 46). E é necessariamente aí que reside o problema encontrado na peça em questão, *A Cantora Careca* Essa obra é essencialmente metaficcional.

Essa problematização da linguagem se encontra explicada em um trabalho intitulado “Expérimentation sémiotique chez E. Ionesco”, de Revzin e Kaspínkaia, que afirmam ter sido Ionesco “o primeiro escritor em que o próprio conteúdo das obras já era o estudo das leis da comunicação e da troca de informações entre as pessoas” (KASPÍNKAIA; REVZIN, 1971, p. 215). Os teóricos tratam de três experimentos semióticos que se encontram em *A Cantora Careca* o primeiro experimento é o diálogo dos Martin, que, por serem casados já há algum tempo, deveriam ter uma memória em comum. No entanto, não a possuem (*A Cantora Careca* 1997, pp. 47, 48, 49, 50).

Sr. Martin

(O diálogo que se segue deve ser dito com voz arrastada, monótona, meio cantante, sem nuances)

Desculpe, minha senhora, mas me parece, se não estou enganado, que a conheço de algum lugar.

Sra. Martin

Eu também, meu senhor, parece que o conheço de algum lugar.

[...]

Sr. Martin

Peguei o trem das 8 e meia da manhã, que chega em Londres às 15 para as 5, minha senhora.

Sra. Martin

Que curioso! Que estranho! E que coincidência! Eu também peguei o mesmo trem, meu senhor.

[...]

Sr. Martin

Desde que cheguei a Londres, moro na rua Bromfield, minha senhora.

Sra. Martin

Que curioso, que estranho! Eu também, desde a minha chegada a Londres, moro na rua Bromfield, meu caro senhor.

[...]

Sr. Martin

Então, minha cara senhora, creio que não há dúvida, nós já nos vimos e a senhora é minha própria esposa... Elisabeth, eu reencontrei você!

Sra. Martin

[...] Donald, é você, darling!

A segunda experiência seria a cena do Bombeiro, em que são desligados os axiomas da comunicação “de acordo com o sistema de Jakobson: o remetente, o receptor, o código, a mensagem, o contexto, o contato” (O. G. KARPÍNSKAIA, I. I. REVZIN, 1971, p. 218). O bombeiro reclama da falta de fogo e de catástrofes, assim como um comerciante reclamaria da diminuição nas vendas, o que inverte a relação de causa e efeito: o bombeiro existe para evitar o mal, mas ele deseja o mal para manter a sua atividade.

Sr. Martin (ao Bombeiro)

Os negócios vão mal, neste momento!

Bombeiro

Muito mal. Não há quase nada, umas coisinhas, um fogão, um paiol. Nada sério. Não rende nada. E como não há rendimento, o prêmio por produção é mínimo.

Sr. Smith

Nada vai bem. Em todo lugar é igual. Este ano, o comércio e a agricultura estão iguais ao fogo, não vão bem.

Sr. Smith

Nada de trigo, nada de fogo.

Bombeiro

*Nem inundação, também.
(A Cantora Careca, 1997, p.52).*

Depois, as personagens contam anedotas sem nexos com a realidade empírica. O próprio enunciador solicita que os enunciatários interrompam a recepção do enunciado: “Vou começar assim mesmo. Mas prometam que não vão escutar” (A Cantora Careca 1997, p.55). No experimento número três, além dos axiomas citados, é a realidade que é desligada, quando as personagens, ao final da peça, começam uma fala sem correspondência com a mensagem do interlocutor, proferindo provérbios e expressões fora de contexto. A fala por fim se desintegra na simples emissão de vogais e consoantes isoladas.

Sr. Smith

A, c, i, o, u, a, c, i, o, u, a, c, i, o, a, c, i, o, u, i!

Sr. Martin

B, c, d, f, g, h, l, m, n, p, r, s, t, v, w, x, z!

(A Cantora Careca 1997, p.79):

Revzin afirma que o verdadeiro tema de *A Cantora Careca* é a solidão, uma vez que a comunicação entre os seres é impossível.

Há ainda outra influência de fácil identificação na desconstrução da linguagem da peça: é a leitura do método Assimil de aprendizagem do Inglês, feita pelo escritor no tempo em que ele estudou essa língua, fato que lhe revelou tanto o automatismo de nossa fala quanto a nossa falta de reflexão sobre a nossa vida interior. A seguinte conversa ironiza essa metodologia de ensino da língua:

Sra. Martin

Quais são os dias da semana?

Sr. Smith

Monday. Tuesday. Wednesday. Thursday. Friday. Saturday. Sunday.

Sr. Martin

Edward is a clerck; his sister, Nancy is a typist, and his brother William a shop-assistant.

Sra. Smith

Que família estranha.

(A Cantora Careca 1997, p.136)

A metodologia do estudo de línguas é ainda ridicularizada na réplica da Sra. Smith à fala de Mary. É o velho exercício em que o professor enuncia uma frase e o aluno deve repeti-la apenas mudando o sujeito da oração.

MaryEu sou a empregada. Passei uma tarde muito agradável. Fui ao cinema com um homem e vi um filme com mulheres. Na saída do cinema fomos beber aguardente e leite e depois lemos o jornal.

Sra. SmithEspero que você tenha passado uma tarde bem agradável, que tenha ido ao cinema com um homem e que tenha bebido aguardente e leite.

M. SmithE o jornal!

(A Cantora Careca 1997, p.31).

E, como seria óbvio, todo esse experimento com a linguagem se reflete na própria estrutura da peça, que, de nenhum modo, obedece à composição do enredo dramático prescrito por Aristóteles: “uma ação inteira e completa, com princípio, meio e fim, para que, una e completa, qual organismo vivente, venha a produzir o prazer que lhe é próprio” (ARISTÓTELES, 1991, p.223). Nesse drama, os diálogos não se inserem em um lugar ou momento apropriados, tampouco seguem uma deixa. Aliás, as personagens não interagem, ao contrário, parecem falar sozinhas. Veja-se, por exemplo, o seguinte diálogo, que, embora um pouco surreal, não deixa de ser uma grande ironia à função fática, aquela utilizada para estabelecer a conversação. Como afirma Yves Stalloni (2002, p. 152), Ionesco utiliza o jogo verbal para fazer piada com os “falsos diálogos da vida cotidiana”.

Sr. Smith

Hum.

Silêncio

Sra. Smith

Hum, hum.

Silêncio

Sra. Martin

Hum, hum, hum.

Silêncio

Sr. Martin

Hum, hum, hum, hum.

Silêncio

Sra. Martin

Oh, decididamente.

Silêncio

Sr. Martin

Estamos todos resfriados.

Silêncio

Sr. Smith

Mas não está fazendo frio.

Silêncio

Sra. Smith

Não há corrente de ar.

Silêncio

Sr. Martin

Oh não, felizmente.

Silêncio

Sr. Smith

Ah, la la la la.

Silêncio

(A Cantora Careca 1997, pp. 34-35).

O jogo verbal é, aliás, uma característica marcante da reflexão sobre a linguagem no Nouveau Théâtre, conforme afirma Stalloni (2002, 152): “a primeira novidade deste teatro (o Nouveau Théâtre) é tomar a linguagem à parte para subvertê-la, desmistificá-la, explorar seus recursos lúdicos e poéticos.”

O drama abstrato: questões de representação e referencialidade da linguagem.

Emil Staiger categoriza o gênero dramático pela tensão, que remete o tempo da narrativa para o futuro. Em *A Cantora Careca* não há tensão diegética, não se vê uma intriga que amarre o enredo. O drama inteiro, aliás, apresenta um tom digressivo. No primeiro ato, esperamos que nos seja apresentado o estabelecimento do conflito, como na maioria das peças de teatro. Porém a antipeça se inicia com um estranho diálogo. Esperamos que o casal Smith seja apresentado nesse diálogo. O esperado diálogo de apresentação, entretanto, mais desloca do que situa o espectador. Tudo ali aparece de forma incoerente e desconexa:

^ pag.38 v

[...] *O pêndulo inglês soa dezessete batidas inglesas.*

Sra. Smith

Veja só, são 9 horas. Nós comemos sopa, peixe, batatas com toucinho, salada inglesa. As crianças beberam água inglesa. Comemos bem, esta noite. Isto porque moramos nos arredores de Londres e nosso é Smith.

O Sr. Smith, continua sua leitura e estala a língua. (A Cantora Careca 1997, p.13)

A hora dada pela madame Smith em contraposição às batidas do relógio é o primeiro indício de que o diálogo está desconectado dos elementos referenciais da realidade. A forma artificial e deslocada da fala da senhora Smith não nos ajuda a compreender a situação e, embora essa fala apresente dados sobre as personagens, ela, ao mesmo tempo, não esclarece nada. E o diálogo continua com a mulher falando desconexa e desenfreadamente e o marido a estalar a língua como resposta. O leitor, no entanto, tende a concentrar-se no que está por vir, seguindo as expectativas do teatro tradicional. O leitor ou espectador se questiona, então, sobre o papel da cantora careca e sobre quando ela irá aparecer. Mas a peça não apresenta nenhuma cantora, seja ela careca ou não. Daí afirmarmos que, nessa obra, não há tensão, como a entende Emil Staiger, que seria um nó na diegese do enredo que remeteria à expectativa do desenrolar da situação no futuro da ação. O drama não pode ocorrer no nível dos fatos, pois ele é irredutível àquilo que Aristóteles chamou de argumento, e Todorov de história, e outros teóricos de enredo. Se se tenta extrair o argumento desse drama, o principal não será mencionado: a antipeça começa com a cena na casa dos Smith na qual a Sra. Smith explica o que tiveram no jantar; em seguida, chega Mary, a empregada; depois, a família recebe a visita dos Martin; na sequência, os Smith saem para se vestir; então, os Martin descobrem que são casados; os Smiths voltam, reclamam que, embora eles não soubessem da visita dos Martin, ficaram quatro horas sem comer para esperá-los; a conversa se inicia com dificuldade e começam, a partir daí, a contar anedotas; chega o capitão dos bombeiros, que entra na conversa; Mary quer entrar também, mas é rejeitada; o bombeiro vai embora e a conversa ganha um tom de jogo verbal ao mesmo tempo que se torna uma briga; e, quando chega o grau mais elevado da falta de sentido e frenesi, as luzes se apagam e se escuta a “conversa” das personagens em um ritmo cada vez mais rápido, até que ela para bruscamente e a primeira cena se repete, só que, dessa vez, com os Martin. Contado assim o enredo, porém, corre-se o risco de fugir completamente à intenção do autor ao compor a antipeça. E, mais do que em qualquer outra peça ou obra literária, o enredo aqui não diz nada.

Jacquart apresenta o conceito de Oscar Brockett sobre a progressão dramática de uma obra, que deveria aumentar o suspense, revelar novos aspectos psicológicos e aumentar a intensidade emotiva quanto mais se aproxima do momento decisivo ou da peripécia, mas descarta essa regra para as peças de Ionesco (1974, p.165). A estrutura quinária tradicional e seus elementos tais que a exposição, desenvolvimento da ação, ápice, peripécia e desfecho (elementos que correspondem aos atos nas peças tradicionais) estão ausentes, ou seja, vez que rompe com o tipo de conflito tradicional, Ionesco não divide a antipeça em atos. O objetivo da obra é, ao contrário, questionar as codificações do gênero. O seu conflito é estabelecido em outro nível, como em um movimento abstrato, musical.

Eu gostaria de poder, às vezes, de minha parte, despojar a ação teatral de tudo o que ela tem de particular; seu enredo, os traços acidentais de seus personagens, seus nomes, sua classe social, seu quadro histórico, as razões aparentes do conflito dramático, todas justificativas, todas explicações, toda lógica do conflito. O conflito existiria de outra maneira, não haveria teatro, mas não se saberia a razão disso. Pode-se falar de dramatismo a respeito de pintura, de obras figurativas como as de Van Gogh, ou de obras não figurativas. Esse dramatismo resulta simplesmente de uma oposição de formas, de linhas, de antagonismos abstratos, sem motivações psicológicas. Fala-se de dramatismo de uma obra musical (IONESCO, Notes et Contre-Notes, 1991, p.167, tradução nossa).

Ressalte-se aqui a afirmação de Ionesco: o “dramatismo resulta simplesmente de uma oposição de formas, de linhas, de antagonismos abstratos, sem motivações psicológicas”. Kristeva (p.152) explica que a “personagem” não era conhecida pelos Gregos, para os quais ela não era nada mais que um actante dotado de caráter ético (“baixeza ou nobreza”), responsável pelo desenrolar da narrativa, e que manifestava sua natureza pela qualidade de suas escolhas. No mundo grego, as escolhas eram sempre anunciadas e os actantes não escolhiam de forma contrária àquilo que anunciavam. Por outro lado, as personagens de Ionesco não são guiadas por alguma forma de ética. Fala-se, para designar seu teatro, de “dramatismo de uma obra musical” (IONESCO apud JACQUART, 1974, p. 167, tradução nossa). Assim, uma característica do diálogo de Ionesco, segundo Jacquart, é a oposição, a disputa entre duas personagens. Oposição que segue o dramatismo musical, ao modo da réplica de uma frase musical a outra, com os seus motivos quase nunca aparentes. À medida que a incomunicabilidade chega ao seu paroxismo, ao fim da peça, mais os diálogos ganham a expressão de uma briga, um “bate-boca”, embora não façam o mínimo sentido e se enquadrem mais naquilo que acima se chamou de “jogo verbal”. No entanto, essa briga sem sentido parece indicar que a falta de comunicação encontra-se no centro das disputas entre os homens.

Sra. Smith

As ratazanas têm pestanas, as pestanas não têm ratazanas.

Sra. Martin

Não mexa na chave.

Sr. Martin

Deixe a chave.

Sr. Martin

Enxota o chagal.

Sr. Smith

Enxota o chagal, chagal não o enxota.

Sra. Martin

O chagal se encharca.

(IUNESCO, 1997, p.142).

Aristóteles (1991, p.212) apresenta quatro tipos de mudança nas situações das personagens dramáticas para demonstrar qual seria a mais adequada ao herói da tragédia. A primeira que ele cita é a de homens muito bons que passam de uma boa para uma má situação. Essa alteração no destino das personagens não deve ser utilizada pela tragédia, pois suscita repugnância, ao invés do efeito desejado, que é o terror e a piedade. Tampouco se deve representar homens muito maus que passem de uma situação ruim para uma boa ou ao contrário, quer dizer: homens maus não devem ser protagonistas de uma tragédia. O acontecimento digno da tragédia é aquele em que um homem de virtude mediana comete algum erro e se precipita em desgraça. Porém, nenhum desses casos se aplica às personagens de *A Cantora Careca*, muito dificilmente, alguém poderia explicar, psicologicamente ou por um julgamento de caráter, a evolução das personagens dentro da antipeça. A explicação de Jacquart (1974, p. 106, tradução nossa) esclarece onde podemos situar tais personagens: “A personagem se situa em um cruzamento de perspectivas. Pode-se encará-lo como uma imagem do homem, indo da criatura “viva” ao boneco, passando pelo símbolo e pela alegoria”. Jacquart ainda indica que a personagem pode ser apenas uma estrutura em relação a uma rede composta pelas outras personagens “que se opõem ou associam segundo os diversos tipos de correlações” (1974, p. 106, tradução nossa). As personagens de *La Cantatrice* se enquadram na categoria de bonecos; são marionetes, que só existem em decorrência da situação a ser apresentada. Elas se dissolvem e, junto e com elas, o próprio signo linguístico. Nesse ponto, a teoria da oposição da língua em blocos do estruturalismo é que é discutida: a *différence* de Saussure. Jacquart chama as personagens da peça de “marionetes intercambiáveis [2] ” (1974, p. 119, tradução nossa) e cita como exemplo o fato de a cena inicial se repetir ao fim com personagens diferentes.

O problema da referencialidade e do signo linguístico se encontra abordado em todos os diálogos da peça. O diálogo sobre os Bobby Watson traz à superfície a fragilidade dos referenciais. Vejamos um trecho: “[...] E a tia de Bobby, a velha Bobby Watson, poderia muito bem, por sua vez, se encarregar da educação de Bobby Watson, a filha de Bobby Watson. Assim, a mãe de Bobby Watson, Bobby, poderia se casar de novo.” (A Cantora Careca 1997, p.24). Essa fusão de personagens é também responsável por um efeito de circularidade, da capo: a cena final é quase exatamente a cena do começo, com a diferença de que, agora, ao invés dos Smiths, quem se encontra no palco são os Martins, repetindo palavras e ações da primeira cena. Chama a atenção do leitor a repetição do mesmo termo referencial para tratar uma série de referentes diferentes. A ironia do autor fica, entretanto, clara: o “diálogo” (lembrem-se que o marido dá por resposta um estalar de língua) burguês é indiferente: pais, mães, tias, filhos, filhas, sobrinhos, tanto faz. As personagens e as histórias são sempre as mesmas. Aqui não só a história se alterna com as mesmas personagens, mas também as personagens se alternam na mesma história, numa circularidade que compõe um outro aspecto da peça: Jacquart (1974, pp. 175-176) compara o *Nouveau Théâtre* à música moderna, na qual o ritmo desempenha um papel de extrema importância. O que conduz esse drama ao movimento de “fala e silêncio”, “aliás pausas e silêncios e vazios linguísticos abundam[...]”. A partir de agora, a tensão não será mais regida pelo enredo e seus elementos, mas simplesmente pela “alternância de tempo forte e tempo fraco”.

Essa confusão de signos é generalizada: as personagens se dissolvem, perdem sua individualidade, representam tipos, funções. Todas as personagens, os Martin, os Smith, a empregada, Mary, o capitão, são funções que se perdem atrás de seus nomes genéricos e seus estereótipos. Mary não é somente Mary, é Mary, a empregada (*a bonnê*). Aliás, dos vários modos de se apresentar uma personagem, Ionesco escolheu o mais inusitado para Mary: ela aparece em cena e, de forma intempestiva, lança a fala: “Eu sou a empregada”. O seu papel fica assim restrito à sua posição enunciativa que decorre de sua posição social, de modo que, quando esta demonstra o desejo de participar da pequena reunião dos Martin com os Smith, e narrar uma anedota para eles, estes se mostram indignados ante a insolência da empregada. Essa questão pode ser explicada pelo lugar ocupado pelo sujeito do discurso, como analisado por Foucault no capítulo “A Formação das Modalidades Enunciativas”, do livro *A Arqueologia do Saber* (2008, p.57). Assim, Mary não é um ser humano, ela é, antes, o lugar que ocupa enquanto sujeito do discurso, o lugar “empregada”. Por isso, as outras personagens se negam a ouvir o poema que a empregada deseja recitar, pois o lugar que ela ocupa no discurso não lhe dá a prerrogativa de se expressar no mesmo nível dos patrões. A fala de M. Smith é clara a esse respeito: “Você realmente não sabe o seu lugar, Mary...” (A Cantora Careca 1997, p. 118). A explicação de Jacquart confirma a construção das personagens da peça no modo que acabamos de apontar:

[...] a análise psicológica da ‘arte do retrato’ e os estudos de costumes caíram de seu pedestal. Nas primeiras peças de Ionesco, a personagem serve de suporte a uma situação. Simplificada, estilizada ao extremo, desumanizada, ela remete sempre a outra coisa que não ela mesma. (JACQUART, p. 119, tradução nossa).

A purificação da linguagem pela arte

Essa desconstrução da linguagem não é um niilismo, ao contrário, é um aspecto da obra moderna e a tentativa de reabilitar a comunicação. Linda Hutcheon (1984), em seu livro *Narcissistic Narrative* demonstra que a ruptura da metaficção com os modelos tradicionais e realistas da literatura não seria o suicídio desta, mas somente a sua adequação a novas necessidades de expressão, dado que a literatura antiga se gastou dialeticamente e uma nova literatura a substituiu, parodiando seus clichês para superá-los. Emmanuel Jacquot põe essa questão nos seguintes termos: “Notaremos em particular o paralelo com a música e a pintura abstratas, a busca do acontecimento único e, enfim e principalmente, a procura do drama puro. A noção de “pureza” é a noção-chave” (JACQUART, 1974, p. 167, tradução nossa). Com outras palavras Alexandre Barbosa fala o mesmo: “Recusando, assim, uma linguagem, a da literatura, para a invenção de uma outra, a da Literatura (desta vez consumida pelo próprio ato da recusa), o artista elabora o esquema necessário para uma realidade nova” (BARBOSA, 1974, p. 46). E, nesse caminho de explicações, Ionesco nos revela a finalidade da negatividade na arte:

Quando há novidade de expressão, é um sinal de valor. A renovação da expressão é a destruição dos clichês, de uma linguagem que não quer dizer mais nada; a renovação da expressão resulta do esforço de tornar o incomunicável novamente comunicável. Aí reside, portanto, o objetivo, talvez, principal da arte: fazer a linguagem retornar à sua virgindade. (IONESCO, Itinéraires Littéraires, 1991, p. 135, tradução nossa).

Considerações finais

Trabalhar a antipeça de Ionesco permite aos alunos uma série de aprendizados de linguagem, seja no âmbito do francês como língua estrangeira, seja em outras disciplinas, como História ou redação. Nessa experimentação semiótica conduzida pelo autor, ficam claras as possibilidades de temas para discussão e análise. As relações de causa e efeito da linguagem são alteradas, a linguagem referencial é abalada, os diálogos se tornam jogos musicais e assim em diante. Entretanto, o professor não deve se encantar pelo canto da sereia. Esse drama é uma forte crítica da linguagem e uma excelente oportunidade de fazer os alunos refletirem sobre uma série de usos linguísticos que parecem inquestionáveis, mas que escondem, todavia, sofismas e manipulações, como as analogias, tão bem apontadas e descartadas por Ionesco, ou as relações de causalidade e necessidade. Esses construtos pré-moldados pela língua são abalados no texto aparentemente caótico de *A Cantora Careca*. No entanto, uma vez aprendida a lição desse aparente caos, a linguagem se renova criticamente contra o terreno comum dos discursos desgastados.

Referências

ARISTÓTELES. **Poética** Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. São Paulo: Nova Cultural, 1987. ().

BARBOSA, João Alexandre. **A Metáfora Crítica** São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

BENJAMIN, Walter. A Obra de Arte na Época de Sua Reprodutibilidade Técnica. In: **Teoria da Cultura de Massa** Seleção de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

CARPEAUX, Otto Maria. **História da Literatura Ocidental I** Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1959.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber** Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 2008.

HUTCHEON, Linda. **Narcissistic narrative: the metafictional paradox**. London/ New York: Methuen, 1984.

IONESCO, Eugène. **A Cantora Careca** Mayenne : Imprimerie Floch, 1980.

____. **A cantora careca** Trad. Maria Lúcia Pereira. Campinas: Papyrus, 1997.

____. Notes et Contrenotes In : DÉCOTE, Georges (org). **Itinéraires Littéraires** Paris : Hatier, 1991.

JACQUART, Emmanuel. **Le Théâtre de Dérision** Paris: Éditions Gallimard, 1974.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise** São Paulo : Editora Perspectiva, 1974.

____. **Le Temps Sensible: Proust et l'expérience littéraire**. Paris : Gallimard, 1994.

KARPÍNSKAIA O. G. ; REVZIN I. I. Expérimentation sémiotique chez E. Ionesco (A Cantora Careca et La Leçon). In: **Semiotica IV** Paris : 1971.

STAIGER, Emil. **Conceitos Fundamentais da Poética** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

STALLONI, Yves. **Écoles et Courants Littéraires** Paris: Lettres Sup, 2002.

TODOROV, Tzvetan. As categorias da narrativa literária. In: **Análise Estrutural da Narrativa** Petrópolis: Editora Vozes, 1972.

-
- [2] Marionetes que podem ser trocadas entre si: isto é, a fala de um personagem pode ser colocada na boca de outra sem problemas para o prosseguimento da peça. É o que ocorre ao final da peça quando os Martin assumem o lugar dos Smith.

Intertextualidades literárias de autoria feminina: dialogia e resistência discutida em sala de aula da Educação Básica

Célia Sebastiana Silva (Cepae-UFG)
Ilma Socorro Gonçalves Vieira (Cepae-UFG)
Vivianne Fleury de Faria (Cepae-UFG)

pag.45 

A construção da autonomia é um processo que demanda tempo. Pode ser iniciado na infância dos sujeitos e deve constar dos principais objetivos a serem alcançados pela escola. Esse entendimento nos faz crer que nenhum conteúdo escolar se justifica se não estiver associado à possibilidade de contribuir para que os estudantes desenvolvam uma consciência crítica que lhes permita avançar na compreensão da realidade e de sua própria condição como sujeitos que, em suas singularidades, participam da composição de uma coletividade. Educar, nesse sentido, envolve sutilezas que atravessam o olhar sensível do professor, disposto a investir na abertura de caminhos para que seus alunos se iniciem e avancem na construção de uma capacidade de pensar o mundo e de transformá-lo com base em uma ética comprometida, primordialmente, com a valorização da vida, tanto da própria, quanto a do outro.

A promoção do acesso à arte cumpre, desse modo, uma função fundamental, pois favorece a mobilização de várias camadas que constituem a condição humana. De modo particular, tratemos da arte literária, que, no dizer de Candido (2011, p. 177), “é fator indispensável de humanização”. Partimos da compreensão de que a leitura literária, em sua função estética, promove a travessia necessária para que o leitor se sinta, ainda que momentaneamente, na condição do outro e, assim, alcance progressos em sua consciência, sobretudo no que diz respeito à diversidade humana, que tanto nos convoca a percebê-la assim como a considerá-la nas mais diversas circunstâncias em que o bem comum não pode ser esquecido.

Na direção dessa premissa, cumpre reconhecer a legitimidade dos discursos que passam pelas obras, se entrecruzam e se amplificam, a partir do processo de recepção, que põe em movimento a teia discursiva constitutiva de cada leitor. Esse reconhecimento é importante, especialmente por permitir a valorização do diálogo que se estabelece entre várias obras e entre elas e seus leitores. A promoção da leitura literária na sala de aula da Educação Básica, nessa perspectiva, se constitui como um valioso caminho para a construção de novos discursos, que, partindo de anteriores e de forma progressiva, contribuem para o desenvolvimento de novas subjetividades, para a flexibilização do olhar para o mundo e, por conseguinte, para o aprimoramento da condição humana.

^ pag.46 v

Investir no sentido de promover o acesso das crianças e dos jovens à leitura de literatura de modo a evitar que a experiência estética seja reduzida a uma atividade pedagógica é, assim, um desafio a ser assumido na atuação docente comprometida com a formação leitora em sua perspectiva emancipatória. Em se tratando de jovens leitores, contribui de maneira significativa o convite para um olhar atento aos diálogos suscitados pelos textos literários, aos procedimentos empregados pelos autores, na busca de interação com seus leitores, aos processos intertextuais que, explícita ou implicitamente, se deflagram na produção de sentido de cada obra.

Neste estudo, apresentamos um trabalho desenvolvido em sala de aula da Educação Básica, que teve, como ponto de partida, a leitura literária e, como ponto de chegada, a escrita criativa de estudantes da 3ª série do Ensino Médio, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás, em (data). Como a intertextualidade constituiu o aspecto ressaltado tanto durante a leitura literária quanto na produção escrita dos estudantes, aqui também discutimos o processo intertextual observado em algumas produções literárias de autoria feminina, nas quais o discurso polifônico se estabelece a partir da presença de vozes historicamente mantidas à margem de discursos reconhecidos como legítimos nas sociedades de raízes patriarcais eurocêntricas, como é o caso da obra tomada como referência para as produções dos estudantes: a coletânea intitulada *Poemas da recordação e outros movimentos* de Conceição Evaristo (2017).

Além dessa coletânea, no entanto, ainda serão aqui enfocadas obras literárias produzidas por outras escritoras brasileiras também bastante expressivas na contemporaneidade: Ana Maria Machado e Adélia Prado. Na produção de Ana Maria Machado, a intertextualidade analisada diz respeito às relações estabelecidas entre o discurso literário e o discurso da historiografia, que favorecem a problematização de eventos do passado histórico e da maneira como eles constam nos registros oficiais. Na poesia de Adélia Prado, será observado o diálogo estabelecido com um dos poemas de Carlos Drummond de Andrade, em um processo intertextual que faz ressaltar a voz feminina que se ergue vigorosa diante dos desafios da vida, contrapondo-se à estagnação possível de prevalecer no universo masculino, em razão de uma exacerbada sensibilidade frente ao mundo como este se apresenta. Na produção de Conceição Evaristo, por sua vez, a intertextualidade é observada em determinados poemas que dialogam, ora com a poesia de Drummond, ora com a poesia de Adélia Prado, de maneira a se ressaltar a voz feminina em condição ainda mais desafiadora, por evidenciar a perspectiva da mulher negra no contexto de uma sociedade altamente racista, que é a brasileira.

Para essa discussão, indispensável colocar em pauta alguns aspectos em torno da origem e da definição do termo “intertextualidade”.

Algumas considerações sobre a intertextualidade [3]

A noção de intertextualidade se fundamenta no princípio do dialogismo desenvolvido por Mikhail Bakhtin nos anos de 1920. Na compreensão do filósofo russo, a linguagem, oral ou escrita, realiza-se na interação verbal e toda e qualquer enunciação é orientada pelo contexto no qual se estabelece e pelos interlocutores envolvidos no discurso (2009). Para esse pesquisador da linguagem, o discurso não é individual, porque se constrói entre pelos menos dois interlocutores, seres sociais, e porque mantém relações com outros discursos. É, pois, o discurso de natureza social, cultural ou ideológica. Assim, por mais simples que seja, todo discurso se constitui em uma rede complexa de inter-relações dialógicas com outros enunciados.

Nessa perspectiva, o discurso, elemento dialógico, opõe-se à ideia de monólogo que, constituído de apenas uma voz, reconhece somente a si mesmo e o seu objeto. Composto de duas ou mais vozes, o discurso leva em conta a palavra do(s) interlocutor(es) e as condições concretas da comunicação verbal. E, no processo dialógico que o discurso encerra, os falantes e interlocutores se estabelecem como seres históricos e sociais, pois cada enunciado proferido é orientado por uma visão de mundo, que reflete a procedência sócio-histórica e cultural do sujeito falante.

Essas ideias são valiosas premissas para os estudos em diversos campos da linguagem, em especial no âmbito da literatura. Com base nelas, a pesquisadora búlgaro-francesa Julia Kristeva elaborou, nos anos de 1960, o conceito de intertextualidade, que foi retomado e rediscutido, posteriormente, por outros estudiosos, como os franceses: Laurent Jenny (1979), Gérard Genette (1979) e Michael Riffaterre (1980). Além desses, outros pesquisadores, como o também francês Roland Barthes (2008), refletiram sobre a intertextualidade, ao discutirem questões relacionadas às teorias do texto e do discurso, bem como a respeito da literatura comparada e da teoria e da crítica literária de modo geral. No Brasil, contribuem com os estudos relativos à intertextualidade Sandra Nitrini (1997), José Luiz Fiorin e Diana Luz Pessoa de Barros (2003), entre outros.

Em linhas gerais, todos os estudos voltados às relações entre os textos têm como ponto de partida a teoria da intertextualidade desenvolvida por Kristeva (2005), mas procuram ampliar o conceito, apontando aspectos mal resolvidos e introduzindo, de maneira crítica, novas noções, que contribuem, principalmente, para confirmar a complexidade da problemática intertextual.

Em *O demônio da teoria literatura e senso comum*, livro que apresenta uma análise crítica a respeito da teoria literária francesa produzida no final da década de 1960 à década de 1970, o pesquisador francês Antoine Compagnon discute as noções de intertextualidade desenvolvidas a partir de Kristeva, tendo em vista as relações entre a literatura e a realidade, questão que, em sua opinião, só pode ser formulada em termos de “ilusão referencial” (2010, p. 107). Partilhando do pensamento de Roland Barthes acerca da teoria do texto realista, Compagnon entende que

A referência não tem realidade: o que se chama de real não é senão um código. A finalidade da mimêsis não é mais a de produzir uma ilusão do mundo real, mas uma ilusão do discurso verdadeiro sobre o mundo real. O realismo é, pois, a ilusão produzida pela intertextualidade (COMPAGNON, 2010, p. 108).

Isso porque “O que existe por trás do papel não é o real, o referente, é a Referência, a ‘sutil imensidão das escrituras’” (BARTHESapudCOMPAGNON, 2010, p. 108, grifo do autor). Assim, o lugar da realidade é tomado pelos vários textos da rede dialógica e a intertextualidade se constitui como a referência.

Para Compagnon, a noção de dialogismo desenvolvida por Bakhtin contém uma abertura superior sobre o mundo e sobre o “texto” social. Nesse sentido, a obra de Bakhtin contrapõe-se às concepções dos formalistas russos e franceses, que fechavam a obra em suas estruturas imanentes, e “reintroduz a realidade, a história e a sociedade no texto, visto como uma estrutura complexa de vozes, um conflito dinâmico de línguas e de estilos heterogêneos” (COMPAGNON, 2010, p. 109). Por outro lado, Compagnon considera que a intertextualidade calcada no dialogismo bakhtiniano fechou-se sobre o texto e o aprisionou novamente na sua literariedade essencial, ao se restringir a “uma relação de copresença entre dois ou vários textos”, como definiu Genette, e ao se empregar simplesmente para substituir as antigas noções de “fonte” e de “influência” para designar as relações entre os textos.

A teoria de Michael Riffaterre, cuja concentração está nas estruturas linguísticas, é para Compagnon exemplar no que diz respeito à restrição do dialogismo bakhtiniano na noção de intertextualidade. Riffaterre, segundo Compagnon, distingue a linguagem cotidiana da linguagem literária, considerando que as palavras se referem aos objetos na primeira e, na segunda, a unidade de sentido não seria “a palavra, mas o texto inteiro, e as palavras perderiam suas referências particulares para se relacionarem umas com as outras no contexto e produzir um efeito de sentido chamado *significância*” (COMPAGNON, 2010, p. 110, grifo do autor). Nesse sentido, o contexto não é senão texto (ou cotexto), pois não se situa no real. O intertexto, por sua vez, é a percepção, por parte do leitor, de relações entre uma obra e outras que a precederam ou se lhe seguiram. Assim, os textos literários “são autossuficientes e não falam do mundo, mas de si mesmos e de outros textos” (p. 110).

Compagnon conclui que, de Bakhtin a Riffaterre, as injunções da intertextualidade foram reduzidas a ponto de a realidade não fazer mais parte dela. Acrescenta que, ao desenvolver a teoria da transtextualidade, Genette limita a intertextualidade à presença efetiva de um texto em outro, “utilizando a complexidade das relações intertextuais para eliminar a preocupação com o mundo que estava contida no dialogismo” (COMPAGNON, 2010, p. 111).

José Luiz Fiorin também reconhece limitações nos estudos relativos à problemática intertextual. Tendo em vista as noções desenvolvidas por Bakhtin de “discurso bivocal” (em que se encontram duas vozes) e de “discurso objetivado” (discurso da personagem representada), Fiorin afirma que o conceito de intertextualidade ignorou esse segundo fenômeno, o qual se apresenta na forma de discurso direto, palavras entre aspas etc., nos romances. Para ele, esse “fenômeno não pode ser ignorado, pois é ele que dá ao romance a característica da plurivocidade” (BARROS e FIORIN, 2003, p. 35).

O conjunto dessas discussões confirma a relevância da teoria elaborada por Julia Kristeva, sob a alcunha “intertextualidade”, tanto para os estudos da linguagem literária quanto da linguagem não-literária. A esse conjunto somam-se as tentativas de construir uma teoria que abarque a totalidade do complexo fenômeno da intertextualidade com os esforços para ampliar a compreensão do fenômeno por meio da problematização de aspectos mal resolvidos nas teorias construídas. Se, por um lado, cada estudo dá a impressão de que se propõe a desconstruir o(s) estudo(s) precedente(s), por outro, estabelecendo o princípio fundamental comum entre eles, tais estudos dialogam entre si e instituem um campo fértil para se pensar a multiplicidade de relações como uma marca essencial da vida humana, que se realiza de modo específico e pleno por meio da linguagem.

Literatura e história em diálogo [4]

As discussões acerca da intertextualidade sinalizam para a riqueza do diálogo entre literatura e história, presente em inúmeras narrativas ficcionais que têm como matéria-prima para a composição de seus enredos fatos e acontecimentos do passado histórico. Contextos e sujeitos que participaram de eventos registrados por historiadores fornecem os principais elementos para a construção do romance histórico, alicerçado no princípio da verossimilhança e, em certa medida, comprometido com o que se registra como verdade dos fatos.

Para uma reflexão sobre esse diálogo, vale ressaltar algumas diferenças fundamentais entre a narrativa histórica e a narrativa literária: a primeira é construída a partir de fontes documentais, relatos e outros vestígios que remetem aos fatos e acontecimentos do passado e apresenta um discurso que reflete compromisso com a verdade; a segunda é uma ficção que pode se apresentar em diferentes gêneros narrativos, seja o conto, a novela ou o romance, sem qualquer compromisso com a verdade. Desse modo, enquanto “a História estuda apenas o particular”, “a poesia permanece no universal” e, assim, se constitui “mais filosófica e de caráter mais elevado que a História” (ARISTÓTELES, s/d, p. 252).

Observar essas diferenças é relevante porque elas são determinantes na definição da postura a ser assumida pelo leitor no ato da recepção das obras. Entretanto, não se pode desconsiderar que, na tecedura do enredo, o historiador e o literato lançam mão dos mesmos recursos expressivos, ao buscarem a coerência narrativa, e, embora o historiador se empenhe para construir um discurso neutro, as marcas ideológicas manifestas na seleção desses recursos se impõem de modo a não se efetivar a neutralidade esperada. Tampouco ela se efetiva em nível da linguagem que, segundo White (1994, p. 145), “é contaminada politicamente”. Nessa perspectiva, a representação da verdade não constitui um traço definitivo da narrativa histórica que, assim como a literária, se encontra condicionada aos limites da dimensão discursiva.

Contribuem, significativamente, para refletirmos acerca das relações entre o discurso histórico e o discurso literário estudos como o desenvolvido pela canadense Linda Hutcheon (1947), intitulado *Poética do pós-modernismo* história, teoria e ficção, publicado em 1991, no qual é discutida a natureza do discurso das obras em que ficção e realidade se articulam de modo a instaurar a problematização de eventos do passado histórico. Na definição da pesquisadora, a “metaficção historiográfica” é a narrativa em que eventos do passado histórico se entrelaçam com eventos ficcionais, permitindo uma polifonia no discurso narrativo, de maneira que os discursos das margens – da mulher, do negro, do índio, do colonizado, por exemplo, em geral silenciados nas narrativas históricas oficiais – se ressaltam e resultam na apresentação multifacetada dos fatos e acontecimentos históricos.

Em estudo dedicado à literatura hispano-americana, o pesquisador brasileiro André Trouche (2006) também contribui para essa discussão ao analisar pontos essenciais das obras que adotam a “atitude escritural de tomar o histórico como intertexto ativo” (p. 27). Ele verifica que, no processo de estruturação da escritura americana, essa atitude vem sendo tomada desde as primeiras crônicas da conquista, seja como paráfrase subserviente, seja como paródia contestadora. A tese de Trouche se baseia na “evidência de que o processo literário hispano-americano apresenta uma sensível unidade construída a partir de uma atitude escritural comum de transferir à ficção o resgate e o questionamento da experiência histórica” (p. 44). Para desenvolver essa tese, o pesquisador analisa a trajetória na qual se estabeleceu o gênero narrativo nas obras que ele denomina pelo composto “narrativas de extração histórica”, entendido como “o conjunto de narrativas que encetam o diálogo com a história como forma de produção de saber e como intervenção transgressora” (p. 44).

