



Leitura Literatura

Leitura da literatura em sala de aula
propostas de abordagem

Aroldo José Abreu Pinto
João Carlos Gomes
Sidney da Silva Facundes
ORGANIZADORES

editora
Faef

Aroldo José Abreu Pinto
João Carlos Gomes
Sidney da Silva Facundes
(Organizadores)

LEITURA DA LITERATURA
EM SALA DE AULA:
PROPOSTAS DE ABORDAGEM

© copyright 2023 by autores.

Impresso no Brasil/ *Printed in Brazil*

EDICÃO: Editora FAEF
DIRETORA ADMINISTRATIVA: Luciana Aparecida Wolff Zimmermann Abreu
REVISÃO: Luciana Raimunda de Lana Costa e Liliane Lenz dos Santos
PROJETO GRÁFICO E CAPA: Aroldo José Abreu Pinto
CORRESPONDÊNCIA: email: aroldoabreu@unemat.br

Foto de capa: Aroldo José Abreu Pinto. Estante de livros do acervo de Ricardo Guilherme Dicke sob a responsabilidade da Universidade do Estado de Mato Grosso/MT - Brasil

Proibida a reprodução de partes ou do todo desta obra sem autorização expressa dos organizadores. (art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998 do Código Civil Brasileiro de 2002).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Leitura da literatura em sala de aula

[livro eletrônico] : propostas de abordagem / organizadores Aroldo José Abreu Pinto, João Carlos Gomes, Sidney da Silva Facundes. —1. ed. — Tangará da Serra, MT : Ed. dos Autores, 2023.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-00-62528-8

1. Leitura - Estudo e ensino 2. Literatura - Estudo e ensino 3. Práticas educacionais I. Pinto, Aroldo José Abreu. II. Gomes, João Carlos. III. Facundes, Sidney da Silva.

23-145540

CDD - 807

Índices para catálogo sistemático:

1. Literatura : Estudo e ensino 807
Henrique Ribeiro Soares - Bibliotecário - CRB-8/9314



Rodovia Comandante João Ribeiro de Barros km 420, via de acesso a Garça, km 1. CEP 17400-000, Garça/SP - www.grupofaef.edu.br / florestal@faef.br - Telefone: (014) 3407-8000

REALIZAÇÃO:

O presente livro foi realizado com apoio do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – PROCAD/Amazônia da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil - Projeto: DIÁSPORAS AMAZÔNICAS: LÍNGUA, CULTURA E EDUCAÇÃO SOB O SIGNO DA DIVERSIDADE - Edital: PROCAD Amazônia -Linha 1 - n. 88887.200508/2018-0.



LEITURA DA LITERATURA EM SALA DE AULA: PROPOSTAS DE ABORDAGEM

ORGANIZADORES:

Aroldo José Abreu Pinto
João Carlos Gomes
Sidney da Silva Facundes

CONSELHO EDITORIAL:

UNIR

Nair Ferreira Gurgel do Ama
Marília Lima Pimentel Cotinguiba
Natália Cristine Prado
Lucas Martins Gama Khalil

UFPA

Gessiane Picanço
Marília Ferreira
Sidney Facundes
Thomas Fairchild
Tânia Sarmento-Pantoja

UNEMAT

Madalena Aparecida Machado
Walnice Aparecida Matos Vilalva
Agnaldo Rodrigues da Silva
Elisabeth Batista
Vera Lucia da Rocha Maquea



“

A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores;

(Antonio Candido, *Literatura e Sociedade*, 2000, p. 68)

”

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
LITERATURA E ENSINO: A LEITURA DIALÓGICA EM QUESTÃO Aroldo José Abreu Pinto	17
LEITURA LITERÁRIA, IMAGINÁRIO E TRANSFORMAÇÃO Marcos Aparecido Pereira Epaminondas de Matos Magalhães	27
AS CORES DAS ÁGUAS, AS CORES DO AMOR: UMA (RE)LEITURA PELA PERSPECTIVA SURDA Josiane Santiago de Lima Pereira.....	47
LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: CRIAÇÃO E RECEPÇÃO DO ALUNO LEITOR Waldiney Santana da Costa.....	69
QUEM LÊ UM CONTO AUMENTA UM PONTO... OU MUDA O FINAL: O MÉTODO RECEPCIONAL OBSERVADO EM LEITORES ADOLESCENTES Liliane Lenz dos Santos.....	91

**EXPERIÊNCIA LEITORA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM
A MAIOR FLOR DO MUNDO, DE JOSÉ SARAMAGO**

Luciana Raimunda de Lana Costa

Aroldo José Abreu Pinto 113

**O INSÓLITO PRESENTE NOS CONTOS J. J. VEIGA: UMA
PROPOSTA DE LEITURA NA SALA DE AULA**

Maria de Fátima Conceição

Elizete Dall' Comune Hunhoff 141

**UMA ANÁLISE IMANENTE DE *CABELO RUIM?*, DE
NEUSA BAPTISTA PINTO**

Rosane Pontes Silva

Fernando Simplício dos Santos 159

**O HOLOCAUSTO NA HISTÓRIA DE UMA VIDA
NARRADA: UMA PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA COM A OBRA *NOITE*, DE ELIE
WIESEL**

Rosemar Eurico Coenga

Ninna Sanches Vicente da Costa 177

**UM OLHAR A PARTIR DOS ELEMENTOS SOCIAIS
PRESENTES NO CONTO “O PECADO”, DE LIMA
BARRETO**

Elayne Barbosa da Silva

Rosane Pontes Silva

Pedro Manoel Monteiro 193

**“AÇÚCAR EMPRESTADO”, DE LUIZ FERNANDO
VERISSIMO: UMA CRÍTICA, UMA PRÁXIS DE LEITURA E
ENSINO**

Andreia Neves de Souza

Aroldo José Abreu Pinto 213

Aroldo José Abreu Pinto - João Carlos Gomes - Sidney da Silva Facundes
(Organizadores)

**UM OLHAR PESQUISADOR VOLTADO PARA
NECESSIDADE DE DESCOLONIZAÇÃO DA LITERATURA
SURDA**

João Carlos Gomes

Linsis Caroline Neves Alves da Silva 237

Os autores..... 255

A P R E S E N T A Ç Ã O

Para que ocorra uma percepção singular do ficcional, do universo representado, cada leitor necessita de um mergulho em determinada perspectiva histórica que lhe possibilite não só absorver tal objeto, mas pô-lo a prova, questionando esse universo representado. Isso ocorre porque a literatura certamente é formadora, mas quando utilizada apenas com uma finalidade educativa perde, antes de tudo, o papel que pode exercer de ruptura, renovação e interrogação característico da arte. Em outras palavras, o leitor não deve transformar-se num mero observador passivo dos elementos que estão postos pela indústria cultural. Já nos assinala Antônio Candido (2004), em seu clássico texto “O direito à literatura”¹, que esta “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (p. 175).

Do mesmo modo, trata-se de percepção corrente entre pesquisadores na área dos estudos literários e das linguagens que cabe aos mediadores de leitura e, entre estes, particularmente ao professor, possibilitar que os leitores estabeleçam uma pluralidade de visões sobre aspectos que cada criação literária traz espontaneamente em seu universo de representações. Porém, considerando e enfatizando os vários sentidos, pontos de vista,

¹ CANDIDO, Antônio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004, p. 171-193)

crenças, aspectos, panoramas e contingências pessoais que decorrem da compreensão que esse leitor alcançou de um determinado objeto artístico, faz-se necessário também um exercício de compreensão da arte em todo esse processo de aquisição do conhecimento.

Nesse contexto, o livro *Leitura da literatura em sala de aula: propostas de abordagem*, que ora se apresenta, reúne capítulos que contemplam discussões sobre leitura literária em consonância com o ensino a partir de propostas de intervenção que retomam, discutem e experienciam diversos métodos em sala de aula, trazendo resultados práticos dessas intervenções.

As pesquisas resgatam, portanto, anos de experiência com a leitura da literatura e esta publicação constitui-se, por sua vez, como parte de um projeto mais amplo intitulado “Diásporas Amazônicas: língua, cultura e educação sob o signo da diversidade”, aprovado em 2018 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD Amazônia), do Ministério da Educação (MEC). No conjunto de objetivos apresentados a CAPES, os capítulos contemplam o eixo da educação e, de acordo com o projeto, pressupõe a realização de estudos que documentem e analisem as práticas de escolarização. Ou, ainda, de forma mais pontual, os estudos aqui reunidos empreendem e efetivam discussões sobre as formas de produção e transmissão de conhecimentos junto a diferentes grupos que constituem a sociedade amazônica. Entre outros, podemos incluir as escolas indígenas, as escolas rurais, as escolas de periferias urbanas, ou ainda, as experiências de alunos indígenas, quilombolas, surdos etc. em escolas regulares e cursos universitários.

A publicação atenta, portanto, para a diversidade das línguas e para a cultura da Amazônia, empreendendo um trabalho de intervenção e discussão que é extremamente necessário para a região e que envolve três de suas instituições, a saber: a Universidade Federal de Rondônia, a Universidade Federal do Pará e a Universidade do Estado de Mato Grosso.

Essa interação científica e acadêmica intenta o equilíbrio regional no que diz respeito a atuação de mediadores de leitura em sala de aula dos Estados da região norte e do Mato Grosso e visa a expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* nestes estados. Outrossim, visa a divulgar reflexões e projetos de pesquisa acadêmica da linha “Leitura, Literatura e Ensino”, desenvolvidos por alunos de mestrado e doutorado no Mato Grosso e demais instituições citadas.

No início desta publicação, o professor Aroldo José Abreu Pinto, com o capítulo intitulado “Literatura e ensino: a leitura dialógica em questão” procura alinhar as discussões que se seguirão, destacando que muitos pesquisadores da área da educação passaram a refletir sobre a formação do leitor no contexto da contemporaneidade, considerando o processo de leitura como uma das necessidades do homem que vive em uma sociedade desigual, que deve trocar experiências e que, para isso, necessita ler. Alerta também para o fato de que é preciso atentar e exercitar a competência de percepção estética do leitor, efetivando uma leitura significativa, aquela que vá muito além das percepções usuais e relações superficiais entre texto e contexto.

Nos demais textos dos diferentes pesquisadores, as abordagens preveem, em sua maioria, uma fundamentação teórica, a análise de textos ficcionais, a apresentação de um método de abordagem e, em seguida, uma proposta de intervenção prática com os passos para aplicação em sala de aula, o que configura a publicação como um aparato de cunho mais didático a ser considerado no momento efetivo de diálogo com os leitores na sala de aula.

Em “Leitura literária, imaginário e transformação”, os autores Marcos Aparecido Pereira e Epaminondas de Matos Magalhães alertam para o fato de que a leitura literária é uma prática que contribui amplamente para o desenvolvimento das potencialidades cognitivas do indivíduo. Os autores buscam ainda refletir sobre a mediação de leitura, em especial a que se dá nos anos finais do ensino médio, sua relação com os documentos norteadores da educação,

com algumas informações extraídas da pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, divulgada em 2021, procurando perceber quais são os entraves que ainda perpassam o cotidiano de alunos e professores e quais foram os principais avanços no contexto da formação de leitores literários no país.

Já em “As cores das águas, as cores do amor: uma (re)leitura pela perspectiva surda”, Josiane Santiago de Lima Pereira apresenta uma discussão sobre a leitura do texto literário em sala de aula onde há leitor(es) surdo(s), tomando como ponto de partida a obra *Negrinho e Solimões*, de Tatiana Monteiro, uma obra da literatura surda voltada a crianças e jovens. Em sua proposta de leitura, a visualidade e a incorporação são vistos como fundamentais no processo de elaboração dos sentidos.

No capítulo seguinte, “Leitura literária no ensino fundamental: criação e recepção do aluno leitor”, Waldiney Santana da Costa, na busca por evidenciar o texto poético para a análise e percepção de sentido no leitor a partir da leitura de poemas visuais em suporte escrito e digital, procura apresentar discussões conceituais sobre a importância de desenvolver oficinas de leituras que favoreçam o gosto e o prazer da leitura de textos literários.

No quinto capítulo, “Quem lê um conto aumenta um ponto... ou muda o final: o método recepcional observado em leitores adolescentes”, Liliane Lenz dos Santos expõe a vivência de alunos do oitavo ano de uma escola do Estado de Mato Grosso ao mudar o final do conto “O noivo”, de Lygia Fagundes Telles, que foi lido e comentado por eles em uma aula de literatura. Destaca que a leitura da literatura juvenil na escola está presente na representatividade da vida pessoal do leitor juvenil através da recepção da obra literária.

Na mesma esteira de reflexões está “Experiência leitora e produção de sentidos em *A maior flor do mundo*, de José Saramago”. Luciana Raimunda de Lana Costa e Aroldo José Abreu Pinto apresentam mais uma proposta de intervenção em sala de aula e reafirmam que o mediador de leitura literária precisa estar ciente de

que o processo de ler e construir sentidos não pode estar polarizado, seja no leitor ou na materialidade do que se lê, mas no diálogo e na relação entre leitor e texto. Para que essa dinâmica de aproximação aconteça há que se pensar em uma práxis significativa e experiencial envolvendo público e obra, em que o primeiro não só interaja com a segunda, mas sinta-a presente na própria vida. Neste capítulo os autores inferiram alguns sentidos sobre a obra *A maior flor do mundo*, de José Saramago, estabelecendo diálogos com a sala de aula como base norteadora para uma leitura que vai além da decodificação e que adentre o campo do deleite e da fruição pela prática do letramento literário, afim de reunir literatura, método de leitura e experiência leitora.

Como aponta o próprio título, “O insólito presente nos contos J. J. Veiga: uma proposta de leitura na sala de aula”, de Maria de Fátima Conceição e Elizete Dall’ Comune Hunhoff, o sétimo capítulo procura refletir teoricamente sobre o fantástico e gêneros vizinhos a partir do elemento insólito presente nos contos “Os cavalinhos de Platiplanto”, “A invernada do Sossego” e “Tarde de sábado, manhã de domingo”, de J. J. Veiga, numa proposta de leitura para a sala de aula que prioriza a formação do aluno leitor.

No capítulo seguinte, “Uma análise imanente de *Cabelo ruim?*, de Neusa Baptista Pinto”, os pesquisadores Rosane Pontes Silva e Fernando Simplício dos Santos realizam uma análise a partir da crítica imanente da obra juvenil *Cabelo ruim?*, objetivando tratar das personagens, dos espaços narrados, das formas de linguagem aplicadas, do tipo de narração, bem como argumentar acerca de algumas concepções representadas dentro da narrativa.

Caminhando para o final da coletânea proposta, temos “O holocausto na história de uma vida narrada: uma proposta de leitura literária na educação básica com a obra *Noite*, de Elie Wiesel”. Neste capítulo, Rosemar Eurico Coenga e Ninna Sanches Vicente da Costa advertem para o fato de que a literatura não se acorrenta a coisa alguma; ao contrário, esta possibilita que os ecos da dor e das perdas sejam audibilizados pela palavra literária, de modo que alguns

aspectos da história da humanidade, ao serem revisitados, podem ser também ressignificados. Esse capítulo examina os diversos entendimentos proporcionados por leituras díspares sobre um mesmo assunto, os reveses ocasionados pelo totalitarismo alemão entre os anos de 1939 e 1945.

No capítulo “Um olhar a partir dos elementos sociais presentes no conto ‘O Pecado’, de Lima Barreto”, Elayne Barbosa da Silva, Rosane Pontes Silva e Pedro Manoel Monteiro, a partir de uma proposta de análise sociológica do conto que utiliza como matéria-prima os vilipendiados da sociedade, elegem os elementos sociais presentes no conto, abordando o espaço e as personagens, bem como sua respectiva representatividade.

No penúltimo, fechando as reflexões e conhecimentos adquiridos com a prática em sala de aula, tendo como suporte os textos ficcionais, Andreia Neves de Souza e Aroldo José Abreu Pinto, no texto intitulado “‘Açúcar emprestado’, de Luiz Fernando Verissimo: uma crítica, uma práxis de leitura e ensino”, buscam observar as possibilidades de sentidos e fruição da obra literária que transitam por várias narrativas, apresentando uma metodologia de ensino aplicada a leitores do segundo ano do ensino médio.

“Um olhar pesquisador voltado para necessidade de descolonização da literatura surda”, dos pesquisadores da Universidade Federal de Rondônia, João Carlos Gomes e Linsis Caroline Neves Alves da Silva, fecha o livro. Neste capítulo final, demonstram que a descolonização da literatura surda é importante porque permite a valorização e representação da cultura e identidade do Povo Surdo. Neste sentido, revelam que a descolonização implica libertar-se dos padrões e narrativas impostas pelo sistema colonizador dominante, o que permite que as narrativas e experiências surdas não sejam compreendidas em sua própria língua e cultura. Além disso, identificam que a descolonização da literatura surda contribui para combater a exclusão e o silenciamento da comunidade surda, permitindo-lhes expressar sua cultura e identidade de forma autêntica.

Como se pode observar, todos os capítulos ora reunidos, para muito além de apresentarem-se como modelos ou fórmulas prontas de abordagem de textos ficcionais em sala de aula, trazem argumentações, questões, demandas e até mesmo pendências, contradições e contestações hoje presentes no ambiente escolar. Todavia, não se exime de apontar possíveis caminhos que podem ser mais ou menos profícuos para se chegar a determinados resultados em determinadas situações, conforme destaca o capítulo de abertura desta publicação que enfatiza ainda que somente mediadores de leitura ativos podem estimular leitores intuitivos.

AROLDO JOSÉ ABREU PINTO
JOÃO CARLOS GOMES
SIDNEY DA SILVA FACUNDES
(Organizadores)

LITERATURA E ENSINO: A LEITURA DIALÓGICA EM QUESTÃO

Aroldo José Abreu Pinto
UNEMAT/CNPq

Pelo poder da palavra ela pode agora navegar nas nuvens, visitar as estrelas, entrar, no corpo de animais, fluir com a seiva das plantas, investigar a imaginação da matéria, mergulhar no fundo de rios e de mares, andar por mundos que há muito deixaram de existir, assentar-se dentro de pirâmides e de catedrais góticas, ouvir corais gregorianos, ver os homens trabalhando e amando, ler as canções que escreveram, aprender das loucuras do poder, passear pelos espaços de literatura, da arte, da filosofia, dos números, lugares onde seu corpo nunca poderia ir sozinho... Corpo espelho do universo! Tudo cabe dentro dele!

Rubem Alves (2000).

O reiterado esforço empreendido por pesquisadores da área da educação para refletir sobre a formação do leitor no contexto da contemporaneidade, para considerar o processo de leitura em sala de aula e, em particular, para ponderar sobre a leitura da literatura neste espaço, está seguramente circunscrito por questões precedentes que estruturam a percepção das relações humanas e esbarram ou se ajustam na utilização da linguagem enquanto instrumento de socialização. O homem, por óbvio, necessita

comunicar-se e trocar experiências, pois enquanto sujeito histórico tem necessidade de interação com outros.

Na percepção das relações humanas, há que se considerar que convivemos em uma sociedade desigual e que a efetivação da leitura, de modo mais amplo, e da leitura da literatura, de modo mais pormenorizado, se dá de forma mais recorrente pelo acúmulo de conhecimentos generalistas do que pela dominação bem-sucedida e adequada – como é de se esperar – de práticas regulares e estáveis de leitura ou da consciência na utilização de recursos distintivos próprios da natureza de qualquer discurso e da observação crítica de elementos que não somente reproduzam o controle de formas significativas de compreensão do *status quo* que nos funda enquanto corpo social. Em outras palavras, ler não significa apenas decodificar signos, como já apontaram diversos estudiosos na área das humanidades. Ler significa observar as representações simbólicas, as reproduções das percepções humanas e efetivar, enfim, uma leitura significativa, aquela que vá muito além das percepções usuais e relações superficiais entre texto e contexto, muito embora esses elementos seguramente sejam também constitutivos deste processo. É necessário percorrer alguns caminhos para que se possa melhor dialogar com essa mediação de conhecimento estabelecida pela narrativa ficcional. Logo, estamos cômicos de problemas como a desvalorização da leitura como atividade intelectual em uma sociedade desigual, já que os problemas de leitura são características que orientam ou dividem várias classes sociais.

Sabemos que a literatura, uma das formas de comunicação mais encorajadoras, relevantes e expressivas em nossa sociedade, participa de uma esfera maior de nossa cultura, pois possibilita ao leitor uma interação lúdica, dinâmica, estimulante e inovadora com o mundo e um diálogo fundador e auspicioso com uma nova realidade ou, em outros termos, oferece-se como campo liberto das amarras do cotidiano e de uma consciência coletiva carregada de convenções, lugares-comuns e arquétipos.

Isso posto, acreditamos que a teoria da comunicação oferece algumas pistas para melhor entender uma leitura ao jeito de cada leitor, seus processos. Tanto no processo de comunicação humana interpessoal e imediata, quanto nas relações sobre literatura e ensino, que aqui particularmente nos interessa, podemos vislumbrar, tal qual nos instrumentaliza a teoria da comunicação: um emissor (em teoria literária, um autor) com seu conhecimento de mundo, seu conhecimento prévio, estimulado e com determinadas intenções e um receptor/destinatário (leitor) também com seu conhecimento de mundo, seu conhecimento prévio e que será pouso de uma mensagem (no nosso caso, um texto ficcional) que será o local onde se encontrarão ou se distanciarão as concepções de mundo, por meio de um conteúdo representado e sua decodificação primeira ou primária, gerando determinados efeitos.

Para Hans Kügler¹, “a essência da comunicação, no caso do ensino literário, é constituída pelo processo de interação entre o leitor e o texto, fundamento da exploração de leitura e da formação e desenvolvimento da compreensão” (Trad. Livre de Carlos Erivany Fantinati, *mimeo*, s/d). Parte desse conhecimento partilhado nos textos ficcionais seria o local onde se localizam as relações paradigmáticas e sintagmáticas, com suas inferências, o não-dito, os vazios, as estruturas ausentes e as fronteiras, por exemplo. Todavia, as considerações e pressupostos de Hans Kügler não se limitam apenas a esses fundamentos.

¹ Tradução livre e resumida das concepções de ensino literário do didata da literatura alemã Hans Kugler por Carlos Erivany Fantinati. Obras do autor alemão:

Hans Kügler – *Literatur und Kommunikation*. 2. vollig neu bearbeitete und durch zwei kkapitel erweiterte Auflage. Stuttgart, Ernest Klett Verlag, 1975. (*Literatura e comunicação*, 2ª ed. Completamente refundida e ampliada em dois capítulos.).

Hans Kügler – Lernen – Kommunizieren – Verstehen. Kritische Bemerkungen zun praktischen Gebrauch einiger Schlusselfbegriff der *Literaturunterricht heute werun un wie?* Freiburg, Herder, 1978 (Aprender – comunicar – compreender. Observações críticas sobre o emprego prático de alguns conceitos-chaves da didática da literatura. In: _____. *O ensino da literatura hoje – porque e como?*).

Compreender um texto significa ao mesmo tempo personalizá-lo. O compreender ocorre quando o sujeito que compreende percebe a si próprio juntamente com o objeto da percepção. Assim, compreender um objeto inclui também a compreensão de si mesmo. No caso da percepção do texto, o aluno não pode abstrair-se, ficar fora do círculo abrangido pela compreensão. Ele se apresenta literalmente como pessoa na recepção. Apresentar-se significa que *o aluno, ao ler o texto, não pergunta apenas “o que significa este texto?”* (em relação ao autor, os destinatários, a questão proposta). Na verdade, *ele pergunta: “o que significa este texto para mim?”* (Trad. Livre de Carlos Erynani Fantinati, *mimeo*, s/d, grifos nossos).

Outros pesquisadores “incluem, como fator de comunicação eficaz, o efeito da comunicação” (HOYOS-ANDRADE, 1985, p.53) e alertam para o fato de que “não é claro, porém, que este elemento pertença ao processo comunicativo mesmo, a não ser que por ele se entenda a recepção da mensagem que está implícita na colocação de um destinatário ou receptor como tal (...)” (p.53). Nestes casos, considerando que um dos elementos básicos seria o receptor, o efeito também seria, por sua vez, essencial ao processo. Uma coisa parece certa, porém, “espera-se, contudo, que *toda comunicação bem-sucedida consiga determinados efeitos*” (HOYOS-ANDRADE, 1985, p.53, grifo nosso).

Havendo, por conseguinte, essa relação bem-sucedida na comunicação, por meio de um efeito que se pretenda, está fortemente estruturada a percepção das relações humanas. A utilização da linguagem literária, enquanto instrumento de socialização, surge nesse contexto como processo de identificação do sujeito e recurso de desenvolvimento gradativo. Nesse movimento, o leitor pode “personalizar” um texto, percebendo-o como seu próprio objeto. É preciso, portanto, atentar e exercitar a competência de percepção estética do leitor. Deve haver, por assim dizer, um “treino estético” para que haja perspicácia no contato com os signos verbais e não-verbais e não somente um exercício superficial de percepção e reprodução de conteúdos, como é mais comum no ensino da literatura mais experimentado até então.

O professor, mediador da leitura, a seu turno, também necessita desse exercício de percepção do processo, afinal é um dos

protagonistas da atividade dinâmica de descodificar, articular, fomentar e impulsionar as perspectivas e os contornos que determinado objeto artístico oferece. Não é vocação inata, é capacidade adquirida por meio da leitura planejada e, em seguida, estruturada passo a passo. Zilberman (2003, p. 28) nos lembra que “ao professor cabe o desencadear das múltiplas visões que cada criação literária sugere, enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objeto artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado”.

Na mesma esteira de reflexão, mas ampliando tais ponderações, podemos retomar Candido (2004, p. 175), que salienta:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que, considera prejudicial, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática.

Ancorados na recepção textual, palavras como gosto, destreza, eficiência, disposição, talento, capacidade e prática são alguns dos vocábulos que nos são apresentados enquanto leitores e mediadores de leitura, mas não somente estes. Empenho, entusiasmo, persistência, cuidado, labor, coragem, atrevimento, confiança e tempo também são vocábulos significativos que se fazem presentes.

Umberto Eco (1971) ao discorrer sobre a compreensão da mensagem estética e, portanto, da obra literária, nos lembra que esta “se baseia numa dialética entre aceitação e repúdio dos códigos e léxicos do remetente de um lado e introdução e repulsa de códigos e léxicos pessoais, de outros” (p. 71). Nessa relação, temos um destinatário, que necessita tomar a linguagem ambígua contida nos textos ficcionais, preencher suas lacunas e decifrar suas imagens e seus códigos por meio de seu conhecimento de mundo, mas que necessita também considerar as relações contextuais com as quais esta mensagem foi concebida por um autor, suas limitações e

percepções. Para Eco (1971, p. 71): “É uma dialética entre fidelidade e liberdade interpretativa” ou, em outras palavras, ainda de acordo com o mesmo crítico:

Nessa *dialética entre forma e abertura* (ao nível da mensagem) e entre *fidelidade e iniciativa*, ao nível do destinatário, estabelece-se a atividade interpretativa de qualquer fruidor e, numa proporção mais rigorosa e inventiva, e concomitantemente, mais livre e mais fiel, a atividade de leitura típica do crítico (ECO, 1971, p. 71, grifos do autor).

Ponderar sobre essas questões significa estar atento ou não perder de vista, conforme nos alerta Bakhtin (2017, p. 12), em seu livro *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*, que “não se pode estudar a literatura isolada de toda a cultura de uma época” e que seria “ainda mais nocivo fechar o fenômeno literário apenas na época de sua criação, em sua chamada atualidade”. Não podemos desconsiderar que determinados signos linguísticos acionam ou criam um contexto mental e, portanto, nas palavras de Bakhtin: “a interpretação completa o texto: ela é ativa e criadora” (BAKHTIN, 2017, p. 35).

Neste exercício dialógico com o texto, as inferências na literatura ganham notória importância. De acordo com Ingedore Villaça Koch e Luiz Carlos Travaglia (1991), a inferência “é a operação pela qual, utilizando seu conhecimento de mundo, o receptor (leitor/ouvinte) de um texto estabelece uma relação não explícita entre dois elementos deste texto que busca compreender e interpretar” (p.65). Os estudiosos utilizam da imagem do iceberg para ilustrar suas ponderações: “todo texto assemelha-se a um iceberg – o que fica à tona, isto é, o que é explicitado no texto, é apenas uma parte daquilo que fica submerso, ou seja, implícito” (p.65). Cabe ao leitor, portanto, o exercício de memória visando atingir as diversas “camadas textuais” e preencher os vazios existentes para alcançar uma percepção mais aguçada daquilo que leu ou ouviu. Aliado ao contexto social e às situações de interação, as imagens constituídas passam a ressignificar com mais força as “realidades” representadas.

Para que haja a inferência, portanto, o leitor deve ativar conhecimentos que estão acumulados, mas ainda dispersos em sua mente. Deve ativar seu conhecimento de mundo: fatos, ideias, percepções, hipóteses. Enfim, a visão de mundo do leitor precisa vir à tona e o signo linguístico é um dos caminhos mais profícuos, mas ao mesmo tempo multifacetado. Por isso, a provocação consciente pelas práticas de leitura precisa ser estimulada por um mediador.

Antonio Candido (s/d, p.34) reforça e amplia esse entendimento ao ponderar sobre a literatura primária, destacando que um texto ficcional pode despertar preliminarmente em nosso espírito uma série de sentimentos e que essas emoções e anseios são importantes e devem ser experienciados pelo leitor para que possa definir sua visão pessoal: “o leitor será tanto mais crítico, sob este aspecto, quanto mais for capaz de ver, num escritor, o seu escritor, que vê como ninguém, com mais ou menos discrepância, ao que os outros veem” (CANDIDO, s/d, p.34). Na mesma sequência de reflexões também afirma que “a crítica viva usa largamente a intuição, aceitando e procurando exprimir as sugestões trazidas pela leitura. Delas sairá afinal o juízo, que não é julgamento puro e simples, mas avaliação, reconhecimento e definição de valor” (p.34).

Esperamos que tenha ficado mais claro que é importante atentar para o conhecimento do receptor da mensagem e exercitar a competência de percepção estética deste leitor para que se complete um processo de comunicação bem-sucedido e se consiga determinados efeitos. É preciso, portanto, aproximarmos cada vez mais o leitor da pergunta: “o que significa este texto para mim?”.

Neste ponto surge uma outra indagação: qual seria um possível caminho a percorrer para exercitar a competência de percepção estética do leitor ou ao menos nos aproximarmos dessa capacidade?

Primeiramente é imperativo enfatizar que entendemos o ensino da literatura como um processo que vai muito além de mero “transporte de informação” entre um autor e um leitor. Há seguramente que se estabelecer, ou pelo menos se almejar, uma

interação entre esses agentes do processo por meio dos elementos que a comunicação predispõe. A questão que continua a exteriorizar-se, porém, é a nossa percepção de como cada leitor harmoniza sua experiência individual de leitura com aquilo que nós, os mediadores e responsáveis pelo ensino, chamamos – provocativamente e muitas vezes com certo deslumbramento – de a arte de bem ensinar/aprender ou apreender/compreender.

Se o leitor necessita estabelecer uma compreensão significativa do texto para que este responda às suas demandas existenciais e também precisa considerar suas trajetórias, escolhas, orientações, opções, tendências, enfim, maneiras de concretizar uma realidade sua, temos que primeiramente entender que o que os educadores e os mediadores de leitura pretendem e almejam ou aquilo que determinado autor vislumbrou ao produzir seu texto relaciona-se a uma determinada fase do processo. Tal como no processo de comunicação interpessoal e imediata, o que ganha peso é, num primeiro instante, responder aquilo que “a mim” particularmente chamou a atenção ou, nas palavras de Candido (2004), aquilo que satisfaça minhas necessidades universais de ficção e fantasia, uma vez que “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2004, p. 175). A previsibilidade de tal afirmação pode surpreender e até confundir alguns, mas se olharmos para nosso dia a dia no embate de sala de aula veremos uma omissão e até um certo desinteresse já nessa questão basal.

Para uma percepção cognitiva e efetiva assimilação cuidadosa e afeiçoada do texto pelo leitor, as representações precisam passar a existir na sua consciência e estarem libertas de entendimentos, perspectivas e sentidos esquemáticos que apenas transpõem as informações recebidas.

Somente após a superação desse contingente de representações – momento em que se tornaria copartícipe do processo – é que o leitor estaria mais preparado para apreender as “demais realidades” trazidas pelo texto ficcional. Nesse

momento entram em jogo, a partir das representações criadas pelo texto, as projeções e representações pessoais. Estabelecer um diálogo entre essas representações de seu mundo de experiências pessoais passa a ser um pressuposto para que este leitor possa, finalmente, atuar enquanto participante desses novos padrões de comportamento trazidos à tona pelo texto ficcional; valores e concepções que são agora da sociedade e do autor/texto oferecidas. Em outras palavras ainda, o leitor necessita realizar anteriormente certos voos imaginários próprios para só então atingir individualidades específicas ou coletivas trazidas pelo texto ficcional. Após ocupar esse espaço e compreender mais o texto, abrem-se novas lacunas porque o texto inicial já não supre suas novas necessidades de compreensão. Inicia-se e abre-se um processo em espiral, onde o que antes era uma compreensão primeira, uma probabilidade, uma perspectiva, um desejo de realização, um juízo prévio, passa a ser um espaço a ser preenchido pelo leitor por um recente significado mais articulado. Nesse momento, a compreensão mais efetiva começa e se condensa. Isto porque a articulação de significados dá início a um círculo virtuoso, onde aquela leitura primeira não perde seu sentido, mas ganha novos contornos.

Além disso, essa nova articulação de significados, numa segunda etapa de combinações mentais, permite que o leitor confronte o texto consigo mesmo, mas também com outros, por meio de inferências, associações, suposições, hipóteses e juízos formados e em formação. Ao reelaborar essa experiência de leitura e deixar aflorar a linguagem enquanto instrumento de socialização, o coletivo torna-se vivo. O leitor obriga-se a confrontar modos de leitura da realidade, ainda que as subjetividades estejam mais fortalecidas. Em poucas palavras, a experiência lograda pelo embate de ideias e situações corrobora para que os “modos de ler” distanciem-se ou se aproximem, mas nesse instante de captação e absorção da realidade uma perspectiva individual não poderá, a partir de agora, ser mais negada ou sufocada por outrem.

Tendo sido atingida a leitura dialógica do texto ficcional, estão reforçados os lastros da capacidade crítica e, desse modo, os rudimentos pessoais que constituíam uma primeira leitura dão espaço para uma compleição maior e mais coletiva de significados, emancipando o leitor.

Por outro lado, essa emancipação só é possível quando um texto ficcional rompe com certas expectativas do leitor. Um receptor/destinatário precisa estar diante de textos desafiantes, aqueles que possuem posicionamentos, qualidades e atmosfera mutáveis e, ao mesmo tempo, sejam transformadores, inovadores e que dialoguem com o contemporâneo, com o atual. Somente um texto esteticamente elaborado parece romper com essas situações e ocorrências banais de manifestação literária em modelos preexistentes, desconstruindo clichês e um sistema de ideias ultrapassadas de uma certa época e revelando muitas de suas mazelas contrastes e demandas. Para apoiar essas asserções, rematamos com *Candido* (1972) quando nos alerta para o fato de que a literatura, tal como a vida, nos ensina, mas não como preconizam muitos dos maus educadores de plantão que veem nos textos ficcionais um verdadeiro instrumento pedagogizante ou um manual para divulgação de normas de virtude e boa conduta. Para *Candido* “ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (p. 807, grifos do autor).

No momento em que a literatura deixa para um segundo plano um caráter pedagógico e passa a debater abertamente certos conflitos e situações singulares presentes no cotidiano das pessoas, cria um terreno fértil para a liberdade de pensamento e, desse modo, cria tensões que testam limites da experiência humana. O conjunto de experiências, sejam elas consideradas adequadas ou inadequadas, boas ou ruins por determinada parcela de leitores/mediadores, pode emancipar o aluno porque, trazendo livremente essas concepções de mundo, humaniza pela consideração do outro e do diferente e abrindo espaço para o exercício do aprendizado. Se

tomarmos mais a fundo a ideias do crítico, podemos até mesmo afirmar que a atenção dos mediadores de leitura da literatura deveria estar na contramão do que se apresenta atualmente em nossa sociedade. Para romper com certos padrões vigentes, a literatura certamente pode contribuir porque, muito além de ser um objeto de conhecimento, amplia e renova nosso conhecimento de mundo, modifica nossos horizontes de expectativas e exercita nossa percepção significativa.

Neste momento interpõe-se a questão do método. Existiriam formas ou fórmulas mais ou menos adequadas de abordagem textual? A resposta pode parecer simples, pois há certamente caminhos que podem ser mais profícuos para se chegar a determinados resultados em determinadas situações. Ocorre que anterior a um método estão as competências leitoras. O maior ou menor sucesso em sala de aula parece demarcado na contemporaneidade muito mais pela adoção de um processo que seja levado a cabo por um mediador e não exatamente pela escolha deste ou daquele método. Somente mediadores de leitura ativos podem estimular leitores intuitivos. O processo necessita ser acionado e o caminho precisa ser percorrido. Tornar-se um leitor assíduo exige esforço, responsabilidade e compromisso como qualquer outra atividade humana. Portanto, ao mediador cabe o papel de avaliar e conhecer certas possibilidades, certas perspectivas, certas necessidades e considerar as viabilidades, as capacidades e as tendências de seu público. Também necessita conhecer com propriedade o método que eleger para atingir seus propósitos, pois este certamente atende a um emprego pedagógico que se pretende transformador, mas que não deve desconsiderar a concepção do prazer do texto que responda a uma necessidade, a um desejo interno desse mesmo leitor/destinatário.

Levar em consideração a diversidade de receptores, características e percursos adotados significa ter conhecimento de que, entre os métodos escolhidos ou priorizados, há os que carregam subsídios mais tendentes a ruptura com o estabelecido, mais voltados

ao tecnicismo ou a independência e a autonomia do leitor ou ainda aqueles que buscam a emancipação do receptor com uma perspectiva mais pluralista de uma realidade palpável. Seja qual for o método, portanto, reitera-se o fato de que o processo deveria ter em foco o tipo de leitor que se ambicione atingir.

Reitere-se que o objeto em questão é a literatura e, por isso, ganha especial significação o caráter transformador que esta possibilita e que não pode ser desconsiderado seja qual for o método empregado.

Referências

- ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. 3.ed. Campinas: Papirus, 2000.
- BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Tradução de Paulo Bezerra. 1 ed. São Paulo: Editora 34, 2017.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura Brasileira*. 2ª ed. rev. São Paulo: Martins, s/d, p.34)
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: *Ciência e Cultura*. São Paulo, vol. 24, n. 9, 1972, p. 803-809.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura (1988). In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004, p. 171-193.
- ECO, Umberto. *A estrutura ausente*. Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1971, p. 71.
- KÜGLER, Hans. – *Lernen – Kommunizieren – Verstehen. Kritische Bemerkungen zum praktischen Gebrauch einiger Schlüsselbegriff der Literaturunterricht heute werun un wie?* Freiburg, Herder, 1978. (Trad. Livre de Carlos Erivany Fantinati - mimeo).
- KÜGLER, Hans. *Literatur und Kommunikation*. 2. vollig neu bearbeitete und durch zwei kkapitel arweiterte Auflage. Stuttgart, Ernest Klett Verlag, 1975. (Trad. Livre de Carlos Erivany Fantinati - mimeo).
- HOYOS-ANDRADE, Rafael Eugenio. *Introdução à teoria da comunicação*. São Paulo: ILHPA/UNESP Assis, 1995.
- KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1991.
- ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 2003.

LEITURA LITERÁRIA, IMAGINÁRIO E TRANSFORMAÇÃO

Marcos Aparecido Pereira
IFMT
Epaminondas de Matos Magalhães
IFMT

Sabe-se que a leitura literária é uma prática que contribui amplamente para o desenvolvimento das potencialidades cognitivas do indivíduo, pois ela age diretamente no subconsciente mediando vivências conscientes e experiências que residem no inconsciente e que, muitas vezes, emergem no ato da leitura. Essa ação desencadeada pelo texto literário impulsiona o leitor à reflexão, à experimentação de emoções e sentimentos e ao enfrentamento de situações imaginárias que movimentam a psique do leitor tão ou mais intensamente que as experiências reais. É devido a essa capacidade singular que a leitura literária contribui para o aperfeiçoamento individual daquele que lê.

No entanto, a leitura literária não é uma prática natural; não é, portanto, inata à nossa espécie. Assim, esta é uma prática que precisa ser estimulada, mediada e, portanto, aprendida no compartilhamento das relações humanas. É nesse sentido que, ao longo de décadas,

pesquisadores vêm discutindo a importância do incentivo à leitura literária, especialmente o incentivo que se dá no espaço escolar, pois a escola aparece atrás apenas da família quando se trata da inserção no mundo dos livros. E muito embora tenha havido avanços ao longo dos anos no que diz respeito à maneira de lidar com o texto literário em sala de aula, ainda estamos muito longe de uma realidade em que o letramento literário seja realidade na maior parte das instituições de ensino.

À vista disso, buscaremos refletir sobre a mediação de leitura, em especial a que se dá nos anos finais do Ensino Médio, sua relação com os documentos norteadores da educação publicados pelo Ministério da Educação nos últimos anos e, ainda, com algumas informações extraídas da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, divulgada em 2021. Tentaremos, desse modo, perceber quais são os entraves que ainda perpassam o cotidiano de alunos e professores e quais foram os principais avanços no contexto da formação de leitores literários. E, acima de tudo, reafirmaremos a importância do texto literário no processo de formação do indivíduo, sobretudo enquanto potencializador das instâncias imaginárias, uma vez que essas são ainda pouco valorizadas pela escola.

As forças psíquicas e a literatura em sala de aula

Na perspectiva de Gilbert Durand (2019), o imaginário é a “essência do espírito”, está portanto, na constituição mais íntima e estrutural do ser humano, sendo um conjunto de elementos simbólicos formado por imagens, símbolos e arquétipos presentes na mente humana e compartilhado pelas pessoas, mas, também, uma “atividade que transforma o mundo, como imaginação criadora, mas sobretudo como transformação eufêmica do mundo, como *intellectus sanctus*, como ordenança do ser às ordens do melhor” (DURAND, 2019, p. 432, grifo do autor). Desse modo, as instâncias imaginária da mente humana podem ser compreendidas tanto como a espinha dorsal que forma nosso intelecto quanto o próprio

exercício da psique na busca pela compreensão e transformação do mundo que nos rodeia.

E apesar de fazer parte da gênese humana, as imagens e a imaginação sofreram e ainda sofrem preconceito, sendo consideradas ilusórias, enganosas, irracionais e cópia da realidade. Isso se dá quase sempre devido à herança do pensamento e de uma educação pautada na lógica cartesiana que separa, divide e fraciona todas as coisas na tentativa de que o ser humano possa controlar todas as coisas. As imagens, por sua vez, fogem ao controle do racional, da segurança da lógica e até do âmbito da realidade e, desse modo, carregam em si uma gama de emoções, sentimentos e reações instintivas imprevisíveis. É por isso que Bachelard (2019, p. 17) diz que “as imagens que são forças psíquicas primárias são mais fortes que as ideias, mais fortes que as experiências reais”.

É justamente essa força imponderável que o texto literário movimenta e é por isso que ele sempre foi tão perigoso. Leitor e texto interagem de forma única, pois, de acordo com Candido (2011), a literatura age diretamente no subconsciente do leitor levando-o a sonhar acordado e é a partir dessa experiência imagética que ele é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre o mundo à sua volta. Não há como prever as consequências psíquicas do texto literário na mente do leitor, afinal, o texto carrega em si múltiplos sentidos possíveis de serem atribuídos pelo leitor, o que, por sua vez, explica porque desde *A República*, de Platão, tem-se a ideia de que o contato com o texto literário é algo arriscado.

O texto literário sempre incomodou, sobretudo, aos regimes ditatoriais, sejam eles militares, governamentais ou religiosos, que queriam controlar integralmente a vida das pessoas. Surgem, então, ações de censura a fim de que as pessoas não sejam incitadas, motivadas, doutrinadas pelas palavras dos livros. Isso porque, de acordo com Llosa (2012) as ficções têm a capacidade de fazer as pessoas desejarem um mundo melhor, mais justo, racional e belo do que aquele em que vivem. Nesse movimento, a literatura permite “incorporar o impossível ao possível e a nossa existência seja ao

mesmo tempo realidade e irreabilidade, história e fábula, vida concreta e aventura maravilhosa” (LLOSA, 2012, p. 170). Logo, ela cria imagens singulares e íntimas na mente do leitor e impulsiona-o a ir além, tomado por um vigor de renovação que brota no imaginário e que se expande para a vida real.

Paulino (2000, p. 44) explica que: “a narrativa ficcional é detonadora [de um] jogo de significações que excita o imaginário a participar de possibilidades da composição de outros mundos”. Esse jogo de significações nunca tem os mesmos resultados, é, portanto, inesperado, pois as palavras não “convencem” sempre, nem a todos os leitores e muito menos da mesma forma; as palavras só “convencem” quando elas produzem imagens vívidas na mente do leitor. São os olhos e as vivências do leitor que dão vida ao texto literário, mas é a herança imaginária e imagética que atravessa a ambos que possibilita que essa vida aconteça, como o oxigênio invisível e essencial que respiramos.

E quando o leitor aceita o jogo, quando as palavras são capazes de criar imagens dotadas de dinamismo e significação na psique do leitor, quando essa verdadeira mágica acontece, nota-se uma relação mediada pelo prazer. O racional fica de lado e somos reportados e conduzidos por outras instâncias, como nos sonhos. Vivemos, sentimos e nos emocionamos sem quaisquer preocupações com os limites do real e do ficcional, afinal, a mente não está interessada naquilo que é concreto ou não, pois ela vive plenamente as relações e os jogos que acolhe. O conceito de verdadeiro não é um conceito da psique. É por isso que mesmo as situações das mais estranhas e delirantes, os personagens mais inacreditáveis e os lugares mais fantásticos fazem sucesso na literatura e produzem interações frutíferas no imaginário de quem lê. A mente assume a experiência do texto e a vivência sem quaisquer restrições ou repreensões.

Assim, é importante lembrar que compromisso do texto se dá no espaço íntimo e privado da relação com o leitor, um compromisso em que o real e o concreto nem sempre interessam.

O sujeito-leitor é um sujeito inteiramente deportado sob o registro do Imaginário; toda a sua economia de prazer consiste em cuidar da sua relação dual com o livro [...], fechando-se a sós com ele, colado a ele, bem perto dele, como a criança fica colada à Mãe e o Apaixonado fixado no rosto amado (BARTHES, 2004, p. 37-38).

Texto e leitor coexistem num momento único de prazer durante o ato da leitura. O exterior, a realidade, nada mais importa para aquele que está completamente submetido ao pacto ficcional proposto pelo texto, pois nessa relação o que leva o leitor a seguir em frente, à próxima página, à próxima imagem é uma mistura de curiosidade e emoção, um desejo por deleite e uma busca por autossatisfação.

E é justamente aqui que começa o problema do texto literário na escola. A escola ainda é, e talvez sempre seja, o espaço do racional, do pragmático e daquilo que tem função, “utilidade” para a vida. Além disso, na escola há a necessidade de provar, de mensurar, de mostrar resultados. A literatura está do lado oposto desse utilitarismo, ela está, parafraseando Alves (2005), na “caixa de brinquedos”, onde estão todas as coisas que não são ferramentas, pois são simplesmente aquelas que nos fazem felizes. Assim, o descompasso entre a natureza do texto literário e a função socialmente constituída da escola sempre impediram uma relação frutífera e próspera.

Na impossibilidade de ensinar o prazer provocado pela leitura literária, na inviabilidade de orientar como e o que imaginar e na inexequibilidade de recriar imagens e com elas sentimentos e emoções na mente do outro, a escola tentou catequizar a literatura (ou seu uso). Essa catequização teve foco ora por sua capacidade de formação vocabular, ora pelas promessas de compreensão dos movimentos artísticos, ora pela oportunidade de reconhecimento de momentos históricos e muitas vezes pela promessa de análise de contextos socioculturais presentes no texto. Todas essas tentativas tem a possibilidade de interação com o texto, várias delas levam a uma formação de pensamento e a um aprimoramento das habilidades

de ler e de escrever, mas nenhuma delas realmente introduz o leitor adequadamente no mundo da leitura literária a partir do primeiro propósito do texto: proporcionar um momento de arrebatamento de prazer e fruição (BARTHES, 1987).

Compreende-se, desse modo, que a mediação do texto literário na escola precisa retomar o seu lugar de detonador de nossas instâncias imaginárias, de construtor e de ressuscitador da herança simbólica, imagética e arquetípica que reside na mente humana e, por fim, de material capaz de fazer a ebulição de nossos instintos, sentimentos, emoções e pensamentos. Isso só é possível com a liberdade defendida por Pennac (1998) naquilo que o autor chama de “direitos do leitor”, uma liberdade que muitas vezes a escola nega ao estudante, afinal, a escola tenta definir o que ler e como ler, procurar validar o prazer e a fruição de determinados textos em detrimento de outros sem levar em conta as diferenças e as peculiaridades da mente de distintos leitores.

Obviamente essa não é uma tarefa fácil, sobretudo dada a própria dinâmica escolar, o jogo social de retribuição e promoção por meio de notas e conceitos e, especialmente, pela concepção das habilidades e competências que devem ser desenvolvidas nas etapas educacionais e que visam cumprir os critérios compreendidos e estabelecidos como uma boa formação. No entanto, também é sabido que essa é uma tarefa possível de ser realizada e que ela quase sempre passa pela transferência psicanalítica do gosto de ler, de interagir imaginativamente com os livros, de compartilhar histórias e dividir prazeres, sem a obrigatoriedade de cumprimento de prazos e metas. É por isso que pesquisadores como Chiappini (2005), Petit (2009) e Coenga (2010) afirmam e reafirmam a insubstituível e fecunda ação do mediador na promoção da leitura literária, haja vista que a postura do mediador frente ao texto, sua maneira de se relacionar com ele e o testemunho das vivências interativas no mundo da ficção criam uma imagem, um modelo de leitor que geralmente se transforma num tipo de paradigma de referência no qual outros leitores em formação vão se inspirar.

Candido (2011) nos ensinou sobre o caráter humanizador da literatura, agora é preciso levar essa concepção humanizadora para a escola, especialmente ao lidar com o texto literário em sala de aula. Nessa perspectiva, é preciso compreender que o valor da literatura não está unicamente naquele texto que a crítica laureou durante séculos ou naquelas construções estéticas que são mais valorizadas pela academia. A importância do texto literário deve ser concebida a partir de sua capacidade de envolver o leitor, reportá-lo a um universo de vivências imaginárias promotoras de experiências psíquicas formativas quase sempre não-dimensionáveis.

É apenas por meio dessa relação imersa nas profundezas da mente do leitor que o objeto literário ganha vida, voz e sentido na vida do estudante. Assim, é preciso abrir mais espaços de diálogo e de compartilhamento de leituras (no plural): leituras eruditas e de massa, leituras frívolas e complexas, leituras estrangeiras e regionais, leituras sagradas e profanas ao ambiente escolar. E, sobretudo, é preciso que essa abertura seja sem preconceitos, desprovida de hierarquização de méritos ou valores, além daqueles atribuídos pelo leitor, afinal, é ele que no fundo dá legitimidade ao texto, aprova-o ou reprova-o.

Felizmente há muitos pesquisadores e professores que promovem essa perspectiva baseada na recepção hoje em dia, mesmo sob os entraves da dinâmica em que é pautado o trabalho escolar. Esses profissionais tentam distanciar a literatura daquela concepção de que o texto literário informa, dá recado, protesta, didatiza, condiciona a interpretação e, portanto, encará-la a partir de uma concepção em que ele conduz indivíduos sensíveis à experimentação da vida, uma experimentação dotada das forças de Eros, como diria Queirós (2002), e da magia da infância. Afinal, se a literatura de assemelha ao sonho, ela só conseguirá desempenhar seu papel na vida do leitor se possibilitarmos que ela seja tão livre quanto o sonho de criança, sem regras, sem parâmetros, sem estereótipos, sem discriminação. Por fim, se a literatura funde suas raízes na experiência humana, como diz Llosa (2016), precisamos assumir que a

experiência humana é sempre diversa, sempre incomparável, sempre única, sempre multifacetada, nem sempre racional e quase sempre impulsionada por sentimentos e emoções que residem nos alicerces de nossa mais íntima constituição psíquica.

A literatura nos documentos oficiais

No que se refere aos documentos norteadores da educação, acreditamos que tivemos alguns avanços na maneira de encarar o texto literário e suas possibilidades em sala de aula, uma vez que *Os Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) afirmavam que: “as pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura” (BRASIL, 1997, p. 29). A relação estabelecida entre leitura e “melhora de vida” coloca a primeira apenas como ferramenta e, quando trata da leitura literária, a redação do documento se preocupa com o reconhecimento de procedimentos racionalizantes, de referências indiciais e de outras demarcações presentes na obra, afastando-a da relação dialógica e prazerosa possível de ser estabelecida com o leitor a fim de consolidar a prática de leitura para além dos umbrais escolares.

Nesse sentido, ao falar do texto literário, a *Base Nacional Comum Curricular* - BNCC expõe que “é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 499). Assim, nota-se o reconhecimento da necessidade de entrada na literatura por meio do texto, estimulando o convívio com as obras e não como um tipo material pedagógico para reconhecimento de referências, para análise de passagens e construções com fins de aprimoramento das habilidades exigidas pela escola.

Além disso, na sequência, a BNCC (2018, p. 449) afirma que: “a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando”. Logo, compreende o texto literário como componente auxiliar na compreensão de si e do mundo num

processo de auto formação, ou seja, transcende os objetivos e os espaços da instituição escolar e se expande para a vida das pessoas em suas particularidades e singularidades pessoais.

No que se refere ao texto de reformulação dos PCNs, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, publicadas em 2006, assumiam a problemática de que, ao longo da educação básica, o aluno perde autonomia do que gostaria de ler em nome do que ele tem a obrigação de ler a fim de cumprir o currículo. Isso se dá devido à:

[...] influência de instâncias legitimadas e autorizadas, que, contando com seus leitores consultores para assuntos da adolescência e da infância, *já definiram o que deve ser bom para jovens e crianças*, em sintonia com resultados de concursos, avaliações de especialistas, divulgação na imprensa, entre outros setores que se integram ao movimento do circuito da leitura na sociedade (BRASIL, 2008, p. 62, grifo nosso).

Esse tipo de posicionamento restritivo, imperativo e pragmático talvez explique os dados presentes na quinta edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2021) que apontam que, no Ensino Médio, 68% dos estudantes não leem incentivados pela escola e que 51% deles não leem por vontade própria. Nota-se, portanto, que o percentual é maior quando há a relação entre escola e leitura. Essa constatação quando cruzada com a média de livros lidos, indicados pela escola e por vontade própria (0,87 e 2,73, respectivamente), sugere que a escola, de fato, não tem indicado a leitura de obras literárias aos estudantes. E pior: sabidamente quando faz, muitas vezes, restringe-se ao cumprimento dos dogmas escolares pautando-se nas recomendações do livros didático com o foco nos testes de promoção à educação superior, o que, por sua vez, não é entendido e nem caracterizado com um incentivo à leitura.

A obrigatoriedade de leitura e o cumprimento de uma incumbência não se alinha ao estímulo à leitura, pois os estudantes não se sentem motivados nem extrínseca e nem intrinsecamente a ler, logo, encontram outras maneiras de cumprir suas obrigações. Esse tipo de interação impositiva é, frequentemente, esquivada pelos

estudantes dessa idade, sobretudo na modernidade com o vasto montante de informações em vídeos, resumos, resenhas e todo tipo de material de referência disponível nas redes sociais. Materiais esses que são muito mais rápidos e práticos de serem acessados quando não há um verdadeiro interesse na leitura ou uma sincera motivação para ler.

Outra perspectiva interessante de ser destaca é quando as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* mencionam que “o passo inicial de uma leitura literária [é] a leitura individual, silenciosa, concentrada e reflexiva” (BRASIL, 2008, p. 60). No entanto, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2021) mostra que é justamente o oposto, pois itens como o assunto/ tema, a capa, o autor, o título e as dicas dos professores são apontados como os primeiros fatores influenciadores para o início da leitura de um livro. Desse modo, o passo inicial da leitura literária é o seu exterior, o material, o mote e as pessoas envolvidas no processo, até porque, entre as pessoas que gostam de literatura, 52% delas afirmam que o interesse começou por causa de indicação da escola ou de um/a professor/a. Leitura é um vínculo social e, como tal, é feito de seres humanos para seres humanos que compartilham experiências, visões de mundo, desejos, aptidões e, porque não, objetos de interesse.

