

N.14, 2021

LITERARTES



**A leitura da literatura hoje:
um labirinto de espelhos**

EQUIPE EDITORIAL

Coordenação

Maria Zilda da Cunha | CNPQ/ Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Brasil

Editores da Décima Quarta Edição

Célia Maria Domingues da Rocha Reis | Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil

Maria Zilda da Cunha | CNPQ/ Universidade de São Paulo, Brasil

Nathália Xavier Thomaz | CAPES/ Universidade de São Paulo, Brasil

Conselho Editorial

Lourdes Guimarães | Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Auxiliadora Fontana Baseio | Universidade de Santo Amaro, Brasil

Maria Cristina Xavier de Oliveira | Universidade de São Paulo, Brasil

Maria dos Prazeres Santos Mendes | Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Zilda da Cunha | CNPQ/ Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Iannace | FATEC/ Universidade de São Paulo, Brasil

Rita de Cássia Dionísio | Universidade de Montes Claros, Brasil.

Comissão Científica

Angela Balça | Universidade de Évora, Portugal

Diógenes Buenos Aires | Universidade Estadual do Piauí, Brasil

Eliane Debus | Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

José Jorge Letria | Associação dos Escritores Portugueses, Portugal

José Nicolau Gregorin Filho | Universidade de São Paulo, Brasil

Pedro Serra | Universidade de Salamanca, Espanha

Rosangela Sarteschi | Universidade de São Paulo, Brasil

Sérgio Paulo Guimarães Sousa | Universidade do Minho, Portugal

Ricardo Iannace | FATEC/ Universidade de São Paulo, Brasil.

Rita de Cássia Dionísio | Universidade de Montes Claros, MG, Brasil.

Comissão de Publicação

Cristiano Camilo Lopes | Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil

Cristina Casagrande de Figueiredo Semmelmann | Universidade de São Paulo, Brasil

Lourdes Guimarães | Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Cristina Xavier de Oliveira | Universidade de São Paulo, Brasil

Nathália Xavier Thomaz | CAPES/ Universidade de São Paulo, Brasil

Regina Célia Ruiz | Universidade de São Paulo, Brasil

Sandra Trabucco Valenzuela | Centro Universitário Faculdade das Américas - FAM, Brasil

Preparação e Revisão da Décima Quarta Edição

André Luiz Ming Garcia | Universidade de São Paulo, Brasil

Cristina Casagrande de Figueiredo Semmelmann | Universidade de São Paulo, Brasil

Nathália Xavier Thomaz | CAPES/ Universidade de São Paulo, Brasil

Oscar Nestarez | Universidade de São Paulo, Brasil

Selma Simões Scuro | Universidade de São Paulo, Brasil

Regina Célia Ruiz | Universidade de São Paulo, Brasil

Projeto Gráfico

Bruno de Oliveira Romão | <https://www.instagram.com/ilustra.bruno/>

Edição de Arte

Bruno de Oliveira Romão | <https://www.instagram.com/ilustra.bruno/>

Criação do Logotipo

Silvana Mattievich

Ilustração da Capa

Fabiana Carelli | Universidade de São Paulo, Brasil

Capa

Bruno de Oliveira Romão | <https://www.instagram.com/ilustra.bruno/>

Tradutores

André Luiz Ming Garcia | Universidade de São Paulo, Brasil

Cristina Casagrande de Figueiredo Semmelmann | Universidade de São Paulo, Brasil

Nathália Xavier Thomaz | CAPES/ Universidade de São Paulo, Brasil

Oscar Nestarez | Universidade de São Paulo, Brasil

Selma Simões Scuro | Universidade de São Paulo, Brasil

Pareceristas da Décima Quarta Edição

Ana Lúcia Machado da Silva | Universidade Paulista, Brasil

André Luiz Ming Garcia | Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Oliveira Barbosa | Universidade de São Paulo

Guilherme Magri da Rocha | Universidade Estadual Paulista, Brasil

Irineia Lina Cesário | Faculdade Fortium, Brasil

João Paulo Hergesel | Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil

Lígia Regina Maximo Cavalari Menna | Universidade Paulista, Brasil

Luciana Finco Mendonça | Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Madalena Aparecida Machado | Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Maria Zilda da Cunha | CNPQ/ Universidade de São Paulo, Brasil

Nathália Xavier Thomaz | Universidade de São Paulo, Brasil

Oscar Nestarez | Universidade de São Paulo, Brasil

Paulo César Ribeiro Filho | Universidade de São Paulo, Brasil

Regina Célia Ruiz | Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Iannace | FATEC/Universidade de São Paulo, Brasil

Simone Camacho Gonzalez | Universidade Paulista, Brasil

Suzana Ferreira Paulino Domingos | Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

ISSN: 2316-9826

SUMÁRIO

Editorial 9

Célia Maria Domingues da Rocha Reis, Maria Zilda da Cunha,
Nathália Xavier Thomaz

Entrevistas

A representação da criança na literatura
infantil e juvenil - Entrevista com Isabel Lopes Coelho.....15
Ricardo Iannace, Euclides Lins

Cinquenta anos de vida dedicados à literatura
infantil e juvenil - Entrevista com Luísa Ducla Soares.....23
Maria Célia Bruno Mundim

Artigos

Eixo 1: teoria e prática

Livros e canções - diálogos entre literatura e música.....34
Joelma Santana Siqueira, Victor Augusto da Costa Passos

Quando o texto literário inclui: reflexões sobre formação
e experiências de leitura em um projeto de extensão universitária.....55
Márcia Tavares, Shirley Neves Porto

O Projeto Articuladores de Leitura: uma proposta de formação de leitores
na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH).....81
Chrisley Soares Félix, Marta Passos Pinheiro