Trouche desenvolve seu estudo a partir de quatro romances históricos de épocas distintas, os quais confirmam para o pesquisador a inadequação dos termos “romance histórico” e/ou “novo romance histórico” propostos pela crítica, devido à abrangência do paradigma que ele se propôs a analisar. O pesquisador observa que a afirmação do componente histórico no ficcional foi se efetuando, progressivamente, com a substituição do maravilhoso na arquitetura narrativa e na configuração do gênero épico. Enquanto na epopeia clássica, o herói partia sempre do universo do real, mas, devido à condenação “às peripécias que ultrapassavam os limites do humano, inscrevia-se no campo do maravilhoso, do mítico, do ficcional”, na epopeia latina, na epopeia medieval e na epopeia renascentista, o maravilhoso aparece “relegado a mero artifício retórico” (TROUCHE, 2006, p.34). Desse processo, originou-se a novela de cavalaria, que rompe com o estatuto da verdade e institui a relação de verossimilhança que marcaria a transição do romance medieval para o romance moderno, no qual seria atribuída ao leitor, e não mais à verdade, a função de legitimar a coerência narrativa. Trouche considera que o romance, ao estabelecer uma nova convenção de verossimilhança, privilegia sobremaneira a matéria de extração histórica, o que se atesta pelo surgimento do romance histórico no início do século XIX.

A partir do século XX, todavia, houve uma transformação fundamental e o romance histórico tradicional cedeu lugar ao romance histórico romântico, que introduziu questionamentos à versão apresentada pela história oficial. No entanto, continuava-se “apostando na possibilidade de uma verdade histórica, de uma versão verdadeira da história” (p. 40). A grande transformação ocorreu nos anos de 1970, quando começaram a surgir narrativas que tomaram o histórico como intertexto, abandonando completamente qualquer pretensão de substituir uma versão por outra. Conectadas à tendência desconstrutiva do pós-estruturalismo, essas narrativas expressaram uma nova concepção de história e de discurso, questionando a capacidade de conhecer o passado e de representá-lo por meio da linguagem, o que “leva [levou] tanto à quebra do pacto de veracidade, celebrada pelo discurso histórico, como à quebra do pacto de verossimilhança no campo ficcional” (TROUCHE, 2006, p. 41).

Para o estudioso, essas duas perspectivas demarcam a trajetória entre o romance histórico e a “metaficção historiográfica”, conforme conceituado por Linda Hutcheon. A partir dessa constatação, as análises de Trouche sobre as narrativas de extração histórica se baseiam nas proposições de Hutcheon acerca da metaficção historiográfica, reafirmando a ideia defendida também por White, de que tanto a escrita da história quanto a da literatura são, antes de mais nada, discursos, construtos linguísticos “altamente convencionalizados em sua forma narrativa (nada transparente, portanto) e parecem ser igualmente autoconscientes e intertextuais, desenvolvendo-se em constante e contínuo diálogo com outros textos de outras linguagens” (TROUCHE, 2006, p. 41).

No recorte deste estudo, destacamos algumas narrativas da escritora brasileira Ana Maria Machado, que convidam o leitor a se inserir na rede dialógica constituída de discursos que evidenciam aspectos relacionados a processos históricos de grandes impactos para o Brasil e que refletem o potencial criativo da narrativa ficcional: *Tropical sol da liberdade* (1988), *O mar nunca transborda* (1995) e *Do outro mundo* (2002).

Nessas narrativas literárias, os textos relacionados à colonização da América e à ditadura militar no Brasil são absorvidos como estruturas linguísticas fixadas no discurso oficial da história e, por meio do processo ficcional, se abrem para uma revisão crítica capaz de contribuir para a construção de uma consciência histórica. Diferentemente do que ocorre nos romances históricos, em que se ressaltam figuras representativas dos processos históricos referenciados, nessas narrativas instaura-se a “descentralização do sujeito” (HUTCHEON, 1991), ao serem explorados universos de personagens fictícias que representam os que partilharam daqueles processos, mas não foram considerados nos registros oficiais.

Por serem frutos da criação literária, essas personagens são plenas de flexibilidade e se constituem segundo a ótica escolhida para se promover a revisão crítica dos fatos e acontecimentos que muito influenciaram a formação da identidade dos povos da América, especificamente a do Brasil. São personagens que trazem em si o traço da pluralidade, ao mesmo tempo em que se estabelecem como indivíduos dotados de peculiaridades, de vitalidade, cada um com uma motivação diferente para revisitar o passado histórico. Elas não têm “assento nos cartórios de registro civil da sociedade”, por isso são dotadas da liberdade para analisar, denunciar e recuperar a experiência histórica da sociedade, conforme observa Trouche (2006) nas narrativas de extração histórica.

No romance *Tropical sol da liberdade* (1988), a protagonista é uma mulher que representa os que viveram de forma engajada o período de ditadura militar no Brasil e, por isso, sofreram com a repressão e a condição de exilado. Por meio dessa personagem em processo de retorno à casa da mãe no Brasil, marcada pelos vários anos de sofrimento, a obra aborda aquele período nebuloso e o que a ele sucedeu após a abertura política. As lembranças do passado vivido associadas às experiências do presente constituem um diálogo no interior da personagem e são responsáveis pelo questionamento dos fatos dados como oficiais pela história.

No romance *O mar nunca transborda* (1995), o tema central é a sucessão das várias gerações que povoaram o litoral brasileiro durante a colonização. A obra alterna dois núcleos narrativos: no primeiro, desenvolve-se a história da personagem Liana, uma jovem jornalista brasileira, residente em Londres, e que conserva um grande apego à sua terra natal; no segundo, a história dessa terra é ficcionalizada pela personagem, com base na memória coletiva e na memória histórica. No segundo núcleo narrativo, o enfoque é sobre o ponto de vista dos “colonizados”. Os sofrimentos dos brasileiros que habitavam o litoral durante o período de colonização são trazidos à tona por meio do discurso de uma personagem feminina dos tempos atuais, mas imbuída das dores de seus antepassados. Em uma reconstituição ficcionalizada daquele período, percorrendo séculos com um diálogo entre o histórico e o ficcional, essa personagem evidencia as perspectivas dos sujeitos da margem do discurso oficial e marca o lugar da mulher, que, mesmo tendo vivido a perda da paz e de vários de seus entes queridos, posiciona-se firme em resistência à opressão imposta pelos estrangeiros.

Já a narrativa *Do outro mundo* (2002) traz a história de um grupo de quatro jovens amigos, que entram em contato com uma menina dos tempos do final da escravatura no Brasil. Chamada Rosário, essa menina aparece para o grupo de amigos e conta sua história e a de seu povo quando ocorreu a abolição. Ela encerra seus momentos de contato com o grupo, incumbindo a um dos garotos a tarefa de escrever aquela história “para que nunca mais exista nenhum cativo” (MACHADO, 2002, p. 101). A narrativa recorre ao sobrenatural para recuperar e questionar a experiência histórica dos negros escravizados no Brasil durante o período que ainda trazia bem presentes os reflexos da colonização. Para isso, explora o mais alto grau da excentricidade, ao dar voz a uma criança do sexo feminino e negra, que foi vítima, junto com seu povo, da crueldade dos “senhores de engenho”. Em seu retorno de outro mundo para denunciar as crueldades e as injustiças praticadas no passado, há sinais de uma força que transcende tanto os limites entre a vida material e imaterial quanto as fronteiras entre o sentimento de individualidade e o de coletividade.

A descentralização dos sujeitos nessas narrativas literárias permite entrar em pauta não apenas “o que” aconteceu, mas também “o como” e “o porquê” dos acontecimentos (BURKE, 1992), e isso é fundamental para o progresso da consciência coletiva na perspectiva de que aquelas formas de opressão não mais se repitam (RICOEUR, 2007). Assim, os processos de colonização e de escravatura no Brasil bem como o da ditadura militar constituem, como diria Trouche (2006), “intertextos ativos” na poética de Ana Maria Machado, porque mantêm um diálogo com o ficcional, alicerçado no questionamento da experiência histórica, no juízo de verdades absolutas, na reflexão sobre a ontologia e a identidade do povo brasileiro de modo geral.

Do ponto de vista da recepção, a liberdade de que dispõe a narrativa ficcional para explorar e problematizar esses processos históricos cumpre papel capital para a construção de uma consciência histórica, uma vez que, pelo mecanismo da identificação, o leitor pode realizar a travessia necessária para se reconhecer como “trança de gente”, como resultado de um “trançar de histórias” iniciado com os nossos antepassados e que seguirá se construindo com as pontas das gerações futuras. A promoção de uma leitura literária na Educação Básica que leve em consideração a importância da construção dessa consciência histórica pode, portanto, encontrar valiosas referências em narrativas como as mencionadas, por elas configurarem um projeto estético e ideológico de autoria feminina, tão sensível às peculiaridades desse gênero quanto às condições dos diferentes sujeitos historicamente desprestigiados na sociedade brasileira.

Leitura literária e escrita criativa no Ensino Médio

A partir dos princípios da dialogia traçados nos estudos de Mikhail Bakhtin, é possível compreender o processo intertextual como um diálogo que transpõe os limites do texto, ao dinamizar também elementos não localizáveis na dimensão discursiva, conforme se observa, por exemplo, acerca dos conteúdos da memória afetiva revisitados no ato da leitura. Compreendidas a partir dessa perspectiva, as relações entre os textos funcionam como aberturas para a inserção dos mais variados discursos que permeiam o tecido histórico-cultural da sociedade, de modo que a leitura em sala de aula, especialmente dos textos literários, pressupõe leitores em real atividade, desfiando e trançando uma pluralidade de fios para a construção de sentidos em cada obra.

Passamos aqui a nos referir a uma experiência de leitura e escrita criativa desenvolvida com estudantes concluintes do Ensino Médio, partindo de um olhar atento aos procedimentos literários empregados pela escritora brasileira Conceição Evaristo em sua coletânea *Poemas da recordação e outros movimentos* publicada em 2017. Nesta obra, as relações intertextuais estabelecidas, ao mesmo tempo em que apontam para uma crítica autoconsciente acerca dos processos históricos que definiram a trajetória de vida sofrida da escritora e de seus antepassados, convocam o leitor para uma travessia entre a sua condição e a condição dos sujeitos representados na produção poética. Assim, a partir da apreciação da coletânea, os jovens leitores, mais que desenvolver uma consciência sobre as injustiças sociais ainda tão presentes no contexto brasileiro, puderam investir na busca por um discurso poético que lhes permitisse uma expressão sensível de si mesmo ou a experimentação de um outro modo de existir e viver.

Para os jovens leitores, o poema de abertura da coletânea, “Recordar é preciso”, foi a chave de acesso às memórias de um eu lírico marcado pelas dores e sofrimentos de seus antepassados, trazidos às terras brasileiras em condições desumanas em navios negreiros. Ainda que as aulas da disciplina de História tenham cumprido seu papel de informar quando e como ocorreu aquele processo e os seus desdobramentos na trajetória do povo brasileiro, várias produções dos estudantes evidenciaram que o encontro com a poesia de Conceição Evaristo, mais que propiciar a construção de conhecimentos, promoveu avanços significativos na sua consciência histórica e social. A fruição estética, nesse sentido, se constituiu como mecanismo fundamental para um movimento profundo, experimentado por meio da literatura que, conforme defendeu Candido (2011), confirma o ser humano na sua humanidade por atuar no subconsciente e no inconsciente.

As relações intertextuais estabelecidas de forma explícita em vários poemas da coletânea, como se vê em “Cremos” (dedicado ao poeta Nei Lopes), em “Só de sol a minha casa” (dedicado a Adélia Prado) e em “No meio do caminho: deslizantes águas” (dedicado a Carlos Drummond de Andrade), foram referências importantes para o exercício da escrita criativa dos estudantes. Antes desse exercício, porém, a leitura dos poemas de Evaristo enfocou os mecanismos linguísticos criados pela poeta para dialogar com seus conterrâneos Drummond e Adélia Prado, instituindo um procedimento literário baseado na subversão no plano ideológico, não para uma sobreposição, mas para fazer ser ouvida uma voz ainda silenciada: a da mulher negra que, embora herdeira de uma história de discriminação racial e injustiça social, se mantém firme na luta cotidiana.

Essa subversão pode ser observada no poema “No meio do caminho: deslizantes águas” (2017, p. 101-2), em que se estabelece um diálogo com o poema “No meio do caminho”, de Drummond (2002, p. 267). Enquanto, na produção deste poeta, a ênfase na imagem de uma pedra no caminho pode sinalizar para uma estagnação diante de um obstáculo, a imagem poética das águas deslizando sobre “áspera rocha”, na produção de Evaristo, sugere uma força de resistência e uma capacidade de contornar os desafios e superar as barreiras impostas pela vida. Essa força já se anuncia no tom altivo e respeitoso da dedicatória que segue o título do poema: “Ao Drummond, com licença, pois sei das pedras e também das águas das Gerais” (EVARISTO, 2017, p. 101, grifos da autora).

As atividades de leitura propostas aos concluintes do Ensino Médio, com enfoque nas relações intertextuais estabelecidas na produção poética de Conceição Evaristo, conduziram a uma análise de outra poesia de autoria feminina, que também se levanta para dar um recado importante acerca da força desse gênero a partir de um diálogo com a poesia de Drummond. Referimo-nos ao poema “Com licença poética”, de Adélia Prado (1993, p. 11), no qual, contrapondo-se ao tom melancólico sugestivo de um eu lírico profundamente afetado pelas coisas do mundo, ressalta-se a voz da mulher para marcar, altivamente, um posicionamento perante a sociedade como ela se apresenta.

Em um processo intertextual explícito, Adélia Prado alude aos versos de Drummond (“Quando nasci, um anjo torto / desses que vivem na sombra / disse: Vai, Carlos! ser gauche na vida.”) que, em sua expressão feminina, marcada pela subversão, ficam: “Quando nasci, um anjo esbelto, / desses que tocam trombeta, anunciou: / vai carregar bandeira.”. Ao invés de “um anjo torto”, que vive “na sombra”, na poesia da poeta surge a imagem de um anjo que festeja a vida e sinaliza para uma trajetória na qual predomina a resistência capaz de inaugurar um novo modo de ser e de viver a condição feminina: “Inauguro linhagens, fundo reinos / - dor não é amargura”. E, na sugestão de uma postura inversa à apresentada nos versos drummondianos (“Meu Deus, por que me abandonaste / se sabias que eu não era Deus, / se sabias que eu era fraco.”), a poesia de Adélia Prado revela um olhar para a vida em que a ideia de “fraqueza” parece não encontrar lugar: “Minha tristeza não tem pedigree, / já a minha vontade de alegria, / sua raiz vai ao meu mil avô. / Vai ser coxo na vida é maldição pra homem. / Mulher é desdobrável. Eu sou”.

Mas, se a trajetória de resistência feminina refletida nos versos de Adélia Prado convoca um olhar em direção ao reconhecimento das potencialidades da mulher frente aos desafios de cada tempo, na poesia de Conceição Evaristo essa convocação é amplificada, pois são agregadas a esses desafios as dores advindas do preconceito sofrido no corpo e na alma pela mulher que continua a linhagem dos africanos escravizados no Brasil. Isso pode ser observado na relação intertextual estabelecida entre os poemas “Dona doida”, de Adélia Prado (1991, p. 108), e “Só de sol a minha casa”, de Conceição Evaristo (2017, p. 99-100). As duas produções poéticas recuperam lembranças afetivas da figura materna, sugestivamente das próprias autoras. São, entretanto, memórias que diferem substancialmente, em razão do contraste entre as condições sociais nas quais viveram as poetisas.

No poema de Adélia, as lembranças da mãe são ativadas com o cair da chuva, que faz uma mulher já madura reviver um instante da infância: quando “choveu grosso / com trovoadas e clarões” e “Minha mãe, como quem sabe que vai escrever um poema, / decidiu inspirada: chuchu novinho, angu, molho de ovos”. O instante após a chuva é lembrado, nesse caso, associado ao aconchego da casa, onde talvez jamais tenha havido preocupação quanto à subsistência da família.

No poema de Evaristo, por outro lado, as lembranças da casa materna, embora repletas de amorosidade, vêm acompanhadas de um calor que não aquece, mas queima, deixando cicatrizes profundas nas memórias de infância da poeta que assim se dirige à sua conterrânea: “A Adélia Prado, com licença, que também sou mineira” (EVARISTO, 2017, p. 99, grifos da autora). Os versos iniciais já estabelecem um contraponto bem definido, em relação ao poema “Dona doida”, de Adélia Prado, com os signos linguísticos “chuva” e “sol” em literal contraste semântico:

*Durante muito tempo,
também tive um sol
a inundar a nossa casa inteira,
tal a pequenez do cômodo.*

*Pelas fendas do machucado zinco,
folhas escaldantes de nosso teto,
invasivos raios confrontavam
pontos de mil queimaduras,
onde jorrantes jatos de fogo
abrasavam o vazio
de um estorricado chão.*

*Em dias de maior ardência,
minha mãe alquebrava
seu milenar e profundo cansaço
no recorte disforme de um buraco
- janela sem janela -
acontecido no centro de uma frágil parede.
(rota de fuga de uma presa a inventar
a extensão de um prado)
[...]*

E mesmo partindo de versos como esses, que introduzem o leitor em um ambiente nada acolhedor, a poesia de Evaristo guarda um traço de otimismo, de um olhar que não se curva diante das dificuldades encontradas no percurso da vida, ao contrário, ergue-se na busca por algo que possa manter viva a esperança:

*Eu não sei por quê, ela olhava o tempo
e nos chamava para perscrutar
em que lugar morava a esperança.
Olhávamos.
Salvou-nos a obediência. (EVARISTO, 2017, p. 99-100).*

Essas e outras relações intertextuais observadas no conjunto de poemas de Conceição Evaristo se desdobraram em outros processos da mesma natureza, configurados na escrita criativa dos jovens leitores já mencionados neste breve estudo. A título de ilustração, há os seguintes poemas:

Marrom ardente Uma vez, quando eu era menina, corri para abrir o portão de casa
tamanha a vontade de abrir o portão para papai.
Mamãe lavava roupas no grande quintal de casa
que disfarçava a pequenez da casa
onde todos dormiam juntos em um colchão

Meu irmão correu na frente
nossos pés levantavam uma nuvem marrom
Mamãe gritava para que não me deixasse chorar.
Enquanto ele abria o portão, chorei
Mamãe, cheirando a amaciante, me aflagava

Mamãe não gostava daquele marrom ardente
que nos rodeava todo dia e sujava nossa vida
Seu suor era heterogêneo
não se misturava com aquela realidade
Agora procuro seu afago diante do verde de nossa prosperidade.

Giovanna

(Diálogo com “Só de sol a minha casa”. In: EVARISTO, Conceição. Poemas da recordação e outros movimentos. Rio de Janeiro: Malê, 2017, p. 99-100.)

Vozes Fortes
Ecoou, Ecoou, Ecoou
E mesmo de tão longe chegou
a ouvidos jovens, brancos, que nunca imaginou
a ouvidos velhos e negros que um dia sonhou
com o dia em que, em cima das trouxas,
na frente de suas próprias cozinhas
com suas, suas roupas sujas nas mãos
gritariam com vozes fortes
o orgulho de ser negra
o orgulho de ter lutado
o orgulho de ainda estar lutando
orgulho, orgulho, orgulho
ECOOU, ECOOU, ECOOU

Isabela

^ pag.61 v

(Diálogo com “Vozes-Mulheres”. In: EVARISTO, Conceição. Poemas da recordação e outros movimentos. Rio de Janeiro: Malê, 2017, p. 24.)

Pedras e Caminhos, Caminhos de Pedra
Pedras
Fazem difícil o caminho;
Se tornam como grandes muros;
Fazem perder a vida, o rumo e o destino;
Deixam memórias fundidas em experiências.

Caminhos
Caminhos
Trazem sentido às pedras
Que se tornam nossa forma de seguir em frente,
Fazem a vida continuar e seguir seu rumo
E deixam memórias fundidas em experiências.

Vinícius

(Diálogo com “No meio do caminho: deslizantes águas”. In: EVARISTO, Conceição. Poemas da recordação e outros movimentos. Rio de Janeiro: Malê, 2017, p. 101-2.)

Diáspora
Diáspora
O banzo fez de mim sua morada,
e da minha terra só me restou a saudade.
A última lembrança de minha mãe
me fere mais que as chibatadas que me marcam,
espero que pelo menos farinha e água não lhe falte.

O banzo me traz a memória
O banzo me traz a memória
os dias em que meus filhos foram levados embora.
A diáspora nos afastou e me lançou ao chão
ao vê-los sendo arrastados como animais.
Meu corpo se cansou de tanto sofrimento.
Queria um dia poder conhecer a tal vida que ouço falar.

Lavínia

(Diálogo com “Filhos na rua”. In: EVARISTO, Conceição. Poemas da recordação e outros movimentos. Rio de Janeiro: Malê, 2017, p. 16.)

A preocupação não adormece nos dias das mulheres
A preocupação não adormece
na rotina das mulheres
A clareza não diminui
o risco das vidas das mulheres.
A vigilância não soa mais protetiva para as mulheres...
Há mais defloramento,
que patrulhamento.
A preocupação não adormece nos dias das mulheres.
Olhos repletos de lágrimas
Testemunham o desrespeito
presente nos dias das mulheres.

O cansaço e rendimento
testemunham o desrespeito
presente nos dias das mulheres.
Nem no dia,
nem na noite
crianças, moças e pessoas com vaginas, ou sem, terão paz,
pois aqueles que as ameaçam
permanecem de olhos abertos.

Maria Heloísa

^ pag.62 v

(Diálogo com “A noite não adormece nos olhos das mulheres”. In: EVARISTO, Conceição. Poemas da recordação e outros movimentos. Rio de Janeiro: Malê, 2017, p. 26.)

Brincadeiras: o mundo da imaginação
Dedicado à Evaristo, que me inspirou e me trouxe nostalgia.

Monstros e heróis estavam em roda
Anéis com poderes os derrotaram
Correndo pra lá e pra cá
Ar, água, fogo e terra.

Amarelinha desenhada no chão
Não podia tocar fora
Uma casa se transformava
Uma mansão era criada.

Primos, sobrinhos e vizinhos
Todos juntos na rua
Amarelinha, poder, pega bandeirinha
Inocência por todo lado, só vendo o lado bom da vida
Quando crescemos, sonhamos em voltar.

Anna Clara

(Diálogo com “Brincadeiras”. In: EVARISTO, Conceição. Poemas da recordação e outros movimentos. Rio de Janeiro: Malê, 2017, p. 46.)

Amigas: uma conexão
Como diria Evaristo,
hoje carrego nas mãos
a pedra retirada do meio do caminho.

Enxugaram elas
as lágrimas de tristeza
que em meu rosto caíram
de profundas confissões e amarguras.

Se responsabilizam, então,
pelas lágrimas de felicidade e risadas bobas
que conseguiram fazer surgir em mim
quando a pedra não saía de meu caminho.

Meu abrigo inesperado,
minha família escolhida,
experiências que compartilham,
que compartilho

Uma conexão
uma parte de mim
que ainda não conhecia.

Júlia

^ pag.63 v

(Diálogo com “Amigas”. In: EVARISTO, Conceição. Poemas da recordação e outros movimentos. Rio de Janeiro: Malê, 2017, p. 31-2.)

Recordar é viver para nos compreender
Para Evaristo, me pego recordando e
tentando me isentar dos mistérios além das águas.

Me recordo do pequeno eu, crescido com medo de ser quem sou
E com vergonha de se mostrar para o mundo.
Me sentia eternamente naufrago no meio de (diver)gente
Recordar é preciso.
Até sair da caixinha que me prendia
Muitas rochas apareceram no meio do caminho.
As vagas lembranças foram se transformando em grandes feitos
grandes mudanças.
Até que surgiu uma paixão profunda por mim mesmo.
As rochas continuam, mas se tornaram menos pesadas
E os mistérios continuam nesse longo processo.

João Victor

(Diálogo com “Recordar é preciso”. In: EVARISTO, Conceição. Poemas da recordação e outros movimentos. Rio de Janeiro: Malê, 2017, p. 11.)

Conforme evidenciam essas produções, a fruição estética promovida pela leitura literária e o aceite por parte dos jovens leitores do convite para uma imersão em um exercício de escrita criativa resultaram em um entrecruzar de novos discursos, constituindo uma rede dialógica da qual os jovens leitores participaram de modo ativo tanto na construção de sentido dos poemas lidos quanto na expressão de olhares sensíveis, baseados, muitas vezes, também em experiências de vida mobilizadas por meio da apreciação da poesia de Conceição Evaristo. Nesse sentido, é possível concluir que as atividades realizadas potencializaram um processo de amadurecimento que foi além do domínio da leitura e da escrita e leva ao reconhecimento da multiplicidade de perspectivas sob as quais o mundo pode ser percebido.

Dessa maneira, confirma-se a relevância de toda ação que a escola possa desenvolver com a finalidade de garantir o acesso dos estudantes à leitura literária, tendo sempre em vista propiciar condições para que esse acesso possibilite a entrada dos leitores na corrente de um diálogo que os desafie a refletir sobre sua própria condição de sujeitos que, inequivocamente, seguem de mãos dadas com outros sujeitos do passado e do futuro.

^ pag.64 v

Um enfoque nas intertextualidades de autoria feminina, instauradas na narrativa ficcional ou na composição poética, cumpre, assim, um papel fundamental, porque pode favorecer o aprofundamento no processo de formação humana dos jovens leitores, ao apontar para a “descentralização do sujeito”, conforme discutido por Hutcheon (1991), e abrir caminhos para que sejam reconhecidas e contempladas também as perspectivas de outros sujeitos da margem, como a criança, o ancião, o negro, o índio e tantos outros sujeitos responsáveis pela construção da rede dialógica do tecido discursivo da sociedade, da história e da cultura.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia poética** Rio de Janeiro: Record, 2002.

ARISTÓTELES. **A poética clássica: Aristóteles** Horácio, Longino. Trad. Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2009.

_____. "Os gêneros do discurso". In: **Estética da criação verbal** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

BARTHES, Roland. "Introdução à análise estrutural da narrativa", in: BARTHES, Roland [et. al.]. **Análise estrutural da narrativa** Trad. Maria Zélia Barbosa Pinto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BURKE, Peter (org.). **A escrita da história** novas perspectivas. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos** 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria** literatura e senso comum. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos** Rio de Janeiro: Malê, 2017.

GENETTE, Gerard. **Introduction à l'architexte** Paris: Seuil, 1979.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo** história, teoria, ficção. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

^ pag.65

JENNY, Laurent et al. **Intertextualidades** revista de teoria e análise literárias. Coimbra: Livraria Almedina, 1979.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise** Trad. Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MACHADO Ana Maria. **Do outro mundo** São Paulo: Ática, 2002.

_____. **O mar nunca transborda** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

____. **Tropical sol da liberdade** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

NITRINI, Sandra. **Literatura Comparada** história, teoria e crítica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

PRADO, Adélia. **Bagagem** São Paulo: Siciliano. 1993. p. 11.

____. **Poesia reunida** São Paulo: Siciliano, 1991.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento** Trad. Alain François [et al.]. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

RIFATERRE, Michael. "La trace de l'intertextualité". In: **La pensée** n° 215, octobre, 1980, Paris.

TROUCHE, André. **América** história e ficção. Niterói, RJ: EdUff, 2006.

WHITE, Hayden. **Trópicos do discurso** ensaio sobre a crítica da cultura. Trad. Alípio Correia de Franca Neto. São Paulo: Edusp, 1994.

-
- [3]Essa discussão faz parte do capítulo I da Tese de Doutorado intitulada "Relações intertextuais na obra de Ana Maria Machado: ficção e história, teoria e criação literária", defendida em 2013 por uma das autoras deste artigo.
 - [4]As discussões aqui apresentadas podem ser encontradas, de forma ampliada, no capítulo II da referida Tese de Doutorado, defendida em 2013 por uma das autoras deste artigo.

Poesia é Resistência: a Poética do Fluxo Sanguíneo em uma Formação Leitora-Literária Estética e Política

Glauce Kelly PIRES (PPGEEB- CEPAE-UFG)

Vivianne Fleury de FARIA (CEPAE-UFG)

pag.66 

O poema como ponto de encontro entre a poesia e o homem

O poema é gênero literário que faz parte da infância e é facilmente reconhecido pelas rimas. Com efeito, todos podemos reconhecer um poema, pois, dificilmente, haverá quem nunca tenha lido, cantado ou escrito um deles, de modo que pessoas de todas as idades conseguem recitar inúmeros versos que permanecem na memória ao longo da vida, independentemente de seu nível de escolaridade formal.

Essa característica rítmica, que pode facilitar a memorização, é o elemento mais antigo e também permanente da linguagem, como assevera Octávio Paz (2012). Para ele, a linguagem nasce do ritmo, fator que condiciona que todas as expressões verbais sejam ritmadas de alguma forma e, assim, é por essa estrutura que se fundamentam os poemas, capazes de ecoar o pensamento e as divagações humanas.

A partir disso é que Octávio Paz afirma que o poema é uma “forma natural de expressão dos homens” (PAZ, 2012, p. 83) e, desse modo, é a forma linguística que reúne contradições de estilo e de composição, acompanhando as modificações impostas pela linguagem, transpondo as imposições estilísticas e indo além, ao transcender as funções que lhe foram atribuídas por estudiosos de diferentes gerações. Para Paz (2012), o poema é, portanto, o ponto de encontro entre a poesia e o homem, criado por uma técnica que morre no próprio instante da criação.

Apesar dessa já conhecida capacidade de construção ritmada, o poema, enquanto exercício paradoxal de um “servo da linguagem” (2012, p. 31) e, ao mesmo tempo, dela transgressor, é a expressão por meio da frase ou do conjunto de frases, da imagem ou menção poética. Dessa forma, Paz adverte que, apesar das inúmeras classificações e especificidades de cada figura de linguagem, por exemplo, a metáfora, a paronomásia, a alegoria, entre outras, todas elas têm em comum a característica de preservar a pluralidade de significados, muitas vezes divergentes, mas que são, sobretudo, marcas da própria contraditoriedade humana. O autor evidencia que as contradições presentes nas imagens poéticas resultam escandalosas, porque desafiam o princípio da contradição. Afirma: “a realidade poética da imagem não pode aspirar à verdade. O poema não diz o que é, mas o que poderia ser”. (2012, p. 105).

Esse entendimento de que as imagens poéticas reúnem as contradições humanas e são materializadas a partir de elementos sonoros e rítmicos faz do poema uma espécie de criação universal e, assim, sua apropriação não pode ser limitada como um saber que só será efetivado pela rigidez de um ensino formal. Não fosse uma era em que os estratagemas do capital se apropriassem de todas as relações sociais e de todos os espaços possíveis, talvez a experimentação poética se desse em seu próprio lócus de origem, seja ao experimentar as grandezas do ínfimo, ao perceber as insignificâncias do mundo de Manoel de Barros, seja ao ouvir os murmúrios entre as casas da velha cidade nos versos de Cora Coralina. Não seria difícil supor, com isso, que pessoas de todas as idades e de todas as classes sociais se renderiam à leitura dos mais diversos poemas produzidos em diferentes eras, por diferentes gerações, sem questionamentos que remetessem ao entendimento da ordem literal da linguagem.

Nesse sentido, Alfredo Bosi (1997) identifica que a era marcada pela difusão dos valores burgueses do capitalismo e do imperialismo, em que a prioridade é dominar e consumir, ocasiona o detrimento de importantes questões humanas, “como a fantasia e o devaneio” (1997, p. 65), e, assim, esse contexto gerido pela priorização de mecanismos de interesse comercial provoca o furto à criatividade, condição própria das criações poéticas.

Nessa sociedade, portanto, alimentada quase que exclusivamente pelos preceitos do capital, as práticas humanas são reduzidas tão somente às funções do trabalho e do consumo, com o ser humano tornando-se cada vez mais incapaz de apropriar-se poeticamente do mundo que o cerca ao ser iludido pelas imposições propagandísticas da indústria cultural, que atua a serviço do capital e, conseqüentemente, condiciona os sujeitos a uma incompreensão das questões humanas subjetivas, como se fosse possível aniquilá-las. É a partir da aceção da capacidade de proporcionar um retorno ao que é fundamentalmente humano, a despeito das mais diversas violações sociais e institucionais, que o texto poético irrompe nesse contexto industrial, tal qual a flor de Drummond, que brota no meio do concreto asfáltico, apesar da indiferença dos passantes sempre atrasados pelo tráfego cotidiano.

Bosi defende que o poema, enquanto “técnica autônoma de linguagem” (1997, p. 147), pode trazer marcas profundas do pensamento humano e adquirir um caráter de subversão aos preceitos capitalistas que tendem a anular as proposições de ordem humana e social. Logo, fundamentada pelas discussões propostas por Alfredo Bosi, compreende-se que a poesia é resistência, já que ela preserva sempre um caráter de luta em meio à difusão propagandista das superficialidades da era industrial, como adverte o autor (1997). Como base nessa proposição de poesia-resistência, é imprescindível que a formação escolar básica seja constituída por uma formação leitora-literária, a fim de garantir um direito humano fundamental, como defende Antonio Candido (2004).

Para além das estratégias de pretexto: o texto poético no seu devido lugar de fruição estética

A defesa da Literatura enquanto um direito humano foi proferida por Antonio Candido, pela primeira vez, em 1988. Na ocasião, o crítico literário afirmou que, por tratar-se de uma manifestação universal, as criações literárias provocam uma satisfação estética inerente à abstração e à fabulação. Nesse sentido, a literatura e todas as formas de arte, para Candido, são necessárias à sobrevivência. Em suas próprias palavras: “uma sociedade justa pressupõe o respeito aos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (2004, p. 191).

A partir da compreensão de que a literatura é um direito assim como a poesia é sempre resistência, é fundamental garantir que haja a devida apropriação de textos literários no contexto escolar de ensino ao considerar a responsabilidade da escola em garantir o cumprimento de seu ideal formador. É nesse espaço, afinal, que residem as maiores chances de assegurar que haja uma experiência desprovida das imposições utilitaristas que permeiam a sociedade.

Vale salientar que a prática da leitura literária, por vezes, é associada à ideia de tempo perdido, em uma lógica de formação pautada pela transmissão de conteúdos e saberes. Os preceitos utilitaristas da sociedade de consumo têm, desse modo, grande espaço na formação básica pela via do ensino escolar e, pois, o grupo alunado, muitas vezes, desde a sua formação inicial, costuma receber inúmeras cobranças de atendimento de expectativas diversas nesse modelo educacional que impõe metas competitivas desde cedo. Logo, características tão comuns ao psiquismo humano, como a imaginação, a apreciação e a ludicidade são negligenciadas durante esse processo formativo.

Essa questão torna-se ainda mais acentuada quando se trata do texto poético. Conforme salienta Lígia Averbuck, os textos poéticos têm sido, constantemente, preteridos da formação escolar, seja por preconceito ou por incompreensão por parte dos professores. Para ela, é urgente que a escola garanta espaço para que os alunos sintam e apreciem o texto poético, pois, em suas palavras, “a poesia, forma do imaginário, apela à imaginação, domínio em que a criança se movimenta livremente” (1982, p. 68).

A defesa de Lígia Averbuck parte da premissa de que o texto poético tem um importante papel formador no psiquismo e, por conseguinte, é preciso garantir que a escola assegure o seu lugar. Afinal, é pela literatura que será garantida, a todos os estudantes, uma formação para além do utilitarismo e, no caso do texto poético, além do desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade, a chance de uma formação que garanta o refinamento estético.

De outro lado, tão grave quanto a omissão da poesia, é a sua inserção como meio de atender a objetivos os mais diversos, seja para trabalhar um assunto transversal, como ética e meio ambiente, muito comum na educação infantil e na primeira fase do Ensino Fundamental, seja como estratégia de ensino de gramática normativa, presente a partir da segunda fase do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Essas propostas de ensino discrepam da função primordial da poesia, ao desconsiderar a fruição estética, sensorial e imagética que ela proporciona. Por isso a urgência em escamotear as proposições que provocam o esvaziamento da poesia no contexto do ensino escolar e priorizar, portanto, espaços de leitura pautados pela devida apropriação dos textos poéticos.

Quanto às leituras desprovidas de sentido, Marisa Lajolo observa que a maioria das práticas escolares colocam o texto poético como um repositório de ocorrências linguísticas a serem estudadas. De modo assertivo, Lajolo defende que o texto literário não é nem deve ser pretexto para nada. Em suas palavras: “ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos [...]” (1982, p. 59). Para a autora, o texto literário existe na dimensão artística em que há o encontro entre dois sujeitos que partilham, apenas, do ato solitário: de um lado, quem escreve e, de outro, quem se propõe a lê-lo.

Nessa concepção, Lajolo desenvolve as proposições de que a escola deve garantir e priorizar o contato dos leitores com os textos literários, o que torna obsoletas as comuns práticas de leituras escolares fundamentadas a partir de exercícios de verificação, comumente aferidas por um professor tido por guardião do saber, que costuma desconsiderar as inúmeras possibilidades de leitura propiciadas por esse extraordinário encontro entre subjetividades. Pelo contrário, essas atividades defasadas contribuem para a alienação de todo o processo de leitura literária e não são favoráveis à formação de leitores, o que deveria ser substancial no Ensino Básico.

Compreende-se, portanto, que, se a escola cumprir sua função formadora e priorizar os espaços necessários à expansão da criação e da imaginação, condições inerentes aos alunos, além de garantir, sobretudo, o espaço respeitoso para esses sujeitos serem quem são, criativos por excelência, a experiência com a leitura de poesia pode conduzir os discentes a uma melhor compreensão do mundo e de si mesmos.

Dessa maneira, compreendidos os preceitos de que os textos literários não devem ser pretextos para nada e, no caso específico deste estudo, que o texto poético não pode ser encarado como um repositório de ocorrências linguísticas, mas que a devida apropriação leitora deve ser pautada por um espaço cedido à criatividade e à ludicidade, além de oportunizar a fruição estética, apresenta-se, a seguir, uma análise da obra poética *Sangria* de Luíza Romão, com vistas a indicá-la para a leitura em sala de aula.

O corpo feminino (re)existe: a poética do grito em *Sangria*, de Luíza Romão

Luíza Romão nasceu em 8 de agosto de 1992, em Ribeirão Preto. Filha de professores, a *slamer* graduada em Artes Cênicas garantiu suas primeiras vitórias em 2014, na ocasião em que venceu o “Slam da Guilhermina” e o “Slam do 13” e garantiu o segundo lugar no “Slam BR”. Luíza aliou suas habilidades performáticas e seus conhecimentos teatrais à proposta de poesia falada e, desse modo, garantiu sua legitimação neste formato de batalhas poéticas, “um espaço de afeto que hoje a faz ser considerada uma das mais importantes e expressivas *slamers* da cena paulistana” (LOUSA, 2017, p. 117). Esse cenário de batalha de poesia propiciou-lhe suas primeiras vitórias e, a partir disso, segundo entrevista concedida pela escritora à pesquisadora Pilar Lousa (2017), após acumular vitórias nos *slams* a poeta sentiu a necessidade de materializar seu trabalho poético até então restrito ao campo da oralidade.

E, assim, surgiu *Sangria* em uma proposta de projeto multiplataforma que integra poesia, fotografia e produção multimídia. Na versão impressa, Luíza Romão reúne 28 poemas, divididos em seis capítulos, em uma proposta de livro bilíngue. Esses 28 poemas fazem alusão ao ciclo menstrual que, em média, acontece em 28 dias. Desse modo, com um poema para representar cada dia de um ciclo feminino, a obra impressa conta, ainda, com uma proposta de figuração em lombada invertida, acompanhada de imagens fotográficas impactantes do corpo da própria poeta.

Estas imagens resultam de um trabalho de fotografia com posterior ressignificação com barbante vermelho, que remete ao sangue menstrual, e metais, que representam a violência imposta à mulher desde sempre e, no caso dessa proposta poética, a violência da colonização – um estrupo, segundo o eu lírico. Assim, elas integram o projeto estético-gráfico de *Sangria* em que a conjugação do barbante vermelho e o metal sobre a fotografia de partes do corpo feminino remetem à violência ancestral impingida à mulher. Ao dispor, em cada página, um poema acompanhado por uma imagem fotográfica assim composta, a proposta em formato de calendário é reiterada no texto.