Logo, o trabalho do mediador continua sendo imprescindível, até porque os documentos legais são vagos e rasos em vários sentidos deixando, assim, muitos pontos subentendidos ou à critério da percepção da escola e do professor. Por exemplo, quando a BNCC fala da progressão das aprendizagens e habilidades levando em conta a ampliação de repertórios e a inclusão de obras considerando a diversidade cultural, ela não deixa uma recomendação de como fazer isso na prática, tendo em conta a diversidade das realidades escolares espalhadas pelo país. Diferentes escolas, comunidades, professores e suas diferentes formações podem compreender a “ampliação” e a “inclusão” de obras de diferentes maneiras, nem todas elas, de fato, eficientes e eficazes na perspectiva de formação de leitores literários.

Além disso, apesar de saber que o documento tem uma função norteadora, não podemos deixar de frisar que a ampliação e a inclusão de obras só pode acontecer se as escolas tiverem acesso às obras,

[...] de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. [e ainda:] obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana (BRASIL, 2018, p. 500).

Se a existência de um acervo considerável de livros na escola não é o suficiente para formar leitores, não ter livros certamente garante o fracasso da abordagem teórica dos documentos norteadores. É preciso que haja livros na escola e, ainda, professores capacitados, com habilidades e competências de leitura literária e também de formação de leitores. Nenhuma das duas coisas (livros e professores) surte efeito sozinha, em larga escala na educação.

A relação dos documentos norteadores e do acesso a materiais é simbiótica, afinal, se vida é sistêmica, a sociedade e a educação, idem. Isso posto, é preciso que haja políticas públicas focadas na circulação de livros, não unicamente, mas principalmente no espaço escolar. Apenas dessa forma os documentos legais e a boa intenção daqueles profissionais que são capazes de reconhecer na literatura seu potencial de transformação individual e coletiva poderão desenvolver as ações práticas necessárias para que leitores e livros possam interagir apropriadamente. Assim, a mudança na maneira de enxergar a leitura literária é importante, mas arriscamos dizer que sozinha está fadada a manter o decréscimo de leitores no país, o descrédito do potencial transformador da literatura e o enviesamento do trabalho com o texto literário em sala de aula.

Formação e transformação escolar

Dando continuidade à exposição acerca dos documentos norteadores da educação, nota-se, ainda, que eles quase nunca

mencionam o exercício da imaginação ou o fortalecimento do imaginário enquanto potência criadora e transformadora do mundo. O termo “imaginação” aparece apenas uma vez nos PCNs, “imaginário” também uma vez nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* enquanto que a BNCC faz duas referências ao primeiro e uma ao segundo vocábulo. Além disso, todos os documentos citam os termos quase sempre de passagem quando falam de habilidades e competências, sem grande aprofundamento ou destaque; muito embora, em alguns momentos, eles sejam capazes de relacionar imaginação, sensibilidade e criatividade na relação com a apreciação estética.

Fica nítida, desse modo, que essa ainda é uma área pouco valorizada no espaço escolar, o que demonstra que a educação continua pautada na lógica de conhecimentos que a sociedade acredita ser útil e na reprodução enciclopédica de conteúdo. Isso sem contar, obviamente, na tentativa de promoção dos estudantes a determinadas áreas da educação superior que têm maior prestígio social. Os documentos mudam, a sociedade se aprimora em vários campos da ciência e da tecnologia, contudo, na educação básica, a balança entre uma formação humanizadora e uma formação mercadológica acaba sempre pendendo para a segunda. A escola mantém, dessa forma, padrões de promoção focados na reprodução de conhecimento, modelos de inteligência baseados no acúmulo de informação e uma formação voltada quase que exclusivamente para o mercado de trabalho.

É preciso que “percamos este sentimento de que o saber é fruto de um conhecimento ascensional, que o ensino e a educação são linhas de um progresso. Esse sentimento é um produto do imaginário e, quanto a isso, um formidável regulador. É imaginando que o homem evolui” (LEGROS, *et al.*, 2014, p. 111). A partir desse tipo de mudança de perspectiva é que talvez a literatura consiga desempenhar seu papel na formação e na transformação das pessoas, especialmente no caminho para a vida adulta.

O texto literário é um inigualável estimulador da imaginação. Nele, como diz Llosa (2012), vivemos muitas vidas e em todas elas experimentamos as possibilidades de ser e de agir no mundo. Essa experiência que se dá no campo de nossas instâncias imaginárias ajuda-nos a lidar com pensamentos, emoções e sentimentos dentro de situações que, muitas vezes, não teríamos a oportunidade de em nossas vidas reais. Logo, essa é uma experiência singular, revigorante e cara ao ser humano em qualquer idade.

Llosa (2016) explica que:

A ficção não reproduz a vida; ela a nega, utilizando-se de um truque que finge substituí-la. Mas também, de uma maneira sempre difícil de estabelecer, a completa, acrescentando à experiência humana algo que os homens não encontram em suas vidas reais, somente naquelas, imaginárias, que vivem indiretamente, graças a ficção. (LLOSA, 2016, p. 36, tradução nossa).

Dessa forma, o texto literário multiplica as vivências, expande o pensar e o sentir e aprimora nossa auto compreensão e, conseqüentemente, a nossa compreensão do mundo ao nosso redor e da relação que estabelecemos com ele. Ou seja, ao alcance de algumas páginas, a jornada escolar pode ser enriquecida em inúmeros sentidos.

À vista disso, é preciso ter consciência de que o trabalho com o texto literário em sala de aula põe o leitor diante de si mesmo, seus medos, seus traumas, seus anseios e suas esperanças. Logo, é preciso formação técnica e acadêmica, mas é preciso também formação humana, a fim de lidar com as possíveis reações do leitor. Nesse sentido, a formação continuada do mediador da leitura é essencial, haja vista que as mudanças nas relações sociais, pouco a pouco, alteram as maneira de sentir e de agir das pessoas. Além disso, sabe-se que é na idade em que os adolescentes estão no Ensino Médio que aparecem problemas psicológicos de autoimagem, de relacionamento, dentre outros; assim, uma obra literária pode ser um tipo de catalisador de emoções e pensamentos na vida dos jovens e a escola deve estar preparada para esse momento. Obviamente,

isso não acontece apenas durante a adolescência, no entanto, esse é um período que requer grande atenção de pais e educadores dadas as características intrínsecas da psique nesse estágio do desenvolvimento humano.

Porém, qualquer docente da educação básica tem consciência que os índices de depressão, ansiedade, estresse, síndrome do pânico, dentre outros, alarmam diariamente. Assim, nos parece que cada vez mais necessitamos diversificar as experiências humanas, interagir com diferentes realidades, encontrar outras formas de viver e de atuar socialmente e a literatura pode ser uma grande aliada nesse caminho, desde que haja um bom planejamento escolar. É nesse viés que pesa sobre o mediador da leitura a responsabilidade social do trabalho com o texto literário, uma responsabilidade que perpassa pelos caminhos da individuação de cada pessoa e que continua se alastrando pela sociedade.

Ousamos dizer que na sociedade contemporânea há uma crescente demanda por arte, por literatura e por toda construção estética que auxilie o ser humano a reconhecer-se como puramente humano, falho, inconstante, ambíguo e diverso. Logo, o maior trabalho educacional que temos em nossas mãos no cotidiano escolar é o de formar para além da letras e dos números, é formar para uma sadia convivência psíquica com o mundo e esse trabalho quando apartado do texto literário tem muito menos chances de se concretizar.

Considerações

Há muito tempo os perigos e a importância da relação estabelecida entre leitor e texto literário são reconhecidos por várias áreas e instâncias sociais. Sua ação transformadora do pensar, do sentir e do agir despertam a curiosidade de pesquisadores e pensadores desde a Grécia Antiga. Nesse sentido, podemos afirmar que a potencialidade do texto literário na mente do leitor permanece parcialmente incompreendida, uma vez que não pode ser mensurada, padronizada e muito menos replicada logicamente.

O texto literário sempre escapa à nossa racionalidade, pois os efeitos da literatura se dão no entrecruzamento de experiências reais e imaginárias e isso se dá na combustão única de nossos instintos, emoções, sentimento e pensamentos que estão muito além da nossa compreensão. Logo, o texto literário carrega em si uma força única e quase sempre incontrolável capaz de ser ativada apenas por aquele que aceita o jogo ficcional proposto pela obra e adentra no mundo da ficção, sem medos, sem julgamentos ou restrições. É o poder quase mágico da leitura.

No entanto, a escola sempre teve dificuldades para dinamizar práticas de leitura que fossem substanciais, enriquecedoras e multiplicadoras no que se refere ao letramento literário e, conseqüentemente, à formação humana. Os moldes da escola, no geral, se distanciam do prazer que perpassa a leitura e que multiplica a curiosidade do leitor fazendo seguir adiante. Muitas vezes, a escola não consegue lidar com a liberdade de experimentação do texto literário ou com o “descompromisso do ato de brincar”, que deveria nortear a autonomia estudantil, possibilitando o compartilhamento de vivências mediadas pela ficção.

Assim, como vimos, as mudanças na forma de encarar o texto literário em sala de aula tendem a ajudar na construção de um trabalho mais voltado à formação humana e menos a uma formação utilitarista. No entanto, apenas a mudança teórica de embasamento dos documentos norteadores da educação básica não são suficientes, haja vista que as escolas e os professores ainda carecem de livros, de formação adequada e de suportes e condições mínimas para um trabalho minimamente significativo a nível nacional.

Nessa compreensão, acreditamos que é preciso ir além da demonstração de fragmentos de obras, das imposições do currículo, das regras, dos conceitos, dos dogmas e dos balizamentos acadêmicos que rodeiam o texto literário. Afinal, o texto literário se realiza, de fato, na interação, no prazer, na experimentação e isso não se explica racionalmente, pois as imagens que ele produz na mente do leitor não são explicadas pela razão e nem podem ser

ensinadas. Não se ensina imaginar, se estimula a imaginação. Assim, é preciso proporcionar as mais plurais interações com as mais variadas obras literárias a fim de que o leitor possa, em sua individualidade, imaginar, fantasiar, sonhar.

Apenas dessa forma temos o poder de agitar as forças imaginárias que nos proporcionaram e nos proporcionam criar, viver, interagir e nos transformar, diariamente. Entretanto, para que isso seja possível, é preciso ir além das boas intenções de alguns educadores, é preciso ir muito além do que propõem os documentos norteadores da educação, é preciso transformar a própria sistemática daquilo que a escola reconhece e valoriza como formação.

Referências

- ALVES, Rubem. *Educação dos sentidos e mais...* Campinas: Versus, 2005.
- BACHELARD, Gaston. *A terra e os devaneios do repouso: ensaio sobre as imagens da intimidade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em 15 de jul. 22.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1997.
- CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- CHIAPPINI, Lígia. *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.
- COENGA, Rosemar. O professor-leitor: suas identidades e suas histórias de leitura. In: COENGA, Rosemar (org.) *Leitura e Literatura infanto-juvenil*. Cuiabá: Carlini & Carniato, 2010.
- INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*, 5 ed. 2021. Disponível em:

<https://www.prolivro.org.br/pesquisas-e-projetos-ipl/livros-retratos-da-leitura/>
Acesso em 20 de jul. 22.

LEGROS, Patrick. *et al. Sociologia do imaginário*. Porto Alegre: Sulina, 2014.

LLOSA, Mario Vargas. *A tentação do impossível: Victor Hugo e Os miseráveis*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

LLOSA, Mario Vargas. *La verdad de las mentiras*. Livro digital. Alfaguara, 2016.

PAULINO, Graças. Diversidade de narrativas. In: PAIVA, Aparecida *et. al.* (Orgs.). *No fim do século: a diversidade do jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

PETTI, Michele. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2009.

PLATÃO. *A República*. Brasília: Kiron, 2012.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Literatura: leitura de mundo, criação de palavra. In: YUNES, Eliane. *Pensar a leitura: complexidade*. São Paulo: Loyola, 2002.

AS CORES DAS ÁGUAS, AS CORES DO AMOR: UMA (RE)LEITURA PELA PERSPECTIVA SURDA

Josiane Santiago de Lima Pereira
UNEMAT

Todos os olhos requerem explicações

Contemplar um rio pode ser instigante, mas quando em seu curso duas águas de cores diferentes correm lado a lado sem que se misturem, naturalmente o contemplador é levado à inquietação: por que isso acontece? É da natureza humana buscar explicações para aquilo que ocorre a sua volta, por isso tantas lendas e mitos e foram contados e recontados até chegarem aos dias de hoje, quando muitas vezes são tomados apenas como narrativas ficcionais ao serem ladeados às explicações científicas. Para Candido, “há uma relação curiosa entre a imaginação explicativa, que é a do cientista, e a imaginação fantástica, ou ficcional, ou poética, que é a do artista e do escritor” (CANDIDO, 2012, p. 83). Ambos assumem um ponto de vista, ambos oferecem uma resposta, ambos suprem uma certa necessidade humana de modos diferentes.

Os alunos possuem amplo acesso a informações, incluindo as que partem do universo científico e ampliam o conhecimento do mundo e das relações que nele se estabelecem. Mas a linguagem denotativa não é suficiente para suprir suas necessidades cognitivas, afetivas e comunicativas. Nesse ponto, a literatura, em sua vasta possibilidade de manifestações, supre neles a carência pelo universo fabulado, que traz uma perspectiva mais profunda, plurisignificativa e humanizadora.

Enquanto os livros de Geografia explicam que os rios Negro e Solimões possuem temperatura, velocidade e composição química diferentes, o que faz com que não se misturem, as lendas etiológicas aquecem o coração do leitor atual. A obra *Negrinho e Solimões* (2014) é uma das narrativas que surgiram seguindo a linha das lendas etiológicas, que “são um modo figurado ou fictício de explicar o aparecimento e a razão de ser do mundo físico e da sociedade” (CANDIDO, 2012, p. 83). A obra em questão não se apega às versões mais disseminadas da lenda, mas cria novos personagens que vivem uma experiência de amor que termina em tragédia, dando origem às cores das águas.

Narrativas explicativas estão presentes nas mais diversas comunidades, em diferentes povos, revelando distintas culturas e modos de organização social que refletem a visão de mundo de cada sociedade. Sendo assim, quando compreendemos que há pessoas que compõe o povo surdo, que se une não por aspectos geográficos, mas pela forma de dar sentido ao mundo – visualmente – entendemos que irão possuir manifestações culturais que lhes façam sentido e que lhes sirvam para representar e organizar a visão sobre o mundo a sua volta (STROBEL, 2018).

Tais reflexões nos fazem lembrar do posicionamento enfático de Antonio Candido, que defende que desfrutar da literatura e atender ao desejo de fabulação é uma necessidade e um direito de cada ser humano. “E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como

resposta a essa necessidade universal” (CANDIDO, 2012, p.83). E ela ocorre, obviamente, também com a pessoa surda, que também deseja explicações para o que seus olhos veem, começando pelas manifestações da natureza até chegar nas complexas nuances das relações humanas. Nesse sentido, a obra *Negrinho e Solimões* (2014) se propõe a participar desse movimento.

Tradição e ruptura

Ao observar a capa da obra, o leitor tem seus olhos lançados para a figura de duas personagens, as protagonistas. Uma delas, Negrinho, possui um cocar cheio de penas, olhar vivo e a pele escura e, na perspectiva do leitor, parece estar um pouco mais próximo, como se fosse mais curioso ou corajoso. Ao seu lado está Solimões, a personagem que usa uma coroa dourada sobre seus cabelos longos e loiros, oferecendo seu sorriso aberto e bastante animado. Estão ambientados em meio à natureza, dando pistas ao leitor de onde se passa a narrativa. Para aqueles que possuem um certo conhecimento geográfico, podem perceber que o título da obra, que está centralizado na parte inferior da capa, faz lembrar os nomes de dois rios amazônicos, Negro e Solimões. Considerando que são duas as personagens que estão na capa, o leitor consegue associar os nomes do título a elas ao consideram também as informações não verbais, visto que Negrinho possui pela escura e Solimões, pele clara.

A partir disso o leitor já pode inferir que as cores dos rios têm relação com os tons de pele das personagens, que essa relação pode explicar o motivo da coloração dos rios que seguem o mesmo curso abraçados. Mas para aquele que não conhece os rios que foram transpostos para o universo ficcional, tais pistas se perdem e o sentido só começa a se constituir ao longo da narrativa.

O universo fabulado, presente em livros ou nas mãos e línguas de qualquer falante – sinalizante ou oralizante – geralmente tem sua origem em algo conhecido. “A fantasia quase nunca é *pura*. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural,

paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes humanos, etc.” (CANDIDO, 2012, p. 83, grifo do autor). Isso evoca a força das narrativas que são transmitidas face a face, constituindo as culturas da oralidade e da sinalidade.

É comum encontrarmos o reconto de narrativas da cultura oral também entre as produções da literatura surda. Aliás, isso parece ser uma tendência de certas épocas e certos contextos de reconfiguração de perspectivas e valores literários.

Parece existir uma certa necessidade de retornar às narrativas clássicas e oriundas da oralidade para firmar um novo tempo, uma nova concepção do produzir e do fruir literário. Quando Chico Buarque de Holanda publica *Chapeuzinho Amarelo*, por exemplo, insere-se em uma tendência da década de 1970, quando o povo brasileiro subsistia à opressão da ditadura. Nesse período houve várias publicações de reformulações de contos de fadas tradicionais, em que as novas versões apresentavam características estéticas e ideológicas condizentes com a visão confrontadora do seu tempo (CECILIANO, 2008).

Tais versões levaram em si referências à situação político-social brasileira, exercendo um papel de denúncia do sistema conservador dos valores dominantes e segregacionistas. Isso gerou um deslocamento nas normas instituídas. Mas enquanto narrativas como essa – e também outras escritas por Ruth Rocha, Fernanda Lopes de Almeida e Pedro Bandeira, dentre outros – inauguravam uma nova forma de uso da linguagem, acrescida de humor e ironia, rompendo com a conformação subalterna das personagens tradicionais e confrontando a visão de mundo adulta, na literatura surda publicada em português voltada às crianças, percebemos que a novidade se dá na temática, na instauração de uma perspectiva surda, na representatividade surda por meio de protagonistas surdos, no status que se dá à língua sinalizada e no registro escrito bilíngue.

Negrinho e Solimões (2014) usa português e *SignWriting* para registrar palavras e sinais, como é possível ver na capa, rompendo com o monolinguismo que tradicionalmente vemos nas obras em

geral. Ao lado de cada um dos nomes, está a correspondente representação escrita em *SignWriting*, favorecendo a leitura dos surdos de modo que conheçam não apenas o nome, mas também o sinal de cada personagem. Os demais textos presentes no livro também são apresentados em português e na escrita dos sinais, de modo que todo o seu conteúdo seja acessível ao surdo que domina tal técnica de registro, que ainda carece de aprendizado por parte da maioria dos surdos brasileiros.

Mas retomando as diferenças entre a nova tendência da literatura voltada às crianças da década de 1970 e a produção literária surda voltada a essa mesma faixa etária, que se deu a partir da virada deste século, percebemos que enquanto na primeira acontece uma reelaboração de várias características, incluindo aspectos formais e conteudísticos, a literatura surda publicada em livro não rompe com as estruturas antigas, mantendo, por exemplo, a linearidade, a perspectiva do adulto, a ilustração referencial, a ausência do humor e da ironia e o fechamento da obra que diminui a diversidade de interpretações, o que pode comprometer seu caráter estético.

Ainda assim, o texto cumpre seu papel gerador da fabulação, tão necessárias às crianças surdas e ouvintes. Além disso, ele representa uma grande ruptura conteudística, levando para o protagonismo uma cultura silenciada e ignorada por outros escritores brasileiros, tanto em obras para crianças como para adultos. Prova disso é que não é uma tarefa fácil – está mais para uma odisseia – encontrar obras que possuem personagens surdos, que usem língua de sinais, que experienciem o mundo a partir de uma perspectiva visual. Para suprir essa lacuna, foram publicadas obras como *Negrinho e Solimões* (2014).

Encontro das águas e do amor: análise da obra

O reconto aqui analisado se organiza em uma narrativa linear, em que o narrador em terceira pessoa nos conduz pelos acontecimentos a partir da sua perspectiva. A linguagem é simples e

de fácil entendimento, oferecendo até mesmo ao leitor mais jovem uma leitura fluida. As personagens conservam suas características tradicionais a um rei, uma princesinha, um índio mais jovem e um outro mais maduro. Há também as esposas, mães das personagens, que figuram brevemente na narrativa, sendo que as personagens masculinas aparecem mais, como na maioria das narrativas em geral (SUTTON-SPENCE, 2021).

Como podemos ver, não há muita novidade no que diz respeito à estrutura do texto, pois, como já mencionado anteriormente, o que caracteriza o diferencial nessa obra é a valorização da pessoa e da cultura surda, tanto naquilo que é retratado quanto na acessibilidade ao leitor. Mesmo havendo limitações estéticas, *Negrinho e Solimões* (2014) é uma obra importante para o pequeno e grande leitor, visto que o universo fabulado contribui para o processo de humanização, além de satisfazer as necessidades de deleite, de uma nova experiência, de alguma forma de aprendizado, que pode ou não se dar por vias pedagógicas. A partir dessa obra, o ouvinte pode pensar a surdidade, o ser e estar sendo surdo, de um modo diferente, sendo que isso pode ser dar também no próprio sujeito surdo, vendo-se representado no universo ficcional.

A narrativa se situa na floresta amazônica, às margens do leito que une os rios Negro e Solimões. Por se tratar de um reconto, esse aspecto geográfico foi mantido, pois é ele que dá origem à narrativa. As personagens conservam as características já esperadas para cada um, distanciando-se pouco dos estereótipos. Depois mencionar o lugar onde se passa a narrativa, lemos que “Lá viviam muitas tribos e, em uma delas morava um casal muito feliz. Eles tinham um filho brilhante, que era surdo e se chamava Negrinho. Ele era moreno-escuro, muito esperto, curioso, amava brincar na mata”. Seguindo ao ideário de organização familiar, de felicidade e de conduta para um índio mais jovem, ele atende aos padrões físicos e comportamentais. “Gostava também de tomar banho no rio e brincava com o boto cor-de-rosa. Negrinho se dava muito bem com toda a tribo. Ele sempre ia brincar na floresta e só voltava no

fim da tarde” (MONTEIRO, 2014, s/n). Assim, linearmente, o narrador vai conduzindo o leitor para a construção da personagem, deixando a leitura confortável para quem a realiza, pois não precisa se esforçar para fazer descobertas a partir de pistas, visto que o barril do tesouro já está aberto. Isso pode gerar certo descomprometimento por parte do leitor, visto que as narrativas mais envolventes se constroem em meio a sutilezas e mistérios.

Os elementos caracterizadores do espaço também estão presentes e cumprem um papel de reafirmar as características amazônicas e de valorizar certos aspectos da identidade do norte brasileiro. A presença do boto, a prática do banho de rio e as ocas presentes na ilustração, por exemplo, mostram que as culturas não são puras, que as culturas surda e a indígena podem estar juntas, enriquecendo uma à outra.

A situação inicial da obra, estável e feliz, começa a se movimentar com a chegada de uma grande caravela. Nela estão o rei, a rainha e a princesa Solimões. Negrinho sente medo e foge, mas logo encontra Solimões na mata, que ao aportar pede ao pai para brincar e consegue a permissão, desde que volte cedo.

Solimões, assim como ocorreu com Negrinho, é descrita de forma simplista. “E como era branquinha!!! Solimões era surda e muito, muito curiosa. Amava sua família e adorava tomar banho e ficou impressionada com a terra, com o rio azul-esverdeado, com a selva” (MONTEIRO, 2014, s/n). É com alguma constância que o narrador busca mencionar o rio para que ele seja percebido pelo leitor, visto que ele tem grande importância na narrativa.

Ao olhar para esse trecho da história, desde quando a caravela aponta no horizonte até o momento que se esconde na mata, o texto escrito é curto e transmite poucas informações, de modo que poderiam estar em uma única página, mas se dividem em três. Isso revela uma preocupação com a ilustração da obra, mostrando cada passo da personagem, de modo que a pessoa não alfabetizada também consiga perceber cada ação na narrativa. Isso facilita a leitura para o surdo, pois a língua portuguesa é a sua segunda língua, o que

pode gerar dificuldade de compreensão. Por outro lado, a ilustração referencial limita a interpretação a algo mais fechado, como se os sentidos já estivessem prontos, sem necessidade de acréscimos oriundos da subjetividade dos leitores. Isso é feito com cores vivas, imagens bonitas e agradáveis aos olhos, traços delicados no plano de fundo e mais marcantes nas imagens principais, constituindo cenas de fácil entendimento.

As ilustrações que requerem uma postura mais ativa do leitor são aquelas que não atuam como explicação ou ornamentação de um texto, mas que constituem um diálogo, de forma que tanto imagem quanto palavra ou sinal escrito trabalhem juntas para a constituição dos sentidos. Nesse ponto, é necessário pensar não apenas no processo de leitura do que está escrito, mas oferecer ao leitor estímulos para que leia também os elementos não verbais, contribuindo para processos de letramento em diferentes esferas.

Dentro da ilustração o leitor encontra também informações que podemos considerar verbais, visto que palavra e sinal são equivalentes. Na cena em que Negrinho está escondido na mata, uma de suas mãos está sobre o peito, com dois dedos dobrados e três estendidos. Está sinalizando “MEDO”. Essa diversidade linguística enriquece a obra sem empobrecer a língua de sinais. O registro do sinal mais importante do diálogo ocorre em vários momentos, favorecendo a leitura da pessoa surda e instigando o ouvinte a buscar atribuir sentido àquelas configurações de mãos, posturas dos sinalizantes e expressões faciais que compõe a comunicação.

Outro aspecto interessante abordado na obra é o encontro surdo-surdo. Assim que se encontram, Solimões e Negrinho percebem que suas línguas são diferentes, mas ainda assim estabelecem comunicação por meio de gestos. As pessoas surdas costumam ter facilidade para constituir sentidos a partir do corpo quando seu interlocutor também faz uso dessa linguagem.

A língua de sinais é uma das principais marcas da identidade de um povo surdo, pois é uma das peculiaridades da cultura surda, é a forma de comunicação que capta as experiências visuais dos sujeitos surdos, e que vai levar o surdo a

transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal. (STROBEL, 2018, p. 53)

É a partir desse contato e dessa interação linguística que Negrinho e Solimões vão adentrando a floresta, interagindo e aprendendo as linguagens um do outro, incluindo também a linguagem mais íntima e afetiva. Assim, ela vai aprendendo sobre a floresta enquanto ambos começam a aprender sobre a paixão e o amor.

Em uma das ilustrações que retratam o envolvimento amoroso do jovem casal, uma árvore tem seus galhos retorcidos em formato de coração, de modo que podemos interpretar que a natureza se modifica pela força da paixão, ou então que os dois assumiram uma perspectiva romantizada para tudo o que visualizavam.

Crescendo a constância dos encontros, o pai de Negrinho começa a desconfiar e confronta o filho para saber o que se passa. Insatisfeito com as respostas do filho, o pai o segue e o surpreende tomando banho de rio com sua amada Solimões. Logo exaspera e impõe o distanciamento dos apaixonados.

Algo que consideramos bastante positivo na obra é o fato de os sujeitos surdos não serem desvalorizados pela condição física, linguística e identitária, e nem serem postos em condição de vitimismo. Não sofrem privações por serem surdos, não estão sob o jugo do preconceito pela sua condição visual. A comunicação entre Negrinho e seu pai é sinalizada, de modo que percebemos que é natural a eles a existência da língua oral e sinalizada dentro da comunidade em que vivem. Esse é o ideal de sociedade para muitos, em que as línguas convivem pacificamente, sem que uma exerça domínio sobre a outra.

Outro aspecto relevante é a posição ativa das personagens, que não esperam que um adulto ou um ouvinte resolvam o problema que enfrentam. Negrinho e Solimões resolvem fugir e viver o amor, não porque são estranhos à comunidade em que vivem, mas porque não aceitam a proibição que os segrega por serem de povos diferentes e conflitantes.

Então eles tomam uma canoa e seguem em direção a um lugar onde possam viver felizes, mas são surpreendidos por uma tempestade que impede que o destino seja alcançado. Solimões tem seu rosto escondido no abraço de Negrinho, que anuncia que a canoa vai afundar. Solimões, a figura feminina, afirma que a morte não importava, pois seriam felizes na outra vida. Logo submergiram abraçados.

Nas lendas, é recorrente que uma desobediência altere as condições das personagens, sendo que muitas passam de uma materialidade humana para outras possibilidades de existência. Vemos isso ocorrer em *Negrinho e Solimões* (2014).

No dia seguinte os pais de Negrinho se encontram com o rei e a rainha. Juntos descobrem o que ocorreu quando percebem que as águas mudaram de cor e que há uma canoa perdida no meio do rio. Entristecidos, batizam as águas com os nomes dos filhos. O rei, segurando uma cruz, indica para o leitor que o faz a partir da sua perspectiva cristã. Nessa cena, a imagem acrescenta sentidos à leitura.

Em relação ao narrador, este não se aproxima das perspectivas das personagens ao longo da obra. Seria possível que as percepções visuais dos dois jovens enamorados conduzissem a narrativa? Seria possível uma ilustração que valorizasse mais a visualidade das personagens surdas do que as informações referenciais dadas ao leitor? Podemos afirmar que sim, e que isso resultaria em outro efeito no leitor. Um exemplo da literatura surda que mostra um bom desempenho em relação a essas possibilidades é *A fábula da arca de Noé* (2014) de Cláudio Mourão. Nessa obra, a ilustradora conseguiu captar cada sentimento de Dado, a personagem protagonista, e os olhos dele nos revelam o que é importante na narrativa e para onde devemos olhar. Ali a visualidade surda conduz a leitura (PEREIRA, 2020).

A narrativa se encerra da seguinte maneira: “Um rio se chama Negro e outro Solimões. Eles formam o encontro das águas. Como um só rio, o Amazonas, os namorados cumpriram sua promessa: viveram felizes para sempre” (MONTEIRO, 2014, s/n).



Figura 1: Ilustração do encontro das águas.
Fonte: *Negrinho e Solimões*, 2014.

No desfecho, mesmo depois da tragédia do naufrágio, ainda permanece o ideário de final feliz, pois em um plano existencial diferente o casal permanece junto, vivendo seu grande amor, que subsistiu às diferenças linguísticas, culturais, identitárias, aos processos de dominação entre os povos. Esse desfecho pode levar a diversas reflexões, tanto em relação às relações humanas em geral, como também à força das paixões e do amor.

A natureza nas culturas indígenas tem um grande valor, permeando até mesmo questões religiosas e espirituais. Quando a narrativa mostra que o amor modificou a cor de um rio, ou seja, sobrepôs-se ao curso normal da natureza, revela que até mesmo aquela que possibilita a vida aos homens legítima e se sujeita à força do amor.

A infelicidade do amor

É difícil encontrar uma narrativa em que o amor, em suas diversas formas de manifestações, não esteja presente. O amor *philiás*, fraterno, gera cuidados e alianças; o amor ágape gera sacrifícios e salvação; o amor eros... gera vida e morte. O desfecho das protagonistas, sucumbindo à morte em nome do amor dialoga com uma herança romântica do amor mortal, do amor que culmina em morte, mas que se realiza em outro plano existencial. Nesse caso, a natureza se remodela para receber esse casal tão apaixonado. É um amor condenado pela própria vida.

Há outras tantas narrativas em que o amor se faz vitorioso em vida, tanto em manifestações mais elementares quanto em grandes romances aclamados pelo cânone. Mas de acordo com Rougemont (1988), um amor feliz não constitui história. Afirma ainda que amor e a morte estão intimamente ligados e representam o que há de popular e universalmente emotivo, tanto nas mais antigas lendas como nas mais belas canções. Isso confirma o que estamos observando na obra analisada. Rougemont ainda acrescenta que a paz proveniente da relação amorosa ou o prazer dos sentimentos não são exaltados, mas sim a paixão de amor, aquela que se confunde com o sofrimento.

Podemos pensar que uma história que inicia em tranquilidade e encerra sem conflitos não dá motivos à existência de uma narrativa. Em *Negrinho e Solimões* (2014) a paz inicial se altera com a chegada da caravela e a família real. A desobediência do jovem casal já anuncia que, em se tratando de uma lenda, alguma punição pode ser aplicada, como de fato ocorreu, não pelas instituições humanas, mas pela própria natureza. Escolha ou destino?

Todas essas questões podem ser pensadas junto aos leitores, estimulando-os a perceber o quanto as histórias surgem ou se movimentam em decorrência do amor. O coração apaixonado costuma ser inquieto e sacrificioso, de modo que as narrativas orais, escritas, sinalizadas, difundidas em contações de histórias, livros ou outros suportes, incluindo os filmicos, lancem da universalidade desse

sentimento para envolver o leitor e permitir que vivam melhor ao viver a vida e a morte das personagens.

Ao permitir que o leitor se depare com experiências de amor, exitosas ou catastróficas, a literatura contribui na formação humana dos sujeitos, pois ela faz viver. Não está preocupada com o caráter pedagógico da formação humana, pois seus efeitos em muito ultrapassam o educador prevê.

A literatura pode *formar*, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, – o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida (CANDIDO, 2012, p. 84).

Considerando que a paixão e o amor são constantes não apenas na literatura, mas no meio artístico em geral, podemos partir de uma intervenção em sala de aula que lance mão de diferentes artes para chegar à leitura crítica de *Negrinho e Solimões* (2014). Observar a narrativa pelo fio condutor do amor apaixonado permite que muitos outros aspectos também possam ser observados e postos em questão. O relacionamento entre pais e filhos, a liberdade de escolha, relacionamentos perigosos, ação por impulso, a ilusão romântica dos jovens, a experiência dos mais velhos, a aceitação do destino imposto, a aceitação da morte, a esperança para outra vida, as fronteiras linguísticas, as relações de paz e guerra entre dominados e dominadores, dentre tantas outras possibilidades.

Todas essas possibilidades de diálogo com o amor contribuem para uma leitura ampliada, adentrando aos sentidos postos em camadas, saindo da superficialidade para uma leitura mais profunda, em que o autor oferece as suas escolhas e sua visão de mundo, mas o texto só ganhará vida, só movimentará sentidos com a postura ativa do leitor no ato da leitura.

Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço (COSSON, 2020, p. 27).

Desse modo, a lenda é atualizada não apenas no ato da escritura, no processo solitário do escritor, mas também durante a leitura, visto que o leitor vai completar os sentidos a partir das suas próprias experiências e da sua visão de mundo.

Negrinho e Solimões (2014) pode ser analisada nessa perspectiva, embora apresente estrutura e estilo de escrita mais simplórios, os sentidos ali expressos ainda podem se desdobrar no que diz respeito ao conteúdo, visto que a forma, a estrutura do texto, não exerce impacto sobre o leitor.

Ao ler a obra em questão, ocorre um deslocamento de sentidos que aproxima as culturas, e isso se dá de um modo especial quando compartilham o mesmo espaço, como é o caso de uma sala de aula inclusiva, onde estudam alunos surdos e ouvintes. “Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro” (COSSON, 2020, p. 27). Por isso a leitura coletiva também apresenta suas vantagens, pois a interpretação não se fixa às limitações de mundo do leitor, visto que pode emprestar outras visões de mundo, outras experiências e outras perspectivas para construir os sentidos do texto lido.

Entre o cânone e outras leituras

É comum que os mediadores de leitura se agarrem à segurança das obras canônicas para que os alunos tenham uma boa experiência literária. Assim, trabalham a favor da manutenção do que está posto. Aqueles que ousam fazer escolhas diferentes se lançam ao saboroso risco de movimentar o cânone. As produções surdas ainda se encontram longe das listas de obras para vestibular ou dos livros mais vendidos, mas já podem adentrar a sala de aula e promover momentos de rica elaboração de sentidos. Tudo vai depender dos objetivos que o mediador estabelecer e da abordagem da obra.

Para Cosson, o professor precisa estar consciente que no processo de letramento literário devem ser oferecidas obras diversas,

não apenas as que compõe o cânone, mas o conjunto de distintas manifestações literárias. Tal visão favorece a escolha de literaturas como as que tematizam a língua de sinais e a cultura surda.

Há diversos métodos que podem ser usados para a realização do mergulho na literatura. Nenhum deles precisa ser aplicado de forma engessada, de modo que deve ser adaptado às necessidades e potencialidades de cada grupo de leitores. Pensando em sujeitos surdos, é preciso considerar que pelo fato de realizar sua interação com o mundo especialmente por meios visuais, o mediador deve envolver estratégias que lancem mão de imagens, estáticas ou em movimento, como uma pintura ou uma animação, por exemplo.

Considerando que a Libras é uma língua visual-motora, incluir o corpo do aluno no processo da construção dos sentidos é uma estratégia sensória de grande valor. A comunicação em língua de sinais é performática, assim como a comunicação oralizada. Mas entre as duas modalidades de língua existe a diferença na frequência da incorporação. Enquanto em português um acontecimento pode ser narrado com incorporações de falas (por exemplo, quando alguém imita a voz de uma pessoa e reproduz o que ela disse) e nas onomatopeias, nas línguas de sinais a incorporação vai desde a reprodução dos traços de uma pessoa que enuncia até mesmo o formato ou movimento de objetos, como quando se descreve um acidente de carro: todo o corpo incorpora e reproduz o impacto da batida, os movimentos do condutor, o estilhaçar dos vidros. Essa incorporação ocorre não apenas na literatura, mas em qualquer comunicação em qualquer nível. Dessa forma, promover o envolvimento com a literatura a partir de experiências sensoriais, amplia a possibilidade de o leitor surdo realizar uma leitura interpretativa mais profunda, de forma que penetre no texto com maior intimidade e segurança.

Recomendamos então o uso de procedimentos metodológicos que abarquem recursos multimodais, que permita leituras que não se apoiem somente na língua portuguesa, oral ou escrita, mas ampliem o repertório visual de leitores surdos e ouvintes, oferecendo

diferentes manifestações artísticas como a pintura, escultura, arquitetura, cinema, fotografia, quadrinhos, festas folclóricas, fantasias, culinária... enfim, aquilo que alcance os leitores em suas potencialidades comunicativas.

Pode haver algum receio, por parte do mediador, de se afastar do texto escrito. Talvez isso ocorra pela crença de que há modos de leitura mais e menos importantes. “A desvalorização daqueles que não conseguem utilizar o código escrito implica conseqüentemente o desprestígio de todas as outras leituras que os mesmos podem realizar” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 11). Isso não pode acontecer em uma sala de aula.

O professor mediador precisa estar consciente que o letramento de seu aluno deve ser suficiente para ler línguas e linguagens como, por exemplo, o português e a Libras, fotografias e animações. Se o aluno falha ao atribuir sentido às imagens, precisa ser estimulado a alcançar um bom nível de letramento também nessa leitura. Afinal, como afirma Candido (2012, p. 83), “por via oral ou visual; sob formas curtas e elementares, ou sob complexas formas extensas, a necessidade de ficção se manifesta a cada instante; aliás, ninguém pode passar um dia sem consumi-la.” Esperamos que ao digerir tais textos, todos os seus nutrientes sejam aproveitados.

Proposta de leitura para uma turma em que haja alunos surdos e ouvintes

Para a leitura de *Negrinho e Solimões* (2014), construímos uma proposta que estabelece sete momentos distintos, sendo que em cada um deles os aspectos visuais da construção de sentidos sejam contemplados.

No primeiro momento será proposta uma atividade que objetiva introduzir o tema dos relacionamentos amorosos e suas relações com a construção das narrativas. Para isso, o professor solicita que algumas duplas se voluntariem para a atividade. Para cada uma delas, entrega um envelope que conterá o cartaz de um

filme ou série famosa que contenha o romance de um casal, como *O homem aranha* (Peter Parker e Mary Jane), *Titanic* (Jack e Rose), Sr. & Sra. Smith (Jane e John Smith), *A casa de papel* (Tóquio e Rio), *Bridgerton* (Antony e Kate), dentre outros. Cada dupla deverá discutir qual a cena mais emblemática do filme e representá-la rapidamente em forma de teatro. Os demais alunos devem adivinhar qual é o filme ou a série e dizer o nome do casal, se souberem. Essa atividade visa ser descontraída e pode ser realizada de forma acessível à pessoa surda, de modo que gestos e comportamentos comuniquem mais do que as possíveis palavras utilizadas.

Em seguida, toda a turma poderá indicar filmes e séries que tenham histórias de amor em evidência. Se o professor tiver acesso à *internet*, deve procurar uma imagem de cada um para que os alunos surdos e ouvintes conheçam um pouco das indicações. Isso vai ajudar para que reconheçam as produções que já viram ou para que, posteriormente, as encontrem para assistir.

Após esse momento, o professor poderá conversar com os alunos sobre a força do amor dentro das narrativas, mesmo em filmes e séries que se afastem da classificação como romance. Poderão perceber como as ações motivadas pelo amor se desenrolam e alteram o destino das personagens, observando também que o amor brota mesmo em contextos avessos a ele, como ocorre em *A casa de papel*. Se achar necessário, podem retomar os títulos citados e, conjuntamente, indicar a qual gênero pertencem: romance, ação, suspense etc.

No segundo momento, busca-se ampliar o repertório visual dos alunos, analisando pinturas que retratam casais. O mediador deve estimular os leitores a refrear a agitação e contemplar as pinturas, procurando atribuir sentido aos elementos que compõe a imagem. Podemos sugerir obras com estilos diferentes em que poderão analisar seus diferentes aspectos composicionais, além de possibilitar diferentes perspectivas da efetivação do relacionamento amoroso. Algumas possibilidades seriam *O Beijo* (Klimt, 1908), *Dança no Campo* (Renoir, 1883), *Casal Arnolfini* (Jan van Eyck, 1434). Além dessas,

sugerimos alguma tela de Kilma Coutinho, artista surda brasileira que enfatiza a diferença que o surdo possui em seu ouvido, de onde saem plantas e flores quando são retratados por ela. Uma obra possível seria a seguinte:



Figura 2: Pintura de Kilma Coutinho, sem título.
Fonte: Instagraman @kilma_coutinho

Poderiam discutir sobre como a percepção da relação amorosa estimulou a produção de cada uma das obras e quais aspectos desse relacionamento representado é possível perceber por meio da cena retratada. As personagens da tela de Kilma Coutinho devem ser exploradas por último, de modo que se introduza a leitura de *Negrinho e Solimões* (2014), visto que ambos também são surdos.

No terceiro momento, para continuar discutindo sobre o amor como fio condutor da narrativa, propõe-se que migrem do ambiente pictórico em emergem na narrativa literária. A leitura poderá ser feita em conjunto, para isso o mediador pode projetar a obra digital em um telão e realizar a leitura performática com a turma. Se houver intérprete de Libras na turma, deverá receber todo o material com antecedência para que tenha um bom desempenho artístico.

Após a primeira leitura, os leitores devem expor suas impressões. Para que não se limitem à aprovação e desaprovação, gosto e desgosto ou apego ou repúdio às personagens, o mediador pode realizar algumas perguntas, mas sem conduzir o leitor a uma única interpretação. Podem fazer, em seguida, uma segunda leitura, convidando para que leiam individual e silenciosamente, de modo que a turma desacelere e empreendam maior atenção aos detalhes dos textos escritos e das imagens. Se o aluno surdo não dominar o português ou a escrita de sinais, poderá ler apenas as imagens. Isso ampliará as possibilidades de compreensão e interpretação do texto.

Na sequência, será realizada a análise das imagens. Após observarem as ilustrações, o mediador poderá indagar qual seria sua interferência na leitura da obra, qual a relação entre as cores e o sentido do texto, que efeito os traços das imagens gera no leitor, quais elementos representados acrescentam informações ao leitor, quais poderiam ser retirados por não acrescentarem muito à construção do sentido do texto. Esse exercício da leitura visual promoverá a ampliação das possibilidades de compreensão da obra.

No quarto momento, os leitores poderão pesquisar sobre os rios que formam o encontro das águas, procurando-os em mapas, vendo fotos e assistindo vídeos em plataformas virtuais. Podem

pesquisar também o motivo de os rios seguirem juntos sem que se misturem. Essa atividade pode ser realizada em casa, individualmente ou em duplas. Isso vai evidenciar as diferenças entre as narrativas ficcionais e as descrições científicas.

No quinto momento, dando continuidade à observância ao texto, é proposto que se verifique em que momento histórico brasileiro a lenda acontece e quais elementos presentes no texto indicam essa temporalidade ao leitor. Mesmo situando em um tempo distante, a narrativa nos faz perceber situações que estão vinculadas com a vida atual. Por isso, pode-se questionar: Em se tratando de uma lenda, de que forma ela dialoga com a vida atual?

Neguinho e Solimões não se curvaram às determinações de seus pais e preferiram escolher para si uma outra forma de viver. Visto que a decisão deles culminou em morte, pode-se discutir com os leitores sobre a relação de respeito mútuo entre pais e filhos, assim como as implicações de se submeter à vontade dos pais ou confrontá-la. Outros acontecimentos da obra podem ser apresentados pelos alunos, de forma que mostrem quais relações eles estabelecem com sua vida.

No sexto momento, os alunos vão produzir um reconto. Para isso devem pesquisar outras lendas e entender qual é o sentimento que move a narrativa. Se o mediador preferir, poderá ele mesmo escolher as lendas e levar para a sala de aula. Depois disso, com o repertório ampliado tanto na palavra quanto na imagem, deverão dar início ao seu reconto. Para isso, os alunos devem escolher uma lenda e criar uma nova versão, deixando permanecer os principais elementos, mas adotando uma perspectiva surda. Como seria a história se as personagens fossem surdas? Podem também adotar outro foco narrativo, o que evidenciará o jeito surdo de interagir com o mundo ao construir a narrativa valorizando a perspectiva visual.

No último momento, ao concluírem e revisarem o texto por meio do processo de reescrita, poderão gravar a leitura performática do texto e postar o áudio ou o vídeo nas redes sociais da escola ou

do próprio aluno. A pessoa surda usará Libras em todo o processo, de modo que o registro do seu texto será filmico.

Para o arremate da leitura e interpretação de *Negrinho e Solimões* (2014), cada aluno poderá aproveitar o que aprendeu sobre ilustração e seus efeitos e criar uma que retrate o seu reconto, podendo, posteriormente, ser usada no seu vídeo, exposta nas redes sociais ou em um mural da escola. Essa também é uma boa estratégia para evocar o reconto à visualidade.

A presente proposta de leitura pode ser adaptada a diferentes turmas e adequadas ao seu nível de leitura, aos interesses de sua idade e aos conteúdos que sejam ministrados em Língua Portuguesa e em outras disciplinas. Em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, por exemplo, podem fazer um percurso das visões sobre o amor ao olhar cronologicamente para narrativas publicadas ao longo do tempo, aproveitando os conhecimentos históricos e das escolas literárias.

Enfim, consideramos necessária a oferta de obras literárias da literatura surda para os leitores que estão na escola, pois a formação humana deles receberá contribuições dessa vivência ficcional. É de grande importância que o aluno tenha contato com diferentes temas, estilos, conteúdos e modo de representação, e que a sua perspectiva possa ser deslocada para enxergar o mundo de forma mais ampla, percebendo e interagindo com a diversidade cultural e humana.

Referências

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira. *Literatura: A formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

CANDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Remate de Males, Campinas, SP, dez. 2012. ISSN 2316-5758. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635992/3701>. Acesso em: 01 jul. 2018.

CECILIATO, Neuza. Complexidade estético-ideológica e recepção juvenil. In: CECCANTINI, João Luis; Rony Farto Pereira (Orgs.). *Narrativas juvenis: Outros modos de ler*. São Paulo: Editora Unesp; Assis, SP: ANEP, 2008.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed., 10ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

KARNOPP, Lodenir. Literatura Surda. In: Literatura, Letramento e Práticas Educacionais – Grupo de Estudos Surdos e Educação. *ETD – Educação Temática Digital*. Campinas, v. 7, n. 2, p. 98 – 109, jun. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/795>. Acesso em: 11 out. 2017.

PEREIRA, Josiane Santiago de Lima. *A literatura surda: veredas da humanização e da liberdade estética em questão*. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Tangará da Serra. p. 128. 2020.

MONTEIRO, Tatyana Sampaio. *Negrinho e Solimões*. [livro eletrônico]; 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/227820>. Acesso em: 25 out. 2022.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. *A fábula da Arca de Noé*. Porto Alegre: Girassol, 2014.

ROUGEMONT, Denis de. *O amor e o Ocidente*. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. 4. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2018.

SUTTON-SPENCE, Rachel. *Literatura em libras* [livro eletrônico]; [tradução Gustavo Gusmão]. 1. ed. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2021.

LEITURA LITERÁRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: CRIAÇÃO E RECEPÇÃO DO ALUNO LEITOR

Waldiney Santana da Costa
UNEMAT/SEDUC-MT

Das tábuas da lei à tela do computador.
Regina Zilberman (2009)

Primeiras impressões

É inquietante observar nas escolas brasileiras de educação básica que muitos alunos não manifestam interesse pela leitura literária e, conseqüentemente, esse tipo de leitura tem se esvanecido de maneira progressiva e contínua. Os professores já não atuam com o ensino literário de maneira a conquistar seu público e, os alunos, por sua vez, não se interessam pelas leituras que, na maioria das vezes, o currículo escolar lhes oferece de forma obrigatória.

O que se percebe é um claro distanciamento do ato de ler nos anos finais do Ensino Fundamental, em relação aos alunos de 1º ao

6º ano, já que, visivelmente, estes têm o costume de frequentar mais a Biblioteca Escolar, desfrutando da Literatura em seus estágios, especialmente infantojuvenil e, orientados por seus professores o prazer da leitura torna-se mais perceptível.

Na busca de evidenciar o texto poético para análise e percepção de sentido dos alunos, a partir da leitura de poemas visuais em suporte impresso e digital, disporomos de algumas discussões sobre a importância de se desenvolver oficinas de leitura literária, a partir de elementos significativos que possam estimular a leitura e interação na fase final do Ensino Fundamental (*doravante EF*).

Destarte, pôr em evidência a observação do texto literário, avaliar o processo de leitura, permitindo ao aluno a percepção de modo indireto e subjetivo, a significação das palavras, consentindo a fruição de ideias e de imaginário sobre si mesmo, e em relação aos que o cercam tem fator de relevância para o estímulo a leitura literária.

Nessa perspectiva, estimulamos a conciliação do uso de novas tecnologias de recursos visuais à leitura literária, permitindo ao aluno sensibilização pela arte advinda da composição de palavras, e ainda, a compreensão das diversas formas de manifestação artística da Literatura, uma vez que o texto poético possibilita diferentes olhares.

O educador, que antes de tudo, precisa ser um leitor assíduo e reconhecido, estimula a prática de leitura literária quando consegue despertar no aluno, o prazer e a necessidade de se adentrar no mundo das palavras. Mas, antes de ser um mero operador de comandos, o educador se interage com a turma de modo que os livros a serem trabalhados não se constituam apenas de modo impositivo.

Assim, nesse estudo apresentaremos conceitos práticos de inserção de leitura literária condizente a idade e ao estímulo do gosto do ato de ler, especialmente para alunos do EF em seus anos finais. Não se trata, portanto, de relatos de experiências, antes de formação conceitual sobre o ensino de Literatura nas modalidades de suporte impresso e digital, como forma de interação com o aluno.

O ensino de literatura na escola: criação & recepção

A prática de leitura literária na escola tem percorrido gerações a gerações e às vezes pode ser até mesmo, confundida com a própria ideia de civilização. No entanto, as condições sociais, pedagógicas e teóricas que davam sustentação a esse espaço, ocupado pela leitura literária, na sala de aula, se transformaram ao longo do tempo.

O ensino, de modo geral, por meio da leitura literária tem sido visto apenas como conteúdo de uma disciplina do currículo escolar. Já em outros casos, a Literatura é utilizada apenas para se apresentar os escritores e obras clássicas, bem como sua contextualização em períodos históricos e escolas literárias, ou em outros casos, para ser trabalhar aspectos gramaticais com o uso do texto apenas como pretexto.

De modo genérico, concebe-se, então, ao texto literário apenas a função lúdica, na qual seu intento é promover emoções, alegrar, divertir-se, ou mesmo a comoção. Passa, pois, a ser vista como fator de entretenimento e de mera ficção para o ser humano. Suas significações para a formação do sujeito leitor, portanto, ficam ofuscadas e, por isso, foi a cada dia, ao longo da história, perdendo mais espaço nas salas de aula e, principalmente, no currículo escolar.

Nos dias atuais, porém, mesmo que timidamente, a arte de compor palavras tem retomado sua importância no âmbito escolar e, aos poucos, o ato ler por ler tem cedido lugar a uma compreensão mais elaborada da relação entre Literatura e o ensino, tornando-se essencial para a formação do leitor. Essa cessão literária, pelo que temos visto, tem tido uma crescente, principalmente em Instituições que contam com profissionais adeptos à leitura literária e que reconhecem seu valor, ou seja, que demonstram ao aluno que gostam de ler.

Como já citado, comum ver as bibliotecas escolares com de alunos do Primeiro e Segundo Ciclo de Formação Humana (correspondente até o 6º ano), porém, há uma drástica diminuição de alunos do Terceiro Ciclo (7º ao 9º), talvez por terem perdido o interesse em Ciclos anteriores.

Nesse sentido, a escola deve explorar a temática, inclusive em formação para docentes, evidenciando seu valor como arte de expressão, conforme reafirmado por Nelly Coelho (2000, p.20), deve ser vista como “espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases da formação do indivíduo, pois de maneira mais abrangente do que quaisquer outro, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações”.

O aluno, em muitos momentos já perdeu o encantamento pela leitura no ambiente escolar, pois em casa é pouco impulsionado para a importância da leitura se distancia cada vez mais do hábito de ler. E, ver, se inspirara no professor como alguém que pratica a leitura por prazer, pode ser a peça propulsora para reativar o gosto o hábito que está em seu íntimo.

Nessa perspectiva, o professor como mediador do ensino, deve articular práticas que contemplem a leitura não tecnicista, como caminhos a serem seguidos por leitores em potencial, para que estes construam um diálogo com o texto, criando e recriando novas tessituras acerca do que leram.

O aluno precisa compreender os espaços entre a leitura de fruição, já condicionadas ao programa educacional vigente e a leitura por prazer, de forma que o leitor/ aluno receba esses textos não de modo imposto, mas que tenha significância a ele.

Basta verificar, nesse sentido, os preceitos dos PCNs (1998, p.23) que sintetizam e expressam o valor da leitura como fonte transformadora do ambiente escolar. Estes dispõem que “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno desenvolva sua competência discursiva”.

Sendo assim, a leitura de textos literários, em primeiro plano, passa pela escola e, considerando que, por mais realista que se apresente, a Literatura é fruto da imaginação, devido ao fato de que seu caráter ficcional é uma prerrogativa indeclinável da obra literária. Há, pois, uma conexão entre o texto e o leitor que precisa ser explorada, sugerindo eixos de significação peculiares a cada sujeito,

verificando os níveis de linguagem literária e de percepção do leitor para com a obra.

A linguagem do texto literário constrói novas significações para o leitor, as palavras usadas em um determinado poema, por exemplo, são reveladoras do nível de linguagem que o poeta escolheu. Atentar-se para isso, contribui para a percepção dos sentidos do texto. Desse modo, por meio da leitura atenta, se é possível observar o nível de linguagem empregada, desde a padrão, coloquial, ou mesmo, regionalista. Essa observação é capaz de transpor nuances que se revelam pela composição textual.

Nesse contexto, a leitura necessita ser aprendida da mesma forma em que se detém o conhecimento de outras práticas e conteúdos. Desta feita, o espaço da Literatura, como texto na sala de aula, trata da necessidade de aprendizagem que demanda tanto contato permanente com o texto literário, quanto à mediação do professor na formação do leitor. E, é nessa sintonia que se promove a interação entre obra e leitor.