Culturas que também se expressam em português:	
Formação de leitores por meio de poemas africanos na EJA.....	98
Fábio Roberto Ferreira Barreto, Emerson da Cruz Inácio	
Formação de leitores literários na Amazônia	
brasileira: Da escuta à leitura silenciosa.....	118
Andréia dos Santos Oliveira	
Intermezzo	
Páginas paisagens luso-brasileiras	
em movimento: um projeto permanente de leitura	134
Ida Alves	
Saberes em movimento na Biblioteca Municipal de Juína - MT.....	154
Marinete Luzia Francisca de Souza	
Eixo 2: discussões teóricas	
Leitura e mídias:interações entre jogadores e leitores.....	172
Ana Lúcia Trevisan, Heloisa Antonioli Marino	
O ensino da literatura e da escrita em língua portuguesa mediado pela	
literatura de cordel na E.E.M. Virgílio Távora na cidade de Barbalha-CE.....	189
Rafaelly Carneiro dos Santos Nogueira, Verinha Alderina Leite,	
Josier Ferreira da Silva	
O livro como objeto transicional: crianças, ficção e livros-objeto.....	207
Arthur Aroha Kaminski da Silva	
Ensino remoto em tempos de pandemia:	
leitura e produção de textos para crianças e jovens.....	227
Sandra Trabucco Valenzuela, Regina Celia Ruiz	

Ensaio

Reflexões acerca do lugar dos estudos de vertente
formal do conto de fadas no contexto do sistema literário
e face aos desenvolvimentos atuais da área de LIJ..... 258
André Luiz Ming Garcia

Tradução comentada

Conto de fadas é forma, forma é conto de fadas,
por Kate Bernheimer.....275
André Luiz Ming Garcia

EDITORIAL

Uma questão de leitura e de literatura

A importância da leitura é alvo de estudos de diferentes campos há muito tempo, e, vem ocupando parte significativa da preocupação educacional contemporânea. Notadamente está dimensionada neste contexto de transformações muito potentes, em que as mídias digitais vêm criando interfaces com outros dispositivos de comunicação e propiciando simbioses entre humano e máquinas. Ora, em seu conjunto, os estudos põem sob mira a complexidade do processo do ato leitor, nessa dinâmica de natureza exponencial, explosiva e desordenada, que emerge com as últimas revoluções de informação e comunicação e demandam novas estratégias cognitivas e metacognitivas a serem mobilizadas pelo leitor. Fato que evoca reflexões acerca de práticas de mediação que norteiam investidas críticas e criativas em várias modalidades, códigos e obras literárias.

As discussões acerca da formação de leitores literários, em face da complexidade crescente a que vimos assistindo, nos últimos tempos, têm mobilizado ações investigativas, a elaboração de cursos diversos para profissionais das áreas educacionais, editoriais, artísticas, entre outras, no âmbito da universidade, de algumas comunidades governamentais e particulares, bem como vêm nutrindo a organização de projetos mais robustos que possam enlaçar grande parte das diversas ações necessárias para essa empresa.

A revista *Literartes*, em seu número 13, publicado em 2020, colocou sob consideração uma gama de projetos realizados nessa direção, convidando especialmente a uma reflexão sobre projetos político-pedagógicos, que colocaram em questão o modo como operam com o conhecimento em suas matrizes curriculares, nos segmentos do ensino, da pesquisa e da extensão, em função de alcançar, legalmente, um grau de equiparação pela promulgação das *Diretrizes para a Extensão na Educação Superior*, Res.n.7/CNE/CES, de dezembro/2018. Portanto, trazendo a extensão universitária como um meio constituído para atuação de docentes e graduandos, junto às comu-

nidades, retroalimentando saberes oferecidos, ampliando seu potencial de aplicabilidade, mediante articulação com o ensino e a pesquisa, articulação que deve estar apoiada em processo pedagógico unificado, “interdisciplinar, político-educacional, cultural, científico e tecnológico” (Art. IV, Res.n.7).

“Projetos de Leitura e Formação de Leitores”, título atribuído a 13ª edição de nossa revista científica, recebeu grande número de trabalhos. Tal conquista propiciou a consecução de alguns de seus objetivos: como o de mapear ações de mediação de leitura de literatura em diferentes comunidades, escolares ou não, e o de expandir as discussões trazendo novas e instigantes abordagens que o assunto merece. Assim, muitos artigos já selecionados foram reservados para compor o número 14, que traz como título: *A leitura da literatura hoje: um labirinto de espelhos*.

Nesta edição, o leitor encontrará reflexões acerca de autores, obras, bibliotecas, leitores e leituras, discussão metalinguística sobre o objeto livro e sobre o livro-objeto, mediações tecnológicas de leitura, estudos comparados de recepção e formação de leitores nas relações entre literatura, música, games, conjunto absorvido em projetos de leitura, desenvolvidos em unidades de ensino superior, básico, em bibliotecas e em praças públicas etc., em ambientes presenciais, virtuais, que não encontram fronteiras étnicas, espaciais, temporais para estimular a leitura e formar leitores.

Vale conferir a beleza da capa projetada e realizada por Fabiana Carelli, em feliz releitura do conto “A serpente branca”, versão dos Irmãos Grimm. A imagem alude ao episódio do conto em que o servo come a serpente - prato servido ao rei. Nota-se, contudo, que, na imagem, ele é a serpente. A magia da narrativa reverbera por meio das iluminações imagéticas imprimidas pela técnica de aquarela sobre papel e colagem.