As fotografias que compõem a obra fazem referência às mais diversas agressões impostas à mulher ao representarem um corpo violentamente marcado. É possível salientar que reside na poética uma proposta de ressignificação do corpo desse ser-mulher, pois, enquanto as imagens trazem à tona um corpo marcado pelas violências, os poemas ecoam um lirismo de resistência. Logo, esse corpo violentamente massacrado deixa de ser considerado um corpo-objeto, como pressupõe a cultura do patriarcado, e torna-se um corpo-sujeito, já que ele (re) existe, sangra, pensa e grita por si mesmo.

Assim, conforme atesta Heloisa Buarque de Hollanda no prefácio da obra, trata-se de uma nova proposta de poesia feminista em um dos seus melhores momentos, pois, para a pesquisadora, em alusão às figuras das tecelãs e bordadeiras, esse corpo poético foi/é tecido em um discurso que traz à tona a teia de violências das quais resultam as subjetividades femininas. As reflexões históricas e políticas são constituídas em torno das imagens do corpo da mulher, imagens tanto textuais quanto gráficas, caracterizando a proposta estética de *Sangria*. Desse modo, insurge em *Sangria* “uma poesia que tira sua força estética de cruzamentos possíveis: a passagem destemida do lírico para a oralidade áspera, do cíclico para o mosaico, da palavra para o movimento, da palavra para a imagem” (HOLLANDA, 2017, s/p). Para Heloisa Buarque de Hollanda “*Sangria* não é apenas mais um livro de poemas; *Sangria* é um projeto literário sobre a História do Brasil visto pelas entranhas de uma feminista contemporânea” (2017, s/p).

A professora Luciana Borges (2020) aponta que essa obra apresenta uma cronologia circular sob uma ótica de “modo fêmeo”, como a intitula a pesquisadora. No que ela chamou de odisseia do útero, os poemas constituem-se de forma ambígua e paradoxal, como um retrato do país e suas mulheres, indicando a potência da obra para a rebelião e a transformação. Conforme defende, “o elemento fundador escolhido pela poeta para construir esse percurso será o órgão talvez mais ‘feminino’ e anatomicamente denunciador da feminilidade castrada: o útero e seus principais processos fisiológicos: ovulação, menstruação, gestação” (BORGES, 2020, p. 2).

^ pag.73 v

Assim, em *Sangria* a analogia se instala entre a mulher e a terra brasileira e, a partir disso, se compõem as demais figuras nos poemas. Conforme atestou Alfredo Bosi (1997), o efeito analógico se alcança a partir da recuperação do enunciado, pois a analogia extrapola a simples fusão, já que ela enriquece a visão. Em *Sangria* observa-se a analogia do corpo feminino com a terra-mãe, constantemente violentada desde a colonização dos portugueses, em um lirismo que rompe com os limites da performance, da linguagem escrita e do papel ao trazer à tona a representação de um corpo constituído pelo imbricamento de acontecimentos tanto biológicos quanto sociais, fator que torna esse corpo político.

De fato, esse projeto poético é revestido por um elemento simbólico, essencialmente feminino e constituinte de um interdito universal: o sangue menstrual. Na obra *Totem e Tabu* ao analisar as similaridades quanto às restrições sexuais em diferentes grupos humanos, o psicanalista Sigmund Freud (2012) observa que os tabus seriam proibições impostas em tempos remotos, que foram, de certo modo, violentamente condicionadas às gerações posteriores. Segundo Freud, essas proibições foram mantidas de geração em geração, “talvez simplesmente devido à tradição, levada pela autoridade dos pais e da sociedade” (FREUD, 2012, p.19). O próprio termo Tabu, conforme sugere a discussão proposta pelo psicanalista, remete a uma ambivalência, pois, ao mesmo tempo que contém a ideia de sacralidade, é também associado à impureza e, logo, ao proibido.

A partir desses estudos, Freud (2012) identificou que é comum tornar-se tabu a pessoa ou algo diretamente ligado ao tabu. Apesar de a mulher não ter sido o objeto desse estudo freudiano, em vários momentos, a o teórico menciona que a menstruação, também chamada de dias das regras femininas, o parto e o pós-parto são tabus universais. Como essas condições são inerentes a várias etapas da vida de uma mulher, não é difícil de compreender por que a mulher se constitui, ela mesma, também, um tabu.

^ pag.74 v

Apesar dessa contribuição freudiana nesse estudo que leva ao entendimento de como se dão certos processos proibitivos em diversas culturas, é pelos estudos das simbologias que compõem o imaginário que se dará a compreensão do sangue menstrual nesta poética, i.e., como elemento figurativo e simbólico.

Gilberto Durand apontou que a imagem do sangue menstrual corresponde ao arquétipo “nefasto por excelência” (2001, p. 99). Para o autor, a valorização negativa do sangue menstrual é um arquétipo coletivo, dada a infinidade de associações negativas aos períodos menstruais das mulheres nas mais diferentes culturas. Todo esse temor ao sangue menstrual, segundo Durand, tem replicado, no imaginário, o conceito da mancha sangrenta como algo sujo tanto física quanto moralmente.

Essa união das trevas com o sangue menstrual pode ser exemplificada pelo mito da Kali dos Bambara: segundo Durand, a deusa Kali simboliza a obscuridade, a noite e a feitiçaria, além de corresponder à imagem da rebelião, da desordem e da impureza. Ainda segundo ele, nesse mito de raiz pré-ariana, a deusa Kali, mulher desordenada e agitada, ao ser banida da obra da criação, se circuncidou com as próprias unhas e dentes, fator que fez surgir as primeiras menstruações nas mulheres. Desde então, nas palavras de Durand, “ela polui tudo em que toca e introduz o mal no universo, quer dizer, o sofrimento e a morte” (2001, p.111), sendo, constantemente, representada pela comum figura da velha louca e perigosa que perambula descalça e mal vestida. Loucura.

Como demonstrado, o sangue menstrual persiste como um tabu e está associado à impureza e à parte ameaçadora da feminilidade, apesar de corresponder a um ciclo natural do corpo feminino, com exceção das mulheres trans ou de específicas condições genéticas. É com base nessa figura arquetípica do fluxo sanguíneo que a poética da obra *Sangria* é estruturada, como pode ser observado no excerto do poema homônimo à obra, “Dia 27. Sangria”:

^ pag.75 v

*café ouro borracha
ciclos dentro e fora de mim
sanguessugas de cartola inglesa
mamando-me até o fim*

*sou a terra que absorve a seiva
a barragem prestes a eclodir
SEI SANGRAR POR MIM MESMA
meu útero é uma bomba
e não precisa de fósforo
para explodir (ROMÃO, 2017, s/p.)*

Se o fato de ser mulher e sangrar constitui um interdito cultural associado à impureza, esse eu-lírico não só se apropria desse arquétipo para constituir seu lirismo, como indica que esse verso deve ser lido aos gritos, o que é sugerido pelas letras em caixa alta. Em um tom de desdém aos demais incapazes de sangrar ciclicamente e ainda permanecerem vivos, é possível apreender, portanto, que, da condição interdita dada à menstruação e, conseqüentemente, às mulheres, verter-se em sangue extrapola a ideia de um ato puramente fisiológico. Nessa poética, “sangrar por si mesma” torna-se um atributo específico de um corpo autônomo, a ponto de elevar esse ser que o habita à capacidade de transmutar-se, plenamente, entre a vida e a morte.

E é a partir desses poemas que remetem ao arquétipo do sangue menstrual que se constituirão as demais figuras poéticas da obra em questão, em uma tessitura discursiva que tem por objetivo mostrar uma outra versão de acontecimentos históricos e políticos. Trata-se de uma revisão da História que, até então, tem sido, constante e prioritariamente, replicada pelo viés do homem branco e colonizador. E, como se sabe, as produções artísticas que ousaram destoar desse padrão hegemônico foram constantemente relegadas à marginalidade dentro dessa imposição de cultura colonial.

Sobretudo interessa propor a discussão da colonização sob esse novo enfoque em sala de aula, ou seja, sob o prisma da mulher colonizada, no caso, a indígena, vítima – simbolicamente e de fato – de estupro. A leitura literária na escola, nesse caso de poesia, visa à formação de um leitor crítico, destituído de preconceitos limitantes e aberto a ressignificar a história oficial.

De fato, no primeiro capítulo de *Sangria* intitulado “Genealogia”, o eu-lírico recupera os fatos históricos do processo de colonização brasileira e, desde já, aponta sua indisposição para repetir sempre a mesma narrativa, apresentando uma outra versão como uma espécie de reparação histórica, como pode ser observado nos seguintes versos: “eu queria escrever a palavra brasil/ mas a caneta/ num ato de legítima revolta/feito quem se cansa/ de narrar sempre a mesma trajetória/ me disse ‘PARA/ e VOLTA” (ROMÃO, 2017, dia 1º). Assim, nesse primeiro dia cíclico, o eu-lírico recupera, de forma irônica, o contexto de violação que permeou toda a cultura nos idos do processo de colonização e, a partir da figura do pau-brasil, árvore que deu nome ao país, ela ratifica que o estupro é uma problemática social que remonta ao ideal “colonizar”, já que faz parte de uma cultura que tem por valorização o falo ou, grosso modo, o pau patriarcal.

Em um lirismo ácido, o leitor é convidado a conhecer uma outra versão do período que remonta aos anos de 1500 ao longo dos nove poemas que compõem o primeiro capítulo. Como o título do capítulo sugere, “Genealogia” caracteriza-se por trazer, em lirismo, uma crítica em torno da “filiação”, uma postura de questionamento frente aos discursos oficiais que foram engendrados pela ótica do colonizador e, secularmente, repassados pelos discursos históricos institucionalizados. Trata-se de uma proposta de reflexão em torno de fatos históricos de formação do país sob um viés de denúncia às inúmeras violações ao feminino, a despeito da naturalização dessas práticas em uma cultura fundamentada por uma política colonial.

Cíclico é o corpo feminino, cíclica é a história brasileira para a poeta. E é nesse enlace cíclico, de vida-morte-vida, que os poemas se constituem ao longo dos capítulos seguintes, intitulados respectivamente: “Descobrimento”, “Tensão Pré-Menstrual”, “Corte”, “Ovulação” e “Menstruação”. E, ao lado dessa revisão histórica proposta, também reside a proposta de revisão da história da mulher.

^ pag.78 v

No entanto, encerrado o capítulo da história, ou quinto capítulo da poética, esse corpo poético irrompe em sangria no sexto e último capítulo. Do ponto de vista fisiológico do corpo feminino, o período menstrual é indício de que o óvulo não foi fecundado e, logo, não haverá gravidez nesse período. Assim, esse corpo verte em sangue, marcando o início de um novo ciclo. É a perfeita simbologia de vida-morte-vida, inerente ao órgão uterino. Essa simbologia de vida, morte e renascimento é atrelada ao discurso poético de modo que o encerramento da proposta é constituído por um discurso de esperança, como pode ser atestado nos seguintes versos: “eternidade é só para os deuses/ a noite precisa desabar para o sol nascer/ paredes se desfazem mês a mês/ a hemorragia se torna alívio/ e bandeira/ se meu mundo cair/ farei uma festa/se meu mundo cair/ é sinal de revolução” (ROMÃO, 2017, dia 28°).

Assim, segundo a poética de *Sangria* apesar dos reveses históricos e políticos que acometem o corpo e a terra, o encerramento da obra em “Lútea” traz um duplo e profícuo sentido: faz referência tanto à última fase do ciclo menstrual, chamado de fase lútea, quanto ao verbo lutar, em uma aproximação linguística da sonoridade de seu modo imperativo, dotado ainda do sufixo de gênero feminino “a”.

Sim, porque entende-se que lutar é a condição para a construção de uma nova história, assim como a possibilidade de fecundação de um novo óvulo. “Lútea” finaliza a obra com essa proposta de possibilidade de (re) construção. Desse modo, se, tradicionalmente, o corpo da mulher foi usado por uma cultura patriarcal e falocêntrica, colocando-o em posição de objeto a serviço de interesses sexuais, agora esse corpo feminino se autorrepresenta como locus de resistência às violências e violações do patriarcado.

Se esse corpo-sujeito grita, portanto, é preciso que se faça por ouvi-lo. Sendo a escola um dos espaços possíveis de formação de sujeitos críticos, a leitura de *Sangria* nas aulas de Literatura representa uma possibilidade de proporcionar aos educandos o acesso a poemas que trazem “ao grito” identidades silenciadas por uma cultura patriarcal.

Referências

AVERBUCK, Ligia Morrone. **A Poesia e a escola** In: ZILBERMAN, Regina (org). *Leitura em crise na Escola: As alternativas do professor*. Porto Alegre: mercado aberto, 1982.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia** São Paulo: Cultrix, 1997.

BORGES, Luciana. A odisseia mensal do sangue: a poesia ativista/feminista em *Sangria*, de Luíza Romão. In: **Revista Estudos Feministas** Florianópolis, v. 28, n. 1, e66322, 2020.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos** São Paulo: Ouro sobre o azul, 2004.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário** introdução à arquetipologia geral. 2. ed. Tradução: Hélder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREUD, Sigmund. **Totem e Tabu** Algumas concordâncias entre a vida psíquica dos homens primitivos e a dos neuróticos. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Penguin-Companhia das Letras, 2012.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. Prefácio. In: ROMÃO, Luíza. **Sangria** Edição do autor: Selo do Burro, 2017.

LAJOLO, Marisa. (Org.). O texto não é pretexto. In: _____. **Leitura em crise na Escola** As alternativas do professor. Porto Alegre: mercado aberto, 1982.

LOUSA, Pilar Lago. **Corpo, Voz e Resistência** A (des) construção da representação feminina nas obras poéticas de Elizandra Souza e Luiza Romão. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás), Goiânia, 2017.

PAZ, Octávio. **O arco e a lira** Tradução de Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

ROMÃO, Luíza. **Sangria** São Paulo: Edição do autor: Selo do Burro, 2017.

-
- [3]Essa discussão faz parte do capítulo I da Tese de Doutorado intitulada “Relações intertextuais na obra de Ana Maria Machado: ficção e história, teoria e criação literária”, defendida em 2013 por uma das autoras deste artigo.
 - [4]As discussões aqui apresentadas podem ser encontradas, de forma ampliada, no capítulo II da referida Tese de Doutorado, defendida em 2013 por uma das autoras deste artigo.

Acesso ao Livro Literário e Aquisição de Capital Cultural

Tálita de Oliveira Borges (PPGEEB/CEPAE/UFG)
Vivianne Fleury de FARIA (CEPAE-UFG)

pag.80 

Introdução

“Queimar era um prazer” (BRADBURY, 2017, p. 21). A primeira frase do romance *Fahrenheit 451*, escrito em 1953 por Ray Bradbury e que narra a relação de uma sociedade distópica com os livros, é a metáfora do que ocorre, algumas vezes, com a formação de leitores jovens, já que, segundo Zilberman (1991), a escola tem interpretado a tarefa de ensinar a ler de um modo mecânico e estático.

O indivíduo habilitado à leitura não é um leitor literário e, nesse sentido, obras literárias são simbolicamente queimadas diariamente, quando alunos não têm acesso aos livros, às bibliotecas, à literatura de qualidade. De acordo com Zilberman (1991, p.17), “sabendo ler e não perdendo mais essa condição, a criança não se converte necessariamente num leitor, já que este se define, em princípio, pela assiduidade a uma determinada instituição – a literatura”. Ou seja, dessa maneira, a literatura, o romance surgem na coletividade. Segundo Llosa (2009), “o romance não começa a existir quando nasce, por obra de um indivíduo; só existe realmente quando é adotado pelos outros e passa a fazer parte da vida social, quando se torna, graças à leitura, experiência partilhada”.

Bradbury, ao escrever o romance distópico *Fahrenheit 451* (1953), antecipa o que Llosa (2009) e Zilberman (1991) teorizaram. Explicita a aversão que uma sociedade passa a ter aos livros: ler passa a ter um caráter instrumental, literatura é proibida. As crianças vão à escola para aprender a escrever e a ler de modo estático, mecânico e a literatura é um mal social. Por isso os bombeiros têm como função principal queimar livros. Tal ato é apoiado pela sociedade que não vê necessidade em ler, já que todos estão envolvidos com os grandes telões instalados nas paredes das casas ou com as radioconchas conectadas aos ouvidos. É um mundo assolado pela cultura de massa.

Na primeira parte do romance, intitulada “A lareira e a salamandra”, a personagem Capitão Beatty (chefe do corpo de bombeiros) vai à casa de Guy Montag e revela ao jovem bombeiro a razão pela qual as pessoas pararam de ler.

^ pag.81 v

A escolaridade é abreviada, a disciplina relaxada, as filosofias, as histórias e as línguas são abolidas, gramática e ortografia pouco a pouco negligenciadas e, por fim, quase totalmente ignoradas. A vida é imediata, o emprego é que conta, o prazer está por toda parte depois do trabalho. Por que aprender alguma coisa além de apertar botões, acionar interruptores, ajustar parafusos e porcas? (BRADBURY, 2017, p. 78).

Ele ainda afirma que o importante é o prazer que promove a felicidade de todos: “mais esporte para todos, espírito de grupo, diversão, e não se tem que pensar, não é? (...). Mais ilustrações nos livros. Mais figuras. A mente bebe cada vez menos. Impaciência.” (BRADBURY, 2017, p. 80). E ainda explica que a censura aos livros não veio do governo, este apenas reforçou o desejo da coletividade.

Os livros, assim diziam os malditos críticos esnobes, eram água de louça suja. Não admira que parassem de ser vendidos, disseram os críticos. Mas o público, sabendo o que queria, com a cabeça no ar, deixou que as histórias em quadrinhos sobrevivessem. E as revistas de sexo em 3-D, é claro. Aí está, Montag. A coisa não veio do governo. Não houve nenhum decreto, nenhuma declaração, nenhuma censura como ponto de partida. Não! A tecnologia, a exploração das massas e a pressão das minorias realizaram a façanha, graças a Deus. Hoje, graças a elas, você pode ficar o tempo todo feliz, você pode ler os quadrinhos, as boas e velhas confissões ou os periódicos profissionais (BRADBURY, 2017, p. 81).

Ao defender o gênero romance, Llosa (2009) afirma que, apesar de compreender a prosperidade e o poderio do mundo cibernético, teme que a sociedade se torne letárgica, que os cidadãos virem robôs que abdicam da liberdade.

A verdade é que o formidável desenvolvimento dos meios audiovisuais em nossa época – os quais, por um lado, revolucionaram as comunicações tornando todos os homens e mulheres do planeta partícipes da atualidade e, por outro, monopolizaram cada vez mais o tempo que os seres vivos dedicam ao ócio e à diversão em vez de à leitura – permite imaginar, como possível cenário histórico do futuro, uma sociedade moderníssima, repleta de computadores, telas e alto-falantes, e sem livros, ou mais precisamente, onde os livros – a literatura – se tornaram semelhantes à alquimia na era da física: uma curiosidade anacrônica, praticada nas catacumbas da civilização mediática por minorias neuróticas. (LLOSA, 2009, p. 8).

^ pag.82 v

No cenário distópico de Fahrenheit 451, os cidadãos tornavam-se alienados, mas alguns leitores resistiam e intrigaram o protagonista da narrativa, Guy Montag – bombeiro “desde os vinte anos. Dez anos atrás” (2017, p. 26) – que busca compreender o porquê de a literatura exercer fascínio em algumas pessoas. Para essas, ler não era apenas um ato instrumental, assim como não deve ser nas escolas da sociedade em que vivemos.

Ler e escrever são um direito de todo cidadão assim como o é ter acesso aos bens culturais produzidos socialmente, tal qual a literatura. Educação e Cultura não se separam. No entanto, em alguns casos, tem-se pouco acesso à primeira, pouquíssimo à segunda e, em outros casos mais graves, o acesso é restrito às duas. Consoante Graça Paulino:

Reduzir o letramento da maioria dos brasileiros ao nível funcional é expropriá-lo de vivências textuais não só literárias quanto filosóficas e científicas, dentre outras. Portanto, o projeto de sociedade democrática em que acreditamos envolve, como direitos de todos, mais que comida, roupa, habitação, saúde e trabalho. Envolve também educação, formação estética e ampliação constante da quantidade e qualidade dos bens culturais que a existência humana pode abarcar (2001, p. 118).

Desse modo, a cultura se torna um instrumento de dominação, já que, segundo Bourdieu, a cultura é um capital incorporado e, para ele, capital simboliza poder, dominação.

É nesse contexto que este artigo apresenta uma breve discussão sobre o acesso dos jovens do Ensino Fundamental à produção literária como capital cultural incorporado. O ponto de partida das reflexões é a questão mobilizadora/problematizadora: o acesso ao livro literário é uma possibilidade de acúmulo de capital cultural?

Para tentar responder esse questionamento, o texto aborda aspectos da formação do leitor literário jovem, com ênfase no acesso ao livro literário, a partir da perspectiva de Paulino, 2001; Kramer, 2000; Candido, 2005; Zilberman, 1991; Llosa, 2009. Apoia-se na obra Fahrenheit 451, de Ray Bradbury (2017) e apresenta uma discussão teórica sobre os conceitos de capital cultural elencados por Bourdieu, 1999 e 2009.

Fundamentação Teórica

A formação de leitores é um tema de destaque em escolas e universidades, onde muitos estudos são realizados, muitas propostas de intervenção são levantadas e vários problemas são enfrentados. Mas um entrave suscitado durante as discussões é o acesso ao livro literário.

Em sua pesquisa, Graça Paulino (2001) aponta o distanciamento geográfico-econômico em que se coloca o livro enquanto objeto cultural. O estudo foi realizado em Belo Horizonte (Minas Gerais) e indica distorções na distribuição de livros literários para as camadas médias e baixas da população. E, se a pesquisa foi realizada em uma das mais importantes capitais do país, imagine esse cenário nas regiões mais afastadas dos grandes centros.

Os estudos de Kramer (2000, p. 20) corroboram as discussões de Paulino ao afirmar que “no Brasil, em mais de 90% dos municípios, não há livrarias, além de serem muito precárias ou quase inexistentes as bibliotecas”. Portanto, para uma discussão sobre o acesso ao livro literário e, por conseguinte, sobre a formação do leitor literário jovem é necessário que a escola considere o capital social e o capital cultural incorporados em diferentes níveis ou, nas palavras de Bourdieu, considere o *ohabitus*

[...] ohabitus é uma capacidade infinita de engendrar em toda liberdade (controlada) produtos – pensamentos, percepções, expressões, ações – que sempre têm como limites as condições historicamente e socialmente situadas de sua produção, a liberdade condicionada e condicional que ele garante está tão distante de uma criação de imprevisível novidade quanto de uma simples reprodução mecânica dos condicionamentos iniciais (BOURDIEU, 2009, p. 91).

Nesse sentido, no entanto, Bourdieu considera que a escola é reprodutora da dominação de classes, isto é, as estruturas sociais são perpetuadas nesse espaço. Desse modo, ter acesso ao objeto livro não é garantia de formação de leitores.

^ pag.84 v

Exemplo dessa situação é encontrado em uma escola filantrópica situada na região periférica de Aparecida de Goiânia, que garante aos seus alunos acesso a uma biblioteca com um bom acervo literário e plano de leitura bimestral financiados com recursos da instituição. Ou seja, a dificuldade enfrentada pelos professores e pela bibliotecária não é o mesmo da maior parte das escolas, o acesso ao livro. Ao contrário, o problema aqui é conscientizar os alunos da necessidade e importância da literatura, do acúmulo de capital cultural. Segundo Bourdieu (1999), “[...] o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*”.

Nessa perspectiva, portanto, o trabalho com a literatura ultrapassa os limites do acesso ao objeto livro. Consoante Kramer (2000), trabalhando com leitura, formação e literatura, o horizonte é a humanização, “o resgate da experiência humana, a conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva, de expressar-se, criar, mudar” (p. 25). A autora defende a leitura literária pelo seu potencial humanizador e formador. Para Kramer, é necessário uma “política de educação e cultura comprometida com a humanização, contra a barbárie” (2000, p. 27). Haja vista que “as produções literárias, de todos os tipos e todos os níveis, satisfazem necessidades básicas do ser humano [...] enriquece[m] a nossa percepção e a nossa visão do mundo” (CANDIDO, 1995, p. 179).

Porém, segundo Paulino (2001), no Brasil há um processo de elitização da literatura, do que se pode presumir que, mesmo tendo acesso ao objeto cultural livro, alguns alunos ainda se sentem distantes dele, por ser elitizado, por não pertencer à sua realidade social, por não fazer parte de seu *habitus*. A literatura é um capital cultural pago com aquilo que de mais pessoal se tem: o tempo.

Esse capital “pessoal” não pode ser transmitido instantaneamente (diferentemente do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição. (BOURDIEU, 1999, p.).

^ pag.85 v

Na segunda parte da obra de Ray Bradbury, a personagem Faber (ex- professor de inglês, intelectual e apaixonado por livros) revela a Guy Montag que há três fatores que tornam os livros importantes, amados, odiados e temidos: qualidade, textura da informação, lazer – o direito de realizar ações com base no que aprendemos da interação entre as duas primeiras

[...] você sabe por que os livros como este são tão importantes? Porque têm qualidade. E o que significa a palavra qualidade? Para mim significa textura. Este livro temporos Tem feições. Este livro poderia passar por um microscópio. Você encontraria vida sob a lâmina emanando em profusão infinita. Quanto mais poros, quanto mais detalhes de vida fielmente gravados por centímetro quadrado você conseguir captar numa folha de papel, mais “literário” você será. Pelo menos, esta é a minha definição. Detalhes reveladores Detalhes frescos. Os bons escritores quase sempre tocam a vida. Os medíocres apenas passam rapidamente a mão sobre ela. Os ruins a estupram e a deixam para as moscas. Entende agora por que os livros são odiados e temidos? Eles mostram os poros no rosto da vida (BRADBURY, 2017, p. 108).

Llosa (2009) afirma que bons romances ensinam a ver as diferenças étnicas e culturais, a valorizar a riqueza do patrimônio humano e a criatividade. Ter acesso ao livro literário e à boa literatura é fazer parte de um universo peculiar e de suma importância para a manutenção dos direitos humanos.

A literatura, ao contrário, diferentemente da ciência e da técnica, é, foi e continuará sendo, enquanto existir, um desses denominadores comuns, graças ao qual os seres vivos se reconhecem e dialogam, independentemente de quão distintas sejam suas ocupações e seus desígnios vitais, as geografias, as circunstâncias em que se encontram e as conjunturas históricas que lhes determinam o horizonte [...]. E nada defende melhor os seres vivos contra a estupidez dos preconceitos, do racismo, da xenofobia, das obtusidades localistas, do sectarismo religioso ou político, ou dos nacionalismos discriminatórios, do que a comprovação constante que sempre aparece na grande literatura: a igualdade essencial de homens e mulheres em todas as latitudes, e a injustiça representada pelo estabelecimento entre eles de formas de discriminação, sujeição ou exploração. (LLOSA, 2009, p. 2).

Dessa maneira, é importante pensar na reintrodução da leitura literária na sala de aula, do contato do aluno com o objeto livro e, por conseguinte, da sua relação com a obra de ficção. É preciso oferecer ao jovem leitor aportes a fim de que seja autônomo nas escolhas literárias que fará ao longo da vida e para a aquisição de capital cultural. Segundo Zilberman (1991), é do intercâmbio entre a obra de ficção e o aluno-leitor que emerge a possibilidade de um conhecimento do real. Para a autora, “a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, [e] cumpre deixar tão somente que este processo se viabilize na sua plenitude” (Zilberman, 1991, p. 21). Zilberman (1991) corrobora as ideias apontadas por Bradbury sobre a experiência da leitura de ficção. Em um trecho de *Fahrenheit 451*, o autor destaca a função dos livros.

Os livros servem para nos lembrar quanto somos estúpidos e tolos. São o guarda pretoriano de César, cochichando enquanto o desfile ruge pela avenida: “Lembre-se, César, tu és mortal”. A maioria de nós não pode sair correndo por aí, falar com todo mundo, conhecer todas as cidades do mundo. Não temos tempo, dinheiro ou tantos amigos assim. As coisas que você está procurando, Montag, estão no mundo, mas a única possibilidade que o sujeito comum terá de ver noventa e nove por cento delas está num livro (BRADBURY, 2017, p. 111).

Teoria e ficção se complementam ao destacar o papel essencial da literatura em nossas vidas, pois, por meio dela, é possível a formação estética e a catarse. Em um trecho de *Fahrenheit 451*, Montag provoca algumas amigas de sua esposa Mildred lendo para elas um poema e, mesmo sem compreender ou ler literatura, a Sra. Phelps chora: “[...] Eu sabia que aconteceria! Eu sempre disse: poesia e lágrimas, poesia e suicídio e choro e sensações ruins, poesia e doença; é tudo uma besteira sentimental. Agora estou convencida” (BRADBURY, 2017, p. 128). A literatura possibilita a apropriação da realidade, a emancipação do sujeito, fortalece a língua e provoca transformações.

Em *Fahrenheit 451*, a falta da literatura deixa os cidadãos em uma espécie de torpor coletivo: nem a declaração de guerra abala o espírito das pessoas. Essa, talvez, seja uma amostra da sociedade que não valoriza a estética literária, essencial à formação humana. E uma sociedade sem literatura, sem arte corre o risco de tornar-se alienada, de deixar de compreender o valor da vida humana. A guerra é tida como natural, banalizada. Os animais são objetos de jogos.

É preciso democratizar o letramento literário, a cultura, a circulação de livros para que todos tenham direito à literatura que, para Candido (1995), é um direito humano e como tal deve ser garantido a todos: “porque pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 1995, p. 172). Afinal, a aquisição de capital cultural estabelece uma relação com o capital econômico, que pode reduzir as desigualdades sociais, muitas vezes reforçadas simbolicamente pela própria escola.

Conclusão

A literatura possui um caráter humanizador. A literatura é um dos principais caminhos para a civilização do homem, para a luta contra a barbárie. A literatura se constitui na coletividade, suscita emoções e criatividade, está presente na formação humana. Portanto, é imprescindível a todos como capital cultural, é um direito humano que precisa ser garantido a toda população.

Tal fato independe do acesso ao livro literário, mas esse acesso é parte do caminho para ter o direito garantido – muito embora, por si só, ele não seja capaz de formar leitores literários jovens ou tampouco contribuir para a aquisição de capital cultural.

Na contemporaneidade, o contato com textos literários é facilitado pela Internet e pelas diversas plataformas digitais. Contudo, não é garantia de leitura e acesso. Nesse sentido, o professor precisa ser um mediador entre a obra literária e o jovem leitor, precisa encontrar caminhos didáticos e metodológicos para formar novos leitores, muitas vezes apoiado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Sobretudo, o professor deve acreditar que a escola não é espaço de reprodução da desigualdade social. É preciso auxiliar os alunos a acumularem capital cultural, considerando a heterogeneidade presente nas salas de aula. Afinal, a literatura é um direito de todos.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático** Trad. de Maria Ferreira. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

_____. **Escritos de educação** Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores) - 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRADBURY, Ray. **Fahrenheit 451** Trad. Cid Knipel. 2 ed. – São Paulo: Globo, 2017.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos** São Paulo: Duas Cidades, 1995.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita como experiência: seu papel na formação de sujeitos sociais. **Presença pedagógica** v. 6, n. 31 jan/fev, 2000.

LLOSA, Mario Vargas. Em defesa do romance. **Piauí** Ed. 37, outubro, 2009.

PAULINO, Graça. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista da Faced** n. 05, 2001.

ZILBERMAN, Regina. A leitura na escola. In: **Leitura em crise na escola** as alternativas do professor. Porto alegre: Mercado aberto, 1991.

-
- [3]Essa discussão faz parte do capítulo I da Tese de Doutorado intitulada “Relações intertextuais na obra de Ana Maria Machado: ficção e história, teoria e criação literária”, defendida em 2013 por uma das autoras deste artigo.
 - [4]As discussões aqui apresentadas podem ser encontradas, de forma ampliada, no capítulo II da referida Tese de Doutorado, defendida em 2013 por uma das autoras deste artigo.

O Clássico na Literatura de Cordel e o Processo de Formação do Leitor Literário

Ceylla de Souza Furtado (PPGEEB/CEPAE/UFG)

Célia Sebastiana da Silva (Cepae-UFG)

pag.89 

Introdução

Este artigo pretende mostrar a relevância de se trabalhar a obra clássica e a literatura de cordel para o processo de formação do leitor literário na Educação Básica, bem como a relevância da obra clássica para o indivíduo e para a sociedade, tendo como objeto de análise a pesquisa “O clássico na literatura de cordel e o processo de formação do leitor literário”, aplicada em uma escola pública de Goiânia, com crianças do 5º ano, com idade média de 10 anos, e que tinham na cultura popular as suas origens.

Por muito tempo, a literatura ficou à margem de propostas pedagógicas escolares e, mesmo quando estas apareciam, recebia uma abordagem pedagogizada, utilitarista ou de mera abordagem gramatical, deixando de lado a apreciação do seu valor estético e as condições sociais de leitura e escrita que o texto literário pode proporcionar.

Dada essa questão e tendo em vista a relevância de se trabalhar a obra clássica ao lado da literatura de cordel para o processo de formação do leitor literário na Educação Básica, a pesquisa, cujos resultados este artigo pretende mostrar, buscou responder à questão “A relação entre o texto popular e o erudito pode favorecer o processo de formação do leitor literário na Educação Básica por meio da leitura da obra *Romeu e Julieta* em sua versão em cordel e na tragédia clássica?”.

Para tanto, a proposta da leitura do cordel na escola pretendeu mediar e dialogar com a leitura do clássico para o processo de formação do leitor literário, dando ao cordel um espaço de proeminência, visto que seus elementos e características atestam a influência da cultura erudita em sua estrutura e temática, ou seja, a influência da própria obra clássica, sendo possível considerá-lo um tipo de clássico da literatura popular.

Assim, a pesquisa em questão teve seu aporte teórico em considerações de documentos importantes, como PCNs (1998) e DC-GO (2019), e de pesquisadores, como Carvalho (2006), Mastroberti (2011), Antunes e Ceccantini (2004), Zilberman (1988), Bloom (2001), Calvino (1993), Machado (2002), Borges (2003), Soares (2004), Candido (1995), Bourdieu (2011), além de outros que discutem e incentivam a leitura do cordel na escola, como Marinho e Pinheiro (2012), Alves, Souza e Garcia (2011), Cascudo (2012) e Truco (2019), entre outros.

Quanto ao que se pretendeu com a pesquisa, o objetivo primário foi investigar como a dialogia entre o popular e o erudito favorece o processo de formação do leitor literário na Educação Básica por meio da leitura da obra *Romeu e Julieta* em sua versão em cordel e na tragédia clássica; os objetivos secundários foram apresentar a literatura de cordel como possibilidade para a promoção da fruição estética literária, para o conhecimento e o respeito às variações linguísticas; compreender como se dão os diferentes usos da língua nas diversas situações de comunicação e de expressão literária; evidenciar como é possível o leitor se apropriar de uma literatura que vá além da sabedoria popular, instigando-o a conhecer a obra clássica, para que esta deixe de ser um privilégio de pequenos grupos.

Logo, para alcançar tais objetivos, foi aplicada uma sequência didática em que constaram as etapas: tema, objetivo, conteúdo, público-alvo, número de aulas, tempo estimado para cada aula, materiais, desenvolvimento e avaliação.

Leitura do clássico na escola

A leitura dos clássicos na escola justifica-se do ponto de vista de que é preciso apresentar e incentivar essas leituras junto ao aluno. De acordo com Calvino (1993, p.13), “a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos”. Ou seja, a opção de qual será o clássico preferido cabe ao leitor, cabendo à escola dar a ele os instrumentos dessa escolha.

Nesse sentido, o papel da escola na formação do leitor do texto clássico é de suma importância, já que nem todos os alunos têm a oportunidade de conhecer um clássico fora do ambiente escolar e, se a opção de escolha é um direito do aluno, entende-se que a escola tem o dever de oportunizar o conhecimento de tais leituras.

Machado (2002) defende que ler literatura, o que inclui o clássico, é uma forma de resistência a uma tática desenfreada de consumo disposta à sociedade atual. As pessoas são incentivadas a comprar de forma compulsiva e distraída, deixando de lado o que lhes é essencial e muitas vezes acessível, de forma que não lhes resta tempo para ler. O acesso à literatura é impedido dentro de um processo que visa a entreter o leitor em potencial e sucumbi-lo em um consumismo desenfreado.

^ pag.91 v

Sabe-se que os alunos da atual geração estão envolvidos nessa tática consumista, que os distancia cada vez mais de obras literárias de valor, como é o caso dos clássicos. Portanto, cabe à escola oferecer resistência a esse movimento contrário ao desenvolvimento intelectual do aluno, fazendo da leitura dos clássicos um instrumento que resista a uma cultura massificada e acomodada ao consumo incessante.

À medida que os alunos forem expostos a tal leitura, maior a possibilidade de significar e ressignificar o mundo que os cerca, inclusive criticá-lo, o que justifica que, bem ou mal, ele deve conhecer certo número de clássicos na escola, como assevera Calvino (1993). Para tanto, vale compreender o que é um clássico literário, sua importância na história da humanidade e na vida do homem.

Costuma-se confundir clássico com aquilo que já passou ou que ficou ultrapassado, algo que saiu de moda e, portanto, algo que não deve mais ser revisitado, mas talvez reinventado e distanciado. Para outros, pressupõe-se que já é conhecido de todos e os tempos são outros, com muitos avanços e inovações a serem perseguidos, não havendo mais lugar para voltar atrás no que já foi consolidado.

Porém, basta um mínimo contato em sala de aula para se constatar a ausência de um conhecimento no que se refere aos clássicos literários. Alguns conseguem reconhecer, de forma aligeirada, expressões como “presente de grego”, “o amor de Julieta e Romeu”, “doenças crônicas”, “tempo de vacas magras”, “lavar as mãos”, entre muitas outras expressões que se perpetuam até os nossos dias pela oralidade e em muitas versões, gêneros e adaptações, como músicas, filmes e séries. Contudo, o que ninguém – ou a grande maioria – conhece são as histórias que estão por trás de cada uma dessas expressões, ou seja, os clássicos que se eternizaram ao longo de gerações, mas que têm ficado presentes apenas nesse tipo de manifestação e, ao que parece, não o suficiente para fazer jus ao seu valor literário, social e individual.

^ pag.92 v

Calvino (2007, p.) diz que “o clássico estabelece uma relação pessoal com quem o lê”, o que corrobora o que Bloom (2001, p.) diz ao tratar da função da leitura ou do por que ler: uma fórmula da leitura seria “encontrar algo que nos diga respeito, que possa ser utilizado como base para avaliar, refletir, que pareça ser fruto de uma natureza semelhante à nossa, e que seja livre da tirania do tempo”. Blomm ainda considera que “uma das funções da leitura é nos preparar para uma transformação, e a transformação final tem caráter universal” (BLOMM, 2001, p.).

Assim, nada mais apropriado do que a leitura da obra clássica, por apresentar um caráter universal e temas como *amor, renúncia, sofrimento, redenção, inveja, preconceitos, denúncias sociais* entre outros, que atravessam épocas e com que os homens, em cada geração, conseguem se identificar em algum momento. Tal identificação e as descobertas do que já sabíamos ou que julgávamos saber, mas que foram ditas primeiro nos clássicos geram no leitor uma satisfação ou um prazer que faz com que ele eleja o “seu” clássico e a ele não seja indiferente, como dispõe Calvino (2007).

Nesse sentido é que este artigo vê na leitura dos clássicos um instrumento fundamental no processo de formação do leitor literário, pois este, de acordo com Bloom (2001, p.), se forma essencialmente na solidão e “lê por iniciativa própria, e não segundo interesses que, supostamente, transcendam o ser.” Dessa maneira, o clássico possibilita ao leitor solitário o prazer estético, exercendo nele, segundo Calvino (2007), uma influência particular, pois se impõe como inesquecível e oculto nas dobras da memória.

Assim, embora a escola tenha o papel importante de apresentar e mesmo mediar essa leitura com o aluno, o processo de formação do leitor literário vai além da própria escola, pois é algo que acontece intimamente entre o leitor e a obra que ele lê.