De fato, sabemos que a “Arte da escrita” possui composição polissêmica e, por isso, a leitura literária provoca no leitor reação distinta que perpassa, desde o prazer emocional ao intelectual, pois, não só fornece elementos informativos em seus aspectos históricos, sociais, existenciais e éticos, como também, desperta a emoção e permite ao leitor à vivência de situações existenciais, dialogar com novas ideias e ressignificar a própria concepção acerca do que lê.

Considerando a importância do ensino de Literatura, se faz necessário, como mediador da leitura em sala de aula, que o educador seja atento ao que será ofertado para o leitor. Nessa direção, Magalhães (2008) reflete que a seleção dos textos literários a serem trabalhados no espaço escolar é uma problemática ainda não suficientemente discutida em sua plenitude.

E, sob essa problemática, é imprescindível compreender a complexidade do texto literário e ter em mente que, como dispositivo de ação, a captação sensitiva do texto está ligada ao aprimoramento da sensibilidade do leitor. A Literatura, sendo arte,

demanda competências e habilidades ligadas à subjetividade, à criatividade e à sensibilidade, devendo, por isso, ser tratada com métodos e objetivos específicos.

A necessidade a que Magalhães (op. cit.) dispõe sobre a importância do ensino de Literatura, revela que é por meio da leitura que se afirma a personalidade, constrói um acervo de valores éticos, vivencia experiências e questionamentos pessoais. Assim, o leitor racionaliza o texto, dissecando-o na tentativa de identificar os vestígios do literário, no tempo e no espaço.

Os PCN (1998. p. 26), consideram que o texto literário “constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predomina a força criativa da imaginação e a intenção estética”. Por essa ótica, há que se compreender que a relação entre a realidade e o texto literário permite a construção de elos entre leitor e obra. São esses que norteiam a poeticidade expressa por tal. Assim, para além de qualquer motivação exterior, há uma demanda interna que está ligada às necessidades existenciais desse público. Para tanto, o leitor se dispõe dessa reciprocidade com a obra, a fim de se encontrar ou se reafirmar em meio social.

A relação social da obra, que tem se mantida viva, é expressa pela ideia de que, se o leitor tem em si o gosto por obras clássicas, este incorpora ou personifica a própria sabedoria, ao contrário, pois, daquele que tem gosto por obras de menor expressão, sem o devido requinte ou prestígio social.

Nessa direção, as obras lidas, (ou não) e, as apreciações expressas sobre elas (tendo lido ou não), compõem parte de nossa imagem social. Uma pessoa que queira passar de si uma imagem de erudição, falará de livros de James Joyce, mas não de obras de autores de pouca expressão (ABREU, 2006).

Então, tem-se a necessidade de um mediador da leitura que tenha aptidão para desconstruir certos preceitos de erudição e de escolha para a leitura. Não são somente as obras clássicas que indicarão a qualidade do leitor. É preciso desenvolver o gosto pela leitura e possibilitar que o processo de recepção seja manifesto. Será,

pois, o leitor quem conduzirá seu processo de maturação e o Professor apenas o mediador da leitura.

Sendo assim, para o leitor construir para essa uma maturidade capaz de se identificar e se sustentar pelo próprio gosto, não sendo manipulado por tendências, a escola tem grande participação em ensiná-lo a ler e a gostar de Literatura. Porém, o que se tem visto na realidade é que, quase todos os leitores, aprendem sobre o que devem dizer em relação a determinados livros e autores de renome, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal, guiado por programas que engessam o planejamento.

Em geral, os alunos leitores são direcionados a repetir os significados já incorporados e consolidados pelo mediador, ou mesmo, pelo material didático que se utiliza na instituição. Na maioria dos casos, pelo conceito da escola, compreender um texto é reproduzir uma ideia, na tentativa de se aproximar daquilo que o professor e/ou livro didático dá como certo e não gerar ou criar novas possibilidades de significação para os textos. Dessa feita, ao invés de um processo aberto e partilhado, temos pela frente um mecanismo restritivo, convergente e em total desacordo com a natureza do ato de ler. (ZILBERMAN, 2015).

Considerando a necessidade de reflexão do professor, acerca do que se deve trabalhar com o aluno, o poema tem se evidenciado como relevante ferramenta de ensino de Literatura, para a compreensão de como se constrói o processo literário e, por sua vez, tem sido um verdadeiro aliado na formação do leitor. A poesia contida nesse tipo de gênero, sua estrutura funcional e poeticidade constroem um imaginário perceptível, com ressignificações singulares para o leitor.

Evidentemente, em sala de aula, as maiores dificuldades em se trabalhar a leitura é proporcionar ao aluno o que ele realmente quer ler. Os suportes com os quais estamos acostumados a trabalhar, sendo o livro didático com textos literários fragmentados e utilizados apenas como pretexto para estudar a gramática, não têm surtido efeito positivo nos alunos e, sim os afastados ainda mais da leitura

literária por prazer e pela busca de novas significações. Por isso, o prazer da leitura passa pelo processo da recepção do leitor e permite que este, crie novas significações do texto.

O prazer da leitura literária no ambiente escolar e a receptividade do aluno leitor

A leitura expande e diversifica as visões e interpretações de mundo e do próprio viver em sociedade. E, o fato de não viabilizar esse contato com as palavras, contribuindo para a uma ausência de leitura no ambiente escolar, corrobora diretamente para uma forma de exclusão de leitor em potencial.

Sob essa ótica, observa-se que o leitor tem consigo experiências que se somam à leitura e se constituem em novas ressignificações. E, é ele (leitor) que institui valor a uma obra. Por esses méritos, se faz necessário, nesse estudo, a presença de referências que solidifiquem a constituição do leitor como parte principal do processo literário, principalmente, levando-se em conta que foi a partir da receptividade dos poemas impressos que os alunos se tornaram poetas e produziram suas obras.

Diante de tais questionamentos, pensamos na poesia visual de suporte eletrônico e impresso, como elemento norteador para uma boa recepção do aluno em se tratando da Literatura tão pouco trabalhada nos anos finais do EF. Nesse sentido, é importante que o educador/escola contribua para que aluno tenha acesso ao livro, orientando em seu processo de construção leitora, bem como em auxílio para que a sua produção literária seja manifesta, tanto de forma oral quanto escrita.

O professor como partícipe desse processo, precisa ter em mente que a Literatura tem sua importância fundamental no âmbito escolar, sendo, pois, a Literatura um fenômeno de criatividade, aprendizagem e prazer que representa o mundo e a vida através das palavras.

Em consonância, Regina Zilberman (2015, p.09) afirma que a leitura atualmente tem assumido uma significação “tanto literal,

sendo nesse caso um problema da escola, quanto metafórica, envolvendo a sociedade que busca encontrar sua identidade pesquisando as manifestações da cultura”. Desse modo, a escola, por sua vez, tem papel importante na formação do aluno leitor.

Nesse sentido, a escola ao valorizar as experiências leitoras de seu público, amplia o horizonte de leitura e possibilita o contato com diversas modalidades de escrita, principalmente, em se tratando de obras literárias. Por esse viés, deve-se levar em conta, também, a preferência dos alunos com o fim de construir o gosto pelo ato de ler e que a leitura se constitua de prazer e significância para ele.

Partindo da premissa de que a poesia é um elemento de constituição do leitor, o ensino de Literatura em sua manifestação artística, evidenciando o poema como articulador do processo de leitura, permitirá ao aluno leitor uma viagem pelo mundo das letras, despertando sensibilidade e subjetividade da construção imagética do texto, observando-se a disposição gráfica das palavras, a construção metafórica, antagônica e dialógica constitutiva da composição literária do texto.

Zilberman (2015, p.09), abordando sobre a estética da recepção, afirma que a leitura atualmente tem assumido uma “significação tanto literal, sendo nesse caso, um problema da escola, quanto metafórica, envolvendo a sociedade que busca encontrar sua identidade pesquisando as manifestações da cultura”. Nesse sentido, há uma necessidade do indivíduo em se articular com a leitura.

A referência que a teórica acima faz à linha da receptividade da leitura é muito apropriada, levando-se em conta que a autora ressalta o valor do leitor, no que se refere às interpretações feitas em relação à obra. E, ainda, discorre que, para que se promova um encontro da identidade de um determinado povo, é imperativo que as vozes dos seus sujeitos sejam consideradas. Assim, o jogo interativo entre obra e leitor, propiciará maiores possibilidades dessa identificação, de reconhecimento do valor cultural e, por sua vez, da valorização da leitura.

Define-se, portanto, a estética da recepção, defendida por Hans Robert Jauss (1967), na Alemanha, na parte final da década de 1960,

por teoria que tem por foco o receptor- leitor. Esse princípio, no Brasil, defendido, entre outros teóricos, por Zilberman (2015), compreende que o processo de satisfação da obra muda de foco: põe o leitor em evidência.

A Literatura, em se tratando de concepção por obra literária, historicamente, era vista como ser estático imutável, em que o poeta se consagrava por ser o ‘senhor’ das palavras, no entanto, a posição de Jauss é clara e inequívoca: o leitor, ao se debruçar sobre um texto, não deve se preocupar com a intenção do autor. Com essa concepção, Jauss, trouxe outro olhar para a obra: o olhar do leitor.

Sendo, pois, o leitor protagonista, sua leitura apresenta certas especificidades que conforme Jauss (apud. FIGURELLI, 1988, p. 281), “começa pela busca das perguntas às quais o texto, na época do seu aparecimento, era uma resposta... Além disso, pergunta e resposta permanece não raro implícita na história da interpretação de uma obra de arte”. Assim, essa conjectura foi a base para a mudança de paradigmas nessa nova fase da história da Literatura, em que se era perceptível o deslocamento autor-obra-leitor.

Sendo assim, o ensino de Literatura a partir de poemas em suporte impresso e digital, com a utilização de tecnologias torna-se uma prática voltada para condições cotidianas no ambiente escolar, uma vez que a grande maioria dos alunos tem acesso a um aparelho celular e, como prática de ensino é ótima ferramenta para estímulo ao leitor.

Desse modo, o mediador não se limita em apenas abordagens dos conteúdos do currículo formal escolar, torna-se, então, partícipe de mudanças, adaptando às circunstâncias que lhe são impostas a partir das necessidades que envolvem a comunidade escolar. Assim, é imprescindível a participação coletiva, com intuito de mudança na postura profissional dos educadores e favorecimento da leitura tendo por foco o leitor. Como aliado ao Educador, pode se associar a utilização de recurso de mídia eletrônica, ao ensino literário, que permite maior interação social e participação entre obra e autor.

A Literatura e o uso de componentes tecnológicos digitais na escola

Vivemos em uma era digital. Cada vez é mais comum vermos pessoas se comunicarem por meio de aplicativos e *softwares* que minimizam a distância entre os seres, rompe a barreira do tempo e do espaço e promovem a interação imediata entre a sociedade.

Repensando sobre a arte de se comunicar, às vezes, nos pegamos lembrando os tempos da carta, do telégrafo e, imaginem só, até do e-mail, que, para alguns grupos sociais como os adolescentes, tem se tornado retrógrado. Para Marc Prensky (2001), há dois tipos de sociedade vivendo e buscando interagir entre si: os nativos digitais e imigrantes digitais. O autor traz uma reflexão sobre os nossos alunos:

Como deveríamos chamar estes “novos” alunos de hoje? [...] A denominação mais utilizada que eu encontrei para eles é **Nativos Digitais**. Nossos estudantes de hoje são todos “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet. Então o que faz o resto de nós? Aqueles que não nasceram no mundo digital, mas em alguma época de nossas vidas, ficou fascinado e adotou muitos ou a maioria dos aspectos da nova tecnologia são, e sempre serão comparados a eles, sendo chamados de **Imigrantes Digitais**. (PRENSKY, 2001, grifos do autor).

Há, nessa vertente, um dualismo que interfere diretamente na educação em que os ditos nativos têm uma maneira própria de compreender o mundo, estando interligados a vários aspectos ao mesmo tempo e os imigrantes digitais que, por sua vez, apresentam certa medida de resistência quanto a novidades tecnológicas e, portanto, são socialmente conservadores quanto à utilização de aplicativos complementares de interação comunicativa. Diante dos fatos, eis a questão sobre o processo educacional.

Prensky (2001) ainda alerta,

Então o que deveria acontecer? Os estudantes Nativos Digitais deveriam aprender as velhas formas, ou os educadores Imigrantes Digitais deveriam aprender as

novas? Infelizmente, independente de quanto os Imigrantes queiram isso, é bem improvável que os Nativos Digitais regredirão. Em primeiro lugar, isto deve ser impossível – as mentes podem já ser diferentes. Isto insulta tudo o que conhecemos sobre migração cultural. As crianças nascidas em qualquer nova cultura aprendem a nova linguagem facilmente, e resistem com vigor em usar a velha. Os espertos adultos imigrantes *aceitam* que eles não conhecem seu novo mundo e tiram vantagens de suas crianças a ajudá-los a aprender e integrar-se. Os imigrantes não tão espertos (ou não tão flexíveis) passam a maior parte de seu tempo lamentando de como eram boas às coisas em seu “velho país”.

Não podemos pensar em uma dicotomia sem solução. Como imigrantes da tecnologia digital devemos nos esforçar para que essa geração utilize de modo eficaz a tecnologia disponível, sabendo usá-las para sua interação social e formação acadêmica. A partir das pesquisas realizadas em sala de aula, ao longo de nossa trajetória escolar, percebemos que os ditos “nativos digitais” têm sim fácil acesso às novas tecnologias, por não temerem o ‘novo’, vão em busca de descobertas em relação a esses meios de comunicação”.

No entanto, temos nos apercebido, já há algum tempo, a dificuldade dos alunos em manusear com êxito as ferramentas digitais para utilização em meio acadêmico, como o uso de *softwares* para composição de vídeo e slides para serem utilizados em seminários. Nesses casos, passamos de simples imigrantes para instrutores desses nativos, e desse modo, os alunos passam a perceber que precisam de orientação para a utilização desses recursos para fins acadêmicos.

Como pensar, então, uma educação que ande ao encontro da rapidez e efemeridade com as quais as tecnologias digitais são tratadas? Em resposta, Lajolo e Zilberman (2009), na obra “Das tábuas da lei à tela do computador”, fazem uma análise de como esse processo evolutivo se constituiu, lembrando a história descrita nos livros sagrados sobre os mandamentos da lei mosaica que se evidenciava pela escrita por Deus de dez mandamentos, em duas tábuas ou ‘pedras da lei’, até a forma mais atualizada de comunicação que na contemporaneidade se aplica aos computadores e, por

analogia temporal, aos desdobramentos que esse avanço tecnológico trouxe como os dispositivos móveis e portáteis (celulares, smartphones, tablets, etc.).

O sistema educacional no Brasil tenta disponibilizar o acesso a essas tecnologias. Não é raro de se ver projetos de instalação de laboratórios, ou mesmo, a intervenção com aparelhos eletrônicos como tabletes notebooks e chromebooks nas escolas. No entanto, vivemos em um país continental, que, em muitos casos não se tem acesso à internet de qualidade nem mesmo profissionais aptos para o trabalho com as novas tecnologias de comunicação, ditas multdigitais.

Gruszyński (2014), em palestra sobre a importância da utilização de equipamentos digitais revelou-nos que mesmo trabalhando em uma Universidade Pública, ainda sofre dificuldades por não ter a sua disposição os equipamentos necessários para o desenvolvimento de atividades artísticas por meio de mídias, mas, relata que o desafio maior é o professor da Educação Básica pela falta de infraestrutura comum à escola.

Em se tratando dessa dificuldade, a pesquisadora afirma que o profissional da educação deve se pautar não em especulações políticas e planos de governo e, sim buscar meios de desenvolver um trabalho mais adequado à realidade do aluno, indo ao encontro do anseio dessa comunidade nativa digital.

Como leitor de Literatura, porém, nos tempos atuais, algo tem nos despertado para um novo sentido da poesia. Começamos a entender e a apreciar a relação entre tecnologias digitais e a palavra impressa. Desse modo, o mediador deve ampliar seu olhar para a Literatura eletrônica, uma modalidade de poema que se veicula em ambiência virtual, ampliou nossas concepções de linguagem literária que alia som, imagem e interação com o leitor.

Assim, como mediador do ensino, trabalhar o poema de suporte digital, a partir de tecnologias disponíveis, pode ser fator de relevância quanto ao ato de superação e implementação da leitura literária nos níveis do Terceiro Ciclo (7º ao 9º ano).

Isto posto, o processo de leitura pode viabilizar, além do prazer e o gosto pelo texto a própria criação/produção literária dos alunos, a partir da leitura e análise de poemas visuais, recriação de poemas inéditos, mobilizando os suportes escrito e midiático para a construção de novos textos.

Literatura Eletrônica: linguagem interativa em poemas infantojuvenis

A poesia visual, historicamente, teve evidência no movimento concretista, surgido com força em meados do século XX, a partir do desenvolvimento do design gráfico. No Brasil, teve por marco a exposição nacional de arte concreta de 1956. Entre as principais indicações, os idealizadores da exposição, Décio Pignatari, Haroldo de Campos e Augusto de Campos propuseram que o poema se transformasse em um objeto visual, valendo-se do espaço gráfico como agente estrutural, usando os espaços brancos, os recursos tipográficos e etc.

Essa manifestação sensorial da Literatura marca o projeto da poesia verbivocovisual, que é muito utilizado na poesia concreta e tem um significado especial para os poetas concretistas. Ela representa a forma de exposição de um poema em que o texto poético é organizado a partir de critérios relacionados aos aspectos gráficos e fonéticos das palavras. Há, no poema, uma integração entre os aspectos verbal, visual e sonoro, isto é, a dimensão verbivocovisual da poesia (PIGNATARI, 2005).

O poeta concretista se preocupa em produzir um objeto para ser percebido mais do que para ser lido. Diante disso, “os poemas visuais são dispostos para serem vistos como pintura; os poemas sonoros são compostos para serem ouvidos como música”. (CAPPARELLI, 2000, p.71) Desse modo, há uma união de esforços por parte dos autores para se construir objetos ou composições de sons de materiais particulares.

Em tempos atuais, aliados à tecnologia digital, tem-se uma nova manifestação desse movimento, associado a programas de softwares, com textos em dispositivos eletrônicos e computadores que, veiculados à internet, percorrem em frações de segundos todo o globo terrestre. São os textos poéticos de ambiência virtual que exteriorizam suas formas e movimentos, articulando o espaço, a diagramação e o sentido.

O debate sobre esse novo posicionamento a respeito da Literatura eletrônica tem se intensificado. Alguns teóricos chegaram até mesmo a não aceitar a Literatura transposta no ambiente eletrônico, alegando riscos de perda de poeticidade ao se desprender das páginas escritas. Ramos (2011, p. 21), relata que, apesar da grande obra de criação como “o poema-livro, o livro-poema e o livro de arte [...], a crítica literária adotou uma postura de negação dos novos produtos chamados poemas gráficos, espaciais, matemáticos, semióticos e visuais”. Observa-se que há a presença de uma nova escrita, os poemas interativos traz temas voltados ao público alvo, despertam o interesse da comunidade jovem, especialmente da comunidade.

Ainda, sob o foco do valor do livro na sociedade, para Zilberman (2001, p.119), livro e Literatura se constituem em duas faces de uma mesma moeda, estruturadas pela “força da índole da escrita e da materialidade do papel” em que uma garante a ascensão da outra, pois, enquanto não se inventava a imprensa, a escrita circulava entre a elite dominante, uma minoria seleta, ou mesmo pela circulação oral nas apresentações poéticas comuns para a época. A autora encerra tal reflexão por dizer que não é por acaso que os escritores temem que, com o fim da era do livro, desapareça a arte que é capaz de criar.

Percebe-se que há uma dependência da materialidade do suporte escrito, como um objeto que transpassa a uma identidade ancestral e se sustenta em uma concepção errônea de que livro e Literatura são constituídos da mesma entidade, sendo impossível um sobreviver sem o outro. Enquanto na verdade, o livro é apenas o

suporte veicular que transpõe a poeticidade ao universo, assim como o é o veículo digital.

Nesse âmbito, o ensino de Literatura permite ao aluno desvendar um mundo de sonhos e fantasias. O texto poético com suas nuances cria e recria um imaginário capaz de romper barreiras do tempo e do espaço, supera diferenças étnicas, econômicas e sociais. Assim, desenvolver atividades práticas por meio de poemas visuais, que permita ao aluno um olhar diferente para a própria poesia, apresentando-lhe meios de compreensão e recepção do texto como elemento transformador e não estático, contribuirá diretamente para o processo de formação de leitor reflexivo, capaz de expressar suas significações por meio da oralidade e da escrita.

O texto literário tem suas peculiaridades e, enquanto gênero possibilita inúmeros métodos de ensino que podem levar ao leitor idealizar a Literatura a partir de suas experiências. É a resignificação pelo modo em que o leitor recebe a materialidade textual e a incorpora por suas vivências e aspirações. (ZILBERMAN, 2015).

Os PCNs de Língua Portuguesa (1998) informam que o tratamento dado ao texto literário, tanto de forma oral quanto escrita, deve envolver a prática do exercício de reconhecimento das particularidades em relação ao uso da língua.

Assim, torna-se possível diminuir uma série de equívocos que constantemente estão presentes no ambiente escolar em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) “que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias”. (BRASIL, 1998, p.27)

Assim, ao se tratar especificamente do poema, percebe-se que este tem em si uma representação única. Sua estrutura permite dar visibilidade às palavras. Cada verso possui sua significância que se alia ou não aos demais, construindo um sentido acessível a cada leitor. O poema tem em si, portanto, uma linguagem literária que acentua o próprio signo linguístico, estando orientada para a

mensagem como tal e não apenas para seu significado. Assim, este vai além da função referencial; torna-se fundamentalmente significativa, uma vez que atribui uma nova acepção às palavras.

Considerando um dos aspectos mais importantes de subjetivação humana, Fernandes (2011, p.83), em suas concepções sobre o poema visual, revela que a poesia se trata de uma “arte metamórfica e de multiface”. Nesse sentido, as transformações pelas quais ela tem passado “envolvem componentes relativos à forma e à fôrma que, por vezes, implicam atualizações inerentes à essência da palavra, a fim de que ela reinvente o mundo em novas dimensões ontológicas”.

Nessa perspectiva, observando as peculiaridades da poesia visual, percebemos que esta se apresenta com grandes possibilidades de aguçar nos alunos a motivação para a leitura, pois esta, por se tratar de observação para além do papel, os espaços em branco, a disposição gráfica e, mesmos os movimentos que são expressos são de extrema importância e podem despertar o leitor para o tipo de leitura que ansiamos.

Desse modo, há que se compreender que ao texto literário se postulam novos aspectos que o transformam em um elemento visual que se valem da disposição gráfica como uma espécie de agente estrutural, usando os espaços brancos, os recursos tipográficos, etc. Desta feita, a Literatura em ambiência virtual não ostenta disputar espaço com o livro impresso; antes, se apresenta como um veículo a mais de transmissão literária disponível ao ser humano.

Ao falarmos sobre o processo de fusão da linguagem, as expressões que determinam seu surgimento têm a ver com “mistura, troca, fusão, permuta, mestiçagem, mescla”. Dessa forma, empírica ou cientificamente, ser híbrido relaciona-se diretamente ao aspecto da impureza, pois é o resultado da justaposição de características e elementos de espécies distintas, por meio da mistura de seus genes puros. Entendemos, assim, que hibridizar é dar origem a algo novo, que nasce a partir da soma de propriedades alheias que se configuram em um novo ser.

Portanto, no que tange ao processo criativo/composição desse novo gênero poético, percebe-se que, de certa forma, há um abandono proposital ao que se refere à estruturação estática do poema em versos, sejam eles em sua forma fixa ou livre. A palavra, nesse sentido, passa a não ser mais o signo exclusivo com que o poeta tece subjetivação à sua obra literária.

Assim, a Literatura digital, ou mesmo a impressa quando trabalhada de modo a constituir sentido é uma forma evoluída de se fomentar o ensino literário nas escolas de Ensino Fundamental, pois ao se constituir de um processo de fusão da linguagem, compõe-se em elementos vivos e significativos.

Impressões finais

Capparelli (2012) enfatiza que a poesia concreta se distingue das demais por apresentar-se pela possibilidade que vai além da escrita, abarcando também o movimento, o visual e o sonoro. Essa tendência literária se distingue, em seus aspectos, recebendo assim, diferentes denominações como o poema sonoro, cinético e visual.

Nessa perspectiva, diminuem-se, pois, os limites estéticos entre uma fotografia, uma breve filmagem ou mesmo um texto escrito em prosa ou verso, passando-se a existência de um autêntico apagamento territorial, levando se em conta que o gênero digital passa a ser constituído de forma multidimensional, pois surge a partir de um intenso processo de inter-relação linguística.

Evidentemente, essa Literatura, como manifestação da arte, se apresenta a partir de um novo olhar para a poesia, com seus aspectos próprios, no que refere ao uso de multimídia. Diego Paiva (2005) discorre que, em relação aos aspectos multimídias, pode-se dizer que os textos interativos fazem uso a artifícios como fotos, imagens, colagens, sons, músicas, animações e até vídeos. Nesse sentido, recebe-se uma verdadeira legitimação da pluralidade, um novo peculiar de se ver e compreender a Literatura.

É importante salientar que esse estudo não pretendeu empreender-se nas discussões e concepções estéticas da Literatura digital; antes, pretende utilizar-se dela como ferramenta para o estímulo do aluno em sua ambiência virtual elevando o nível de ensino literário na educação básica da Literatura no ensino fundamental. Assim, empreendemos uma melhor compreensão das particularidades dessa Literatura.

De fato, por ser constituída de significações e estética a Literatura eletrônica, difere de textos digitalizados como e-books, pdf e outros que não apresentam interatividade com o leitor. São textos impressos que utilizam apenas outro para alcançar o leitor, mas não possuem interatividade quando se relaciona texto verbal e não verbal, sonoridade e visualidade.

A Literatura digital/eletrônica ou mesmo a impressa, quando articulada de maneira a impulsionar significações desperta no leitor o interesse pela arte. Este se apropria desses textos e recria novas perspectivas e experimentações poéticas. Assim, se assume como mais uma ferramenta de ensino, com uso de poesia eletrônicas e outros.

Sendo, portanto, a obra literária um objeto de socialização e os poemas impressos ou eletrônicos desenvolvem o exercício da coletividade, em que se unem os aspectos sonoros, verbais e ilustrativos, por meio de *softwares* de interação é apropriado discutirmos sobre os aspectos metodológicos para com essa temática em sala de aula, quando, na maioria das vezes, na escola nos deparamos com grandes dificuldades e atraso no que referem ao uso das novas tecnologias digitais.

Referências

ABREU, Márcia. *Cultura letrada: Literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.

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.

- CAMPOS, Haroldo de. CAMPOS, Augusto de; PIGNATARI, Décio. *Teoria da Poesia Concreta: textos críticos e manifestos de 1950-1960*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2006.
- CAMPOS, Haroldo de. 1975. *A arte no horizonte do provável*. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- CANDIDO, Antonio. *Direitos Humanos e Literatura*. Brasília: Brasiliense, 1989.
- CANDIDO. *O direito à Literatura*. In: Vários Escritos. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004.
- CAPPARELLI, Sérgio. Ficção e hipertexto: de Gertrud Stein a Chico Xavier. PUCRS, UFRGS, UNISINOS E ULBRA (org.). *Tendências da Comunicação*. Porto Alegre, 2005.
- CAPPARELLI, Sérgio. A ficção em hipertexto. In: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tânia (org.). *Questões de Literatura na tela*. Passo Fundo: Editora UPF, 2012.
- CAPPARELLI, Sérgio. GRUSZYNSKI, Ana Cláudia. *A Literatura, poesia visual e cibercultura*. 2012. Disponível em :<<https://www.youtube.com/watch?v=W-8JPhsCEIU>>. Acesso 20 de março de 2017.
- CAPPARELLI, Sérgio. *Poesia Visual*. 3.ed. São Paulo: Global, 2002.
- CAPPARELLI, Sérgio. *Poesia visual, hipertexto e ciberpoesia*. Revista FAMECOS, nº 13 Porto Alegre, 2000.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil, teoria análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura e linguagem: a obra literária e a expressão linguística, introdução aos cursos de letras e ciências humanas*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1974.
- FIGURELLI, Roberto. *Hans Robert Jaus e a Estética da Recepção*. Letras. Curitiba,- UFPR 1988.
- FERNANDES, José. *Poesia e ciberpoesia: Leitura de poemas de Antonio Miranda*. Goiânia, GO: Editora Kelps, 2011.
- GRUSZYNSKI, Ana Claudia. *O papel do design gráfico no estabelecimento de contratos de leitura de jornais impressos*. Estudos em Comunicação, Covilhã, Lab Com, v. 1, p. 85-106, 2012. Disponível em: <<http://www.ec.ubi.pt/ec/12/pdf/EC>>. Acesso em 03 de março de 2016.
- JAUSS, Hans Robert. *A Estética da Recepção: colocações gerais*. In: A Literatura e o leitor: textos de estética da recepção. Seleção, coordenação e prefácio de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- LAJOLO, Marisa. A Literatura no reino da linguagem. In: REYES, Yolanda. *Ler e brincar, tecer e cantar: Literatura, escrita e educação*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012, p. 6-15.
- LAJOLO, Marisa. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

- LAILOLO, Marisa, ZILBERMAN, Regina. *Das tábuas da lei à tela do computador*. São Paulo: Ática, 2009.
- LAILOLO, Marisa. *A formação da leitura no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2003.
- LIMA, Luiz Costa. *Hermenêutica e abordagem literária*. 3ª ed.. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. v. 1
- MAGALHÃES, Hilda Gomes Dutra. *A importância das leituras de livre escolha na formação do leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- PAIVA, Diêgo Meireles de. *Ciberpoemas e Literatura eletrônica*. Revista Linguagem, São Carlos, v.23: 2015.
- PIGNATARI, Décio. *O que é comunicação poética*. 8ª ed. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005.
- PIGNATARI, Décio. *Poesia, pois é poesia 1950-2000*. Cotia, SP: Ateliê Editorial; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.
- PRENSKY, Marc. Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing> (texto publicado na sua primeira versão em 2001). Acesso em 06 de maio. 2017. Livro eletrônico, não paginado.
- RAMOS, Isaac Newton Almeida. *Vanguardas poéticas em permanência: A revalidação de Wladimir Dias-Pino e Silva Freire*. São Paulo: USP, 2011.
- ZILBERMAN, Regina. *A Literatura infantil na escola*. 10ª. ed. São Paulo: Global, 1998.
- ZILBERMAN, Regina. *As pedras e o arco*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.
- ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* 2ª. ed. São Paulo: Editora SENAC, 2001. <<http://www.pucsp.br/pos/cos/epe/mostra/santaell.htm>>. Acesso em: 28 set. 2011.
- ZILBERMAN, Regina. *Teoria da Literatura I – 2ª. ed.* - Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012.
- ZILBERMAN, Regina. *Estética da Recepção e História da Literatura*-3ª ed. Porto Alegre: Editora UniRitter, 2015.

QUEM LÊ UM CONTO AUMENTA UM PONTO... OU MUDA O FINAL: O MÉTODO RECEPTACIONAL OBSERVADO EM LEITORES ADOLESCENTES

Liliane Lenz dos Santos
UNEMAT

A literatura pode ser tudo (ou pelo menos muito) ou pode ser nada, dependendo da forma como for colocada e trabalhada em sala de aula. Tudo, se conseguir unir sensibilidade e conhecimento. Nada, se todas as suas promessas forem frustradas por pedagogias desencontradas.

Ezequiel Theodoro da Silva (2008)

É assim que começa?

Esse capítulo discutirá sobre importância da literatura dentro da sala de aula, o quanto o ato de ler com e para os alunos pode mudar a percepção a respeito da leitura da literatura frente a alunos adolescentes. É possível perceber que muitos afirmam não gostar de ler, mas nem sempre esses mesmos alunos tiveram acesso aos livros de maneira espontânea e prazerosa, ou simplesmente acesso aos livros, sendo negado a eles a argúcia do ato de ler como momento de descontração, de conhecer novos ambientes, novos mundos,

novas pessoas e, conversar, sonhar, chorar e sorrir com elas, ou xingá-las de ódio. Muitas vezes esses mesmos alunos nunca tiveram a oportunidade de sentir emoções causadas por algum texto, ou ocasião favorável para refletir sobre o que foi lido e a partir disso repensar a sua própria história.

Em primeiro momento afirmamos que a literatura deve sempre fazer parte do ambiente escolar, mas não para ensinar gêneros textuais, rimas, tempo, espaço ou discurso direto e indireto. Não. A literatura deve estar ligada ao prazer de imaginar, ao susto de não entender porque o autor não seguiu a linha de certeza do leitor, e retornar ao texto para entender e decidir concordar ou não com o autor, deve estar ligada ao sentimento de cumplicidade ou repulsa por alguma ação do personagem, mas principalmente a literatura deve estar ligada ao sentimento de pertencimento do texto, de sentir-se coautor da obra, e participar do processo de compreensão, reflexão e mudança de atitude a partir da leitura.

A literatura, é importante lembrar, não é a solução para todos os problemas, mas pode auxiliar o ser humano a sentir empatia pelo outro, a refletir sobre o que está assistindo pela televisão ou sobre o que transmitem a ele como verdade absoluta por palavras ou vídeos. A literatura supre a necessidade de fantasia do ser humano, como diz Candido, e também pode promover uma ebulição pessoal e uma revolução coletiva.

Por esse motivo, mediante o horizonte de expectativas de leitores adolescentes, estudantes do 8º ano do ensino fundamental de uma escola particular, numa cidade do interior do Mato Grosso, propusemos e executamos o “projeto recepcional de leitura”. Para tanto, escolhemos o conto *O noivo*, de Lygia Fagundes Telles, e juntos lemos, discutimos e repensamos a história, também levantamos hipóteses, entendemos o sentido da obra, ampliamos o desejo de conhecer novos textos e essa sequência de execução do “projeto de leitura” serão apresentados no decorrer do capítulo.

Esse projeto de leitura e interpretação foi realizado através do método recepcional, oriundo da Estética da Recepção, que nos

motiva a pensar no leitor como coautor da obra. Apresentaremos em princípio a teoria da Estética da Recepção, depois o método recepcional e, por fim, a sequência das atividades trabalhadas com os alunos em questão, para que seja possível compreender o desenvolvimento do projeto e objetivo da leitura.

Relembrando ou conhecendo a estética da recepção

A estética da recepção é a teoria literária que coloca o leitor como parte fundamental para a interpretação textual, haja vista que este leitor dá sentido à obra ao inserir as suas vivências, sua cultura, sua história de leitura, promovendo uma compreensão dentro daquilo que lhe é comum.

O autor teórico, Hans Robert Jauss (2003), defendeu essa teoria em sua aula inaugural, no ano de 1967, na Universidade de Constança, ficando a aula conhecida como “provocação”. Jauss considera importantes os métodos tradicionais de ensino da história da literatura, mas se recusa a aceitá-los como completos, pois esses métodos consideram apenas o autor e o texto como elementos basilares para compreensão, não ponderando o leitor.

Wolfgang Iser (1996), outro autor de teoria literária, expõe uma hipótese que vem corroborar com o que defende Jauss, afirmando que os textos não são figuras plenas e completas, e sim discursos marcados por indeterminações chamadas de “vazios”, que exigem do leitor uma atividade imaginativa, pois não faz sentido pensar no que o texto ou o autor quis dizer com tal obra, mas sim “o que sucede com o leitor quando com sua leitura dá vida aos textos ficcionais” (ISER, 1996, p. 53). Então, ao preencher os vazios do texto, o leitor pode refletir sobre a sua própria existência.

Dessa forma, alguns textos, considerados emancipadores, solicitam do leitor uma colaboração de sentidos, colocando em evidência aquilo que já lhe é conhecido para, a partir de então, compreender o que está sendo apresentado, fazendo-o refletir sobre a sua própria realidade. Sendo assim, não é somente a compreensão

do texto que importa, mas o que essa compreensão é capaz de mudar no leitor, isto é, o que ela proporciona de amplitude do conhecimento ou maneira de pensar e ver o mundo ao seu redor.

Dentro desses pressupostos, o leitor pode participar da leitura de maneira ativa, dando vida e novos significados à obra, porém sempre respeitando os limites estabelecidos pelo autor. Com isso, o leitor se torna coautor do texto, promovendo sentidos outros à obra escrita. Lima (2001, p. 91) afirma que

Os vazios possibilitam as relações entre as perspectivas de representação do texto e incitam o leitor a coordenar estas perspectivas. Os vários tipos de negação invocam elementos conhecidos ou determinados para suprimi-los; o que é suprimido, contudo, permanece à vista e assim provoca modificações na atitude do leitor a situar-se perante o texto.

Os vazios estimulam o leitor a resgatar o seu horizonte de expectativas, aquilo que esperava ao entrar em contato com a obra, o que a capa, o conhecimento prévio, o tamanho do livro, o tipo de letra, etc, provocaram nele em primeiro momento, isto é, suas expectativas, o que imaginou ao ver o livro pela primeira vez, para então se conectar ao horizonte de expectativas do autor ou aquilo que descreveu no instante da escrita e, a partir dessa fusão, abrolhar interpretações outras porque, independente do ano da escrita, o leitor, ao colocar sobre o livro a sua própria história de vida, seus sonhos, devaneios, frustrações, dores e amores suscita uma nova interpretação, promovendo sentidos que fazem a diferença na sua realidade, dentro do atual contexto, porque o faz pensar sobre um ou outro episódio já assistido ou vivenciado e como poderia atuar ou se compreender diante daquela situação.

Método recepcional: útil dentro e fora da sala de aula

As autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1988) percebem a necessidade de transformar as teorias de Jauss e Iser em um método capaz de considerar os três elementos - autor,

leitor e texto - e desenvolver nos alunos leitores a capacidade não só de entender, mas de completar a obra e refletir sobre o que foi lido. Então, juntas, pesquisam sobre as condições e problemas do ensino de literatura no Rio Grande do Sul, na década de 1980, e colocam toda essa experiência no livro *Literatura - a formação do leitor*: alternativas metodológicas, apresentando ao público interessado o método recepcional, sendo esse livro relevante até o presente momento.

Para explicitar o método, as autoras deixam claro que a obra a ser lida precisa deixar pistas a serem seguidas pelo leitor, com espaços “em branco”, chamados por nós de “vazios”, onde o leitor não visualiza orientação direta e, por isso, necessita mobilizar o seu imaginário para continuar o contato inicial com a obra. Essa interação permite a fusão dos horizontes do autor e leitor.

Os horizontes de expectativas do autor e do leitor podem considerar os contextos: social, haja vista que cada indivíduo ocupa uma posição de hierarquia e subordinação na sociedade; intelectual, porque cada um enxerga o mundo também através das lentes daquilo que estudou; ideológico, que corresponde aos valores intrínsecos ao que aprendeu dentro do seu meio de convívio pessoal desde a tenra idade; linguístico, empregando seu padrão de comunicação, oriundo de sua educação e dos espaços que transita; e literário, que provêm das leituras já realizadas, das suas preferências ou oposições, dentro do que a família, escola ou outrem lhe tenha oferecido anteriormente.

No ato da produção de sentido, ou seja, da recepção da obra, a fusão do horizonte de expectativas do leitor e do autor é inevitável, mas não automática, o que proporciona aceitação ou repulsa por parte do leitor, tendo em vista que deve ser respeitado o amadurecimento literário deste para a compreensão de algumas nuances contidas nas obras. Assim, faz-se necessário abarcar o nível de compreensão do leitor, para ser oferecido aquilo que ele tenha condições de entender ou que não seja visto como lugar comum pela ausência de provocação.

A obra emancipadora é aquela que provoca no leitor uma alteração ou expansão do seu horizonte de expectativas por oporem-se às convenções comuns e aceitas por esse. São aquelas obras que conseguem permitir uma intromissão das que a leem e continuam contribuindo para o alargamento dos horizontes de expectativas, independente da época em que foi escrita ou lida.

A literatura que é facilitadora, aquela que apenas concretiza o que o leitor já espera do texto, é uma literatura que não causa estranhamento, não rompe com os horizontes de expectativas, deixando o leitor na mesma posição do início da leitura, sem acréscimo em suas reflexões ou alargamento dos conhecimentos e percepções, sendo essa uma leitura conformadora.

Quanto mais o leitor entra em contato com obras literárias não conformadoras, mais crítico e exigente se torna. Assim, o processo de recepção se completa quando o leitor consegue comparar uma literatura emancipadora e uma literatura de massa, conformadora, compreendendo que a primeira lhe tira do lugar comum, enquanto a segunda apenas lhe apresenta uma história bonita, com algumas lições de vida, mas com respostas prontas e muitas vezes sem motivar o pensamento crítico e a possível alteração no jeito de ser, fazer e decidir dentro da sua história particular.

O sucesso do método recepcional em sala de aula se dá na medida em que seus objetivos em relação ao aluno passam a ser alcançados, sendo quando o aluno leitor passa a efetuar leituras compreensivas e críticas, quando se torna receptivo a novos textos, quando questiona as leituras efetuadas em relação a seu próprio horizonte cultural e, principalmente, quando transforma, emancipa os próprios horizontes de expectativas, como também do professor, da escola, dos familiares, enfim, daqueles que o rodeiam.

Ao questionar e transformar seu horizonte de expectativas, o leitor entra em diálogo com o autor e não aceita sua escrita como única verdade, mas pode concordar ou discordar do posicionamento ali instituído e isso só é possível porque o leitor passou a observar a obra de maneira crítica reflexiva, com uma

participação implícita e criativa, mas sem sufocar a autonomia de quem escreveu a obra.

Para que o aluno tenha seus horizontes de expectativas transformados, o professor deve levar em consideração alguns conceitos básicos, como a disponibilidade do aluno e muitas vezes do professor em aceitar o novo, o diferente, entendendo o conceito da receptividade. Depois deve haver a atualização das potencialidades do texto, que se dá através da imaginação do aluno e que gira em torno daquilo que ele já conhece, ocorre a “concretização”. Então, o aluno se distancia da obra, conseguindo enxergá-la de longe, a ponto de concordar ou não com o autor e, a partir daí, se dá a ruptura do horizonte de expectativas, o que causa o questionamento, a revisão das próprias ideias, necessidades, comportamento, etc, finalizando a leitura com a assimilação, a adoção de novas ações motivadas pelas novas experiências obtidas.

Para alcançar o objetivo de desenvolver a leitura crítica dentro da sala de aula o método recepcional sugere as seguintes etapas.

1. Determinação do horizonte de expectativas
2. Atendimento do horizonte de expectativas
3. Ruptura do horizonte de expectativas
4. Questionamento do horizonte de expectativas
5. Ampliação do horizonte de expectativas

Através do método destacado é possível desenvolver no estudante o senso crítico literário, como também o prazer em ler uma obra, sendo ela clássica ou contemporânea. Essa atividade não deve ocorrer apenas uma vez, mas precisa ser sucessiva, pois a cada leitura ocorre o aprimoramento literário e o refinamento do gosto pela literatura.

A leitura da literatura no ambiente escolar

A literatura foi introduzida no ambiente escolar após a Revolução Francesa, em 1789, e consolidada por décadas de forma inconteste, sendo uma das poucas modalidades de criação artística a ser considerada pela escola.

Os burgueses viram na literatura uma oportunidade de fazer parte da cultura e validar a nova maneira de ver o mundo, assim a literatura tornou-se naquele momento um porta-voz do Estado, sendo escrita na linguagem vernácula, julgada como padrão dentro das entidades culturais e educacionais, dando a ideia de que só eram cultos aqueles que entravam em contato com tal leitura.

O caráter educativo tomou conta da literatura dentro dos muros escolares, entendendo que esta cumpria alguns objetivos, dentre eles o de ajudar a conhecer a norma linguística nacional e a história do país. Porém, a partir de um tempo, esses objetivos foram cumpridos de outras maneiras e a literatura foi posta de lado.

Contudo, vários estudiosos viram a necessidade de pesquisar esse tema e colocar em evidência a literatura emancipadora, aquela que não tem o objetivo de ensinar, não é pedagogizante, mas procura permitir o pensamento, a reflexão e a ação, sendo uma literatura emancipadora, humanizadora, que permite ao leitor a sua coautoria, como vimos no início deste capítulo, e o alargamento do horizonte de expectativas, levando em consideração os pontos apresentados, para que, assim, o leitor possa agir sobre o mundo que o rodeia. Mas é fato que uma crise de leitura está estabelecida nas escolas brasileiras, embora muitos alunos que aprendem de maneira satisfatória o processo de decodificação, não se tornam leitores porque não conseguem ultrapassar a barreira da interpretação, têm a imaginação limitada por exercícios repetitivos e não foram incentivados pela família ou pela escola a construir uma história literária pessoal, mas essa crise pode ser atenuada e até mesmo superada se a leitura da literatura fizer parte das aulas.

O conto “O Noivo”, de Lygia Fagundes Telles: recepção por alunos do 8º ano do ensino fundamental

Em uma cidade de trinta e cinco mil habitantes, no interior do Mato Grosso, uma turma do 8º ano de uma escola particular foi convidada a fazer parte de um projeto de literatura, dentro do tempo

de uma aula para aplicação do questionário e três aulas para o desenvolvimento da leitura e interpretação, tendo o total de três horas e vinte minutos em contato com a obra. Essa sala estava composta por dezessete alunos, mas no dia da aula em que foi feito o questionário, estavam presentes dezesseis.

O primeiro passo do método recepcional consiste em conhecer o leitor, conhecer suas crenças, valores, estilo de vida, meio que convive e estilo literário que lhe agrada. Esse primeiro passo se dá através da “determinação do horizonte de expectativas”. Para isso, foi elaborado e aplicado um questionário socioeconômico e cultural/literário, para conhecermos melhor a turma, entendermos o ambiente familiar que vivem, o que gostam de fazer nos momentos de lazer, se são instigados a ler em casa ou na escola, se têm acesso ou condições de adquirir livros e qual gênero lhes causa maior interesse.

Entendemos que se trata de alunos cujos pais (pai e mãe) trabalharam fora e mantêm a estabilidade financeira. A maioria tem nível superior e exerce profissões como médico, enfermeiro, veterinário, professor, arquiteto e outros, ou são fazendeiros, pecuaristas, empresários com negócios já estabelecidos. Assim, percebemos que a maioria vê a educação como uma forma de ascensão social, preocupando-se com o futuro monetário do filho, mas não tanto com o desenvolvimento reflexivo, cultural e intelectual.

Mediante o questionário, percebemos que o incentivo à leitura se dá principalmente pela mãe. No grupo de dezessete alunos, oito mães incitam os filhos a ler, quatro alunos são incentivados por amigos da família, três pelo pai, três não recebem incentivo por parte de ninguém e dois alunos disseram ser incentivados por professores, o que demonstra que a escola está perdendo uma grande oportunidade de abjugar seus estudantes. Também percebemos que esse incentivo da família se dá através da compra dos quatro livros solicitados pela escola, sendo poucos os pais que estimulam através do exemplo de ser leitor, de ler junto, de comentar sobre histórias

lidas ou em comprar livros sem obrigação, isto é, outros livros fora o que a escola solicita, como também a falta de leitura com e para os alunos dentro da sala de aula, haja vista a necessidade de cumprir os conteúdos da apostila e talvez não se explorar a literatura dentro das paredes escolares pelo professor desconhecer a potencialidade desenvolvida pela leitura da literatura.

Para nove alunos participantes da aula, o momento de prazer se dá quando estão diante de uma televisão ou assistindo os vídeos do *youtube*; para quatro deles a diversão está nos jogos de rede; três disseram gostar mais dos momentos em que podem jogar em quadras de vôlei ou futebol e dois afirmaram que no tempo livre gostam de ler, permitindo entender que a leitura ainda não foi apresentada a todos como um instrumento de também de diversão.

Embora os pais, de maneira geral, demonstrem preocupação com o futuro dos filhos, pois se esforçam em pagar um valor considerável em mensalidades, apostilas, livros e tudo que envolve uma instituição de ensino particular, nem sempre veem na leitura a projeção para o sucesso almejado. Por sua vez, a escola, ao solicitar ao aluno a leitura de quatro livros - um em cada bimestre - nos leva a entender que está empenhada em promover a leitura da literatura, mas limita os estudantes a essas quatro obras, não suscitando a necessidade de procurarem outras mais, talvez por não reconhecer na leitura da literatura a humanização, a emancipação, a reflexão e a mudança causada no aluno leitor, ficando refém do conceito conteudista.

O questionário, além de nos permitir conhecer o contexto em que o aluno está inserido, nos mostra qual o gênero textual mais badalado entre eles, sendo o romance de aventura e de suspense, eleito por mais da metade da turma.

Assim, procuramos selecionar uma obra curta, passível de ser lida em poucos minutos, mas que cumprisse a expectativa dos alunos, misturando a aventura e o suspense em um só texto, para que dessa maneira cumpríssemos o segundo passo do método recepcional, que é o “atendimento do horizonte de expectativas”.

Para tanto, pesquisamos vários contos e chegamos a “O noivo”, de Lygia Fagundes Telles. Um conto de onze páginas que faz parte da coletânea *Venha ver o pôr-do-sol e outros contos* e narra a história de Miguel, um rapaz que acorda pela manhã e pensa em não fazer nada naquele dia de ressaca, apenas ir ao cinema e se divertir com sua namorada Naná e então descobre, pela boca de sua empregada Emília, que já está atrasado para o seu casamento. O problema consiste em que não se lembra de nada sobre o casamento, nem o dia, nem a hora e muito menos quem é a noiva, já que não pode ser Naná, pois ela é divorciada e não pode casar-se na igreja.

O conto apresenta uma situação inusitada de suspense cômico e de aventura, pois ele começa a lembrar de todas as namoradas e casos que já viveu, apresentando situações complicadas e vexatórias pelas quais passou, provocando hora sentimento de pena, de raiva, de curiosidade, de emoção e, muitas vezes, causando o riso no leitor.

A cada um desses alunos leitores, no dia combinado com a professora regente, foi entregue uma cópia do texto para que acompanhassem a leitura, como também uma placa contendo o nome de um dos personagens da narrativa, para que os leitores se envolvessem cada vez mais e tivessem a responsabilidade de levantar a placa quando o nome do personagem fosse citado; e assim ocorreu.

A leitura foi feita pela mediadora e consistia em dar vida ao texto, criando vozes e mudando a tonalidade, permitindo que o leitor ouvinte também sentisse a emoção do momento. Muitos alunos leitores gracejaram, se divertiram e se apaixonaram por alguns personagens.

Ao final, o narrador afirma que várias das namoradas de Miguel estavam como convidadas no casamento, inclusive Naná com os dois filhos, e ele ainda não sabia com quem se casaria. Então a noiva chega e começa a subir as escadas, aparecendo parcialmente em cada instante, mas um véu espesso cobre sua face e o vestido longo, armado e de magas compridas cobrem o seu corpo. Ao chegar perto de Miguel, ele toca os braços magros da noiva e levanta o véu. Então afirma, como se estivesse dialogando com o leitor, que havia

pensado em todas as mulheres que passaram por sua vida, menos naquela, e, assim, a autora encerra a história.

Este final inusitado levou os alunos leitores à loucura, procurando mais páginas com o final da história, mas não encontraram e se sentiram inconformados com o final aberto, sem uma solução, sem trazer aos mais curiosos quem era a noiva, não só atendendo de maneira espetacular aos horizontes de expectativas, mas cumprindo o terceiro passo do método recepcional, o “rompimento desse horizonte de expectativas”, pois suas certezas foram abaladas, haja vista que estavam acostumados com textos com finais felizes e soluções prontas para cada problemática levantada. Acostumados até aquele momento com histórias mais lineares, que contêm introdução, desenvolvimento e conclusão, “O noivo” os colocou em estado de alerta, porque não concluiu o que começou, permitiu que cada leitor inserisse na história a sua própria vivência, o seu próprio mundo e sua maneira de pensar, para dar um final que suprisse as suas necessidades de fantasia e, assim, cumpriram o quarto passo do método recepcional, o “questionamento do horizonte de expectativas”.

Posterior ao susto e talvez superado sentimento de “frustração e raiva” do final dado pela autora e da atitude da mediadora por levar tal texto, mas alegres por poderem vivenciar aqueles momentos com o personagem Miguel, passaram a conversar sobre a obra e os demais personagens, principalmente sobre como um ser humano pode esquecer do próprio casamento, lembrar-se de tudo, menos da noiva, a parte mais importante no processo.

Os alunos também ressaltaram a entrada de Miguel na igreja cheia de flores e velas, parecendo um velório, e talvez representando a morte da instituição casamento. Partindo da compreensão do texto, começaram a levantar hipóteses, perceber as pistas deixadas pela autora, como a noite de bebida que antecede o casamento, podendo ser a despedida de solteiro; a roupa preta de Naná, fazendo com que conversassem sobre a morte da instituição familiar. O peixe brilhoso no fundo do mar, perto do barco afundado, imaginando

ser o Miguel, que se achava tão importante, cheio de brilho, obrigado a estar junto de um casamento falido, como um barco furado, etc. Além disso, pesquisaram o nome Miguel, que é um dos nomes de Jesus, e discutiram como o personagem também se sentia um deus, pois brincava com os sentimentos das mulheres com quem se envolvia e nunca se preocupava se as fazia sofrer. Observaram a referência ao navio que afundou, relacionando ao casamento que, na concepção dos alunos, talvez por verem muitas brigas em casa, disseram ser um “barco furado”, pronto para afundar.

Outro ponto percebido e discutido entre os alunos e a mediadora foi o fato de que Miguel queria “chutar o fraque” e ir embora daquele quarto sem olhar para trás, mas não o fez porque não sabia até que ponto tinha se envolvido, deixando ser conduzido até o altar. Vislumbraram com esse episódio que o personagem se preocupava com o que as pessoas pensavam dele e que teria aceitado as convenções sociais, mesmo sem saber no que estava se envolvendo.

Inusitadamente, os alunos concluíram que as pessoas que se casam seguem esse mesmo pressuposto, ou seja, imaginam que o casamento está fadado ao fracasso, mas todos nascem, crescem, se casam, têm filhos e morrem. Aceitam o desconhecido para se tornarem iguais perante as exigências impostas pela sociedade. Nas suas falas, alertaram para o fato de que muitas pessoas simplesmente seguem uma convenção social, sem muitas vezes escolher e se preparar para um casamento feliz, são apenas conduzidos a essa situação porque, perante a sociedade, casar seria o “certo” a se fazer, ainda que depois se separem.

Finalizaram a discussão refletindo sobre o final da história, a noiva entrando lentamente e Miguel, no altar, beijando-a. Os alunos afirmaram ainda que, mesmo falando mal do casamento, a maioria presente naquela sala, queriam se casar, pois o suspense apresentado no final do conto é o suspense de quem se casa. Não sabendo se dará certo ou errado, se serão felizes ou não, mas Miguel fica encantado e desejoso da mulher que estava a sua frente. Assim, os

alunos parecem também querer passar pela experiência e descobrir, por si mesmos, se o casamento seria bom ou não.

Após os momentos de discussão, percebemos que ocorreu a “ampliação dos horizontes de expectativas”, o cumprimento do quinto e último passo do método recepcional, pois os alunos não apenas entenderam o enredo da obra, mas compreenderam o não-dito, se permitiram ser coautores do conto, preenchendo os vazios do texto com suas visões de mundo e de leituras outras em relação ao assunto do casamento.

Para finalizar o projeto de leitura, solicitamos que cada aluno escrevesse um final para a história, já que ficaram tão revoltados com a autora, para percebermos se esse final contaria um pouco mais sobre a história de vida do aluno, entendendo se de fato ampliaram os seus horizontes em relação a nova leitura. Foi solicitado aos alunos que o personagem da placa entregue no início da aula fizesse parte da escrita desse final, mas não no papel de noiva, para que assim se lembrassem ou voltassem ao texto para verificar a ação desempenhada por tal personagem e se recordassem de que a noiva não era nenhuma das ex-namoradas.

Todos escreveram seus finais, alguns intensificaram as emoções, outros se mantiveram no senso comum, com um final simplista, outros ainda fugiram à regra de continuar a história, mas todos incluíram na sua escrita a sua história de vida, sua maneira de pensar e enxergar o mundo a sua volta. Porém, em alguns textos isso ficou bastante evidente, como no depoimento de Regina. Abrimos aqui um parêntese para destacar que o nome do aluno entrevistado foi alterado para nomes pertencentes à história, para que a sua identidade fosse preservada.