As vozes de Luísa Ducla Soares e Isabel Lopes Coelho, artistas, escritoras, pesquisadoras, abrem a edição apresentando lances de seus processos criativos, comentários sobre suas produções e sobre as relações com o público, rememoração de suas histórias de leitura, desvelando, ao fim e ao cabo, faces de suas concepções de mundo.

Manteve-se, aqui, o mesmo parâmetro de ordenação dos textos, a saber: Eixo 1, no qual se inserem os projetos de leitura que integram teoria e prática, segundo o escopo de dar visibilidade a ações que mostram a maneira como o Ensino Superior é sensível e constrói saberes alicerçados nas demandas da sociedade, saberes funda-

mentais para a compreensão e atuação nos diferentes segmentos que a compõem. Incluem-se, nesse escopo, experiências relacionadas a ações no contexto de bibliotecas. O Eixo 2 é composto por trabalhos que laboram com reflexões teórico-metodológicas e trazem abordagens diversas. Na sequência, um ensaio valioso seguido de uma importante tradução.

No Eixo 1, há projetos articulados às instituições públicas. Como o projeto de extensão de contação de história para crianças surdas de escola bilíngue, do Curso de LIBRAS da Universidade Federal de Campina Grande; o projeto de leitura de Literatura Afro para turmas da Educação de Jovens e Adultos da Escola Municipal de Campo Limpo/Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, projeto originado de atividades de mestrado da FFLCH/Universidade de São Paulo; o projeto de investigação de ação de capacitação de mediadores, implementada e executada pela Secretaria Municipal de Educação (SME), em parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Destacam-se, pela expressividade, dois projetos de leitura desenvolvidos em praça pública e em instituição que acolhe crianças em situação de vulnerabilidade social, em duas cidades do estado de Rondônia, vinculado ao Instituto Federal de Rondônia. Assim como vale conferir a relevância do projeto interdisciplinar, desenvolvido na Universidade Federal de Viçosa-MG, programa semanal de rádio que coloca em diálogo a literatura e a música por meio da inter-relação de obras literárias e canções, visando oportunizar a leitura e fruição de um repertório de relevo cultural e difundir o conhecimento, entre outros objetivos.

Com um *Intermezzo*, apresentam-se trabalhos de vulto no contexto da premiada Biblioteca Municipal Profa. Maria Santana, na cidade de Juína, estado de Mato Grosso, e a descrição detalhada de um projeto de leitura em execução *on-line* no portal do Real Gabinete Português de Leitura, Rio de Janeiro, em parceria com o PPG Estudos de Literatura da Universidade Federal Fluminense, Fundação Calouste Gulbenkian e FAPERJ.

Compõem a edição, ainda, algumas reflexões acerca do processo de investigação sobre o próprio trabalho de mediação de leitura. O artigo intitulado “O Projeto articuladores de leitura: uma proposta de formação de leitores na rede Municipal de Belo Horizonte” (RME-BH) apresenta uma investigação cuja perspectiva era afe-

rir a viabilidade de mediar, implementar e pôr em prática ações que possibilitem a formação de leitores no município de Belo Horizonte. Além de pesquisas bibliográficas relacionadas à leitura literária, à mediação de leitura e à formação de leitores, realizou-se um acompanhamento das ações de formação de mediadores de leitura literária e a efetivação de práticas institucionais de fomento à leitura da literatura, nos espaços escolares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH).

No eixo 2, encontram-se artigos de temáticas diversas tais como: “Leitura e mídias: interações entre jogadores e leitores”. Este texto problematiza o crescimento das diferentes mídias, especialmente os jogos eletrônicos, trazendo interessante reflexão acerca dos modos de se contar uma narrativa, em que novos tipos de leituras e outros perfis de leitores podem emergir. O artigo apresenta uma análise sobre as relações entre leitores e jogadores frente às narrativas textuais e dos jogos eletrônicos. A importância da literatura de cordel, na formação do leitor literário, é foco do artigo intitulado “O ensino da leitura e da escrita em língua portuguesa mediado pela literatura de cordel na E. E. M. Virgílio Távora na cidade de Barbalha-CE”. A aplicação do conceito de objeto transicional, extraído da Teoria da Ilusão-Desilusão, de Donald Winnicott (1971), aos livros-objetos para crianças é o foco da discussão do artigo “O livro como objeto transicional: crianças, ficção, e livros-objeto”. O contexto vivenciado pelo período pandêmico, em razão da pandemia provocada pelo Coronavírus, e a problemática que afetou as relações com o ensino, notadamente, em razão da suspensão das aulas presenciais, é foco de reflexão do artigo “Ensino remoto em tempos de pandemia: leitura e produção de textos para crianças e jovens”.

Na sessão Ensaaios, o texto “Reflexões acerca do lugar dos estudos de vertente formal do conto de fadas no contexto do sistema literário em face aos desenvolvimentos atuais da área de LIJ”, escrito pelo prof. André Ming Garcia, apresenta um cuidadoso prefácio para a tradução comentada que virá na sequência. “*Fairy tale is form, form is fairy tale*” foi publicado, originalmente, em 2009 pela escritora e pesquisadora norte-americana Kate Bernheimer, como parte de uma coletânea de textos editada pela Tin House Books.

Aos que estão atentos às questões que envolvem as tecnologias, as artes, as comunicações, neste milênio - que não cessam de nos surpreender - e que potencializam

os desafios que se impõem ao universo do ensino de crianças e jovens, principalmente, no que se refere à leitura e literatura, esta edição da Revista Literartes traz algumas sinalizações sobre aproximações possíveis da escola, em sua ação educativa, com a esfera de transformações que engendram este mundo do conhecimento (que se move por ser histórico) e que exige um movimento constante de refazer-se. Alinham-se, aqui, relatos de experiência e projetos que buscam sistematizar ações sobre uma expressão do homem que se faz por meio da representação poética – a Literatura. Ao fim e ao cabo, são projetos que se apresentam pelo seu caráter de aprendizagem e por meio de raciocínios precisos, mas capazes de jogar com o lúdico do imponderável, criando espaços para descobertas. Aos leitores da revista, desejamos uma excelente leitura.