Outro aspecto importante da defesa da leitura dos clássicos é a sua estreita relação com a democratização cultural da leitura literária, que pode se valer da concepção dada por Soares (2004) de democracia cultural como distribuição equitativa de bens simbólicos, considerados como aqueles que são, fundamentalmente, significações e, só secundariamente, mercadorias.

Para tanto, a leitura literária, que Soares (2004) considera aquela que se faz por prazer, por opção e não por obrigação, é assumida como bem simbólico. Tal abordagem pode ser problematizada, visto que a leitura literária só é possível ser prazerosa a partir do momento em que a escola assume o seu papel de dar ao aluno instrumentos para que ele possa fazer suas escolhas literárias, o que implica no dever de apresentar-lhe certo número de obras, ainda que, eventualmente, como leitura obrigada.

Portanto, a leitura literária enquanto bem simbólico, de que trata Soares (2004), pressupõe um ambiente escolar que compreendeu o seu papel como promotor, como aquele que promove, e não como um mero espaço que dispõe de acervos e os deixam dispostos sem qualquer mediação ou planejamento que possam possibilitar, de fato, o acesso à obra literária.

Soares (2004), em consonância com Candido (1995) e Machado (2002), defende o direito à leitura – e, nesse sentido, ela trata da leitura enquanto leitura literária, sob dois sentidos: enquanto Candido (1995) defende o direito à literatura entendendo-a como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, portanto fator indispensável de humanização, Machado (2002, p.19) defende esse direito mais especificamente como o direito à leitura do clássico enquanto forma de resistência, pois, para ela, direito e resistência são duas boas razões para se chegar perto do clássico.

Nesse sentido, a pesquisa de que trata este artigo se apresenta como mais um instrumento de democratização da leitura literária, visto que se propõe também como forma de acesso a uma cultura que a grande maioria dos alunos não têm em casa. Poder oferecer ao aluno, no ambiente escolar, a leitura do clássico, tanto na sua versão original quanto em sua adaptação em cordel, é oferecer-lhe o que Bourdieu (2011) chama de capital cultural.

Na concepção de Bourdieu (2011), entende-se capital cultural como sendo o conhecimento “legitimado socialmente” que o aluno traz de casa, bem como outras “heranças”, como a postura corporal e a habilidade de falar em público, que diferenciam um grupo de alunos de outros dentro da escola. Assim, eles tendem a ser julgados, no ambiente escolar, pela quantidade e pela qualidade desse conhecimento e pelo seu desempenho na sala de aula, selecionando grupos e mantendo as desigualdades sociais.

^ pag.94 v

Muitas são as críticas com relação ao papel da escola como mantenedora dessa “ordem”, mencionada por Bourdieu (2011) e, nesse sentido, é importante o envolvimento da escola em trabalhos e pesquisas que busquem perspectivas de dar ao aluno acesso ao capital cultural de forma equitativa, sem supervalorizar aqueles que já possuem parte desse capital, mas dando acesso igualmente aos que não o possuem na mesma proporção.

Logo, trabalhar o clássico na perspectiva da democratização cultural da leitura literária pode ser um meio de garantir ao aluno, tanto para aquele que veio de uma “cultura socialmente privilegiada” quanto para o que veio de uma “cultura desprivilegiada”, o acesso a um tipo de capital cultural, visto que, como já foi tratado, o clássico é um bem cultural que deve estar disponível a todos, dados os seus tantos benefícios para a humanização do leitor, para a percepção de si mesmo e para a resistência e o desmascaramento na luta pelos direitos humanos.

Nessa perspectiva, a pesquisa abordou o clássico de forma que fosse possível também conscientizar e valorizar a cultura popular, por meio da sua leitura via literatura de cordel, que também tem o seu lugar de proeminência como clássico da literatura popular. Assim, tanto a adaptação quanto o original ganharam uma dimensão equitativa e buscaram acessar também a diferença de capital cultural entre os alunos.

Leitura do cordel na escola

Conforme já dissemos, a pesquisa pretendeu dar à leitura de cordel um espaço de proeminência na escola e em consonância com Marinho e Pinheiro (2012), que ressaltam a necessidade de se efetivar a leitura desse gênero, tendo como foco a formação de leitores.

Para Alves, Souza e Garcia (2011), a escola tem o papel de estimular a circulação da cultura oral pela importância da poesia oral na infância, que possibilita uma socialização de vivências artísticas rica em ritmos, em fantasia e em criatividade. Nessa perspectiva, eles defendem a leitura do cordel na escola, tendo em vista a sua relação com a cultura oral. Afinal, o cordel originou-se da cultura oral e continua sendo um gênero que deve ser declamado e até mesmo cantado.

^ pag.95 v

Ao se considerar a formação de leitores, não cabe à escola tratar a literatura de cordel apenas como ferramenta para contribuir com a assimilação de conteúdo. Para uma significativa experiência de leitura dos folhetos, a escola deve possibilitar ao aluno a convivência com os diversos poemas em cordel, dentro das suas diversas temáticas: as narrativas de aventura, de proezas, de pelejas, de notícias cheias de invenções, de brincadeiras, de folia da bicharada, dos ABCs, de abordagens bem-humoradas de diferentes temas e situações – tudo, como afirmam Marinho e Pinheiro (2012, p.12), “pelo viés da gratuidade e não pelo pragmatismo de suas informações.”

E, tendo em vista essa relação do cordel com a cultura popular e oral, ler cordel na escola pressupõe um envolvimento com essa cultura popular, considerando a realidade sociocultural em que está inserida a escola. Marinho e Pinheiro (2012) defendem que a escola deve estar provida de um procedimento metodológico que oriente o trabalho com cordel de modo a favorecer o diálogo com a cultura da qual ele emana, assim como, ao mesmo tempo, prover uma experiência entre professores, alunos e demais participantes do processo, sendo importante valorizar as experiências locais, descobrir formas poéticas que circulam no lugar específico de cada leitor.

A literatura de cordel, de acordo com Alves, Souza e Garcia (2011), tem sua origem relacionada ao hábito de contar histórias e, por esse motivo, há uma forte presença da oralidade em seus impressos. Ela se constitui como um gênero que, originalmente, era expresso por cantadores, que divulgavam essa literatura por onde iam de forma cantada.

Teve início no século XVI, quando o Renascimento passou a popularizar a impressão dos relatos que, pela tradição, eram feitos oralmente pelos trovadores. Logo, de acordo com Truco (2019), essa poesia oral ganhou a forma impressa em folhetos, que, em Portugal, foram denominados volantes, na Espanha Pliegos sueltos e, na América de língua espanhola, Compuestos ou Corridos.

No Brasil, de acordo com Truco (2019), não existe um consenso sobre o surgimento da literatura de cordel, porém afirma que a literatura de cordel brasileira foi fortemente influenciada pelos volantes portugueses, tanto no formato dos folhetos, como na estética e poética inicial.

Marinho e Pinheiro (2012, p. 18-19) afirmam que:

A expressão “literatura de cordel” foi inicialmente empregada pelos estudiosos da nossa cultura para designar os folhetos vendidos nas feiras, sobretudo em pequenas cidades do interior do Nordeste, em uma aproximação com o que acontecia em terras portuguesas. Em Portugal, eram chamados cordéis os livros impressos em papel barato, vendidos em feiras, praças e mercados. (...)

Portanto, a tradição desse tipo de publicação veio da Europa e, no século XVIII, já era uma publicação comum, especialmente em Portugal, que já permitia a sua negociação.

Por ser um gênero poético, Alves, Souza e Garcia (2011) consideram que os autores cordelistas se preocupam com o rigor da linguagem e buscam uma linguagem perfeita se utilizando de determinados tipos de estrofes: sextilhas, septilhas e décimas. Entre elas, a mais utilizada é a sextilha e os versos predominantes são as redondilhas maiores, ou seja, versos de sete sílabas poéticas, com rimas mais incidentes em ABCBDB.

Tendo em vista o rigor poético que caracteriza o cordel, é possível pensar em elementos da própria cultura erudita passando pela sua escrita, como apresentam Teixeira e Oliveira (2017) ao tratarem sobre o Movimento Armorial, fundado na década de 70 pelo escritor Ariano Suassuna.

Não obstante a forma poética, métrica e ritmo, o cordel acolhe, essencialmente, elementos da cultura popular, como a cultura regional nordestina e o folclore brasileiro; os elementos do conto, com suas narrativas heroicas; as figuras emblemáticas e astuciosas; o humor e a sátira.

Esses elementos ganham forma nos folhetos de cordel através da xilogravura, ilustrações feitas a partir da técnica da xilografia – processo de fazer uma gravura entalhada na madeira com auxílio de objetos cortantes para, posteriormente, utilizando rolos de borracha embebidos em tinta preta, gravá-la no contato com a folha onde será feita a ilustração para que a imagem fique impregnada no local.

^ pag.97 v

Essa técnica também chegou ao Brasil através dos portugueses, que já a utilizavam em sua cultura. Com o passar dos anos e a modernização da indústria editorial, o cordel ganhou cores e muitos foram também publicados em formato de livro, como é possível constatar nas páginas de Marinho (2011), do seu livro *Romeu e Julieta* em cordel, objeto desta pesquisa.

Dessa forma, o cordel tornou-se um gênero de fundamental importância dentro da literatura, já que resgata o valor estético e o diálogo social que a literatura pode trazer ao leitor.

Leitura do clássico em cordel e da tragédia de Shakespeare em versão traduzida para o Português

A leitura da obra clássica e do folheto de cordel na escola foi aplicada na Escola Municipal Jardim América em Goiânia, feita com alunos do 5º ano, com idade aproximada de 10 anos. Para tanto, valeu-se das obras *Romeu e Julieta* em cordel, escrita e adaptada pelo poeta repentista e cordelista Sebastião Marinho da Silva, e da obra clássica *Romeu e Julieta* de William Shakespeare, em uma versão traduzida para o português.

A obra em cordel narra, em versos, a tragédia *Romeu e Julieta* de William Shakespeare, extraindo da obra shakespeariana toda a grandeza da tragédia, ainda que como uma recriação com elementos novos que mostram que o poeta não quis simplesmente apresentar uma cópia, em versos rimados, do velho drama teatral.

Partiu-se do pressuposto de que ler o clássico na versão em cordel poderia ser uma forma de marcar a memória afetiva da criança, visto que ela pode encontrar no cordel identificações e vivências, que, pelo seu caráter popular e suas raízes na tradição oral, é também rico em humor e carregado de musicalidade, entre outros atributos que o caracterizam e o respaldam como gênero literário, desfazendo assim alguns mitos quanto ao distanciamento da linguagem do original, por exemplo.

A aplicação da pesquisa iniciou-se com a obra em cordel e foi sequenciada com a leitura também do clássico *Romeu e Julieta* de William Shakespeare, valendo-se de uma sequência didática para direcionar e garantir a aplicabilidade do projeto e para efetivar a apresentação final, como produto educacional, de um e-book com o relato das experiências de leitura e escrita dos alunos, bem como a experiência de um recital em cordel, que foi denominado de Festival de Cordel, promovido como trabalho final na escola.

A partir da aplicação da sequência didática programada, foi escrito um relato/narrativa (integrado à proposta *doe-book*), com as reflexões das vivências, dos objetivos que foram alcançados ou não, os entraves que, por vezes, se interpuseram à pesquisa, as observações, o empenho e a criatividade dos alunos diante do tema proposto.

Os relatos de experiência descritos na pesquisa, bem como os anexos com fotos dos momentos de leitura, no *Cantinho da Leitura* e em sala de aula, do *Festival de Cordel* das atividades de produção escrita e das xilogravuras que os alunos fizeram, puderam atestar o envolvimento de cada um deles, tanto na aceitação da proposta quanto nos questionamentos feitos com relação ao final trágico da história de Shakespeare.

Nos registros que os alunos fizeram através da releitura e reescrita da obra, ao darem novos finais para a história numa tentativa de escrita em cordel, foi possível ver o anseio de cada um em ter uma história com final feliz: na grande maioria de suas recriações, Romeu e Julieta ficaram juntos e constituíram família até serem aceitos novamente por seus pais. Na oportunidade, os alunos realizaram também, de forma interdisciplinar, com as professoras de Arte, produções em xilogravuras de forma adaptada, bem como fizeram também a escrita de cartas se colocando no lugar dos personagens Frei Lourenço e Julieta, na tentativa de impedir a tragédia final.

Nas leituras e registros da obra clássica, feitas logo na sequência do cordel, os alunos demonstraram maior aceitação do final trágico, visto que já não era mais um elemento surpresa para eles. No entanto, se surpreenderam muito com a estrutura da peça teatral e com a linguagem usada por Shakespeare ao expor a personalidade de alguns personagens, como a Ama, Mercúcio e o próprio pai de Julieta.

Os registros feitos pelos alunos sobre a leitura do clássico se deram por meio do *Passaporte da Leitura* um instrumento que permitiu registrar alguns dados importantes sobre a obra, como o título, o autor, o gênero, a editora e algumas características das partes da história que o aluno leu: ato, cenas, principais acontecimentos e principais personagens, além de um espaço para o aluno ilustrar a parte da história de que ele mais gostou. Outro recurso importante na conclusão da leitura do clássico foi o filme *Romeu e Julieta* dirigido por Carlo Carlei, filme britânico de 2013, que apresentou uma narrativa muito próxima à obra clássica de Shakespeare. A assistência ao filme despertou muitos comentários da parte dos alunos, que estabeleceram comparações entre a narrativa fílmica e a obra lida.

Considerações Finais

A proposta de trabalhar o clássico em cordel e o próprio clássico para a formação do leitor literário demonstrou ser possível e viável, a começar pelos espaços que foram organizados na escola para os momentos da leitura, visto ser este o ambiente de primeiro acesso ao livro literário por grande parte dos alunos, com o intuito de dar lugar de proeminência à leitura literária no espaço escolar.

Nessa perspectiva, foi possível observar que a leitura do clássico *Romeu e Julieta* seja na sua adaptação para o cordel ou na própria tradução do original, no gênero dramático, foi imprescindível para as leituras dos alunos da Escola Municipal Jardim América, pois redundaram em atividades que revelaram o quanto eles se envolveram e se dedicaram ao projeto.

Calvino (1993, p. 13) diz que “o ‘seu’ clássico é aquele que não pode lhe ser indiferente e que serve para definir você próprio em relação e talvez em contraste com ele.” Essa afirmação de Calvino (1993) ficou perceptível nas releituras que os alunos fizeram da escrita em cordel com relação ao desfecho que deram para o final da história de *Romeu e Julieta*

A grande maioria discordou do final trágico do amor de Romeu e Julieta e criou novas versões, em que Romeu e Julieta conseguiram ser salvos da morte e até constituíram família, receberam o perdão dos pais e foram felizes para sempre. Esse anseio por um final feliz ficou nítido tanto nos apontamentos dos alunos quanto em suas falas registradas nos relatos de experiência.

Ao observar as produções dos alunos nos resultados da pesquisa a partir do que leram e compreenderam tanto do *Romeu e Julieta* na adaptação para o cordel, quanto na própria tradução do original, no gênero dramático, foi possível ver o efeito que a leitura literária de um clássico produz nas pessoas e no seu imaginário.

Essas recriações revelaram criatividade, ousadia e o quanto os alunos se aproximaram e se apropriaram das obras de forma a deixar em suas escritas marcas que representaram as suas culturas e os seus valores, não lhes sendo indiferentes, ao contrário, definindo eles mesmos até em contraste com as obras, como mencionou Calvino (1993).

O registro da participação e animação dos alunos na confecção de xilogravuras e no *Festival de Cordel*, bem como o relato da experiência registrado em forma de e-book, todos em anexo à pesquisa aqui relatada, puderam também atestar, de forma nítida, que é possível, sim, favorecer o processo de formação do leitor literário na Educação Básica através da relação entre um texto popular e um erudito.

Referências

ALVES, J. H. P.; SOUZA, R. J. S.; GARCIA, Y. M. R. G. Lendo e brincando com sextilhas e outros versos. In: SOUZA, R. J., FEBA, B. L. T. (Orgs). **Leitura literária na escola reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental** língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BLOOM, H. **Como e por que ler?** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

^ pag.101

BOURDIEU, P. **Capital cultural, escuela y espacio social** Compilación y traducción de Isabel Jiménez. ed. rev. y corr. México: Siglo XXI, 2011.

CALVINO, I. Por que ler os clássicos. In: **Por que ler os clássicos** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos** 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

GOIÁS. Secretaria do Estado de Goiás.**Documento Curricular para Goiás- Ampliado.** Volume II – Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Secretaria do Estado de Goiás: Seduc/Consed, 2019.

MACHADO, A. M.**Como e por que ler os clássicos universais desde cedo** – Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MARINHO, A. C.; PINHEIRO, H.**O cordel no cotidiano escolar** São Paulo: Cortez, 2012.

MARINHO, S.**Romeu e Julieta em cordel** São Paulo: Nova Alexandria, 2011.

SHAKESPEARE, W.**Romeu e Julieta** Tradução de Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: L&PM, 2017.

SOARES, M. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, A. et all.**Democratizando a leitura** pesquisas e práticas. Belo Horizonte: CEALE/ Autêntica, 2004.

TEIXEIRA, J. N.; OLIVEIRA, P. C. de. Movimento Armorial: a dualidade entre o erudito e o popular.**Revista de Literatura, História e Memória** Unioeste/Cascavel p. 163-174. Vol. 13, n 22 – 2017.

TRUCCO, G.**Literatura de Cordel e Realismo Mágico** oralidade, cultura e poética. Paraty: Amazon, 2019.

ZILBERMAN, R. (Org.).**Leitura em crise na escola** as alternativas do professor. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

-
- [3]Essa discussão faz parte do capítulo I da Tese de Doutorado intitulada “Relações intertextuais na obra de Ana Maria Machado: ficção e história, teoria e criação literária”, defendida em 2013 por uma das autoras deste artigo.
 - [4]As discussões aqui apresentadas podem ser encontradas, de forma ampliada, no capítulo II da referida Tese de Doutorado, defendida em 2013 por uma das autoras deste artigo.

Escola, Democratização da Leitura e Poesia em Corpo e Voz

Célia Sebastiana Silva (Cepae-UFG)
Ilma Socorro Gonçalves Vieira (Cepae-UFG)
Pitias Alves Lobo (Cepae-UFG)
Vivianne Fleury de Faria (Cepae)

pag.102 

Considerações iniciais

O conceito de escola, polêmico por natureza, apresenta uma fratura histórica quanto ao seu papel em uma sociedade desigual, injusta e classista. Busca-se, neste artigo, discutir o ideário de Antonio Gramsci, intelectual e marxista revolucionário, crítico e vítima do fascismo italiano, sobre uma proposta de escola unitária, cujo processo educativo não depende da distinção de classes sociais nem da ruptura entre o pensar e o fazer da concepção neoliberal. Antes, a formação do intelectual deve se voltar para uma educação ampliada (omnilateral), integral, humanizada e que tenha o trabalho como princípio educativo.

Demonstrados os fundamentos do conceito de escola unitária proposta por Gramsci (2001) no campo da educação, será feita uma articulação de tal conceito com as possibilidades de se discutir a ação escolar por meio do trabalho com a leitura literária, em específico com a leitura de poesia, vez que, dentre os bens simbólicos disponíveis no universo da cultura literária, o texto poético costuma ser o menos privilegiado, principalmente no âmbito escolar. À medida que contribui para o desenvolvimento do senso crítico e criativo, ético e estético do indivíduo em toda a sua amplitude, a leitura de poesia pode promover uma ressignificação no modo de se relacionar com o conteúdo escolar e uma mudança do aluno de um estado de passividade diante das aulas dadas para uma participação mais ativa, autônoma e emancipatória, desde que conduzido, orientado e mediado em suas ações, como, de fato, se requer no chamado protagonismo escolar.

A escola na modernidade, a formação dos intelectuais e a defesa de um modelo de escola

A escola, em todos os seus níveis, incluindo os estudos universitários, produz a sua “plêiade” de intelectuais. Na modernidade, isso assume um papel expoente, pois essa instituição assumirá os princípios educativos que, hegemonicamente, irão ensinar, reproduzir, instrumentalizar e formar o “novo homem” diante dos signos do capital, ou seja, a eficiência, a eficácia e a produtividade necessariamente precisam da domesticação dos corpos e de uma práxis societária dos sujeitos produtores da riqueza (os trabalhadores) para definir funções hierarquicamente conduzidas para aqueles que “pensam” e para aqueles que “fazem”. Em contraposição, para Gramsci (2004), todos os homens, mesmo no mais simples trabalho manual, são, em potência, intelectuais, mas nem todos têm, na sociedade, a função de intelectuais, ou seja, objetivam e exteriorizam uma forma de ser social e de existir na vida real.

Não obstante essa constatação, os conteúdos concernentes ao espaço escolar advêm da vida real, do trabalho objetivado e das necessidades de operar, gerar, produzir e reproduzir um determinado tipo de homem na sociedade, mas também é responsável pela formação dos “novos intelectuais” que irão “governar” a vida. Em razão disso, é importante destacar, também, a relação domínio-hegemonia dentro dos grupos sociais fundamentais. Nesse sentido, Gramsci (2004, p. 18) assevera:

[...] assim como se buscou aprofundar a "intelectualidade" de cada indivíduo, buscou-se igualmente multiplicar as especializações e aperfeiçoá-las. Isso resulta das organizações escolares de graus diversos, até os organismos que visam a promover a chamada "alta cultura", em todos os campos da ciência e da técnica. A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a "área" escolar e quanto mais numerosos forem os "graus" "verticais" da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado.

A constatação de que a Escola produz os seus próprios intelectuais desenvolve a ideia em rota de coerência gramsciana com as postulações marxianas na assertiva de cada qual segundo a sua capacidade e cada qual conforme as suas necessidades (MARX, ENGELS, 2007). Diante disso, a preparação dos grupos de intelectuais está relacionada a uma perspectiva omnilateral - a articulação de todas as capacidades humanas e integradas ao saber fazer e ao fazer sabendo e da direta ruptura com a unilateralidade e a divisão do trabalho manual com o intelectual. Essas considerações não excluem, evidentemente, as habilidades/capacidades subjetivas, particulares e singulares dos sujeitos educados/educandos para determinados trabalhos na sociedade. Nesse sentido, Gramsci (2004, p. 19-20) discorre: “À mais refinada especialização técnico-cultural, não pode deixar de corresponder a maior ampliação possível da difusão da instrução primária e o maior empenho no favorecimento do acesso aos graus intermediários do maior número”.

É importante salientar que cada país, região ou povoado, a partir de sua inserção histórico-cultural, desenvolverá os seus intelectuais e as suas gradações articuladas com a produção material e cultural de seu contexto. Cabe ressaltar também que “A relação entre os intelectuais e o mundo da produção não é imediata, como ocorre no caso dos grupos sociais fundamentais, mas é “mediatizada” (GRAMSCI, 2004, p. 20). Essa mediação decorre dos criadores aos administradores da educação como pode ser constatado no postulado gramsciano:

[...] no mais alto grau, devem ser postos os criadores das várias ciências, da filosofia, da arte, etc.; no mais baixo, os mais modestos “administradores” e divulgadores da riqueza intelectual já existente, tradicional, acumulada. O organismo militar, também neste caso, oferece um modelo destas complexas gradações: oficiais subalternos, oficiais superiores, Estado-Maior; e não se devem esquecer os cabos e sargentos, cuja importância real é superior ao que habitualmente se crê. É interessante notar que todas estas partes se sentem solidárias, ou, melhor, que os estratos inferiores manifestam um “espírito de grupo” mais evidente, do qual recolhem uma “ vaidade” que frequentemente os expõe aos gracejos e às troças. (GRAMSCI, 2004, p. 21-22).

O exemplo colocado, por vezes, é tido como um exemplar da “rigidez” das posições dos intelectuais na esfera da produção pelas relações com a hierarquia militar. É importante salientar, contudo, que, conforme o método da filosofia da práxis, a volatilidade das posições atua conforme a necessidade, a capacidade e o desenvolvimento social da instrumentalização humanista e técnica dos sujeitos em uma possível sociedade regulada. Essa perspectiva consolida, pela proposta gramsciana, a Escola Unitária, que propõe a ruptura de uma educação fragmentada, unilateral, especializada (para atender à divisão técnica e social do trabalho pró-Capital), dicotômica (corpoversusmente), teorista e praticista.

Recuperar o modelo da Escola Unitária significa, também, trazer à tona a crítica às divisões e separações daqueles que podem saber daqueles que podem fazer sem “saber”. Para Gramsci (2004, p. 33): “A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais.”. A abolição desse tipo de divisão propunha, na organização escolar, a interação da competência técnica com uma postura política do conjunto dos participantes (professores, coordenadores, diretores, alunos e outros) de um “colegiado deliberativo”, como se pode constatar hodiernamente em algumas instituições escolares mais voltadas à participação coletiva.

A apreensão das capacidades individuais para a qualificação do próprio coletivo foi uma tônica recorrente no nascedouro das pedagogias socialistas, no início do século XX, mas, em Gramsci (2004), assume uma perspectiva de desenvolver uma hegemonia nos marcos do capitalismo.

Pode-se afirmar, portanto, que, para o estudioso, uma proposta de escola, de formação de intelectuais e a consequente luta pela hegemonia de uma concepção de homem, mundo e sociedade promovem uma articulação fundamental, via filosofia da práxis, a um projeto político e a uma concepção de Estado guiado pelo Partido (o intelectual coletivo). E assim estão colocados os elementos do necessário consenso a ser produzido com uma coerção pedagógica (que tem na Escola um espaço fundamental) até atingir um patamar de autonomia dos sujeitos que, persuadidos da missão histórica de sua emancipação, possam ter a organicidade dessa tarefa revolucionária como intelectuais.

Não obstante essas postulações, situam-se, com uma exposição mais sintetizadora da proposta de Escola Unitária, as seguintes afirmações:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. [...] A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares (GRAMSCI, 2004, p. 36).

Com esse conceito ampliado e a defesa da educação escolar pública, estatal e, por coerência didática gramsciana, gratuita e de qualidade, estende-se a esse último termo uma breve formulação que permite recuperar o “tirocínio psicofísico necessário” (GRAMSCI, 2004) a qualquer entrada na escola, ou seja, a fundamental disciplina coletiva e individual para a apreensão, compreensão e ação dos sujeitos.

Nesse sentido, é o corpo sendo disciplinado à ação intelectual da autonomia (GRAMSCI, 2004). É perceptível que, em nenhum momento, a proposta gramsciana declina em facilidades, em pieguices e, muito menos no estudo parcial (no processo de escolarização) dos objetos, dos fenômenos e da práxis social. Antes, prevê uma organização escolar na direção de uma possibilidade histórica que se materializa na concepção de que:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-se e emprestando-lhes um novo conteúdo [...] Os elementos sociais empregados no trabalho profissional não deve cair na passividade intelectual, mas deve ter à sua disposição (por iniciativa coletiva e não de indivíduos, como função social orgânica reconhecida como de utilidade e necessidade públicas) institutos especializados em todos os ramos de pesquisa e de trabalho científico, para os quais poderão colaborar [...]. (GRAMSCI, 2004, p.40).

A ampliação do entendimento sobre a escola unitária estende-se pela academia e universidades, combatendo, via intelectuais, os conteúdos folclorizantes e mistificadores do movimento do real, atribuindo a essa iniciativa uma função organizativa, de ruptura com a retórica considerada desprovida de consistência pedagógica. Mas,

uma inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuador permanente”, já que não apenas orador puro - mas superior ao espírito matemático abstrato; [...] chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica (GRAMSCI, 2004, p. 53).

^ pag.107 v

Essas seriam algumas considerações gramscianas sobre a escola e as suas implicações na conjuntura sócio-histórica mais ampla em que se insere o jovem em formação, especialmente, no âmbito da cultura.

A escola, a cultura e a modernidade: a formação do leitor literário na escola

Na sociedade atual, o acesso aos bens e às práticas da cultura letrada ainda se dá de forma insatisfatória e desigual, o que justifica debater questões relativas à leitura e à formação de leitores para que esses bens e práticas possam ser não somente democratizados, mas também usufruídos, de fato e de forma mais significativa, pelos sujeitos sociais.

Não se discute, portanto, a imprescindibilidade da leitura literária para a formação do indivíduo que pertence a uma sociedade, cujas práticas são determinadas, em larga medida, pela palavra impressa ou digitalizada. Também não se desconsidera a urgência para a democratização da leitura no Brasil, materializada em políticas de incentivo à leitura via programas de distribuição de livros, planos de ampliação de acervos de bibliotecas públicas e outras ações de iniciativa pública ou privada. O que se percebe, no entanto, é que ainda há uma exclusão sociocultural e econômica na formação do leitor na escola. De igual forma, há um estrangulamento do processo de democratização da cultura, cujos critérios, para se realizarem de forma eficaz, pressupõem um modelo de escola comprometida com a formação estética e a ampliação constante da qualidade e da quantidade de bens culturais que a experiência humana pode realizar. O que se vê, na realidade das escolas brasileiras, no entanto, é, além de um retrocesso no sentido de tornar a escola cada vez mais compartimentada em suas especialidades, também um processo de elitização da cultura e da leitura. Nesse último caso, em grande parte pela dificuldade de acesso ao livro. A pesquisadora Graça Paulino (2001), ao discutir o letramento literário, numa bem construída metáfora para mostrar um vergonhoso fosso social no Brasil, afirma que o acesso ao livro - e a um consequente letramento literário - está restrito às alamedas da cidade e evita as perigosas vielas sem recursos. Isso deixa mais de 80 milhões de leitores em potencial à espera de que livros baratos se aproximem de suas casas, para que possam vê-los, pegá-los e comprá-los.

O cidadão literariamente letrado seria, então, aquele que cultiva e assume, como parte de sua vida, a leitura do texto literário, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido amplo e não os objetivos funcionais do ato de ler. Sabe-se, por óbvio, que uma escola fragmentada, divisionista, separatista, entre o que vai para as alamedas e o que vai para as vielas não é capaz de promover a democratização cultural e, por consequente, a da leitura literária. Conforme Zilberman (1985), historicamente, o processo de escolarização é uma condição para a escalada na sociedade, que premia aqueles com sólida formação intelectual. E, se o ato de ler se volta para o objeto literatura, esta, sim, pode romper com os laços ideológicos que convertem a escola na “sala de espera” da engrenagem burguesa e, se há que ler literatura, que isso seja feito de modo pleno e capaz de efetivar a revolução duradoura, no bojo do ideário liberal em que a escola foi gerada (ZILBERMAN, 1985), mas com o qual precisa romper, pode-se acrescentar, na esteira do pensamento gramsciano.

Em sentido semelhante, Magda Soares (2004) salienta que a democratização cultural, “entendida como distribuição equitativa de bens simbólicos” (SOARES, 2004, p.19), e a leitura literária, como um bem simbólico por excelência, deveriam ser uma condição para a plenitude do compartilhamento de recursos elementares e representativos da cultura em seu sentido amplo, embora muitas variáveis constituam barreiras para esse acesso equitativo, como, por exemplo, as raras e precárias bibliotecas públicas, as pouquíssimas livrarias (quando há, são apenas em meio às alamedas, como já citado na voz de Paulino) e o preço dos livros. Para mudar essa desigualdade de acesso a bens culturais seriam necessárias mais que uma mudança educacional e cultural, também uma mudança de ordem estrutural e econômica. Para Soares (2004), a leitura literária também democratiza o ser humano, posto que o faz perceber a diversidade e a complexidade do homem e da sociedade e o traz para mais próximo do estrangeiro, do desigual, do excluído, despertando-o para o senso de justiça e de igualdade.

Ainda nessa esteira, a antropóloga e pesquisadora, Michele Petit (2009) destaca que a literatura ajuda no espessamento simbólico e exerce papel essencial na reconstrução de tempos difíceis, muitas vezes ajudando também na compreensão de si mesmo e no entendimento do mundo de forma mais aprofundada. Com isso, é mais possível recriar o chão perdido e superar as dores.

Diante disso, é indispensável situar a escola no papel que ela deve exercer essencialmente, quando se discute a formação do leitor literário. Embora a responsabilidade pela democratização de bens culturais seja muito mais ampla que a da escola (como já dito), esta é, muitas vezes, em vista dos míseros recursos socioculturais de crianças, jovens e adultos, o único espaço possível de contato com a cultura literária. Por isso cabe a ela garantir a presença de determinados livros e ajudar sua leitura no contexto, reconhecê-los como introduzidos numa tradição, imersos num sistema literário, no marco de uma cultura e de uma língua (ANDRUETTO, 2017, p. 87).

Uma escola, uma experiência

Integrando uma das unidades da Universidade Federal de Goiás (UFG), o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE- UFG) é uma instituição que tem o objetivo de zelar pela educação em seus diferentes níveis, da Educação Infantil à Pós-graduação em Ensino na Educação Básica. Essa instituição-escola atua na pesquisa, no ensino e na extensão de forma integrada e, por ser também um campo de estágio da graduação, faz com que a ação de educar os alunos e formar os futuros professores desenvolva competências e abordagens que tenham a excelência dos envolvidos nesse processo. Ou seja, o CEPAE assume um papel relevante na formação docente, vez que, entre suas funções, está a de desenvolver a relação teoria-prática em um laboratório que busca a qualidade do processo ensino-aprendizagem, seja da perspectiva do aluno da Educação Básica, seja da do docente em formação pela atividade do estágio ou pela formação continuada no mestrado em ensino da educação básica.

No campo da formação nas áreas de linguagem, em específico em relação à Literatura e à Língua Portuguesa, o CEPAE tem se constituído e firmado como um espaço privilegiado de investigação e de ensino e como um provocador da interlocução na escola, não como estratégia, mas como princípio. Assim, ao estimular o gosto pela leitura literária, mediante a exploração do caráter estético da linguagem, busca aperfeiçoar o espírito crítico do aluno em sua relação com o mundo real e proporcionar-lhe uma maior compreensão de si e de sua relação com a vida, com o mundo e com os seres com os quais mantém diálogo.

A cultura, a poesia e a voz: a formação do jovem na e para além da escola

Considerando-se a intensa estratificação social na realidade brasileira, o acesso ao patrimônio literário, na escola e na sociedade, passa a ser uma necessidade e, por isso, a leitura pode e deve ser levada ao maior número possível de cidadãos como um bem tão essencial como alimentação, saúde, educação (CANDIDO, 2010), uma vez que é possível que o aluno ou cidadão não tenha, na escola ou em outros espaços, o acesso à literatura. Dessa forma, pode-se afirmar que é inquietante o desafio de promover o acesso a bens culturais e franquear a experiência estética por meio da socialização da leitura de poesia, vez que, historicamente, a leitura tem se constituído por uma concepção individualista do ato de ler e de exclusão do leitor de espaços públicos e de participação efetivamente coletiva. Isso distancia a leitura literária da expressão mais humana, que é a aproximação com vida, desde o seu estado mais comezinho ao mais excelso.

É nesse sentido que se pode afirmar a importância de se colocar o texto literário em performance, uma vez que, conforme Zumthor (1997), grande parte dos produtos das artes da linguagem se identificam com a escrita em detrimento da valorização da experiência oral do poema. Além disso, a oralidade do poema, em outro sentido, favorece a apreensão de sentidos do texto. De acordo com Bajard (1999, p.96),

Por serem polissêmicos, o texto de ficção e o texto poético permitem múltiplas interpretações. Se a releitura pode ser fonte de novos sentidos, mais ainda podem sê-lo as sucessivas transmissões vocais do texto. O mesmo poema, dito e redito, ao contar com a contribuição da sonoridade da voz, do gesto, do olhar, pode produzir diferentes cantos sem se esgotar.

^ pag.111 v

Em sentido semelhante, Alfredo Bosi (2003), ao discorrer sobre a interpretação da obra literária, aponta que, por não serem transparentes os sinais gráficos que desenham a superfície do texto literário, é necessária a interpretação. E o crítico afirma, ao se referir ao “tom”, que, caso seja capaz de “dar, em voz alta, o tom justo ao poema” [seja esse tom patético, irônico, festivo, satírico, fúnebre, grave e outros], o leitor “já terá feito uma boa interpretação, isto é, uma leitura ‘afinada’ com o espírito do texto” (BOSI, 2003, p.269).

Entendendo, portanto, a importância de que a ação de ler vai além da decodificação do texto escrito e do espaço da escritura, foi criado, no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE- UFG), o projeto de extensão denominado TRAPPO – VOZ E POESIA, um grupo de vocalização de poemas cuja proposta é desenvolver um trabalho voltado para performances relacionadas à poesia, corpo e voz, com o objetivo de dar ênfase a essa relação e socializar a poesia no e para além do espaço acadêmico. Requer, portanto, uma formação, em via dupla, que envolve tanto o vocalizador quanto o ouvinte, pois o texto em performance pressupõe “a voz, o gesto e o cenário para a sua transmissão; e também necessita de sua percepção, escuta, visão e identificação das circunstâncias” (ZUMTHOR, 2007, p. 61-63). Somente uma escuta eficiente permite ouvir, no silêncio de si mesmo, a voz que vem de outra parte (ZUMTHOR, 2007).

Como atividade voltada para a formação do leitor de poesia, esse projeto de extensão atua na Educação Básica, envolvendo alunos do CEPAE e de outras escolas públicas; na Graduação, envolvendo alunos do curso de Letras, Pedagogia e Artes Cênicas e outros; e na Pós-Graduação do CEPAE, envolvendo alunos e ex-alunos; além de outros participantes da comunidade, com atuação especial em hospitais (para crianças, idosos), asilos de idosos, comunidades periféricas, cadeias públicas, comunidades de cidades do interior, creches e outros. Pretende-se, desse modo, refletir sobre a poesia como objeto estético capaz de despertar a sensibilidade do leitor e/ou do ouvinte e de potencializar-lhe a capacidade de compreensão de outros textos, em razão de os jogos sonoros, os recursos estilísticos, o ciframento da linguagem, as diversas nuances e ambiguidades intrínsecas ao discurso poético permitirem ao leitor um exercício como coautor na exploração dos efeitos de sentido do texto a partir de sua atuação na audiência ou na performance oral do poema.

Para tanto, são feitas a leitura e a exploração dos sentidos produzidos pelos recursos morfosintáticos, semânticos, fonológicos no texto poético, enfatizando-se elementos como tamanho dos versos, ritmo, tonicidade, figuras, rimas, aliterações, assonâncias, repetições e como tais elementos podem criar efeitos de sentidos no ato de vocalizar.

Busca-se promover, de forma substancial nos integrantes do grupo, uma ressignificação do modo de se relacionar com o texto poético e, essencialmente, uma mudança do estado de passividade para a participação ativa e autônoma, à medida que são conduzidos, orientados, coordenados em suas ações, mas devem estar também no papel de protagonistas na execução do projeto. Nesse caso, o sujeito (aluno, vocalizador, leitor em potencial) abdica da condição de “mera passividade” como um ‘recipiente mecânico’ (GRAMSCI, 2001, p. 44) e se assume como agente na construção de sua subjetividade com vistas à emancipação humana. Visa-se, portanto, não só um aprendizado quanto às especificidades da formação leitora do texto poético, mas ainda uma formação abrangente no que diz respeito ao papel social, emancipatório e humanizador dos atores envolvidos no projeto.

Considerações finais

Pode-se dizer, assim, que a escola, no caso o CEPAE, por meio desse projeto de educação literária voltado para a formação leitora do aluno e ampliado para a comunidade, apresenta uma proposta de formação sob uma perspectiva omnilateral, como na concepção gramsciana, à medida que busca articular todas as capacidades humanas e integrá-las ao saber fazer e ao fazer sabendo, rompendo com a unilateralidade entre formar para o trabalho, para o intelectual, para a cultura, enfim, para uma concepção fragmentada de mundo. Ler literatura e, em específico, a poesia, nessa relação intrínseca que se estabelece entre leitor e ouvinte por meio da voz como uma extensão do corpo, são fatores decisivos na tarefa de promover a educação de sujeitos sociais e viabilizar a construção de uma consciência histórico-dialética de mundo e de sociedade.

Referências

ANDRUETTO, Maria Teresa. Elogio da dificuldade: formar um leitor de literatura. **A leitura, outra revolução** São Paulo: Sesc-SP, 2017.