Regina, aluna do sexo feminino e com 14 anos, foi uma das que afirmaram gostar de assistir televisão, desenhar e ler. Segundo ela, leu mais de cinco livros até a data do projeto de leitura, maio de 2022, mesmo tendo sido solicitado pela escola, até aquele momento, apenas os livros do primeiro e segundo bimestres. Afirmou estar lendo no momento o livro *Nesse livro a bruxa não vai para a fogueira*, de

Amanda Lovelace, e elencou como seu livro preferido *Harry Potter e a ordem da Fênix*, de J. K. Rowling. Regina escreveu o seguinte final para o conto:

Seus lábios tocaram delicadamente os dele, aqueles lábios que tinham um sabor conhecido de muitos anos. Anos doces e nostálgicos da adolescência, anos passados ao lado da mais doce criatura por ele conhecida, Isabel. “Estou casando com Isabel?! Que surpresa adorável!”, pensou ele.

Durante a cerimônia não escutou uma única palavra. Toda a sua mente estava voltada para as doces lembranças com Isabel. Essa gloriosa mulher era prima de uma das suas ex-namoradas, Regina. “Talvez esse reencontro entre nós tenha ocorrido por influência dela”, refletiu ele.

Ao final do casório tinha tomado uma decisão, não iria estragar esse relacionamento como tinha feito anos atrás, na adolescência. Devido sua teimosia natural de advogado, ele cumpriu essa promessa para toda a vida.

A aluna inseriu seu conhecimento de vocabulário literário por meio de frases e palavras bem elaboradas, como também seus sonhos de menina de encontrar um esposo fiel, talvez parecido com o seu pai que, em momentos de diálogo sobre o conto, deixou claro ser um pai presente na família, homem trabalhador e companheiro, sempre presente ao lado da mãe.

A leitura também pareceu familiar à aluna Virgínia, de 14 anos, que com frases elaboradas e poéticas deu um final inusitado ao conto.

Após beijá-la senti borboletas no estômago, voando vagamente em uma felicidade incontável, e ao abrir meus olhos, avistei uma bela mulher, eu sentia como se estivesse nas nuvens. Estava um silêncio no meu peito, mesmo todo mundo aplaudindo.

Após isso teve toda a comemoração, pisquei o olho e anos se passaram e uma menina que parecia ter 30 anos estava do meu lado. Aquela menina me lembrava muito uma mulher que já amei há muito tempo atrás, a Virgínia. De noite fui aonde ela se encontrava para passar um tempo com ela na lápide, fiquei um tempo lá e entreguei algumas flores e voltei para a minha família em casa, porém nunca vou te esquecer, Virgínia.

Embora haja algumas lacunas contextuais, fica claro que quem escreve possui outras leituras, pois além da linguagem poética, a

aluna mantém o leitor em suspense diante de um final inusitado. Virgínia afirmou ler apenas quatro livros no ano, que ninguém a incentivava a ler, mas que as vezes ganhava livros fora da lista solicitada pela escola e que seu livro preferido era *O meu pé de laranja lima*, de José Mauro de Vasconcelos, levando-nos a entender que os pais colocam a filha em contato com livros mais humanizadores, que permitem a ampliação do seu horizonte de expectativas e a fazem vivenciar outras obras com a mesma intensidade.

A aluna Laura, de 13 anos, inseriu em seu texto sua visão pessoal sobre o casamento. Sendo filha de pais cristãos e criada junto aos avós adventistas, parece estar consolidado em seu inconsciente uma família como base da sociedade e instituída por um Deus e que a traição seria algo fora de questão.

Ela alongou o final, informando que a empregada de Miguel teria morrido e ele teria procurado outra pessoa para trabalhar, aparecendo sua ex-namorada, Laura, que fez algumas “armações” para ser a única candidata e, por isso, teria sido selecionada para o cargo. Já no café da manhã, de acordo com o final dado pela aluna, Miguel teria conversado de maneira próxima, dizendo achar estranho tê-la como funcionária da sua casa.

__ Mas por quê? Você ainda sente algo por mim?

__ Não Laura. Eu devo ter me expressado da forma errada. O nosso romance ficou no passado. Agora eu só tenho olhos para uma pessoa, minha esposa!

__ Ah sim! Com certeza. – disse Laura, desconcertada.

Laura passou o dia todo pensando o quão bom seria se Miguel tivesse dito “eu nunca te esqueci Laura! Não sei onde estava com a cabeça quando me casei com esta mulher!”, mas nada disso havia saído da boca de Miguel. Agora só bastava a Laura ir para casa e esquecer o amor não correspondido.

A escrita demonstra claramente que a aluna não tem contato insistente com obras literárias, por ser um vocabulário ainda pouco elaborado. Ela mesmo afirmou que só lê o que a escola pede e que em casa nenhum dos familiares lê com ela. A leitura ocorreria apenas nos encontros com a mãe de seu amigo, o aluno Frederico, de 13 anos, cuja mãe é professora. O texto também demonstra que a aluna

estaria vivendo a fase da adolescência e que gosta de romance e da conquista. Segundo ela, em diálogo informal, também estaria passando por um “amor” não correspondido e que talvez o melhor seria esquecer, mas antes deveria lutar, criar estratégias para conquistar o coração fugitivo, mas se ele continuasse não aceitando, deveria esquecer esse amor não retribuído.

Outro texto que nos chamou a atenção pela inserção absoluta do que o aluno vivenciou nos dias anteriores ao projeto, demonstrando claramente que o leitor coloca em voga tudo aquilo que lê e principalmente o que vive em seu contexto familiar foi o do aluno Frederico, de 13 anos, já aludido acima. Ele teria passado por um momento traumático em que seu instrutor de atividades campestres – uma espécie de clube de escoteiros, local em que supostamente se aprende sobre sobrevivência na mata, fogueiras, amarras, respeito ao próximo e a Deus –, alguém que admirava e acreditava, quebrou essa confiança ao utilizar uma corda, utensílio comum na aprendizagem de nós e amarras, para se enforcar na área de sua casa no dia em que a família comemorava o aniversário de casamento dos avós.

O padre começou a fazer os votos e enquanto a mulher falava seus votos, Miguel viu Naná sair correndo da igreja, em prantos. Quando o padre perguntou para Miguel se ele aceitava a mulher como esposa, ele falou:

— Nã...

— Meu deus, socorram... Naná acabou de se enforcar!

Miguel saiu correndo já com os olhos cheios de água. Ao ver o corpo pendurado por uma corda amarrada a um galho. Sentiu como se o mundo todo estivesse quieto. Ele falou sua última palavra.

— Desculpe-me Naná!

Derramou sua última lágrima e caiu morto, pois não suportou aquela dor tão sofrida de ver Naná, seu grande amor, morta.

A visão da corda parece ter ficado nítida em sua imaginação, porque o pai do aluno Frederico, sendo enfermeiro, foi chamado à casa para acompanhar os familiares até a chegada da polícia e relatou à esposa que o pai do garoto, senhor Benedito, sozinho, teve que

cortar a corda que envolvia o pescoço. Todo o relato foi ouvido pelo menino. Neste episódio trágico, o mundo das pessoas relacionadas à família enlutada parou. Foram dois dias de choro e dor pela morte do jovem rapaz e o entrevistado, o aluno Frederico, acompanhou todo o processo muito de perto, sendo a aula do nosso projeto de leitura ocorrida um dia após o enterro.

As emoções do aluno certamente estavam afloradas e a perda do instrutor o entristeceu em demasia, pois tinham programado caminhadas, acampamentos e estudos da natureza. Em sua cabeça juvenil, a impressão que se tem é que nada daquilo aconteceria mais, era como se tudo estivesse acabado, conforme podemos perceber em sua narrativa, pois até mesmo o personagem principal morre subitamente diante da tragédia de perder alguém que faz parte dos projetos futuros de vida.

A narração da morte apresenta as fraturas de algumas das leituras já feitas por Frederico porque ele não permaneceu no estado comum do “e viveram felizes para sempre”. Ele absorve e reinterpreta uma realidade que pode acontecer a qualquer ser humano que passa por um momento de dor extrema e acaba encontrando a morte, podendo ser física ou psicológica.

Vale ressaltar ainda que o citado aluno é filho de uma professora de literatura que tem contato intenso e direto com os livros literários. No seu depoimento, afirma que não gosta de ler, mas lê porque a mãe coloca isso como prioridade e o obriga; disse preferir jogar no computador. O fato positivo é que afirma discutir as obras lidas com a mãe. Neste caso específico, o conhecimento implícito suscitado pelos livros que a escola oferece e o estímulo da mãe leitora parece desenvolver, mesmo que ainda de maneira incipiente, o senso crítico literário de que uma história pode mostrar a dor e as consequências reais da vida comum.

Aqui fica claro que uma narrativa não precisa ser somente uma história com final feliz, mas um texto que dialoga e permite ao leitor pensar, ser humanizado e emancipado a partir da obra literária, pois nessa sala de aula pudemos conhecer vários alunos que têm entre 13

e 14 anos e que estão em pleno desenvolvimento físico e emocional, tendo visões, comportamentos, sentimentos e sensações diferenciadas, que estão passando pela fase de descoberta do sexo como meio de prazer, sendo alguns mais afoitos que outros, como Pedro, de 14 anos, que não teve receio de comentar sobre a beleza do corpo das ex-namoradas de Miguel.

No diálogo promovido dentro da sala de aula, o aluno utilizou adjetivos direcionados a cada uma delas, se referindo sempre à parte física e sensualidade destas e transferiu esse sentimento de euforia para o texto, mas manteve a sua idealização de mulher perfeita. Afirmou que quando solteiro, as meninas selecionadas devem ser aquelas que deixam os rapazes à vontade para saciar seus desejos, contudo, para se casar, a melhor opção é a pessoa mais retraída, diferente das “outras”, pois para ele, segundo relato durante a conversa sobre casamentos, a mulher não deve ser aquela que todos ficam e sim a que se preserva somente para o marido. Note-se em seu discurso uma visão extremamente machista. Ele escreve:

Naquela hora, ele suspirava quando sua esposa chegou no altar, ele ficou apaixonado por ela, pois sabia que ela era muito diferente das outras, que tinha muitas qualidades e poucos defeitos.

No outro dia foi comemorar a lua de mel com a sua amada esposa e reservou a melhor mesa possível, com flores em volta, com velas, o garçom trará o vinho em qualquer momento ele dará o espaço com a cadeira para ela se sentar.

Que esposa nota dez, que está com você em todos os momentos ruins e bons, a sua flor é Virgínia.

Sua euforia púbere é notada já na primeira frase do texto: “Naquela hora, ele suspirava quando sua esposa chegou no altar”. Esse suspiro não se relaciona à emoção de se casar com quem se ama, pois Miguel não se lembrava com quem se casaria, mas retrata a sensação de excitação por ter uma mulher para casar e poder realizar os atos que, no momento, parecem estar somente em seus pensamentos.

“No outro dia foi comemorar a lua de mel”. Essa frase demonstra a parte mais interessante do casamento para o

entrevistado Pedro, de 14 anos, como também a imagem da necessidade da conquista para alcançar seus objetivos, sendo ele um menino que parece demonstrar grande interesse no corpo humano, imagina que seu personagem deve comportar-se como um homem romântico, que prepara o ambiente, puxa a cadeira e conquista a mulher para que ela cumpra da melhor forma a comemoração em questão, isto é, que seja sua amante perfeita. Na verdade, o que Pedro apresenta e sustenta são diversos estereótipos sociais do homem provedor e condutor da situação.

O último parágrafo nos faz imaginar as relações pessoais do aluno Pedro com os pais. Talvez imaginando que a mulher ideal seria a que acompanha o marido, aquela que segundo a nossa tradição cristã está presente nas horas ruins e boas e, ainda, talvez por viver momentos difíceis em casa, o aluno exacerba essa visão machista. Segundo ele, os pais são casados, mas vivem realidades distintas, pois o pai passa a maior parte do tempo na fazenda da família, rodeado de campônios, homens na sua maioria com essa visão machista, que o auxiliam no cuidado da terra e dos animais e, a mãe, diplomada, exerce sua função junto a um público elitizado, sempre participando de congressos para aprimoramento da profissão. Sendo assim, nenhum dos pais é presente, transmitindo aos filhos a sensação de distanciamento.

Resumidamente, apesar de descrever uma mulher que deveria estar presente na vida do marido e que sonha com uma família feliz, com o homem tratando a esposa com respeito e carinho, Pedro espera que a mulher seja submissa e acompanhe o marido por onde ele for. Para ele, a esposa “nota dez” é aquela que está com o marido em todos os momentos, sendo eles bons ou ruins.

O ponto final da história

O método recepcional mostra que a literatura emancipadora pode abrir tanto as portas do conhecimento, como da imaginação, da reflexão e das mudanças tão necessárias ao ambiente escolar,

pois o compreender é importante, mas o interpretar, o interagir, o dialogar, colocar-se no lugar do personagem, o pensar sobre partes que poderiam ser vividas por quem lê é o que faz da literatura uma das armas poderosas para tirar os alunos da escuridão do senso comum.

Por meio do método em questão, acreditamos ser possível despertar em alunos do 8º ano, adolescentes cheios de sonhos, ilusões, necessidades físicas ou traumas, o desejo de ler e conhecer obras emancipadoras, como a apresentada, pois encontraram nessa atividade uma diversão, mas também perceberam que o texto, mesmo escrito em tempos remotos, continua fazendo sentido na atualidade, trazendo reflexões sobre o que vivenciam.

Como diz Silva (2008), a escola, através da literatura, pode ajudar a construir um cidadão que tem respeito e empatia para com o próximo, que reflete sobre o que lhe é dito na religião, na política ou em qualquer outra situação, que entende a intenção dos textos ou propagandas. Isto é, um cidadão que pensa, que reflete sobre tudo o que ocorre ao seu redor e, assim, participa de uma sociedade crítica com futuro de qualidade para mais cidadãos.

A escola tem o dever de proporcionar a seus alunos meios de emancipação e fazer a diferença não só na vida do aluno, mas para a sociedade em construção. A escola é uma das partes importantes para o desenvolvimento intelectual e cultural daqueles que estão dentro das suas paredes. Assim os professores precisam entrar em contato constante com a leitura da literatura, para ter um acervo grande de conhecimento literário e conseguir apresentar aos seus alunos aquilo que lhes agrada e os faz crescer.

Referências

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: A formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: Uma teoria do efeito estético*. Tradução de Johannes Kretschmer, São Paulo: Editora 34, 1996, v.1.

ROWLING, J. K. *Harry Potter e a ordem da fênix*. Ilustração de Olly Moss; Tradução de Lia Wyler, 1 ed., Rio de Janeiro: Rocco.

JAUSS, Hans Robert. *A literatura como provocação*. 2. Ed. Lisboa: Passagens, 2003.

LIMA, Luiz Costa (Org.). *A Literatura e o Leitor*: Textos de Estética da Recepção. 2. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

LOVELACE, Amanda. *A bruxa não vai para a fogueira neste livro*. São Paulo: Leya, 2018.

TELLES, Lygia Fagundes. *Venha ver o pôr-do-sol e outros contos*. Ilustração de Dave Santana e Maurício Paraguassu, 20 ed., São Paulo: Ática, 2007.

VASCONCELOS, José Mauro de. *O meu pé de laranja lima*. Ilustração de Jayme Cortez, São Paulo: Editora Melhoramentos, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e Pedagogia*: interpretação dirigida a um questionamento. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura e pedagogia*: ponto e contraponto. 2 ed. São Paulo: Global; Campinas: ABL – Associação de Leitura do Brasil, 2008.

EXPERIÊNCIA LEITORA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM *A MAIOR FLOR DO MUNDO*, DE JOSÉ SARAMAGO

Luciana Raimunda de Lana Costa
UNEMAT
Aroldo José Abreu Pinto
UNEMAT

O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. Larrosa (2017)

***A maior flor do mundo*, de José Saramago: primeiras observações**

Quando pensamos em literatura voltada ao público juvenil é necessário antes que consideremos outros aspectos além da materialidade a que se pretende discutir. É necessário sabermos que o “como” acontecerá o encontro entre leitor e obra é tão importante quanto a história a ser lida. Assim, a prática leitora envolvendo adolescentes deve considerar para além do conteúdo representado ou o modo de representação (CANDIDO, 2000). Deve partir da

premissa de que a leitura literária “parece constituir um tecido ao mesmo tempo individual e coletivo” (LAJOLO, 1993, p.106) em que o leitor constrói a própria leitura em consonância com a individualidade, subjetividade, história e vivências. Isto porque os sentidos produzidos durante o ato de ler são pautados no conhecimento prévio possuído pelo leitor.

Logo, o mediador de leitura literária precisa estar ciente de que o processo de ler e construir sentidos não pode estar polarizado, seja no leitor ou na materialidade que se lê, mas no diálogo e na relação entre leitor e texto. Para que essa dinâmica de aproximação aconteça há que se pensar em uma práxis significativa e experiencial envolvendo público e obra em que o primeiro não só interaja com a segunda, mas sinta-a presente na própria vida.

Mas, na prática, o que quer dizer experiência leitora? Como estabelecer parâmetros para sua prática em sala de aula em consonância com a leitura? É possível executar algo que ainda seja tão pouco discutido na sala de professores da educação fundamental? Qual a importância de uma experiência literária para o leitor juvenil? Estas são algumas das reflexões que nos ateremos neste texto enquanto inferimos alguns sentidos sobre a obra *A maior flor do mundo*, de José Saramago e estabelecemos diálogos com a sala de aula como base norteadora para uma leitura que vai além da decodificação e que adentre o campo do deleite e da fruição pela prática do letramento literário afim de reunirmos literatura, método de leitura e experiência leitora.

A metatextualidade e a prática de leitura em *A maior flor do mundo*, de José Saramago

Antes que possamos adentrar as reflexões sobre a tessitura da obra juvenil de José Saramago, *A maior flor do mundo*, é necessário dizer que, basicamente, a narrativa inicia com a afirmação/alegação do narrador de que não sabe escrever para crianças, mas que pretende apresentar um esboço do que seria uma narrativa a ser produzida

pelo leitor infantojuvenil, fato este que, por si só, já predispõe uma prática educacional por meio da metatextualidade.

Nesse sentido, a obra saramagueana volta sua atenção à própria arte literária em um jogo investigativo e crítico sobre a literatura (seu código, função, efeito e estrutura). A relação metatextual na literatura parte de uma concepção discursiva que se alonga, autoexamina, se transforma e se ressignifica no interior de outra materialidade literária. Ao engendrar uma narrativa envolvendo um garoto e uma flor e imbuir o leitor de (re)escrevê-la, o narrador de *A maior flor do mundo* tece parâmetros para a produção de outra obra, mas também examina a que ele próprio criou enquanto utiliza-se da literatura para explicar a literatura, ou melhor, para (re)criá-la.

Importante lembrar que a metatextualidade em uma obra, ao contrário de fechar os sentidos, amplia-os e abre espaço para que o leitor perceba outras nuances. Assim, a depender da mediação, *A maior flor do mundo* pode se consolidar como em leitura frutiva (JAUSS, 1994) ou o contrário, transformar-se em ação didatizada. Pode tornar-se utilitária, um simples mecanismo para se praticar a produção escrita proposta pelo primeiro plano da obra de Saramago.

Ao refletirmos sobre tal aspecto da obra saramagueana, optamos por um recorte que contempla a parte do enredo-esboço apresentado pelo narrador-personagem em que Saramago se reveste. Este destaca um menino aldeão aventurando-se por lugares e caminhos anteriormente visitados até deparar-se com o limite do desconhecido, provocando dúvidas e questionamentos sobre prosseguir.

Após tomar a decisão de continuar a aventura, o garoto se afasta do rio que sempre conheceu e se depara com novos ambientes, entre eles, uma colina cujo topo continha uma flor morrendo por falta de água. O garoto então enfrenta o desafio de saciar a flor sem ter nenhum recurso de transportar a água de um rio distante.

Depois do cansativo processo de carregar água nas palmas das mãos por várias vezes e estando a flor a exalar perfume, o menino adormece aproveitando a sombra feita pela flor. Esta também situa

os moradores da aldeia sobre a localização do garoto. Ao ser encontrado coberto por uma pétala perfumada e com as cores do arco-íris, o garoto é ovacionado pelos aldeões e reconhecido por ter feito algo além do seu próprio tamanho e maior que qualquer outra coisa.

Ao esboçar a ideia que tivera para o conto ou história para crianças o narrador-personagem no qual Saramago se reveste conclui enfatizando/admitindo (mais uma vez) não conseguir escrever para crianças e desafia o leitor a reescrever a história que ele esboçou e sugere que essa possível narrativa será melhor e mais bela que a que ele, narrador, acabara de contar.

Ao observarmos o escopo do enredo da obra de Saramago, percebemos o que Walter Benjamin (1994) defende acerca sobre a forma de narrar. Benjamin (1994) esclarece que a narrativa possui sempre uma

dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja **num ensinamento moral, seja numa sugestão prática**, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, **o narrador é um homem que sabe dar conselhos** (BENJAMIM, 1994, p. 200, grifo nosso).

A “dimensão utilitária” a que Benjamin (1994) se refere tem a ver com o alcance das obras destinadas ao público jovem. Estas, ainda que indiretamente, possuem a característica de formação do caráter do leitor infante. A dimensão da obra *A maior flor do mundo* também se enquadra no que Benjamin (1994) defende, pois apesar de todas as nuances de literariedade e cargas estéticas que a narrativa saramagueana possui, e que veremos à frente, ainda assim a narrativa em si tem um formato de ensinamento para o público juvenil, ora pelo recurso da forma metatextual, ora pelo conteúdo de constituição da infância. Em outras palavras, a obra de Saramago promove a aprendizagem da produção literária e também ensina a criança a sair e se descobrir enquanto ser presente na sociedade seja direta ou indiretamente.

Sentidos possíveis em *A maior flor do mundo*, de José Saramago

Entre os pontos merecedores de destaque da obra corpus deste apanhado de reflexões, compete-nos salientar que se trata de uma narrativa portuguesa contemporânea produzida sob encomenda e destinada ao público infantojuvenil como nos mostrou o próprio Saramago em seu blog *Outros cadernos de Saramago* na postagem *A história de uma flor* (2009):

Aí pelos começos dos anos 70, quando eu ainda não passava de um escritor principiante, **um editor de Lisboa teve a insólita ideia de me pedir que escrevesse um conto para crianças**. Não estava eu nada certo de poder desobrigar-me dignamente da encomenda por isso além da história de uma flor que estava a morrer à míngua de uma gota de água, fui me curando em saúde pondo o narrador a desculpar-se por não saber escrever histórias para a gente miúda a quem, diplomaticamente, convidava a reescrever com as suas próprias palavras a história que eu lhes contava (SARAMAGO, 2009, grifo nosso).

Ao nos apresentar as nuances do seu processo de autoria, Saramago também externa, conforme nos alerta Antonio Candido (2000, p. 47), que na literatura “se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social e um elemento de manipulação técnica indispensável à sua configuração”, uma vez que o artista/literato, apesar de conceber sua arte a partir de algo real ou de uma suposta realidade, manipula a linguagem de forma a criar um universo totalmente novo e acessível ao leitor. Há que se lembrar que, por mais que a realidade e a ficção se interliguem, é a partir da segunda, ou seja, da ficcionalidade que o texto adquire literariedade, uma vez que apenas no meio ficcional narrativas (im)possíveis adquirem caráter do que realmente são: arte.

Nesse processo de transformar a linguagem em arte, “os valores e ideologias contribuem principalmente para o conteúdo, enquanto as modalidades de comunicação influem mais na forma” de um texto literário (CANDIDO, 2000, p.27). Isto quer dizer que, por meio da ficção, o jovem tem a percepção de que pode “correr o mundo” a

pé levando água no côncavo das mãos como metáfora de controle para a própria vida. Pela ficção uma flor pode crescer a ponto de abrigar uma criança como alusão ao efeito das decisões tomadas, assim como as palavras ultrapassam a comunicação e se tornam a forma de uma obra por meio da expressividade de uma imagem sugerida ao leitor.

A imagem é “um registro visual e uma tradução do pensamento” (PAIVA, 2014, p. 45) e possui, portanto, a capacidade de externar ideias coerentes com a obra, mas também reunir informações e/ou ampliar as ideias propostas pela narrativa verbal. Assim, podemos dizer que mensagens e até mesmo ideologias podem transitar pela linguagem não verbal a despeito da idade e/ou língua do leitor-mirim. Neste processo, os tons, as cores e os traços representam mais que uma escolha artística, constituem a forma por meio da qual o ilustrador-autor expressa opiniões e projeta sentidos.

Ao que concerne à ilustração, João Caetano, o lustrador de *A maior flor do mundo*, traz a técnica de manipulação da realidade valendo-se, em sua maior parte, de cores pastéis que variam entre o amarelo e o marrom suaves. Já pela paleta de cores, o ilustrador evidencia o cuidado com o universo juvenil, pois as capas da obra provocam a curiosidade do leitor porque, ao serem abertas, além de trazerem a figura de um menino no centro da imagem, formam uma espécie de mapa com caminhos e encruzilhadas e, assim, sugerem que haverá a busca por algo na história que se inicia.

Manguel (2001, p. 28) afirma que “nenhuma narrativa suscitada por uma imagem é definitiva ou exclusiva, e as medidas para aferir a sua justiça variam segundo as mesmas circunstâncias que dão origem à própria narrativa”. O narrar da imagem, assim como da linguagem verbal, também oscila conforme o tempo e o espaço ou o olhar de quem lê. As imagens projetadas na capa ora se diluem, ora se sobrepõem e/ou se completam por meio da técnica de colagens, formando um cenário imagético entre o real e o abstrato. Eis que assim o leitor é convidado a perceber



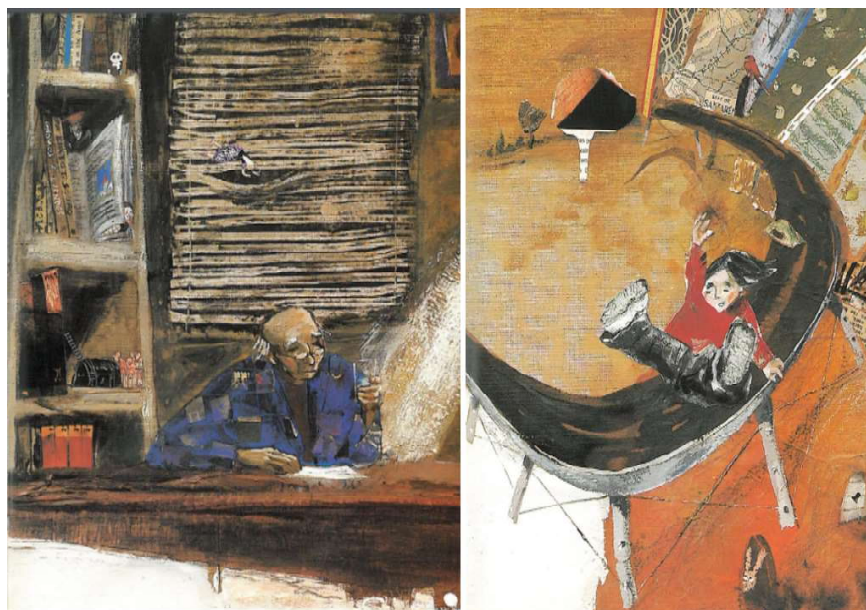
Figuras 1 e 2. *Screenshots* das capas de *A maior flor do mundo*, de José Saramago

que pode se tratar de qualquer lugar, uma vez que as imagens permitem também a criação/imaginação do leitor e, por essa mesma razão, possivelmente torna-se física e afetivamente mais próxima do leitor juvenil.

A ilustração interior da obra também evidencia o diálogo entre o real e o ficcional, pois, apesar de trazer a imagem de um homem em uma escrivaninha, a imagem não se trata de uma fotografia, mas utiliza traços semelhantes aos do autor, por exemplo, a calvície, óculos, lábios muito finos. Tais características direcionam a inferência/conclusão do leitor, revelam pouco sobre Saramago, mas aguçam a curiosidade do leitor sobre a origem do narrador-personagem que esboça a história.

Paiva (2014, p. 48) afirma que com as imagens “é possível ampliar o senso estético e a curiosidade por livros fomentando a apreciação gradativa nos momentos de leitura”. Isto acontece porque as cores e texturas instigam os sentidos do leitor e ler torna-se algo além da cognição, torna-se experiência. É o que nos mostra as imagens a seguir. Alguém sentado à mesa ou um garoto no

escorregador são situações para além da ficção. São momentos comuns à experiência humana e, portanto, fáceis e possíveis de se tornarem significativas ao leitor.



Figuras 3 e 4. Screenshot das páginas 05 e 11, respectivamente da obra *A maior flor do mundo* de José Saramago

Nas imagens acima podemos perceber, além da figura do narrador, a ênfase na criação ficcional originada na relação entre obra e leitor. Tal afirmação pode ser comprovada pela escolha cuidadosa dos títulos que aparecem na prateleira atrás da imagem do homem: “Gnomos e duendes” e “A ilha do tesouro”. Ao leitor iniciado, fica a sugestão de um universo juvenil e de que a história que se delineia, além da intertextualidade, é constituída a partir de um tácito pacto ficcional entre o leitor e autor (ECO, 1994). Ou seja, o leitor deverá compartilhar ou complementar a narração em *A maior flor do mundo*.

À luz de Francis Bacon, Manguel (2001, p. 20) afirma que “todas as imagens que o mundo dispõe diante de nós já se acham encerradas em nossa memória desde o nascimento”. As imagens da obra de

Saramago fazem alusão a este fato enquanto sugerem informações novas/extras ao leitor. Este é convidado pela ilustração de João Caetano a criar e a descobrir sensações extraliterárias e que são diretamente ligadas à vida.

Subversão narrativa

Em se tratando de estrutura, Saramago promove uma subversão do esperado para histórias infantojuvenis e aposta na resposta do leitor frente a um texto apenas sugestionado. Assim, a narrativa necessita da intervenção do leitor e que este crie, a partir da

liberdade da obra, sua infinita proliferabilidade, ante a riqueza de suas adjunções internas, das projeções inconscientes que acompanham, ante o convite que o quadro lhe faz a não deixar-se determinar por nexos causais e pelas tentações do unívoco, empenhando-se numa transação rica em descobertas cada vez mais imprevisível. (ECO, 2015, p.195).

A proliferabilidade de sentidos em *A maior flor do mundo* pode ser observada já no comportamento do narrador que se esquivava de assumir o seu papel inteiramente e, assim, deixa em aberto para que o leitor presuma e determine a razão de seu comportamento: “Se eu tivesse aquelas qualidades todas, poderia contar, com pormenores de uma linda história, que um dia inventei, mas que, assim como a vão ler, é apenas o resumo de uma história que em duas palavras se diz” (SARAMAGO, 2001, p. 06). No excerto, o leitor recebe várias pistas sobre o motivo para o narrador não detalhar sua ideia: inaptidão, modéstia, suspense. Entretanto, a fala a seguir esclarece a dúvida:

Que me seja desculpada a vaidade se eu cheguei a pensar que a minha história seria a mais linda de todas as que se escreveram desde o tempo dos contos de fadas e princesas encantadas...
Há quanto tempo isso vai! (SARAMAGO, 2001, p. 06).

O trecho grifado demonstra a posição do narrador pela forma como as histórias juvenis eram escritas. É como se o narrador

sugerisse a desconstrução das narrativas baseadas nas histórias como a dos irmãos Grimm e Andersen, em que o adulto tem papel crucial para o desenvolvimento juvenil. A expressão “Há quanto tempo isso vai!” indica a necessidade de atualização na forma de narrar, uma vez que o tempo, a história, ou seja, as condições de produção, são outras e, portanto, o efeito também se diversifica e até mesmo se difere do que o adulto geralmente esperava.

A crítica apontada pelo narrador de Saramago parece se referir ao fato de que na maioria dos contos de Grimm e Andersen “o herói tem de procurar, viajar e sofrer vários anos de existência solitária antes de estar preparado para encontrar, salvar e reunir-se a outra pessoa numa relação que dá significado permanente às duas vidas” (BETELHEIM, 2002, p. 216). A afirmação de Betelheim propõe que o leitor mirim adquira uma vivência e até mesmo uma certa experiência por meio da literatura. Quem enfrenta o sofrimento é o ser ficcional enquanto o ser real (leitor) vive a experiência, ou seja, o sofrimento por meio da identificação com ser ficcional.

Em uma vertente que difere da proposição de Betelheim (2002), Saramago produziu a obra *A maior flor do mundo* tendo em vista que conceitos, lições e crescimentos juvenis são apreendidos e vivenciados com suavidade pelo protagonista juvenil. Portanto, a narrativa de Saramago corrobora com a premissa de que a criança ou o adolescente pode e deve crescer e aprender a partir de ações coerentes com a própria idade: feitos que a princípio parecem pequenos, mas que, na verdade, são grandiosos devido à significância e importância na vida da criança ou adolescente.

A narrativa saramagueana busca desconstruir a ideia de que o crescimento juvenil deve estar envolvido em situações que envolvam risco ou ainda que “o adolescente deve abandonar a segurança da infância [...] aprender a enfrentar suas tendências e ansiedades violentas” (BETTELHEIM, 2002, p. 41). Ao trazer como forma de discutir o crescimento juvenil por meio da metáfora da reanimação de uma flor, a narrativa expande o limite ficcional

até o espaço da exemplificação e norteia novas formas de se produzir histórias para crianças e adolescentes e destaca que os jovens e crianças já são heróis e heroínas dentro de sua idade e possibilidades. Desobriga crianças e adolescentes do encargo de produzir “grandes feitos”, lembrando-os que podem reescrever a própria história quantas vezes forem necessárias apenas observando outras experiências.

A prosa poética

Enquanto forma, a narrativa de Saramago conta com uma certa despreocupação com a ordem frasal e o uso de recursos de prosa poética. Contudo, é necessário destacarmos que a prosa poética em uma obra literária não se trata apenas de uma escolha estilística. Trata-se de uma forma coerente a um conteúdo proposto pela diegese. Sabemos que

a prosa poética se define como o texto literário em que se realizasse o nexo íntimo entre as duas formas de expressão, a do ‘eu’ e a do ‘não-eu’. Longe de ser pacífico, o encontro é marcado por uma tensão, de que o texto extrai toda a sua função comunicativa. No é binómio, o substantivo é representado pela prosa, ou a expressão do “não-eu”, ao passo que a poesia funciona como um qualificativo. **Estamos, pois, diante de um tipo específico de prosa, assinalado pela fusão da poesia e da prosa.** (MOISÉS, 2012, p.554, grifo nosso).

Conforme nos mostra Massaud Moisés no excerto acima, a prosa poética em uma narrativa literária nasce da subjetividade de um “eu” que enuncia em contato com o meio e a objetividade, um “não-eu” / um “não-ser” que se explicita na discursividade. Tal processo não é simples de ser percebido, uma vez que nivelar objetividade e subjetividade também é desafiador.

Além da presença de figuras de linguagem em consonância com a musicalidade, compondo o escopo diegético, a união da prosa e da poesia em *A maior flor do mundo* pode também ser percebida em inversões

Logo na primeira página, sai o menino pelos fundos do quintal, e, de árvore em árvore, como um pintassilgo, desce ao Rio e depois por ele abaixo, naquela vagarosa brincadeira que o tempo alto, largo e profundo da infância a todos nós permitiu... (SARAMAGO, 2001, p.10, grifo nosso)

No excerto acima, além de explícito uso de versos e rimas, podemos notar também a presença da efabulação pela voz do narrador que se vale da própria subjetividade para criar uma realidade ficcional que revela multiplicidade de sentidos. Massaud Moisés (2021) nos esclarece que a prosa poética, esse binômio que traz o discurso em prosa como substantivo qualificado pela poesia, também mostra que “a ênfase recai no substantivo ‘prosa’ e portanto, na camada narrativa” (MOISÉS, 2012, p. 557), indiferente do gênero narrado. Entretanto, o resultado depende da incidência da poesia no escopo da narrativa (MOISÉS, 2012). Em se tratando de conto poético, como é o caso de *A maior flor do mundo*, “o narrador seria, na verdade, um poeta que se desconhece” (MOISÉS, 2012, p. 558). Vejamos o trecho a seguir da obra saramagueana:

Em certa altura, chegou ao limite das terras até onde se aventurara sozinho. Dali para diante começava o planeta Marte, efeito literário de que ele não tem responsabilidade, mas com que a liberdade do autor acha poder hoje aconchegar a frase. Dali para diante, para o nosso menino, será só uma pergunta sem literatura: << Vou ou não vou?>> E foi. (SARAMAGO, 2001, p.12).

O trecho acima apresenta por metáfora e metatextualidade a aquisição de apropriação da leitura e da autoria, mas representa também a crise existencial vivenciada pelo adolescente durante o processo de crescimento pessoal e a descoberta da própria identidade. Por meio de uma prosa repleta de ritmo e musicalidade,

o narrador saramagueano discute os caminhos que os jovens percorrem até descobrir uma forma de transcender a própria essência. Tal fato pode ser comprovado já pela dúvida do garoto em prosseguir. Portanto, a prosa em “poesia não é um assunto de sentimentos, e sim de significação” (TODOROV, 2003, p.60). A significação a que se refere Todorov pode ser entendida como os sentidos possíveis dentro da obra literária. O labor a que se propõe o artista literário é responsável pelo (não) alcance dessa “significação” a que se refere Todorov. Quanto maior as significações, maior axiologia imputada a materialidade literária.

Além da implícita subjetividade ao longo de toda a narrativa, em *A maior flor do mundo* podemos encontrar linguagem conotativa rica em comparações, metonímias e metáforas, recursos linguísticos e estilísticos que partem do discurso literário, portanto da linguagem, e se estabelecem como forma do texto literário.

Eis que no decorrer da discursividade de *A maior flor do mundo* “fica evidente que todo conhecimento da literatura seguirá uma via paralela à do conhecimento da linguagem, ou até mais: essas duas vias tenderão a se confundir” (TODOROV, 2003, p.33). Dito de outra forma, as significâncias ou sentidos extraídos a partir da leitura literária surgem e existem pela e na linguagem. Literatura e linguagem se interdependem e emprestam conhecimento uma à outra, apesar de cada uma possuir suas próprias nuances e formas de expressão.

Ainda sobre recursos de expressividade e poeticidade que se enquadram também como “forma” (BAKHTIN, 2014), a narrativa traz sinestésias como:

[...] misteriosas **sebes cobertas de campainhas brancas**,
e outras vezes metendo por **bosques de altos**
freixos onde havia **clareiras macias** sem rasto de
gente ou bicho, e ao redor **um silêncio que zumbia**
e também **um calor vegetal, um cheiro de caule**
sangrando **de fresco** como uma veia
branca e verde
(SARAMAGO, 2001, p.14, grifo nosso)

A história de Saramago conta com linguagem figurada também composta de melodia rítmica, aludindo à fala e à respiração cansada do protagonista enquanto caminha. Podemos perceber a fadiga porque a narrativa poética dos versos traz pausas, seja por vírgula ou finalização do verso, onde não deveria haver, ou seja, em momentos em que as pessoas, geralmente, não pausariam a fala: “O rio fazia um desvio grande / afastava-se, / e de rio ele estava já um pouco farto, / tanto que / o vira desde que nascera. / Resolveu cortar a direito/ pelos campos / entre extensos olivais, / ladeando” (SARAMAGO, 2001, p.14). Percebemos a presença de aspectos poéticos que possuem a forma de um poema com versos heterométricos. Em sua maioria, as rimas se apresentam internas, assonantes, graves e mistas, oscilando entre pobres e ricas.

A forma estilística presente na obra poética de Saramago é apresentada relacionando e equiparando linguagem, contexto e público em uma relação dialética e metatextual entre conteúdo e forma. Permite, assim, a inferência de que a forma da narrativa em estudo evidencia uma “relação axiológica ativa do autor-criador e do indivíduo que percebe (co-criador da forma) com o conteúdo” (BAKHTIN, 2014, p.59). A forma da obra literária pode e deve ser coerente ao conteúdo proposto na narrativa, pois assim forma e conteúdo proporcionam melhores meios ao leitor para perceber e sentir a obra.

A narrativa de Saramago é composta por recursos linguísticos e estilísticos para destacar os desafios e percursos que a criança percorre e enfrenta ao buscar a descoberta do meio, mas principalmente de si. Destaca ainda que tais descobertas tem o poder de influenciar aspectos subjetivos do sujeito, tais como identidade, empatia e transcendência do ser, mas também aspectos sociais, como a relação familiar, o meio ambiente, a proteção da criança e do adolescente e, até mesmo, o processo criativo do infante.

Uma vez que a narrativa saramagueana propõe-se a dialogar com o público infantojuvenil, é crível e esperado que a linguagem, o campo energético acessado pelas conotações, tempo, espaço e a

constituição do protagonista precisa ser coerente com o conteúdo da construção da própria identidade e autoria.

Ritual de passagem

Um dos aspectos retratados na obra de Saramago possivelmente traz como ambientação a simples descoberta de uma flor a morrer seca. A metáfora mostra a passagem da infância para adolescência, juventude e, até mesmo, a fase adulta. Nesse sentido, os conceitos de literariedade presentes em *A maior flor do mundo* devem “ser encarados como relatos simbólicos de experiências de vida cruciais. A criança ou compreende intuitivamente, embora não ‘saiba’ explicitamente” (BETTELHEIM, 2002, p.192). Ao ler uma história cujo protagonista é uma criança ou adolescente, a tendência do leitor é buscar traços e semelhanças com o/a protagonista pela observância do psicológico, das emoções e das sensações deste protagonista. O leitor infante passa a sentir e vivenciar no seu imaginário experiências parecidas com aquelas presentes na obra e a tomar a história como sua.

Podemos dizer, portanto, que o conto de Saramago “[...] guia a criança em termos que ela pode entender tanto na sua mente inconsciente quanto consciente a abandonar seus desejos de dependência infantil e conseguir uma existência mais satisfatoriamente independente” (BETTELHEIM, 2002, p.11). A obra mostra o ritual psicológico e emocional de passagem entre as fases da vida. Trata o fenômeno do autoconhecimento juvenil como algo natural que a criança pode acessar sem ajuda do adulto. Ao fazê-lo, percorre uma espécie de saga, um certo ritual de passagem, passa por um estágio de solidão, representado na obra pelo período de dormência do protagonista.

Bettelheim (2002) nos fala sobre essa necessidade de distanciamento presente nos contos infantojuvenis ao afirmar que

Quando a posição dentro da família torna-se problemática para ela ou para os pais ela começa o processo de luta para escapar da existência triádica. Com isso, **penetra**

no caminho desesperadamente solitário de buscar-se a si mesma — uma luta na qual os outros servem principalmente de elementos que facilitam ou impedem este processo (BETTELHEIM, 2002, p.216, grifo nosso).

As palavras de Bettelheim (2002) nos mostram que, por meio da narrativa ficcional, o infante real (leitor) vivencia a solidão, a coragem, a busca do infante ficcional. Em um movimento simbiótico e frutivo o leitor tem a oportunidade de resolver os próprios dilemas e ter, ao mesmo tempo, sua existência e psicológico preservados. A literatura constitui-se como uma espécie de ensaio para o que a criança leitora enfrentará no mundo real.

O protagonista saramagueano faz o caminho solitário mencionado por Bettelheim (2002), apesar de aparentemente não enfrentar nenhum problema familiar. Com tal característica, a narrativa propõe que a busca pela identidade, em qualquer contexto, gera um processo de angústia e solidão. Propõe que buscar a própria essência não é um processo pacífico, seja a nível de aceitação alheia ou de si próprio.

Sobre a busca da identidade, do que nos concebemos ou nos percebemos enquanto ser, Heidegger (2012) afirma que

A ‘essência’ do *Dasein* **reside em sua existência**. Os caracteres que podem ser postos à mostra neste ente não são, portanto, ‘propriedades’ subsistentes de um ente que subsiste com este ou com aquele ‘aspecto’, mas modos-de-ser cada vez possíveis para ele [...] (HEIDEGGER, 2012, p.139-140, itálico do autor, negrito nosso).

Heidegger (2012) nos mostra que “modos de ser” não são estagnados e uniformes. Ou seja, a identidade do ser é algo que se move, transforma, evolui. Fato este que nos fornece apenas uma referência do “modo” a que alguém real ou ficcional pode vir a ser.

Na narrativa saramagueana essa possível mudança apresenta-se pela falta de detalhes dos elementos cruciais da trama. Não sabemos o nome do narrador, do protagonista, da aldeia, dos pais do protagonista, qual a espécie da flor referida na obra. Sendo assim, percebemos que na narrativa de Saramago “a noção a respeito de

um ser, elaborada por outro ser, é sempre incompleta [...] E que o conhecimento dos seres é fragmentário (CANDIDO, 2018, p.56). Apesar da história referir-se a um grande feito, não há nenhuma caracterização do autor de tal ato ou do herói juvenil mencionado pelo narrador. A identidade representada pela falta pode referir-se a certo silenciamento que o público juvenil enfrenta, como, por exemplo, o fato de ser o adulto a sempre comandar a vida do infante, mas também alude à ideia de que os fatos e ações sugestionados pela narrativa são comuns ao público jovem.

Dito de outra forma, não há como sabermos todas as nuances da identidade de alguém real ou ficcional e, por isso, o conhecimento se dará de forma fragmentária e por determinada ótica. Em se tratando de personagem, quanto maior a imprevisibilidade sobre seu ser, melhor será a sua constituição enquanto personagem.

Uma vez que o ser é fragmentário e a sua essência moldável, mostrando-nos apenas “modos de ser” ou possibilidades de uma subsistência, como afirma Heidegger (2012), é lícito também afirmar que o ser (*Dasein*) constitui-se de identidades, várias formas de ser, de se constituir como *dasein*. Neste sentido, as identidades do ser se constituem como

posições que o sujeito é obrigado a assumir, embora ‘sabendo’ [...] que elas são representações que a representação é sempre constituída ao longo de uma ‘falta’, ao longo de uma divisão, a partir do lugar do Outro e que, assim, elas não podem, nunca ser ajustadas — idênticas — aos processos de sujeito que são nelas investidos (HALL, *In* SILVA, 2000, p.112).

A postulação de Hall (2000) nos mostra que as identidades se perpetuam pelo discurso que o ser assume. Seja na falta, pelo olhar de outrem, ou um posicionamento, as identidades são alicerçadas em símbolos e aspectos históricos e sociais que atravessam o ser.

O aspecto social e simbólico da identidade em *A maior flor do mundo* aparece em relação à decisão do “menino” em se posicionar diante do que acontecia à flor. Enquanto ser social, o garoto se viu obrigado a agir, ainda que seus atos tenham atraído um processo de angústia.

A ilustração da página 21 da obra saramagueana nos mostra como o discurso assumido influencia, por meio de um ritual de passagem, na transcendência do ser. O olhar consternado do pai destaca o efeito do posicionamento do *Dasein* do garoto. Este efeito é responsável por uma construção identitária imposta socialmente: “O garoto é corajoso! É obra de milagre!” Podemos dizer, portanto, que as identidades constituem-se em aspectos simbólicos e pertencem a um discurso ideológico e histórico construído individualmente, mas também pertencente a uma sociedade.



Figura 5. Screenshot da página 21 da obra *A maior flor do mundo* de José Saramago

A representação do ser também aparece na obra pela simbologia de cores da pétala que cobre o menino. Chevalier (et al, 2001, p. 275) nos fala sobre a simbologia das cores ao afirmar que “o primeiro caráter do simbolismo das cores é a sua universalidade, não só geográfica mas também em todos os níveis do ser e do conhecimento, cosmológico psicológico, místico [...]”. Diante da afirmação de Chevalier (2001) percebemos que as cores em Saramago participam e partilham simbolicamente da constituição do conhecimento como representação cultural e social.

Foram todos de carreira, subiram a colina
e deram com o menino adormecido. Sobre ele
resguardando do fresco da tarde,
estava uma grande pétala perfumada com todas as cores
do arco-íris. (SARAMAGO, 2001, p.22)

Em se tratando das cores do arco-íris, Chevalier (2001) as relaciona com outros símbolos. O autor afirma que “as sete cores do arco-íris (nas quais o olho pode atingir mais de 700 matizes) foram postas em correspondência com as sete notas musicais, os sete céus, os sete planetas, os sete dias da semana e etc.” (CHEVALIER. *et al*, 2001, p. 275). A afirmação de Chevalier promove a reflexão de que a carga simbólica das cores do arco-íris presentes na narrativa saramagueana remete o imaginário do leitor às relações, encontros, caminhos e mediações que o adolescente enfrenta por meio da simbologia do arco-íris.

A obra discute o fato de a identidade própria estar dividida em episódios que vão desde o questionamento de si e do meio, passando pelo processo de angústia e de descoberta e alcançando a transcendência que, no caso do protagonista, é representada pelo reconhecimento da aldeia como “obra de milagre”, até a percepção de si diante da sociedade. Em outras palavras, a alusão ao arco-íris pode representar a passagem, a mudança que o protagonista vivencia entre uma identidade e outra durante as fases da vida.

A obra ainda propõe a reflexão sobre a individualização do ser durante a busca da própria identidade. O fato de o garoto sair sozinho pelo mundo se autodescobrindo coloca o adolescente como autor da própria história, mas também destaca que tal processo se faz de forma individual, mas não solitária. Por meio da narrativa, o leitor ainda é direcionado a concluir que essa construção identitária é feita a partir “de” e “com” histórias de outros sujeitos e, portanto, (re)definida dentro dessa relação. Assim, a obra evidencia que a identidade do ser não é algo hereditário/genético, mas sim algo moldável, construído e constituído ao longo do tempo em uma relação estreita entre o ser e o mundo.

Experiências – sentidos e inferências

Pensar a práxis educacional no ensino fundamental voltada à leitura literária significa considerar a obra como referência na (re/des)construção e (re)produção de sentidos, mas também uma forma, uma necessidade de tornar a ação de ler um ato experiencial. Assim como anunciado pela epígrafe que introduz a temática deste capítulo, é necessário, e até mesmo essencial, fazer da leitura literária uma estreita relação com a vida do leitor juvenil, pois como afirma Rildo Cosson (2009, p.17), “a Literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia de minha própria identidade”. A experiência a que Cosson se refere vai muito além de um método que contemple esta ou aquela sequência didática orientada por determinado método. A literatura, enquanto experiência, também ultrapassa a forma e conteúdo de uma obra. A experiência literária alcança os sentidos que o leitor produz a partir da leitura feita.

A leitura literária possivelmente se tornará experiencial quando considerada “inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade” (MERLEAU-PONTY,1999, p.18). Na interconexão das experiências são produzidos sentidos e conhecimentos diferenciados. Estes podem resultar em outras

formas de experienciar a leitura de um texto literário ou ampliar a interpretação que o leitor faz da obra.

Eis, portanto, que a forma como a obra é apresentada ao leitor juvenil ou como acontece tal encontro parece-nos tão importante quanto os sentidos circulantes na materialidade que se lê. Dito de outra forma, para que a obra se realize na sua totalidade há um certo “efeito que se espera da leitura: não a compreensão do que o autor queria dizer, mas a constituição para si de um equipamento de proposições verdadeiras, que seja efetivamente seu” (FOUCAULT, 2006, p.431). As palavras de Foucault nos deixam a percepção da importância de o leitor se apropriar, relacionar ou transformar a decodificação em algo maior, algo que esteja interligado ao sujeito/ indivíduo leitor juvenil dentro da sua percepção literária, histórica e social.

Seja pela afirmação de Merleau-Ponty (1999) ou pela de Foucault (2006), somos direcionados a inferir que a leitura literária adquire significância no contato com as (inter)subjetividades presentes não só na materialidade literária como também no sujeito leitor. Entretanto, é necessário enfatizar que a literatura se torna experiência apenas mediante a “possibilidades de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção [...] dar-se tempo e espaço” (LARROSA, 2017, p.25), não só para que os sentidos fluam ou sejam percebidos nos “vazios” da obra, como também sejam internalizados e associados pelo leitor juvenil à própria vida.

A leitura literária produz sentidos experienciais na medida em que se articula ou é articulada em forma de dialogicidade social, linguística, intertextual e discursiva entre a materialidade e o leitor, pois “o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (LARROSA, 2017, p.32). Logo, a experiência de leitura literária requer a observância por parte do mediador de leitura quanto a fenômenos como a identificação do leitor juvenil com a temática, linguagem apropriada a faixa etária do público a que obra se destina, bem como local e tempo apropriados para o ato de ler.

Nesse sentido, uma possibilidade para a mediação da experiência leitora é criar a ambiência de curiosidade referente à obra a ser lida. Tal processo pode acontecer desde uma conversa informal quanto ao texto literário, até o desenvolvimento de ações que interliguem a leitura frutiva às ações que visem mitigar aspectos da estratificação social do universo do leitor juvenil ou mesmo evidenciar e denunciar conceitos ideológicos de reafirmação do *status quo* de desigualdade social.

Em se tratando de obra que suscita e estimula a experiência leitora, a narrativa *A maior flor do mundo*, de José Saramago, possui um caráter experiencial na sua própria constituição e feitura textual, pois, além de adequar-se à linguagem juvenil e ter como temática a descoberta de si e das próprias potencialidades, a obra saramagueana de trinta e duas páginas possui um narrador humanizado. Isto é, um narrador que, apesar de anunciar a narração de uma história, confessa em primeira pessoa não conseguir escrever para crianças:

As histórias para crianças devem ser escritas com palavras muito simples, porque as crianças, sendo pequenas, sabem poucas palavras e não gostam de usá-las complicadas. **Quem me dera saber escrever essas histórias, nunca fui capaz de aprender, e tenho pena.** (SARAMAGO,2001, p.04, grifo nosso)

“Tenho pena” de quem? Das crianças que ouvem histórias e têm conhecimento e contato com a literatura sempre da mesma forma? Dele próprio (o narrador) que perde a oportunidade de se aventurar no mundo criativo e ficcional? Ou do adulto em geral que, incapaz de ouvir os anseios do universo infantil e jovem, segue a perpetuar conceitos sobre a produção da literatura e a prática de leitura literária sem considerar suas nuances e especificidades?

A nós fica a leitura de que a pena a que o narrador se refere passa pelos três elementos elencados, pois a criança ou jovem perde muito ao ter contato com histórias que, embora atendam ao que Cândia (1972) chama de necessidade de ficção e fantasia, cumprem também um ritual utilitário de ensinamento e

moralidade. O narrador, enquanto ser verossímil, também perde muito ao não conseguir (re)conhecer o universo da criança e do adolescente por meio das necessidades do seu público. Isto significa que o narrador perde por não transcender à próprias subjetividades e se anula diante ao desafio de criar, ficcionar por ambientes e universos juvenis. Por fim, o mediador de leitura, seja o profissional da educação ou membro familiar, perde a oportunidade de ampliar a própria visão da autoria para adolescentes e crianças.

Ao transformar-se em narrador-personagem, Saramago propõe uma narrativa em que autor e leitor juvenil têm a mesma possibilidade da aproximação por meio da admissão e reconhecimento das próprias dúvidas e incertezas. A técnica utilizada por Saramago evidencia o ser real e o ficcional como inacabados, além de destacar o ser-leitor como coautor da obra literária, protagonista da própria autoria e agente na experiência do prazer estético. Este

nasce da compreensão do sujeito com respeito à prática que vive, envolve participação e apropriação. Na atitude estética, o leitor deleita-se com o objeto que lhe é exterior. Descobre-se, apropriando-se de uma experiência do sentido do mundo. Diante da obra percebe sua própria atividade criativa de recepção da vivência alheia. É a consciência desse processo que gera o prazer estético. (AGUIAR, 2007, p.34).

Pelo exemplo e processo verossímil o narrador de *A maior flor do mundo* provoca o leitor juvenil a se testar, a experienciar o universo da autoria literária. Provoca-o ao prazer estético da obra, ou seja, o alargamento das próprias expectativas perante a arte lida, maior assimilação dos aspectos que constituem a narrativa e ampliação dos sentidos produzidos na inter-relação e diálogo intertextual e metalinguístico, bem como a (re/co)produção da materialidade lida não como objeto de perpetuação de conceitos cristalizados pela sociedade, mas como forma de questionar o já dito socialmente e instaurar novos parâmetros tanto para a ação de ler e escrever quanto para a (re)formulação de sentidos.