Célia Maria Domingues da Rocha Reis

Maria Zilda da Cunha

Nathália Xavier Thomaz



ENTREVISTAS

A REPRESENTAÇÃO DA CRIANÇA NA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

ENTREVISTA COM ISABEL LOPES COELHO

CHILDREN'S REPRESENTATION IN
CHILDREN AND YOUTH LITERATURE

INTERVIEW WITH ISABEL LOPES COELHO

*Ricardo Iannace*¹

*Euclides Lins*²

1 Doutor em Teoria Literária e Literatura Comparada (FFLCH-USP) e professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa (FFLCH-USP)

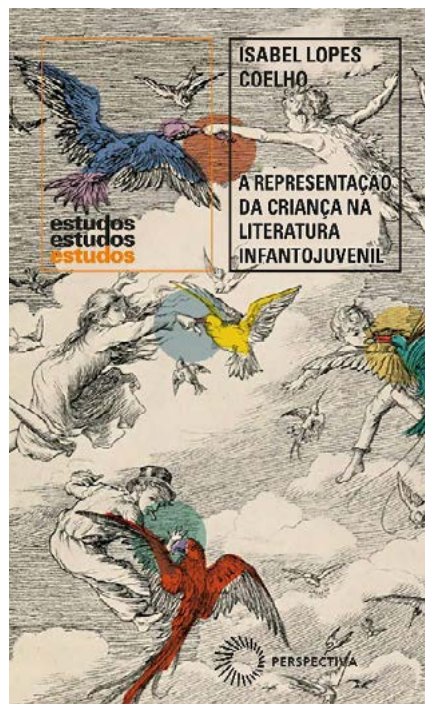
2 Doutor em Letras, mais especificamente com enfoque em Literatura de Língua Portuguesa para crianças e jovens e com ênfase na contística de Hans Christian Andersen. Traduz do italiano ao português (e vice-versa), pesquisador do GPPLCCJ – FFLCH – USP.

Isabel Lopes Coelho é jornalista e autora de *A representação da criança na literatura infanto-juvenil*. Paulistana “da gema”, leitora de sensível recepção de livros desde a infância e na juventude, de obras que modelaram sua vívida memória de intelectual dedicada ao estudo e à editoria para essas fases da vida. De fato, é graduada em Jornalismo na ECA e estudou língua e literatura francesa na FFLCH-USP.

Mestra pela USP, em estudos literários e tradutológicos em francês, língua na qual tem fluência, como igualmente em inglês e alemão. É doutora pelo Departamento de Teoria Literária, da USP, onde defendeu tese sobre literatura do final do século XIX europeu e do início do XX, romances destinados a crianças e jovens. Palmilhando uma metodologia baseada na crítica do filólogo e crítico literário alemão, Erich Auerbach, elaborou suas análises do perfil imaginário da criança em *Sans Famille* (Hector Malot - 1878), *As aventuras de Pinóquio* (Carlo Collodi - 1883) e *Peter e Wendy* (J. M. Barrie - 1911).

Seus estudos de graduação a levaram, contudo, ao universo da editoria de livros, bem como ao trabalho de agente literário na memorável Editora Cosac & Naify, de lamentável encerramento da produção editorial. Daí o uso da terminologia “infantojuvenil” para esse filão, o que se revela distinta de nossa taxonomia empregada como “literatura para crianças e jovens”. Diferença de nomes, mas convergência de conteúdos, embora na ampla diversidade de modos, espécies e gêneros.

Por mais de uma década de trabalho naquela “fábrica editorial de matérias do saber” que foi a Cosac & Naify, Isabel Lopes Coelho aprimorou seus conhecimentos da editoração e da promoção da leitura consagrada ao leitor-criança, ao leitor-jovem... enfim, abriu acesso a muitas obras estrangeiras destinadas a esse público, no Brasil. Tanto frutífero o seu trabalho que foi reconhecida em diversas edições da *Feira do Livro de Bolonha* (Itália) como vencedora de premiações internacionais daquele seletivo evento.



Fruidora de Bolsa de estudos na Alemanha (2016), junto à Biblioteca Juvenil Internacional, em Munique, pôde aprofundar e enriquecer sua pesquisa em vista da tese defendida em 2018, com distintas visões de críticos literários de matrizes anglo-saxônicas. Atualmente exerce a direção da área de Literatura e Educação da Editora FTD, onde promove o “direito à literatura” e a inclusão pela leitura.

No presente número de *Literartes*, entrevistamos, portanto, a Dra. Isabel Lopes Coelho que fala sobre suas vivências literárias e editoriais e nos conduz pelas veredas de sua densa obra publicada em 2020.

Nesta entrevista gentilmente concedida à Revista *Literartes* via e-mail, Isabel Lopes Coelho conta-nos sobre sua trajetória como profissional e pesquisadora, experiências as quais resultaram na publicação de *A representação da criança na literatura infantojuvenil*; título dotado de criteriosa fundamentação, que deve seguramente figurar na biblioteca de amantes e estudiosos da ficção para os públicos mirim e jovem.

Ao longo destas linhas, saberemos quais leituras marcaram a infância da entrevistada, suas escolhas no tocante ao corpus literário e aos postulados teórico-críticos que nortearam sua produção ensaística, bem como aos pontos de vista da autora a respeito do lugar ocupado pela literatura infantojuvenil no âmbito acadêmico.