BAJARD, Elie. **Ler e dizer** compreensão e comunicação do texto escrito. 2ª. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

BORGES, Jorge Luis. **Esse ofício do verso** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BOSI, Alfredo. (org.). **Leitura de poesia** São Paulo: Ática, 2007.

BRASIL. **Orientações curriculares para o Ensino Médio** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos** São Paulo: Duas Cidades, 2010.

ENGELS, Friedrich. MARX, Karl. **A ideologia alemã** São Paulo: Boitempo, 2007.

FERNANDES, Frederico A. G. **A voz e o sentido** poesia oral em sincronia. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos políticos** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v.1.

_____. **Escritos políticos** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v.2.

PAULINO, Graça. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista da Faced** n. 05, 2001.

SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, A. et all. **Democratizando a leitura** pesquisas e práticas. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 2004.

ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola** as alternativas do professor. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

ZUMTHOR, P.A **Letra e a Voz** A Literatura Medieval. Trad. Jerusa Pires e Amálio Pinheiro. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

_____. **Performance, Recepção, Leitura** Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2ª. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

_____. **Introdução à Poesia Oral** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010

-
- [3]Essa discussão faz parte do capítulo I da Tese de Doutorado intitulada “Relações intertextuais na obra de Ana Maria Machado: ficção e história, teoria e criação literária”, defendida em 2013 por uma das autoras deste artigo.
 - [4]As discussões aqui apresentadas podem ser encontradas, de forma ampliada, no capítulo II da referida Tese de Doutorado, defendida em 2013 por uma das autoras deste artigo.

Narrativas Infantis e Formação do Leitor Literário no Primeiro e Último Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Denise Cristina Camilo de Lima (PPGEEB/ CEPAE/UFG)

Célia Sebastiana Silva (CEPAE/UFG)

pag.114 

Introdução

Segundo Coelho (2000), a literatura infantil exerce uma função ímpar como agente transformador da sociedade, ao estabelecer a relação leitor/livro e leitor/texto como o auxílio essencial da escola. Corroborando esse pensamento é que se justifica este artigo de apresentação da pesquisa ainda em andamento intitulada “Narrativas infantis e formação do leitor literário nas séries inicial e final do Ensino Fundamental I”, pois reafirma a importância da literatura infantil no processo de formação da criança como leitor literário e na sua constituição como sujeito. Outra justificativa tange o interesse de se ressaltarem as possibilidades de mediação/diálogo que as narrativas infantis oferecem à formação do leitor literário na roda de análise que considera os sujeitos. Também, refere-se ao desejo de apresentar um produto educacional de pesquisa aplicável em sala de aula, visando à melhoria do ensino na Educação Básica.

A definição do tema da pesquisa parte da reflexão feita sobre um problema evidenciado na realidade de uma escola da rede pública de ensino, que se refere à ausência da prática de leitura literária pelos alunos, provavelmente devido ao pouco estímulo recebido tanto no âmbito escolar quanto no familiar. Azevedo (2004, p.38) já nos orienta sobre essas questões, ao afirmar que muitas crianças, infelizmente, não recebem, tanto dos pais quanto dos professores e da sociedade, o contato e o acesso à leitura. Assim, terão menos condições de se tornarem leitoras e adquirirem interesse pela literatura.

A partir dos dados do insatisfatório índice da população não leitora no Brasil, de 44% (Retratos da Leitura no Brasil 2016, p.38), e, de posse da crença nos prejuízos que a ausência da prática de leitura pode vir a acarretar no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e na aprendizagem da criança, surgiram algumas inquietações e, junto a elas, as seguintes perguntas: “Por meio da mediação de narrativas infantis, é possível formar o gosto pela leitura?” “Como uma mediação de leitura de narrativas infantis, no primeiro e quinto anos do Ensino Fundamental - anos iniciais, pode contribuir para a formação do leitor literário?” Nessa lógica, a pesquisa tem como objetivo verificar como se dá a mediação de leitura de narrativas infantis nas etapas de ensino citadas e de que modo ela contribui para a formação do leitor literário.

A pesquisa vem se apoiando na teoria sociocultural de Vygotsky e em renomados referenciais teóricos da educação. As discussões propostas se estruturam em três partes.

A pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, que tem como campo de pesquisa a escola da rede pública de ensino do município de Inhumas - GO. E, como participantes diretos, os alunos do 1º e 5º anos do Ensino Fundamental - anos iniciais, escolha definida pela possibilidade de se estabelecer um paralelo comparativo entre as duas turmas para perceber a trajetória leitora da criança nessa etapa.

Ainda, tem como técnicas básicas para a coleta e interpretação dos dados: a aplicação de questionários (docentes e discentes); a produção e aplicação de uma sequência didática com as literaturas infantis: *O que os olhos não veem* de Ruth Rocha; *A princesa que escolhi* de Ana Maria Machado e *Maria vai com as outras* de Sylvia Orthof; a observação participante; e a utilização de estratégias de extensão de incentivo às famílias para a prática da leitura.

O produto educacional da pesquisa, incorporando a sequência didática e o relato fundamentado da experiência ainda em andamento, busca cumprir com o compromisso político e educacional de deixar para outros profissionais uma ferramenta que possa contribuir com a melhoria do ensino da Educação Básica, ou seja, pretende-se, ao final dos trabalhos, disponibilizar o material na plataforma digital “Medium.com”, para que ele possa ser acessado por quem por ele se interessar.

O olhar para a compreensão de infância e literatura infantil

Segundo Cadermartori (2010, p. 24), “Se o homem se constitui à proporção da formação de conceitos, a infância se caracteriza por ser o momento basilar e primordial dessa constituição, e a literatura infantil pode ser um instrumento relevante dele”. Esse olhar atento da escritora sobre a existência de uma relação entre a constituição da criança como sujeito e a literatura infantil reforça a importância da discussão dos temas em questão, constatada na história da humanidade. Segundo Colomer (2003), em conformidade com a ideologia burguesa da sociedade, a princípio, a criança era concebida como um adulto em miniatura. Porém, no século XVII, com a valorização da família pela sociedade assiste-se a uma mudança na forma de tratar a criança, que começa a receber uma atenção diferenciada. Em consequência, ocorre o surgimento da concepção de infância “[...] com o reconhecimento e a legitimação de algumas necessidades infantis diferenciadas em relação aos adultos” (COLOMER, 2003, p. 160).

Ainda, segundo Colomer (2003, p. 160), de forma inter-relacionada ao acontecimento anterior, dá-se o subsequente afloramento da premência de se produzir “[...] uma literatura específica para os primeiros anos de vida e sobre a função educativa”. Esta intenção utilitária definida na gênese da obra da literatura infantil ainda persiste nos tempos atuais, tanto que acaba por tolher a condução que ela permite ao leitor de obter conhecimento do homem e da sua realidade contextual, ou seja, de cumprir com o objetivo da literatura de acordo com Todorov (2010, p. 86): o de “[...] representar a existência humana”.

A formação do leitor literário

A capacidade de atuação da literatura infantil na formação do leitor literário, de acordo com Zilberman (2003, p. 46), “[...] dá-se dentro de uma faixa de conhecimento, não porque transmite informações e ensinamentos morais, mas porque pode outorgar ao leitor a possibilidade de desdobramento de suas capacidades intelectuais”. Fanny Abramovich (1993) certifica o poder da prática da literatura infantil no processo da formação integral da criança, que ocorre de forma natural e prazerosa, sem o rigor das exigências, na seguinte frase: “Quando uma criança escuta a história que lhe conta penetra nela simplesmente, como história. Mas existe uma orelha detrás da orelha que conserva a significação do conto e o revela muito mais tarde” (ABRAMOVICH, 1993, p. 24). Portanto, torna-se relevante ressaltar que é nesse processo contínuo que a criança vai se constituindo e tornando-se conhecedora do mundo e da sociedade que integra.

Na seleção do livro literário, é imprescindível considerar, segundo Zilberman (1982, p.26), aquela “[...] criação que tem índole edificante”, “qualidade estética” e “aspecto inovador”, sendo este último “[...] o ponto de partida para a revelação de uma visão original da realidade, atraindo seu beneficiário para o mundo com o qual convivia diariamente, mas que desconhecia”. Nesse sentido, Todorov (2010, p. 76) afirma que a literatura liberta, pois nos faz “[...] compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver”.

^ pag.117 v

Daí a importância da efetivação da leitura literária na escola e do papel do professor no processo de descoberta do prazer pela leitura e saberes que a literatura infantil é capaz de proporcionar, por meio da “[...] percepção dos temas e seres humanos que afloram em meio à trama ficcional” (ZILBERMAN, 2003, p. 29). Assim sendo, ressalta-se a necessidade do rompimento com a forma tradicional das práticas de escolarização da leitura literária, que acabam por didatizar os textos e, ao fazerem isso, deixam de valorizar, nas relações entre o texto e o contexto, “[...] as múltiplas visões que cada criação literária sugere” (ZILBERMAN, 1982, p. 28) e a “[...] compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica” (FREIRE, 1992, p.11-12).

Essa relação entre texto e contexto se complementa na relação dialogismo e intertextualidade e é ressaltada na discussão sobre a formação do leitor, tendo, nas contribuições teóricas de Bakhtin (2003), a explicação de que todo texto é voz que dialoga, que produz sentido numa situação de interlocução entre leitor e produção linguística, num processo de comunicação ininterrupto que se apresenta relacionado a diversificados contextos. Ressalte-se, portanto, a importância do processo de comunicação viva na formação do leitor literário, cuja função é “[...] propiciar determinadas experiências com a linguagem e com os sentidos - no espaço de liberdade que só a leitura possibilita, e que instituição nenhuma consegue oferecer” (CADERMATORI, 2010, p.09), i.e. uma experiência estética de construção de repertório, que possibilita à criança trazer para si um universo a mais de ideias, palavras e emoções, para além daquele que ela já está construindo nas suas interações com o meio social. Um alargamento de horizontes que a literatura infantil realiza voltada para a cultura, ou seja, para o “[...] ‘conhecimento do mundo e do ser’, como sugere Antônio Candido, o que representa um acesso à circunstância individual por intermédio da realidade criada pela fantasia do escritor” (ZILBERMAN, 1982, p.25-26, grifo da autora).

^ pag.118 v

Resultados

Por hora, conforme já dissemos, a pesquisa está em andamento. Contudo, as perspectivas de resultados promissores já se fazem perceptíveis na ação de planejar o trabalho com a sequência didática que propõe uma interação verbal com as narrativas infantis das três renomadas escritoras, conforme Busatto (2006, p.76), mediante a experiência estética que envolve “Narrado, narrador e ouvinte: três momentos de um mesmo jogo de encantamento e prazer”. Assegura-se, nessa proposta de vivência literária, na roda de leituras, a circulação intersubjetiva dos textos de literatura infantil. Então, com a participação e o posicionamento de “todos” os envolvidos dentro de uma experiência estética, deverão ser priorizados a construção e o aprimoramento, através da leitura literária, da capacidade aberta e crítica de cada um.

Nesse processo, tem sido possível constatar a efetivação do objetivo da pesquisa: visualizar a forma como se dá a mediação da leitura de narrativas infantis nas turmas do primeiro e quinto ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas contribuições na formação do alunado enquanto leitor literário. O paralelo comparativo entre as duas turmas do primeiro e quinto anos intenciona reforçar a convicção de que a formação do leitor literário deve ser pensada desde o início do ingresso escolar e para além dos anos subsequentes. Assim sendo, prioriza um processo dinâmico e contínuo que valoriza o trabalho com a mediação de narrativas infantis, visto que as “[...] histórias existem para serem contadas, serem ouvidas e conservarem aceso o enredo da humanidade” (BUSATTO, 2006, p. 17).

Nesse sentido, a efetivação da pesquisa se solidifica pela ação estimuladora e motivadora da prática de leitura literária tanto no âmbito educacional, com a realização da experiência estética, quanto no familiar, com a extensão da prática de leituras. E, como resultado, pretende-se a possibilidade da obtenção da elevação do índice da população leitora no Brasil.

Conclusão

O artigo intenta mostrar, na comprovação do poder da experiência estética com o corpus literário da pesquisa em andamento, que as narrativas infantis trazem contribuições tanto à formação do leitor literário quanto à constituição da criança como sujeito. Elas propiciam a criação do prazer pelas leituras literárias, o alargamento de horizontes de conhecimento sobre o mundo, a construção do repertório de linguagem e das capacidades aberta e crítica para atuar junto à sociedade e “vivermos dialeticamente os problemas”. (CANDIDO,1970, p. 177).

Por fim, torna-se importante ressaltar que a coleta de dados da pesquisa ainda não foi concluída. Mas já se pode afirmar que “O segredo do poder da história é a compreensão essencial de que o importante não é o que acontece na história. O que vale é o que acontece dentro de nós, que a ouvimos” (SIMMS, 2004, p.64 apud BUSATTO, 2006, p.75).

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil** gostosuras e bobices. 3ª ed. São Paulo: Scipione, 1993.

AZEVEDO, Ricardo. A formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.). **Caminhos para a formação do leitor** 1ed. São Paulo: DCL, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI** Petrópolis/ RJ: Vozes, 2006.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é Literatura Infantil?** 2. ed., São Paulo: Brasiliense, 2010.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos** São Paulo: Duas Cidades, 1970.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário** São Paulo: Global, 2003.

FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil** Rio de Janeiro: Sextante, 2016. Disponível em: Acesso em: 17 de abril de 2019.

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

MACHADO, Ana Maria. **A Princesa que escolhia** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

ORTHOFF, Sylvia. **Maria vai com as outras** São Paulo: Ática, 2005.

ROCHA, Ruth. **O que os olhos não veem** São Paulo: Moderna, 2012.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo** Trad. Caio Meira. 3ª ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura infantil na escola** 2ª ed. São Paulo: Global, 1982/2003.

-
- [3]Essa discussão faz parte do capítulo I da Tese de Doutorado intitulada “Relações intertextuais na obra de Ana Maria Machado: ficção e história, teoria e criação literária”, defendida em 2013 por uma das autoras deste artigo.
 - [4]As discussões aqui apresentadas podem ser encontradas, de forma ampliada, no capítulo II da referida Tese de Doutorado, defendida em 2013 por uma das autoras deste artigo.

Poesia de Cecília Meireles e Canções do Grupo Palavra Cantada: Formação do Leitor e Ludismo em Sala de Aula

Léia das Dores Cardoso Ribeiro (PPGEEB/ CEPAE/UFG)

Célia Sebastiana Silva (CEPAE/UFG)

^ pag.120 v

Introdução

O objetivo desse artigo é discutir como a poesia de Cecília Meireles (2012) e as canções do grupo musical *Palavra Cantada* (TATIT, 2010) podem ser utilizadas como recursos para auxiliar o professor no processo de formação leitora de crianças na fase final da alfabetização escolar. A leitura como componente de alfabetização costuma ser explorada nas disciplinas de Língua Portuguesa, mas circunda todos os eixos da formação humana, tornando-se imprescindível para a compreensão dos enunciados, das atividades didáticas e também auxiliar na leitura de mundo que as pessoas realizam de suas próprias realidades - uma composição que faz parte da vida das crianças durante toda a sua fase escolar.

Existem diferentes concepções de leitura, mas o foco do estudo aqui proposto é o de explorar a leitura literária como produção de sentido do texto, numa perspectiva bakhtiniana de linguagem. Ela funciona, desse modo, como um importante componente para auxiliar na formação do leitor infantil, contribuindo para o seu processo educacional e também para as suas experiências de vida e sua atuação na sociedade e na cultura. A leitura literária pode despertar tanto a criatividade das crianças (mesmo nas muito pequenas) quanto a sua capacidade de interpretação e crítica, podendo ser uma importante aliada no processo de alfabetização escolar. Para além disso, é também um instrumento lúdico da maior importância para a formação humana. Não se desconsidera, no entanto, o fato de, por vezes, ser explorada com teor didatizante, o que atribui um sentido de obrigatoriedade que lhe pode retirar o caráter estético e ético que constitui a sua essência na prática da leitura literária, principalmente no processo de humanização na vida de uma criança. Esse aspecto didatizante, às vezes, por enfadonho que se torna, cria resistência e afasta a criança da fruição provocada pelo texto literário, principalmente daqueles cujo apelo para aspectos lúdicos, como a rima, o trocadilho, a assonância, a aliteração, o ritmo, é mais evidente. Em tempos de atrações tecnológicas, como jogos, vídeos e entretenimentos de diferentes tipos fica fácil o escanteamento do livro literário.

^ pag.121 v

A leitura literária faz parte do processo de ensino escolar que, geralmente, tem o foco na linguagem, mas explora a capacidade de interpretação e compreensão do texto lido. Como expõe Geraldi (2002), a leitura trata de uma oferta de contrapalavras em que atribuímos sentidos ao que é lido, e esse processo não é diferente na criança, que também é um sujeito que pensa, age e altera a realidade em que vive. Não importa a idade do leitor, este sempre encontra a palavra do outro reproduzindo os seus próprios significados sobre aquilo que leu e compreendeu, o que permite a decifração do novo ou diferente a partir da sua própria interpretação ou de alguém que o estimule.

Para Carvalho (2015), ao ler um livro, deciframos o que é o novo e que não faz parte do nosso cotidiano, e a criança é um ser curioso por natureza, o que facilita sua capacidade de criação e invenção a partir de uma boa obra literária. Ainda de acordo com o autor, a atividade de leitura auxilia o aluno a compreender o seu lugar social no mundo, as vivências, as relações com o outro, os conhecimentos textuais, além dos valores de determinada sociedade e os conhecimentos históricos e culturais de uma época. Quando se discute leitura literária como componente curricular, a poesia costuma ser negligenciada, principalmente em estudos na educação infantil, mas não deveria, já que esse gênero literário contempla o ritmo, a musicalidade, a ludicidade da linguagem, trabalha com trocadilhos, jogos de palavras, refrãos e cifras que atraem a atenção das crianças, o que poderia auxiliar no próprio desenvolvimento da leitura e da escrita.

A pesquisa se apoiou nas poesias do livro *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles (2012), e também nos trabalhos intitulados *O livro de brincadeiras musicais da Palavra Cantada* (TATIT, 2010), além dos CDs *Pé com pé* e *Canções Curiosas*, partindo do pressuposto de que esses poemas e canções proporcionam o desenvolvimento do leitor, sua sensibilidade e também produzem apreciações estéticas, mesmo em crianças pequenas. Além dessas obras que guiaram a nossa pesquisa, também nos apoiamos na obra *Homo ludens* de Johan Huizinga (2000, 2018), que destaca como o lúdico colabora para o processo de experimentação de vivências significativas na vida escolar e também na vida prática de um indivíduo, além de ser determinante quando falamos do processo de ensino e aprendizagem que envolve uma criança em fase de alfabetização escolar.

Nesse sentido, o objetivo geral consistiu em investigar como os poemas de Cecília Meireles e as canções da Palavra Cantada podem contribuir e fomentar o processo de formação do leitor, evidenciando os aspectos lúdicos dessa aprendizagem. Os objetivos específicos procuraram compreender como ocorre essa formação, explorando as obras indicadas, destacando os aspectos lúdicos identificados e o processo de musicalização, além de refletir sobre o papel que esses aspectos ocupam na leitura de poesia e canção no fomento da formação do leitor infantil, com relatos da experiência desenvolvida com os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal João Alves de Queiroz, na cidade de Goiânia, em (data).

Lúdico, poesia e canção na formação do leitor em sala de aula

A leitura é uma atividade de extrema importância para o desenvolvimento humano, pois desperta diferentes habilidades e capacidades de interpretação que vão além da sala de aula, se aplicando e facilitando a nossa vida na prática, o que pode ser traduzido na simples interpretação de um panfleto que recebemos na rua como na de um livro que tenha marcado a nossa existência. A leitura, além de nos informar, desperta habilidades e até sentimentos que nos envolvem num processo de aprendizagem mais instigante, divertido e, por vezes, emocionante.

Dessa maneira, a leitura deve ser uma prática constantemente incentivada tanto na escola como na família, mas tem sido deixada de lado cada vez mais, tornando-se uma espécie de atividade educacional que desestimula o aluno a cultivá-la fora das obrigações escolares, prejudicando, inclusive, na formação do leitor em sala de aula. Existem diferentes tipos de leitura e de textos literários, sendo que a poesia é um gênero que se destaca na Educação Básica em suas diferentes etapas, tendo grande potencialidade de uso e descobertas quando utilizada na educação de crianças e no seu processo de alfabetização e letramento, pois consegue envolver o aluno por meio da sua sonoridade, musicalidade, rimas e ritmos, que despertam o sentimento de brincadeira e lazer nas crianças, que aprendem de forma lúdica, já que seus significantes e significados estimulam um jeito sensível, divertido, alegre, tornando-se um ato prazeroso, facilitando os processos de aprendizagem da leitura e a formação do leitor em sala de aula.

O lúdico na perspectiva de Huizinga (2000, 2018) é um conceito que circundou toda a pesquisa. O autor explora a ideia de que o jogo é uma parte constituinte de todas as atividades humanas, sendo que, por meio dele, ocorre grande parte do desenvolvimento da civilização, estando presente em diferentes épocas da humanidade e das sociedades. Huizinga (2000, p.7) define “o jogo como forma específica de atividade, como forma significativa, como função social”, já que se refere a uma prática que envolve imaginação, valor e significados que representam essa imaginação – muitas representações arquetípicas que temos na sociedade derivam dos jogos e de suas especificidades. A metáfora corresponde a um tipo de jogo com as palavras no qual os indivíduos têm a possibilidade de construir novos mundos, mais poéticos e livres, permitindo que o lúdico se expresse na imaginação, na brincadeira, no jogo, na ilusão e na simulação das palavras que, em um texto poético, é mais perceptível.

A dimensão lúdica é de difícil determinação, mas tem sua origem na filosofia antiga, nos mitos gregos, em rituais de povos de diferentes sociedades, nos jogos que podem ser esportivos, linguísticos, poéticos, musicais e outros. O lúdico unido à poesia e à música permite que a criança usufrua da sua imaginação com sensibilidade, simulando ações cotidianas, procurando entender a realidade ou a obra lida, e, porque a poesia e a música não têm relação direta com a utilidade, mas, sim, com aquilo que transcende a lógica ou a necessidade, elas também deixam a vida fluir sem as amarras do visível e tangível, permitindo que as crianças percebam e resolvam problemas e conflitos que fazem parte do seu dia a dia escolar e da vida particular também.

Para Huizinga (2000), o lúdico é inerente à poesia e à canção, pois, em diferentes sociedades e línguas, o jogo representa a manipulação de instrumentos musicais, argumentando que, quando nos referimos à poesia, as palavras atribuem valores e representação a eles ligados. Em um trecho da obra, Huizinga (2000, p. 117) discorre sobre o papel que a música ocupava nas sociedades antigas, já que nossos antepassados “recomendavam a música como *paideia* como educação, cultura, como algo que não é necessário nem útil, como ler e escrever, mas serve simplesmente para gastar o tempo livre” (apud RIBEIRO, 2021, p. 22). Nas sociedades atuais, a música continua tendo esse caráter de diversão, ligada aos gostos pessoais de estilo, mas não se concretiza nos sentidos de *paideia* pois, em escolas públicas, por exemplo, é muito raro os alunos terem acesso às disciplinas de Música, geralmente englobada muito superficialmente ao estudo da Arte.

^ pag.124 v

Segundo Leal (2015), a leitura, além da codificação de símbolos, é um instrumento que facilita a interpretação de informações escritas, sendo fundamental para o raciocínio e o desenvolvimento de alunos dos anos iniciais que se encontram em fase de alfabetização escolar, além de despertar o raciocínio, a criticidade e a interação, como orientam os PCNs. Para a pesquisadora, o sujeito que lê torna-se participante ativo na construção da sociedade, dos seus relacionamentos e de si mesmo, o que contribui para o aperfeiçoamento das leituras de mundo, como definiu Paulo Freire, que nos alcança antes da leitura das palavras.

Assim como afirma Leal (2015), também acreditamos que a poesia consegue traduzir emoções até então desconhecidas pelas crianças com os diversos significados contidos nos versos e também por isso serve como um excelente componente para trabalhar a alfabetização e a leitura nos anos iniciais. No entanto, costuma ser deixada de lado pelos educadores pela complexidade do seu conteúdo ou pela falsa percepção de que as crianças não conseguem acompanhar ou compreender um texto de escrita poética. Ninguém nasce gostando de ler; essa é uma habilidade que se adquire por meio do processo educacional, mas pode ser reforçada e cultivada no seio familiar, despertando o prazer e o gosto pela leitura. E isso também se encaixa para as leituras de poesias.

A poesia pode ser altamente didática e envolvente, contribuindo para a formação cultural e leitora da criança, além de refletir em sua vida pessoal, pois é necessário cultivar o hábito da leitura desde cedo, oportunizando despertar possíveis leitores para a vida e, quem sabe, até poetas. Leal (2015) salienta que o ensino de poesia costuma ser vista como perda de tempo, o que cria um tabu nos professores e nos alunos, criando o imaginário de que a poesia é um gênero chato ou difícil de ser explorado em sala de aula como instrumento pedagógico, principalmente com crianças dos anos iniciais.

^ pag.125 v

Percebemos que a crise da leitura de poesia na escola acontece principalmente porque a maioria dos alunos não gosta de ler poemas, pois não desenvolveram esse hábito, e o educador acaba não conseguindo encontrar meios para motivá-los a ler textos poéticos, por diversos motivos: a começar pelas lacunas encontradas em sua formação, por não serem leitores ativos de poesias, como também pela abordagem empobrecida da poesia nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Assim, é importante ter cuidado na escolha do poema a ser tratado e como será abordado (LEAL, 2015, p. 5).

E foi considerando esse tipo de problema que procuramos selecionar uma poeta capaz de envolver a criança, despertando a sua vontade de aprender e participar das atividades, utilizando esse mesmo processo de escolha para as canções selecionadas para a pesquisa. Leal (2015), citando Abramovich (1997), argumenta ainda que caberia ao professor ser o grande incentivador da leitura poética, levando esse convite ao encontro da poesia com seus alunos nas atividades em sala de aula.

Cabe ao professor à responsabilidade de despertar em seus alunos uma atitude positiva em relação à poesia, e como não se pode transmitir o que não sente, o professor também deve transmitir ao aluno seu sentimento verdadeiro pela poesia, sua capacidade de sentir e compreender a intenção da poesia como sentimento verdadeiro (FLECK, 2003, p. 56, apud LEAL, 2015, p. 5).

Assim, optamos por trabalhar com as poesias de Cecília Meireles, pois a poeta explora a musicalidade em sua obra, principalmente em poesias voltadas para o público infantil, além de apresentar elementos linguísticos que facilitam o aprendizado da língua, procurando realizar uma ligação do ser e as coisas, o que permite diferentes níveis de leitura, atraindo o público de diferentes idades. Coelho (2000) destaca como a linguagem poética é adequada como instrumento didático, pois auxilia a criança a perceber a realidade que a envolve, os seres e as coisas com que convive, aumentando a consciência de si e dos outros, tanto social como geograficamente, auxiliando no processo de enxergar o mundo além das aparências e a se comunicar com o outro de forma inteligível e significativa.

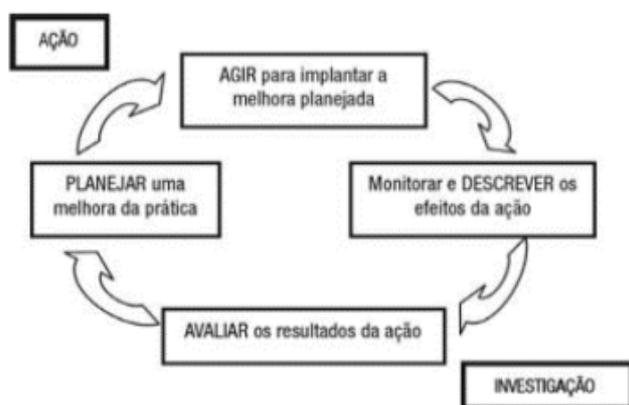
Metodologia

A metodologia aplicada ao estudo foi a pesquisa-ação, com uma abordagem qualitativa e empírica. Martins (2004) argumenta que a pesquisa qualitativa privilegia a análise de microprocessos por meio do estudo de ações sociais, individuais ou grupais, realizando uma apuração intensiva dos dados. Já a pesquisa-ação envolve participação, reflexão, necessidade de conhecimento e uma postura ética durante todo o processo, com nuances e diferenças que se adaptam ao contexto em que é aplicada, sendo conhecida também como pesquisa empírica, pesquisa-participante, pesquisa-diagnóstico ou experimental.

De acordo com Tripp (2005, p. 445), a pesquisa-ação na área da educação costuma ser utilizada como “uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado seus alunos”, mas com variedades distintas. Esse tipo de pesquisa envolve um processo cíclico, visando a uma melhoria da prática de forma reflexiva e com o rigor que a ciência exige.

Essa metodologia se inicia com a identificação da demanda, segue com o planejamento de uma solução, a sua implementação e, por fim, a avaliação da sua eficácia, já que a ideia desse tipo de pesquisa é intervir na própria realidade e nas práticas de trabalho, procurando melhorar as ações. Não deve focar na prática de alguém, mas no melhoramento de tal prática, que deve ser colaborativa e aplicada por um período contínuo para que seja possível avaliar o processo. É um tipo de pesquisa participativa, reflexiva, dinâmica e interdisciplinar, produzindo saberes colaborativos entre pesquisador e sujeitos participantes, visando a aumentar a qualidade da ação. Toledo *et al* (2014) afirmam que o processo se resume em “planejamento-ação-interpretação”, sendo que os níveis de colaboração se alteram na medida em que a pesquisa avança. Abaixo, expomos o ciclo da pesquisa:

Figura 1: Modelo básico da pesquisa-ação



Fonte: (TRIPP, 2005, p. 446).

A pesquisa-ação pode surtir grandes efeitos se utilizada como mediação pedagógica, mas precisa fazer sentido para as crianças, que aprendem com maior facilidade com aquilo que remete a algum tipo de significado cultural ou social que seja comum à sua realidade. Como todo tipo de método, esse tipo de pesquisa envolve certezas, incertezas, erros e acertos, pois, ao tempo em que se produz a pesquisa, os saberes vão se constituindo, o que irá refletir nas transformações das ações empreendidas pelo pesquisador.

Resultados

Essa pesquisa-ação foi realizada com 24 alunos do 3º ano da turma do Ensino Fundamental dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano da Escola Municipal João Alves de Queiroz, situada no Residencial Eli Forte, na cidade de Goiânia, Goiás, entre os dias 13 de maio e 23 de setembro de 2019, com intervenções semanais, procurando compreender como se dá o processo de formação do leitor em sala de aula a partir das poesias de Cecília Meireles e das canções da *Palavra Cantada* contemplando os componentes da Língua Portuguesa e da Arte. A faixa etária dos alunos ficou entre 8 e 9 anos e só foram incluídos na pesquisa aqueles estudantes cujos responsáveis emitiram autorização de participação por escrito, já que foi convocada uma reunião para explicar a pesquisa, os objetivos e as formas de exposição e autorização para validar o estudo.

Ao todo foram aplicados 16 planos de ensino, somando 37 aulas de 60 minutos cada, o que totalizou 37 horas de campo em atividade com os alunos durante o período analisado. Para a coleta dos dados foram desenvolvidos planos de ensino, que procuravam um diálogo compartilhado com os alunos, além da experientiação e da reflexão sobre a leitura de poemas e de canções, com uma observação atenta da pesquisadora a partir das intervenções dos estudantes. Além dos encontros semanais com os alunos e a constante retomada do tema, como proposta final foi realizado o I Sarau de Poesias da escola, previsto para setembro, mas adiado para o mês de dezembro devido à extensa demanda da instituição com aplicação de avaliações e outros eventos. A pesquisa empírica finalizou dia 6 de dezembro de 2019, com a apresentação coletiva e individual dos alunos participantes no Sarau.

Realizamos um diagnóstico inicial e outro final referente à percepção dos alunos sobre a temática da pesquisa, procurando comparar os avanços do processo. Os alunos levaram o livro *Ou isto ou aquilo* para casa, no intuito de ter uma aproximação com a obra e a autora. Propusemos leituras selecionadas de poemas em casa a serem posteriormente discutidas em sala de aula. O acervo da escola tinha livros para todos os alunos, mas, em relação aos CDs da coleção *Palavra Cantada* as canções eram lidas em sala de aula, sendo distribuída uma cópia para cada aluno, já que havia poucos livros disponíveis na biblioteca da instituição. Os títulos dos 16 planos de ensino trabalhados com os alunos estão descritos abaixo.

1. Diagnóstico inicial (Mas você sabe me dizer o que é poesia? E o que é canção?);
2. Moda da menina trombuda (Poema de Cecília Meireles);
3. Jogo de bola (Poema de Cecília Meireles);
4. A bailarina (Poema de Cecília Meireles);
5. Rio na sombra (Poema de Cecília Meireles);
6. Ou isto ou aquilo (Poema de Cecília Meireles);
7. O que é o que é? (Canção *Palavra Cantada*);
8. Pé com pé (Canção *Palavra Cantada*);
9. Toda criança quer (Canção *Palavra Cantada*);
10. Ora bolas (Canção *Palavra Cantada*);
11. Piquenique poético (Poema de Cecília Meireles);
12. O chão e o pão (Poema de Cecília Meireles);
13. O vestido de Laura (Poema de Cecília Meireles);
14. Eu (Canção *Palavra Cantada*);
15. Diagnóstico Final (Mas você sabe me dizer o que é poesia? E o que é canção?);
16. SARAU com apresentação do poema cantado: “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles no ritmo da canção “Pirulito que bate bate”, além da canção “Toda criança quer” da *Palavra Cantada* de forma declamada, em um momento que reuniu toda a comunidade escolar.

Ao comparar os diagnósticos inicial e final, percebemos que os alunos adquiriram maior qualidade argumentativa, se aproximando dos temas trabalhados em sala de aula em relação à poesia e à canção, que passaram a ter mais significado para os alunos, que vivenciaram e experimentaram, na prática, experiências relacionadas com as poesias de Cecília Meireles e com as canções da *Palavra Cantada* melhorando a sua leitura e escrita, aumentando a vontade de interagir, participar das aulas e atribuir significados aos poemas lidos e declamados, com debates sobre as nossas relações pessoais e familiares, modos de vida, manias, gostos e desgostos que interferem no nosso dia a dia, aproximando a poesia e a canção da leitura de seu mundo e aprimorando a leitura das palavras. Também foram realizadas algumas atividades artísticas e oficinas em sala de aula, como a construção de uma boneca com materiais recicláveis, oficina de tampinhola, criação de poemas e pinturas.

Figura 2: Produção dos alunos participantes da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa.

O Sarau representou um momento cultural muito envolvente na instituição, quando os alunos puderam se expressar artisticamente. Todas as turmas do vespertino participaram da atividade, embora apenas os alunos das turmas C1 e C2 apresentassem trabalhos, vez que eram os sujeitos participantes da pesquisa. Foi apresentado o poema “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles, no ritmo da cantiga “Pirulito que bate bate”, além de declamarem a canção “Toda criança quer”, da *Palavra Cantada* Apesar do ensaio e da diversão durante as aulas, no dia do evento as crianças demonstraram certa timidez, já que a comunidade escolar estava presente com familiares, colegas e professores de outras turmas. Essa atividade de encerramento durou 120 minutos, sendo um momento muito envolvente e alegre. Era para ter havido a segunda edição do Sarau no ano de 2020, mas, devido à pandemia, o projeto teve que ser adiado, assim como a própria defesa da dissertação.

Considerações finais

A pesquisa foi concluída com êxito, apesar de alguns percalços pelo caminho, sendo adotadas diferentes estratégias, umas mais adequadas, outras menos, o que evidenciou o desafio de realizar uma pesquisa-ação que há de interferir na nossa prática enquanto pedagogos. Realizamos um movimento contínuo de ação, reflexão, diálogo, leitura teórica e literária que nos auxiliou a compreender melhor o tema e a própria prática profissional ao longo do processo de pesquisa. Cada leitor interpreta a poesia e as canções de uma maneira, o que enriquece o debate e nos faz perceber que não existe rigidez quando se trata desse gênero literário, devido à sua própria característica polissêmica.

Não era nossa intenção, mas acabamos reproduzindo modos tradicionais de lecionar aulas, o que só foi sendo percebido na análise e tratamento dos dados, mas que nos serviu na avaliação do processo, visualizando em que sentido a prática pode ser melhorada, pois atividades mecanizadas dificultam a reflexão e a crítica do aluno. Outra dificuldade identificada foi a falta de material suficiente para todos os estudantes, já que, para formar o leitor literário, é interessante que este tenha contato com o livro e não apenas com uma fotocópia, perdendo um pouco da riqueza de aproximar o aluno da obra estudada.

No decorrer do processo, os alunos foram adquirindo maior autonomia e qualidade na leitura e na escrita, criando rimas, jogos de palavras e metáforas que nos ajudaram a colocar em prática o processo lúdico de todo o processo de ensino e aprendizagem. Os poemas do livro *Ou isto ou aquilo* de Cecília Meireles, trouxeram temas do mundo infantil e contribuíram para despertar nos estudantes o gosto pela leitura literária. A leitura da canção de *O livro de brincadeiras musicais da Palavra Cantada* colaborou para que os alunos percebessem a semelhança entre esses dois gêneros e que a canção também possui poesia, dado que nos remete ao ritmo, às rimas, à sonoridade, à melodia da fala entoada, aos sentimentos e às emoções, aguçando a sensibilidade do leitor.

^ pag.131

Seguimos o ciclo básico da investigação-ação proposto por Tripp (2005), composto pelo *planejar*, em que procuramos elaborar atividades orais e lúdicas; pelo *agir*, em que indicamos leituras de poemas para casa e debate sobre o apreendido, fazendo relação com as suas experiências de vida, além de estimular a escuta dos colegas, a reflexão e o compartilhamento de ideias e sentimentos sobre o que a poesia e a canção despertaram nos alunos; pelo *descrever*, em que nos deparamos com as certezas e incertezas, erros e acertos, o que nos levou à constante reflexão da prática. Ao avaliar as ações, percebemos como a pesquisa foi lúdica e prazerosa – mesmo com sinais de tradicionalismo, a poesia e a canção tiraram os alunos da disciplina da sala de aula, libertando-os a serem mais criativos, reflexivos e críticos, ampliaram o olhar e o repertório sobre a temática estudada, contribuindo sobremaneira para o aperfeiçoamento tanto da pesquisadora/professora como dos alunos, desvendando um mundo de possibilidades por meio da leitura literária com foco nas poesias de Cecília Meireles e nas canções da *Palavra Cantada*.

Referências

CARVALHO, Damiana Maria. A importância da leitura literária para o ensino. *Entreletras* Araguaína/TO, v. 6, n. 1, p. 6-21, jan/jun. 2015. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/1484/8650> Acesso em: 10 de out. 2021.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil** teoria, análise, didática. – 1 ed. – São Paulo: Moderna, 2000.

GERALDI, João Wanderley. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educar**, Curitiba, n. 20, p. 77-85, 2002. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2099> Acesso em: 05 de out. 2021.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens** o jogo como elemento da cultura. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2018 – 8 ed.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens** o jogo como elemento da cultura. Tradução João Paulo Monteiro. 4 ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000. Disponível em: http://jnsilva.ludicum.org/Huizinga_HomoLudens.pdf Acesso em: 18 de out. 2020.

LEAL, Lidyane Cristina Galdino. **A importância da poesia na formação de leitores** Anais V ENID & III ENFOPROF / UEPB... Campina Grande: Realize Editora, 2015. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/11515> Acesso em: 21 out. 2021.

MARTINS, Heloísa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa** Universidade de São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo** São Paulo: Global, 2012.

RIBEIRO, Léia das Dores Cardoso. **Leitura de poesia e de canção** lúdico e musicalização na formação do leitor em sala de aula, Goiânia, 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE) – Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11601> Acesso em: 03 de out. 2021.