Experiência e método: reflexões necessárias

A obra *A maior flor do mundo* é a forma de dizer que os adultos sabem dos aspectos da vida infantil, mas parecem ter perdido a sensibilidade de se lembrar deles e, assim, esquecem de usar a linguagem simples que a arte de escrever para crianças requer.

Aguiar (2007) afirma que

para o sujeito, a experiência estética consiste em sentir e saber que seu horizonte individual, moldado à luz da sociedade de seu tempo, mede-se com o horizonte da obra e que, desse encontro, lhe advém maior conhecimento do mundo e de si próprio. Eis a essência do prazer estético (AGUIAR, 2007, p.34).

O prazer estético a que Aguiar se refere não provém apenas da satisfação diante dos acontecimentos do enredo, provém inclusive do possível incômodo ou desconforto que o leitor poderá sentir ao ler a obra.

Conforme Antonio Candido (2000, p.33), “o público dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza, pois ele é de certo modo o espelho que reflete a sua imagem enquanto criador”. A afirmação de Candido nos permite a inferência de que, ao se identificar com a obra, leitor se projeta ou se projetará nela e cria ou criará diferenciadamente uma forma própria de se relacionar com a narrativa.

Seja pela assertiva de Aguiar (2007) ou Candido (2000), percebemos que, em se tratando de uma práxis envolvendo a obra saramagueana, cabe reafirmar que ela deve abranger o campo da experiência. Isto significa que, ao oferecer a obra *A maior flor do mundo* ao público juvenil, o mediador de leitura precisa ter clareza de que a ação metodológica deve envolver aspectos da vida do leitor e que esta ação deve abranger desde o primeiro contato com a obra até ações como dialogar com outros leitores em um processo de questionamento ou reafirmação de sentidos produzidos.

A ação de leitura experiencial não é simples de ser feita, tão pouco segue um mesmo caminho para todas as obras ou para todos

os públicos, mas se o desafio se apresenta para a práxis de transformar a leitura em experiência, a humanização do leitor também passa a ser intrínseca, transformando a leitura em prazer e quiçá em hábito.

Enfim, o que pretendemos com essas singelas reflexões e longe de oferecer receitas é propor que o mediador de leitura observe que a obra deve ser apresentada ao leitor de forma a atraí-lo, mas principalmente que o adolescente consiga percebê-la como inserida em sua própria vida.

É necessário que o mediador de leitura, antes de tudo, saiba que não há um método infalível e que se adequa a todas as situações. Antes, há métodos (no plural mesmo). Estes devem ser considerados e analisados pelo mediador de leitura, pois algo que se adapta a um público não se aplica a outro. E o mesmo público, em condições de produção diferentes, pode exigir materialidades e discursividades diferentes.

Alinhavando algumas pontuações

Em busca de um fechamento para estas nossas reflexões e conscientes da impossibilidade de fechamento de sentidos, cabe aqui enfatizarmos que “a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos” (CANDIDO, 2000, p.47). Assim, a busca por identidade é apenas uma das leituras possíveis para a narrativa de José Saramago. Nossa narrativa corpus, *A maior flor do mundo*, também parte de um viés metalinguístico, dentre tantas outras possibilidades, pois provoca e propõe a própria reescrita.

Eis que o conteúdo representado e o modo de representação, em *A maior flor do mundo*, promovem os recursos estético-literários da obra saramagueana por meio da simbologia dentre várias outras características ficcionais, uma vez que a literariedade presente na referida obra inviabiliza a ação automatizada e didatizada de apenas

decodificar seu texto. Conforme nos alerta Pinto (2023), no primeiro capítulo desta obra,

a experiência lograda pelo embate de ideias e situações corrobora para que os “modos de ler” distanciem-se ou se aproximem, mas nesse instante de captação e absorção da realidade uma perspectiva individual não poderá, a partir de agora, ser mais negada ou sufocada por outrem.

A práxis educacional preocupada com a leitura literária precisa ater-se a como a narrativa de Saramago pode ou deve ser apresentada ao leitor. Ou seja, tornando-se mais que um ato mecânico de decifrar símbolos linguísticos ou ações pedagogizantes, afim de que a obra não seja lida com função utilitária. É necessário que a práxis do mediador de leitura contemple os múltiplos sentidos que a materialidade literária pode possibilitar ao leitor, mas acima de tudo que o ato de ler *A maior flor do Mundo*, de José Saramago, seja uma ação marcante e interligada à vida do leitor jovem. E que este tenha a possibilidade de fruir a obra e ampliar a própria visão e ato de ler para outros nichos literários.

Referências

- AGUIAR, Vera Teixeira. *Leitura e conhecimento*. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 26-41, dez, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BENJAMIM, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. 16.ed. São Paulo: Paz e terra, 2002.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*. São Paulo, v.24, n°9, p.806-9, set., 1972.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. 8.ed. São Paulo: T.A. (Coleção Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro) Publifolha, 2000.

CANDIDO, Antonio. A personagem do romance, In: CANDIDO, Antonio et al. *A personagem de ficção*. 13.ed. São Paulo: Perspectiva, 2018.

CHEVALIER, Jean. [et all]. *Dicionário dos símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 16 ed. Rio de Janeiro: José Olympio. 2001.

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

ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

ECO, Umberto. *Obra aberta: forma e determinação nas poéticas contemporâneas* 10. ed. São Paulo. Perspectiva, 2015.

FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2000. p.103-133.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas, v. 36).

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LARROSA, Jorge. *Tremores; escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MOISÉS, Massaud. A prosa poética. In: MOISÉS, Massaud. *A criação literária: poesia e prosa*. São Paulo: Cultrix, 2012.

PAIVA, Ana Paula. Livros de imagem: como aproveitar a atratividade e desenvolver o potencial destas obras na sala de aula com atividades literárias. In BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Centro de alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. *PNBE na escola: literatura fora da caixa. Guia 1: Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB/ CEALE, 2014.

PINTO, Aroldo José Abreu. Literatura e ensino: A leitura dialógica em questão. In

PINTO, Aroldo José Abreu [et al] (Org). *Leitura da literatura em sala de aula: propostas de abordagem*. Garça – São Paulo: Editora Faef, 2023.

SARAMAGO, José. *A maior flor do mundo*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

SARAMAGO, José. História de uma flor. In: SARAMAGO, José. *Outros cadernos de Saramago*: Blog; 25 de maio de 2009. Disponível em: <http://.caderno.josesaramago.org/2008/05/257>. Acesso em: 17 mai. 2022.

TODOROV, Tzvetan, *Poética da prosa*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

O INSÓLITO PRESENTE NOS CONTOS J. J. VEIGA: UMA PROPOSTA DE LEITURA NA SALA DE AULA

Maria de Fátima Conceição
SEDUC/MT
Elizete Dall' Comune Hunhoff
UNEMAT

Neste texto procurou-se refletir e analisar abordagens sobre a aplicação de uma proposta de intervenção de ensino que priorizasse a formação do aluno/leitor a partir da leitura de textos literários, com enfoque nas narrativas curtas marcadas pela presença do elemento insólito.

Para o desenvolvimento desta proposta de intervenção, pautou-se em teorias de estudiosos do gênero fantástico, como: Todorov (1994), Selma Calazans (1998), Irene Rezende, (2008), Flavio Garcia, (2005), dentre outros.

As narrativas selecionadas para a prática de leitura foram os contos: *Os cavalinhos de Platiplanto*, *A Invernada do Sossego*, *Tarde de sábado, manhã de domingo*, todos de J.J. Veiga.

Essa proposta foi desenvolvida em uma turma do 9º Ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual José Rodrigues dos Santos,

localizada no Distrito de Boa Vista, município de Rondonópolis, MT. A turma era composta por catorze alunos, na faixa etária entre treze e catorze anos, fase existencial em que se considera os jovens muito curiosos e questionadores. A maioria desses alunos estudavam na escola desde o início do seu processo escolar.

Segundo Bosi (2015, p. 9), inúmeros são os registros possíveis contemporâneos para o conto, podendo diversificar de acordo com a materialidade pretendida pelo escritor no momento do registro. “[...] se realista documental, se realista crítico, memorialista (eu), intimista (visionário, fantástico), [...]”. A abordagem didático-pedagógica feita ocorreu a partir de narrativas curtas e seus elementos insólitos, estes como motivadores para o trabalho com a leitura literária na sala de aula. Esse critério despertou interesses e agradou os alunos desde o início desta intervenção.

Segundo alguns conceitos pesquisados, entende-se por insólito algo incomum, inusitado e até mesmo aquele que não tem o hábito ou o costume, o inabitual e incomum, extraordinário, ou seja, a contravenção dos usos e costumes e da sanidade lógica. Esse gênero pode ter sua origem em fatos sobrenaturais ou inverossímeis.

Trabalhamos como uma categoria geral de narrativas ficcionais, não miméticas, que não têm o compromisso de se pautar na realidade referencial para serem elaboradas, conforme afirmam Ferreira e Miranda (2017, p. 19): “[...] o insólito uma categoria de gêneros e não um em si, aproximando-se da noção de etimologia da palavra proporcionada pelo significado dicionarizado do termo”. O elemento insólito configura-se na necessidade da manifestação, no plano narrativo, de algo que fuja às regras convencionais da racionalidade própria do senso comum, cotidiano. A abordagem utilizada, ao longo do trabalho, foi a partir do insólito como uma característica de nascimento das narrativas fantásticas.

Nesta perspectiva, Garcia (2012, p. 14) define o termo insólito, dado seu caráter fronteiro e deslizante, como categoria ficcional que vem ocupando lugar central na crítica literária:

Em diferentes estudos acerca de obras literárias em que se verifica a manifestação do que, aqui, se convencionará chamar de insólito ficcional, o termo insólito aparece, por vezes, significando uma categoria ficcional comum a variados gêneros literários, sendo, desse modo, um aspecto intrínseco às estratégias de construção narrativa presentes na produção ficcional do Maravilhoso [...], do Estranho [...], do Realismo Mágico [...], Realismo Maravilhoso [...] ou Realismo Animista, variando a adjetivação a partir do lugar do qual o crítico fala [...], e ainda, de toda uma infinidade de gêneros ou subgêneros híbridos em que a irrupção do inesperado, do imprevisível incomum, seja a marca distintiva [...]

Portanto, o trabalho com o insólito, nesse caso, foi com os gêneros literários vizinhos: o Fantástico, o Maravilhoso, o Estranho e com Realismo Mágico, também chamado de Realismo Maravilhoso ou ainda de Realismo Fantástico. Tais gêneros literários têm em comum características que se dão a partir do engendramento do elemento insólito dentro das narrativas. Ocorre quando elas quebram a lógica, a sanidade mental, sem o compromisso com o verossímil, mas, a partir de uma realidade que será transgredida.

A opção pelo uso também da noção do “insólito” para caracterizar a literatura fantástica teve real importância nas interpretações narrativas. Segundo Garcia (2012, p. 23), “[...] a irrupção [do insólito] confere a quaisquer das categorias da narrativa [...] o caráter não habitual, não esperado, não costumeiro, não previsível, surpreendente, em desconformidade com a lógica racional e o senso comum”. Portanto, o elemento comum a essas categorias se dá a partir da construção do insólito.

Uma das falas de Cortázar, ao definir que o elemento insólito, irrompe na narrativa, na construção das narrativas fantásticas numa aparente normalidade. “O fantástico ... é uma coisa muito simples, que pode acontecer em plena realidade cotidiana, neste meio-dia ensolarado, agora, entre você e eu, ou no metrô, quando você estava vindo para este nosso encontro”. (*in* BERMEJO, 2002, p. 37). Portanto, definir o que é o Fantástico se fez necessário para refletirmos, em nossa pesquisa, sobre alguns conceitos e definições do conto fantástico. Essa necessidade de reflexão acerca do gênero

Fantástico também define Gama-Kahalil (2013, p. 18-19), ao descrever algumas situações marcadas pelo insólito:

Um homem, sentado à beira da praia, escuta a voz sumida de alguém que lhe pede um cigarro. Um menino de rua? Não, um coelho que fala como gente e se metamorfoseia em vários animais. Formigas que aparecem na calada da noite, no meio de um quarto soturno, com a tarefa de reconstruir o esqueleto de um anãozinho. Uma cadeira que revela as angústias do seu falecido dono àquele que nela se senta. Um homem que, voltando de uma guerra, com sua astúcia e um pouco de cera livra-se do canto das sereias. Ao acordar, um homem vê-se transformado em um grande inseto. Uma lâmpada que faz surgir de seu interior um inquietante gênio. O gato que, mesmo emparedado, denuncia com seu grito horrendo o crime de seu dono. Um homem de areia que ressurge nos sonhos e no cotidiano de um jovem, em formas duplas e múltiplas, a recordar-lhe seus medos de menino. Uma máquina de imagens que reproduz realidades passadas com o fito de eternizá-las. Essas e tantas outras são histórias tão diferentes, mas que possuem a similaridade de enfeixar em suas tramas acontecimentos insólitos.

Percebemos que a construção da narrativa fantástica pode assumir variadas formas, dependendo de como é desenvolvido o seu enredo. Algumas teorias organizam as diversas formas de narrativas fantásticas e as agrupam em gêneros. E o autor acima enfatiza a ênfase às diferenças, estas que demarcam territórios em que o fantástico se situa ao lado de gêneros similares.

Para Todorov (1994), ao discorrer sobre os gêneros vizinhos, fantástico, maravilhoso e o estranho, comenta que apresentam uma linha tênue entre um e outro. O fantástico é um gênero muito presente na literatura da América Latina, devido as condições culturais e sociais de vida do povo latino americano. Essas condições tornaram-se um ambiente muito fecundo para o nascimento e a expansão do gênero, com grandes obras e autores renomados por seus escritos. Segundo Todorov (1994, p. 47), uma característica do fantástico é a hesitação entre ser real ou não. Enquanto houver a dúvida, se de fato aconteceu algo sem explicação, estamos dentro do campo do Fantástico.

Tal característica é reafirmada nos estudos sobre o Fantástico por Garcia e Santana Batista (2005, p. 109):

Esta hesitação estaria presente na narrativa, seria expressa pela voz das personagens, principalmente pela da personagem-narrador, sempre auto ou homodiegético, e contaminaria o leitor. A hesitação do leitor é apontada por Todorov como sendo a marca principal do Fantástico.

Segundo afirma Todorov (1994, p. 47), o fantástico é um gênero evanescente, “[...] dura apenas o tempo de uma hesitação” e, assim, delimita-o a partir da comparação deste com seus gêneros vizinhos: o Maravilhoso e o Estranho.

A característica principal do Maravilhoso é a naturalização do insólito, ou seja, a ocorrência de situações ou seres sobrenaturais não provoca qualquer reação nos personagens ou no narrador e, conseqüentemente, nem no leitor, pois, os elementos insólitos estariam inseridos em um universo em que “tudo” é possível.

Já a característica principal do Estranho é a explicação do sobrenatural por meio da razão, pois, a aparição do insólito pode, após instituir um certo desequilíbrio entre a realidade e o sobrenatural, ser equacionada pelas leis da realidade material. Se a narrativa apresenta uma explicação racional, como, por exemplo, se o personagem está sob influência de alguma substância, então passa-se ao Estranho. Esse desequilíbrio é provocado por fatos chocantes, singulares, inquietantes, insólitos, o que despertaria no personagem, ou no leitor, reação semelhante àquela produzida pelos textos fantásticos.

Então, o Fantástico teria seu efeito situado entre os limites do Maravilhoso e do Estranho como subgêneros entre eles. Todorov (1994) delimita os gêneros vizinhos ao Fantástico e sua fronteira.

Já, para Lovecraft (*In* TODOROV, 1994, p. 20), “[...] o critério do fantástico não se situa na obra, a não ser na experiência particular do leitor, e esta experiência deve ser o medo”. Assim, a literatura fantástica propõe uma aprendizagem diversificada, que instiga a imaginação, faz com que a leitura desperte curiosidade no espírito do leitor. E a literatura infantojuvenil, ao investir na literatura fantástica, possibilita pensar que tudo pode ser possível de se realizar na narrativa fantástica. Segundo Flávio Garcia (2005, p. 112), ao

camuflar essa rigidez narrativa, o Fantástico recorre a artifícios para expressar a verossimilhança do texto e, assim, confundir o leitor diante do fato sobrenatural, do acontecimento insólito: são os recursos à autoridade, isto é, processos que buscam adequar os dados insólitos à realidade objetiva. O testemunho de personagens que gozem de prestígio referencialmente à realidade exterior, o recurso a documentos ou a referências factuais advindas de várias áreas do conhecimento, o testemunho do narrador-personagem (em especial em primeira pessoa).

Rezende (2008) ao percorrer teoricamente a trajetória do fantástico desde o século XVIII até a modernidade, e interpreta o gênero de forma contemporânea (2008. p. 53):

As obras entendidas como fantásticas no século XX, nada possuem de horror, nem de fantasmas. [...] o insólito e o inexplicável criam a ambiguidade e o estranhamento necessário para que sejam consideradas como pertencentes ao gênero, sem despertar nenhum medo no leitor, apenas sendo uma das formas de apontar que o homem está só e a sociedade está, cada vez mais, decadente. A invasão do inexplicável no mundo concreto, que proporciona ao leitor e às personagens situações angustiantes que abalam a compreensão que está pautada na experiência cotidiana, podem ser consideradas como sendo sobrenatural na moderna narrativa fantástica.

Segundo Rezende (2008), foi-lhe possível diferenciar o fantástico e o maravilhoso a partir de suas leituras nas obras de Nelly Coelho (REZENDE, 2008. p. 41):

Deduzimos então, das leituras sobre o gênero, inclusive a partir de COELHO, que o maravilhoso se difere do fantástico na medida em que, naquele gênero, o sobrenatural se apresenta como essencial para que ele possa existir, uma vez que o universo onde as narrativas maravilhosas ocorrem, é organizado por ele. Ou seja, o mundo maravilhoso é um universo à parte, está 'fora do universo realista'. E as leis que estruturam esse espaço, são diferentes das do nosso mundo, porque na narrativa maravilhosa não há o estranhamento e nem a angústia [...].

A partir do século XX, com a obra *Metamorfose*, de Kafka, nasceu um novo formato de fantástico, chamado de neofantástico, ou

fantástico contemporâneo. Neste, há a presença do elemento insólito, mas não há mais a dúvida, e sim um questionamento quanto à condição humana.

Devido a linha quase invisível entre os gêneros fantástico, maravilho e o estranho, o que poderia nos impedir de termos mais opção de escolha na hora da seleção dos textos, levou-nos a optar por um elemento comum a esses gêneros, que é a presença do insólito. Então, tivemos um leque maior de possibilidades na seleção dos contos, e na própria diversidade de textos literários. Entendemos, consoante a Santos e Hunhoff (2012, p. 05) que “Uma particularidade da literatura fantástica pertence ao mundo da ficção e do imaginário. Essa literatura por meio do imaginário desperta no espírito do leitor uma inquietude que a caracteriza como sendo algo mágico, surpreendente, encantador e até assustador”. Assim, percebemos que a escrita da literatura fantástica acontece por meio da criatividade do autor que utiliza diversos mecanismos para produzir a obra literária e, tornar o irreal real é oferecer a possibilidade de transformar todo o universo através da imaginação e da fantasia.

A leitura de contos em classe

Todas as atividades de leitura desenvolvidas se estabeleceram numa organização propícia para a leitura dos contos. Para todos os contos, a leitura foi antecedida de uma preparação e motivação, consoante já enunciamos. Outro recurso que empregamos foi da exploração dos elementos paratextuais, tais como: uma ilustração da capa, o título do texto, fotografias, cores, sons, entre outros.

A leitura silenciosa e compartilhada em dupla foi uma dinâmica metodológica bem aceita entre os estudantes. Houve tempo para esse encontro entre leitor e texto, para buscar conhecimentos prévios, ou se necessário e, quando necessário, a atualização desse conhecimento prévio com os alunos. Desse primeiro encontro do leitor com o texto, os alunos fizeram o registro de impressão no “Diário de leitura”, previamente preparado.

Foi uma atividade que visou a internalizar a compreensão acerca do que foi lido, fizeram também o registro de uma releitura desse conto numa linguagem não verbal, com ilustração das narrativas lidas.

Num segundo momento, foi feita uma nova leitura para que pudessem argumentar, discutir aspectos interpretativos do conto, como o insólito presente nas narrativas, em várias vertentes. Reconheceram desde o elemento mágico dentro do maravilhoso, ou a partir da quebra de uma rotina aparentemente tranquila, para abordar uma temática dolorosa da vida, ou ainda a transição entre a infância e a vida adulta.

Análises de contos lidos

Para a atividade de reflexão sobre a leitura do conto: *Os cavalinhos de Platiplanto* (J.J. VEIGA, 2000, p. 46), a turma foi dividida em dois grupos. Conduzimos a discussão sobre aspectos do conto, oralmente. E cada grupo, a seu tempo, expôs suas opiniões. Para iniciarmos, lançamos o seguinte questionamento:

1) De que momento da vida o personagem/ narrador conta sua história?

A partir deste questionamento, os alunos destacaram a passagem inicial do conto (p. 46):

O meu primeiro contato com essas simpáticas criaturinhas deu-se quando eu era muito criança. O meu avô Rubem havia me prometido um cavalinho de sua fazenda do Chove-Chuva se eu deixasse lancetarem o meu pé, arruinado com uma estrepada no brinquedo de pique. [...].

Portanto, a trama é narrada a partir da vida adulta do personagem narrador. E por conta desse aspecto apresentado na obra, toda a narrativa reflete um saudosismo do universo infantil, distante da vida adulta. Essa passagem da infância para a vida adulta é marcada pela frustração do desejo não realizado.

Segundo a opinião de alguns alunos, o desejo é receber o cavalo e a roupa de montaria, mas a maior realização mesmo vai além do

presente, que seria participar da Festa da Cavallhada, pois, tal evento marcaria para o narrador personagem a sua entrada para a vida adulta. Porém, todo o conflito se dá com a doença do avô e a ganância do tio que impede o menino de ter seu presente prometido, há tempos pelo avô.

Os alunos interpretaram que o conto é narrado numa aparente tranquilidade, porém traz como “pano de fundo” as intrigas familiares, ocasionadas pelo interesse na herança do avô que ainda não morreu. Embora essas intrigas não pertençam ao universo infantil, pois fazem parte da convivência do mundo adulto, a criança não é poupada desses conflitos familiares porque não é vista como tal.

Para lidar com a frustração do desejo não realizado, a trama se materializa em dois planos distintos: real e imaginário. E nesse momento os alunos disseram que não perceberam a mudança, só se deram conta ao final da leitura, pois, a personagem declara que está sonhado e foi preciso retomar à leitura para identificar as pistas dadas, embora muito sutis, que o personagem narrador dá sobre esse mundo imaginário. A passagem é marcada por uma ponte vertical construída com a ajuda do menino. É no mundo imaginário da fazenda de Platiplanto que o narrador-personagem realiza seu desejo de ter o próprio cavalo, mas é alertado que apenas ali na Platiplanto é dono de todos os cavalos. Segundo a maioria dos alunos, o insólito rompe no conto a partir dessa passagem, representando também o fim da infância e a entrada para a vida adulta.

Depois passou-se à atividade de interpretação do conto: *A Invernada do Sossego*. A turma foi dividida em grupos para discutirem os aspectos do conto. Para tanto, propôs-se alguns questionamentos como pontapé inicial para que eles pudessem, aos poucos, desenvolver as diversas interpretações possíveis, como: O conto é narrado em que pessoa? Destaque um narrador-personagem? De acordo com os alunos o conto foi narrado em primeira pessoa do plural, mas tem uma característica peculiar, cujo narrador não é

nomeado durante toda a trama. E então, discutiu-se essa falta de nomeação do personagem-narrador. Falaram ainda que tal nuance não interfere no entendimento da trama, mas intriga. Quando questionados sobre quais justificativas para tal encaminhamento, uma aluna sugeriu que o anonimato simboliza uma forma de se ter a imagem de qualquer menino, no caso o leitor, inserido no contexto do espaço rural do Brasil.

Quanto ao conflito inicial, todo o conto é narrado numa aparente tranquilidade que depois se irrompe no elemento insólito. Interrogou-se sobre que conflito inicial é colocado na trama. Este ocorre, basicamente, a partir do desaparecimento do cavalo Balão, e a partir desse conflito se narra também outras nuances da vida cotidiana familiar. Esse desaparecimento é tratado com naturalidade pelo patriarca da família (o pai). Mesmo diante do desaparecimento do Balão, a vida na fazenda segue seu curso normal, de forma muito natural. É também uma oportunidade para o pai falar de amadurecimento que vem com o crescimento dos meninos, pois estão se tornando homens e precisarão enfrentar a vida. Isso inclui a perda, muitas vezes pela morte ou ausência de um ser amado. Mas, outro conflito vivido pelos irmãos é o fato de o cavalo Balão aparecer morto, ser encontrado sem vida três dias depois de sua morte. Essa passagem mexe com a estrutura da narrativa e, especialmente, com a ambientação, trazendo a dor da perda que é representada não só pelas falas, mas também pela transformação da junção do espaço com os sentimentos das personagens, nesse momento. Então, a sensação de abandono, de culpa e de não aceitação do fato ocorrido, passa a fazer parte do cotidiano dos irmãos. E, sistematicamente, passam a esperar pela volta do cavalo. Diante desse entristecimento e expectativa, um dos trabalhadores fala sobre a vida após a morte, numa metáfora sobre a Invernada do Sossego, um lugar especialmente preparado para receber todos os cavalos e que nele vivem em plena liberdade, numa forma de acalantar e reafirmar para as personagens a morte de Balão.

Entretanto, no imaginário das personagens, o Balão continua vivo. Uma data especial marca a passagem do mundo real para o imaginário. É a chegada da Festa da Cavallhada e as personagens, a partir do evento, vão para a Invernada do Sossego. Conforme Chiampi (1980, p. 59), essa passagem se dá sem nenhuma adversidade, tornando esse novo mundo imaginário, natural na trama narrada:

Os objetos, seres ou eventos que no fantástico exigem a projeção lúdica de duas probabilidades externas e inatingíveis de explicação, são no realismo maravilhoso destituídos de mistério, não duvidosos quanto ao universo de sentido a que pertencem. Isto é, possuem probabilidade interna, têm causalidade no próprio âmbito da diegese e não apelam, portanto, à atividade de deciframento do leitor.

O realismo maravilhoso apropria-se dos objetos, seres e eventos estranhos sem problematizá-los, não há hesitação uma vez que o fato desconhecido é incorporado à trama da narrativa.

Mas, apesar do nome, A invernada do Sossego não é esse lugar seguro e tranquilo, imaginado pelo leitor. O paraíso desmorona aos poucos diante dos perigos que há, representados pelos capadócijs que odeiam cavalos e os perseguem até à morte. Nessa passagem, surge ainda mais forte o insólito, pois tudo parece tranquilo e, de repente, surgem os capadócijs e uma batalha é travada, o final é inesperado. Os discente ficaram na dúvida se o personagem morreu ou não. Alguns disseram que essa morte representa o fim da infância e da solidão. Outros alunos apostaram na morte da personagem que ficou presa no seu mundo imaginário. Muito se argumentou acerca do final da trama. Ao fim, concluíram que aquela morte que aconteceu na Invernada do Sossego, simbolicamente, representa o fim de um ciclo, ou seja, a passagem da infância para a vida adulta.

Para a atividade de interpretação do conto: *Tarde de sábado, manhã de domingo*, a sala foi dividida em duplas e abrimos espaço para a exposição de aspectos do conto. Questionamos o aspecto inicial da aparente tranquilidade do cotidiano dos personagens, cheio de brincadeiras, mas desde o início com uma tragédia anunciada pelo

narrador-personagem nas primeiras linhas, conforme o trecho abaixo (VEIGA, p. 29):

O erro começou quando aceitamos o convite de Josias. Mas também pode ser que aceitar era o papel estipulado para nós naquele dia. Quem diz que tudo o que vai acontecendo na vida das pessoas não já aconteceu para elas muito tempo antes, e elas só têm que ir cumprindo as passagens marcadas, sem poderem desobedecer? Pode ser que seja como no cinema: a fita já foi feita, não adianta torcer por um lado nem por outro; a torcida não altera o fim. Mesmo assim, penso que o erro começou quando aceitamos o convite de Josias. [...].

O fragmento acima retrata uma forma de instigar o leitor a querer saber que tragédia está sendo prenunciada pelo narrador-personagem.

Mas, o enredo continua sendo narrado naturalmente a partir do cotidiano dos quatro amigos, nas brincadeiras, pescaria, banho de rio e aventuras vividas. Tudo com muita liberdade, despreocupadamente. Então, segundo os comentários de nossos alunos, esqueceram-se da tragédia anunciada e mergulharam nesse mundo tranquilo. Porém, aconteceu uma virada na trama. Essa virada causou no leitor um choque, uma quebra. Que virada foi essa? Como os personagens encaram esse conflito? Os alunos, então, indicaram como problemática o fato de a personagem Josias ser mordido por uma cobra. Esse acontecimento gerou uma mudança profunda nas personagens e, conseqüentemente, no ambiente. O ambiente antes alegre e descontraído, agora se tornou pesado e preocupante. Precisavam salvar seu companheiro Josias, mas fazer esse socorro significava ser maduro, e nenhum deles estava preparado para uma atitude altruísta. Diante da possibilidade da morte, tudo mudou. E quando a morte do amigo ocorreu, as personagens se sentiram com culpa e remorso. E tais sentimentos os fizeram amadurecer e encarar a morte com a responsabilidade de dar ao amigo um enterro digno. Encarar o sofrimento fez com que as personagens fizessem a transição da infância para a vida adulta, reconhecendo nesta as dores da perda. Quando questionados sobre

a presença do insólito na trama, os alunos disseram que a morte é o elemento inesperado, extraordinário que surge rompendo com a tranquilidade do cotidiano das personagens. Eles indicaram, nesse conto, um aspecto interessante que chamou a atenção: o narrador, inicialmente, não nomeia o narrador-personagem, mas dá pistas para que o leitor fique curioso sobre qual seria o seu nome. Apenas diz que seu nome seria facilmente afeminado nas brincadeiras entre os amigos. Os alunos se sentiram intrigados e continuaram a interpretar, queriam saber a resposta para tal enigma, que permanece até próximo ao final do conto.

Quanto à temática dos contos de J.J. Veiga, encontramos uma definição para suas escolhas. Segundo Maria Zara Turchi (*Apud* REZENDE, 2008, p.143).

[...] são a presença do mundo infantil em confronto com a realidade exterior - não a infância feliz, mas meninos sérios, tristes ou perplexos; a sociedade arcaica e opressora – os homens têm o poder de decisão, as mulheres são passivas, as crianças não têm voz, iniciação para o luto [...] **e a morte definitiva e poderosa em quase todos os contos.** (p. 94). (grifamos).

Nos contos *Os cavalinhos de Platiplanto* e *A invernada do Sossego* a infância é caracterizada não como feliz ou idealizada, mas explicita a inserção dos meninos no cotidiano duro de trabalho da fazenda, junto aos pais. Nossos alunos registraram tal característica e apontaram que tal qual essas personagens, eles convivem no seu dia a dia com a lida dura, vivenciada na vida no pequeno urbano, nas fazendas onde vivem com seus pais acompanhando-os nos seus afazeres. Nos valores de uma sociedade, na qual a voz e vez obedecem sempre a uma hierarquia. Disseram sentir-se representados nesse universo infantil de J.J. Veiga.

Apontaram ainda, nas suas reflexões, que os dois contos abordam de diferentes formas a temática da morte. No conto *Os cavalinhos de Platiplanto*, a morte não está explicitada, mas quando o avô adoece e não regressa, fica então subentendida a sua morte. Já no conto *A invernada do Sossego*, a morte está representada na figura

do animal Balão que, primeiro está sumido e, ao longo da narrativa, é encontrado morto. No entanto, a dor da perda pela morte está mais fortemente representada pela morte da personagem Josias, ao ser inesperadamente mordido por uma cobra.

Mundo real e mundo imaginário

Os textos literários selecionados para as atividades de leitura são marcados pelo elemento insólito, do universo do realismo maravilhoso que rompe na narrativa como uma marca da naturalização do sobrenatural. O elemento maravilhoso se configura a partir de um real ficcional, marcado sempre por um elo entre um mundo e outro. No entanto, não há um estranhamento, tudo transcorre naturalmente na coerência interna da obra. Observa-se que há uma relação direta entre o mundo da fantasia, criado pela narrativa maravilhosa e o mundo real. O evento insólito não causa no leitor o medo, o espanto, a dúvida ou a incredulidade a partir de qualquer ação interna do enredo. Após a leitura do conto o leitor pode até se questionar se a obra apresenta uma simetria entre o real e o imaginário. Islemar Chiampi (2015, p. 61) fala sobre essa constituição do realismo maravilhoso:

A questão consiste em apresentar o real, a norma, “verossímil romanesco” para facultar ao discurso a sua legibilidade como sobrenatural [...] suspende-se a dúvida a fim de evitar a contradição entre os elementos da natureza e da sobrenatureza. O efeito de encantamento do leitor é provocado pela percepção de contiguidade entre as esferas do real e do irreal-pela revelação de uma causalidade onipresente, por mais velada e difusa que esteja. [...] Os personagens do realismo maravilhoso não se desconcertam jamais diante do sobrenatural, nem modalizam a natureza do acontecimento insólito.

Na leitura dos contos *Os cavalinhos de Platiplanto* e *A invernada do sossego* não há por parte das personagens o estranhamento diante do acontecimento insólito. O mundo imaginário é constituído assim, como o real ficcional da trama. No entanto, na construção da

passagem de um mundo ao outro, vão sendo fornecidas pistas desse novo mundo mágico. São elas que causam no leitor o sentimento de encantamento que, ao longo da trama, faz com que as personagens lidem com suas crises existenciais.

Nos contos acima citados, na primeira trama tem-se a presença de uma ponte que deve ser construída pelas personagens, depois a presença do menino flautista, (flauta mágica) que o leva de volta ao Platiplanto. Mas, como são encarados com naturalização pelo narrador-personagem, o leitor também o faz. Ao final da leitura do conto, o leitor percebe, claramente, as pistas deixadas pelo autor, pois é quando o menino acorda de um cochilo. Nesse momento da leitura os alunos disseram que voltaram para reler e compreender a passagem para esse mundo mágico.

No conto *Invernada do Sossego*, o elemento insólito rompe com a volta do cavalo Balão, numa madrugada escura para levar as personagens para a Cavahada. Mas todo o evento é encarado muito naturalmente, como se o Balão não houvesse morrido. Partem, então numa aventura pela fazenda de mesmo nome do conto. Mas nesse paraíso, a princípio descrito, há perigos que rondam na figura dos capadócios que perseguem os cavalos que lá estão exilados. Também, ao final dessa leitura os alunos questionaram sobre a morte no mundo imaginário. Após releituras e a troca de opiniões e argumentações entre eles, chegaram à conclusão que a morte é real enquanto representação do fim de uma etapa e o início de um novo ciclo, o da vida adulta.

O elemento maravilhoso foi assumindo, ao longo do tempo, o caráter de constituinte fundamental na literatura infantojuvenil e nos contos de fadas, deslocando o centro de sua destinação dos adultos para as crianças. Para Nelly Novaes Coelho (2000, p. 41):

Dentre os fatores que podem ser apontados como comuns às obras adultas que falaram (ou falam) às crianças, estão os da popularidade e da exemplaridade. Todas as que se haviam transformado em clássicos da literatura infantil nasceram no meio popular (ou em meio culto e depois se popularizaram em adaptações). Portanto, antes de se perpetuarem como literatura infantil, foram literatura popular.

Em todas elas havia a intenção de passar determinados valores e padrões a serem respeitados pela comunidade ou incorporados pelo indivíduo em seu comportamento. Mostram as pesquisas que essa literatura inaugural nasceu no domínio do mito, da lenda, do maravilhoso [...]

Sendo assim, “[...] a literatura infantil é literatura; ou melhor, é arte: criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra”. Isso porque funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real. E, portanto, como literatura, não tem cunho menor que as obras destinadas a adultos.

Observa-se que se está vivendo um momento cultural-social que valoriza a volta do maravilhoso, pois nele o ser humano tenta reencontrar o sentido de sua existência. É nessa inquietação existencial que se explicaria esse fascínio pelas histórias primordiais, e, modernamente reescritos. O imaginário, fantástico, maravilhoso, presentes na literatura, deixam de ser mero entretenimento e passam a ser fontes de autoconhecimento de si e de seu lugar no mundo. Nesse viés, os contos trabalhados chamaram a atenção de nossos alunos, atenderam as suas expectativas de leitura.

Esta pesquisa nos propiciou refletir sobre a realidade escolar em relação à leitura, ver qual é o papel do professor quanto ao estímulo e ao ensino-aprendizagem das linguagens. Percebemos que os educadores e os pais desempenham papel determinante na formação discente. Poderemos, pais e professores, despertar nos alunos o gosto pela leitura sempre que selecionarmos materiais adequados para cada faixa etária, e esse foi um dos fatores positivos avaliado em nossos dados.

Portanto, a leitura da literatura infantojuvenil proporciona um aprendizado muito amplo e o estudo em que os aspectos do fantástico se fez presente, mostrou-nos seu valor no desempenho em melhorar a motivação à leitura, instigando e despertando no adolescente a vontade de ler e aprender. E concluímos que isso não ocorre somente com leitores em formação, mas em todo leitor que se aventure nos meandros da narração.

Referências

BATISTA, Angélica Santana. Dos fantásticos ao fantástico: um percurso por teorias do gênero. *SOLETRAS*, Ano V, N° 10. São Gonçalo: UERJ, jul./dez.2005.

BATISTA, Angélica Santana. Quando a manifestação do insólito importa para a crítica literária. In: BATALHA, Maria Cristina; GARCÍA, Flavio (Org.). *Vertentes teóricas e ficcionais do insólito*. Rio de Janeiro: Caetés, 2012.

BERMEJO, Ernesto González. *Conversas com Cortázar*. Tradução de Luís Carlos Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

BOSI, Alfredo. *O conto brasileiro contemporâneo*. 16ª ed. São Paulo: Cultrix, 2015.

CHIAMPI, Islemar. *O realismo maravilhoso: forma e ideologia no romance hispano-americano*. São Paulo: Perspectiva, 2015.

CONCEIÇÃO, Maria de Fátima. *O Insólito em Narrativas Curtas e a Motivação para o Letramento Literário no Ensino Fundamental* / Maria de Fátima Conceição – Cáceres, 2019.

FERREIRA, Claudia Cristina. Miranda, Caio Vitor. *Dimensões do insólito ficcional: Perspectivas teórico-analíticas sobre formas de narrar*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

GARCÍA, Flavio; GAMA-KHALIL, Marisa Martins (Orgs.). *Vertentes do Insólito Ficcional - Ensaios I* - Rio de Janeiro: Dialogarts, 2015.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins. *A Literatura Fantástica: Gênero ou Modo? Terra roxa e outras terras* – Revista de Estudos Literários Volume 26 (dez. 2013) – 1-130 – ISSN 1678-2054

GAUCHO, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática, 1991

REZENDE, Irene Severino. *O fantástico no contexto sócio-cultural do século XX: José Veiga (Brasil) e Mia Couto (Moçambique)*. 2008. 214f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Letras, (FFLCH) da Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

RODRIGUES, Selma Calazans. *O fantástico*. São Paulo: Ática, 1988.

SANTOS, Jeane da Conceição dos; HUNHOFF, Elizete Dall'Comune. A literatura fantástica em obras infantojuvenis: uma reflexão sobre a formação do leitor com contos de Marina Colasanti. In: *Revista Moinhos*, V. 01, No. 01, 2012/2.

TODOROV, T. *Introdução a literatura fantástica*. São Paulo: Perspectiva S.A, 1992.

TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

TURCHI, Maria Zaira. As fronteiras do conto de J.J. Veiga. *Revista de Ciências & Letras*, Porto Alegre. n.º 34, pp 93-104, jul./dez. 2003.

VEIGA, José J. *Os Melhores Contos de J. J. Veiga*. Seleção de J. Aderaldo Castello; 4. ed. São Paulo: Global, 2000.

UMA ANÁLISE IMANENTE DE *CABELO RUIM?*, DE NEUSA BAPTISTA PINTO

Rosane Pontes Silva

UNIR

Fernando Simplício dos Santos

UNIR

[...] ler histórias faz o leitor participar desta eternidade.
(Marisa Lajolo, 2010, p. 107).

Primeiras palavras

Uma interrogação no título. Provavelmente este não é o primeiro nem o último livro que utiliza em seu nome este símbolo tão importante e necessário para garantir que uma mensagem, neste caso, um questionamento seja plenamente compreendido.

Mas o que nos chama ainda mais atenção é o fato de termos, já no título, não apenas uma questão, mas sim uma sentença que nos instiga a outros tipos de questionamentos, considerando que a interpretação dos críticos, pesquisadores e leitores de uma obra literária podem trazer significados amplos e distintos, e até mesmo superar as intenções iniciais do autor.

É assim que *Cabelo Ruim?* (2012), obra elaborada pela escritora e jornalista Neusa Baptista Pinto radicada em Cuiabá, no estado do Mato Grosso, permite aos leitores a entrada num mundo de interrogações e buscas por respostas, especialmente às crianças e adolescentes para os quais o livro foi pensado.

O título certamente nos faz pensar: O que é um cabelo ruim? De que tipo de cabelo se fala? Quem possui esse tal “cabelo ruim”? Quem define o que é um “cabelo ruim”?

Apostamos que você mesmo, ao ler a obra ou este material, possui outras questões formuladas em sua mente, a respeito de como esse tal “cabelo ruim” fez parte do universo de uma narrativa infanto-juvenil, assim como segue sendo parte do cotidiano de vida de muitas pessoas mundo a fora.

Iremos então realizar uma análise da narrativa, tendo como base a crítica imanente, com “[...] algumas teorias da crítica que permitem a reflexão sobre a obra literária predominantemente a partir de suas estruturas imanentes, ou seja, mediante critérios internos à própria obra” (KIRCHOF, 2017, p. 31).

Assim, como nos explicou Edgar Roberto Kirchof, nos ocuparemos em analisar a obra a partir de sua constituição interna, a saber, as personagens representadas, as formas utilizadas na sua constituição e os espaços em que a narrativa se desenvolve.

Por fim, para aproveitar um pouco das potencialidades de análise que *Cabelo Ruim?* certamente possui, observamos alguns itens que estão de alguma forma representados no desenrolar da narrativa, já que a representação, no sentido literário, se refere principalmente à forma que itens como os vários signos comunicativos (visuais, sonoros, verbais, não-verbais) são utilizados para que possamos compreender melhor do que se fala, em certo momento ou situação (FRANÇA, 2021, p. 679).

A intenção principal aqui é partir de dentro do texto, ou do mundo literário, para abordar um pouco de suas nuances narrativas, presentes não apenas no discurso trabalhado artisticamente, mas também nas configurações de personagens, espaços e diversas formas apresentadas em sua construção.

As personagens que compõem a narrativa de *Cabelo Ruim?*

Sendo uma obra literária bem estruturada, a narrativa de *Cabelo Ruim?* possui em sua composição vários níveis de personagens, das três protagonistas da história, que compartilham as sensações e os aprendizados a respeito de seus cabelos, aos personagens mais secundários, que contribuem para que as três meninas possam encontrar aquilo que buscam na narrativa: saber se o cabelo delas é ruim mesmo.

Começando pelas personagens principais, temos as três colegas de turma, que são apresentadas na obra a partir de diversas características, como, por exemplo, a cor da pele, o tipo de cabelo, as coisas preferidas que gostam de fazer, a constituição de suas famílias.

A primeira a ser apresentada é a Bia, descrita como gordinha e como alguém que adora tudo colorido, além de sempre chegar “[...] na hora na escola e vai toda empetecada” (PINTO, 2012, p. 9). Bia parecer ser então uma menina vaidosa, e que adora enfeitar bem as coisas, de si mesma aos seus pertences.

Depois a narração fala sobre a Tatá, que é apresentada como sendo alta e “magrela”. Seu nível de vaidade é diferente do de Bia, já que ela vai para a escola “[...] de uniforme mesmo, diz que nem liga, que só se arruma para ir ao “shopping” (PINTO, 2012, p. 10). Cita-se ainda que ela é muito inteligente, sabendo ler textos grandes e fazer todas as operações mais básicas da Matemática.

E aí nos é apresentada a Ritinha, com os dentes brancos e que sempre usa óculos, também sendo descrita assim: “Não é gorda nem magra e anda muito de tênis e calça azul” (PINTO, 2012, p. 10). Ela também gosta de usar batom, se senta ao fundo da sala, e aqui já se fala um pouco de sua situação familiar, já que ela não tem os pais ou demais parentes para buscá-la na escola, mas “[...] volta pra casa sozinha” (PINTO, 2012, p. 10).

Segundo Yves Reuter (2011, p. 41) “[...] toda história é história de personagens”. E, conforme vamos apreciando a narrativa de *Cabelo Ruim?*, vamos verificando igualmente que essa história focada principalmente em Bia, Tatá e Ritinha, destaca o que elas aprendem e refletem a respeito da análise de seus próprios cabelos, das cores de suas peles, daquilo que gostam ou não gostam de fazer em suas vidas.

E, como numa história, as personagens são “[...] um dos elementos-chave da projeção e da identificação dos leitores” (REUTER, 2011, p. 41), é justo que falemos um pouco das personagens secundárias da narrativa, mas que cumprem o seu papel ao permitir que ela se desenrole e leve às reflexões e mudanças que as três meninas de sete anos passam a realizar.

Depois das protagonistas, temos a professora delas sendo apresentada. Desta última, não se fala muito, apenas que ela é educada com as três, e que luta para que os momentos de desrespeito que elas sofrem sejam devidamente tratados por ela e pelos demais colegas da sala de aula.

É ela quem vai dizer: “Nossa, Bia, eu não sabia que seu cabelo era tão bonito” (PINTO, 2012, p. 34), ao ver que Bia mudou o penteado e deixou soltos os cabelos. Ela também vai ter a reação de punir o aluno que desrespeita a colega, ao mandá-la prender seu cabelo, e vai passar aos demais uma nova e importante lição: “Nós precisamos aceitar as diferenças. Cada um é diferente e bonito do seu jeito. Nós temos em nossa sala três meninas negras que são lindas e que merecem respeito, assim como todos os coleguinhas” (PINTO, 2012, p. 35).

Vemos então que a professora das meninas, que não possui nome na narrativa e aparece apenas quando sua intervenção é necessária, tem importante tarefa neste processo de narrar a história de Bia, Tatá e Ritinha, em busca de aprender mais sobre o próprio cabelo, interferindo e garantindo que o processo de reflexão, pretendido na narrativa, possa efetivamente se desenvolver.

Depois da professora, outro personagem a receber nossa atenção, ainda que em breves momentos seja destacado na narrativa, é o colega que age de maneira complexa e em mais de uma ocasião

(provavelmente) diz que: “[...] Devia deixar esse cabelo ruim preso, isso sim!” (PINTO, 2012, p. 34).

Sua função na trama é praticamente clara. Seus comentários maldosos sobre o cabelo das meninas as ajudam a refletir sobre o que significa a palavra “ruim”, e a um só tempo encontrando novas definições para o próprio cabelo, além de modificarem o pensamento e as ações neste processo.

Por fim, os familiares das meninas também possuem certa participação na história, especialmente porque algumas de suas ações definem a maneira pela qual as personagens irão perceber e cuidar dos próprios cabelos.

Por exemplo: o cabelo da Tatá é sempre cortado curto por que a família, que necessitava sustentar 5 meninas, só falava de trabalho, e o cabelo era cortado “[...] bem curto “pra não dar trabalho” (PINTO, 2012, p. 29). As condições socioeconômicas da família de Tatá faziam com que o cabelo dela não fosse prioridade, e nem ao menos recebesse algum tipo de conversa. O máximo que recebia da família era uma tiara que “[...] a mãe dela que faz pra vender” (PINTO, 2012, p. 12), e que ajudava a manter o cabelo um pouco “na linha”.

Já sobre a família de Tatá, é mencionado que ela é gigante, composta por “[...] um monte de tios, tias, primos, cunhados e sogras” (PINTO, 2012, p. 10). A narrativa complementa ainda que é este compilado de pessoas que se reveza para ir buscá-la na escola, o que demonstra talvez o quanto os pais são muito ocupados, e por isso a ausência em certos momentos da vida da filha.

De fato, mais à frente, a narrativa revela que: “Desde pequena, Tatá sabia que devida sustentar os pais quando ficasse mais velha” (PINTO, 2012, p. 29). Nesta complexa realidade socioeconômica vivida por sua família, Tatá já possui destino certo, mesmo que isso leve alguns anos para que ela possa crescer um pouco mais e focar nos estudos.

Vemos então como as personagens, em seus vários níveis, possuem papéis essenciais no desenrolar da história a ser contada em *Cabelo Ruim?*

Marisa Lajolo (2010, p. 107) nos lembra que “[...] escrever histórias é forma de conferir eternidade às personagens que dela participam [...]”.

Não é difícil imaginar então que a história narrada de Bia, Tatá e Ritinha ficará de alguma forma registrada na memória de diversos tipos de pessoas, que irão ler e repassar vários de seus significados em relação ao que compreenderam, auxiliando, assim, a eternizar a trama desenvolvida na obra.

Formas e mais formas

Nem só da representação das formas dos cabelos vive a narrativa da obra *Cabelo Ruim?* (2012). Temos muitas outras formas sendo configuradas no texto, e cada uma delas parece contribuir grandemente para o fortalecimento da história e o alcance do seu objetivo, evidenciado já na Apresentação: “[...] mostrar a elas que o cabelo crespo tem suas especificidades, o que não diminui sua beleza, pelo contrário, a enriquece” (PINTO, 2012, p. 7).

Talvez um dos itens mais interessantes desta narrativa são as formas representadas dentro dela, tão mistas, mas que possuem certa semelhança ao serem parte do cotidiano das personagens, meninas da mesma idade que estão aprendendo mais sobre si mesmas. E essas várias formas nos levam a compreender ainda mais o que as personagens desenvolvem na história e que o narrador ajuda a construir.

Primeiro de tudo, temos um narrador que se apresenta em primeira pessoa, e que sabe muito bem o que se passa na história toda, já que ele vai descrevendo as situações e “passando a palavra” para as personagens de tempos em tempos, de maneira que elas expressem aquilo que estavam remoendo em seus pensamentos.

E vemos que este narrador pode ser classificado como heterodiegético, isto é, com a perspectiva da história passando pelo foco do narrador. Segundo Yves Reuter (2011, p. 76), “[...] ele sabe mais do que todas as personagens, conhece os comportamentos e

também o que pensam e sentem os diferentes atores, podendo sem problema estar em todos os lugares e dominar o tempo”. Ou seja, toda história que está sendo apresentada é de conhecimento do seu narrador, que faz o jogo de passar de um momento a outro, ou de uma personagem para a outra, como quem conta uma história no meio de uma roda de amigos.

Um exemplo de como o narrador parece saber tudo o que se passa na obra pode ser visto neste trecho:

Era o primeiro dia de aula e a Tatá era a única aluna nova da classe. A professora pediu para cada aluno dizer o nome e, quando chegou na vez dela, alguém falou assim: “Mais uma de cabelo ruim na nossa classe!” Todo mundo riu. A professora quis saber quem tinha falado isso, ficou brava, falou que não ia querer brincadeiras na aula, que falta de respeito! (PINTO, 2012, p. 13).

No trecho acima, vemos que o narrador conta com propriedade a respeito do primeiro dia de aula da Tatá, de como os alunos deveriam se apresentar, e traz até mesmo a fala infame de um colega ainda desconhecido, que chama o cabelo dela de ruim e arranca risos dos demais alunos.

Demonstra ainda o sentimento da própria professora com a atitude do aluno: ficou brava, irritada com a situação, e ainda agiu com autoridade, exigindo que não houvesse brincadeiras ou desrespeito com os demais.

Mas essa participação intensa do narrador não para por aí, e é verificada também nesta passagem: “Mas, às vezes, a Ritinha ficava cansada pra caramba de bater, sabe? Aí, ela pensava: “Até quando vou ter que bater pras pessoas entenderem?” (PINTO, 2012, p. 15).

Assim, o narrador heterodiegético apresenta aquela característica de onisciência, como uma divindade (REUTER, 2011, p. 75-76), já que sabe não apenas a respeito da atitude brava da professora, mas também do cansaço de Ritinha frente à necessidade de usar os punhos para chamar a atenção das pessoas para as coisas que a incomodavam.

Esta forma de narrar certamente deixa o texto ainda mais interessante para o seu público alvo, os leitores infantojuvenis, considerando que, mesmo com certas modificações em vários itens de sua forma (algo que discutiremos mais logo abaixo), a obra cumpre seu propósito ao entregar certa “[...] qualidade literária” (ZILBERMAN, 2012, p. 126), justamente por possuir uma narrativa montada a partir de uma situação ficcional, com personagens, espaço, enredo pertinente, imagens ilustrativas, mas também proporcionando aberturas à imaginação e interpretação de seus leitores, dentre outros.

Tudo isso de forma a, – como diz Regina Zilberman (2012, p. 127) –, cativar os leitores, que dentro do caráter infantojuvenil são diversificados, estão em desenvolvimento em diversos aspectos de suas vidas, e possuem níveis variados de leitura e interpretação de obras literárias, mesmo aquelas voltadas para o seu público.

Manter a literariedade, com uma obra bem construída e capaz de permitir amplas formas de imersão, provavelmente é um dos itens essenciais para permitir sua apreciação pelo seu público alvo e demais leitores interessados.

A forma da escrita também é importante e provavelmente é o que torna a narrativa de *Cabelo Ruim?* mais acessível e agradável para os leitores, sejam eles o público infantojuvenil pretendido pela autora e sua editora, sejam adultos, que usam a narrativa para aprender ou ensinar algo a respeito de temas cada vez mais discutidos no meio social atual.

A obra traz palavras no diminutivo, a exemplo de “bonitinhas”, “adesivinhos”, “cheirinho”. E essas palavras são utilizadas no momento de descrever a personagem Bia e tudo o que ela gosta ao dizer que ela: “Faz as tarefas todas *bonitinhas*, com desenhos e *adesivinhos* com *cheirinho* de chiclete” (PINTO, 2012, p. 9, grifo nosso).

Fica fácil imaginar que essa descrição, seguida de um adjetivo e dois substantivos em versões diminutivas certamente chamarão a atenção dos leitores infantojuvenis, seja com identificação da ação

de Bia, seja com ideias de ações que eles mesmos poderão realizar em suas tarefas ou demais atividades pessoais.

Vemos então que os diminutivos cumprem seu papel comunicador, enquanto permitem uma inserção maior na história que está sendo contada.

Mais do que isso, é impossível não nos lembrarmos de Maria Lajolo, quando ela diz que: “A leitura só se torna livre quando se respeita, ao menos em momentos iniciais do aprendizado, o prazer ou a aversão de cada leitor em relação a cada livro” (1993, p. 108).

As palavras em diminutivo podem tanto atrair, quanto dispersar leitores, mas uma obra literária, assim como outros procedimentos artísticos e sociais, não existe apenas para agradar. Assim, palavras modificadas vão sendo combinadas com palavras que seguem as regras mais básicas da língua portuguesa, permitindo diversos níveis de compreensão de seus possíveis significados.

A escrita da obra também se vale de muitas anáforas (algumas que iremos explorar melhor adiante), para assim evidenciar muito bem aquilo que está relatando ao leitor.

Por exemplo: quando a narradora vai apresentar o cabelo das personagens, vai dizer que “[...] o cabelo delas, gente, é muito igual, bem parecido mesmo, é assim *bem bem bem bem* enroladinho” (PINTO, 2012, p. 11, grifo nosso).

Vejam, foi necessário trazer o substantivo “bem”, em cinco repetições, para talvez evidenciar o quanto o cabelo das meninas possui características semelhantes e, ao mesmo tempo, específicas.

Outros itens da escrita que achamos pertinente evidenciar é o fato de, em alguns momentos, serem adicionadas palavras que parecem ter saídas de uma conversa, especialmente entre crianças.