1. Antes de tudo, gostaríamos de que você se apresentasse, com suas palavras, aos leitores de *Literartes*. Quem é a pesquisadora que publicou a obra *A representação da criança na literatura infantojuvenil*, Isabel Lopes Coelho, que lê e analisa romances para crianças e jovens?

Falar sobre a nossa própria história, especialmente da infância, é assumir que nem todos os fatos são verdadeiros, talvez a maioria seja fabulação (Cf. Martin Robert). E que, em alguns anos, esse quadro poderá ser modificado pela lembrança traiçoeira. Hoje, a Isabel da infância foi impactada por poucos livros que verdadeiramente a marcaram. O primeiro deles *Lucia-já-vou-indo*, de Maria Heloisa Penteado, uma narrativa curta de superação e solidariedade, contada lentamente o que causa uma angústia no leitor, amortizada pelo final da história. Ou então *Flicts*, de Ziraldo, uma história gráfica de solidão e

amizade, que me intrigava mais pelo mistério do que era a Lua do que pela cor em si — que eu achava muito próxima do marrom, e não entendia direito porque tanta comoção. E ainda, o *Sapato que miava*, de Sylvia Orthof, cujas ilustrações da época me impressiona muito. A adolescência não foi marcada por muitas leituras, ainda que *Fernão Capelo Gaivota*, de Richard Bach, se mantém na lembrança como exemplo de liberdade e determinação. Ou, *A erva do diabo*, de Carlos Castañeda, que me impressionou com a sua narrativa vívida e consciente em experiências de perder a consciência. Talvez não possa deixar de fora os contos de Luiz Lopes Coelho, escritor de obras policiais, e meu avô, um incentivador silencioso de narrativas de mistério na minha trajetória.

A escolha profissional se deu pelos cursos de Jornalismo e Letras, cursados na PUC e USP respectivamente e concomitantemente. Ainda na faculdade e após passar por alguns estágios ligados à profissão de jornalismo, fui contratada para ajudar na assessoria de imprensa da Editora Cosac & Naify. Nessa editora, tive a oportunidade de aprender a base do trabalho editorial de uma maneira bem peculiar, formando o meu conhecimento sobre o assunto. Logo nos primeiros anos, fui designada para ajudar na edição das obras do catálogo infantil e juvenil, passando, em seguida, à editora e, posteriormente, à diretora do núcleo. Fiz uma carreira de doze anos na Editora Cosac & Naify, com oportunidades de construção de um catálogo *sui generis*, de projetos ousados e trazendo autores internacionais antes não conhecidos no Brasil, além de uma linha de crítica em literatura infantil bastante prestigiada. O trabalho foi reconhecido internacionalmente com o prêmio BOP na Feira Internacional do Livro de Bolonha (2013) e com diversos convites para participar de eventos internacionais e nacionais.

Sem abandonar o lado acadêmico, ingressei no doutorado na área de Teoria Literária e Literatura Comparada da USP e, em um hiato profissional, consegui enriquecer a pesquisa com os materiais e leituras proporcionadas

pela *Internationale Jugendbibliothek*³, em Munique, por meio de uma bolsa de estudos. Esse trabalho rendeu a obra *A representação da criança na literatura infantojuvenil* (Ed. Perspectiva, 2020).

O próximo desafio profissional veio com o convite para assumir a área de literatura da FTD Educação, posição na qual estou até hoje. Neste projeto, tenho a oportunidade de atingir o Brasil profundo e realizar um trabalho de literatura e inclusão.

2. Sua obra *A representação da criança na literatura infantojuvenil* apresenta ao leitor uma análise muito bem fundamentada, sobretudo em recorrência a estudos da literatura para crianças e jovens de vertente teórica europeia (franco e anglo-germânica...), de modo a enriquecer a visão da crítica no Brasil. Por que a seleção de obras ficcionais do final do século XIX e início do século XX para a sua análise?

O embrião do projeto de doutoramento surgiu a partir do trabalho editorial que eu desenvolvia na editora Cosac & Naify. Em uma das linhas do projeto editorial da Cosac & Naify, tínhamos a missão de trazer ao público obras de domínio público em edições especiais, não apenas pelo lado estético, mas sim pela investigação editorial sobre a origem dos textos, sua função na época de lançamento e resignificação nos tempos contemporâneos. Durante essa pesquisa editorial, ficou muito evidente que Pinóquio e Peter e Wendy, por exemplo, são marcos da literatura infantojuvenil por tratar com profundidade questões da infância inéditas em livros próprios para esses leitores. Esse aspecto, que une obras tão diferentes inclusive em termos culturais, pode ser observado em outros exemplos de obras do mesmo período, com a diferença de dialogar com os aspectos culturais de seus respectivos países. Essa centelha ficou ainda mais forte quando tive acesso a uma bibliografia crítica de peso, durante o período em que passei na Alemanha, como bolsista. Nesse momento, *Sans Famille* foi incorporado ao *corpus* da pesquisa. Foi

3 Biblioteca Internacional da Juventude

uma época muito prazerosa, de descobertas não apenas acadêmicas, mas intelectuais, que modificaram a minha leitura sobre o legado da literatura infantil e juvenil. Acreditei que esses aspectos eram importantes para serem dialogados no Brasil, cuja pesquisa de obras europeias canônicas ainda conta com pouco material.

3. Como acontece a representação da infância na literatura para crianças e jovens nessas obras e qual peso teria na atualidade do contexto brasileiro?