RIBEIRO, Léia das Dores Cardoso. **Tear texto** Disponível em: <https://www.teartexto.com.br> Acesso em: 24 de out. 2021.

TATIT, Paulo. DERDYK, Edith. **O livro de brincadeiras musicais da Palavra Cantada** São Paulo: Melhoramentos, 2010. v. 3. CD 3, faixa 12.

_____. **O livro de brincadeiras musicais da Palavra Cantada** São Paulo: Melhoramentos, 2010. v. 3. CD 3, faixa 7.

TOLEDO, Renata Ferraz de; et al. A pesquisa-ação em estudos interdisciplinares: análise de critérios que só a prática pode revelar. **Interface**(Botucatu), Botucatu, v. 18, n. 51, p. 633-646, Dec. 2014 . Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832014000400633&lng=en&nrm=isso Acesso em: 22 de out. 2020.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em:<https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf> Acesso em: 11 de out. 2021.

-
- [3]Essa discussão faz parte do capítulo I da Tese de Doutorado intitulada “Relações intertextuais na obra de Ana Maria Machado: ficção e história, teoria e criação literária”, defendida em 2013 por uma das autoras deste artigo.
 - [4]As discussões aqui apresentadas podem ser encontradas, de forma ampliada, no capítulo II da referida Tese de Doutorado, defendida em 2013 por uma das autoras deste artigo.

Reflexões Sobre a Escola e o Ensino de Literatura Infantil

Débora Rodrigues de Almeida - PPGEEB-CEPAE/UFG
Vivianne Fleury de Faria - PPGEEB-CEPAE/UFG

pag.132 

Introdução

A linguagem/comunicação literária possibilita a confrontação com a diversidade social e cultural, permite ao leitor que perceba a si mesmo como sujeito social, aquele que se constrói por meio das interações, que carrega as marcas e os enunciados de seu grupo, que influencia e é influenciado, que tem consciência de sua história e sabe que ela dialoga com outras histórias - aquele que não é visto como um produto da consciência individual, mas como um processo, sempre em construção, contraditório e aberto à mudança. Esse sujeito se reconhece como social porque conhece seu lugar, está preparado para entender e viver a sua época, pois sabe que as atividades humanas estão permeadas por jogos simbólicos que se dão através das linguagens e, na medida em que lê, decodificando o código escrito, compreende a necessidade de “ler” todos os símbolos, as situações, as pessoas, o mundo. Conforme Colomer (2007):

O objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissoluvelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem (2007, p. 31).

Este artigo dispõe sobre a relação entre escola e literatura infantil. Busca apresentar acontecimentos, pensamentos, concepções e ideais que marcaram, em especial, o século XVIII, e contribuíram para a modulação do conceito de infância, da escola e do gênero literário infantil tal como são conhecidos atualmente.

Regina Zilberman (1984; 2012) e Ligia Cademartori Magalhães (1984) afirmam que a escola de moldes burgueses e a literatura dirigida às crianças surgiram em decorrência da preocupação - fenômeno moderno - que se criou em torno da infância.

Os primeiros livros para crianças foram produzidos ao final do século XVII e durante o século XVIII. Antes disso, não se escrevia para elas, porque não existia a "infância". Hoje a afirmação pode surpreender; todavia, a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só aconteceu em meio à Idade Moderna [...] (ZILBERMAN, 2012, p.34).

^ pag.133 v

Para as autoras, a origem da literatura infantil e da escola se confundem, mesmo sabendo que a primeira antecede o advento da segunda (ARROYO, 1968), sobretudo na literatura oral - histórias eram contadas para as crianças pelos adultos em todas as épocas. Contudo, no período em questão, a literatura infantil passou a ser usada a serviço da escola e ambas passaram a compartilhar as funções de instruir, educar, moralizar as crianças/alunos, tornando difícil separar literatura infantil de literatura escolar ou observar os pormenores que ora distanciam, ora aproximam a arte da palavra da instrução pedagógica.

A literatura infantil como seleção, publicação e distribuição de textos destinados à criança teve seu início vinculado à pedagogia. O aspecto meramente lúdico de um texto não justificava a sua publicação, apenas o critério de utilidade educativa legitimava a difusão de histórias infantis. Esse didatismo prepondera, maciçamente, até o surgimento de obras como *Alice no país das maravilhas* de Lewis Carrol, *A ilha do tesouro* de Robert L. Stevenson e as histórias de Mark Twain: *As aventuras de Tom Sawyere* e *As aventuras de Huckleberry Finn*. Com esses autores, o moralismo conformativo perdeu terreno, embora isso não tenha significado a remoção do jugo pedagógico a que estava submetida a literatura infantil. Exceções à parte, o predomínio dos objetivos pedagógicos não desapareceu, quando muito trocou de roupa, isto é, a preocupação pedagógica dessa literatura definida pelo seu destinatário é tão marcante que se torna, na maioria dos textos, indissociável dos demais elementos da composição [...] (MAGALHÃES, 1984, p.41).

^ pag.134 v

Lígia Cademartori Magalhães (1984) aponta para o perigo da pedagogização do gênero - situação em que os autores destinados ao público infantil escrevem para atender a um conjunto de interesses didáticos, normalizadores ou moralizantes - e alerta sobre o estreito vínculo entre literatura infantil e pedagogia, pois vê nessa relação um favorecimento para a criação e perpetuação de padrões e normas e, por conseguinte, o comprometimento do valor estético das obras.

É necessário, portanto, apontar as diferenças entre literatura infantil e literatura escolar. Nesse sentido, Leonardo Arroyo (1968) afirma ser necessário estabelecer limites entre os gêneros que, apesar de partilharem seu destino – ser lido por uma criança – divergem quanto à forma, essência e intenções formativas. Objetiva-se esclarecer esses limites entre literatura escolar e literatura infantil a fim de analisar suas funções, o papel que desempenham na escola e na sociedade.

A título de inquietação e reflexão, Ildeu Moreira Coêlho (2013) questiona: qual o sentido da escola? Para o filósofo, essa escola, da qual também falam Zilberman (1984, 2012) e Magalhães (1984), carrega vícios desde sua constituição e os vem reproduzindo até os dias atuais. Pensada em meio à Revolução Industrial, visava a atender aos interesses de ordem econômica e política, buscava o controle moral e intelectual dos alunos e, portanto, das futuras gerações. Sua função se alternava entre formar adultos trabalhadores (mão de obra) e “cidadãos” que contribuíssem para a manutenção do Estado e da máquina pública (pagadores de impostos) (ZILBERMAN, 2012). E o que será que mudou no século XXI?

Ademais, versa-se sobre os rumos da escola e do conhecimento. Coêlho (2013) chama atenção para o real sentido da escola, do conhecimento, das artes e linguagens e leva a refletir sobre a formação não somente do aluno, mas convida a pensar sobre a formação humana, do homem que vive em sociedade e se interessa pelo bem comum. Do homem que pensa, interroga, critica e não se conforma com nada, pois percebe a incompletude da vida, da ciência, dos saberes e de si mesmo, compreende o significado do conhecimento vivo e se vê em constante formação e transformação.

A arte na escola: heranças e sentido

O modelo escolar tal qual é conhecido pode ser compreendido como fruto tanto dos anseios burgueses quanto dos iluministas do século XVIII, os primeiros pautados pela técnica, produtividade e pelo pragmatismo econômico, e os segundos, pela racionalidade e objetividade científicas da época. Para atender às demandas da sociedade na era moderna, a escola – encarregada oficial do ensino das crianças – teve que se adequar a fim de colaborar para a formação de um novo tipo de homem (ZILBERMAN, 2012): um homem moderno, que preza o conhecimento, a civilidade e o consumo. Difundiu-se e valorizou-se, nesse período, o pensamento de que as crianças deveriam ser mandadas à escola para serem formadas, educadas, instruídas e, assim, conseqüentemente, se tornarem pessoas melhores. Escola era sinônimo de proteção e segurança para as crianças, ou, pensando como Zilberman (2012), sinônimo de controle e isolamento.

Nesse contexto, não havia preocupação em promover a reflexão, o pensamento e os questionamentos. Havia pouco espaço para a criatividade e para o debate de ideias, condições essenciais, conforme Coêlho (2013), para a construção do conhecimento. O sentido da escola se resumia em “guardar” crianças e passar-lhes informações (ZILBERMAN, 2012). Perdida entre as preocupações cotidianas – métodos de ensino, burocracias, controle da disciplina dos alunos etc. –, a escola do século XVIII não cumpria o papel que deveria cumprir, i.e., o de educar e formar em sentido amplo o “novo homem”: aquele que pensa, que é racional, que é cidadão, que tem direitos e participa de várias formas da sociedade na qual está inserido (COÊLHO, 2013). Para o autor, a escola

Ao não se reconhecer nem se confirmar como instituição, ela desliza no operacional e, negando sua natureza, torna-se organização. A preocupação com seu cotidiano, estrutura, funcionamento, gestão e aspectos burocráticos; e o grande interesse pelo como deve acontecer o ensino e a aprendizagem e pelos resultados obtidos parecem falar mais alto que a dúvida, o questionamento e o pensamento. [...] A lógica pragmática e instrumental da organização supõe que, se a escola está funcionando bem, não há porque se preocupar com seu significado e finalidade [...] (COÊLHO, 2013, p. 62, grifos do autor).

A escola contemporânea, herdeira de tantos valores e conquistas, moldada no “seio” de revoluções históricas, influenciada por princípios fundamentais, como os da república e da democracia, pouco conseguiu compreender de seu sentido e continua, em alguns aspectos, reproduzindo mitos a respeito do conhecimento e da aprendizagem. Moldada também por vícios e contradições em sua essência e história, prossegue reduzindo o saber à informação, verdade pronta, produto e mercadoria a serem transmitidos aos alunos (COÊLHO, 2013).

Assim como o conhecimento científico, o conhecimento advindo da literatura é, na maioria das vezes, apresentado aos alunos como algo pronto e imutável – não se questiona sua gênese, pouco menos se debate sua forma. As telas, esculturas ou letras se somam, como nomes e números, aos conteúdos curriculares e, portanto, expõem as dificuldades para provocar a sensibilidade, a imaginação e a reflexão dos estudantes. O conhecimento poderia ser abordado como construção, algo que foi criado, cultivado e, pois, passível de crítica e interrogações, porque é algo vivo, incompleto, imperfeito e em constante transformação.

No caso da literatura infantil, quando abordada em situação de ensino, carece de ser apresentada como conhecimento vivo, que transforma, que provoca, que estabelece relação com o seu leitor, impossível de se mensurar totalmente. Carregada de linguagem e recursos próprios, a obra literária infantil é, de certa forma, suscetível à participação do leitor mirim, que, ao lê-la, acaba por atribuir-lhe diversos significados. Ao interagir com o texto propriamente literário, as crianças estabelecem uma espécie de comunicação, troca dialógica com ele (BAKHTIN, 2010). Por não ser algo pronto e inacabado, é passível de ser preenchido, ou seja, por não ser coisa, produto ou simplesmente resultado, é carregado de lacunas, espaços vazios a serem ocupados por dúvidas, inquietações, angústias.

^ pag.137 v

O gênero literário, assim como outros gêneros do discurso, é carregado de enunciados ambíguos – sentidos, intenções comunicativas (BAKHTIN, 2010). Supõe a participação do leitor (receptor), pois é posto para provocar em alguém alguma atitude. Quando se reage à leitura de um texto, estabelece-se uma comunicação com ele, participando de sua composição como uma espécie de coautor. No processo de comunicação dialógica, o leitor é instado a participar da construção de sentidos no texto, tornando-se também responsável pelo ato comunicativo em questão.

[...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante [...] (BAKHTIN, 2010, p. 271).

Os saberes, assim como acontece nas artes e na literatura – supõem a participação do leitor, ouvinte e espectador –, devem ser apresentados aos alunos “como realidade cultural, interrogação, pensamento, compreensão, criação [...]” (COÊLHO, 2013, p. 69) para que estes possam se sensibilizar, possam despertar para a criação e superar a mera reprodução de informações. “Ao provocar a inteligência dos estudantes de todas as idades e condições socioculturais, porém, a aula torna-se um pensar alto diante dos alunos” (COÊLHO, 2013, p. 74). Quando a escola compreende que o importante no ensino não é o conteúdo, a informação ou a novidade, mas o sentido, pressupostos e implicações do que é feito e lido em seus espaços, começa a criar possibilidades para a transformação dos educandos, respeitando-os como seres inteligentes, colaborando para uma formação crítica e humanizada, capaz de influir em todos os aspectos da vida em sociedade.

^ pag.138 v

A formação do leitor literário

A formação crítica e humanizadora pode despertar na criança a capacidade de se colocar no lugar do outro, de enxergar além de si mesma: a empatia. Possibilita pensar e preocupar-se com o coletivo e o bem comum, a partir de um embasamento lógico simples: desejar para as outras pessoas aquilo que se deseja e se idealiza para si próprio. Esta seria uma característica exclusiva dos seres humanos, pois, não agindo apenas por instinto – como os animais –, o homem consegue estabelecer relações de convivência e reciprocidade.

A busca por essa formação poderia ser uma constante nas civilizações, pois é isso que, de fato, torna as pessoas seres humanizados e não somente seres humanos enquanto espécie – *homo sapiens*. Seria possível primar por aquilo que é público, que é do interesse de todos, porque as ações, o comportamento e as ideias de um indivíduo refletem ou afetam o modo como pensam, falam ou agem outros indivíduos. Realmente, mesmo com todas as suas particularidades, as pessoas estão sempre, de uma forma ou de outra, estabelecendo relações umas com as outras.

Vale ressaltar a contribuição das artes e da literatura para a formação das crianças e da sociedade. “As obras de cultura se constituem como atos que conferem sentido ao mundo, à vida, à ação social e individual [...]” (COELHO, 2009, p.183, grifos do autor). Enquanto conhecimento vivo, a literatura infantil não pode ser resumida à literatura escolar, não pode ser meio de transporte para conceitos e informações, fazendo-se necessário, portanto, reivindicar o seu viés artístico.

Ao observar a literatura como um direito de todo cidadão, bem incompressível, agente de humanização (CANDIDO, 2011), compreende-se o papel necessário do texto literário no âmbito formativo das crianças. Contudo, a abordagem da literatura se dá através da leitura de textos artísticos, necessariamente completos, que não é possível substituir o texto literário por fragmentos de textos ou por nenhum outro gênero não literário. A obra literária atinge e impressiona de maneira única, dado que apresenta estrutura e organização para isso. Quanto a isso, Ceccantini(2011) afirma:

Quem se vê na posição de mediador de leitura tem por dever ser bastante exigente e seletivo nos títulos que indica, não se deixando satisfazer com textos banais, didatizados, simplificadores, feitos de encomenda pelo mercado para atender a esta ou aquela faixa etária, a esta ou aquela série escolar, a este ou aquele tema da moda, por inserir-se nas diretrizes educacionais A, B ou C. É preciso não ter medo de colocar nas mãos das crianças, o quanto antes, textos literários densos, de maior complexidade, de ampla envergadura, textos cuja leitura deixe marcas profundas na personalidade de quem os lê (CECCANTINI, 2011, p. 119).

A obra literária como objeto estético, construção artística carregada de simbologia, apresenta-se como uma estrutura poderosa na propagação de conhecimentos inerentes à vida humana. Capaz de contribuir para a ampliação da percepção de mundo, é indispensável ao processo de formação que constitui as pessoas enquanto seres humanos. O texto literário permite que o leitor vivencie, através de sua forma e sentido, diferentes sensações e sentimentos e, por meio da história e da linguagem, possibilita que experimente realidades diferentes das que vive.

Nesse sentido, infere Todorov (2009) que a literatura ensina a viver, pois tem potencial para tornar os sujeitos mais sensíveis e próximos de seus semelhantes. Enquanto obra de cultura, provoca angústia ou paz por intermédio do que apresenta, desperta o senso crítico e o aguça para o levantamento de debates que permeiam a existência humana. Enquanto conhecimento humano:

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro [...] (TODOROV, 2009, p. 76).

^ pag.140 v

A formação leitora, assim como todas as formações, é contínua. O leitor, o cidadão, o ser humano estão sempre em formação. A sociedade que desqualifica a educação reduzindo o conhecimento à informação e o ensino a métodos, recursos ou técnicas não promove o pensamento e a reflexão inerentes aos processos formativos contínuos. Conforme Coêlho (2009; 2013), ao pensar e refletir, o aluno desenvolve sentimentos de inquietude, percebe sua condição de incompleto e, igualmente, busca por respostas, complementação e, concomitantemente, mudança.

Ademais, para que a literatura cumpra seu papel vital é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso (TODOROV, 2009). Seja através da leitura, de debates ou da realização de atividades, a tarefa da escola deve ser a de proporcionar aos alunos o acesso aos sentidos do texto literário: se ele vai instruir, moralizar, educar, transformar, dependerá da relação que se estabelecerá entre texto e leitor, vez que, conforme Todorov, “cabe ao leitor tirar de um livro a moralidade ali presente” (2009, p.85).

A Escola e o ensino de literatura infantil

Conforme Zilberman (1984; 2012), as histórias destinadas exclusivamente às crianças surgiram em um contexto de ascensão da família burguesa, de redefinição do status concedido à infância na sociedade, e de reorganização da escola. A emergência de uma literatura direcionada aos leitores mirins está associada à pedagogia, visto que a preocupação com a infância na Idade Moderna se transformou em mecanismo de controle de tudo aquilo que a ela se destinasse (ZILBERMAN, 1984; 2012) e várias foram as “ferramentas didáticas” utilizadas na escola para a “proteção infantil”. Nos livros, o que se via eram histórias elaboradas para serem convertidas em instrumento da nova instituição de ensino, a escola, que deveria zelar pela formação moral e intelectual de seus alunos.

^ pag.141 v

Devido ao contexto em que surgiu, a literatura infantil careceu, por muito tempo, de um estatuto artístico e de um reconhecimento em termos de valor estético (ZILBERMAN, 1984). No Brasil, pouco compreendida enquanto arte, foi, em sua gênese, denominada de literatura escolar (ARROYO, 1968), acreditando-se que as narrativas infantis, como os contos e as fábulas, deveriam, por regra, possuir cunho pedagógico.

Ainda conforme Arroyo (1968), sempre existiu literatura. Desde as primeiras civilizações se produzia, se escrevia, se contavam e recontavam histórias. No entanto, às mesmas histórias às quais os adultos tinham acesso, também tinham as crianças. Existia literatura, mas não existia literatura pensada para um destinatário exclusivo. As crianças liam e ouviam diversas narrativas, não importava o que estas abordavam: de Homero, com *allíadae a Odisséia* a Deföe, com o universal *Robinson Crusoe* passando por Fontaine e suas fábulas, Perrault e seus contos. É a partir de Fénelon (1651-1715) e dos irmãos Grimm (1785-1859) que se começa a falar em histórias e leituras para as crianças (ARROYO, 1968). Contudo, tais escritos carregavam tanta qualidade literária que eram apreciados por todas as faixas etárias, pois encantavam tanto os pequenos quanto os adultos.

Um dos problemas da literatura infantil a partir do século XVIII, quando já organizada e escolarizada, residiu no fato de que os autores passaram a escrever para alunos e não para crianças, afastando-se, portanto, ao que parece, da concepção ampla de literatura e, com isso, deixando de promover o papel provocador, sensibilizador e crítico das obras literárias. *As viagens de Gulliver*, de Jonathan Swiff; *Aventuras de Pinóquio* de Carlo Lorenzini; e *A Ilha do Tesouro* de Robert Louis Stevenson são obras que formaram gerações de crianças e adolescentes e ainda continuam formando, porque possuem características bastante peculiares: são leituras que permitem imaginar, apelam à fantasia e ao humor e trazem conhecimento de mundo através das vivências de seus personagens, diferentemente da literatura escolarizada, em que ficam explícitos os objetivos pedagógicos e moralizantes no enredo, no perfil e na fala dos personagens.

^ pag.142 v

Em uma obra literária, o autor deve priorizar a “forma”, ou seja, a qualidade estética intrínseca a qualquer tipo de arte, e não o conteúdo moralizante (CANDIDO, 2011). Em literatura o “o quê” e o “para quê” devem estar submetidos ao “como”. A “arte da palavra” deve ser lida enquanto criação, construção, composição e não apenas pelo assunto que apresenta – ela não atua nos leitores apenas através do tema. O efeito das produções literárias, conforme infere Candido (2011), se dá através da ação simultânea de três aspectos:

[...] Analisando-a, podemos distinguir pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos com estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 2011, p.178-179).

Portanto, as crianças podem “aprender” bastante através da literatura, muito embora o processo de uma aprendizagem com ela seja diferente. A literatura proporciona ao leitor conhecer diferentes culturas e realidades através de uma narração bem como experimentar diferentes sentimentos quando o leitor se identifica e se emociona com uma personagem. Não é necessário pedagogizar a obra literária infantil afastando-a de seu viés artístico e literário, pelo contrário, ao priorizar o aspecto didático da escrita, subtrai-se, necessariamente, o seu caráter artístico. A serviço da pedagogia já existem os livros didáticos e paradidáticos, que enfocam conteúdos, conceitos e explicações.

A literatura escolarizada está muito presente no cotidiano das instituições de ensino no Brasil. Em sua grande maioria, no entanto, são ficções que se valem de elementos fantasiosos/maravilhosos, mas com narrativas mal construídas do ponto de vista estético – para dizer o mínimo. No desenrolar dos acontecimentos, tudo culmina em uma “lição”, um “ensinamento” e, normalmente, o conflito é resolvido sem muita coerência, como se os autores subestimassem a inteligência do leitor infantil. Passa-se a impressão de que, por serem feitas para crianças, não carecem de qualidade literária. “A preocupação pedagógica dessa literatura definida por seu destinatário é tão marcante que se torna, na maioria dos textos, indissociável dos demais elementos da composição” (MAGALHÃES, 1984, p. 41). A exemplo estão as obras: *Imagens do Sertão* de Cristina Porto; *Aventuras de uma gota d’água* de Samuel Murgel Branco; *Chico Papeleta e a reciclagem de papel* de Nereide Schilaro Santa Rosa, etc. São praticamente paradidáticos disfarçados e são tratados nas escolas por literatura infantil.

É mister, logo, refletir sobre um redirecionamento para o ensino de literatura na escola, principalmente por esta ser um local privilegiado para a leitura. Não se pode separar literatura infantil da instituição escola, que hoje encontram-se atreladas no processo de formação da criança/aluno (ZILBERMAN, 2012). A escola é, geralmente, o espaço em que as crianças têm maior acesso ao livro, muitas vezes o único, seja ele de qualquer espécie. Portanto, é de suma importância refletir sobre as leituras ofertadas. No tocante ao livro literário, é preciso evitar que seja substituído por outro, que perca seu espaço na sala de aula ou na biblioteca, vez que cada tipo de leitura carrega consigo um sentido, uma importância, e cada qual tem o seu papel e deverá, portanto, ter o seu espaço:

Tal decisão por uma mudança de rumos implica algumas opções por parte do professor, de um lado, pela escolha do texto e, de outro, pela adequação deste último ao leitor. Dessa maneira, as fronteiras se estendem da valorização da obra literária à relevância dada ao procedimento da leitura (ZILBERMAN, 2012, p. 184).

Existem possibilidades para que a gênese pedagógica da literatura infantil seja superada. Se aproveitada na sala de aula em sua natureza ficcional, que aponta a um conhecimento “de mundo” e “de ser”, a leitura literária pode apresentar-se como elemento propulsor que levará à transformação da escola, tida como contraditória e tradicional (ZILBERMAN, 2012). Ao levar os alunos a refletir, indagar e se colocarem no lugar do outro, a literatura desperta o senso crítico, tão almejado pelos teóricos e educadores e ainda tão distante da realidade escolar. É preciso repensar a abordagem do livro literário infantil, comprometer-se com a relação que este estabelece com o seu leitor. Para tanto, necessita-se de tempo e espaço adequados destinados à leitura literária nas escolas, bem como investimento na formação de professores de todas as fases da Educação Básica.

Para que isso aconteça, primeiro é preciso haver mudanças nas concepções de educação e formação humanas, o que significa, por extensão, entender que tipo de sujeito e sociedade se deseja formar e construir. Tais ideais influenciam em escolhas significativas dentro das escolas e definem como os saberes e conhecimentos são abordados – o que se ensina, como se ensina, quanto tempo é destinado a determinada prática educativa –; passam pela noção do que a escola considera como importante ou significativo para a formação do educando.

Sabe-se que a organização do trabalho pedagógico na maioria das escolas ainda carrega heranças de uma concepção de educação e sociedade marcadas pelo racionalismo e pelo pragmatismo. Sendo assim, observa-se a divisão e, concomitantemente, a priorização de determinadas disciplinas ou saberes e a marginalização de outros. Nesse contexto, há pouco tempo e espaço para a linguagem poética e, por consequência, para a formação do sujeito social defendido por Colomer (2007) e que sabe ler para compreender, ser e estar no mundo.

Conclusão

O ensino de literatura predispõe de condições básicas que, por vezes, faltam nas escolas. É importante a mobilização para a criação de bibliotecas e diferentes ambientes de leitura, bem como investimento em acervos de qualidade. Ademais, as bibliotecas precisam contar com o trabalho do profissional bibliotecário.

Garantidos o lugar e o tempo da leitura literária nas escolas, também é essencial que os educadores saibam o que fazer com a literatura. Sendo assim, necessitam desenvolver competências específicas e possuir alguns conhecimentos determinados que tornem possível a seleção e a interpretação das obras literárias no seio de sua cultura. Desse modo, carecem de formação sólida e ampla, que lhes subsidiará a atuar na formação do leitor literário.

^ pag.145 v

Conforme Suanno (2009), para além da formação profissional no espaço acadêmico, é relevante ampliar os referenciais culturais dos professores. A autora destaca a necessidade de uma formação cultural a ser incentivada/oferecida nas universidades, e defende ser indispensável refletir com os docentes acerca do valor da cultura na vida de todas as pessoas. Portanto, considera fundamental que os futuros professores estejam inseridos em uma instituição que lhes possibilite, além do ensino de qualidade, com profissionais qualificados (mestres e doutores), a oportunidade de participar de atividades culturais, tais como: leituras, filmes, shows, museus, teatros, exposições; bem como o envolvimento em pesquisas, seminários, grupos de estudo, intercâmbios, política de monitoria, cursos de extensão, palestras, debates, atividades esportivas, cursos de pós-graduação – a fim de contemplar uma formação mais humana, ética e cidadã que abarque as experiências estéticas da vida e acesse o subjetivo e o afetivo do ser humano: uma formação para o “sentipensar”.

A partir do envolvimento com a obra, sua narrativa e ilustrações, os leitores podem experimentar a sensibilidade estética, a vivência de se colocar no lugar do outro, o que proporciona uma reorganização dos olhares, posicionamentos, preconceitos. Candido (2011), ao escrever sobre o direito à literatura, conclama a possibilidade de mantermos o equilíbrio pessoal e social por meio do texto literário, assim como Morin (2009), ao explicitar que a literatura é capaz de ampliar o domínio do dizível. Ambos deixam a lição de que esta é capaz de nos servir como verdadeira escola de vida, pois nos possibilita ver o outro como sujeito.

^ pag.146

Referências

ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira** Ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1968.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos** Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CECCANTINI, João Luís. Literatura infantil - a narrativa. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação** formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

COELHO, I. Cultura, educação e escola. In: (Org.) **Educação, cultura e formação** o olhar da filosofia. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2009.

COELHO, I. Qual o sentido da escola?. In: (Org.) **Escritos sobre o sentido da escola** Campinas: Mercado das Letras, 2013.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros** A leitura literária na escola. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007. Edição PNBE do professor, 2013.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita** repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Formação cultural de professores: conhecimento e sentipensar. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Paraná, outubro, 2009.

TODOROV, Tzvetan. O que pode a literatura?. In: _____. **A literatura em perigo** Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A Literatura infantil na escola** 1 ed. digital. São Paulo: Global, 2012.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Lígia Cademartori. **Literatura Infantil** autoritarismo e emancipação. 2 ed. São Paulo: Ática, 1984.

-
- [3]Essa discussão faz parte do capítulo I da Tese de Doutorado intitulada “Relações intertextuais na obra de Ana Maria Machado: ficção e história, teoria e criação literária”, defendida em 2013 por uma das autoras deste artigo.
 - [4]As discussões aqui apresentadas podem ser encontradas, de forma ampliada, no capítulo II da referida Tese de Doutorado, defendida em 2013 por uma das autoras deste artigo.

A literatura no entrelaçamento entre vida e arte: diálogos sobre contos bernardeanos

Janete Lopes da S. Araújo - RME-GOIÂNIA-GO

Keila Matida de Melo - FE/UFG

pag.147 ▼

a sua obra foi quase toda memorialista, escreveu sobre o que viu e sentiu. não inventava: recriava ... como “cientista do sertão”, deixou milhares de páginas escritas com todos os assuntos, aprofundados nos usos e costumes do povo interiorano.

(bariani ortencio, 2015)

A leitura tem o poder de despertar em nós regiões que estavam até então adormecidas. Tal como o belo príncipe do conto de fadas, o autor inclina-se sobre nós, toca-nos de leve com suas palavras e, de quando em quando, uma lembrança escondida se manifesta, uma sensação ou um sentimento que não saberíamos expressar revela-se com uma nitidez surpreendente.

(Petit, 2013)

Considerações iniciais

Este capítulo tem como objetivo apresentar diálogos estabelecidos com alunos de uma sala de extensão, multisseriada, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma escola municipal de Goiânia, Goiás, acerca de contos do escritor Carmo Bernardes, mais especificamente de três contos presentes no livro *Reçaga*, sendo eles: “Reencontro”, “O adeus das suindaras” e “Ouvindo um companheiro que pagava aluguel”. Esse diálogo ocorreu por meio de Tertúlia literária dialógica e os dados foram coletados no primeiro semestre de 2022. Ao todo, houve a participação de três adultos entre 28 e 50 anos de idade e 16 idosos entre 60 e 78 anos.

Sobre a tertúlia, necessário esclarecer que ela é considerada uma prática de leitura dialógica, em que as pessoas que dela participam refletem sobre textos literários, aprofundando o entendimento que possuem de si, do outro e do mundo. O diálogo ocorre pela interação, pela escuta atenta e respeitosa, pela partilha de experiência. Na tertúlia, não há sobreposição de sentidos, todos os sentidos provocados pelos textos são pensados e analisados conjuntamente; a autoridade relacionada ao tempo de escolarização também é desconsiderada, ou seja, o aluno, mesmo analfabeto, pode participar da dinâmica, tendo respeitados voz e vez. Já a escolha por Carmo Bernardes ocorreu em função do atrelamento das autoras deste estudo no projeto de pesquisa intitulado *Saberes da (e sobre a) literatura*, desenvolvido na Faculdade de Educação da UFG. Nesse projeto, a produção desse autor foi analisada por um período de dois anos. Das temáticas abordadas nos contos, duas delas ganharam ênfase: a questão da mulher e da criança. Como resultado, foi possível notar o entrelaçamento entre vida e arte enquanto sentidos provocados pela leitura da literatura. Os questionamentos levantados pelos participantes e a atuação ativa deles na leitura dos contos expressaram a forma como a leitura literária seduz, enriquece, incomoda, desassossega, ampliando a possibilidade de participação do sujeito no mundo, ao entender melhor este mundo, mesmo que esse entendimento seja oriundo de outras lentes, de facetas outras da experiência. Situação que assegura, de maneira ímpar, o caráter formativo profundo da literatura, evidenciando a importância de seu lugar na escola e em outros tantos espaços de formação do leitor e constituição de cidadania.

As obras de Carmo Bernardes, como nos dizem as epígrafes acima, nos arrebatam para lugares construídos por meio das lembranças de objetos, imagens e fatos. São leituras que evidenciam aspectos profundos ao pensarmos sobre nós mesmos e nossa trajetória de vida, nos impele a tornar explícitas coisas que, muitas vezes, pensávamos não saber pelo simples fato de não refletirmos sobre elas e, principalmente, ter que colocá-las em palavras. Todo esse processo gera formação.

Sendo assim, foi lançado um convite aos alunos de uma sala de extensão [1] , multisseriada [2] , da Educação de Jovens e Adultos (EJA), para lerem uma obra literária de Carmo Bernardes. Após apresentar um pouco da vida e obra do autor, e do seu processo de criação, por meio de resumos de textos e recortes de jornais, a proposta foi aceita como um desafio, pois trata-se de estudantes que estavam retomando ou mesmo iniciando o processo de escolarização, ou seja, com pouca ou nenhuma escolaridade, com pouca ou nenhuma vivência de experiência literária na escola e/ou em casa. Isso por vários motivos, como sucessivas desistências, evasões, dentre outros.

O ambiente de estudo que este estudo retrata é, como já dito, uma sala de extensão, multisseriada, da EJA de uma escola municipal de Goiânia-GO. Dentre os participantes estão três (3) adultos entre 28 e 50 anos de idade e 16 idosos entre 60 e 78 anos. Esses estudantes, residentes na capital do Estado – Goiânia –, na maior parte de suas vidas, viveram a infância e parte de sua juventude em regiões outras, uma das alunas, por exemplo, é venezuelana, recém-chegada ao Brasil.

Para tal desafio, a proposição foi desenvolver, com algumas adaptações, uma atividade de leitura literária denominada Tertúlia Literária Dialógica (TLD) [3] , uma atividade que, comprovadamente por meio de várias pesquisas, abre um campo de possibilidades e potencialidades para o ato de ler, mesmo para pessoas com dificuldade de decodificar os códigos da escrita. A TLD é inclusiva, pois em sua estrutura organizacional torna-se possível incluir sujeitos de diferentes origens sociais e culturais, isto é, o fato da pessoa ainda não saber ler não é impeditivo para participação nessa atividade. Nela, a ideia que é fomentada não implica fazer uma análise da obra literária, mas criar espaços para reflexão e diálogo em que o grupo vai tecendo interpretações e sentidos, compartilhando experiências sobre o cotidiano, sobre a vida, e construindo conhecimentos em torno de uma mesma obra lida. O que torna essa atividade especial é, portanto, os sentidos construídos a partir das diversas contribuições dos participantes, suscitados pela leitura compartilhada.

A TLD é considerada uma prática de leitura dialógica, que se caracteriza como “[...] el proceso intersubjetivo de leer y comprender un texto sobre el que las personas profundizan en sus interpretaciones, reflexionan críticamente sobre el mismo y el contexto, e intensifican su comprensión lectora a través de la interacción con otros agentes, abriendo así posibilidades de transformación como persona lectora y como persona en el mundo” (Valls, Soler, Flecha, 2008, p. 73).

Embora na dinâmica da atividade, a escolha da obra a ser lida é decidida conjuntamente, no caso deste estudo, foi escolhida a única obra do autor disponível na biblioteca da escola. O critério, portanto, usado foi encontrar a obra disponível na biblioteca escolar. Afinal, como afirma Cândido, a partir da reportagem de Xavier (2006), “As bibliotecas, os livros, são uma grande necessidade de nossa vida humanizada”. Os livros presentes na biblioteca e em outros espaços, pela qualidade estética que possuem, no caso os literários, ampliam a experiência do leitor, alargando seus horizontes de vida. Para isso, é importante o fato da mediação na leitura literária proporcionar uma experiência dialógica rica, significativa e atrativa ao ponto de tentar levar o leitor a se interessar em frequentar a biblioteca, a fim de buscar um livro, ler e relê-lo, vivenciando novas experiências tão significativas quanto a que nos propusemos a fazer.

Na biblioteca escolar, como dito, foi encontrado o livro de contos Reçaga, de Carmo Bernardes [4] . A escolha por Carmo Bernardes ocorreu em função dos estudos realizados no Projeto de extensão “Saberes da (e sobre a) literatura” que acontece na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Nesse projeto, por vários anos, estudamos a produção de Carmo Bernardes, buscando nela identificar temas transversais, ou seja, temas que atravessam as obras, estando presente em várias delas. Esse mapeamento exigiu que conhecêssemos a produção bernardeana, que é bastante rica. Neste estudo, os integrantes do projeto, em grupo ou individualmente, produziam textos a partir dessas temáticas e esse texto era discutido e analisado com o grupo. Tal ação despertou o interesse em compartilhar a produção de Carmo Bernardes com os estudantes, no caso da EJA. Por isso a ida à biblioteca. Por isso, a escolha de Reçaga, livro de contos do autor.

Segundo Simonsen (1987, p. 02), a palavra conto origina-se de contar, do latim computare, que quer dizer “enumerar os episódios de um relato”. Não há nada mais natural na trajetória humana que o contar e ouvir histórias. Desde a infância entramos em contato com essa maravilhosa experiência contada ou mesmo cantada. Ao fazer uma primeira leitura da obra, tivemos a certeza de que teríamos muitas conversas e experiências para compartilhar, afinal, como diz a sabedoria popular: “quem conta um conto aumenta um ponto”.

Depois disso, surgiu outra questão: o livro seria lido como um todo ou apenas alguns contos seriam considerados? Circulando o exemplar do livro no círculo de alunos e dialogando com eles, optamos por lermos alguns contos até o encerramento do primeiro semestre do ano de 2022, período em que encerrava a licença da professora titular e a substituta se despedia da turma. Foi entregue para cada aluno cópias com os nomes dos títulos dos contos, e foi lido, pela professora, cada um deles. Os estudantes olhavam, tentavam reler os títulos com ajuda dos colegas, conversavam, desconfiavam sobre o que cada um deveria estar contando a ela. Por fim, foram escolhidos dentre os títulos, três que lhes chamaram mais atenção, sendo eles: “Reencontro”, “O adeus das suindaras”, “Ouvindo um companheiro que pagava aluguel”

[5] . A escola prontamente encadernou cópias muito bem-feitas com capas e entregou aos estudantes os contos selecionados para que cada um deles pudesse acompanhar as leituras em sala e em casa.

Pela dinâmica da TLD, a cada semana é definido o trecho a ser lido previamente para que cada participante possa destacar a parte que mais gostou para ler e comentar com o grupo. Nesse sentido, a cada tertúlia, a obra vai sendo explicada, apresentada e contextualizada por todos os participantes. Os trechos, páginas ou capítulos, podem ser lidos em sala de aula, mas as pesquisas demonstram que quando são lidos previamente em casa a atividade fica mais dinâmica e se ganha mais tempo para diálogos. O fato de compartilhar leitura para além da sala de aula, com público externo, amplia o alcance dessa prática e pontes significativas são criadas entre leitores. No caso em estudo, foi decidido que, devido à dificuldade da maioria dos estudantes para realizar uma leitura com fluência e compreensão, isso seria feito em sala de aula e diariamente. A cada dia da semana foi separado o tempo de uma hora para a realização da leitura, para a marcação de trechos que chamou atenção de cada participante, para a releitura em voz alta do trecho escolhido, seguido da explicação sobre a razão que lhe foi atribuído significado especial. Dessa forma, os participantes foram formando suas contribuições e construindo os diálogos. A atividade teve duração de abril a junho de 2022.

A leitura literária como abertura ao encontro e ao diálogo

A leitura literária deve ser vista como arte, e como arte assume muitos saberes, conforme assegura Barthes (2013). Para o autor, a literatura, além de trapacear a própria língua, sendo um exercício libertário de linguagem, abrange todas as ciências, ou seja, todas as ciências estão contidas no texto literário. O autor esclarece que:

[...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por outro lado, ele permite designar saberes possíveis - insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que aprovisionar durante o dia, e, por esse fulgor indireto, ilumina o novo dia que chega. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa, ou melhor; que ela sabe algo das coisas - que sabe muito sobre os homens. (Barthes, 2013, p. 19).