Ao falar do cabelo de Ritinha, veremos a seguinte explicação na narração: “[...] ela tem umas trancinhas *assim* caídas pra baixo até o ombro” (PINTO, 2012, p. 12, grifo nosso). O que nos chama a atenção neste advérbio, é que ele foi apresentado da mesma maneira que é oralmente utilizado pelas pessoas, quando estão explicando algo para outras e tentando evidenciar seus pontos de vista. A

narração não diz “trancinhas, assim, caídas”. Logo, a ausência de pontuação evidencia a coloquialidade da escrita na obra, essencial para garantir a aproximação do leitor com o texto,

Ainda sobre a forma escrita, o uso de palavras fora do padrão culto da Língua Portuguesa é algo que merece destaque.

Ao fazer a leitura de *Cabelo Ruim?* nos deparamos com vários termos em formatos um pouco mais coloquiais, bem presentes no cotidiano da maioria das pessoas, a exemplo de: *né, pro, pensação, eta*, dentre muitas outras palavras do tipo.

Na leitura, é importante identificar essas palavras que no cotidiano das pessoas são bem comuns, mas em determinados livros é algo um pouco mais complexo de se encontrar. Talvez, num primeiro momento, isso possa fazer com que o texto perca características literárias; não ensine nada, ao se considerar outras formas complexas de se definir um padrão tradicional de composição de obras artísticas.

Mas aí nos lembramos que: “Qualidade de texto é imprescindível, mas não é tudo” (LAJOLO, 1993, p. 43). Aliás, ficam aqui os questionamentos: num texto literário infantojuvenil, o que pode ser considerado como “qualidade”? Ter as palavras escritas corretamente e dentro de todas as normas cultas de nossa língua? Adicionar palavras de alta complexidade para assim “expandir o vocabulário” das crianças? Ou contar uma boa história, misturando um pouco da língua culta com a coloquial para auxiliar na sua compreensão e, quem sabe, identificação?

Falar sobre qualidade exige muitos tipos de pesquisas e concepções. Qualidade num texto literário então, provavelmente, é algo mais abstrato e intangível do que possamos efetivamente conceber, já que os padrões para tal podem mudar de tempos em tempos, com o surgimento ou resgate de áreas da crítica.

É justo então dizer que a obra *Cabelo Ruim?* mesmo com seus itens mais coloquiais não perde qualidade por isso, e acreditamos que isto aconteça porque, ao adicionar palavras oralmente expressas no nosso cotidiano, a obra permite ao leitor, junto com o texto, “[...] participar de uma mesma esfera de cultura” (LAJOLO, 1993,

p. 45), ou seja, identificar os padrões que são repetidos em caráter social, e que, ao estarem presentes na obra, permitem a sua conexão com ela, ou ao menos ampliam as possibilidades da sua compreensão.

Outro item da forma desta obra literária que nos chamou atenção é a respeito das cores que são aplicadas no desenrolar do livro, trazendo um fundo para a narrativa e as ilustrações apresentadas.

Nós temos o rosa e o verde, que sempre aparecem conforme explicações vão sendo colocadas em pauta, a exemplo de quando o narrador vai apresentar as meninas e falar sobre o formato do cabelo delas.

Temos também o azul que, aparecendo em diferentes tonalidades, é utilizado na obra nos momentos em que as meninas estão conversando sobre o que aprenderam a respeito de seus cabelos, ou fazendo suas pesquisas de temas pertinentes, como quando Bia vai buscar por representatividade negra na televisão.

O vermelho também é presente, e na narrativa, marca o momento em que Bia dá a resposta genial ao colega que a manda prender o cabelo.

As cores fazem parte do que chamamos de “materialidade” da obra literária, o que, conforme Marisa Lajolo (2010, p. 103) fornece um “[...] livro rigorosamente interativo cuja materialidade de objeto tridimensional também participa da construção dos sentidos da história: virar suas folhas faz seu protagonista mover-se”.

Essa materialidade de cores permite então que os leitores possam participar ainda mais da narrativa a eles apresentada, levando-a para frente e percebendo os itens que ela deseja comunicar.

Então, conseguimos ver, ainda que brevemente, o quanto a narrativa de *Cabelo Ruim?* não aborda apenas temas referentes às formas e usos dos cabelos de Bia, Tatá e Ritinha, mas trabalha a linguagem literária, sim, de forma muito especial.

Portanto, formas de linguagem, estrutura da escrita, opção de narração, dentre outras, auxiliam para que a obra possa ser devidamente apreciada pelo seu público-alvo.

Espaços diversos e distintos, mas praticamente complementares

A narrativa de *Cabelo Ruim?* (2012) nos apresenta alguns espaços importantes, locais onde as personagens experimentam vários itens de suas vidas e também onde refletem sobre aquilo que estão aprendendo, especialmente a respeito dos seus cabelos.

O primeiro espaço a ser apresentado é o da escola, o local onde uma amizade se inicia, e que contribui para um reconhecimento entre as três meninas, a respeito do incômodo à frase dita por um colega, de que o cabelo delas era ruim.

Será neste local que elas irão passar pelas primeiras trocas de reflexões sobre como enxergam o próprio cabelo, especialmente quando a Tatá explica para a Bia e a Ritinha o que seria esse tal de “[...] o problema tá dentro da cabeça” (PINTO, 2012, p. 20).

Ela vai fazê-las pensar, ao realizar a seguinte retórica, seguida de um questionamento: “As pessoas acham nosso cabelo feio, esquisito, diferente e ponto. A gente também acha. É ou não é?” (PINTO, 2012, p. 21).

E assim as meninas vão expressando as coisas que sentiam e pensavam a respeito do próprio cabelo, como queriam que ele fosse mais fácil de lidar, e em como elas acabavam sentindo vergonha dele em algum momento.

É ainda neste local que as meninas irão reconhecer a dessemelhança do próprio cabelo, já que a Bia, depois de inovar e mudar o penteado para ir à escola, dá uma boa resposta para o tal do “[...] menino grandalhão” (PINTO, 2012, p. 34), que apresenta uma afirmativa de que o cabelo ruim dela deveria ficar sempre preso. Ela diz: “Meu cabelo não é ruim, nem bom. Só é diferente...” (PINTO, 2012, p. 34).

Ressalta-se o modo como a escola é apresentada na narrativa: um local de aprendizagem para a vida social, para autoestima e o reconhecimento pessoal das personagens.

Depois da escola, os demais espaços a serem apresentados são

as residências das meninas, locais em que elas experimentam situações da vida pessoal, mas que também impactam de alguma forma o modo de perceber e cuidar de seus cabelos.

É em casa que Ritinha vai fazer um reboleço com suas bonecas, a fim de encontrar uma que tivesse o cabelo e a cor da pele semelhante a ela.

É também por lá que a Bia vai iniciar um jogo na televisão, mudando várias vezes de canal e ficando por muito tempo de sentinela em frente ao equipamento para enfim encontrar, num comercial, uma “[...] mulher escura de cabelo meio parecido com o da Bia quando tá solto: todo armado e cheio de molinhas” (PINTO, 2012, p. 27).

Assim, vemos que os espaços apresentados na narrativa de *Cabelo Ruim?* realizam bem a tarefa de “[...] ancorar a narrativa no real, produzindo a impressão de que refletem o não-texto” (REUTER, 2011, p. 52). Ao focalizar a escola e a residência das meninas, a narrativa coloca o leitor para experimentar espaços comuns de seu próprio dia a dia, e onde situações semelhantes ao que a obra está narrando podem acontecer.

Mais do que isso, escola e casa se complementam na história da obra, permitindo que ensinamentos transitem de um local para o outro, sejam compartilhados entre as três meninas, e gerem nelas novas ações em relação ao que estão descobrindo e aprendendo.

Isso fica bem evidente quando as meninas passam a se reunir diariamente na casa da Ritinha para que possam participar da “[...] brincadeira de inventar penteado” (PINTO, 2012, p. 32), fazendo trancinha num cabelo não trançado, passando mais creme e colocando uma tiara para enfeitar, adicionando faixas e mudando a forma de pentear.

Nesses espaços, as três meninas vão permitindo o desenvolvimento delas mesmas, onde passam a descobrir mais das várias formas e possibilidades de seus cabelos, enquanto aprendem e refletem sobre a forma de tratamento que recebem por causa deles.

Afinal, o cabelo nesta narrativa representa algo a mais?

Já na Apresentação da obra, a autora de *Cabelo Ruim?* nos traz a seguinte sentença: “Que este fragmento da vida de Ritinha, Tatá e Bia inspire o leitor a pensar diferente sobre o diferente do cabelo...” (PINTO, 2012, p. 7).

Partindo desta simples anáfora (*pensar diferente sobre o diferente*), temos agora a possibilidade de pensar: quais os significados da palavra “diferente”?

Claro, todos nós sabemos usar esta palavra em diversos momentos do cotidiano, e talvez usemos até demais em certas situações, evitando disputas com conhecidos a respeito de nossos pontos de vista.

Mas com uma rápida pesquisa ao Dicionário, este livro que nos ajuda a compreender ainda mais a essência das palavras que usamos, chegamos ao seguinte resultado: a palavra *diferente* é um adjetivo que pode significar algo “[...] desigual, dessemelhante, distinto”, ou mesmo algo “[...] alterado, mudado, modificado” (MICHAELIS, 2022).

Vejam então novas formulações para a frase anteriormente destacada: inspire o leitor a pensar diferente sobre o *distinto* do cabelo; inspire o leitor a pensar *mudado* sobre o diferente do cabelo; inspire o leitor a pensar *modificado* sobre o *dessemelhante* do cabelo.

Assim, temos dentro da obra uma infinidade de representações, não apenas aquelas relacionadas ao cabelo das protagonistas.

Ao dizer que se espera que o leitor pense diferente sobre os vários tipos de cabelos que existem por aí, a escritora nos coloca em perspectiva com situações bem próximas da realidade: a de que existem muitas formas de pensar; de que temos pessoas diferentes por aí; que as realidades dessas pessoas também são *dessemelhantes*.

Agora, algo que nos chamou muita atenção na narrativa de *Cabelo Ruim?* foi ver que o narrador faz uma interrupção no contar da história, para assim trazer as suas próprias considerações a

respeito do que significa a palavra *ruim*, fornecendo ainda diversos exemplos:

- Ruim é alguém que faz mal pros outros.
- Ruim é remédio para dor de barriga.
- Ruim é acordar cedo.
- Ruim é comer espinafre, beterraba, levar puxão de orelha.
- Ruim é estudar pra prova no final de semana. (PINTO, 2012, p. 18).

O narrador nos coloca, ao nosso ver, diante de uma narrativa bem estratégica, para refletir a respeito de como utilizamos certas palavras em nosso cotidiano sem nem ao menos refletir a respeito do que elas significam. O ruim, que no começo da narrativa é atribuído ao cabelo das meninas e leva a todo um processo de investigação por parte delas, vem depois sendo colocado como o que realmente seria, um adjetivo bem aplicável às várias situações que realmente não são nada agradáveis.

O narrador ainda utiliza outra anáfora para evidenciar o quanto a palavra ruim foi mal utilizada pelo coleguinha de Ritinha, Tatá e Bia, já que menciona que: “*Ruim, ruim, ruim* mesmo é ficar de castigo” (PINTO, 2012, p. 18, grifo nosso).

Ou seja, já na metade da história, podemos perceber que o cabelo das meninas não é ruim, é apenas aquilo que a narradora e as protagonistas vão evidenciar aos demais: diferente.

A obra pode ainda representar as sensações das meninas em relação à sua própria imagem, e isso é bem percebido quando, depois da resposta astuciosa da Bia para o colega que a manda prender o cabelo, e também da atuação firme e moralmente satisfatória da professora, ao cobrar respeito e aceitação das diferenças, as meninas passam a experimentar “[...] um sentimento tão bom que era melhor que sorvete de chocolate com castanha em cima” (PINTO, 2012, p. 35).

E que metáfora interessante é essa! Porque muita gente adora sorvete, e adora também a sensação que consumir esta iguaria pode causar. E aí a narração, ao associar a felicidade das meninas ao consumo de sorvete (na verdade aumentando ainda mais a sensação),

provavelmente consegue colocar em evidência o quanto a resposta da colega e a ação da professora foi verdadeiramente gratificante: foi tão boa, que supera o consumo de sorvete com castanha!

Regina Zilberman e Ezequiel Theodoro da Silva (1998, p. 15) já nos alertavam que

promover a identificação do leitor com o texto segundo um intercâmbio espontâneo e pessoal entre os dois redundaria em proporcionar ao primeiro uma experiência de liberdade e autonomia raramente julgada recomendável e conveniente pelo sistema em vigor.

Ou seja, o texto possui uma capacidade imensa de trazer sensações aos leitores, seja em partes dele, seja o todo finalizado e lido ao menos uma vez do começo ao fim.

Mas Zilberman e Silva, que falavam sobre o desenvolvimento da leitura na vida social, destacam também o quanto isso pode não ser sempre bem aceito pelos sistemas em vigor, que podem ver no texto mecanismos para “idealizar” coisas ou situações que a eles pouco interessam.

Assim, não deixamos de nos questionar: a narrativa de *Cabelo Ruim?* possui esse relativo “poder” de fornecer certa autonomia de pensamento aos seus leitores, assim como as próprias personagens principais o fazem? Será que a obra poderia, em algum momento, desencadear novas ondas de reconhecimento a respeito de questões políticas e socioeconômicas envolvendo principalmente concepções de raça?

E se a obra tem mesmo este poder, seria ela um dia considerada inapta para o público a que se destina, por causa da temática que desenvolve? Esperamos sinceramente que não, já que, como nos diz sabiamente Marisa Lajolo “[...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor” (1993, p. 7).

Cabelo Ruim? certamente nos proporciona diversas possibilidades de leitura, interpretação e apreciação, e dentro deste processo de descobrir sobre o que ele fala, leitores e estudiosos podem experimentar novas possibilidades a respeito de um mundo que conhecem ou estão passando a conhecer.

Palavras finais

Certamente a obra *Cabelo Ruim?* (2012) possui muitos temas pertinentes a se discutir, considerando que a autora pensou em desenvolvê-lo justamente por situações reais que experimentou na família, ante o desrespeito de outras pessoas e a falta de carinho e cuidados de meninas negras com seus cabelos crespos.

Resolvemos não entrar nos quesitos envolvendo as questões de raça tratadas na obra, como a representação das pessoas negras em locais como o os meios de comunicação em massa e os brinquedos, as cores das peles das meninas, por entender que já existe uma extensa fortuna crítica sobre esta obra, aplicando diversas áreas da crítica literária, especialmente no que toda aos Estudos Culturais e sociocrítica, considerando o quanto a obra toca em temas sensíveis e pertinentes da vida social atual.

Mas quem lê a obra, vê como ali é colocada uma importante pauta para se discutir o tema com os leitores, e refletir sobre como isso acontece e de que maneira o tema está se modificando.

Nos preocupamos então em apresentar um novo ponto de vista para uma análise da obra, considerando que, por ser infantojuvenil, nada ali está por acaso, e tudo contribui para que seus leitores tenham uma nova concepção a respeito da forma com a qual nos referimos aos itens pessoais de outros, como seus cabelos, a cor de sua pele, seu porte físico, o modo de se vestir, sua religião, o local onde vivem, a constituição de suas famílias, seus níveis socioeconômicos, e assim por diante.

Referências

FRANÇA, Júlio. Representação. In: JOBIM, JoséLuís; ARAÚJO, Nabil; SASSE, Pedro Puro (org). *(Novas) palavras da crítica*. Rio de Janeiro: Edições Makunaima, 2021. Ebook. p. 679-693. Disponível em: <http://www.edicoesmakunaima.com.br/2022/07/20/novas-palavras-da-critica/>. Acesso em: 28 set. 2022.

KIRCHOF, Edgar Roberto. Crítica imanente. In: SILVA, Débora Teresinha Mutter da; KIRCHOF, Edgar Roberto; BRODBECK, Jane; PEREIRA, Maria Elisa Matos; BRAGA, Maria Alice da Silva (org). *Crítica literária*. Curitiba: InterSaberes, 2017. p. 29-44.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa. Literatura infantil brasileira e estudos literários. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n. 36. Brasília, julho-dezembro de 2010, p. 97-110. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2316-4018367>. Acesso em: 28 set. 2022.

PINTO, Neusa Baptista. *Cabelo Ruim?* 3ª ed. Cuiabá: Tanta Tinta, 2012.

REUTER, Yves. *A Análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração*. 3ª Ed. Tradução de Mário Pontes. Rio de Janeiro: DIFEL, 2011.

RUIM. In: MICAELIS. Melhoramentos: 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=diferente>. Acesso em: 28 set. 2022.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba: Ibpex, 2012. E-book.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1998.

O HOLOCAUSTO NA HISTÓRIA DE
UMA VIDA NARRADA: UMA PROPOSTA
DE LEITURA LITERÁRIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA COM A OBRA
NOITE, DE ELIE WIESEL

Rosemar Eurico Coenga
UNIC

Ninna Sanches Vicente da Costa
SEDUC-MT

A literatura, por sua natureza artística, apresenta caminhos para aqueles que se permitem trilha-los, ampliando horizontes, desfazendo e modificando estruturas, possibilitando, mediante a arte, a constituição da própria individualidade, a ressignificac'ao de princípios e a maneira de se relacionar consigo e com o outro. A literatura esvazia, preenche, acomoda e transforma.

A arte nao permite escamoteamentos, pois por ser livre e desprovida das convencionalidades do que pode e do que não pode ser, liberta-se de maneira integral, as vozes do bem assim como os ecos do mal que tentam se esconder. A literatura não se acorrenta a coisa alguma, ela permite e possibilita que os ecos da dor e das

perdas sejam audibilizados pela palavra literária, de modo que alguns aspectos da história da humanidade ao serem revisitados, podem ser também ressignificados, evitando que eles não se repitam, mas nunca deixem de ser lembrados. É uma forma de trazer à vida todos aqueles que a perderam de forma absurdamente sordida, cruel e inexplicável. É imprescindível que assuntos que desvelam os lados sombrios da história da (des)humanidade estejam presentes para além da disciplina de História e outras.

Posto a relevância da literatura no existir do indivíduo, esta investigação examina os diversos entendimentos proporcionados por leituras díspares sobre um mesmo assunto, os reveses ocasionados pelo totalitarismo alemão entre os anos de 1939 e 1945. Como elemento fundante para este estudo, tomamos a obra *A Noite* (2006), de Elie Wiesel (2006), professor de origem judaica, escritor, ativista político, vencedor do Nobel da Paz e sobrevivente do Holocausto. A obra relata as angustiantes experiências que Wiesel vivera ao lado de seu pai em campos de concentração. Embora a classificação do material literário utilizado não seja direcionada para jovens, sua produção é fruto das lembranças de Elie Wiesel durante sua adolescência.

Assim, este estudo tem como objetivo geral verificar de que maneira os gêneros literários contribuem para uma ressignificação do estudante, quanto aos efeitos que a temática Holocausto desencadeia no leitor juvenil. Os objetivos específicos debruçam-se em: compreender de forma reflexiva como a obra literária em destaque contribui para o enriquecimento cultural e pessoal dos estudantes; promover rodas de leitura com estudantes do 9º ano com textos históricos e textos literários; realizar grupos de entrevista coletiva com roteiro de perguntas elaboradas previamente e analisar o resultado das informações recolhidas.

As hipóteses, que compõem este estudo, baseiam-se no fato de que as aulas da disciplina de Literatura no Ensino Fundamental contribuem de forma parcial para o conhecimento do estudante por estar vinculada à disciplina de Língua Portuguesa, dessa forma

a literatura, cujo papel é social, torna-se negligenciada e seu uso acontece de forma mecânica e utilitária.

Em decorrência desse fato, o acesso que o estudante tem a textos sobre a Segunda Guerra Mundial são os de cunho histórico e durante as aulas de História, limitando sua compreensão sobre o evento do Holocausto, inviabilizando que as cicatrizes deixadas por ele na história da humanidade sejam ao menos vistas, lidas e descortinadas para aqueles que jamais pensaram que o homem seria capaz de tamanha insensatez. Abrir as portas deste episódio é oferecer aos estudantes caminhos que promovam reflexões sobre as práticas do homem e assim, oferecer através destas reflexões mudanças em seus comportamentos e possíveis transformações diante dessa catástrofe. É oferecer condições de que o estudante se posicione não apenas como leitor, mas como alguém que sente, que consegue imaginar o que tantos outros viveram e deixaram de viver.

Gary Henry em *Story and Silence: Transcendence in the Work of Elie Wiesel* (2002), artigo disponível ao *The Public Broadcasting Service* (PBS), pontua que as dezesseis publicações de Elie Wiesel, desde as obras não ficcionais até as ficcionais direcionam-se para o mesmo caminho, evidenciando seu propósito, não permitir que as atrocidades realizadas no período da Segunda Guerra Mundial sejam suprimidas em algum lugar no tempo e se distanciem da sociedade atual. Suas obras são consideradas autobiográficas e estão conectadas umas às outras. Nas palavras de Henry, Elie Wiesel, através de suas ações esteve disposto a justificar cada segundo de sua existência.

Através de materiais literários, os indivíduos aprendem a se relacionar melhor com as diversas estações de sua experiência humana, não porque essas obras existem como manuais para a sobrevivência ou apresentando episódios incontestáveis, mas sim porque permitem que seus leitores se tornem seres humanos com maior sensibilidade, e, portanto, com maior competência para compreender o corpo social no qual está inserido.

Por que estudar a Literatura no ambiente escolar

Em *Literatura para quê?* (2009), Antoine Compagnon, escritor e crítico literário, declara que por intermédio de materiais artísticos é possível compreender múltiplas conjunturas, visto que cada indivíduo manifesta sua existência a sua maneira. A arte possibilita uma análise sobre a autenticidade do outro e permite que o indivíduo se aproxime de esferas. Ele reitera que sem a arte, essa possibilidade não existiria.

Compagnon (2009), sinaliza que a função da literatura está além do oferecimento da satisfação de escritores e leitores. Uma de suas incumbências é libertar o indivíduo aprisionado em convicções primitivas. Esse conceito sobrevém no período Iluminista, em que movimentos intelectuais buscavam uma maior liberdade econômica e política através da racionalidade e a literatura nesse contexto estava apresentando um caminho de emancipação, especialmente, de ideais religiosos, uma vez que informação em comunhão com autonomia são promovidas por meio de materiais literários.

Nesse enquadramento, artistas inseridos nesse período histórico, adeptos da concepção arcadista que circunscrevia a arte pela arte, se encontravam em oposição aos políticos e filósofos, que conjecturavam ser possível, através de obras literárias a consecução de uma sociedade ornamentada, composta por distintos conceitos referentes a ética e moral.

Prosseguindo com a perspectiva de Compagnon (2009), a linguagem utilizada em materiais literários ultrapassa o alcance da comunicação comum, uma vez que, diferentemente de outros gêneros, seu discurso exprime o vigor da experiência, sendo uma espécie de filosofia, ou quiçá, como as vanguardas arduamente se opuseram e falharam, superior a ela.

Diversos dos materiais filosóficos, os literários apresentavam-se insubordinados e desprendidos de hipóteses científicas e essências deterministas, assim, seriam esses materiais o ensejo para uma interlocução emancipada. Além desse aspecto, o desejo pela abolição

de materiais literários com o argumento de que seu conteúdo exercia uma manipulação sobre seus leitores, os colocavam em evidência, não afastando indivíduos indagadores, e sim, corroborando com a pertinência daquilo que estava sendo retratado.

Contemporaneamente, enredos românticos desempenham uma influência substancial na construção da personalidade de seus leitores e filósofos como Jon Elster e Thomas Pavel são mencionados por Antoine Compagnon, corroborando com o parecer de que esse gênero literário em específico promove uma experiência ética e moral, sendo importante para a educação coletiva, e especialmente afetiva.

A literatura nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida – a nossa e a dos outros -, ela arruína a consciência limpa e a má-fé. Constitutivamente oposicional ou paradoxal – protestante como o *protornus* da velha escolástica, reacionária no bom sentido -, ela resiste a tolice não violentamente, mas de modo sutil e obstinado. Seu poder emancipador continua intacto, o que nos conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores (COMPAGNON, 2009, p.50).

Sobre os gêneros literários e a contínua relevância antropológica que apresentam Compagnon (2009) sinaliza que, através desses escritos, distintas histórias e experiências são compartilhadas e perpetuadas para além do tempo, o que permite aos seus leitores vislumbrarem outras possibilidades de existência que se assemelham ou não aos seus princípios e valores, sendo assim possível contemplar artisticamente e heurísticamente a complexidade humana.

Jouve (2012) estabelece que o que determina a permanência de um material literário em sociedade são essencialmente dois fatores, o primeiro, seu caráter complexo, ou seja, há assunto a ser explorado em seu texto, o segundo, seu caráter sensível, ou seja, sua temática desperta fascínio ou interesse.

Assim, um clássico é delineado como tal ao apresentar tanto uma temática inédita – que posteriormente perderá de alguma forma esse caráter contemporâneo, entretanto, isso não significa que a sua

qualidade cognitiva está esgotada – quanto uma temática essencial, esta que alcança o âmago do indivíduo através da aproximação de aspectos fundamentais sobre os seres humanos, dessa forma, uma obra que se destaca é considerada transcultural.

Concebendo a indispensabilidade de demonstrações artísticas para o equilíbrio do ser em sociedade, a literatura, aos olhos de Antonio Candido (2011) é um fragmento dos direitos humanos, uma vez que esta oferece ao indivíduo a oportunidade de ser realocado em outro tempo e espaço, bem como, sublimar experiências e suas consequências ao psíquico.

Candido (2011) declara que através da experiência artística possibilitada por materiais literários o indivíduo tem a oportunidade de compreender as distintas comunicações entre os seres humanos e seus pares e suas configurações de existência, ou seja, mediante a observação sobre cenários que se diferem entre si, os indivíduos desenvolvem sua condescendência, aprimoram suas habilidades sociais e conseqüentemente contribuem para a construção de uma sociedade diversificada, salútfera e inclusiva.

Entretanto, verifica-se que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), 2018, documento regulamentar que define as aprendizagens essenciais para os estudantes durante a Educação, apresenta um descompromisso e impassibilidade em relação a formação de cidadãos leitores, considerando a posição proscrita na qual a literatura se encontra, avaliada como secundária, não sendo classificada como uma disciplina obrigatória no Ensino Fundamental, dessa forma, o documento implica que sua abordagem pode acontecer qualquer forma, sem grandes planejamentos.

Observa-se que temáticas relacionadas a tecnologia estão em destaque, como letramento digital e multiletramento. Essa construção assevera um aprimoramento intrínseco à formação do indivíduo para o mercado de trabalho, preterindo sua formação humana, uma vez que o texto digital não substitui o texto literário. Assim, o documento coloca a literatura em uma posição indigna e a qualifica como secundária, não atribuindo a

ela o seu real valor, estando inserida em linguagem e indexada à leitura, asseverando que utilizar fragmentos de um material literário para ministrar aulas de linguística, desconsiderando completamente a obra, é oferecer a literatura espaço suficiente, fato este totalmente equivocado.

Além disso, Maria Amelia Dalvi, em artigo *Literatura Infantil e Democracia* (2019) sinaliza que estudar a relação entre literatura e democracia é algo necessário, porque a possibilidade de existir uma sociedade democrática acontece justamente mediante a plena formação humana, com a garantia ao acesso à informação, ou seja, valendo-se de materiais que historicamente contribuam com a habilidade do indivíduo em se posicionar em sociedade.

A pesquisadora destaca que, existe um número de indivíduos em sociedade que se posicionam a favor de uma educação acadêmica que esteja restrita a ensinamentos que não apresentem um caráter distinto aos valores familiares, o que coloca o papel histórico da instituição de ensino e dos profissionais da educação em uma situação perigosa, uma vez que é papel do ambiente educacional apresentar informações científicas, artísticas e filosóficas de maneira crítica para a contribuição do conhecimento e conseqüentemente da emancipação do estudante enquanto indivíduo.

Em tempos difíceis, como o que se vive hoje, frente a uma pandemia, a banalidade do mal, de *Fake News*, de manifestação de ódio contra as minorias, é que se elegeu a temática do Holocausto com o propósito de enriquecer a discussão sobre Educação Literária a partir de uma perspectiva humanizadora. O Holocausto dizimou aproximadamente seis milhões de pessoas entre judeus, ciganos, comunistas, homossexuais, testemunhas de Jeová, desempregados, sem-teto, criminosos, prostitutas, deficientes físicos e opositores políticos. A apologia as ideias ditatoriais, genocidas e racistas de Adolf Hitler tem crescido no Brasil tão autoritário e intolerante, daí torna-se urgente e necessário o debate por meio da leitura literária como forma de sensibilizar e preparar o estudante para viver mais plenamente em uma sociedade plural e democrática.

Abordagem teórica metodológica: possibilidades

Utilizou-se a sequência básica do letramento na escola, que é constituído, segundo Rildo Cosson, *Letramento Literário: teoria e prática* (2016) em quatro passos, a saber: motivação, introdução, leitura e interpretação, para que se tenha o letramento literário. Seguindo a sequência básica, a proposta é a realização da leitura de fragmentos do livro *A Noite* (2006) de Elie Wiesel, realizando as etapas a fim de que quando o estudante chegasse à obra, já houvesse uma maior compreensão acerca do assunto Holocausto, Nazismo, Genocídio. Realizaram-se quatro encontros todos de forma remota.

A sequência básica em quatro passos

No primeiro encontro a pesquisadora apresentou o projeto de forma sintética a princípio e posteriormente versou-se sobre os temas Holocausto, nazismo e genocídio com os estudantes por meio de slides em PowerPoint. Após, realizou-se uma pesquisa exploratória a fim de saber sobre os gostos e as leituras realizadas pelos estudantes, que relataram sobre a adesão às práticas de leitura. Se gostavam de ler, como se tornaram leitores, quem os influenciou, quando necessário havia a intervenção da pesquisadora, a fim de que todos respondessem ao questionamento. Ao finalizar o primeiro dia, solicitou-se aos estudantes que assistissem ao filme *O menino do pijama listrado*, escrito por John Boyne em 2006 e adaptado por ele e Mark Herman, diretor do filme, em 2008.

No segundo encontro, tinha-se por objetivo discutir a emergência da Segunda Guerra Mundial, os efeitos do Holocausto e a leitura de diferentes gêneros, considerando o impacto de recepção junto aos alunos do 9º ano.

Assim, fez-se uma discussão sobre o filme, previamente assistido pelos alunos, leu-se o poema: *A balada dos mortos* de Vinicius de Moraes e o texto *A noite dos Cristais* adaptado do livro de História, *A Segunda Guerra Mundial: o planeta em chamas*, de

Jayne Brener. Após leitura houve discussão sobre os gêneros textuais lidos.

Os estudantes apresentaram um maior conforto em discorrer a respeito dos assuntos propostos, nesse encontro o senso crítico para o conteúdo sugerido estava consideravelmente diligente, pois em consonância com o próprio relato, o grupo paralelamente estava realizando pesquisas individualmente sobre o assunto, assim, estavam mais preparados para ponderarem sobre os materiais apresentados.

No terceiro encontro, objetivou-se estimular a formação do leitor literário; oportunizar debates sobre Holocausto e conhecer o universo e a obra de Elie Wiesel, escritor judeu, sobrevivente do Holocausto, para isso realizou-se a leitura dos fragmentos da obra de *A Noite* (2006), inseriu-se o gênero memória e discutiu-se sobre os temas que se fizeram presentes.

No quarto encontro, objetivou-se identificar as relações estabelecidas pelos participantes da pesquisa a respeito do Holocausto e da obra *A Noite* (2006) de Elie Wiesel. Assim, recapitulou-se um pouco sobre os gêneros anteriores e a partir dos fragmentos da obra estudada, realizou-se uma discussão sobre direitos humanos e literatura.

Ao analisar a participação dos estudantes, após um mês de encontros virtuais, a pesquisadora verificou que inicialmente os estudantes, quando interrogados, apresentaram suas opiniões de maneira concisa, devido ao desconforto preliminar em manifestar suas concepções sobre um assunto pouco discutido entre eles, no entanto, por toda a extensão do encontro é possível entrever um progresso significativo não somente na comunicação individual de cada um dos estudantes, quanto em relação a interação entre eles, visto que, à medida que os estudantes se colocam efetivamente na posição de participante colaborador, o coletivo demonstra um maior conforto em contribuir com a crítica estabelecida com o colega, bem como apresentar a sua própria quando contrasta com o exposto.

Lócus da pesquisa e participantes

O *lócus* da pesquisa: a Escola Estadual Prof. Jericy Jacob, situada na cidade de Várzea Grande. Criada pelo Decreto 658 de 17/09/1968. No ano de 2021, segundo dados do Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola atende aos períodos matutinos e vespertinos, alunos a partir do 5º ao 9º ano - Ciclo de Formação (PPP, 2021).

Os participantes da pesquisa serão alunos do 3º ciclo do Ensino Fundamental, 9º ano, período matutino, três turmas, A, B e C, somando 78 alunos, sendo 34 meninas e 44 meninos. Nestas turmas, também há 3 alunos especiais diagnosticados com autismo, retardo mental e esquizofrenia.

Deste total de 78, segundo dados da coordenadora pedagógica, no início do ano letivo, apenas 32 estudantes tinham acesso à internet – *wifi* ou dados móveis no celular. Ficando assim distribuídos, 9º ano A, 16 alunos sendo 7 meninas e 9 meninos; 9º ano B, 10 alunos, sendo 4 meninas e 6 meninos e 9º ano C, 6 alunos sendo 2 meninas e 4 meninos.

A escolha dos estudantes dessas turmas se deu como forma de convite, ao realizá-lo, a pesquisadora informou aos participantes que seria necessário ter acesso à internet, visto que, devido a pandemia as rodas de conversa aconteceriam de forma *on-line* e o critério foi recorrer àqueles estudantes que participavam das aulas remotas.

A relevância dos temas polêmicos em sala de aula

Coenga em *Leituras e letramento literário: diálogos* (2010) ensina que a leitura exige do leitor habilidade e conhecimentos em relação a sociedade, de língua e de textos, a fim de que durante o processo de interação, consiga projetar algo de si mesmo ao construir o sentido para aquele material, e como a leitura é um processo contínuo de construção, ao procurar por uma descoberta no outro, descubra-se a si mesmo.

Quando se discutiu sobre o Holocausto através do gênero literário, temas como o fascismo, o racismo, a xenofobia e outros movimentos opressores estavam presentes, assim, alguns estudantes conseguiram estabelecer as relações de um acontecimento histórico, com situações do cotidiano, assim, de repensar a prática cotidiana.

Após o acesso inicial a temática Holocausto através de outros gêneros, a última atividade esteve voltada para a compreensão do texto de Elie Wiesel, *A Noite* (2006). Dos 16 participantes da pesquisa, os estudantes em conformidade afirmaram que se sentiram sensibilizados quanto à leitura do texto.

Mas a consciência leitora, tal como preconiza Nelly Coelho em *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática* (2000), não fora apresentada de maneira unânime pelos membros da pesquisa, visto que poucos conseguiram estabelecer visão mais crítica da leitura dos textos. Quando eles precisaram se posicionar, de fato, uma parcela dos estudantes demonstrava uma facilidade significativa para se dispor seu pensamento e relacionar o texto com aspectos sociais, em contrapartida, outros apenas concordavam com os colegas e não acrescentavam nenhuma informação ao que o colega dizia.

Verifica-se por meio da manifestação de uma das participantes, através da leitura de *A Noite* (2006), de Elie Wiesel, a correlação entre a situação miserável na qual os prisioneiros estavam no período da Segunda Guerra Mundial com a desigualdade brasileira, primeiramente indicando a ausência de um procedimento básico de integridade em relação aos detentos em penitenciárias, seguidamente assinalando a ausência de escolha que indivíduos pertencentes a uma classe social desvalida suportam quando precisam optar pela sobrevivência.

Ademais, a participante complementa que a gravidade dessa situação é desmedida quando se constata que isso é presente em sociedade em um nível que fora convencionado, há uma indiferença em relação àqueles que estão à margem da sociedade e principalmente, uma atribuição de culpa, como se a origem de um indivíduo não afetasse sua trajetória.

Dessa forma, por intermédio de um material literário escrito originalmente em 1958, a estudante empreende uma análise crítica sobre a sociedade contemporânea, demonstrando empiricamente a potência artística sobre os seres humanos, impulsionando não somente o olhar para si, mas essencialmente o olhar para o outro, a compreensão de que as moléstias sociais persistem e o silêncio que se estabelece sobre esse disfuncionamento, de certa forma, o reitera e o adequa.

Assim, um aspecto observado em um dos discursos dos participantes é o sentido de alteridade, fato que a literatura empreende em indivíduos que se dispõem a uma prática leitora. Afinal, a literatura apresenta um papel singular na construção da alteridade, uma vez que, como reitera Tzvetan Todorov em *A literatura em perigo* (2009), um texto literário tem a competência de alcançar o ser humano em seu momento de mais profunda dor e ainda assim, aproximá-lo de outras pessoas, proporcionar uma maior compreensão social e viabilizar sua sobrevivência.

Entre os fragmentos discutidos especificamente sobre a obra *A Noite* (2006), cada um dos estudantes pontuou aquele que mais os sensibilizou e o porquê, embora todos os fragmentos tenham sido aludidos, a morte por uma migalha, para eles, é a situação mais assustadora, e que evidencia as condições de extrema indigência daqueles indivíduos, eles haviam sido animalizados e batalhavam somente para sobreviver por um dia a mais e que, de fato, aquele material em específico tratava a história de uma forma diferente em comparação com os outros materiais de estudo que foram utilizados.

Conforme informa Nicolau Gregorin em *Literatura Juvenil: Adolescência, cultura e formação de leitores* (2011), o texto é um conjunto organizado de ideias, um discurso sobre determinado aspecto da sociedade com a possibilidade de análise, assim, é possível imaginar que o leitor percorre um processo cognitivo para interpretar, compreender, aceitar ou recusar a informação apresentada. Esse exercício corrobora para o processo argumentativo dos estudantes.

Mas para que esse processo ocorra, é necessário proporcionar atividades que colaborem para o enriquecimento cultural e social do aluno.

Os estudantes prosseguiram com a discussão argumentando que gostariam de ter realizado a leitura da obra integralmente, outros demonstraram resistência devido a dificuldade em lidar com as informações expostas no texto, mas declararam curiosidade em procurar por mais informações sobre a biografia de Elie Wiesel e todos concordaram que se tratava de uma situação abominável, nenhum ser humano merecia passar por aquilo.

Versar sobre leitura, implica em compreender, também, o letramento, conjunto de habilidades fundamentais para que o resultado da leitura seja satisfatório, e que esteve presente durante a comunicação entre os estudantes durante a pesquisa, visto que o assunto Holocausto possibilitou a instauração de um conteúdo complexo e pertinente como os direitos fundamentais dos indivíduos em sociedade.

Assim, os estudantes assinalaram suas diferentes perspectivas e admitiram que a obra altera a compreensão sobre a temática. Quando o assunto é visto em sala de aula, durante a disciplina de História, o estudo ocorre de maneira analítica, enquanto a disciplina de Literatura, nesse caso em específico, a memória, é discursada por um sobrevivente e acompanhada de seus sentimentos mais perturbadores.

Os resultados sistematizados nesta pesquisa demonstram que embora, a disciplina de História seja importante e seus elementos sejam fundamentais para os indivíduos tornarem-se conscientes de sucessos e insucessos que ocorreram anteriormente, a temática Holocausto é brevemente apresentada e essa configuração fragmentada e analítica não permite o devido aprofundamento que determinadas conjunturas requerem considerando seu grau de complexidade e sua relevância social.

À guisa de considerações sobre o ensino de literatura e a temática do Holocausto

O ambiente educacional apresenta, entre diversas atribuições o compromisso de promover aos estudantes a possibilidade de aproximação à histórias distintas de suas próprias, além desse aspecto, esse ambiente representa um papel fundamental para a compreensão de assuntos que são classificados como polêmicos ou impróprios, assim, o objetivo dessa pesquisa esteve pautado em observar os efeitos que a temática Holocausto inserida em um contexto literário e não apenas histórico, apresenta sobre os leitores juvenis, ressaltando que, embora a obra utilizada não seja considerada juvenil, o enredo apresenta uma experiência que ocorrera no período da adolescência do autor.

Dessa forma, a pesquisa demonstra que quando um assunto é mesclado com outros gêneros literários, especialmente com materiais literários, os estudantes manifestam não somente um maior interesse sobre as informações apresentadas, como também um envolvimento significativo, possibilitando uma correlação com suas próprias experiências e com aspectos sociais que cada assunto contempla.

Constata-se a relevância da incorporação de materiais literários, em especial, aqueles que contemplem a memória de um indivíduo que esteve presente em um evento traumático, uma vez que, além de compreender um aspecto informativo, apresentam uma função pertencente somente ao literário, que se trata de seu caráter humano.

Para tal, conforme assevera Rildo Cosson (2016), a implementação do passo a passo: motivação, introdução, leitura e interpretação são fundamentais, essas etapas, quando realizadas em suas respectivas disposições possibilitam que o estudante esteja consciente do contexto histórico no qual a obra escolhida está inserida, o que simplifica o seu entendimento e proporciona uma análise mais completa sobre o assunto, uma vez que as indagações a respeito da circunstância na qual aquele personagem está inserido foram esclarecidas previamente.

Verifica-se que devido à ausência da prática literária, os estudantes não correlacionam a obra de Elie Wiesel a algum outro material que seja referência para eles, não obstante, a argumentação sobre a leitura utilizada e sua temática promove uma análise em relação aos direitos fundamentais do indivíduo, ou seja, os estudantes, considerando suas experiências práticas em sociedade elaboram individualmente críticas quanto aos diversos gêneros de violência aplicados sobre os seres humanos no corpo social, suas observações transpassam por desigualdade, racismo e homofobia.

Dessa forma, averigua-se que embora o material literário utilizado envolva uma ocorrência histórica, valendo-se da memória compartilhada, os estudantes desenvolvem relações com situações atuais, isto é, a leitura de um material como *A Noite* (2006), de Elie Wiesel possibilita um olhar para outras espécies de intolerância e extermínio presentes na atualidade.

Referências

- CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.
- COELHO, Nelly. Novaes. *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática*. São Paulo: Moderna, 2000.
- COENGA, Rosemar Eurico. *Leituras e letramento literário: diálogos*. Cuiabá: Carlini & Caniato, 2010.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução: Laura Taddei Bandini. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2016.
- DALVI, Maria Amelia. Literatura Infantil e Democracia. In: GALVÃO, Ana Carolina. ZAIDAN, Junia Claudia Santana de Mattos. SALGUEIRO, Wilberth. *Foi golpe! O Brasil de 2016 em análise*. Campinas: Pontes Editores, 2019, p.135-159.
- FILHO, José Nicolau Gregorin. *Literatura Juvenil: Adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Melhoramentos, 2011.
- HENRY. *Story and Silence: Transcendence in the Work of Elie Wiesel*. Disponível em:

<<https://www.pbs.org/eliwiesel/life/henry.html/>> Acesso em: 20 de novembro de 2021.

PPP. Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Prof. Jercy Jacob. SEDUC/MT, 2021.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Tradução: Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

WIESEL. Elie. *A Noite*. Tradução: Irene Ernest Dias. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

UM OLHAR A PARTIR DOS
ELEMENTOS SOCIAIS PRESENTES NO
CONTO “O PECADO”, DE LIMA
BARRETO

Elayne Barbosa da Silva
UNIR
Rosane Pontes Silva
UNIR
Pedro Manoel Monteiro
UNIR

*[...] a literatura contém em si o mundo, e a crítica o observa a partir
desse lugar privilegiado que é a ficção.*
(Débora Teresinha Mutter da Silva, 2017, p. 27).

Primeiras reflexões

As contribuições que os estudos literários e suas correntes críticas trazem são imprescindíveis para os pesquisadores das obras literárias, pois permitem uma compreensão histórica mais

aprofundada dos olhares de uma época que constituem uma das várias bases seguras para análise que se queira sociológica, histórica, filosófica ou mesmo apenas literária.

Dessa forma, nesta abordagem são expostas questões relativas à autenticidade, na aceção em que a autoridade, a legitimidade, a representatividade e o lugar do outro são colocados em pauta, a fim de contribuir com o papel que a Literatura também exerce dentro do enquadramento social, como se pode exemplificar com o conto *O Pecado*, de Lima Barreto, inserto na coletânea **O homem que sabia javanês e outros Contos**.

Para Candido (2006), a arte literária não pode ser somente uma descrição dos modos de vida de uma sociedade ou um ordenamento de vertente política ou social. Ela, em sua visão, deve ser arte que reflete tanto os aspectos de uma realidade como a sedução dos que a rodeiam, apresentando, para isso, concepções de mundo em formações diversas. Ou seja, constata-se nas leituras que, além disso, existe nas entrelinhas da tessitura certo talento que precede a ficção, endossando o papel social e histórico que o autor-criador deve assumir amparado em suas percepções, em sua autonomia subjetiva, que servem de amparo teórico a várias disciplinas científicas.

Ainda conforme Candido, em sua obra **Literatura e Sociedade** (2006), temos pontos específicos que ditam a importância da sociologia para a análise da criação literária. De forma notória, expõe reflexões que ressignificam a Literatura, promovendo um intercâmbio entre ela e a sociedade, pondo em foco aspectos que direcionam para o espaço em que o cultural se impõe. E isto deixa de lado os determinismos que apregoam que a obra resulta do meio e da raça, e pauta o campo sociológico como imprescindível para a compreensão da vida em sociedade, sem tomá-lo como justificativa ou explicação do que se encontra no cerne de uma obra classificada como literária.

E assim pode-se observar que o texto literário não é deslocado do real, mas uma representação metafórica das vivências. A obra de arte, por meio de um autor-mediador, capta estímulos da sociedade

e esta, por sua vez, durante o momento de fruição do texto, os absorve dando-lhes um novo sentido. Nessa relação não há limites, mas uma busca que ultrapassa a tênue fronteira entre o real e o ficcional.

Segundo Cuti (2011) a obra literária de Lima Barreto apresenta uma multiplicidade de abordagens, pois se trata de uma obra aberta que possibilita ao leitor preencher os espaços vazios, com interpretações concretas. Neste sentido, é uma obra estimuladora, com características flexíveis e permeáveis. Um texto sem forma fixa que migra por todos os gêneros textuais, que foge de qualquer norma pré-estabelecida, seja nas escolhas diegéticas ou mesmo através das ideias apresentadas.

Para Sevcenko (1997, p. 321): “Uma das estratégias utilizadas pelo escritor Lima Barreto para validar as representações de sua classe dentro do campo literário brasileiro é a galeria de personagens que usava em seus escritos”. Ou seja, minorias assoladas pelo sistema político-social em voga, formando um conjunto de vozes que, mesmo desafinadas em relação ao discurso canônico do *status quo*, formam as marcas das trajetórias sociais nas quais o escritor do subúrbio se inspirou, imortalizando assim, esse período histórico e fixando as relações de classes sociais no fim do século XIX, numa perspectiva que tanto antecipa a Geração de 30, do Modernismo Brasileiro, como de certa forma encontra eco na técnica do Neorrealismo que surge nas primeiras décadas do século XX. Tal atitude revela as perspectivas literárias de Lima Barreto na tentativa de denunciar a estratificação social a que a população de sua época estava circunscrita. E assim Lima Barreto descreve as personagens do conto *O Pecado* os seguintes índices textuais qualificativos: seráfico burocrata, guarda livros, escriturário do eterno, funcionário celeste, pescador canonizado, velho jesuíta encanecido pelo tráfico de açúcar na América do Sul.

Os índices textuais apontados acima remetem à crítica sociológica, ao propor considerações acerca da produção literária de Lima Barreto, relacionadas aos escritos marginais, ajudando a perceber a importância de seu legado para as projeções que este

tema pode alcançar. Suas obras permitem aos interlocutores reconhecerem mais que um projeto literário, já que a voz que ali ecoa é proferida com tal propriedade que não deixa dúvidas de que o espaço do marginal é matéria prima de qualidade para a arte em suas possíveis formatações.

Para Lins (1976), quando avaliada severamente pela crítica literária desde as primeiras publicações, as obras de Lima Barreto se configuram como um típico exemplo de produto artístico que resiste ao tempo e às suas primeiras leituras, tornando-se, gradativamente, mais reveladora e produtora de novos sentidos à medida que essas impressões iniciais, frequentemente imediatistas e superficiais, passam a serem revistas.

Lima Barreto já concebia, desde o início do século XX, o campo literário brasileiro como um espaço de exclusão, tanto na acepção da etnia, quanto na percepção de uma literatura circunscrita em um campo de regras invioláveis, padrões imutáveis. Pobres, negros, periféricos tinham seu espaço forçadamente reduzido por uma sociedade que se queria embranquecida, como ainda hoje tenta ser.

Para Antônio Cândido:

Quando fazemos uma análise deste tipo, podemos dizer que levamos em conta o elemento social, não exteriormente, como referência que permite identificar a expressão de uma certa época ou de uma sociedade determinada; nem como enquadramento, que permite situá-lo historicamente; mas como fator da própria construção artística, estudado no nível explicativo e não ilustrativo. [...] saímos dos aspectos periféricos da sociologia, ou da história sociologicamente orientada, para chegar a uma interpretação estética que assimilou a dimensão social como fator de arte. Quando isto se dá, ocorre o paradoxo assinalado inicialmente: o externo se torna interno e a crítica deixa de ser sociológica, para ser apenas crítica. Neste nível de análise, em que a estrutura constitui o ponto de referência, as divisões pouco importam, pois tudo se transforma, para o crítico, em fermento orgânico de que resultou a diversidade coesa do todo (2006, p. 16-17)

A citação acima trata o elemento social como um dos muitos que interferem ao lado dos psicológicos, religiosos, linguísticos entre outros. Ou seja, ao aproximar-se das discussões que pautam a

literatura que se vincula aos grupos minoritários vem à tona a relação pungente entre os estudos literários e a própria construção da identidade, que sob a ótica dos excluídos reveste-se de um novo conceito.

Além de trazer para o bojo literário as personagens marginalizadas, o autor dá-lhes voz, permitindo que elas falem por meio de um narrador personagem, que é presença constante em seus textos. Outrossim, mais do que retratar a população subalternizada da época, a arte barretiana passa a palavra àquele que se apresenta emudecido e excluído socialmente.

Com essa prática, chega ao ponto nevrálgico da elite dos políticos emoldurados no poder republicano que objetivavam vender uma imagem de país democrático, desenvolvido e etnicamente branco, mas na contramão disso surge o discurso barretiano escancarando os bastidores para mostrar aquilo que deveria ficar escondido, revelando toda a miséria dos subúrbios cariocas, que por fim representam um retrato de todo o território nacional do período. Portanto, é neste ponto que reside o melhor de Lima Barreto e, infelizmente, o motivo pelo qual não foi aceito em sua época e continua até os dias atuais vítima dos preconceitos sociais, étnicos e inclusive acadêmico, pois ainda vivemos numa sociedade preconceituosa que se recusa a olhar para si mesma com olhos críticos.

As principais concepções da análise sociológica

A análise sociológica é uma área relativamente recente da crítica literária, com concepções que começaram a se desenvolver no século XIX, mas que ficaram mais fortes apenas a partir do século XX, com diversas escolas literárias, autores e pesquisadores se voltando para o seu desenvolvimento.

Para Lima (2002, p. 661) “[...] a análise sociológica da literatura (e da arte) subordina seu objeto ao propósito de entendimento dos mecanismos em operação na sociedade, potencialmente capazes de

caracterizá-la”. Assim, a área se concentra em fatores sociais presentes na realidade e também no universo criado pela obra de arte para realizar suas análises, em busca, talvez, de oferecer uma opção referencial de certo procedimento presente na sociedade.

Outro fator de extrema importância na análise sociológica, é que a área vai considerar diversos fatores e possibilidades nas obras que recebem sua aplicação, olhando a mesma sob pontos de vista variados, a exemplo da linguística, religião, psicologia, temática, dentre outros.

Para Lukács (*in* Lima, 2002 p. 678), a análise sociológica visa interpretar o legível a partir dos implícitos no texto. Isso significa que esta área da crítica literária irá se pautar nas várias possíveis interpretações de uma obra, buscando itens da realidade que também se fazem presentes na criação literária. É quase como um jogo, onde os críticos buscam nas obras de literatura as várias nuances sociais (e suas variações) representadas no universo do texto literário.

Mas um item muito importante que precisamos destacar a respeito da análise sociológica é que a área se baseia no coletivo, e não no individual, para considerar e avaliar os fatos sociais representados numa obra.

Assim, a análise sociológica busca “[...] ver o fenômeno da literatura como parte de um contexto maior: uma sociedade, uma cultura” (SILVA, 2005, p. 141). E isso se dá porque, como sabemos, as formações culturais de uma sociedade são resultado direto e indireto dos grupos sociais presentes nela, que irão colocar em pauta suas preferências ou reconhecê-las enquanto entram em contato com culturas diferenciadas.

Conforme Wellek e Warren:

Primeiro, há a sociologia do escritor, da profissão e das instituições literárias, toda a questão da base econômica da produção literária, da origem e da condição social do escritor, da sua ideologia social, que pode encontrar expressão em pronunciamentos e atividades extraliterárias. Há, então, o problema do conteúdo social, as implicações e o propósito social das próprias obras literárias. Por fim, há os problemas do público e da influência social efetiva da literatura.

Até que ponto a literatura é realmente determinada por seu cenário social ou dependente dele, da mudança e do desenvolvimento social, é uma questão que, de uma maneira ou de outra, entrará em todas as três divisões do nosso problema: a sociologia do escritor, o conteúdo social das próprias obras e a influência da literatura sobre a sociedade. Teremos de decidir o que se quer dizer com dependência ou causalidade; por fim, chegaremos ao problema da integração cultural e, especificamente, ao modo como a nossa cultura é integrada (2003, p. 115-116).

Os autores nos apontam como a crítica literária da análise sociológica pode se preocupar com várias áreas diferentes, e como isso cria, de certa forma, problemas que necessitam mais de uma tomada de decisão do que de uma resolução em si. Eles questionam se, e até onde a literatura é mesmo determinada pelos fatores sociais, nos apontando que esses fatores podem ser analisados sob o ponto de vista do autor e sua vida pessoal e profissional, mas também: do público que lê determinadas obras; das condições econômicas e sociais do período e sociedade em que a obra analisada foi lançada; se as obras possuíam uma agenda ideológica, e por quê; dentre outras opções. Assim, vemos a amplitude da análise sociológica frente às movimentações de vários grupos sociais.

Cândido (2006) afirma que para a sociologia moderna, interessa principalmente analisar os tipos de relações e os fatos estruturais ligados à vida, como causa ou consequência, efeitos positivos e negativos nas correntes de opinião. Assim, a primeira tarefa é investigar as influências concretas exercidas pelos fatores socioculturais. É difícil discriminá-los, na sua quantidade e variedade, mas pode-se dizer que os mais decisivos se ligam à estrutura social, aos valores e ideologias, às técnicas de comunicação. O grau e a maneira por que influem grupos e fatores variam conforme o aspecto considerado no processo artístico.

Assim, se manifestam mais visivelmente na definição da posição social do artista, ou na configuração de grupos receptores, na forma e conteúdo da obra, na sua fatura e transmissão. Ou seja, marcam, em todo o caso, os quatro momentos da produção, pois: a) o artista, sob o impulso de uma necessidade interior, orienta-se segundo os

padrões da sua época; b) escolhe certos temas; c) usa certas formas; e d) a síntese resultante age sobre o meio. Meio este que se torna influente na literatura.

Desta forma, compreendemos que a análise sociológica pretende, como nos diz Lima (2002, p. 661) usar “[...] o discurso literário para exemplificar, ilustrar ou comprovar a interpretação de certa sociedade”. Ou seja, as narrativas analisadas servirão de base para que possamos compreender certos momentos de um grupo social, de maneira a ter na literatura uma representação compreensível de situações e informações implícitas nos registros daquele meio e sua época.

É claro que a análise sociológica não se resume a um mero mecanismo utilizado para corroborar fatos históricos conhecidos ou desconhecidos. Mas ela nos permite avaliar obras literárias a partir de um ponto de vista social e histórico, considerando o universo da obra para compreender os fatos sociais que ali foram narrados ficcionalmente e que, portanto, pertencem a vários mundos interpretativos que dependem profundamente do olhar especializado do analista, ou ficam apenas como obras de fruição para o leitor comum.