Em linhas gerais, o livro defende a tese de que a literatura está inserida no contexto sócio-histórico de cada época e cultura. Ela é tanto agente como participante desse cenário. Nesse sentido, cada obra contextualizada com a sua época traz marcos de experiências literárias pioneiras e visões inovadoras. Em *Pinóquio*, por exemplo, vemos a fragilidade do ser humano exposta em uma aventura cujo mote é se libertar das imposições do “mundo adulto” para viver as próprias escolhas com autonomia. Em *Sans Famille*, Rémi representa da criança abandonada, o *enfant trouvé* hugoano, mas que, pela ética e perseverança, vence e é recompensado pelo sofrimento. *Peter e Wendy* estão dentro do contexto vitoriano que tanto influenciou a literatura inglesa, problematizando os papéis femininos e masculinos dentro dessa sociedade.

O leitor brasileiro consumiu, desde sempre, essas obras, mas talvez em um nível mais superficial, influenciado pelos desdobramentos das narrativas simplificadas em outras mídias, especialmente as audiovisuais. Mas acredito que, atualmente, temos uma população leitora mais madura, aberta para novos diagnósticos das obras canônicas. Isso também é reflexo do nosso tempo. Em algumas décadas, novas interpretações podem surgir.

4. Entre os postulados teórico-críticos que balizam esta sua obra, sobressai o método exegético do filólogo alemão Erich Auerbach. A que se deve tal escolha e como esse procedimento estilístico de abordagem literária se opera nas páginas de *A representação da criança na literatura infantojuvenil*?

A obra *Mimesis*, de Erich Auerbach, inspirou o processo metodológico de pesquisa. Em *Mimesis*, Auerbach narra a História da literatura ocidental a partir de obras selecionadas, representativas de cada época. Com o diferencial que a linha guia que passeia pela leitura de cada obra visa responder a pergunta: como se dá a representação da realidade na literatura ocidental? Vários detalhes são envolvidos nessa metodologia, inclusive, a seleção das obras — que parte, como é admitido pelo próprio autor, da relevância histórica e do gosto pessoal. Neste sentido, a influência de Auerbach em *A representação da criança na literatura infantojuvenil* é menos estilística e mais metodológica: observar quais são as obras que respondem à pergunta: como se dá a representação da criança na literatura infantojuvenil da segunda metade do século XIX, respeitando uma premissa, como Auerbach se permitiu, de que o repertório do pesquisador também faz parte dos critérios de seleção do *corpus* da pesquisa.

5. O *corpus* literário eleito como objeto de análise em seu livro denota valorização à alta literatura, isto é, a um cânon no terreno da prosa de ficção infantojuvenil. Poderia comentar essa questão?

Acredito que essa pergunta foi respondida ao longo das respostas anteriores. Mas seria válido dizer que, no momento em que tais obras foram publicadas, elas não representavam “alta literatura”. Aliás, tenho dúvidas se podemos usar esse termo, uma vez que os textos são acessíveis a um grande público. Porém, o movimento que é significativo, por parte também dos pesquisadores, é justamente recolocar essas obras em um patamar de compreensão de que tais obras são bem mais complexas do que aparentemente são.

6. Pensamos que seja importante testemunhar, sumariamente, como se dera a experiência da escrituração de sua tese de doutorado da qual resulta este seu livro.

Ao contrário do que geralmente se relata sobre a redação de uma tese de doutorado, eu tive muito prazer em escrever, foi um momento bastante estimulante, de descoberta intelectual e pessoal. A trajetória foi extremamente positiva, sentia até uma alegria em passar horas e horas imersa na redação, buscando as melhores palavras que pudessem traduzir a sensação das leituras. A parte do livro foi igualmente feliz, no sentido de aparar arestas, tirar os excessos e deixar a redação fluir ainda mais.

7. Na condição tanto de editora de livros dirigidos a crianças e jovens, há anos exercendo essa função, quanto de pesquisadora do texto literário, como você concebe o olhar da academia para o infantojuvenil e pesquisadores desse segmento ficcional? Com vistas ainda a este binômio no âmbito infantojuvenil (casas editoriais e recepção acadêmico-universitária), saberia nos dizer se em países estrangeiros o discurso e a dinâmica são diferentes dos nossos?

Se eu fosse responder essa pergunta há quinze anos, diria que o estudo acadêmico em literatura infantil ainda teria uma estrada longa para ser traçada. Hoje, acredito que temos vários avanços em termos de publicações especializadas que surgem de pesquisas acadêmicas, além de oportunidades de cursos de extensão e pós-graduação, nos formatos presencial e online, que fomentam a pesquisa e divulgam os trabalhos. Ainda que, dentro da academia de fato, especificamente nas universidades, ainda esteja para ser construído um verdadeiro curso de literatura infantojuvenil, com cadeira própria — sem ser a disciplina opcional na graduação, por exemplo. Este sim seria um diferencial grande da nossa atuação em relação ao comportamento da pesquisa internacional, que já tem, com certa maturidade, uma pesquisa acadêmica profunda na área, com subtemas bastante pertinentes e com desdobramentos no mercado editorial bastante efetivos.