Em consonância à Barthes, Compagnon (2012, p. 64) afirma que “a literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia [...] porque ela faz apelo às emoções e à empatia. Assim, ela percorre regiões de experiência que os outros discursos negligenciam, mais que a ficção reconhece em seus detalhes”. Andruetto (2012) defende que ir à ficção permite que o leitor conheça mais e melhor as grandezas, mas também as contradições e misérias humanas. Isso amplia a experiência do leitor inconformado com uma vida única. Para a pesquisadora:

^ pag.153 v

[...] a narrativa de ficção continua existindo como produto da cultura, porque vem para nos dizer sobre nós [...]. Uma narrativa é uma viagem que nos remete ao território de outro ou de outros, uma maneira, então, de expandir os limites de nossa experiência, tendo acesso a um fragmento de mundo que não é nosso. Reflete uma necessidade muito humana: a de não nos contentamos em viver uma vida única e, por isso, o desejo de suspender um pouco o transcurso monocórdio da própria existência para ter acesso a outras vidas e, por outro, o acesso a aspectos sutis do humano que até então nos haviam sido alheios. (Andruetto, 2012, p. 54).

O texto literário, nesse sentido, se difere de outros textos, como os informativos. Ele não tem caráter utilitarista. Importante lembrar que a literatura cria mundos que só existem no texto, ou seja, a literatura é obra de ficção cuja virtualidade é a própria vida, assegura Andruetto (2012, p. 55). Em função disso, um texto literário não quer ensinar as coisas sobre o mundo, mas por ele é possível refletir sobre esse mundo, sobre as relações, que são variadas, múltiplas, imperfeitas, contraditórias. Por isso, o mediador de leitura não pode prescrever o certo e o errado em relação ao sentido de um texto. Ele precisa compreender porque certo sentido foi construído, o que isso tem a ver com a experiência do leitor. A dinâmica da tertúlia subsidia-se em princípios que consideram a criação de sentido, a inteligência cultural, o diálogo igualitário. Esses princípios, além de outros, dão voz ao leitor, independentemente do tempo de escolarização que ele possui, como já pontuado.

A participação dos leitores já teve início no contato inicial com a obra, na decisão por ler ou não a obra como um todo, na escolha dos contos a serem lidos. Um trabalho que não foi individual, mas coletivo, porque mesmo na releitura dos títulos dos contos e dos sentidos possíveis acarretados por esses títulos um leitor amparou-se no outro. Vínculos, portanto, foram sendo tecidos em termos de expectativas. Sobre *Reçaga* os personagens dos contos vivem temas ligados à vida simples na roça ou em pequenos povoados. Aspecto típico da produção bernardeana, ilustrado também em romances como *Nunilá* *Memórias do Vento*, *Jurubatuba* As histórias são contadas por narradores que participam do enredo.

^ pag.154 v

Em termos de escrita, segundo Santos (2007, p. 101), Bernardes faz uso de uma escrita marcada pela oralidade, aproximando-se da linguagem falada pelo povo e que também representa a história vivida pelo próprio autor, criando-se, assim, “[...] uma cumplicidade que lhe permite perceber que vale a pena manter-se nessa forma de escrita. [...] Sua proposta é transmitir uma concepção de mundo, [...] um canal de linguagem que transmite uma memória” (Santos, 2007, p. 101). A produção de Carmo Bernardes então reflete um vivenciar a partir da experiência potencializando o poder da palavra. Para Silva (1997, p. 8), a escrita de Carmo Bernardes não só mescla a linguagem erudita e popular, mas ele também reinventa vocábulos, outra característica da produção do autor são os “[...] dito sentenciosos. Esse artifício, que soa como provérbio ou moralidade, atesta uma visão de mundo do sertanejo, [...] compondo uma espécie de filosofia cabocla”, como, por exemplo, “Na verdade, gente é um bicho sem conserto” (Bernardes, 2013, p. 119), “O seguinte é que tudo mal começado resulta mal acabado” (Bernardes, 2013, p. 109).

Não sem razão, os estudantes se identificaram com os personagens, com suas histórias, com seus modos de vida e permaneceram motivados a participar da atividade de leitura. Quando precisavam faltar a aula pediam para não ser feita a atividade naquele dia, pois não queriam perder a sequência do conto, inclusive manifestavam satisfação ou frustração quanto ao final dos enredos, dando sugestão para outros finais, e nessa conversa com Carmo Bernardes contavam suas próprias histórias. “Assim, pondo em relação significativa diversas histórias sobre nós mesmos também aprendemos a compor nossa própria história. E a modificá-la” (Larrosa, 1996, p. 474, tradução nossa).

Os contos bernardeanos forneceram vínculos de afinidades para muitas memórias. Para Bosi (2022, p. 31),

A memória opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente, mas porque se relacionam através de índices comuns. São configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significado coletivo.

^ pag.155 v

E foi assim mesmo que ocorreu, os alunos compartilharam uma multiplicidade de sentidos, fizeram, a partir da literatura, leituras de seu mundo e do mundo do outro.

Santos (2007, p. 100) alerta que a provocação de Bernardes é dotar sua escrita de seres que nela se apresentam, de situações que ali se configuram como algo mais que fruição. Ele quer interferir na vida de quem o lê. Quer, a seu modo, transmitir uma lição ou uma norma de vida. Tarefa que parte da noção de narrador, tal como concebe Walter Benjamin, segundo expôs Santos (2007), especialmente os narradores das antigas sociedades ainda calcadas na transmissão oral de conhecimentos. Desse modo, os contos bernardeanos foram alimento em imagens, em sensações e ideias capazes de nutrir histórias de vida, práticas cotidianas e sentimentos inúmeros. Por esse caminho, Bosi diz que “As coisas que modelamos durante anos resistiram a nós com sua alteridade e tomaram algo do que fomos. Onde está nossa primeira casa? Só em sonhos podemos retornar ao chão onde demos nossos primeiros passos” (Bosi, 2022, p. 27). A partir dessas conversas os estudantes fizeram o retorno às primeiras casas e a muitas outras, nesse exercício de registrar histórias outras vividas e agora compartilhadas, trazendo vestígios de lugares, de tempos históricos unidos por várias vozes. Foi nesse exercício de diálogo e de alteridade, como pontua Bakhtin (2003), que a tertúlia ocorreu.

No entrecruzamento entre vida e arte: a mulher e a criança

Nos contos de Carmo Bernardes, a mulher e a criança se fazem presentes. No primeiro caso, nas tramas dos contos em *Reçaga* evidencia-se a fragilidade das meninas desprotegidas por seus responsáveis e violentadas; as mulheres traídas por seus maridos ou companheiros, tendo que fazer vista grossa para isso; as que cuidam do patrimônio e da família sozinhas, mas são enganadas e roubadas por espertalhões e aproveitadores. Há ainda mulheres silenciadas pelo dever de esperar do homem atitudes e modo de governar suas vidas e a dos filhos, bem como mulheres modernas, com costumes e aparência de moradores de cidade grande, que cuidam da casa e da família.

As discussões promovidas em “O adeus das suindaras” e “Ouvindo um companheiro que pagava aluguel” foram:

Eu vejo que sou vencedora, mesmo passando por muita coisa ruim com os maridos que tive. Não permiti que me diminuíssem ou chegasse a bater. (Socorro, 2022).

Se a mulher perdoa a traição do homem, é como se não estivesse fazendo mais que a obrigação dela. E quando o homem perdoa a traição da mulher? É visto da mesma forma? (Professora, 2022).

Quando os amigos e a família ficam sabendo que ele perdoou uma traição, cai matando em cima do homem, ele perde a reputação. (Rosa, 2022).

Mas às vezes o homem diz que perdoa pra fazer maldade depois. (Domingas, 2023).

O homem e a mulher, se vão dar uma chance pro outro, tem que esquecer o que aconteceu. Não pode ficar falando toda vez que tá com raiva, acusando. (Francisco, 2022).

Muitas vezes, o homem diz que perdoou, mas ele fica prestando atenção nela, qualquer deslize ... (Rosa, 2022).

Nem precisa deslizar. Ele já fica procurando meio pra brigar. Ele começa a brigar por causa da roupa, igual aconteceu com minha vizinha. Quando ela sai pra dançar, mesmo que seja com ele, ela não pode ir de vestido ou de saia, tem que ser de calça. Ele manda e ela obedece. (Anizia, 2022).

Se a mulher aceita que o marido ou namorado agrida uma vez, ele vai continuar fazendo e cada vez mais violento. Isso no mundo inteiro. (Francisco, 2022).

Nos dois contos a mulher é silenciada, e os estudantes percebem isso, interligam a história à vida, apresentam exemplos, questionam, se identificam, aspecto característico da literatura. Além disso, eles expressam a dimensão do humano marcado pelo interdito: o homem diz que perdoa, mas não perdoa, vigia, controla; mesmo que não precise perdoar, procura meios de brigar, de governar a mulher. As atribuições do homem e da mulher têm impacto externo à própria relação, pois os estudantes argumentam, por exemplo, que perdoar fere a reputação; que a violência que acomete a mulher, e se repete se se permitir isso, acontece no mundo todo. Como afirma Andruetto (2017, p. 21), “[...] as subjetividades de quem escreve e de quem lê são sempre caixas de ressonância do social, e que toda palavra individual é um concerto de ecos e de dissidências da palavra social”.

Ainda sobre os contos, há de se destacar que a mulher do inquilino, a moda de esposa de um certo tempo, não podia tomar o lugar do marido, mesmo que fosse para defender a família: “Minha mulher mordeu os beiços e ficou amuada, tirando uma linha nos pés daquela corja, ringindo os dentes de ódio faltava só avançar e me estraçalhar na unha” (Bernardes, 1972, p. 80).

Me chamou a atenção na leitura o poder do homem sobre a mulher, mas nós mulheres temos os mesmos direitos dos homens. Aqui [na história] a mulher não tem o direito de fala. Eu morava no interior, na roça, igualzinho a história. Nós temos os filhos e temos os netos, por isso sempre temos esperança de mudanças. (Irene, 2022).

Lá onde nós morávamos as esposas não podiam sentir prazer com o marido, se demonstrasse ela até apanhava, porque estava querendo ser uma mulher a toa, na hora da intimidade, a esposa tinha que ficar quietinha. A esposa era só para ter filho e cuidar da casa. Elas eram dominadas pelo marido, não tinham liberdade, eles eram como se fossem o pai, davam a comida, mas não tratavam com carinho, era uma prisão, continuava mandando na vida da mulher, eu fui dessa época. Hoje a mulher trabalha fora, tem independência. (Geralda, 2022).

^ pag.158 v

Quando chegava nosso compadre lá em casa, eu não podia sair na porta ou na sala pra receber e conversar não, só meu marido é que podia ficar na sala conversando. Meu marido me chamava como se eu fosse uma desconhecida: - Dona Maria traz um cafezinho pro compadre. Eu tinha que ir de cabeça baixa, não podia nem cumprimentar o amigo da família. (Marta 2, 2022).

Isso foi uma realidade também do meu país, de todo lugar, toda a América do Sul. Essa situação da mulher submissa, só para atender as necessidades do marido, filhos, casa. Hoje quando eu liguei a televisão cedinho, 6h30min para assistir a oração, depois, nas notícias, passou o caso do homem que estava suspeitando que a mulher estava traindo ele. Quando a mulher dormiu, ele a amarrou na cama e cortou todo o cabelo dela. Ele não matou, mas fez essa violência querendo castigá-la. (Norma, 2022).

A realidade das mulheres em tempos históricos diferentes é retratada nas falas dos estudantes. A ausência de direito não se restringia à fala, mas também à postura, à indiferença no sentido de distanciamento – deixar de ser esposa e servir ao homem simplesmente. A mulher também assumia atribuição na família, como cuidar de casa, dos filhos e do esposo, sem que tivesse direito ao prazer, à liberdade, ao afeto. Se o poder do homem se fez e se faz ainda presente na sociedade e em outros países da América Latina, isso não ocorre sem conflito, sem resistência, sem indignação. Os estudantes argumentam o direito de a mulher ter voz e vez, de ter desejo, de não se sujeitar, de não se silenciar. A literatura, portanto, incomoda, desconcerta. A experiência que ela possibilita, nesse transitar entre vida e arte, interroga o existir.

Se a literatura acarreta identificação e indignação, ela, assim como a vida, não se esquivava do contraponto, da contradição, mulheres com outras posturas também são apresentadas como a “[...] mulher vestida numas calças compridas costuradas nela, [...] trajada de macho [...] botou defeito em tudo, indagou do que não era de sua conta, quase matou minha mulher de antipatia” (Bernardes, 1972, p. 79). Esse trecho é ilustrativo do olhar de estranheza e agressividade do homem em relação à mulher “trajada de macho”, mas também da própria esposa que sentiu antipatia da outra por interrogar tudo, reforçando a ideia da mulher silenciosa e adequada aos padrões sociais.

Carmo Bernardes também expressa situações outras como a personagem Tiá Benta, que tinha voz, vez e propriedades, mas era inocente, não teve esperteza suficiente para lidar com Vico e seu sócio: “Tiá Benta deu a eles procuração em cartório, de modo que ficaram com o direito em todo o desfrute da fazenda [...]” (Bernardes, 1972, p. 54). Um dos diálogos promovidos a partir desse trecho foi:

Lá onde eu moro, tem o meu salão de beleza. Está tudo mofado, eu pedi ao dono pra descontar no aluguel os reparos que eu precisei fazer pra não estragar minhas coisas, ele não aceitou de jeito nenhum. Ele fala que se não está bom então eu que me mude. Eles acham que só porque a mulher é sozinha, ela não sabe seus direitos, que é fácil passar pra trás. (Rosa, 2022).

O fato de ser mulher pressupõe desconhecimento de direitos, ignorância, ou mesmo ingenuidade, como mostrou o conto. Todavia, como aventou Rosa, a mulher também conhece seus direitos e percebe as injustiças que acometem sobre ela. Discussão similar, no caso específico sobre aluguel, ocorreu com a leitura do trecho de “Ouvindo um companheiro que pagava aluguel”: [...] só porque aluga uma casa contra a sua vontade, por motivos de atrapalhões nos negócios, o freguês atrasa com o pagamento do aluguel, não pode fazer aquilo que aquele homem estava fazendo [...] Devo é dinheiro de aluguel, não desaforo” (Bernardo, 1972, p. 81). O diálogo decorrente do trecho mencionado foi:

Mas eu concordo que tem que mandar o inquilino, que não paga o aluguel, ir embora, porque o dono está contando com aquele dinheiro. Aqui na história o dono agiu errado, mandou outros inquilinos irem no imóvel, antes de estar desocupado. Mas a pessoa que trabalhou e conseguiu um imóvel para renda, tem o direito. Na história o homem parece que ficou com vergonha porque veio o oficial da justiça fazer o despejo, e já veio o caminhão para pegar a mudança dele, sem nem saber para onde a família iria, se tinha onde ficar. Olhando o lado do dono do imóvel, ele está no direito dele, mas é muito triste para o inquilino essa situação. (Rute, 2023).

Isso mostra um pouco da desigualdade social no Brasil? O que vocês acham? Por que a maioria dos brasileiros não conseguem comprar sua casa própria, mesmo trabalhando muito? (Professora, 2023).

Sim. Muita desigualdade. Feliz de quem ainda consegue pagar um aluguel. Comigo aconteceu de eu ser despejada, uma vez, porque eu entregava o aluguel para o filho do dono e ele não passava o dinheiro para o pai. Foi uma injustiça. Agora eu fiquei esperta, onde estou morando exijo um recibo toda vez que pago o aluguel. (Rosa, 2023).

Hoje em dia não está muito diferente a situação, muitas pessoas estão morando nas ruas, sem proteção nenhuma. Na televisão falou que no setor Campinas está virando uma segunda Cracolândia. Mas lá não tem só viciados não, tem também pessoas que não tem onde morar. (Geralda, 2023).

O debate sobre ter onde morar, pagar ou não o aluguel, ser ou não enganado se estendeu, como visto, pelos contos. O fato de a professora ter chamado a atenção para a questão das desigualdades sociais expôs a situação de vulnerabilidade, da ausência de proteção do sujeito que está na rua, que pagou o aluguel mas foi enganado, foi despejado e nem teve para se proteger. Então, se os contos abordam a expropriação da terra, expressam também a desigualdade social, a impossibilidade de ter, de permanecer no lugar. Leituras outras, a contrapelo, arrazoam o direito de quem, pelo trabalho, adquiriu o imóvel e de quem, “por negócio”, “adquiriu” a posse de terra. Neste caso, mesmo quando Tiá Benta compreende o ocorrido, o conselho dado a ela era “largar de mão”, “A pois então. Tudo amarrado, registrado de preto e branco, era o caso de que se pegasse a mexer muito acabava era dando pau na cabeça. Sabe justiça como é” (Bernardo, 1972, p. 56). Isto posto:

A Tiá Benta perdeu o direito dela sobre a fazenda porque assinou procuração sem ler o que tava escrito. Eu também perdi meus direitos trabalhistas por que não sabia ler. Os colegas também foram enganados. Eu trabalhei na limpeza de um colégio dezoito anos. A escola teve que ser fechada, mas o dono deu a palavra dele que iria pagar os direitos aos poucos, parcelado. Todos nós confiamos na palavra dele e assinamos o documento concordando com o que ele escreveu dizendo que nós não tínhamos mais nada a receber. Ele não pagou a ninguém, mesmo com advogado nós não conseguimos receber. Eu acabei aposentando por idade. Mas esse antigo patrão pagou na justiça de Deus, porque hoje ele vive num quartinho de favor. (Marta 2, 2022).

O comentário do participante sobre o conto bernardeano expressa aspectos da história da alfabetização no país, em que o aprendizado em migalhas das letras se faz necessário apenas para ler manuais ou mesmo mandamentos capazes de manter a ordem social. Esse conhecimento rudimentar é mais produtivo ao sistema capitalista, em que o ler e o escrever se restringem à aquisição de algumas habilidades técnicas. Mais do que isso “O cidadão, pelo código escrito, torna-se responsável por seus atos. Assinar o próprio nome já significa isentar o poder de qualquer culpa em relação à ignorância do indivíduo. Assinar o próprio nome tem o significado de submeter-se à lei, ao contrato” (Melo, 1997, p. 46). E foi o que ocorreu, ao assinarem o documento, os trabalhadores da escola perderam direito porque confiaram no patrão. A assinatura representou a isenção de direito e a responsabilidade sobre aquilo que estava registrado no papel.

^ pag.161 v

De forma semelhante aconteceu com Tiá Benta e a procuração assinada por ela teve como consequência a expulsão dos moradores do campo, apesar de que “O Vico não exigiu saída de ninguém. Tanto ele como o sócio eram boas pessoas, não andavam desacomodando vizinho nenhum” (Bernardes, 1972, p. 54). Devido à ingenuidade de Tiá Benta ao fazer negócio com Vico e seu sócio, não só ela, como todo o povo morador de Campo Alegre foram, sim, expulsos de suas casas, de seus terrenos. A dupla trouxe maquinários e saiu arando tudo “[...] acabaram arando a fazenda toda.” (Bernardes, 1972, p. 54). Para lucrar com a plantação de arroz, não respeitaram nem o cemitério onde estavam aqueles que foram tão importantes na história dos moradores, derrubaram as árvores nativas e fonte de alimentos e remédios da região. Não teve como continuar com a criação dos animais que os alimentavam. Os trabalhadores naturais do lugar perderam seus empregos porque não sabiam tocar lavoura no novo sistema e novas tecnologias “[...] e todos tiveram que ir se retirando um por um [...]” (Bernardes, 1972, p. 54). A visão que esse trecho gerou nas estudantes foi:

Meu esposo vendeu tudo o que nós tínhamos na roça e quando chegamos aqui em Goiânia não conseguimos comprar nem uma casa pra morar. Tivemos que morar onde hoje são as vielas, porque era mais barato e quem vinha de fora ainda conseguia comprar. (Anizia, 2022).

Meu pai morava na roça, lá na Bahia, ele tinha as vaquinhas pra família tomar o leite e comer carne. Quando não teve mais saúde pra cuidar, fomos pra cidade em Correntina. O dinheiro não deu pra comprar uma casa, ficamos morando de aluguel, mas ele passou dificuldade pra sustentar a família. Todos nós queríamos estudar, mas só os mais novos conseguiram um pouco de estudo. Quando finalmente meu pai conseguiu comprar uma casinha, já estava muito debilitado e faleceu. Até essa casa tomaram de nós, lá na Bahia. (Rita, 2022).

A situação presente na escrita de Carmo Bernardes não se limita à questão da mulher, à perda de direito, mas à falácia como estratégia para expulsão do homem do campo, o ingresso do maquinário como símbolo do arauto do progresso, como recurso de apagamento da memória, de destruição do campo e da tradição do mundo rural. O sertanejo expulso do campo ou forçado a vender a terra é incapaz, por falta de recurso suficiente, saúde ou profissão, de adquirir casa própria; e mesmo na cidade ele é enganado. Essa é a ideia reforçada na fala dos próprios estudantes e que se encontra presente também em outras obras do autor, como *Nunila e Memórias do Vento*

Se no mundo rural, no “antes”, “criavam galinha em abundância, havia combinação entre os vizinhos de cada um possuir um leitão solto, não faltava pasto pro animal de sela. Enfim todo mundo vivia calçado com esses recursos de que o pobre se socorre sem ser preciso comprar” (Bernardes, 2013, p. 104), no “depois”, como consequência da sanha do progresso:

Todo o pessoal do Campo Alegre tinha ficado nas condições de não poder possuir nem uma galinha no terreiro, suas mulheres se obrigando a ir lavar roupa no rio, distante mais de légua, queimando as unhas por falta de lenha, e o arraial do Bitaco tomou um progresso absurdo. Lugarzinho encruado, que nunca passou da igreja e uma rua rala com as casas dos empregados da coletoria, cartório e juizança, num ano, se tanto, redobrou de tamanho. Foi só o maquinismo de lavoura arada urrar na redondeza, descortinar o mato todo, aterrar as aguadas e entupir os caminhos da vizinhança, e o arraial pegar a encher-se de mudanceiros. (Bernardes, 2013, p. 108).

Oliveira (2016), ao analisar o mundo rural a partir do olhar de escritores clássicos da literatura goiana e tocantinense, como o próprio Carmo Bernardes, mas também Hugo de Carvalho Ramos, Bernardo Élis, Bariani Ortêncio, dentre outros, afirma que a ocupação desses territórios – Goiás e Tocantins – esteve articulada a grupos dominantes. Inicialmente, pela colonização, posteriormente por aqueles que assumem o controle do processo de exploração dos pobres, impossibilitando-os de adquirir condições mínimas de subsistência. A história tem mostrado interpretações sobre esse fato. Uma delas, como resultado da modernidade, da industrialização, do progresso como solução para todos os problemas, rotulando quem pensa diferente disso como “resíduos do passado”. Para o pesquisador, “os sujeitos sociais retratados nessa literatura vivem em um universo de expropriação, exploração e são quase sempre mediados por questões relacionadas à terra” (Oliveira, 2016, p. 98).

A criança também se faz presente nos contos. Neste caso, ela é vista como um adulto em miniatura, com obrigações determinadas, devendo obediência sem nenhuma explicação ou mesmo justificativa, como acontece com o menino de “Reencontro”, “E eu, enquanto menino que não podia com as ferramentas de carpinteiro de meu pai, tinha que ajudar naquilo tudo” (Bernardes, 1972, p. 29). As obrigações, como colher anil, deveriam ser feitas mesmo debaixo de chuva, e antes que o cuspe da mãe dona Sinhana no chão secasse. Ele também labutava fazendo cinza, e para ficar uma cinza forte, como deveria para o anil ficar bom, tinha que ser com coivara verde e com as plantas certas, que ele aprendera a reconhecer com a mãe, bem como todos os detalhes dos afazeres eram passados de geração para geração.

Aprendia a separar os galhos de cada planta específica, amassá-los da maneira certa e colocá-los para curtir, com nem muito sol e nem muita sombra, tudo na medida certa. Daí para frente só a mãe poderia mexer, com as mãos bem lavadas. O sofrimento do menino era enorme, tinha os braços franzinos de criança arranhados pelos espinhos da mata, o rosto e o corpo cobertos de fumaça preta, a quantidade de vezes que sofrera constipações já não dava nem para contar. O menino trazia forte em sua memória a imagem de uma mãe guerreira, trabalhadora e conhecedora da natureza, com as unhas sempre escurecidas pela tintura ferrete da labuta com o anil. Diálogos inúmeros foram estabelecidos pelo conto, como ilustram os excertos abaixo:

Eu comecei a trabalhar com seis anos de idade. Eu aprendi a fiar pra fazer nossas roupas. Eu também colhia o anil pra tingir os fios que eu fiava. Era só trabalho. (Marta 2, 2022).

Eu só conheci o anil que a gente comprava em forma de pedrinha. (Professora, 2022).

Essa pedrinha é feita dessa planta. Minha mãe também colhia essa planta de anil. (Marta 1, 2022).

Minha mãe tingia as linhas de algodão assim: ela colhia aquelas folhas de anil, colocava para ferver, depois jogava sal na água e colocava as linhas dentro. Deixava de molho para tingir. A gente também tingia a roupa ou o tecido com lama preta, lá em Minas Gerais. (Marta 1, 2022).

Quando criança, eu trabalhei muito. Pilava arroz, catava lenha e quando era tempo de chuva tinha que sair mais cedo com minha mãe para juntar mais lenha. Era responsável para colocar água para os animais, fazia de tudo um pouco. A escola era muito longe, tinha que atravessar de balsa, não dava pra ir não. (Maria, 2022).

Meus pais eram muito pobres. Minha mãe trabalhava na roça e em casa, mas tudo bem, é a vida! Meu pai não gostava de trabalhar. Só sabia brigar com os filhos e com minha mãe. (Kihara, 2022).

Eu aprendi a profissão de vaqueiro com meu pai. Comecei de pequeno e meu pai faleceu quando eu tinha 9 anos, então continuei no trabalho para ajudar minha mãe. Depois Deus me deu outra profissão para que eu formasse minha família. (José Luis, 2022).

A vida da criança na roça, como ilustrado no conto, e também reforçado na fala dos participantes, era de labuta, de ajudar a mãe, de muito trabalho. Muitas vezes o filho substituía o pai nesses afazeres, se ele falecesse, por exemplo, como relatou José Luis. *Iniciação de Bariani Ortencio (1959)*, mostra a ocupação do lugar do pai pelo filho, como se esse lugar fosse marcado pela tradição enquanto herança. A obrigação da criança pobre do campo era atrelada ao compromisso com o trabalho, aprendido de geração a geração. Outros aspectos da infância no mundo rural também foram apresentados:

Eu me lembrei da minha infância, com sete anos já trabalhava na roça de cedo até meio dia. Mas era muito feliz porque depois ia brincar de matar passarinho com estilingue, fazia carrinho de lata, brincava de fazer perna de pau, banhava no rio. Era bom demais. (José 2022).

Eu também tive uma infância muito feliz no interior de Goiás. Era uma vida simples, mas com muita fartura de frutas no quintal, muitas brincadeiras na rua com a meninada toda e até nossos pais entravam na roda de vez enquanto. (Professora, 2022).

Deu saudade de quando morava na roça com meus pais e meus irmãos. Nós brincávamos muito e pegávamos frutas no pé pra comer à vontade. Era feliz e não sabia. (Maria, 2022).

A nostalgia da infância no mundo rural, apesar do trabalho, é expressa na fala dos participantes. Essa infância é marcada pela liberdade, pela criatividade, pelo contato com a natureza, pela vida simples e farturenta, pelas brincadeiras, pela felicidade de um tempo que não volta mais. Diferentemente da criança na relação com o trabalho, em “O adeus das suindaras”, a menina Martinha, de onze para doze anos, foi assediada e quando não conseguiu mais se esquivar teve o abuso concretizado. A tia, que a criava e tinha o dever de protegê-la e defendê-la, não só apoiava o abusador, como obrigava a menina a satisfazer-lhe os caprichos em troca de presentes e agrados. “Martinha teve ímpeto de correr, porque achou a atitude dele meio esquerda, mas Tiá Benta bradava muito com ela por causa dessa má moda de correr dos outros” (Bernardes, 1972, p. 52). Os trechos a seguir mostram o diálogo gerado pelo conto:

É um absurdo, o homem é que veio atrás da menina e a violentou, praticamente com a ajuda da tia que a criava. Depois a menina é que ficou mal vista, mal falada. (Rosa, 2022).

Mas será que essa violência e o preconceito acontecia só naquele tempo? (Professora, 2022).

Continua do mesmo jeito ou pior. E agora todo mundo fica sabendo por causa da internet. (Domingas, 2022).

A história dessa menina me lembrou uma história triste de uns parentes do meu ex-marido. Ele contava que a avó obrigou a própria filha a se casar com o tio, um homem bem mais velho e que ela não amava. Ela ficou tão desesperada que corria para as matas e enfiava os pés dentro das moitas esperando que alguma cascavel lhe picasse e ela morresse pra não casar com o irmão da mãe. (Marta 1, 2022).

A minha vida foi trabalhar de babá quando eu era criança. Saí da roça para trabalhar nas casas de família. Fui muito assediada, ao invés de ganhar escola, ganhei foi assédio dos patrões. Agora consegui aprender a ler e escrever, apesar das muitas dificuldades, estou quase lá. (Divina, 2022).

O episódio do conto provoca indignação e até revolta nos leitores. A leitura, portanto, mesmo narrando a história de uma personagem, suas dores, angústias e medos, fala dos leitores de modo geral, e não sem razão as histórias se assemelham. “A literatura revela assim um mundo que é e não como deveria ser. Ela é paradoxalmente revolucionária na reação, no espelho do que é”, afirma Gonçalves Filho (2000, p. 35). Eco (2003, p. 21) também afirma que as grandes histórias, os grandes contos são imodificáveis porque “contra qualquer desejo de mudar o destino, eles nos fazem tocar com os dedos a impossibilidade de mudá-los. E assim fazendo, qualquer que seja a história [...], contam também a nossa, e por isso nós os lemos e os amamos”. Para ele, precisamos de lição representativa, de contos que também nos ensinam a morrer.

A capacidade que a leitura literária tem de nos provocar, como expresso nas falas dos participantes, as temáticas evidenciadas nos contos, que não foram as únicas, mas as possíveis para este texto, coadunam experiências de vida, modos de ver e de perceber o mundo. Se a literatura é lugar de ruptura, como afirma Andruetto (2017), ou mesmo de desassossegado, como defende J. J. Veiga (1997), isso ocorre também em relação à própria língua, cujo manejo se evidencia numa aproximação do ser sertanejo, num drible criativo entre o uso característico de certo grupo, mas também no domínio de um saber letrado que trapaceia a própria língua. Por isso, Eco (2003) diz que a literatura “mantém o exercício, antes de tudo, da língua como patrimônio coletivo”. Ela também contribui para a formação identitária e comunitária da própria língua, mantendo ainda particularidade sobre ela.

Na expressão do dizer pelas palavras, emergem construções sociais sobre a realidade, as relações, as pessoas. No âmbito da literatura, o “verdadeiro e o ficcional se fundem nos processos de criação de uma obra” (Andruetto, p. 109). É isso que notamos na produção bernardeana e nos diálogos estabelecidos sobre ela pelos participantes do estudo. Assim como Silva (1997) defende que a produção bernardeana confronta passado e presente pela junção entre memória cultural e ficção, na tentativa de projetar rumos outros no futuro, os sentidos produzidos pelos leitores rompem com o dado, com o então determinado. Os questionamentos levantados pelos leitores e a participação ativa deles na leitura dos contos expressam a forma como a leitura literária seduz, enriquece, amplia a possibilidade de participação do sujeito no mundo, mesmo que por outras lentes, por outras facetas da experiência. Situação que assegura o caráter formativo profundo da literatura, evidenciando a importância de seu lugar na escola e em outros tantos espaços de formação do leitor e constituição de cidadania.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos** Tradução Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

_____. **A leitura, outra revolução** Tradução Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 20017.

BARTHES, Roland. **Aula** aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal** Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4. ed. São Paulo: Martins Fonte, 2003.

BERNARDES, Carmo. **A ressurreição de um caçador de gatos** 2. ed. Goiânia: Editora UFG, 2013.

____. **Reçaga** 1. ed. Livraria Editora Araújo Ltda: Goiânia, 1972.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia** 4 ed. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2022.

^ pag.168 v

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura** Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FLECHA, Ramón. **Compartiendo palabras** al aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo. [s.l.]: Paidós, 1997.

FLEURY, Bento. Carmo Bernardes. **Diário da Manhã** 24 de março de 2015. Disponível em: <https://www.dm.com.br/opiniaio/2015/03/carmo-bernardes> Acesso em: 14 maio 2023.

GONÇALVES FILHO, Antenor A. **Educação e literatura** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura** estúdios sobre literatura y formación. Barcelona: Laertes, 1996.

MELO, Orlinda Maria. **Alfabetização e trabalhadores** o contraponto do discurso oficial. Campinas, SP: Editora da Unicamp; Goiânia, GO: Editora da UFG, 1997.

OLIVEIRA, Antonio M. O mundo rural na literatura regional de Goiás e Tocantins. **Baru** Goiânia, v. 2, n. 1, p. 93-111, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/baru/article/view/4882> Acesso em: 12 maio 2023.

ORTENCIO, Bariani. Centenário de Carmo Bernardes “o cientista do sertão”. In: **Diário da Manhã** Caderno Opinião Pública, 16 de outubro de 2015, p. 4-5. _____. Sertão o rio e a terra. Rio de Janeiro: Ed. Livraria São José, 1959.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura** uma nova perspectiva. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2013.

SANTOS, Márcia Pereira dos. **Relembrações em minguate** interpretação biográfica da obra de Carmo Bernardes. 2007. Tese (Doutorado em História), UNESP, Franca.

^ pag.169

SIMONSEN, Michèle. **O conto popular** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SILVA, Vera M. T. Apresentação. In: BERNARDES, Carmo. **A ressurreição de um caçador de gatos**. 2. ed. Goiânia: Editora UFG, 2013.

VEIGA, José J. Esses livros foram escritos para desassossegar. In: SOUZA, Agostinho P. **Um olhar crítico sobre o nosso tempo** (Uma leitura da obra de José J. Veiga. 1987. Dissertação (Mestrado em teoria literária) - Instituto de Linguagem da Unicamp, Campinas.

VALLS, Rosa; SOLER, Marta; FLECHA, Ramón. Lectura dialógica: interaccion es que maejoran y aceleran la lectura. **Revista Iberoamericana de Educacion** n. 46, p. 71-78, 2008. Disponível em :<https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a04.pdf> Acesso em: 14 maio 2023.

XAVIER, Vitor Hugo. Escritor Antonio Candido inaugura biblioteca do MST e fala da força da instrução. **Carta Maior** Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <https://www.assufrgs.org.br/2006/08/11/escritor-antonio-candido-inaugura-biblioteca-do-mst-e-fala-da-forca-da-instrucao/> Acesso em: 13 jan. 2023.

-
- [1]De acordo com a PPP (2005), as salas/turmas de extensões foram criadas para atender às especificidades dos educandos da EJA. A SME firmou parceria com instituições diversas, como INSS, Centro de Convivência de Idoso, e outras, que passaram a constituírem-se extensões das escolas municipais da RME de Goiânia.
 - [2]A partir de 1999 houve a implementação da proposta de organização alternativa para o ensino fundamental de 1a a 4a séries em que turmas multisseriadas poderiam ser formadas juntas, isto é, poderia haver a junção de 1a e 2a séries, de 3a e 4a séries e, em casos extremos, de 1a a 4a séries, podendo, nesses casos, ocorrer em escolas, locais de trabalho ou espaços comunitários, sendo as aulas assumidas pelo professor da RME, funcionando como extensão de uma escola.
 - [3]Base teórico-metodológica dessa atividade e que a diferencia das demais práticas de leitura: CREA. Comunidade de Pesquisa em Excelência para Todos. Disponível em: <https://crea.ub.edu/index/about/>. NIASE. Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR. Disponível em: <https://www.niase.ufscar.br/>. GABASSA, V.; MELLO, R. R. Comunidades de Aprendizagem: a construção da dialogicidade na sala de aula. Disponível em:

<http://comunidadesdeaprendizaje.net/wp-content/uploads/2012/04/TeseVG.pdf>. . ARAÚJO, J. L. S. Tertúlia Literária Dialógica: desafios e contribuições para o ensino de adolescentes, jovens e adultos em Goiânia-GO. Disponível em:

<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11235>

- [4]“Carmo Bernardes foi um dos maiores regionalistas goianos e um dos nomes mais expressivos da literatura sobre o Cerrado. Era um doutor em sertão. Contista, cronista, romancista, crítico de arte. Fez seu nome no cenário das letras de Goiás. Carmo Bernardes nasceu em Patos de Minas, Estado de Minas Gerais em 1915 e faleceu em Goiânia em 1996, aos 81 anos de idade. Residiu em Formosa onde fez seus estudos, depois em Anápolis onde iniciou sua vida profissional como pedreiro e pintor, assim como redator de jornal. Trabalhou no serviço público. Foi contista, cronista, romancista. Membro da Academia Goiana de Letras. Recebeu prêmios internacionais de Literatura” (Fleury, 2015).
- [5]Os contos citados também se encontram em Bernardes (2013). Por isso, alguns excertos apresentam essa referência.

Atuação bibliotecária em relação à leitura literária em bibliotecas escolares

Larissa Rosa de Oliveira PPGEEB-CEPAE/UFG

Ilma Socorro Gonçalves Vieira - CEPAE/UFG

pag.170 

Introdução

As primeiras bibliotecas no Brasil têm origem em 1549, advindas dos mosteiros jesuítas (Maroto, 2012). De lá para cá, grandes foram as alterações vivenciadas em alguns desses espaços, como a substituição da leitura silenciosa pela promoção de atividades culturais, ou ainda a modernização nos serviços oferecidos, oriunda do boom tecnológico. Ao mesmo tempo, muitas bibliotecas seguem engessadas no tempo, se assemelhando às primeiras que foram criadas, silenciosas e voltadas para o estudo individual, em vez de corresponderem ao desejado na atualidade: um local atuante em relação à cidadania, à promoção da leitura e à democratização do conhecimento.

Isso é especialmente notório quando as discussões permeiam a temática da Biblioteca Escolar. Apesar de várias iniciativas do Poder Público, voltadas para a estruturação e uso das bibliotecas escolares, regulamentadas pelas políticas públicas educacionais vigentes, o que se observa muitas vezes, na prática, são espaços abandonados, considerados por muitos como depósitos de livros (Oliveira, 2019; Oliveira, 2022; Maroto, 2012), sem recursos pessoais e estruturais adequados ou orçamentários.

Para solucionar esses problemas, é necessária, além da disponibilização de recursos, uma efetiva aplicação das políticas públicas voltadas para as bibliotecas escolares, de modo a garantir para a gestão desses espaços a presença de bibliotecários formados e devidamente registrados em órgãos competentes, além do incentivo ao desenvolvimento de ações diversas, entre elas, de promoção da leitura literária, dentro do ambiente escolar, contando com a parceria entre professor, bibliotecário e gestão da instituição. Essa necessidade se faz evidente, sobretudo, quando compreendemos que a promoção da leitura é um meio de democratização do acesso ao conhecimento (Oliveira, 2022) e estratégia fundamental para libertar o povo brasileiro e para o processo de reconstrução da sociedade (Silva, 1993).

^ pag.171 v

Pensando nessas questões, surge a proposta do presente artigo: discutir a importância da atuação bibliotecária para a promoção da leitura literária dentro da Biblioteca Escolar, a partir da parceria com a equipe pedagógica e dos meandros que perpassam a função do profissional habilitado para gerir esse espaço. Assim, será analisada a relação entre a prática bibliotecária e as ações possíveis, em se tratando do incentivo à leitura, da promoção do conhecimento e, especialmente, no que diz respeito à formação do leitor literário.

A promoção da leitura literária

A leitura literária tem características diferentes da leitura não literária ou leitura técnica. Segundo Chartier (2001), as obras não literárias possuem protocolos para a leitura que acabam direcionando e modificando a experiência da leitura, antes mesmo de o material ser lido. Já a leitura literária permite alcançar as singularidades da leitura, vivenciar experiências diferentes e oportunizar outras produções de sentido (Blanchot, 1969). Tal fato é exemplificado por Silva (1993):

Quem já se amarrou num bom romance e dele foi testemunha sabe que a literatura é capaz de criar tensões em nós mesmos e suscitar intuições acerca da vida humana. De repente, somos como que fígados pelo texto e empaticamente acompanhamos as personagens no miolo da trama, enfrentando conflitos e superando obstáculos. No prazer gerado pela complexidade e oscilação dos significados – decorrência natural do movimento de nossa consciência no adentramento do texto literário – vamos conhecendo e compreendendo melhor o mundo e a nós mesmos (Silva, 1993, p. 21).