A arte de Lima Barreto

Nascido Afonso Henriques de Lima Barreto (1881 - 1922), o escritor Lima Barreto viveu no Rio de Janeiro, onde concluiu seus estudos no Colégio Pedro II e com estudos incompletos na Escola Politécnica, dedicando-se ao serviço público em paralelo com a escrita até a sua aposentadoria compulsória em 1918.

Como escritor, atuou em vários jornais da região até lançar o seu primeiro livro, *Recordações do escrivão Isaías Caminha* (1909). *Triste fim de Policarpo Quaresma* (1911) é a sua obra mais famosa, e foi lançada no formato de folhetim através do Jornal do Comércio.

Para Lins (1976), Lima Barreto é considerado pré-modernista por causa da sua forma de escrever e de apresentar, já entre o final

do século XIX e início do século XX, traços nacionalistas em suas obras ao representar os negros, os mais pobres e falar abertamente de temáticas que não faziam parte dos círculos sociais da época, como política e problemas sociais.

Historicamente as biografias de Lima Barreto descrevem o escritor vivendo à sombra dos problemas financeiros, trajando roupas não condizentes com a elegância devida aos academicistas e com hábitos boêmios que não eram bem vistos por essa fração da classe social e intelectual dominante.

De todo modo, podemos perceber que essa divisão da classe intelectual do período se refere a algo mais amplo, ligado a um conjunto de escritores que viam suas possibilidades financeiras e artísticas limitadas por uma definição parcial e antiquada do que deveria ser o estilo do escritor e seu dever em seu ofício. O crítico Anatólio Gomes afirmou a respeito dessa tendência elegante, na aparência e na escrita:

Quem é o Sr. Lima Barreto? Um boêmio, da velha, da antiga escola, que tem o pudor de aparecer. Ninguém, a não ser meia dúzia de literatos o conhece. Há dias, Tobias Monteiro, que estava em meio da leitura de “Policarpo Quaresma”, vinha a mim, num encontro casual, indagar quem era esse escritor original que fixava em meia dúzia de linhas uma personalidade e que dava num capítulo todo um quadro de costumes. E estranhava que os jornais não falassem de Lima Barreto... O Sr. Tobias Monteiro sabe, entretanto, que *os jornais se ocupam em geral dos escritores que freqüentam os salões da “sociedade onde a gente se aborrece” ou que dispõem de amigos nas redações*. Fora disso, é claro, que nós entoamos os louvores mais descabelados a umas senhoras integralmente ridículas que escrevem versos detestáveis sobre loucas partidas ou de umas matronas histéricas que se disfarçam, nas páginas desconcertantes de um livro, para exibirem suas sensualidades inconfessáveis, os seus amores clandestinos, mercê dos quais sacrificam a sua dignidade de mulher em prol do efêmero título de literatas. Não há, pois, espaço nas folhas públicas para que alguém se detenha a falar de um escritor que se não veste no alfaiate do Sr. Ataulfo de Paiva, que não lê as suas poesias num elegante “cottage” de Santa Tereza, que não vai ao Assírio, que não priva com os espíritos da “Société de Gens de Lettres” e que se limita a ser, além de um artista, um burocrata que não esbanja dinheiro que a nação lhe dá com três ou quatro íntimos, em torno de uma mesa vulgar, onde a cerveja é sempre loura e fresca e a conversa viva e frônica. Tal é individualmente o Sr. Lima Barreto. Figura detestável! Os burgueses desprezam-

no pela sua boemia. Os escritores de fardões odeiam-no pela sua “verve”, pelo sarcasmo do seu espírito e porque, sobretudo, o seu colarinho não tem alvura imaculada dos lírios, os jornalistas, afinando pelo mesmo diapasão, não perdoam que um homem com tais qualidades não venha se amarrar ao lado deles, para traduzir telegramas ou fazer reportagens de polícia (GOMES, 1916, p. 2, grifo nosso).

O trecho anterior descreve como o escritor Lima Barreto era praticamente um desconhecido em seu tempo de vida e trabalho, já que não aparecia nos jornais e não frequentava a alta sociedade da época, deixando de fazer jus aos “modismos” de escritores variados e por vezes muito mais “famosos”.

Para não dizer que ele era um completo desconhecido, entre alguns escritores, críticos e talvez certo público se falava, com desgosto e de maneira diminutiva, das audácias de sua escrita (sarcástica), de sua boemia (mesmo sendo algo típico no Rio de Janeiro do início do século XX), e porque ele era, acima de tudo, um pobre do ponto de vista financeiro, cujo colarinho (que certamente não era branco como o dos burgueses), não era digno nem de se sentar com os jornalistas da época, embora ele também o fizesse. Em muitos quesitos desafiava a sociedade e os escritores de seu tempo, o que lhe valeu mais depreciações do que apreciações do seu trabalho em sua época e que mesmo hoje ainda é visto pela academia como um escritor de segunda plana, situação que mesmo já há um século depois, ainda lutamos para revertermos tal quadro de impressões, pois sua obra possui qualidade suficiente para isso.

O reconhecimento do seu brilhante trabalho literário veio somente em data posterior, por críticos que tiveram um olhar social para as obras do referido escritor.

Enquanto intelectual, Lima Barreto [...] teve como afã absorvente a crítica social (1989, p. 28). Embora incisiva, sua produção literária foi tratada com responsabilidade, principalmente no que tange à ampliação do nível de entendimento da realidade a ser significada pelos seus leitores. Trouxe para perto de uma população marginalizada, por meio de uma linguagem menos rebuscada, uma literatura que expunha temas de cunho social, em que estavam inseridos como sujeitos históricos seus próprios interlocutores. O que se percebe, dentro

de suas projeções literárias, é uma arte que intenta transformar o pensamento em sentimento, tornando-o assimilável ao leitor, e, nesse ideário, seu argumento literário justifica-se, pois [...] a arte como a literatura funcionam em Lima Barreto como um espelho revelador através do qual a obra do artista, ou do poeta, refletindo a natureza do todo, contribuem para que a vida em sociedade se aprimore e harmonize (PRADO, 1989, p. 72).

Pesquisas posteriores à sua época indicam essa moderada valorização de seu trabalho, evidenciando o quanto ele escrevia para um público não tão culto e, evidentemente, como utilizava seu meio de escrita para tratar de temas sociais pungentes, indo na contramão dos escritores de sua época, e atuando como um prenunciador de temáticas nacionais e modernas que passaram a fazer parte do círculo artístico do Brasil a partir de 1920.

Para Cuti, “[...] Lima Barreto assumiu o ônus de mostrar e impor sua posição e permitir que o sujeito negro-brasileiro de seu discurso se fizesse sem maiores subterfúgios, inclusive as culturais” (2011, p. 33). É sem dúvidas um autor de grande importância para a literatura nacional, desenvolveu trabalhos pioneiros ao apontar as mazelas da sociedade em que vivia, dando vez e voz aos marginalizados e subalternizados do seu tempo.

Alguns elementos da crítica social presentes no conto “O Pecado”

O enredo do conto “O Pecado” é curto, porém impactante, e versa sobre uma pessoa que morre - P. L. C. - e sua alma, prestes a chegar ao céu, é interpelada por São Pedro, o porteiro responsável por encaminhar as pessoas para os seus destinos, conforme as decisões feitas pela repartição celestial, que definia o assentamento de cada alma de acordo com suas ações em vida, e também quais delas iriam para o céu ou para o purgatório.

Ao ler o histórico das almas, conclui-se que a referida é casta, honesta, bondosa e, portanto, se encontra apta e digna de estar ao lado do trono celestial. Mas tamanhas qualidades aguçam o espanto

do funcionário celeste que buscou o veredicto nos assentamentos dos registros e São Pedro insiste para que o mesmo reveja a análise, acreditando que uma tamanha injustiça havia sido feita.

Descobre-se que um detalhe importante havia passado despercebido pelo santo: no item observação estava escrito que a alma era de um negro. E foi esse detalhe que selou o destino final da alma de P. L. C., o de ir para o purgatório.

De uma maneira bem simples, o narrador deixa implícito que, no céu, não há espaço para um negro. Ou seja, do timbre do texto ecoam pontos que revelam a predominância da falta de espaço para a voz dos marginalizados e que esta foi sempre censurada pela cultura dominante.

O lugar em que ocorre a narrativa é considerado o melhor e mais grandioso dos espaços míticos e simbólicos da cristandade, ou seja, o Céu. Um espaço que a princípio, representado pelos dogmas da igreja católica, deveria ser o último lugar para o descanso eterno, lugar em que não deveria ter nem preconceitos e nem desigualdades. Porém o autor apresenta esse espaço caracterizado a partir do desprezo em que vivem as classes minoritárias, neste caso, os negros, reproduzindo assim o *status quo* de sua época e com isso chocando os seus leitores com o inesperado.

Segundo Costa (2011), o purgatório, concepção da Igreja Católica Apostólica Romana, surgiu na modernidade como forma de justiça penitencial: os que morrem carregados apenas com pecados veniais passarão um tempo mais ou menos longo de expiação num lugar novo, o purgatório, que irão deixar depois de purificados, purgados, em troca da vida eterna, do Paraíso, o mais tardar no momento do Juízo Final. Assim sendo, a narrativa barretiana nos mostra que o purgatório é o espaço da desumanização completa a que estava submetido o negro, tirando-lhe os “pecados”, para que assim ele possa se tornar um ser humano digno novamente, porém o seu pecado é ser negro e isso não é passível de ser mudado, ou seja, não há expectativa de alcançar o paraíso, pois o paraíso é somente para o homem branco.

O conto elenca eixos importantes, como por exemplo, o poder e os seus efeitos discriminatórios. Pode-se fazer analogia da repartição celestial e as ordens supremas apresentadas na narrativa, aos mandos e desmandos dos governantes políticos, os quais o autor tanto criticou. Remete também à divisão de classes e à exclusão social que atinge somente aos pobres, pretos e enjeitados de toda sorte diferentes da sociedade patriarcal, falocêntrica, branca e rica.

Através de uma abordagem simples e sarcástica ao extremo, o autor revela a situação vivida pelo negro no Brasil. O sarcasmo na narrativa é uma forma encontrada por ele para denunciar o preconceito e mostrar o seu repúdio pelas desigualdades sociais que presenciava e buscava combater através de seus escritos. Suas armas são o sarcasmo, a ironia e a ousadia com que pronuncia seus descontentamentos.

Lima Barreto, mesmo diante de fortes resistências no plano da recepção ao seu tipo de escrita, trata com coragem de problemas da esfera racial e também política, dando ao leitor uma dimensão crítica da violência dessas práticas que ele vivenciava.

O conto escolhido para análise apresenta diferentes classes sociais representadas por seus personagens. Para Beth Brait (1985, p. 68): “A construção de personagens obedece a determinadas leis, cujas pistas só o texto pode fornecer”. Ou seja, se nos dispusermos a verificar o processo de construção de personagens de um determinado texto e, posteriormente, por comparação, chegarmos às linhas mestras que deflagram esse processo no conjunto da obra do autor, “[...] temos que ter em mente que essa apreensão é ditada pelos instrumentos fornecidos pela análise, pela perspectiva crítica e pelas teorias utilizadas pelo analista” (BRAIT, 1985, p 69).

Para Osman Lins (1976, p. 69), “[...] há momentos em que o cenário serve de ambiente para a ação da personagem e que esse espaço serve para caracterizar socialmente a personagem”. Os personagens participantes da obra analisada caracterizam as camadas sociais da época, e o autor os qualifica por meio de caricaturas, como: “São Pedro, o Santo Porteiro, o velho pescador canonizado”;

“o guarda-livros, seráfico burocrata, funcionário celeste (um velho jesuíta encanecido no tráfico de açúcar da América do Sul)” (BARRETO, 2004, p. 108). E também:

P. L. C., filho de..., neto de..., bisneto de...— Carregador, quarenta e oito anos. Casado. Casto. Honesto. Caridoso. Pobre de espírito. Ignaro. Bom como São Francisco de Assis. Virtuoso como São Bernardo e meigo como o próprio Cristo”. [...] - Esquecia-me... Houve engano. É! Foi bom você falar. Essa alma é a de um negro. Vai para o purgatório (BARRETO, 2004, p. 108-9).

Quando lemos essa passagem podemos imaginar a figura de São Pedro frente ao candidato que preenche perfeitamente todos os requisitos, mas cometeu um único pecado: o de ser negro. Imperdoavelmente, será enviado ao purgatório, já que não é permitida a entrada de negros no reino celestial, graças à vigilância do Santo Porteiro e de seus coadjuvantes.

O autor é categórico em sua avaliação e “[...] abraça as teses de solidariedade humana, solapa o racismo em sua base irracional primitiva, que é considerar apenas os brancos dotados de humanidade” (Cuti, 2011, p. 91). Isso fica praticamente evidente quando é decretado na narrativa que, por ser a alma de uma pessoa negra, o purgatório é o único caminho possível, independente das qualidades, que para o Seráfico pareciam ser dignas de lhe garantir não um assentamento qualquer no céu, mas: “[...] como tão extraordinárias qualidades bem merecia assentar-se à direita do Eterno e lá ficar, *per saecula saeculorum*, gozando a glória perene de quem foi tantas vezes Santo... um lugar “ao lado do celestial” (BARRETO, 2004, p. 109).

O Santo Porteiro, ao ler a descrição da alma que naquele dia tentaria entrar no céu, só encontra qualidades, tão boas que, a seu ver, davam direito ao melhor assentamento do local: do lado direito do Eterno, num lugar tão importante que até mesmo ele próprio, o santo que o encaminharia para tal localização, talvez não tenha tido o direito de receber.

Nisso é importante ressaltarmos que, embora tenhamos fortes representações da realidade de uma época, o que analisamos na obra

é apenas o “[...] componente de uma estrutura literária, permitindo que esta seja estudada em si mesma, como algo autônomo” (CANDIDO, 1993a, p. 9). O universo da obra *O Pecado* nos permite análises de diversos pontos de vista, a exemplo da própria análise sociológica, e os resultados objetivados dessas incursões envolvem “[...] a procura dos elementos responsáveis pelo aspecto e o significado da obra, unificados para formar um todo indissolúvel” (CANDIDO, 2006, p. 16).

Pode-se perceber como o autor, na qualidade de intelectual dotado de uma postura hermenêutica bastante crítica, aponta o céu como espaço social em que decisões a respeito da “longa moradia” são tomadas tendo por base o julgamento de um *seráfico burocrata*; o céu é imaginado e descrito como uma modorrenta e empoeirada repartição pública, cartorial, burocrática.

“Quando naquele dia São Pedro despertou, despertou risonho e de bom humor. E terminados os cuidados higiênicos da manhã, ele foi à competente repartição celestial buscar ordens do supremo e saber que almas chegariam na próxima leva” (BARRETO, 2004, p. 108). Neste trecho, Lima Barreto aponta para o determinismo, e realiza uma crítica à teoria eugenista.

A eugenia incluía ideias científicas sobre raça, que na época consideravam os negros inferiores, e os mulatos, degenerados. Afirmava também que climas tropicais como o Brasil enfraqueciam a integridade biológica e mental dos seres humanos. Assim sendo, os eugenistas do séc. XIX estavam convictos de que a população brasileira exemplificava a degeneração biológica (TELLES, 2003).

Nesta produção literária, tensões são refletidas em diferentes dimensões: a primeira, diz respeito à temática das instituições de poder e de suas consequências, no que se refere à divisão de classes; a segunda é a contrapartida, que realça a tentativa de reconhecimento à dignidade e a honestidade dos excluídos.

Tomando para si o dever de combater os males da sociedade, Lima Barreto utiliza sua inteligência sarcástica, aliada à sátira, para tornar visíveis aqueles que o cotidiano cruel insiste em deixar na

margem da sociedade. Assim, o autor consegue realizar, de maneira paralela, um processo em que não apenas representa a sociedade de sua época, mas desmascara os seus vários costumes e “ensinamentos”, e o fato do negro ser barrado no céu pela sua raça, define a estrutura da obra (CANDIDO, 2006, p. 16-17).

“O Pecado” parece nos ensinar de maneira categórica que o racismo está presente tanto na terra, como no Céu, num modo ácido de denunciar as mazelas sociais a que todos estavam fadados em sua época. Sua força é quase ubíqua e o narrador do referido conto nos conduz a questionamentos incontornáveis e, que infelizmente, ainda se vê no Brasil atual.

A rigor, não há pecado, nem venial e nem capital. O céu como tribunal, diga-se de passagem, figura recorrente no imaginário judaico-cristão-burguês-patriarcal é criticado pelo autor. É o julgamento que é pecaminoso e tendencioso. Trata-se da alma de um justo, que é vilipendiado pelos julgadores do tribunal celestial, da mesma maneira que acontece na terra, seu espelho e fonte de origem.

Na narrativa, a expressão “encarregado celeste” revela o esforço do autor em mostrar a superficialidade do comportamento dos poderosos e o exagero destes últimos em lidar com títulos e cargos públicos. A descrição da mesa “larga e longa” faz referência à burocracia brasileira em lidar com assuntos sociais, e aos luxuosos gabinetes em que muitas vezes eram decididos (e provavelmente ainda são) os destinos de muitos brasileiros. O grande livro pode ser considerado uma representação das leis, que insistiam em usurpar os direitos dos negros libertos e de todas as pessoas que se encontravam e ainda hoje se encontram em situação de subalternidade. Por isso que a obra de Lima Barreto continua atual.

Assim, temos os seguintes questionamentos: Houve um, ou mais de um pecado no conto? Quem o cometeu, o negro, ou os serviços celestiais? Houve um julgamento justo? A sentença deste julgamento era justa, ou apenas conveniente às crenças de uma época? É possível, utilizando o universo do texto, responder a esses questionamentos de várias e várias maneiras.

Lima Barreto organizou o conto com uma liberdade que, segundo Candido “[...] mesmo dentro da orientação documentária, é o quinhão da fantasia, que às vezes precisa modificar a ordem do mundo justamente para torná-la mais expressiva” (2006, p. 22). Ou seja, é a arte empregada na obra que faz a diferença literária, a qualidade e a atualidade de um escritor.

E foi isso que em grande parte o autor fez. No início do século XX, mostrou com bastante ironia como os parâmetros nacionais de raça excluía e diminuía os negros, satirizando um dos momentos mais sagrados da religiosidade cristã, base dessa sociedade excludente dos diferentes, e consequentemente colocando leitores e pesquisadores numa caixa profunda de questionamentos, para os quais a única resposta concreta seria a consecução da igualdade étnico-racial e de gênero entre os povos.

Considerações finais

O que se nota com este texto é que o escritor foi extremamente corajoso ao optar por uma diegese de contestação das dificuldades sociais, as quais ele também vivenciava durante sua curta e intensa passagem na Terra. É um conto que mostra a coerência do autor em relação ao seu projeto literário, que era o de utilizar a escrita como arma de denúncia para fomentar a consciência nacional. Isso é perfeitamente explícito nesta curta, mas tão bem elaborada narrativa, e claro na mensagem que queria transmitir e que acabou perpetuando.

Portanto, pode-se dizer que Lima Barreto fez revolução com seus textos, e o conto *O Pecado* foi uma de suas armas. O autor visava o bem e a união entre os povos e queria despertar a consciência crítica dos brasileiros no combate às injustiças. Apesar de muitas vezes parecer melancólico e apresentar complexo de inferioridade, por ser também vítima dessa mesma discriminação que combatia, tinha profunda esperança na humanidade, lutou sozinho e sem medo do bombardeio que veio da contrapartida literária, mas que hoje esquecidos, formam o testemunho da grandeza do homem e da sua obra.

A tentativa de camuflar o preconceito no Brasil não achou brechas nos escritos barretianos. Cuti (2011, p. 115), afirma que “[...] sua obra até hoje é uma bordoadada, seca e rente, na nossa apatia, malemolência, calhordice, omissão, indiferença, farisaísmo, relapsa e macaqueação dos modelos estrangeiros” em detrimento da verdadeira consciência nacional a que Lima Barreto nos remeteu.

Assim, muitas são as abordagens temáticas das obras de Lima Barreto, fazendo dele um autor atualíssimo, mesmo após quase um século da sua morte. Sua ficção permeia todas as circunstâncias da realidade nacional, principalmente no que tange à educação brasileira, que insiste em permanecer se enxergando sob a ótica do branqueamento cultural euro-americano, ou, simplesmente, supremacista ocidental a que devemos combater.

Sua linguagem é denunciadora, pois seus textos desmascaram situações em que a liberdade de viver é limitada por preconceitos de cor, de classe e de gênero e suas ideias diferem do senso comum, pois possui uma visão progressista social diferenciada.

Por conta disso, é possível fazer com seus textos analogias entre o passado e o presente. Sua obra nos provoca um incômodo intelectual e emocional, agradável ou não, pois desnuda ocultas intenções nos gestos e atitudes dos grupos que detêm o poder.

Com um olhar crítico, em suas obras, Lima Barreto investiga temas polêmicos, tais como: racismo, corrupção na política, violência contra mulher, futebol, depressão e loucura, entre muitos outros que por muito tempo foram proibidos de se falar e/ou questionar, mas que a cada dia ganham mais espaços de representação e de discussão em suas obras.

O texto é crítico e fornece ao leitor informações contextuais suficientes para compreender a importância crítica da literatura produzida por Lima Barreto e suas escolhas diegéticas que afrontaram e continuam afrontando o *status quo*, que luta ainda hoje para se manter inalterado. Apesar de tudo, não só o conto *O Pecado*, mas o conjunto de toda a obra barretiana seguem firmes e fortes como avatares dessa luta que só terá fim quando o mundo aceitar que a igualdade

étnico-racial e de gênero um dia virão, e não há nada que se faça que possa impedir essa transformação. Daí sim, somente neste dia, Lima Barreto encontrará o seu descanso final, portanto ele ainda hoje segue na luta através de seus escritos.

Referências

- BARRETO, Lima. O pecado. In: *O homem que sabia javanês e outros Contos*. Companhia Editora Nacional. São Paulo 2004.
- BRAGA, Maria Alice. Sociocrítica. In: SILVA, Débora Teresinha Mutter da; KIRCHOF, Edgar Roberto; BRODBECK, Jane; PEREIRA, Maria Elisa Matos; BRAGA, Maria Alice da Silva (org.). *Crítica literária*. Curitiba: InterSaber, 2017. p. 45-56.
- BRAIT, Beth. *A personagem*. São Paulo: Ática, 1985.
- CANDIDO, Antonio. A sociologia no Brasil: tempo Social. *Revista de sociologia da USP*. São Paulo, v. 18, n.1, jun. 2006b.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.
- CANDIDO, Antonio. (1993c), De Cortiço a cortiço. In: CANDIDO, Antonio. *O discurso e a cidade*. São Paulo, Duas Cidades.
- COSTA, Milton Carlos. *Usura e Purgatório: Jacques Le Goff e a Antropologia do Sagrado Medieval*. 2011. Disponível em: <http://www.cih.uem.br/anais/2011>. Acesso em 9 jul 2022.
- CUTI, Luiz Silva. *Literatura Negro-Brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2011.
- GOMES, Anatólio. Lima Barreto – *Triste fim de Policarpo Quaresma*. Gazeta de Notícias. Rio de Janeiro, 14 jun. 1916, p. 2.
- LIMA, Luiz Costa. *Teoria da literatura e suas fontes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. volume 2.
- LINS, Osman. *Lima Barreto e o espaço romanesco*. São Paulo, Ática, 1976 – ensaios.
- PRADO, Antônio Arnoni. *Lima Barreto: o crítico e a crise*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- PRADO JÚNIOR, Caio. Lima Barreto sentiu o Brasil. In: BARRETO, Afonso Henriques de Lima. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. Edição crítica e coordenação de Antônio Houaiss e Carmem Lúcia Negreiros de Figueiredo. São Paulo: Scipione Cultural, 1997.
- SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira*

República. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

EVCENKO, Nicolau. Lima Barreto, a consciência sob assédio. In: BARRETO, Afonso Henriques de Lima. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. Edição crítica e coordenação de Antônio Houaiss e Carmem Lúcia Negreiros de Figueiredo. São Paulo: Scipione Cultural, 1997.

SILVA, Débora Teresinha Mutter da. Fundamentos da crítica literária. In: SILVA, Débora Teresinha Mutter da; KIRCHOF, Edgar Roberto; BRODBECK, Jane; PEREIRA, Maria Elisa Matos; BRAGA, Maria Alice da Silva (org.). *Crítica literária*. Curitiba: InterSaberes, 2017. p. 13-28.

SILVA, Marisa Corrêa. Crítica Sociológica. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (Org). *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2005. p. 141-151.

SOUZA, Warley. *Lima Barreto*. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/lima-barreto-1.htm>. Acesso em: 09 jul 2022.

TELLES, Edward. *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

WELLEK, René e WARREN, Austin. *Teoria da Literatura e Metodologia dos estudos literários*. Tradução de Luiz Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

“AÇÚCAR EMPRESTADO”, DE LUIZ FERNANDO VERISSIMO: UMA CRÍTICA, UMA PRÁXIS DE LEITURA E ENSINO

Andreia Neves de Souza
UNEMAT
Aroldo José Abreu Pinto
UNEMAT

*Na obra, como no prazer, o ser humano desfruta enfim da sua própria
impotência.*

Agambem (1999)

Para iniciar a reflexão...

À luz do que a epígrafe escolhida para representar nosso texto postula, podemos afirmar, como início de nossa reflexão, que a obra artístico-literária produz um efeito de prazer frente à entrega que ela própria exige. Ao refletirmos sobre a máxima de Agambem, percebemos que a obra ficcional tem o poder de “tocar” seu leitor por meio desse “prazer” inesperado que dela provém.

Eis que o texto escolhido para nossas conjecturas é “Açúcar emprestado”, de Luis Fernando Verissimo que faz parte de seu livro,

Comédias brasileiras de verão. Nosso texto busca observar as possibilidades de sentidos e fruição da obra literária que transita por várias características e composições da narrativa.

Na sequência, trazemos uma metodologia de ensino aplicada em referência a obra selecionada, em leitores do 2º ano do ensino médio da Escola Estadual Dona Rosa Frigger Piovezan¹ no ano de 2022. A ação desenvolvida foi uma sequência didática adaptada do método Criativo nas concepções de Aguiar e Bordini (1993) juntamente com as metodologias ativas: aprendizagem entre pares de José Moran (2018).

Sentidos a partir de um gênero...

Não é escusado lembrar que, no sentido de promover o “prazer inesperado”, a crônica é um gênero capaz de provocar variadas sensações e percepções do meio social e (por que não?) literário de forma rápida, concentrada e densa. Isto porque seu formato curto e aproximado ao meio jornalístico confere a ela (à crônica) o poder, (até mesmo) a benesse da provisoriedade e volatilidade das informações que a cada dia mais parecem fugazes. Neste sentido, a crônica se apresenta com

ar despreocupado, de quem está falando coisas sem maior consequência; e, no entanto, não apenas entram fundo no significado dos atos e sentimentos do homem, mas podem levar longe a crítica social (CANDIDO, 1992, p.17-18).

Apesar dessa “despreocupação” a crônica pode trazer em seu enredo nuances de literariedade, ou seja, aspectos ficcionais que a destacam como arte de forte presença axiológica em sua construção e que possibilitem ao leitor criar a partir dos vazios deixados pelo autor.

¹ Todas as ações metodológicas apresentadas neste texto foram feitas mediante o conhecimento e aprovação da equipe de gestão 2020/2022 da Escola Estadual Dona Rosa Frigger Piovezan. O termo de autorização de imagem e uso do nome da instituição devidamente assinados constam na nossa pasta institucional e também em arquivo pessoal juntamente com a produção dos estudantes.

Marisa Lajolo (1981, p.38) afirma que

A linguagem parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividade (autor e leitor) que escapa ao imediatismo, à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana.

Pela afirmação de Lajolo percebemos que o texto literário, aquele que foge ao pragmatismo e à utilidade diária, requer uma certa interação entre autor e leitor por intermédio do texto. Assim, a materialidade literária passa a se constituir como ponte entre quem escreve e quem lê. Em se tratando deste último, sua ação sobre o texto transforma-o por assim dizer em co-autor do texto enquanto preenche informações com a própria imaginação durante a experiência de leitura.

A crônica é considerada um gênero escorregadio (de difícil conceituação), sendo textos que se estruturam como diálogos, ou uma espécie de monólogo comunicativo e que tem a capacidade de ser o que quiser, com o intuito de não se deixar referenciar apenas no fato do cotidiano, mas sim provocar reflexão sobre o fato que a originou enquanto se vale de leveza e diversão para comunicar/ causar impacto no leitor por meio de sua densidade artística.

Talvez por ser de caráter descompromissado a crônica seja o gênero que melhor se assemelha ao homem. Talvez por ser constituída por temáticas temporárias e de “menor importância” como defendem alguns críticos, a crônica comunique a própria efemeridade humana enquanto ser que se molda e se modifica cotidianamente, mas também descobre e constrói coisas grandiosas “ao rés do chão”.

Sentidos possíveis: do título ao enredo em “Açúcar emprestado”

Já no título da crônica o leitor é direcionado aos questionamentos: “Por que açúcar emprestado? Se era para fazer

um pudim, por que ela não pediu um trigo ou ovos? Por que o açúcar?”. Antonio Candido nos esclarece que na literatura

se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade. Gratuidade tanto do criador, no momento de conceber e executar, quanto do receptor, no momento de sentir e apreciar. Isto ocorre em qualquer tipo de arte, primitiva ou civilizada” (CANDIDO, 2000, p.47-48, grifo nosso)

O “elemento de manipulação” a que Candido se refere acima, já se apresenta no título “Açúcar emprestado” como estabelecendo associação com algo comum na vida cotidiana: pedir algo emprestado à vizinhança. Ao associarmos a fala de Candido à escolha do açúcar em detrimento a qualquer outro ingrediente da receita de um pudim, percebemos a coerência estabelecida na narrativa, pois em uma relação de vizinhos é comum se pedir elementos que imaginamos que todos tenham em casa, no caso o açúcar.

Algo que também nos leva a entender a escolha do açúcar como ingrediente/elemento central da crônica é o fato de ser algo doce e gostoso. Já fica implícito no título e também por metáfora a associação que o leitor poderá encontrar algo gostoso como o amor no decorrer da história.

A escolha de tal ingrediente também nos leva a refletir se a personagem Celinha não estava considerando que, sendo Nélio um homem que morava sozinho, podia não ter um outro elemento igualmente doce, o leite condensado, por exemplo (ingrediente também necessário à receita), e assim incorresse no risco de perder o contato com Nélio.

A crônica a que nos propomos a refletir sobre os sentidos circulantes nela tem um enredo pautado em dois personagens: Nélio e Celinha. Seus apartamentos são próximos. Um dia Celinha pede um açúcar emprestado e na sequência vai até a casa dele com um pudim tentando uma aproximação.

Diante da recusa de Nélio em se comprometer em um relacionamento, a protagonista pede uma gilete emprestada. Não conseguindo, ela vai para casa, corta os pulsos e volta para a porta de Nélio. Este ao vê-la ferida acompanhou-a na ambulância para o hospital enquanto houve Celinha a confrontá-lo sobre os sentimentos dele.

Já pelo enredo da crônica percebemos que Veríssimo, em “Açúcar emprestado”, subverte o esperado para o gênero pois traz um *plot twist* na construção da história, uma reviravolta inesperada no enredo que muda completamente o final do texto/ história ficcional, ela aborda propositalmente para surpreender o leitor que pode imaginar possíveis resultados para a obra.

Sentidos circulantes em “Açúcar emprestado”, de Luís Fernando Veríssimo

Na primeira linha do texto, logo abaixo do título, aparece a situação dos personagens e a referência aos números 41 e 42: “Vizinhos de porta, ele o 41 e ela o 42.” (VERÍSSIMO, 2010, p.14) Além da direta associação aos números dos apartamentos, fica ao leitor outras reflexões a partir dessa primeira linha. Por que números tão próximos e tão diferentes ao mesmo tempo sendo um ímpar e o outro par? Ímpar para o apartamento do homem e par, para o da mulher? Aqui, encontra-se uma pista para o leitor que tem a oportunidade de inferir que o personagem masculino queria ficar sozinho e a personagem feminina intencionava formar/ construir uma relação de casal.

Outro ponto a ser observado ainda nesta primeira linha é a forma como a primeira informação é dada ao leitor em letras maiores como se o intuito fosse fixar na mente do casal que as duas personagens se conheciam e se viam sempre uma vez que eram vizinhos “de porta”. Quer dizer, não apenas sabiam da existência um do outro, possivelmente se encontravam sempre.

Algo a se notar já no início da construção da crônica é a referência ao teatro como se o narrador, a princípio apenas

observador, não quisesse deixar suas impressões, mas objetiva apenas fornecer sinteticamente ao leitor as informações para ele (leitor) construir a própria opinião. Sabemos que “antes de qualquer mensagem de conteúdo ideológico já é ideológica a própria pretensão do narrador, como se o curso do mundo ainda fosse essencialmente um processo de individuação” (ADORNO, 2011, p.56). Por meio da fala de Adorno, percebemos que a configuração de um narrador em determinada narrativa nunca é algo aleatório ou apenas coincidência. Em “Açúcar emprestado”, o narrador refere-se às ações dentro da narrativa como “lance”. Assim, instaura um processo de ambiguidade e propõe ao leitor, por meio de uma gíria, a ideia referente a envolvimento, quer dizer, o lance poderia ser “encontro”.

Primeiro lance: ela. Bateu na porta dele e pediu açúcar emprestado para fazer um pudim.

Segundo lance: ela de novo. Bateu na porta dele e perguntou se ele não queria provar o pudim. Afinal, era coautor.

Terceiro lance: ele. Hesitou, depois perguntou se ela não queria entrar. Ela entrou, equilibrando o prato do pudim longe do peito para não derramar a calda. (VERÍSSIMO, 2010, p.14).

O doce também pode ser observado como um romantismo pelo fato dela voltar ao apartamento, bater na porta e oferecer o pudim para ele. Esta ação evidencia para o leitor que ela manifestava interesse nele, e ao dizer que ele era coautor desse pudim revela que ele era coautor dos sentimentos que ela nutria por ele e o narrador usa uma metáfora para dizer que ele alimentava os sentimentos dela.

Quando ele hesita é como que se estivesse lutando contra os próprios sentimentos mesmo porque o fato de perguntar “se ela não queria entrar”, ao invés de negar a entrada dela diretamente deixa para o leitor uma certa dúvida sobre o desejo e o medo que ele enfrentava interiormente, uma vez que era claro o desejo dela por ele. O não na frente da pergunta é um indicativo de que o convite fora feito apenas por educação, mas o fato dele se preocupar com a

opinião e os imaginários que ela poderia formar sobre ele também pode sugerir que ele também nutria certo interesse por ela. Ao propor a presença de Celinha, Nélio permite que a personagem feminina tome a iniciativa.

No diálogo entre os personagens fica nítida a presença de um narrador em terceira pessoa, que tenta se manter afastado da ação como se quisesse deixar explícito que não havia nenhum romantismo na cena, apenas fatos. E a ele narrador não interessava a emissão de juízo.

Entretanto, no decorrer da narrativa, esse narrador se modifica. Passa a ser onisciente, pois sabe o que Nélio havia feito em outro momento “Sabia que ela morava sozinha. Perguntara ao porteiro logo depois de se mudar” (VERÍSSIMO, 2010, p.14). Eis que “a escolha do narrador é um dos fatos decisivos da ficção e da sua interpretação, da articulação orgânica que há entre técnica e temática na obra ficcional” (ARRIGUCCI Jr, 1998, p.20).

A escolha de determinado narrador como os demais elementos de uma narrativa incide no fato de que

Escolher um ângulo de visão ou uma voz narrativa, ou um modo direto ou indireto, tem implicações de outra ordem, ou seja, toda técnica supõe uma visão do mundo, supõe dimensões outras, questões que são problemas do conhecimento, epistemológicas, questões que podem ser também metafísicas, ontológicas [...] (ARRIGUCCI Jr, 1998, p.20).

A história de Nélio e Celinha é sempre contada a partir do ângulo do apartamento dele. Como se o narrador estivesse sempre do lado da personagem masculina. Dentro do apartamento do protagonista. Assim a própria narrativa desmente a suposta isenção do narrador. Este, ainda que indiretamente, tenta mostrar que a culpa dos acontecimentos nunca foi de Nélio.

Escolher um ponto de vista é escolher um modo de transmitir valores. Isso demonstra que a técnica está articulada com a visão do mundo. Ela não é inocente e está articulada com todos os outros aspectos da narrativa. (ARRIGUCCI Jr, 1998, p.20).

Sem a utilização de palavras, apenas valendo-se do ângulo narrativo, Veríssimo põe em discussão o fato da sociedade sempre ver os fatos pela perspectiva masculina ainda que supostamente pretenda analisar fria e imparcialmente. Portanto, o narrador, assim como a sociedade, enfatiza que foi ela quem procurou primeiro. O protagonista nunca havia se aproximado de Celinha ou do apartamento dela. Assim, o narrador deixa implícito para o leitor que a expectativa e, por consequência a frustração, são frutos da mente desequilibrada de Celinha, uma mulher solteira e solitária.

Pela forma com que a história é narrada o leitor é facilmente direcionado a se identificar com Nélio, contudo há que se observar alguns pontos da história capazes de demonstrar o discurso masculino a silenciar o feminino.

A do 42? Dona Celinha? Mora sozinha. Morava com a mãe mas a mãe morreu. Boa moça. Um pouco... E o porteiro fizera um gesto indefinido com a mão, sem dizer o que a moça era. Fosse o que fosse, era só um pouco. (VERÍSSIMO, 2010, p.14)

Na conversa dos personagens, o porteiro se refere à personagem feminina como “Dona Celinha”, já revelando que a mulher era mais velha do que o rapaz. Em nenhum momento da narrativa aparece outra mulher falando sobre quem era Nélio ou mesmo Celinha. Aparece apenas homens se referindo ao comportamento da protagonista como se a figura masculina pudesse ou tivesse permissão para fazê-lo. O fato de o porteiro dizer que ela era um pouco boa moça e fazer gesto de mais ou menos, revelava um ato machista e preconceituoso por parte dos homens. Neste ponto a crônica traz à tona uma crítica à sociedade masculina que, em geral, possui o costume de se reunir para falar sobre o comportamento feminino.

A própria escolha dos nomes das personagens pode ser vista como crítica. Ao homem é destinado um nome forte e marcante enquanto para mulher o nome no diminutivo. O nome Nélio é de origem grega com o significado de rei, um herói. O nome do homem

remete ao lado másculo e forte. Enfatiza o estereótipo que a sociedade criou sobre o homem heteronormativo. E o nome destinado à mulher enfatiza o que a sociedade formula também sobre a mulher.

O nome Celinha remete a carinho aconchego e revela a mulher sendo inferiorizada em relação ao homem e enfatiza o fato de a sociedade em diferentes meios e espaços terem pré-conceitos sobre o que se espera da mulher, carinhosa, aconchegante, mas sem destaque perante o homem. Alguém que existe a partir do homem. Eis que mais uma vez a crônica escancara o fato de que o machismo é algo enraizado até mesmo nas próprias mulheres que aceitam seus nomes serem diminuídos com a pseudo justificativa de carinho e afeição.

A conversa começou com apresentações e troca de informações — “Nélio”, “Celinha”, “Capricórnio”, “Leão”, “Daqui mesmo”, “Eu também” — e continuou enquanto comiam todo o pudim, que estava ótimo. (VERÍSSIMO, 2010, p.14)

O fato de o personagem masculino valer-se de uma função fática da linguagem produz dois sentidos: o primeiro de que Nélio era educado e seguia as convenções sociais, mas também anuncia que ele não era alheio a ela. Se assim o fosse, o personagem masculino teria evitado a aproximação desde o momento do empréstimo do açúcar.

A tônica da conversa se modifica quando a personagem feminina resolve concretizar a intenção dela que já estava explícita desde a primeira vez que tivera na porta de Nélio

Mas quando ela disse “Como a gente se entendeu bem, né?”, cobrindo a mão dele com a dela, ele decidiu **dar um lance** preventivo e declarou que não queria envolvimento em sua vida. Queria ser um homem sem envolvimento. **Entende? Sua decisão de vida era não ter envolvimento** (VERÍSSIMO, 2010, p.14, grifo nosso).

A resposta do personagem masculino evidencia ao leitor o interesse de Nélio por Celinha, mas também esgarça o preconceito

masculino perante a atitude da mulher em ser protagonista do próprio desejo. Evidencia uma realidade em que as mulheres viveram e ainda vivem até os dias atuais. No momento em que Celinha põe a mão sobre a de Nélio fica explícito que ele se interessava por ela, mas quando ele diz não querer envolvimento reforça a ideia de que a mulher independente que mora sozinha é vista apenas como objeto perante a sociedade masculina.

Apesar das conquistas e direitos alcançados, a mulher que toma iniciativa é vista como “fácil” e não ideal para relacionamentos sérios ou “envolvimentos”. Serve apenas para “lances”, ou seja, para o ato sexual sem que a sociedade perceba ou saiba do compromisso. É como se ele dissesse a ela: “Não quero que ninguém me veja com você, mas sexo eu topo”.

Para o leitor, mais uma vez, fica implícito que a crítica social se fortalece na crônica. Podemos dizer assim, que Nélio faz o típico perfil do que atualmente se classifica como “hétero top”:

Segundo o dicionário, hétero - ou heterossexual - é uma pessoa que sente atração afetiva ou sexual por pessoas do sexo oposto: homem por mulher e mulher por homem. **O “hétero top” está associado exclusivamente ao homem, que sente a necessidade de se afirmar como homem, consequentemente tendo atitudes machistas e preconceituosas, diminuindo o valor das mulheres** e de minorias, como a LGBTQIAP+. (TAFAREL, 2022, grifo nosso).

A resposta de Nélio evidencia que as críticas do porteiro tiveram mais importância para Nélio do que os próprios sentimentos. Uma ação comum entre os homens que desvalorizam a mulher enquanto ser humano e a veem apenas como objeto de satisfação de desejo sexual.

A psiquiatra Natasha Senso (*apud* TAFAREL, 2022, grifos nossos) afirma que

Quem não lida com as próprias questões, dificilmente terá empatia com o outro. Quem aceita se reprimir para se encaixar em padrões, muitas vezes o faz como um pacto implícito para manter uma certa ordem social, um jogo de poder que naturaliza certos privilégios.

A afirmação de Senso é provada pela crônica quando ela pede uma lâmina para ele, dando indícios do que iria fazer. Ele sequer se interessou em perguntar para ela o motivo do pedido. Fica implícito que o efeito das palavras dele não importava. Não interessava se ela sofreria ou não, apenas a visão/ opinião dele deveria ser levada em consideração.

Neste sentido, é como se a crônica expusesse que a mulher é silenciada de diferentes formas. Fato este já presumível por existir apenas uma mulher na história. O narrador toma o ponto de vista do apartamento dele e, assim, já anuncia uma ótica masculina das ações. A narrativa traz um “porteiro” não uma vizinha, síndica ou uma amiga de ambos os personagens. Em nenhum momento o narrador fala o que se passou no apartamento dela.

Quer dizer, a única coisa que importa está a acontecer na casa do homem. A narrativa de Veríssimo propõe de forma sagaz e sarcástica a análise comportamental de toda uma sociedade já desde o início da leitura, pois ao primeiro contato o leitor é direcionado a pensar que a culpa é inteiramente da personagem feminina – outro comportamento lamentável da sociedade.

A narrativa é toda organizada de forma a fazer o leitor concordar que Nélio era a vítima. Assim, Veríssimo também esgarça um preconceito do próprio leitor que, desatento, pode inclusive, expor um comportamento também machista orientado pela narrativa dos fatos e de uma cultura solidificada ao longo da história.

Apesar de toda a situação vivenciada, a atitude de Celinha expõe outro fato tão preocupante quanto o machismo e a falta de empatia: o desprezo pela vida, o comportamento obsessivo e a banalização do suicídio.

— Não faz mal, eu tenho em casa. E saiu, pisando firme e sem olhar para trás. Uma hora depois, bateu na porta. — Vim buscar o prato do pudim. Ele viu que ela tinha cortado os pulsos. O sangue pingava na laje do corredor. — O que é isso?! E todo o tempo, enquanto ele estancava a sangueira da melhor maneira possível, e a colocava no seu carro, e a levava em disparada para o hospital, ela só repetia: — Ué, não era você que não queria envolvimento? Não era você? (VERÍSSIMO, 2010, p. 14)

O desprezo que fere e desmoraliza visto em forma de uma palavra e que pode ser notada e sentida de várias formas, como uma expressão facial, sendo um repuxar de canto de boca, uma sobrancelha arqueada ou o revirar dos olhos, comportamentos que prejudica a integridade psicológica do ser humano.

Desprezo pode ser a emoção mais letal, uma arma de destruição que se origina em um local obscuro dos sentimentos. Quando ele a leva para o hospital revela que realmente tinha uma preocupação com ela, talvez um sentimento maior, mas algo que ele não deu valor por medo das críticas sociais.

“Açúcar Emprestado”, uma prática de leitura literária

Uma vez que a literatura faz parte, surge da/para a vida humana há que se pensar um método de prática de leitura literária que abrange muito mais do que a simples leitura voltada à sala de aula. É necessário que se pense em algo que efetivamente aconteça na vida do leitor.

Ao refletirmos sobre tal problemática decidimos por uma intervenção em de sala aula que incentiva os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, realizando tarefas que os estimulem a pensar além, a terem iniciativa, a debaterem, tornando-se responsáveis pela construção de conhecimento. Decidimos, portanto, pelas Metodologias Ativas de Ensino em junção com o Método Criativo explanado por Aguiar e Bordini (1993). Nesta perspectiva de ensino, o professor torna-se coadjuvante nos processos de ensino e aprendizagem, permitindo aos estudantes o protagonismo de seu aprendizado.

Nossa ação de práxis de leitura literária foi feita com alunos do Ensino Médio da Escola Estadual “Dona Rosa Frigger Piovezan”, em Comodoro- MT, nos meses de outubro e novembro de 2022 e envolveu um percurso metodológico que possibilitou a ação do estudante envolvendo-o na aprendizagem entre pares, criando

situações de aprendizagens nas quais os aprendizes pudessem desenvolver a capacidade crítica de refletir sobre as sinapses, conclusões e imaginários que formulam durante um diálogo sobre algum tema referente à literatura, ou melhor dentro de um enredo literário. A associação entre as duas metodologias possibilitou aos alunos aprenderem a interagir com os colegas e o professor. Possibilitou explorar atitudes e aperfeiçoar valores pessoais.

Sabemos que a aula de Literatura não deve ser concebida como “um espaço e tempo massivo, no qual todos aprendem da mesma forma decidida pelo professor: o aluno pode interferir nas escolhas da aula e participar das decisões sobre sua trilha de aprendizagem” (GANZELA, *In* BACICH; MORÁN, 2018, p.123). A aprendizagem entre pares é uma metodologia ativa que incentiva o debate e a reflexão em conjunto. Para isso, a turma de alunos foi dividida em pares ou grupos com o objetivo de gerar a troca de ideias sobre a leitura feita. Pretendíamos, desse modo, a obra fosse fruída conjuntamente e houvesse um certo desenvolvimento do senso crítico e da capacidade de argumentação dos alunos.

Ao associarmos Metodologias Ativas e Método Criativo apresentamos a literatura ao leitor como

um meio de apropriação e transformação da realidade, gerando prazer e conhecimento, de forma não exclusiva. Supõe uma relação do homem com o mundo, em que o alvo não é meramente o conhecimento do que existe, mas a exploração do existente para a produção de algo novo (AGUIAR E BORDINI, 1993, p. 71).

O Método Criativo vê o estudante, ao mesmo tempo, como indivíduo e ser social, sem podar sua sensibilidade e nem supervalorizar a capacidade de raciocínio lógico. Ao nos valermos da criação em consonância com a sala de aula fizemos dela “um ateliê efervescência e trabalho” (AGUIAR E BORDINI, 1993, p. 71).

As práticas destas ações pedagógicas foram apresentadas em cinco momentos. Em um primeiro momento foi identificada a constatação de uma carência coletiva entre os alunos na qual foram

identificados vários alunos com crises de ansiedade e alguns em situações de vulnerabilidade ainda maior. Ao detectarmos tal quadro levamos os estudantes a princípio a um diálogo sobre

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 10).

Finalizamos a roda de conversa em que os estudantes expuseram as próprias angústias com uma pergunta afim de intrigá-los: será que a literatura traz vivências ou mostras de angústia, desespero e até mesmo suicídio? Nossa intenção era a princípio levar para os estudantes um poema intitulado “Com amor, Vincent”². Entretanto, no dia seguinte nos procuraram nos corredores da escola trazendo a crônica que haviam encontrado na internet a partir do nosso questionamento. Abandonamos nosso primeiro plano e resolvemos atender ao pedido dos estudantes.

Assim no segundo momento os discentes tiveram contato com o gênero crônica e suas características por meio de pesquisa em celulares e também por explanação nossa. Os alunos foram divididos em grupos, rodas de pesquisa, e tomaram conhecimento de que a crônica é um gênero textual curto escrito em prosa, geralmente disponibilizado em meios de comunicação, por exemplo, jornais, revistas e etc. Além de ser um texto curto, possui uma “vida curta”, ou seja, as crônicas tratam de acontecimentos corriqueiros do cotidiano. Logo, “por serem leves e acessíveis talvez elas comuniquem mais do que um estudo intencional a visão humana do homem na sua vida de todo dia” (CANDIDO, 1992, p.19).

Tanto nas pesquisas quanto na nossa explanação os estudantes puderam perceber ainda que há o uso de uma linguagem simples e coloquial, presença de poucos personagens, espaço reduzido, temas

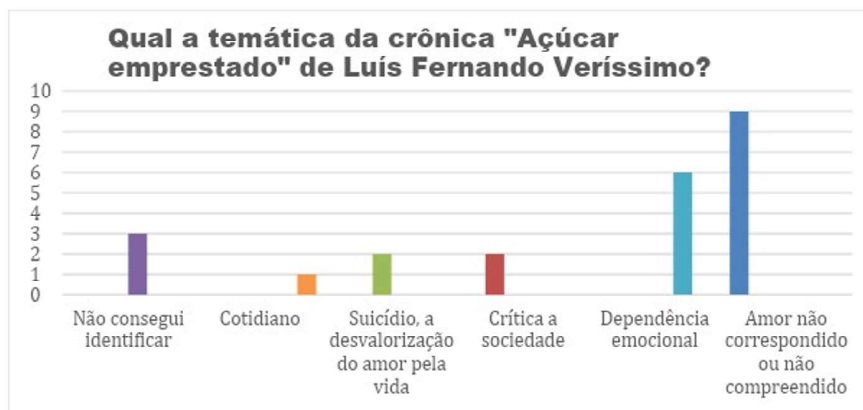
² O vídeo contendo o poema consta nas referências. A escolha desse poema havia sido feita por se tratar da produção de um adolescente e uma produção elaborada em meio à pandemia.

relacionados a acontecimentos cotidianos. À medida que os estudantes iam descobrindo as nuances e até mesmo lendo crônicas diversas na internet, trocavam informações entre si forma oral e grupal para toda a sala.

Em um terceiro momento foi feita a elaboração interna de dados. Nesta etapa os estudantes foram divididos em duplas, fizeram uma leitura silenciosa, na qual foi perceptível a quebra de expectativa. Alguns mudaram a feição do rosto, outros colocavam a mão no rosto e diziam, “não acredito”, outro jogou o texto na mesa e disse, “por que ela fez isso?”.

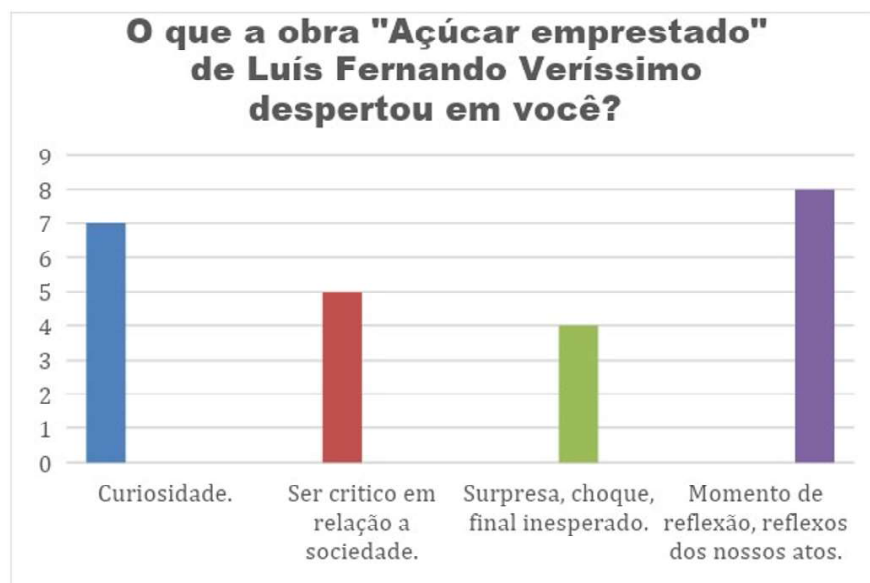
Dessa forma foi perceptível a fruição da obra, uma vez que se percebe as inúmeras possibilidades dentro da mesma obra e da própria participação dentro da obra, no qual experimenta situações distintas da obra na realidade pelas percepções estabelecidas pelo ficcional partir de uma obra literária, assim como defende Hans Robert Jauss (1994) em que a obra se torna mais que um objeto de leitura e fruição. Torna-se um mecanismo com a vida própria capaz de humanizar e de fazer viver, como defende Antonio Candido.

Como parte desta fase pedimos também que os alunos respondessem alguns questionamentos sobre a obra lida. No primeiro tínhamos o objetivo de observar se os alunos tinham compreendido a obra e relacionado ao que vínhamos estudando desde o início da práxis. Neste momento deixamos livre para que se reunissem para debater sobre as perguntas.



Pelas respostas vistas no quadro percebemos que os alunos demonstraram certa dificuldade em detectar claramente a temática central da obra apesar de já termos feito roda de conversa e outras leituras envolvendo o mesmo tema. Isto acontece porque cada texto se apresenta de forma ímpar e diversificada para cada leitor. Ainda que a leitura seja compartilhada, cada leitor vê a narrativa por uma perspectiva e necessita aprender a ler o meio para depois conseguir ler um texto ficcional.

Na segunda pergunta, nossa preocupação era observar qual o nível de leitura. Percebemos pelo gráfico abaixo que um grande número demonstrou alcançar os três níveis de leitura. De 24 respostas recebidas, 7 ficaram no que Martins (2006) chama de leitura sensorial quando declararam que sentiram apenas curiosidade. Outros 4 alcançaram o nível emocional postulado por Martins ao dizerem-se surpresos, em choque ou que o final foi inesperado para eles. No nível emocional a leitura surge como algo que provoca, muitas vezes levando o leitor a sentir-se na pele do personagem. O leitor se identifica com o texto, assemelha a imagem de si mesmo, se projeta na narrativa relembrando situações vividas.



Ainda observando o gráfico acima podemos perceber que a maioria dos estudantes (13) alcançaram o que Martins (2006) chama de leitura racional, aquela que condiciona as regras que devem ser seguidas durante a análise de um texto. Percebemos que ao declararem que é necessário serem críticos em relação à sociedade e refletir sobre os próprios atos os leitores relacionaram a obra ao mundo objetivo, questionando não só o individualismo como também o significado do contexto, analisando reflexões que podem mudar a vida na sociedade.

Há que se lembrar que o nível racional não descarta nem dispensa os níveis sensorial e o emocional. Antes, tece uma espécie de elo entre os três níveis e permite uma visão mais aprofundada do texto lido, de si e do mundo por meio dos sentidos suscitados pela leitura.

Nossa última pergunta se deteve na forma da obra. Nossa preocupação era observar se os leitores observaram ou acharam importante a linguagem para a constituição da crônica.



Sabemos que “a forma artística é a forma de um conteúdo, mas inteiramente realizada no material, como que ligada a ele” (BAKHTIN, 2014, p.57). Um dos elementos mais importantes da

forma literária é a linguagem utilizada que delimita questões de tempo, espaço, aproximação ou afastamento do narrador e até mesmo o gênero utilizado.

O gráfico acima nos mostra que a maioria esmagadora de leitores (15) conseguiu perceber e/ou relacionar a linguagem da crônica ao que havia sido pesquisado anteriormente sobre aspectos do gênero em estudo. O nosso leitor do Ensino Médio, apesar de não ser uma unanimidade, percebe a forma como foi construída a obra.