CINQUENTA ANOS DE VIDA DEDICADOS À LITERATURA INFANTIL E JUVENIL

ENTREVISTA COM A ESCRITORA
PORTUGUESA LUÍSA DUCLA SOARES

FIFTY YEARS OF LIFE DEDICATED
TO CHILDREN AND YOUTH LITERATURE
INTERVIEW WITH THE PORTUGUESE
WRITER LUÍSA DUCLA SOARES

Maria Célia Bruno Mundim¹

¹ Pós-doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. É pesquisadora colaboradora do grupo de pesquisa Avaliação Psicológica do Potencial Humano da mesma instituição e do grupo de pesquisa Pensamento Crítico da Universidade de Salamanca (Espanha). Email: celiamundim@gmail.com

Luísa Ducla Soares nasceu em Lisboa em 20 de julho de 1939. É formada em Letras/Filologia Germânica pela Universidade Clássica de Lisboa. Atuou como tradutora (de inglês, francês e italiano), jornalista, consultora literária, adjunta do Gabinete do Ministro da Educação (1976-1978) e como assessora principal na Biblioteca Nacional de Portugal (1979-2009). Dentre as atividades realizadas na Biblioteca Nacional, realizou pesquisas bibliográficas sobre a literatura infantil para catalogação e exposições de livros infantis. Além disso, organizou os sites de Internet da Presidência da República, voltados para o público infantil e juvenil, durante o governo de Jorge Sampaio (1996-2006) e escreveu roteiros acerca da língua portuguesa para o programa de TV “Alhos e Bugalhos” (2001) destinados ao mesmo público. Também, participou da Associação Portuguesa de Escritores como membro da direção. É sócia-fundadora do Instituto de Apoio à Criança e tem desenvolvido ações em escolas portuguesas para o incentivo à leitura. Neste ano celebra 50 anos de vida literária, sendo grande parte da sua obra dedicada à crianças e jovens. Até o momento publicou 180 livros, dentre eles poesias, contos, trava-línguas e lengalengas. Tem obras traduzidas para o francês, basco, catalão, galego, inglês, chinês, holandês, alemão e italiano, além daquelas musicadas e editadas em CDs por compositores portugueses.

Prestigiada como uma das escritoras mais importantes da literatura infantil e juvenil portuguesa, Luísa recebeu os seguintes prêmios: 1) “Grande Prêmio Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças e Jovens” (1986) pela obra *6 Histórias de Encantar*, 2) “Grande Prêmio Calouste Gulbenkian de Literatura para Crianças e Jovens” (1996) pelo conjunto da sua obra, 3) “Medalha de Honra” (2009) pela Sociedade Portuguesa de Autores. O primeiro prêmio que lhe foi atribuído pela obra *A História de Papoila*, “Grande Prêmio de Literatura Infantil Maria Amália Vaz de Carvalho” (1973), foi recusado pela escritora por motivos políticos. Também, recebeu indicação para o “Prêmio Hans Christian Andersen da IBBY (*International Board on Books for Young People*)” (2004), considerado o Prêmio Nobel da Literatura Infantil, indicação para o “Prêmio Ibero-Americano SM de Literatura Infantil e Juvenil” (2010) e ao “Prêmio ALMA - *Astrid Lindgren memorial Award*” (2019).

Quanto à sua produção literária, destacam-se, entre outros: *Meninos de todas as cores* (1975) [adotado pela UNICEF, no ano de 1990, para uma campanha contra

o racismo e a segregação], *AEIOU - História das Cinco Vogais* (1980), *Histórias de Bichos* (1981), *Poemas da Mentira... e da Verdade* (1983), *A Vassoura Mágica* (1986), *Os Ovos Misteriosos* (1994), *A Gata Tareca e Outros Poemas Levados Da Breca* (1999), *A Cavalinho no Tempo* (2003) e *Quem dá asas às palavras* (2016).

Luísa nos concedeu a entrevista², pessoalmente, em sua residência em Lisboa, possibilitando-nos conhecer seu vasto e precioso trabalho. No diálogo estabelecido, falou sobre seu interesse pela escrita para o público infantil e juvenil, seu processo criativo de trabalho e sobre a atividade voluntária realizada junto às escolas na formação de leitores.

1. Como a senhora começou a escrever para crianças?

Olhe! A princípio eu pensei em ser uma escritora só pra adultos e nunca pensava em escrever pra crianças. E comecei a escrever quando era nova, mas não escrevia para crianças; para adultos [risos] aos 12 anos, 13, 15, tal... E fui... não publicava as coisas. E o primeiro livro que publiquei foi um livro de poesia pra adultos que se chama *Contrato* e depois, um dia, por brincadeira, escrevi um livro para crianças que era *A História da Papoila*. Fui à uma editora por onde eu já tinha feito algumas traduções, porque fiz traduções também pradinheiro, não é? E quem estava a frente da editora era o José Saramago e José Saramago disse-me: “Olhe! Deixe ficar aqui o original e venha pra cá a um mês, que logo lhe digo!” Então fui lá passado um mês. Ele aceitou-me o livro, arranjou-me um bom ilustrador até! E depois, pra minha sorte ou pro meu azar, pretenderam atribuir àquele livro, *A História da Papoila*, o maior prêmio de literatura infantil, que era o Prêmio Maria Amália Vaz de Carvalho. Atribuíram-no em texto e em ilustração! Eram logo as duas coisas! Claro! O Saramago era o editor literário, não era o dono da editora e eu disse que não aceitava o prêmio que me era dado por um governo que não

2 Parte da entrevista realizada de forma anônima em setembro de 2013, durante o doutorado sanduíche da autora na Universidade do Minho (bolsa CAPES - nº processo 2888/13-0), foi autorizada pela escritora para publicação em 2020, por ocasião da comemoração dos 50 anos de sua carreira literária.