^ pag.172 v

Percebe-se, desse modo, que a experiência da leitura é imersiva e permite que sejam produzidos novos sentidos que agregam às reflexões e à vida do leitor. Essa relação intrincada e complexa é tão inerente ao ser humano, que se faz presente desde os contos populares [6] , transmitidos oralmente ao longo da história. E, dos contos oralmente disseminados até a efetivação da leitura, faz-se notória a complexidade da formação leitora e dos vários aspectos envolvidos. Alguns autores, inclusive, afirmam que a leitura literária é algo “inquietante e desassossegador” (Neta, 2014), que tem múltiplas finalidades, servindo tanto para entreter quanto para fomentar conhecimento ou expressar as necessidades e visões de mundo daquele que lê. Outros, como Canclini (1980apudSilva, 1993), afirmam que o texto literário é uma busca arriscada e que as vivências dos personagens se assemelham à realidade do leitor, num enlace de contradições e possibilidades. Além disso, “o texto literário dá vazão às mais variadas leituras, dependendo das potencialidades, características e gostos de cada indivíduo que o lê” (Moura; Dias; Silva, 2016, não paginado).

Dessa forma, “o sujeito-leitor, a partir do seu repertório de vivências, confronta o texto literário com o intuito de construir o seu significado e chegar aos referenciais que demarcam o seu contexto” (Silva, 1993, p. 25). Nesse processo, o leitor passa a ser ente interativo com a leitura, sendo produtor de novas vivências e práticas sociais a partir daquilo que é lido. Talvez por isso, autores como Terra (2014) afirmem que a leitura literária exige mais do leitor do que a leitura não literária, já que o leitor precisa se atentar ao que é dito de forma clara, mas também pelo que não é dito pelo autor. Precisa compreender as nuances, as motivações, se inserir na história e, a partir disso, construir seu próprio caminho na leitura. E a partir disso, caminhar rumo à construção de um saber crítico.

Com base nessa compreensão, é essencial questionar como a leitura literária pode ser trabalhada na escola, especialmente na Biblioteca Escolar, já que, nesse espaço, o livro e a leitura não devem ser tratados de forma escolarizada e sim como elementos subjetivos e transformadores. Pensando nessa questão, trazemos à tona a importância de estratégias que favoreçam a viabilização de experiências significativas com a leitura literária, tanto em sala de aula, quanto na Biblioteca Escolar, de modo que os estudantes “possam se apaixonar pelo texto, bem como criticar, odiar e questionar, afinal envolver-se é diferente de simplesmente gostar de tudo que lhes é apresentado” (Soares; Rocha, 2020, não paginado).

Para isso, é essencial que os profissionais da educação atuantes diretamente com os estudantes – bibliotecários e professores, em especial – estejam atentos à necessidade de uma promoção da leitura literária, que considere a riqueza da multiplicidade de sentido dos textos, assim como as subjetividades envolvidas no ato da leitura realizada por diferentes sujeitos, como fatores determinantes nos processos de fruição estética e de recepção das obras. A mediação, nesse sentido, tanto por parte do bibliotecário quanto por parte do professor, é atenciosa e sutil, ao mesmo tempo em que se faz decisiva, aberta e franca, para que a leitura ocorra de modo criterioso, embora livre de padrões ou valores que corrompem as possibilidades de os textos se constituírem como fonte de diálogos para o leitor.

A seguir, discutiremos mais sobre a atuação de bibliotecários e professores em relação à promoção da leitura literária, principalmente dentro das bibliotecas escolares.

A atuação do bibliotecário e do professor na promoção da leitura

Tanto o professor quanto o bibliotecário escolar são profissionais que atuam na área da educação, devendo realizar atividades voltadas para o cumprimento dos objetivos da instituição escolar, com o intuito de promover o desenvolvimento integral do estudante, na perspectiva de uma educação emancipatória e transformadora. Ao buscarem estratégias que favoreçam o acesso dos estudantes ao livro, ambos profissionais se fundamentam na premissa de que a leitura é um ato político. Isso é discutido por Lajolo (1996), que afirma:

^ pag.174 v

A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere. (Lajolo, 1996, p. 28).

O papel assumido pelos profissionais que investem na promoção da leitura na escola pode cumprir, portanto, uma função social de grande relevância, uma vez que, os resultados dos trabalhos empreendidos podem impactar, de maneira significativa, nas mais variadas instâncias da vida em sociedade, posto que, a partir da leitura, é possível enxergar o mundo de modo ampliado, mais consciente quanto à complexidade das relações humanas e comprometido com as demandas coletivas. Assim, quando professores e bibliotecários se unem na promoção da leitura, aumentam as chances dessa leitura afetar positivamente a trajetória de cada estudante e, possivelmente, de ela se constituir como um valioso meio que favorece a transformação da realidade. Isso é especialmente importante quando pensamos na Biblioteca Escolar, por este ser um ambiente que fomenta as investigações e a disseminação do conhecimento (Silveira, 1996, Hillesheim; Fachin, 1999), além de se abrir para que a experiência estética possa fazer parte da trajetória estudantil e transponha os muros da escola.

Nesse sentido, é válido lembrar que, ao ter como missão disseminar a cultura, a Biblioteca Escolar atua como instrumento socializador (Pimenta; Huber; Henriques; Silva, 2018), integrando de forma efetiva a instituição escolar e sendo vista como elemento complementar, independente, em se tratando das ações realizadas, mas integrada ao desenvolvimento pedagógico programado (Bretas, 2014).

Assim, por ser um “espaço importante na formação e desenvolvimento do indivíduo” (Oliveira, 2019, p. 47), a Biblioteca Escolar precisa ser valorizada, ter recursos destinados e ser gerida por bibliotecários capacitados, em especial, quando refletimos sobre sua relevância como espaço pedagógico. E, também por isso, precisa ser utilizada por toda a comunidade escolar como o centro investigativo e de democratização cultural que é.

A parceria entre bibliotecários e professores na promoção da leitura literária

O desenvolvimento de ações voltadas para a promoção da leitura literária dentro das escolas é efetivado a partir do compromisso assumido por profissionais da educação que compreendem a importância do investimento na formação do leitor, como forma de contribuir para a construção da autonomia dos estudantes, tanto na busca de conhecimentos quanto no estabelecimento de um horizonte de expectativas relacionado à fruição estética. As ações têm como base as orientações advindas das políticas públicas educacionais interacionais, como o Manifesto IFLA/Unesco para Biblioteca Escolar (1999) e as Diretrizes da IFLA/Unesco para a Biblioteca Escolar (2002). Tais políticas recomendam que professores e bibliotecários sejam parceiros na realização de ações que estimulem a aprendizagem e fomentem a leitura, de modo que, alguns dos objetivos das bibliotecas escolares consistem em propiciar o desenvolvimento de habilidades dos alunos, em relação ao acesso à informação e à construção de conhecimentos, e orientar quanto ao uso do ambiente da Biblioteca Escolar e à realização de eventos culturais e programas de incentivo à leitura (International Federation of Library Association, 2002).

Nesse sentido, é essencial que bibliotecários e professores atuem como promotores e mediadores do processo de leitura, configurando-se como agentes transformadores “na relação entre leitor(a) e livro e parte essencial na formação de leitores(as)” (Oliveira, 2019, p. 62).

Em sala de aula, os professores podem, por exemplo, criar uma comunidade de leitores (Hooks, 2013), ou seja, um espaço em que a presença de estudantes e professores é valorizada e incentivada, de modo a compartilhar a leitura de textos literários e suas considerações sobre eles (Soares; Rocha, 2020). Isso é importante, pois,

a relação entre professor e aluno, professor e leitura é essencial ao progresso ou fracasso das aulas de literatura, conseqüentemente da leitura literária em sala de aula. Não que se queira impor mais responsabilidades e/ou culpas para a figura do professor, mas as suas práticas de estudo e ensino de leitura podem influenciar positiva ou negativamente a visão que os alunos possam vir a assumir perante a leitura, enfatizando-se entre essas a leitura literária (Moura; Dias; Silva, 2016, não paginado).

No que tange à biblioteca, cabe ao bibliotecário “mediar o usuário na busca da leitura, ou seja, organizar, analisar e difundir a informação” (Espindola, 2011, p. 27). Além disso, esse profissional deve ser proativo e atento às necessidades informacionais dos usuários da biblioteca. Percebe-se, assim, que os alunos são estimulados a ler a partir da ênfase dada à prática da leitura literária pelos professores em sala de aula. E, quando isso se alia à parceria entre professores e bibliotecários, obtêm-se resultados ainda mais positivos no processo de ensino-aprendizagem e na promoção da leitura literária (Espindola, 2011), porque mais que mediadores nesse processo, os profissionais passam a se configurar como referências fundamentais para a continuidade no investimento na leitura por parte dos estudantes. Ao mesmo tempo, constroem-se novas possibilidades de interação com a leitura, com a equipe pedagógica, com a biblioteca e com o livro em si, já que as vivências subjetivas dos estudantes se entrelaçam às vivências e subjetividades daqueles que compartilham o mesmo ambiente escolar.

Possibilidades de atuação bibliotecária em relação à promoção da leitura literária dentro das bibliotecas escolares

Com base no disposto até aqui, percebemos que é necessária uma atuação em parceria, envolvendo professores e bibliotecários, assim como a equipe pedagógica da instituição como um todo, além do Poder Público, para o desenvolvimento de ações efetivas dentro das bibliotecas escolares, pensando, fundamentalmente, na democratização do acesso ao conhecimento, na promoção da leitura e na formação do leitor literário.

^ pag.177 v

Para Lacombe (2015), a leitura é um processo. No entendimento da autora:

Pode-se começar lendo livros de piada, de receitas; contos populares são deliciosos. Eu acredito que chegará o momento em que não conseguirá mais ficar sem ler. Não saio sem um livro na bolsa. Em cada intervalo do dia, no consultório do médico, no metrô, no ônibus, vou lendo um pouquinho. Quando você percebe, já leu uma porção de livros. Não existe mágica. (Lacombe, 2015, p. 48).

E esse processo é gradual, mas pode ser mediado. Nesse sentido, o bibliotecário pode realizar algumas atividades, como: contação de histórias, palestras com autores literários, rodas de conversa sobre livros, feiras e exposições, entre outros (Cunha, Ribeiro, 2010). Segundo Oliveira (2022):

A contação de histórias, em especial, tem papel essencial no incentivo à leitura, pois fomenta a compreensão leitora e permite que quem a escute construa sua própria relação com a história contada. Ela estimula a leitura através do encantamento e é uma das principais estratégias utilizadas dentro da biblioteca escolar. (Oliveira, 2022, p. 65).

Em outro trabalho, Oliveira (2019) parte de entrevista realizada com uma bibliotecária, para apresentar de forma sucinta algumas ações que podem ser desenvolvidas na Biblioteca Escolar:

^ pag.178 v

Fonte: Adaptado de Oliveira (2019).

Apresentação dos gêneros literários e produção de trabalhos sobre eles.	Trabalhos sobre a estrutura física e composição do livro.
Uso de dicionários e enciclopédias.	Realização da “Hora do conto”.
Trabalhos com biografias de autores.	Trabalho com temáticas relativas à higiene.
Uso de livros de imagens.	Promoção de “Corrida literária”.
Contação de histórias feitas pelos próprios estudantes para estudantes de outras turmas.	Confecção de jornal da escola.
Apresentações em datas comemorativas.	Produção de revistas em quadrinhos.
Incentivo ao empréstimo.	Elaboração, em parceria com os estudantes, de biografias dos funcionários da escola.
Criação de fichas literárias.	Abordagem de temas polêmicos, por meio de palestras com membros da comunidade escolar.
Construção de varal de poesia.	Criação de “Palanque da leitura”.
Criação de caixa de leitura, em que o aluno pode ler uma frase selecionada pelo bibliotecário.	Realização de concursos, como “Causos de família”, com contação de histórias sobre acontecimentos pelos familiares dos estudantes.
Encenação de peças teatrais.	Interpretação de receitas culinárias.

Elaboração de cartas.	Promoção da criação de livros pelos próprios estudantes.
Desenvolvimento de projetos, como o projeto “Caminhada da leitura”, em que os estudantes devem ler placas e outras informações e confeccionar cartazes relacionados a elas.	Leitura de rótulos.
Colagem de frases em sequência correta para trabalhar estruturação frasal.	

Com base nessa relação de ações, verificamos que muitas são as atividades que podem ser realizadas no ambiente da Biblioteca Escolar, sempre objetivando a democratização do acesso ao conhecimento, a promoção da leitura e a formação do leitor literário. Elas podem envolver toda a comunidade escolar, de modo a contribuir também para a interação entre os sujeitos que dela fazem parte, para uma maior compreensão da realidade e, conseqüentemente, para uma transformação social.

Considerações finais

A leitura é prática indispensável a uma formação cidadã fundamentada em uma perspectiva de educação crítico-emancipadora. Em se tratando da leitura literária, é reconhecível o papel cumprido pela arte da palavra escrita, no sentido de mobilizar aspectos sensíveis da constituição do leitor e, com isso, proporcionar amadurecimento progressivo em sua compreensão do mundo e de si mesmo. A promoção dessa leitura deve estar, portanto, garantida no conjunto das práticas educativas realizadas no ambiente escolar, especialmente nas bibliotecas escolares, que são espaços democráticos por natureza, e onde, em muitos casos, são oferecidas oportunidades únicas para que estudantes das classes sociais menos favorecidas economicamente tenham garantido o direito ao acesso ao livro. A realização de ações voltadas para a promoção da leitura literária perpassa, enfim, o fazer bibliotecário e se configura como uma das importantes atribuições desse profissional, especialmente, quando pensamos na Biblioteca Escolar.

A variedade de ações possíveis nas bibliotecas escolares, aliadas ao papel fundamental do bibliotecário como mediador de leitura, a parceria com os professores e demais membros da equipe pedagógica e a existência de políticas públicas educacionais voltadas para a promoção da leitura e para a valorização da Biblioteca Escolar podem mudar radicalmente a realidade estudantil no Brasil. Entretanto, o que ainda se observa, em muitas escolas do país, é o abandono, mesmo havendo orientações bem definidas para o desenvolvimento de ações no espaço da Biblioteca Escolar, como disposto no Manifesto IFLA/Unesco para Biblioteca Escolar e nas Diretrizes da IFLA/Unesco para a Biblioteca Escolar, e exemplos significativos, como os detalhados no quadro da entrevista com uma bibliotecária, feita por Oliveira, em estudo publicado em 2019.

Conclui-se, assim, que discussões como esta surgem como esperança de que as bibliotecas escolares, de modo geral, sejam valorizadas, e não apenas em alguns casos, uma vez que elas se configuram como um dos maiores recursos educacionais que temos, indispensáveis para a construção de uma educação cidadã e crítica. Elas são indispensáveis, ainda, por abrigarem, em seu conjunto, o valioso patrimônio cultural da humanidade, que é a literatura, gênero cuja leitura pode transformar subjetividades e, por desdobramento, vidas.

Referências

AURORA NETA, Maria. **A leitura como experiência estética** Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, 2014.

BLANCHOT, Maurice. **L'Entretien Infini** Paris: Gallimard, 1969.

BRETAS, Maria Luiza Batista. **Ler é preciso** políticas de fomento à leitura, perspectivas e desafios. Goiânia: Cãnone Editorial, Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Goiás, 2014.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CUNHA, Leonora Alves da; RIBEIRO, Marizete Cordeiro Dantas. Biblioteca Setorial do Cepae: uma viagem pelo mundo mágico da leitura. **Revista Polyphonia** vol. Especial, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rp.v0i0.12730> Acesso em: 10 maio 2023.

ESPÍNDOLA, Ramadan Pereira.**O bibliotecário escolar como mediador da leitura.** 2011. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação.

GIL, Antonio Carlos.**Métodos e técnicas de pesquisa social** Rio de Janeiro: Atlas, 2021.

HILLESHEIM, Araci Isaltina de Andrade; FACHIN, Gleisy Regina Bories. Conhecer e ser uma biblioteca escolar no ensino-aprendizagem.**Revista ACB Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis**, v. 4, n. 4, 1999.

^ pag.181 v

HOOKS, Bell.**Ensinando a transgredir** educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATION (IFLA). UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO).**Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar** 1999. Disponível em:<https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-manifesto-pt-brazil.pdf>. Acesso em: 14 maio

2023. INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATION (IFLA). UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO).**Diretrizes da IFLA/UNESCO para biblioteca escolar** 2002.

Disponível em:https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/SchoolLibraryGuidelines-pt_BR.pdf
Acesso em: 8 maio 2023.

LACOMBE, Ana Luísa.**Quanta história numa história!**Relato das experiências de uma contadora de histórias. São Paulo: É realizações, 2015.

LAJOLO, Marisa.**A formação do leitor no Brasil** São Paulo: Ática, 1996.

MAROTO, Lucia Helena.**Biblioteca escolar, eis a questão!**Do espaço do castigo ao centro do fazer educativo. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MOURA, Alessandro Alencar de; DIAS, Daise Lilian Fonseca; SILVA, Veridiane Rosa da. A importância da leitura literária: questões de literatura e ensino. In: III

CONEDU – Congresso Nacional de Educação. **Anais... III CONEDU** Natal/RN, 2016.
Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA5_ID634_19032016164537.pdf Acesso em: 05 maio 2023.

^ pag.182

OLIVEIRA, Larissa Rosa de. **Parceria bibliotecário e professores na mediação de práticas leitoras**: estudo de caso de uma escola municipal em Aparecida de Goiânia – Goiás. 2019. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Informação e Comunicação. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/18450> Acesso em: 10 maio 2023.

OLIVEIRA, Larissa Rosa de. **As políticas públicas de acesso à informação e de incentivo à leitura e sua aplicação na biblioteca escolar**. 2022. 195p. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós- Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/480/o/Larissa_Rosa_-_Dissertação_BDT D.pdf Acesso em 10 maio 2023.

PIMENTA, Jussara Santos; HUBNER, Marcos Leandro Freitas; HENRIQUES, Hélder; SILVA, Márcio Ferreira da (orgs.). **Biblioteca escolar** memória, práticas e desafios. Curitiba: CRV, 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura na escola e na biblioteca** Campinas, SP: Papyrus, 1993.

SILVEIRA, Fabrício José Nascimento da; MOURA, Maria Aparecida. A Estética da recepção e as práticas de leitura do bibliotecário (a) indexador. **Perspectivas em Ciência da Informação**, [S.l.], v. 12, n. 1, nov. 2007. ISSN 19815344. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/8BbT68VyqHvbP53K5sbbPQS/abstract/?lang=pt> Acesso em: 02 maio. 2023.

SOARES, Esdras; ROCHA, Lara. A literatura, os jovens e a escola: caminhos para a leitura literária e a formação de leitores. **Escrevendo o futuro** São Paulo, set. 2020. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/biblioteca/nossas-publicacoes/revista/artigos/artigo/2817-a-literatura-os-jovens-e-a-escola-caminhos-para-a-leitura-literaria-e-a-formacao-de-leitores> Acesso em: 15 maio 2023.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário** São Paulo: Contexto, 2014.

- [6]Os contos populares “refletem os valores, a ética, a religião, a espiritualidade, os anseios e medos humanos, tudo está ali. Ninguém sabe onde e como começaram esses contos. Eles foram passando de boca em boca e chegaram até nós” (Lacombe, 2015).

Entrevista com João Anzanello Carrascoza

Célia Sebastiana Silva
Ilma Socorro Gonçalves Vieira
Vivianne Fleury de Faria

pag.183 

Para boa parte de crianças e jovens da sociedade brasileira, o contato possível com a cultura literária é quase sempre na escola, o que torna a prática da leitura literária um grande desafio para professores e outros mediadores de leitura nesse espaço. Mas, no processo de formação do leitor, a relação autor-livro-leitor assume dimensão de elevada importância. Nesse sentido é que se propõe aqui um diálogo com o autor João Anzanello Carrascoza, cuja escolha não foi aleatória. Trata-se de um escritor muito lido e muito bem recepcionado por crianças e jovens na escola de Educação Básica, embora a riqueza de sua produção não tenha uma destinação etária específica.

Nascido em Cravinhos, interior de São Paulo, o escritor, formado em Publicidade e Propaganda, é doutor em Ciências da Comunicação pela USP e integra o time dos grandes prosadores da literatura brasileira contemporânea. Ele escreve livros que encantam adultos, jovens e crianças. Com prosa fluida e olhar afetivo e atento para a infância, seus livros capturam a sensibilidade do leitor sem deixar de aguçar o olhar crítico de leitores os mais diversos. Entre os vários prêmios que sua obra obteve, estão Eça de Queiroz e Guimarães Rosa, o Prêmio FNLIJ, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, na categoria Jovem, tendo sido um dos ganhadores no 57º Prêmio Jabuti. Além de prêmios internacionais recebidos, seus livros foram traduzidos para diversos idiomas e brindam agora públicos de vários países.

Nesta entrevista, cujo objetivo era ouvir um pouco da voz do escritor sobre suas impressões a respeito de leitura, literatura e escola, a conversa escapa de seu tom trivial e alcança o fato estético com imagens e alegorias carregadas de uma sensibilidade estética capaz de despertar “melodias esquecidas na alma de alguém”, para parafrasear Rubem Braga. Se o que se pretende é promover uma reflexão sobre a literatura e os seus desdobramentos no leitor e na escola, ninguém melhor que um escritor capaz de desautomatizar o nosso olhar, aguçar a nossa percepção e promover a nossa reumanização. Com a palavra o escritor João Anzanello Carrascoza:

1Mc Luhan, um crítico literário do início do século XX, diz que as mídias são extensões do corpo dos jovens. Em sua opinião, quais os desafios para que a leitura literária alcance essa nova geração tão afeta à imagem, ao vídeo, às redes sociais, à brevidade, à volatilidade?

McLuhan fez esta afirmação, sim, na obra *Os meios de comunicação como extensões do homem*, e também teorizou que há meios quentes (com conteúdos de maior dificuldade de assimilação) e os frios (com mensagens mais facilmente assimiláveis). Os desafios contemporâneos são, entre outros, incentivar os jovens a transitarem tanto pelos meios quentes (como a literatura, por exemplo) quanto pelos frios (a televisão, a mídia digital), a fim de adentrarem em camadas mais fundas do mundo do sensível, além de ensinar a eles a literacia midiática – como aprender a ler o mundo, a palavra, a imagem. É essencial a convivência com a tecnologia, que libera todos de tarefas repetitivas e mecânicas, mas sem que deixemos de usar a nossa capacidade de operar relações racionais e emocionais complexas.

2Para onde caminha a promoção do livro e da leitura literária com os novos suportes digitais?

Caminha para o destino que lhes dermos. Os meios tradicionais de leitura devem permanecer, mas os novos vão se impondo como expansão de possibilidades. A História tem nos mostrado que uma descoberta nem sempre anula uma anterior, mas que ambas seguem em convivência. Os elementos arcaicos da cultura sobrevivem e continuam influentes em meio ao emergente. Como nos lembra Lucia Santaella, o leitor contemporâneo é ubíquo: lê no suporte papel, salta para um site com hipertexto, de lá vai para uma rede social na qual o gênero e o grau de interação são outros, e, subitamente, está de volta ao seu bloco de anotações.

3Em seu ponto de vista, qual a importância da literatura para o aprofundamento de uma compreensão de arte como direito humano?

A literatura desnaturaliza o olhar, promove a observação aguçada do cotidiano, amplia o nosso universo imaginário, e, sobretudo, nos reumaniza.

4Como um escritor cuja produção é voltada para o público infantojuvenil, qual a sua percepção quanto à relação entre o jovem leitor, a literatura e a escola?

Minha produção literária, ajustando melhor a pergunta, é voltada para todas as idades, o que inclui as crianças e os jovens, tanto quanto os adultos. Gosto de pensar em cada texto que escrevo como um rio, com as suas margens, a sua profundidade, a coloração de suas águas, o movimento próprio de sua correnteza. O leitor é quem decide se nele vai só molhar as mãos ou mergulhar, ou sair com o barco de seu repertório e descobrir bancos de areia, paisagens ribeirinhas, mistérios ao longo de seu curso. E nessa aventura, de levar o leitor até esse rio, de incentivá-lo a conhecer a sua singularidade, de estar com ele nessa contemplação, nesse exame, ou nesse nado, é que está o papel da escola, do professor, que igualmente pode se rejubilar, se enriquecer, se refluir como gente entre os demais de sua coletividade.

^ pag.185

5Em geral, cada pessoa tem um sistema para selecionar leituras. Qual é o seu?

Um sistema simples: abrir-me inteiramente para a pluralidade, escolher os temas que me são próximos, mas também os distantes, dar espaço para o que é familiar e, na mesma medida, para o estranho, estar atento para as cintilâncias do acaso.

6Em tempos de discursos de ódio, de redesenho de barbárie, de fundamentalismos acirrados, o que pode a literatura?

A literatura pode e deve ser o que ela é sempre: produto do espírito humano, espaço de afetos, poço do qual retiramos a nossa eussociabilidade, lócus onde se vê a exuberância da diferença.

7Na sua obra, parece que as dimensões do passado e do presente surgem com mais força, talvez por serem os lugares de fundação da memória e da experiência.

Sim. E não é uma escolha, é a consciência do meu existir nesse aqui e nesse agora, que se tornam imeditamente menos aqui e agora e mais ali e há pouco; é esse ímpeto propulsor que me faz escrever o que acontece (o presente) no momento em que deixa de acontecer (o passado).

8Quais livros formaram o escritor João Anzanello Carrascoza? E mais: qual foi o papel da escola na formação do leitor João Anzanello Carrascoza?

Como afirmei acima, sobre acolher a pluralidade, eu sou um escritor porque, antes de tudo, me sinto plenamente um leitor. E, desde menino, um leitor de tudo o que encontrei nas escolas onde estudei, nas bibliotecas públicas que sempre frequentei. A minha formação, portanto, se fez com os que eu tinha ao alcance: a poesia, o conto, a crônica, o romance, tantos os clássicos nacionais quanto os estrangeiros. Aprendi na escola que o universo é feito pelo diverso – daí estar apto para abraçar todo tipo de leitura, sem pré-julgamento. Quem sabe como é o rio, a sua temperatura, o desenho de seu leito, é o leitor que nele se banha.

9Você entende a narrativa, especialmente a do conto, como um “caracol da linguagem”, como afirma Cortázar, ou concorda com Octavio Paz, ao afirmar que, ao contrário da poesia, a prosa é uma reta que segue sempre adiante com uma meta precisa?

O conto exige um caracol da linguagem para cumprir a meta da narrativa: chegar ao desfecho contundente – seja a imprevista ascensão, seja o esperado abismo.

10Como ser um leitor atento às bases da arte literária, conforme você propõe como um critério para a escrita criativa?

Quando fazemos expedições aos rios, vamos desvelando como são, quais os seus diferenciais, a doçura ou não de suas águas, quais tipos de peixes (e cobras) nele são autóctones. Assim também eu penso em relação à criação literária (de um rio): o bonito de um feito está, ainda no tempo de sua inexistência, em ter sido feito com os cuidadosos detalhes que lhe dão singularidade.

-
- [3]Essa discussão faz parte do capítulo I da Tese de Doutorado intitulada “Relações intertextuais na obra de Ana Maria Machado: ficção e história, teoria e criação literária”, defendida em 2013 por uma das autoras deste artigo.
 - [4]As discussões aqui apresentadas podem ser encontradas, de forma ampliada, no capítulo II da referida Tese de Doutorado, defendida em 2013 por uma das autoras deste artigo.

Sobre as/os autoras/es

Célia Sebastiana Silva
Ilma Socorro Gonçalves Vieira
Vivianne Fleury de Faria

pag.186 

Alexandre Pilati

É poeta e professor de Literatura Brasileira na Universidade de Brasília. Doutor em Literatura pela UnB (2007), é também pesquisador e professor na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, poesia, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura brasileira, poesia brasileira, literatura e classe social, poesia brasileira – do moderno ao contemporâneo, ensino de literatura. É autor, entre outros, de Poesia na sala de aula (Pontes, 2017).

Andréia Ferreira de Melo Cunha

Possui graduação em Direito pela Universidade Federal de Goiás (1995), graduação em Letras pela Universidade Federal de Goiás (2001), mestrado (2005) e doutorado (2014) em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente com pesquisas em Literatura Juvenil.

Célia Sebastiana Silva

Possui doutorado em Literatura pela UNB; mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Goiás; especialização em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, graduação em Letras pela UEG-Goiás e em Direito pela UFG. É professora do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da UFG onde atua da educação básica à pós-graduação, desde 2009. Suas linhas de pesquisa estão voltadas para a poesia brasileira moderna e contemporânea, teoria e crítica da poesia lírica e para a área de ensino de literatura e de formação do leitor literário na educação básica, especialmente o leitor de poesia. Coordena projetos de pesquisa, de ensino e de extensão na área de leitura literária e formação de leitores na educação básica como TRAPPO - VOZ E POESIA.

Ceylla de Souza Furtado

Possui mestrado em Ensino na Educação Básica pela UFG-GO; graduação em Letras, também pela UFG-GO e Pedagogia pela FACEL-PR. É professora da Rede Municipal de Ensino de Goiânia, pela SME (Secretaria Municipal de Educação) e atua como professora do Ensino Fundamental nos Anos Iniciais, como Pedagoga, e nos Anos Finais, como professora de Língua Portuguesa. Já atuou como professora de Oficinas de Leitura na mesma rede e participou do Projeto de Extensão “Literar com a Infância, no Enfrentamento do (Des)Conhecido” pela Faculdade de Educação da UFG. Sua linha de pesquisa está voltada para práticas escolares e aplicação do conhecimento na formação do leitor literário. Faz parte do grupo de estudos do projeto de pesquisa Leitura Literária e Formação de Leitores na Educação Básica e participa do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) como professora formadora de Literatura Infantojuvenil pela PUC-GO.

Débora Rodrigues de Almeida

Possui mestrado em Ensino na Educação Básica pela UFG; desenvolveu pesquisa para a área de ensino de literatura e de formação do leitor literário na Educação Básica, especialmente o leitor em processo de alfabetização; possui graduação em Pedagogia pela UFG. Atua na Educação Básica há 15 anos, nesse período, ocupou tanto a regência de sala de aula quanto a coordenação pedagógica. É Orientadora Pedagógica e Educacional da Educação Infantil e 1º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Colégio Fundação Bradesco - Aparecida de Goiânia. É integrante do Núcleo de Formação Continuada da Escola Casa Verde e do Instituto de Educação Casa Verde em Aparecida de Goiânia. Participa do projeto de extensão TRAPPO - VOZ E POESIA.

Denise Cristina Camilo de Lima

Possui mestrado em Ensino na Educação Básica pela UFG-GO; especialização em Educação para Diversidade e Cidadania pela UFG-GO, Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FATEG-GO, em Gestão Educacional pela ICETEC-SP, em Docência Superior pela UGF-RJ e em Educação Inclusiva pela FACMAIS-GO; graduação em Pedagogia pela UEG-GO e concluindo a graduação em Letras pela UNIFAVENI-SP. É professora da Rede Pública Municipal de Ensino desde 1997 e da Rede Pública Estadual de Ensino desde 2007 e atua como professora do Ensino Fundamental - Anos Iniciais (EF), professora na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e coordenação das salas de recurso - AEEs do município. Sua linha de pesquisa está voltada para as práticas escolares e aplicação do conhecimento na formação do leitor literário na Educação Básica, especialmente o leitor de literatura infantil. Faz parte do grupo de estudos do projeto de pesquisa Leitura literária e formação de leitores na educação básica, coordenado pela professora Dra. Célia Sebastiana Silva do CEPAE da UFG.

Glayce Kelly Cardoso Pires

É escritora, mãe e cuidadora do Thales e da Raissa. Mestre em Ensino na Educação Básica, especialista em Gênero e Diversidade na Escola e licenciada em Letras e Pedagogia. Atua na educação básica e pública desde 2009. É defensora e integrante de projetos de intervenção artística de grupos que não compõem o padrão hegemônico. Desenvolve pesquisas na área da educação, com ênfase na prática formativa pela leitura literária. Idealizadora do projeto, "Prática de escrita criativa", pautado pela convicção de que todo ser é capaz de voltar ao Sim esmo e, assim, libertar-se das imposições desumanas e violentas da cultura colonial e patriarcal.

Ilma Socorro Gonçalves Vieira

Possui graduação em Letras-Português pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (1995), Mestrado (2001) e Doutorado (2013) pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, com pesquisas na Área de Estudos Literários e Linha de Pesquisa “Literatura, História e Imaginário”. É docente da Universidade Federal de Goiás, com atuação no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação e no Mestrado Profissional ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, dessa mesma unidade da Universidade Federal de Goiás.

Jaildes Amanda Gonçalves de Deus

Possui mestrado em Ensino na Educação Básica pela CEPAE na UFG-GO; Licenciada em Letras - Português/Inglês (2014) pela PUC - GO, formada em Pedagogia (2016) pelo Instituto Lato Sensu - Universidade Mauá. Pós-Graduada em Psicopedagogia (2017) pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (FABEC Brasil). Atualmente é Diretora do Colégio Integrado Jaó. Já atuou como professora de Ensino Superior no curso de Pedagogia, nas disciplinas: Didática, Conteúdos e Metodologias, Psicologia da Educação e Psicopedagogia. Tem experiência em sala de aula como professora e desenvolvedora de projetos da disciplina de Literatura, com ênfase em Leitura Literária Brasileira para as últimas séries do Ensino Fundamental e Ensino Médio. É participante do projeto de extensão TRAPPO – VOZ E POESIA do CEPAE- UFG.

Keila Matida de Melo

Tem graduação em Letras, mestrado e doutorado em Educação. É professora associada da área de linguagem na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (FE-UFG). Desenvolve pesquisas sobre linguagem, literatura, história da leitura, de livros e de bibliotecas. Coordenou projetos de pesquisa específicos da área como Dialogismo e alteridade em Mikhail Bakhtin. Integra outros como Diagnóstico das bibliotecas escolares do Estado de Goiás e elaboração de uma proposta para a criação da Rede Estadual de Bibliotecas Escolares. Coordena também o projeto de extensão intitulado Mediação de leitura em espaços formais e informais. Tem experiência nas seguintes áreas: aquisição da linguagem, alfabetização e letramento, ensino de língua portuguesa, leitura e escrita, literatura infantil e juvenil, literatura e formação humana. Desde 2022, atua como diretora da Diretoria de Gestão Curricular (DGC) na Pró-Reitoria de Graduação da UFG. Em função disso, desenvolve também estudos sobre retenção, evasão e ações de permanência nas Universidades Públicas Federais brasileiras, em especial na UFG. Para tanto, coordena o projeto de pesquisa *A evasão nos cursos de graduação da UFG*

Larissa Rosa de Oliveira

É mestra em Ensino na Educação Básica pelo PPGEEB-Cepae/UFG (2022), especialista em Direito Notarial e Registral pela UniAnhanguera (2013), Bacharela em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Goiás - UFG (2016/2019) e Bacharela em Direito pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba - FAFICH (2012), atual UniCerrado.

Léia das Dores Cardoso Ribeiro

Possui mestrado em Ensino na Educação Básica pela UFG-GO; especialização em Educação Inclusiva com Ênfase no Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela FABEC-Brasil, Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino pela UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA - UNIVERSO; graduação em Pedagogia pela FACULDADE PADRÃO. É professora da Educação Básica desde 1995 e atua como professora do Ensino Fundamental - Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Goiânia desde 2011. Sua linha de pesquisa está voltada para a formação do leitor literário na Educação Básica, especialmente leitura de poesia e de canção. Faz parte do grupo de estudos do projeto de pesquisa Leitura literária e formação de leitores na educação básica, coordenado pela professora Dra. Célia Sebastiana Silva do CEPAE- UFG.

Pítias Alves Lobo

Possui doutorado em Educação pela UFG, onde defendeu a tese "Educação popular: contradições, modismos e interesses". É mestre pela mesma instituição, com a dissertação "Núcleo de educação popular 13 de Maio: uma contribuição à formação crítica da classe trabalhadora"; fez especialização em Educação Física Escolar pela Faculdade de Educação Física e Dança da UFG. Possui graduação em Educação Física também pela UFG. É professor do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) da UFG. Suas linhas de pesquisa estão voltadas para a educação, educação física, educação popular e escola. Atua em projetos de pesquisa, de ensino e de extensão como PIPOESIA e TRAPPO - VOZ E POESIA.

Silvana Matias Freire

Possui graduação em Licenciatura em Letras Português-Francês pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1991), mestrado em Linguística Aplicada (2001) e doutorado em Linguística (2007) pela Universidade Estadual de Campinas. Professora de Língua Francesa no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação e do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB/CEPAE) na Universidade Federal de Goiás. Integra o grupo de pesquisa interinstitucional (UnB/UFG/UNILAB/UFBA) Crítica e Tradução do Exílio. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase nas questões da subjetividade implicadas na aquisição de linguagem e no ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira. Trabalha na linha de pesquisa linguagem e psicanálise.

Sirlene Terezinha de Oliveira

Possui mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB) e graduação em Letras - Licenciatura dupla português-francês pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professora de língua francesa no Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - UFG. Tem experiência na formação de docentes e no ensino de Línguas Adicionais.

Tálita de Oliveira Borges

É mestra em Ensino na Educação Básica pelo PPGEEB - CEPAE/UFG (2023), especialista em Formação de Professores em Didática e Gestão Educacional pelo IPOG (2019) e Língua(gem), Cultura e Ensino, pela Universidade Estadual de Goiás (2020) e graduada em Letras/Português pela Universidade Federal de Goiás (2010). Atua como professora de Língua Portuguesa e Formadora de Leitores na Educação Básica. Estudiosa das Metodologias Ativas, das novas tecnologias e da gamificação na educação. Co-autora do livro “Estou Professor. E agora? Um profissional e sujeito da ação”. Desenvolveu como produto educacional o website intitulado “Leitores Protagonistas: Contribuições e Desafios das Metodologias Ativas para a Formação de Leitores Literários”.

Thales Rodrigo Vieira

Possui graduação em licenciatura em língua francesa e língua portuguesa pela Faculdade de Letras - Universidade Federal de Goiás (2006), mestrado em Letras e Linguística, Faculdade de Letras-UFG com a dissertação: "Os limites da narrativa em Um amor de Swann". Área de concentração Literatura Comparada (2011) e possui doutorado em Letras e Linguística pela Faculdade de Letras - UFG, com a tese "A memória escrita: três estudos comparativos sobre João Cabral e Marcel Proust (2020). Atualmente é Analista Legislativo na Assembleia Legislativa do Estado de Goiás.

Vivianne Fleury de Faria

Possui doutorado em Literatura Brasileira pela Universidade de Brasília (2007), mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Goiás (2000) e graduação em Letras também pela UFG. É professora de Língua Portuguesa do CEPAE/ UFG desde 2010. Atua também como produtora cultural, com três projetos de artes visuais aprovados pela Lei de Incentivo à Cultura, e assina o roteiro de curtas metragens como "Amor de fumaça" (2007) e o documentário "Inacabado, o teatro e a cidade" (2010). Integra o projeto de pesquisa Formação do leitor literário na educação básica do CEPAE/ UFG, desde 2010, e da RIEC, Rede Internacional de Escolas Criativa, criado pelo professor Saturnino de La Torre, da Universidade de Barcelona, desde 2012, com vários textos resultantes.

-
- [3]Essa discussão faz parte do capítulo I da Tese de Doutorado intitulada "Relações intertextuais na obra de Ana Maria Machado: ficção e história, teoria e criação literária", defendida em 2013 por uma das autoras deste artigo.
 - [4]As discussões aqui apresentadas podem ser encontradas, de forma ampliada, no capítulo II da referida Tese de Doutorado, defendida em 2013 por uma das autoras deste artigo.



3

2

1

A

B