Os alunos colocaram os nomes de cada personagem no qual foram atribuindo adjetivos e suposições sobre qual seria o papel de cada um no texto. Na sequência houve uma roda de conversa sobre a possibilidade da ficção acontecer na vida real, trazendo à tona críticas sociais relevantes ao nosso dia a dia.

Em referência à práxis desenvolvida com o Ensino Médio, em um quarto momento, constituição do projeto criador em que após o amadurecimento das ideias, os estudantes organizaram uma coleta desordenada, bem como a elaboração dados, como propõe o Método Criativo para suprir a carência apresentada e planejaram a elaboração da matéria, do produto que representasse toda a ação interventiva.



Screenshot das imagens da elaboração do pudim

Importante ressaltar que a confecção do pudim foi feita extraclasse, mas a produção dos pudins foi gravada.

Segundo José Morán (2018, p.37-38)

A aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida. Esses avanços realizam-se por diversas trilhas com movimentos, tempos e desenhos diferentes, que se integram como mosaicos dinâmicos, com diversas ênfases, cores e sínteses, frutos das interações pessoais, sociais e culturais em que estamos inseridos.

A fala de Morán nos coloca o fato de que não podemos apenas pensar em metodologias em que o estudante seja passivo diante de um conteúdo. É necessário que o estudante se perceba como atuante e protagonista diante do que produz. Ao refletirmos sobre esse ponto, propusemos como atividade discursiva que cada aluno escrevesse a sua própria crônica com tema livre, seguindo as características típicas do gênero: título, estrutura, linguagem, conteúdo, espaço, tempo e personagens. Escolhemos aleatoriamente algumas crônicas para ilustrar este estudo:

Texto 1

FOLHA BRANCA

Tenho uma vida que muitos desejam, vivo sempre com alto astral, meu emprego é o melhor que eu poderia ter. Mas como todos nós vivemos dias de luta constantemente, comigo não foi diferente.

Na última segunda-feira, após um ótimo domingo em família, cheguei mais cedo do que o normal no meu emprego com um Sorriso e um olhar confiante, complementando todos em minha volta, porém, ninguém me respondia então percebi que estavam todos tristes e cabisbaixos, alguns até com lágrimas nos olhos e eu sem entender.

Continuei caminhando pelos corredores até me deparar com um papel colado na parede que se que se encontravam vários nomes, incluindo o meu, naquela folha branca e sem cor era a lista de demitidos, fiquei alguns segundos olhando para aquela lista e pensando qual seria meu próximo passo. Com a imaginação distante saí da empresa com a cara fechada e pisando firme sem saber o que fazer da minha vida.

Uma semana depois estou em uma entrevista de emprego para concorrer a vaga de garçom desesperado para conseguir colocar comida na mesa.

Texto 2

A EMPRESA

6:50 h, segunda-feira o dia estava ensolarado, acordei feliz, hoje seria um belo dia para trabalhar, fui andando contente cumprimentando todos os que passavam por minha volta, ao chegar na frente da empresa encontrei Carol, que ao me ver estranhou a minha autoestima elevada:

- Hoje você acordou com o pé direito amiga, falou Carol.
- Hoje amiga vai ser um grande dia, nada vai estragar meu dia!

Ao entrar dei bom dia para o porteiro, entrei, peguei um elevador e ao chegar no corredor me deparei com muitas pessoas desesperadas, mas a frente vi de cara um mural enorme com nomes de pessoas que seriam demitidas. Fui ver se o meu nome estava lá e surpreendentemente estava, não tive reação e meu mundo tinha acabado.

Minha amiga ao ver a minha situação ficou com pena, porque o nome dela não estava na lista, ela então, se demitiu e sugeriu que abrissemos a nossa própria empresa.

Texto 3

A GUERRA ENTRE A BELEZA E O CONHECIMENTO

Certo dia Bruna foi até a uma loja e viu que tinha um concurso de miss internet, ficou intrigada, mas foi embora, por um tempo ficou pensando sobre o concurso, mas acabou se inscrevendo para concorrer ao título de “miss internet” que iria acontecer no mês de abril, ela então queria que sua amiga Julia Paula participasse e lhe mandou uma mensagem via wadsap.

-Querida amiga, me inscrevi para um concurso de miss internet, e agora me veio a dúvida, não sei ao certo o que irão avaliar melhor, a beleza ou a informação, estou aflita, pois se eu me dedicar a cuidar da minha beleza sei que isso levará horas e horas em salões de beleza e acho que tenho grandes chances afinal, sou razoável. Mas por outro lado não terei tempo para navegar na rede para me atualizar sobre os acontecimentos, mesmo porque imagino que uma miss internet deva estar muito bem atualizada, né!

Julia, amiga de Bruna responde:

-Querida Bruna, entendo seu desespero, afinal é uma escolha difícil, ser linda ou inteligente, eu apostaria tudo na beleza, afinal mulheres belas sempre chamam mais atenção por onde passam.

- Obrigado, Julia!
- Seguirei seu conselho.

Bruna passou dias em salões de beleza e estética, alongamento de unha, alongamento de cílios, sobrancelhas, depilação, limpeza de pele, alisamento capilar, Botox facial, e horas de academia todos os dias. Bruna estava maravilhosa, radiante, uma beleza inexplicável, e o grande dia chegou.

Julia estava sentada nas primeiras cadeiras, queria ter uma visão privilegiada de sua amiga, então o apresentador anuncia o início do concurso. Tinha umas 10 garotas, algumas lindíssimas e outras nem tanto. -Julia irá ganhar, é a mais bela!

O início foi o desfile para avaliarem a beleza das participantes e em seguida um jogo de perguntas e respostas referente a nosso país e acontecimentos relevantes para a sociedade atual. Julia não esperava que a amiga fosse tão mal nessa etapa.

Chega o momento final do concurso.

O apresentador anuncia:

- Maria do Carmo, é a campeã!

Bruna ficou perplexa, afinal investiu tanto dinheiro na beleza e nada em conhecimento. Hoje Bruna não é só linda, como também universitária e em alguns anos estará formada.

Uma lição que levará para o resto da vida.

Pelos textos 1, 2 e 3 percebemos que a leitura literária feita previamente ou mesmo diferentes metodologias sobre a práxis em sala de aula não são garantias de se tornarem exemplos nas produções do leitor-estudante. Percebemos ainda que até mesmo a temática do texto produzido pelo estudante pode ser influenciada por fatores externos à leitura, como a parceria de um colega, por exemplo.

Partindo da concepção de Aguiar e Bordini (1993, p. 64) de que “o método criativo se associa usualmente a práticas de caráter artístico, como artes cênicas, artes plásticas, música e literatura, ou de cunho artesanal, embora pertença, como possibilidade, a todo o fazer humano”, em uma quinta etapa, na culminância, os alunos fizeram a dramatização da crônica lida e na sequência houve a degustação do pudim que os alunos produziram.



Screenshot das imagens da encenação da crônica

Além da dramatização da crônica de Veríssimo houve também o espaço para quem quisesse apresentar a leitura da crônica que havia produzido. O método criativo parte da intuição do sujeito bem como do diálogo que este mesmo sujeito estabelece com a objetividade do mundo e sua própria subjetividade em um processo de criação contínua.

É necessário que se frise que relacionar o Método Criativo com as Metodologias Ativas requer antes um certo discernimento por parte do mediador de leitura literária no sentido de quando propor e quando recuar quanto a alguma ação. Requer também um certo tato em como buscar o leitor para ação da leitura e permitir, até mesmo incentivar, que o leitor tenha ousadia. Ao fazê-lo, ou seja, quando o leitor-estudante reagir ou até mesmo resistir quanto ao que lhe foi proposto é sinal de que deixou de ser passivo diante do ato de ler.

Se é que há um fecho...

Em vias de conclusão parece-nos coerente reportar-nos à epígrafe que abre este texto. Agambem (1999) nos provoca a reflexão dos efeitos que a literatura pode nos proporcionar. O contato com o outro pode nos levar à fruição. Foi deste prisma que nossa práxis na Escola Estadual Dona Rosa Frigger Piovezan partiu. Propor a literatura como prazer em diversas perspectivas desde a leitura à produção. Escolhemos como percurso as Metodologias Ativas, proposta de José Morán, em consonância com o Método Criativo de Aguiar e Bordini.

Procuramos no decorrer da práxis permitir que os estudantes percebessem que “a crônica pode dizer as coisas mais sérias e mais empenhadas, por meio do ziguezague de uma aparente conversa fiada. Mas igualmente séria” (CANDIDO, 1992, p. 20). No decorrer da práxis, os alunos puderam perceber que a crônica de Veríssimo, Açúcar emprestado, descreve a desigualdade social presente no dia a dia da sociedade e que reflete nos adolescentes, em que mesmo as

mulheres tendo conquistado os direitos iguais ainda não são aceitas por uma boa parte da sociedade.

A narrativa revela a preocupação social com a falta de empatia e amor pela vida além dos julgamentos presentes na sociedade em pleno século XXI em que o homem, ainda que co-partícipe de um suicídio é perdoado e a mulher é vista como errada em vários aspectos em que a sociedade tradicional valoriza.

Nossa práxis evidenciou ainda que a crônica pode falar dos mais variados assuntos utilizando-se de diversos meios para conseguir o efeito que deseja e ainda assim “ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente da composição porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural” (CANDIDO, 1992, p. 13).

Referências

- ADORNO, Theodor. *Posição do narrador no romance contemporâneo*. In: Notas de Literatura I. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2011.
- AGAMBEN, Giorgio. *Ideia da prosa*. Tradução, prefácio e notas de João Barrento. Lisboa: Cotovia Ltda. 1999.
- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- ARRIGUCCI Jr., Davi. *Teoria da narrativa: posições do narrador*. In: Jornal de Psicanálise 57, 1998.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação é a base. Brasília. 2018. Disponível em: https://BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf (mec.gov.br)
- CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: CANDIDO, Antonio[et al]. *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.
- CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. 8ª ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000; (Coleção Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro) Publifolha, 2000.

CULTURA, Um canal aleatório sobre. Com amor, Vincent. Youtube, 10 mai. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TjhqiltXCQU>>. Acesso em 28 ago. 2022.

Disponível em< <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educa-cao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>> Acesso em nov-2022.

GANZELA, Marcelo. O leitor como protagonista: reflexões sobre metodologias ativas nas aulas de literatura. In BACICH, Lilian; MORAN, José. (org). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. [recurso eletrônico]– Porto Alegre: Penso, 2018. P.109-132. Disponível em<<https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educa-cao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>> Acesso em nov-2022.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas, v. 36).

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1981 (Col. Primeiros Passos).

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura?* São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção Primeiros Passos; 74).

MORÁN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In BACICH, Lilian; MORAN, José. (org). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. [recurso eletrônico]– Porto Alegre: Penso, 2018. P.35-76.

TAFAREL, Renam. *Hétero top é a fantasia de estar no topo*. Queer, 2022. Disponível em: <https://queer.ig.com.br/2022-03-25/o-que-significa-ser-hetero-top.html>

VERISSIMO, Luís Fernando. Açúcar emprestado. In: VERISSIMO, Luís Fernando. *Comédias brasileiras de verão*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

UM OLHAR PESQUISADOR VOLTADO PARA NECESSIDADE DE DESCOLONIZAÇÃO DA LITERATURA SURDA

João Carlos Gomes
PPGML/UNIR
Linsis Caroline Neves Alves da Silva
LETRAS LIBRAS/UNIR

[...] Nós temos uma noção muito patriarcal e fállica do que é o conhecimento. Fazemos muitas coisas, mas há uma hierarquia: aquilo que está ligado à academia é o verdadeiro conhecimento e a verdadeira profissão [...] A política do colonialismo é a política do medo. É criar o 'outro', criar corpos desviantes e dizer que eles são assustadores e terríveis e que nós temos que nos defender deles como barreiras como passaportes e fronteiras.

Grada Kilombo (2023)

A literatura surda, também conhecida como literatura em língua de sinais, é uma forma de expressão artística criada por e para pessoas surdas. A perspectiva da descolonização destaca a importância de reivindicar a Libras como uma língua legítima e valorizar a cultura surda. A literatura surda é uma forma de

resistência à opressão linguística e cultural imposta pela sociedade ouvinte; pode ser usada como ferramenta para a promoção da igualdade no contexto do processo de descolonização cultural.

As discussões em torno dos temas relacionados à cultura e identidade surdas passam necessariamente pela Língua Brasileira de Sinais e processos de tradução que refletem as marcas do hibridismo cultural nos chamados recursos pós-coloniais. Reconhecemos o hibridismo cultural como a expressão usada para descrever a mistura de culturas que ocorre como resultado de processos de colonização.

Nesses períodos, os colonizadores impuseram as próprias crenças e costumes às populações colonizadas. Como resultado, há mistura de culturas, com os elementos dos colonizadores e dos colonizados. Isso é conhecido como hibridismo cultural e tem sido estudado em profundidade em muitas áreas dos estudos culturais pós-coloniais. Por exemplo, o hibridismo cultural pode ser visto nos costumes, na língua de sinais, na música, na literatura, nas artes e nos meios de comunicação das populações colonizadas.

A descolonização da literatura surda é um processo que exige profunda reflexão sobre as consequências culturais envolvendo a colonização, bem como sobre as formas de resistência e de autoafirmação dos povos colonizados. A literatura surda é forma poderosa de expressão cultural que permite a tal cultura ser compreendida e valorizada na sua diversidade.

É importante destacarmos que a descolonização no universo dessas letras não se resume à criação da ciência em língua de sinais, mas que também inclui a valorização de autores que escrevem em línguas orais, bem como a adoção de sistemas de produção literária que respeitem cultura e identidade surdas. Além disso, a descolonização abarca o reconhecimento de autores surdos na produção literária e a valorização de obras de autores surdos, pois é através delas que a cultura em análise é expressa e compreendida. Nessa perspectiva, o presente estudo tem como objetivo a realização de prática voltada para reflexões sobre a necessidade da descolonização.

A literatura surda é um fenômeno emergente no Brasil, tendo suas primeiras publicações em Libras ou produções nas linguagens imagéticas a partir de 1999. No século XXI, deu-se início aos primeiros estudos sobre essas letras com artigos de Lodenir Becker Karnopp (2004). Produções da cultura e identidade surdas, assim como as produções de narrativas tanto em Libras como em livros escritos em língua portuguesa, tornam-se uma conquista que contribui para o reconhecimento da língua de sinais com a consolidação da Lei 10.436 em 2002.

O processo de colonização linguística do povo surdo tem marcos históricos registrados a partir do momento em que foi negada a valorização da língua de sinais no Congresso de Milão, ocorrido em 1880, registrado como marco histórico de colonização linguística, que promoveu a imposição das línguas orais determinando que a utilização da língua de sinais em sala de aula fosse proibida. Há várias narrativas que revelam a necessidade de descolonização e valorização das línguas de sinais, incluindo as experiências visuais, propondo um novo olhar em relação ao povo surdo. Nesse cenário, a produção literária é um meio que contribui para refletirmos os processos de colonização linguística e suas consequências na geração de preconceito em relação a cultura e identidade surdas e a sua língua gesto visual. Nesse horizonte, buscamos pressupostos da teoria dos estudos pós-coloniais para refletirmos sobre como a produção descolonizadora produz relações preconceituosas contra o povo surdo.

O presente estudo tem como objetivo geral proceder a uma análise sobre a necessidade de descolonização da literatura surda com base na cultura e identidade do povo surdo. Os objetivos específicos são voltados para realização de breve abordagem sobre as letras surdas, numa perspectiva crítica, além de identificar pressupostos teóricos que revelem as necessidades dos procedimentos de descolonização.

Trata-se de abordagem relacionada ao campo dos estudos literários sobre cultura e identidade surdas. Reconhecemos se tratar

de um campo de conteúdo pouco estudado na região amazônica. Nesse rumo, a presente matéria busca refletir acerca de temas específicos que passam necessariamente pelas produções literárias que marcam o hibridismo cultural nos chamados métodos de pós-colonização de um povo.

Como metodologia, foram adotados os pressupostos das pesquisas pós-críticas de Marlucy Paraíso (2004), que se constituem em sistemas abertos, compostos por linhas variadas que tomam emprestado algumas e criam outras que permitem encontros, invenções e problematizações temáticas que incorporam uma variedade de linguagens oriundas de diferentes autores e teorias.

Nessa direção, Paraíso (2004) assegura que podemos usar uma linguagem que receba influências da chamada “filosofia da diferença” dos estudos multiculturalistas e pós-colonialistas das teorias pós-críticas, que realizam, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfases em relação às pesquisas críticas. Portanto, o presente estudo corresponde a uma pesquisa de caráter qualitativo, com base nos pressupostos teóricos de Lodenir Becker Karnopp (2004), Karen Strobel (2013), Stuart Hall (2011) e Pissinatti (2020).

Com base nesses autores, o presente trabalho se encontra dividido em duas reflexões teóricas: na primeira, buscamos refletir sobre a literatura surda numa perspectiva crítica; no segundo momento, buscamos pressupostos teóricos que nos ajudem a identificar as necessidades do processo de descolonização da literatura específica. Vale a pena conferir o presente estudo que visa construir um olhar pós-crítico para a literatura surda.

A literatura surda na perspectiva da descolonização

Reconhecemos a literatura surda como forma de resistência às forças coloniais e promoção da cultura e identidade surdas. Sua descolonização envolve a valorização e a promoção, considerando a necessidade de promoção das línguas de sinais. Isso exige inclusão

de autores surdos na produção literária e a valorização de obras de autores surdos, pois é através delas que a cultura e identidade surdas são reconhecidas. Além disso, também significa o reconhecimento do direito à educação bilíngue para surdos e a adoção de processos de produção literária que respeitem a cultura. A descolonização da literatura surda também pode significar o envolvimento de surdos na produção e no ensino da literatura, bem como o estabelecimento de novas formas de representação, como a inclusão de personagens surdos nas narrativas infantojuvenis.

Assim, o primeiro referencial teórico da literatura surda é a Teoria da Descolonização, que foi desenvolvida pelo professor, escritor e ativista surdo Paddy Ladd (2017), que em busca da surdidade, desenvolveu a Teoria da Descolonização explorando como a literatura surda pode ser usada como forma de resistência às forças coloniais e de autoafirmação das especificidades surdas. Ele também examina os impactos da colonização, bem como as formas de resistência e de reivindicação de direitos que surgiram como resultado desse processo. A Teoria da Descolonização tem sido importante para o desenvolvimento e a promoção da literatura surda, bem como para as discussões sobre formas de inclusão e aceitação de surdos nas comunidades ocidentais.

Dentro dessa visão, reconhecemos também o referencial teórico de compreensão da diferença cultural entre povo e comunidade surda realizado pela pesquisadora surda Strobel (2006), que nos mostra as diferenças básicas entre comunidade e povo surdo. Segundo ela, o povo surdo é formado por sujeitos que têm costumes, história, tradições em comum; têm as mesmas concepções de mundo relacionadas a um código de formação visual, independentemente do nível linguístico de quem domina a Libras.

Por outro lado, Strobel (2006) nos mostra que a comunidade surda é constituída quando os sujeitos surdos estão em comunhão entre eles, e quando compartilham suas metas dentro da associação de surdos, tanto sentido de estar vivendo a experiência de vida em comunidade. Dessa forma, a comunidade surda não é só de surdos,

considerando que, junto, há sujeitos ouvintes que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comum em determinado território que utiliza a Língua Brasileira de Sinais.

Nesse horizonte, é latente a necessidade de realizamos estudos e pesquisas nos revele o que vem a ser a cultura e identidade surdas, para que possamos compreender o lugar de representação das diferenças linguísticas dessa comunidade. Em defesa das diferenças culturais pela igualdade da dignidade humana, podemos identificar a Língua Brasileira de Sinais como um dos principais artefatos da cultura e identidade surdas. Em 24 de abril de 2002, a Libras foi oficializada como a língua materna e natural das comunidades surdas brasileiras, reconhecida pela Lei nº 10.436/02 e, em 2005, regulamentada com o Decreto 5.626/05 em 22 de dezembro.

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais (Libras) a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, Art. 1º).

Para Strobel (2013), a literatura surda é um dos artefatos culturais do povo surdo, considerando que parte de seus materiais culturais é constituída nessa comunidade. Isso porque ela considera que tal produção não seja exclusiva do povo surdo, mas tem como público-alvo os surdos – produzida e pensada neles, porém não se restringindo a esse grupo linguístico, considerando que várias pessoas ouvintes tornaram-se leitores dessa modalidade de literatura. Com este olhar crítico, ela nos revela que o artefato linguístico presente na língua de sinais revela aspecto fundamental da cultura e identidade surdas que estão presentes nos gestos que são reconhecidos como “sinais emergentes”, “sinais caseiros” de sujeitos das zonas rurais, de surdos isolados que buscam compreender o mundo por meio de experimentos visuais e que se comunicam criando sinais próprios. As imagens sobre a característica cultural

surda apresentada pela autora nos revelam que outro mundo é possível...

Por outro lado, Mourão (2016) afirma que a literatura surda traz histórias de comunidades surdas, e essas histórias não interessam só para elas, mas para comunidades ouvintes, por meio da participação tanto de sujeitos surdos quanto de ouvintes, o que produz uma literatura por mãos literárias.

Talvez seja possível encontrar uma forma de especificar o conceito de literatura surda, que se apresenta de forma “muito aberta”; mas não pretendo fechar em uma conceitualização definitiva. O estudo que realizei nesta pesquisa busca, nas leituras dos livros e nas mãos literárias, o que me passou enquanto experiência literária significativa dos entrevistados, mas isso não significa que a conceitualização esteja completa (MOURÃO, p. 33).

Nessa perspectiva, Mourão (2016) explora o significado da palavra literatura em autores da área que a conceituam como instrução, conjunto de saberes e habilidades de escrever e ler bem, e se relaciona com as artes da gramática, da retórica e da poética. Dessa forma, ele busca nos mostra que se refere especificamente à arte ou ofício de escrever de forma artística. Com ênfase na arte da escrita que revela que a literatura é uma manifestação artística capaz de contribuir reflexões sociais, política e cultural de diversos tipos de povos.

Nas perspectivas dos estudos pós-coloniais, Ladd (2013) nos mostra que as produções literárias dos sujeitos surdos, construídas no cenário internacional dos espaços escolares na Europa, num período em que a língua de sinais não era reconhecida como língua de instrução e as línguas orais eram impostas no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos, revelam que existia uma postura colonizadora de imposição linguística em relação aos surdos.

Para Ladd (2017), neste período marcado pelo colonialismo, ocorreram práticas colonizadoras que podem ser comparadas com o processo de colonização ocorrida no período de expansão comercial da Europa. Rotinas colonizadoras nos mostram que esse

período foi marcado pela negação da cultura, dos valores e da língua de diversos povos, revelando que colonialismo linguístico contribuiu para o início dos discursos de colonizadores.

Nesse contexto, a produção literária em meio ao processo de colonização linguística, produziu preconceito em relação aos sujeitos surdos e a sua língua, permitindo reconhecermos que houve aproximação com a literatura surda na perspectiva das teorias dos estudos pós-coloniais, revelando a necessidade de descolonização das práticas preconceituosas.

Nesse rumo das nossas reflexões, Lourenço (2013) defende que essas conquistas provocam a reflexão precipitada de que os sujeitos surdos tiveram a oportunidade e o direito de exercer seus papéis na sociedade igualmente como os demais; eles têm a oportunidade de se tornarem cidadãos ativos em tempos atuais. Para o autor, a defesa por escolas bilíngues ou de Currículo Surdo, por exemplo, é um movimento presente na sociedade contemporânea que busca preservar e valorizar a cultura e identidade surdas. Desse modo, há quem acredite que a formação básica merece também um modelo de educação em Libras, tendo como pressuposto de instrução a identidade cultural surda.

Neste cenário, podemos reconhecer que a literatura surda se apresenta como um dos mecanismos que possam ajudar os sujeitos surdos a se reconhecerem com base na diferença cultural – e não na deficiência física por faltar audição. Isso significa que ter acesso às informações na sua própria língua, contribuir para a produção de reconhecimento da cultura e identidade, que contribuir para identificarmos a subjetividade e participar dos movimentos políticos de reconhecimento e aceitação das diferenças entre surdos e ouvintes.

Nessa perspectiva reflexiva dos estudos surdos, reconhecemos a necessidade em utilizar a literatura para compartilhar momentos em que as singularidades surdas sejam reforçadas, levando suas experiências compartilhadas tornarem-se protagonistas da própria história. Com isso, podemos reconhecer que não se pode pensar cultura e identidade sem estudar e explorar as particularidades

presentes no povo e na comunidade. Nesse prisma, as especificidades do ponto de vista do povo surdo buscam concepção socioantropológica e epistemológica da surdez. Para isso, torna-se necessário o fortalecimento da perspectiva socioantropológica da surdez que se constitui sob dois aspectos:

1. A existência de uma comunidade que se articula e se identifica pelo uso de uma língua própria – a língua de sinais – formando assim uma comunidade linguística;

2. E a confirmação de algumas características dos surdos filhos de pais surdos que os diferenciam dos surdos filhos de pais ouvintes, citando-se os melhores níveis acadêmicos e maiores habilidades para a aprendizagem da língua oral e escrita, além de não apresentarem os problemas sociais e afetivos observados no comportamento dos surdos filhos de pais ouvintes.

Nesse quadro, compreendemos que a presença de valores culturais, hábitos e modos de socialização dos próprios sujeitos surdos compõe as características-chave da comunidade linguística dos surdos. Isto porque os surdos, como grupo social, revelam que têm uma experiência essencialmente visual e por isso compreendem o mundo na perspectiva da língua visual-espacial. Desse modo, quando utilizamos a expressão experiências visuais, estamos nos referindo às experiências do modo ser e estar no mundo que ultrapassam o sentido da visão, ou seja, do ponto de vista físico: os encontros, as festas, as histórias, as casas, os equipamentos, até o ponto de vista mental: a língua, os sonhos, os pensamentos, as ideias – com produção de artefatos culturais que determinam a cultura imaterial dos sujeitos surdos.

Nesse rumo do nosso olhar pesquisador, Perlin (2005) corrobora nos mostrando que para aproximar-se da representação da identidade surda é fundamental afastar-se do conceito de corpo danificado, porque somente assim é possível chegar a uma representação da alteridade cultural que verdadeiramente explique a identidade surda. E a cultura surda como campo dos estudos das diferenças se constitui numa atividade criadora para o

reconhecimento dos sujeitos surdos no contexto da diversidade cultural. Portanto, podemos reconhecer que a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual e essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural que almeja os processos de descolonização do saber e do poder.

As necessidades de descolonização da literatura surda

Na tentativa de compreendermos a necessidade de descolonizar a literatura surda, Pissinatti (2020) nos mostra que as experiências estéticas das produções inerentes possibilitam manifestação de resistências por meio do contato com essa modalidade de literatura. Nesse prisma, ela nos mostra que a literatura possui relações de poder que pode contribuir para questionarmos e refletirmos as questões humanas, situando o ser humano frente às questões sociais e existenciais em relação a si mesmo e ao outro.

Considerando esse contexto, podemos afirmar que a literatura surda é engajada, descolonizadora e resistente. É engajada, pois possibilita refletir sobre si mesmo e sobre o outro, fornecendo um espaço de desenvolvimento do senso de responsabilidade e consciência de si e do outro; é descolonizadora, pois, contesta o colonialismo linguístico sofrido com políticas ouvintistas que impuseram a metodologia oralista e/ou percebem a língua portuguesa como superior à língua de sinais. Portanto, a literatura surda, enquanto literatura pós-colonial, procura descolonizar os valores ouvintistas, fortalecendo os valores linguístico-culturais do povo surdo, afirmando-os como diferença; é resistente porque, em seu contexto de engajamento e pós-colonialismo, contesta a opressão linguístico-cultural sofrida pelos surdos, retrata suas vivências e experiências, manifestando o preconceito sofrido, suas dificuldades. Dessa forma, os surdos afirmam suas diferenças através do campo literário (PISSINATTI, 2020, p. 46).

Com base nestes pressupostos apresentados por Pissinatti (2020), é possível assentirmos que a literatura surda contribui para o conhecimento da história de opressão e colonização linguística, nos revelando a necessidade do desenvolvimento de uma

consciência crítica que construa valores linguístico e culturais voltados para tirar o povo surdo da condição de subalternidade. Essa realidade do povo e da comunidade surda brasileira na contemporaneidade nos mostra que os sujeitos surdos nascem em sua grande maioria em meio a familiares ouvintes, ou seja, numa realidade que inicia precocemente a vida privados da sua cultura e identidade linguística.

Para Hall (2011), aspectos relacionados com a cultura nacional não se importa com as diferenças presentes entre seus membros. Isso porque as relações de classes sociais, gêneros ou raças, numa cultura nacional, visam representá-los todos como pertencendo a uma grande família nacional que domina o poder.

[...] Uma cultura nacional nunca foi simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica. Ela é também uma estrutura de poder cultural. Consideremos os seguintes pontos: A maioria das nações consiste de culturas separadas que só foram unificadas por um longo processo de conquista violenta – isto é, pela supressão forçada da diferença cultural. [...] Em segundo lugar, as nações são sempre compostas de diferentes classes sociais e diferentes grupos étnicos e de gênero. Em terceiro lugar, as nações ocidentais modernas foram também os centros de impérios ou de esferas neoimperiais de influência, exercendo uma hegemonia cultural sobre as culturas dos colonizados (HALL, 2011, p. 35-36).

Nesse horizonte, Hall (2011) defende que é preciso pensar as culturas nacionais como construção de expressão que represente a diferença como unidade ou identidade, pois são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo “unificadas” apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. Assim, o autor nos revela que esse modelo de sociedade moderna perdeu seu centro, ou seja, foi deslocado para as margens. Dessa maneira, impossível termos um único princípio ou eixo articulador que oriente as relações sociais entre pobres e ricos.

Numa prévia e rápida tentativa de conceituar cultura surda, Lourenço (2017) nos mostra que a cultura do povo surdo se distancia dos modelos de cultura nacional, porque se constitui como povo que possui hábitos, costumes, vivências de produções coletivas,

revelando próprio modo de ser, ver, entender e transformar o mundo. Nesse panorama, ele nos mostra que povo surdo é o conjunto de pessoas que nasceram ou adquiriram deficiência auditiva nos primeiros anos de vida, resultando num crescimento e desenvolvimento peculiar, adquirindo naturalmente a cultura surda, nos marcos das diferenças nacionais.

[...] essa história, essa língua própria, os movimentos sociais, as representações, identidades políticas, os mitos e as Belas Artes; esse fenômeno produzido por mãos que cotidianamente vivem, compreendem e transformam o meio em que vivem pelos sujeitos surdos, tudo isso, é cultura surda (LOURENÇO, 2017, p. 53).

Nesse enredo, podemos reconhecer que uma vez que o povo surdo, ainda que habite na comunidade surda, vive seu cotidiano imerso às imposições de uma cultura majoritariamente não-surda, com isso, certamente estará submetido aos processos de colonização. Desse modo, podemos admitir que, por consequência, suas produções culturais – literatura – estarão igualmente nas condições da subalternidade das culturais nacionais predominantes. Com isso, o povo surdo ainda sofre com a invisibilidade da sua língua e cultura, automaticamente, com a falta de reconhecimento.

Mignolo (2014) nos mostra que o processo de uma estética descolonizadora consiste em mostrar o que foi negado pelo colonizador e assim evidenciar as diferenças presentes no outro excluído e colonizado. Isso porque as experiências estéticas descolonizadoras, na maioria das vezes, são praticadas no contexto da educação escolar ou por meio da literatura surda. Ao acolher a forma de descolonização da literatura surda, Walsh (2017) contribui com pressupostos que nos mostram a necessidade de resistir as pedagogias da crueldade que nega, exclui, oprime e torna diferentes os sujeitos surdos. A autora nos revela um grito de alerta que revela a necessidade de libertação, resistência e empoderamento, para que os sujeitos surdos possam transgredir o silenciamento imposto pelo

processo colonizador que aniquila o indivíduo e seus valores em algumas obras da literatura surda – que apenas buscam romantizar a cultura e identidade surdas.

Algumas obras literárias dessa cultura evidenciam valores linguísticos do povo surdo que demonstram a necessidade de crítica como forma mediadora da necessidade de processos de descolonização. Essas críticas são necessárias porque como aluno no contexto da educação superior, na maioria das vezes, não realizamos um processo descolonizador de valores ouvintistas para compreender área de letras Libras como campo de estudo das diferenças culturais. Por isso, reconhecemos que é fundamental a criação de estratégias de cunho pedagógico que possibilite a problematização para que essas obras possam servir de base para os processos de ressignificação das diferenças por meio das produções literárias de suas comunidades.

Com base nos pressupostos apresentados, importante ressaltar que é parte integrante de descolonização da literatura surda a busca da surdidade, defendido por Paddy Ladd (2017), para quem a ação representa avanço para um entendimento mais amplo das experiências de ser-surdo-no-mundo, sem enquadrar na categoria de deficiência auditiva toda a experiência de ser surdo. Sendo assim, algumas das necessidades de descolonização da literatura surda passam por:

1. Representação equitativa: A literatura surda deve refletir a diversidade cultural e étnica, incluindo a representação de grupos marginalizados e subalternos formados por sujeitos surdos.
2. Perspectiva descentralizada: A literatura surda deve ser produzida e avaliada a partir de perspectivas descentralizadas, fora dos padrões eurocêntricos e coloniais criados pelas diversas diásporas.
3. Desmantelamento de estereótipos: A literatura surda deve desafiar e dismantelar estereótipos negativos e racistas perpetuados pela cultura colonial contra a cultura e identidade surdas.

4. Reavaliação de valores: A literatura surda deve reavaliar os valores e ideologias transmitidos pela cultura colonial e privilegiar a pluralidade de valores e narrativas.

A descolonização da literatura surda é um processo contínuo e importante para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, que se apresenta como movimento que busca desafiar e mudar as práticas e concepções coloniais sobre a surdez e a cultura surda. Como movimento, a descolonização da surdez torna-se importante para garantir a igualdade e o respeito pelos direitos humanos dos surdos. Nesse prisma, algumas metas temos como fundamentais:

1. Desconstrução do mito da deficiência: A descolonização da surdez busca desconstruir a narrativa dominante de que a surdez é uma deficiência ou anomalia, e em vez disso, enfatiza a diversidade e a riqueza da cultura surda.

2. Empoderamento dos surdos: A descolonização busca fortalecer e empoderar a comunidade surda, promovendo a autodeterminação e a liderança surda.

3. Representação equitativa: A descolonização busca garantir a representação equitativa e a inclusão dos surdos em todas as esferas da sociedade, incluindo a educação, a cultura e o emprego.

4. Reconhecimento da língua surda: A descolonização busca reconhecer e valorizar a língua surda, a exemplo da Libras, como uma língua viva que possui o próprio valor.

Considerações finais

A literatura surda na perspectiva dos estudos pós-coloniais situa-se no contexto dos bens imateriais de resistência que produzem narrativas que contemplam artefatos da cultura e identidade surdas. Trata-se de um campo do conhecimento humano que vem apresentando características de algo inovador que permitem seus registros e reprodução à luz da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, conhecida como Lei da Libras, que possibilitou avanços sob a perspectiva da militância surda.

A tecnologia assistiva vem permitindo aos surdos se apoderarem dos benefícios que a literatura pode gerar para os indivíduos. A literatura surda, mesma com a necessidade permanente de descolonização, é um dos principais artefatos culturais que podem contribuir com o processo de formadores de sensibilização e conscientização sobre a cultura e identidade surdas.

Portanto, não podemos deixar de admitir que toda reflexão sobre a descolonização da literatura surda necessita nos proporcionar a construção de uma visão de fortalecimento e desenvolvimento da cultura e identidade surdas como elemento de resistência cultural de um povo. Assim, reconhecemos que a literatura surda não é apenas para o povo surdo, mas também para ouvintes, a fim de que possam aprender, respeitar e reconhecer a comunidade e seus objetivos que se desdobram com o uso da Língua Brasileira de Sinais. A literatura surda contribui no processo de formação e de desenvolvimento da identidade do povo surdo por meio da experiência estética, por meio do qual é possível refletir sobre si mesmo e o outro.

Desse modo, nos é permitido finalizar essas reflexões nas perspectivas dos estudos surdos pós-crítica que a literatura surda é representatividade de experiências e vivências dos surdos e respectivos familiares e amigos. Permitindo ao leitor uma experiência estética descolonizadora – que consiste em desconstruir preconceitos e práticas excludentes colonizadoras.

Por fim, a busca da surdidade nos processos de descolonização da literatura surda é uma necessidade emergente que passa pelo reconhecimento de Paddy Ladd (2017), que examina a história, cultura e identidade da comunidade surda. Por meio de sua pesquisa, Ladd explora as formas pelas quais a surdez é compreendida, e nos revela que as respostas culturais à surdez e a interseção entre surdez e deficiência em diversos contextos são grande relevância para descolonização. Ele argumenta que a surdez é uma cultura própria, com características únicas e distintas de outras culturas minoritárias. Ele também enfatiza a importância do ativismo surdo e a necessidade

de as pessoas surdas serem empoderadas para assumir o controle das próprias vidas.

Referências

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005(a)*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm > Acesso em 1º/5/2021.

BRASIL. *Lei 10.436, de 24 de abril de 2002*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm > Acesso em 1º/5/2021.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

KARNOPP, Lodenir Becker. *Produções culturais dos surdos: análise da literatura surda*. Cadernos de Educação. Pelotas, nº 36, p. 155-174, mai./ago./2010.

KILOMBO, Grada. Grada Kilombo: “O colonialismo é a política do medo. É criar corpos desviantes e dizer que nós temos que nos defender deles” – Caderno de Cultura *E/País* – capturado em 2/2/2023 em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/19/cultura/1566230138_634355.html

LOURENÇO; Katia Regina Conrad. *Currículo Surdo: Libras na escola e desenvolvimento da Cultura Surda*. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Orientador: Professor Doutor Alípio Casali. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP: São Paulo, 2017.

MIGNOLO, Walter. Aesthesis Decolonial. In: GOMEZ, Pedro Paulo (org.); MIGNOLO, Walter; ACHINTE, Adolfo Albán; TLOSTANOVA, Madina. *Arte y estética en la encrucijada descolonial II*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. *Literatura Surda: produções culturais dos surdos em Língua de Sinais*. Porto Alegre. 2011.

PERLIN, Gladis. *Identidades surdas*. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez – um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 51-73.

PADDY, Ladd; adapt. Mariana Martini; trad. Mariana Martini, Carla Souto. - 1ª ed. - [S.l.: s.n.], 2013: Europress. – v. il; 24 cm. - Tít. orig.: Understanding deaf culture: in search of Deafhood. - Em busca da surdidade / 1º v.: Colonização dos surdos. - 173, [1] p. 2º v.: Compreender a Cultura Surda, 2017.

PARAÍSO, Marluce Alves. *Pesquisas Pós-Críticas em Educação no Brasil: Esboço de um mapa*. Cadernos de Pesquisa, v. 34, nº 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

PISSINATTI, Larissa Gotti. A Literatura Surda na Sala de Aula e a Formação da Consciência de Si – *Tese Doutorado* - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Estadual de Maringá – Área de Concentração: EDUCAÇÃO, sob orientação Profª Drª. Nerli Nonato Ribeiro Mori, MARINGÁ, 2020.

STROBEL, Karen. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

WALSH, Catherine. Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo 6/7 decolonial. In: *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* - Tomo II. Quito-Ecuador: Ediciones Abya Yala, 2017.

OS AUTORES

Andreia Neves de Souza

É licenciada em Letras e Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso, UNEMAT e pelo centro universitário FAVENI, de Guarulhos- SP, respectivamente. Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade de Educação São Luís- SP. É mestranda pelo Programa de Estudos Literários pela Universidade do Estado de Mato Grosso/UNEMAT. Sua pesquisa é vinculada à linha de pesquisa, Leitura Literatura e Ensino, voltada para a identidade presente na literatura juvenil de autores radicados em Mato Grosso. Professora na Rede Estadual de Mato Grosso. É membro dos Grupos de Pesquisa Literatura Infantojuvenil: Poesia e Prosa e do Grupo Literatura, Ensino e Sociedade. Tem poemas, artigos e ensaios publicados e é organizadora das antologias: Vozes Literárias e suas (des) construções de sentido e Literarte: Leituras, autorias e releituras ao entardecer. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/004374777224011>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8423-6760>. E-mail: andreiacdo@hotmail.com

Aroldo José Abreu Pinto

Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP (2004). Pós-Doutor pela Universidade de São Paulo/USP (2012). Docente do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Estudos Literários da UNEMAT - Campus de Tangará da Serra. Professor do Departamento de Letras da UNEMAT Campus de Tangará da Serra. Foi Coordenador do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Estudos Literários da UNEMAT - Campus de Tangará da Serra no quadriênio 2013-2016 e no triênio 2017-2019. Coordenador do Projeto de Pesquisa “Organização e disponibilização do acervo de Ricardo Ramos” (CNPq). Pesquisador da UNESP-Assis (Grupo Acadêmico Leitura e Literatura na Escola: Núcleo Regional de Pesquisa). Coordenador do Grupo de Pesquisa “Literatura, Ensino e Sociedade” e membro do Grupo de Pesquisa “Literatura, Leitura e Ensino” na UNEMAT. Possui vários livros publicados e/ou organizados, além de diversos artigos publicados em livros e periódicos. Atua na área de Letras e Comunicação, com ênfase em Literatura Brasileira. Responsável pelo acervo do escritor Ricardo Ramos. Os termos mais frequentes na contextualização de sua produção científica são: crônica, conto, leitura, literatura infantojuvenil,

ensino, Ricardo Ramos, linguagens e significação. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/2323427456490711>. Orcid <https://orcid.org/0000-0002-0424-151X>. Email: aroldoabreu@unemat.br

Elayne Barbosa da Silva

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (2019). Pós-Graduação em Libras pela Faculdade Venda Nova Do Imigrante FAVENI. Mestranda em Estudos Literários - UNIR. Atua na área de pesquisa de Literatura, Cultura e Letramento. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0128037663271480>. E-mail: lacerdaleen@hotmail.com

Elizete Dall'Comune Hunhoff

É Mestre e Doutora em Letras pela USP-SP. Atua no Mestrado Profissional – PROFLETRAS, Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, Campus de Cáceres, MT, como colaboradora. Está vinculada aos Grupos de Pesquisa “Literatura Infantojuvenil: Poesia e Prosa LIPP” como coordenadora e participa no grupo “Leitura, Literatura e Ensino – LER”. Desenvolve trabalhos nas linhas de pesquisa: Escritas literárias e imaginários culturais; Linguagens e ensino. Possui diversas publicações em livros, periódicos e artigos. Currículo lattes: <https://lattes.cnpq.br/0976604031813468>. Email: elizetedh@unemat.br

Epaminondas de Matos Magalhães

É doutor em Letras- Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2014). Realizou estágio de Pós-Doutorado na Universidade Estadual de Maringá (2015-2017), pesquisando a produção infantil em Mato Grosso. Mestre em Estudos de Linguagem, área de concentração Estudos Literários, pela Universidade Federal de Mato Grosso (2010). Possui graduação em Letras- Língua Portuguesa, Inglesa e respectivas Literaturas pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2006). É membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de Literatura e Línguas (GPELL), vinculado ao Mestrado em Ensino/ PPGEn desde 2018. Atualmente é professor efetivo do Instituto Federal de Mato Grosso- Campus Pontes e Lacerda. Atua como professor do Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Ensino (IFMT/UNIC) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (PPGEL- UNEMAT/Tangará da Serra). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura moderna, poesia moderna em mato grosso, literatura regional e literatura infantojuvenil. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4813224250543689>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6070-219X>. E-mail: epaminondas.magalhaes@ifmt.edu.br

Fernando Simplício dos Santos

Doutorou-se pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL-UNICAMP), com pesquisas referentes à teoria, à crítica e à história literária. Durante o doutorado, foi pesquisador visitante/colaborador no Departamento de Literatura da Universidade do Quebec em Montréal (UQÀM-CANADÁ), com bolsa da Agência Universitária da Francofonia (AUF-CANADÁ). Em 2019-2020, desenvolveu estágio de pós-doutorado na

Universidade Federal de Roraima (UFRR). Graduiu-se em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP-ASSIS), onde também concluiu o Mestrado em Letras, com ênfase na área de conhecimento Literatura e Vida Social. É professor da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), vinculado ao Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas (DALV-UNIR) e ao Mestrado Acadêmico em Estudos Literários (PPGMEL-UNIR). Ministra aulas de literatura brasileira, teoria literária, contribuindo, igualmente, com determinados órgãos e institutos educacionais. É líder do Grupo de pesquisa Criação e (re) criação do romance nacional: conteúdo histórico e forma artística. Entre as pesquisas desenvolvidas atualmente, elabora trabalhos a partir dos seguintes temas: teoria do romance; literatura e violência; narrativa, imaginário e modernidade; revisão crítica do cânone literário nacional. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3201471894283721>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7853-5713>. E-mail: fernandosimpliciosantos@unir.br

João Carlos Gomes

É Professor e Pesquisador da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Porto Velho, Departamento de Letras Libras, Líder do Grupo Pesquisador em Educação Intercultural (GPEI), credenciado no Mestrado Acadêmico em Letras (ML/UNIR/Porto Velho), área de concentração: Línguas, Linguagens e Culturas Amazônicas - na linha pesquisa de Estudos de diversidade cultura, voltado a compreender as diferenças entre comunidades, em termos de língua, variedades, variações, falares e escritos artísticos, localizando as características próprias da Amazônia.

Josiane Santiago de Lima Pereira

Doutoranda e mestre em Estudos Literários pela Universidade do Estado do Mato Grosso, atuando na linha **Leitura, Literatura e Ensino**. Especialista em Libras pelo Centro Universitário Barão de Mauá e graduada em Letras pela Universidade do Estado do Mato Grosso (2009). É membro do Grupo de pesquisa Literatura, Ensino e Sociedade. Atuou na área de Educação Especial como professora e intérprete de LIBRAS. Atualmente leciona Libras no IFMT. Campus Campo Novo do Parecis. Os termos mais frequentes na contextualização de sua produção científica são: literatura surda, literatura infanto-juvenil, Estudos Culturais e Estudos Surdos. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9273275411128644>. Email: josiane.lima@unemat.br.

Liliane Lenz dos Santos

É doutora e mestre em Estudos Literários pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pelo Instituto Cuiabano de Educação e em Educação Especial pelo Centro Universitário Internacional. Graduada em Letras/Espanhol/Literaturas pelo Centro Universitário de Várzea Grande e Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Varzeagrandense de Ciências Humanas. Professora de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Mato Grosso. É vinculada ao grupo de pesquisa Literatura, Ensino e Sociedade. Desenvolve atividade de avaliação Ad Hoc da revista RELVA, Revista de Educação do Vale do Arinos e Moinhos. Tem artigos publicados em Revistas e Anais. Publicou seu primeiro livro “Leitura da Literatura Juvenil na Escola: entre o emancipatório e o mercadológico” em 2017.

Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9619106903148179>. Email: liliane.lenz@unemat.com.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8996-7207>

Linsis Caroline Neves Alves da Silva

Graduanda em Licenciatura em Letra Libras pela Universidade Federal de Rondônia - Atua como professora de Libras e intérprete, contribuindo para a inclusão social e a valorização da língua de sinais.

Luciana Raimunda de Lana Costa

É doutoranda em Estudos Literários pela Unemat - Tangará da Serra / MT. Mestra em Letras - ProFLetras pela Unemat / Cáceres / MT. Licenciada em Letras / Português e Inglês pela Universidade do Estado de Mato Grosso (2003) - Pontes e Lacerda/ MT. Especialista em: Linguística Aplicada e Ensino de Línguas pela UFMS; Estudos Linguísticos e Literários; Psicopedagogia e Educação Especial; Filosofia e Sociologia pelo Instituto Prominas e Metodologias Aplicadas às Séries Iniciais do Ensino Fundamental pela Faculdade de Selvíria/ MS. Professora de Língua Portuguesa na Rede Estadual de MT/ Seduc. Tem experiência na área de Linguagem e Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Literatura. É membro dos Grupos de Pesquisa Literatura Infantojuvenil: Poesia e Prosa e do Grupo Literatura, Ensino e Sociedade. É organizadora de antologias poéticas e coletâneas acadêmicas. Possui artigos, ensaios, poemas e artes visuais publicados em livros, jornais e revistas. Email: luciana.costa@unemat.br. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4589897952784153>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3298-7861>

Marcos Aparecido Pereira

É doutor em Estudo Literários PPGEL – Unemat. Mestre em Ensino pelo Instituto Federal de Mato Grosso em parceria com Universidade de Cuiabá. Atualmente é professor do IFMT - Instituto Federal Campus Cáceres - Prof. Olegário Baldo e do Programa de Mestrado em Ensino - PPGEN/IFMT - Campus Cuiabá. É membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de Literatura e Línguas (GPELL), vinculado ao Mestrado em Ensino/ PPGEn desde 2018. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Estrangeira Moderna: Inglês e desenvolve trabalhos principalmente relacionados à seguintes linhas temáticas: ensino, literatura, leitura literária, formação de leitores e escrita criativa. É escritor, tendo publicado os romances: Apenas um sonho (2007), A face oculta (2010), No tempo dos sonhos (2011), O diário das eras (2013), Pedras da meia-noite (2015), O castelo de sombras (2021), Uma aventura na Terra da Magia (2021). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1183446644029776>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9498-8248>. E-mail marcos.pereira@ifmt.edu.br

Maria de Fátima da Conceição

É Mestra em Língua Portuguesa e Literatura pela UNEMAT, MT. Possui graduação em Letras - Português e Literaturas pela Universidade Federal de Mato Grosso. Atua como professora da Educação básica da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Mato Grosso – SEDUC. Está vinculada aos grupos de pesquisa: “Grupos de Pesquisa: Literatura Infantojuvenil: Poesia

e Prosa LIPP”; “Leitura, Literatura e Ensino – LER”. Liga-se à Linha de pesquisa Linguagens e ensino. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/7822730342389251>. Email: maria.conceicao@unemat.br

Ninna Sanches Vicente da Costa

Graduada em Letras – Inglês pelo Centro Universitário de Várzea Grande (2017). Mestre em Educação e Ensino pela Universidade de Cuiabá (2022). Atualmente atua como coordenadora pedagógica em uma escola na cidade de Várzea Grande /MT. Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/0846350054265073>. E-mail: ninnasavi@gmail.com

Pedro Manoel Monteiro

Pós-doutor pela Universidade de Lisboa. Possui Doutorado em Letras: Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. É mestre em Letras: Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. Especialista Lato-sensu em Literatura Contemporânea (1996); graduação em Pedagogia, licenciatura plena em Administração Escolar e Supervisão de Ensino (1991), graduação em Letras, licenciatura plena em língua portuguesa, língua inglesa e suas literaturas (1987). Atualmente é Professor do curso de graduação em Letras/Português, PPGMEL, Mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Rondônia. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. Líder e proponente do grupo de pesquisas LILIPO - Literaturas de Língua Portuguesa, institucionalizado em 2005 na Universidade Federal de Rondônia - Campus de Porto Velho da Universidade de São Paulo e do Grupo de Estudos Cabo-verdianos da Universidade de São Paulo. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1502933200046304>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8704-1707>. E-mail: pmmonteiro2008@gmail.com

Rosane Pontes Silva

É Bacharel em Administração de Empresas (AVEC) em 2009, Licenciada em Música (Claretiano). Mestranda pelo Programa de Pós Graduação em Estudos Literários/PPGMEL da Universidade Federal de Rondônia/UNIR. Sua pesquisa é centrada na área de Estudos de Literatura, Cultura e Letramento. Desenvolve pesquisas junto aos seguintes Grupos de Pesquisa: Literatura Infantojuvenil: poesia e prosa (LIPP), da Universidade do Estado de Mato Grosso; Criação e (Re)Criação do Romance Nacional: Conteúdo Histórico e Forma Artística (CCRN), da Universidade Federal de Rondônia. Atualmente é professora de Arte na cidade de Comodoro-MT - Secretaria de Estado de Educação do Estado do Mato Grosso e é voluntária na Orquestra Sinfônica de Vilhena. Tem experiência na área de docência no Ensino Superior e Básico, com ênfase no Ensino de Arte, Administração com ênfase em Administração de Empresas. Link lattes: <http://lattes.cnpq.br/6922409239005032>. Email: rosanep.claretiano@gmail.com

Rosemar Eurico Coenga

Doutor em Teoria Literária e Literaturas pela Universidade de Brasília (UnB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino pela Universidade de Cuiabá em Associação Ampla com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Organizou com Fabiano Tadeu

Grazioli, as coletâneas *Literatura Infantojuvenil e leitura: questões, reflexões e experiências* (Habilis Press, 2013); *Literatura Infantojuvenil e leitura: novas dimensões e configurações* (Habilis Press, 2014) e *Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar* (Habilis Press, 2018). Obra detentora do Melhor Livro Teórico da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ); *Leitura e Literatura Infantil e Juvenil: limiares entre a teoria e a prática*, 2019); *Literatura para crianças e jovens: questões históricas, perspectivas contemporâneas e leitura*, 2020). *Literatura (s), infância (s) no antes e no hoje, cercadas pela leitura* (Paco, 2021). E os E-books: *Leitura e Literatura Infantil e Juvenil: travessias e atravessamentos* (2020) e *Literatura Infantil e Juvenil: História, Teoria, Crítica e Mediação de Leitura* (2020), em parceria com Deisi Luzia Zanatta. Além das coletâneas: *Leitura e Literatura Infantojuvenil: redes de sentido* (Carlini & Caniato, 2010) e *A leitura em cena: Literatura Infantojuvenil, autores e livros* (Carlini & Caniato, 2010), . É autor de *Leitura e letramento literário: diálogos* (Carlini & Caniato, 2010). Organizou com Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da Costa e Fabiano Tadeu Grazioli *Leitura e Literatura Infantil e Juvenil: (con)fluências* (Pimenta Cultural, 2022) e *Literatura Infantil e Juvenil: em tempos de reflexão e isolamento: a muitas mãos como convém aos solidários* (Entrelinhas, 2021). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6784437572638138>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9317-8120>. Email: rcoenga@gmail.com

Waldiney Santana da Costa

É licenciado em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso. Especialista em Ensino “Estudos Linguísticos e Literários” e Mestre em Letras pelo Programa de Mestrado Profissional–PROFLETRAS/Cáceres-MT. Atua como professor de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura–SEDOC-MT. É doutorando em Estudos Literários pelo Programa de Estudos Literários pela Universidade Federal do Mato Grosso/ UFMT. Sua pesquisa é vinculada à linha de Literatura e Sociedade, voltada para autoria feminina. Participa do GENPEX/ UNB, Grupo de Ensino-Pesquisa-Extensão em Educação Popular Estudos Filosóficos e Históricos Culturais, com ênfase no ensino de Literatura. Atualmente mora na cidade de Nova Xavantina-MT e tem desenvolvido projetos de incentivos à leitura literária no Ensino Fundamental e Médio, bem como a prática de produção de ciberpoemas a partir de releitura de poemas visuais de poetas expressíveis como Sérgio Capparelli e outros. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1233531074846575>. E-mail: waldineysantana@unemat.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5056-6964>.

“O livro que ora se apresenta reúne capítulos que contemplam discussões sobre leitura literária em consonância com o ensino a partir de propostas de intervenção que retomam, discutem e experienciam diversos métodos em sala de aula, trazendo resultados práticos dessas intervenções. As pesquisas resgatam, portanto, anos de experiência com a leitura da literatura e esta publicação constitui-se, por sua vez, como parte de um projeto mais amplo intitulado “Diásporas Amazônicas: língua, cultura e educação sob o signo da diversidade”, aprovado em 2018 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia (PROCAD Amazônia), do Ministério da Educação (MEC)”.



REALIZAÇÃO



O presente livro foi realizado com apoio do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica na Amazônia – PROCAD/Amazônia da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil - Projeto: DIÁSPORAS AMAZÔNICAS: LÍNGUA, CULTURA E EDUCAÇÃO SOB O SIGNO DA DIVERSIDADE - Edital: PROCAD Amazônia - Linha 1 - n. 88887.200508/2018-0.



UFPA