deixava os escritores escreverem. Nessa altura, eu trabalhava para o “Diário Popular” que era um diário bastante conhecido. Tinha uma página infantil e vários contos que eu tinha escrito para o “Diário Popular” que eram cortados na íntegra, porque nessa época não se podia falar de pobreza, não se podia falar de guerra, não se podia falar de paz, não se podia falar de uma série de temas que podiam se relacionar com o que se passava cá, não é? E então pensei que isto era uma incongruência eu ir aceitar o prêmio se nem sequer posso escrever. Também nessa época tinha sido fichada um pouco antes. Tinha sido fichada na seção portuguesa de escritores, porque tinha dado um prêmio literário ao Luandino Vieira [pseudônimo literário de José Vieira Mateus da Graça], um escritor português que vivia em Angola e que era contra o regime. Então não fizeram mais nada se não fechar a seção portuguesa de escritores, que é a casa de todo escritor, não é? E pronto! E faziam uma censura à todos os jornais. Chegava a ver os jornais que tinham páginas em branco com as coisas que eles tinham cortado. E, no fim, era proibido também em pôr coisas em branco, que era pras pessoas não terem noção de que a censura andava a cortar, que eles tinham a dizer com os anúncios para fingir que aquilo tinha sido cortado pela censura. Quer dizer, então não aceitei! Mas o Saramago disse-me assim: *“Olha Luísa! Você fez muito bem não aceitar! Sabe que mais, eu quero que você me faça 6 livros para serem publicados pro ano!”* E eu que pensava em escrever mais nada pra crianças, pensei: *“Por que que não vou aceitar o desafio do Saramago?”* E escrevi 6 livros. Isto que foi minha desgraça, porque comecei a entusiasmar-me pela psicologia das crianças também, portanto (a psicologia) dos meus filhos também. E foram nascendo, comecei a entusiasmar-me pela psicologia das crianças e pela maneira... que no fim é um pouco especial de escrever pra elas. E olhe! Fui apanhada por esse vírus! Portanto modifiquei a minha vida! Depois também outra coisa, comecei a descrer cada vez mais de certas coisas dos adultos, quer que lhe diga! Comecei a pensar que muitas pessoas que para mim pareciam pessoas impecáveis, pessoas maravilhosas até, na verdade não eram! E depois de 25 de abril [com o fim da ditadura no país] isso ficou

muito mais nítido! Porque antes de 25 de abril, por exemplo, as pessoas que eram opositoras ao Fascismo então, estavam todas unidas e eram amigas e pronto! Confraternizavam muito! Depois, cada um começa a procurar sua capelinha, cada um começa em guerra com os outros, criaram-se inimizades das pessoas que eram muito amigas... E pessoas que eram minhas amigas, que eu considerava profundamente amiga, vi-me afinal afastadas delas por essas questões das políticas. E comecei a pensar que tantas coisas com que eu tinha sonhado e que eu achava importantes... Isso tava a me desiludir de tal maneira, que eu comecei a pensar a apostar nas crianças!

2. Poderia descrever seu processo de trabalho?

Eu em geral trabalho sozinha. Fico a dedicar às minhas coisas. Se é poesia, por exemplo, eu acordo cedo, lá pras seis e tal da manhã. Então é a altura que me vem muitas ideias. Eu às vezes até sonho poesias e até acordo com as poesias todas feitas com métricas, rimas e tudo! E se as escrever, elas estão feitas. Se deixo passar cinco minutos elas desaparecerão. Então quando acordo, deixo-me até ficar na cama que é pras ideias me virem! Pra poesia, principalmente, as ideias vêm-me e as palavras também e fico lá com as coisas completamente feitas. Depois quando me levanto, já estou num estado de vigília, não é? Do que pensei de noite. Estas já são pensadas num estado de vigília após o sono e então depois levanto-me e escrevo-as. Gosto de trabalhar sozinha e preciso mesmo de silêncio e de solidão. O que não quer dizer que não faça coisas em grupo. Eu, por exemplo, este ano trabalhei muito em conjunto. Tive a fazer uma antologia de poesia para crianças a pedido da editora. Por exemplo, tive a fazer um trabalho com uma professora primária e estivemos há uns cinco meses a trabalhar nos fins de semana nesta mesa, porque era a melhor que eu tenho e colocava a papelada toda, não é? Então fazíamos as nossas escolhas disto, daquilo, do que era por temas. Era sobre dois temas diferentes e não sei quantos autores. Tivemos que fazer um grande jogo pra aquilo dar certo e ler muita coisa. E também gosto de trabalhar as-

sim, trabalhar no livro escolar em conjunto. Tenho trabalhado ultimamente muito a fazer letras pra canções com um músico. Então escolhemos o tema e combinamos as... enfim... Agora estou fazendo sobre o ambiente. Então, escolho mais ou menos os títulos dos poemas que quero e depois me lembro de outros, não é? Também fiz um poema sobre o buraco de ozônio assim, além das coisas normais, não é? Já fiz outros sobre os animais, outros sobre assim, meio humorístico, com coisas um bocado humorísticas, engraçadas. Depois fiz outro de lenga- lengas e trava-línguas. Fiz um outro com outra compositora que se chama 25, porque foi editado no dia vinte e cinco de abril e também tem haver com as minhas opções políticas e sociais e esta coisa toda. Pronto! E isso é um trabalho conjunto e não conjunto, porque escrevo as poesias sozinha, mas depois trocamos impressões, mudamos as coisas dando em conta como aquela música ali fica, não é? Depois tem de fazer as gravações. Eu gosto também de fazer soluções diferentes pro mesmo... Por exemplo, pra esses poemas, o mesmo tema eu faço vários poemas diferentes, porque acho que pode ter muitas abordagens. Também faço, mas não publico, fins diferentes pra uma história. Faço 4 ou 5 fins diferentes. Gosto de ir inventando coisas, né!

3. Como a senhora desenvolve uma ideia/livro? Poderia relatar como se dá esse desenvolvimento por meio de um exemplo?

Eu sou meio louca! Eu sou meio louca! [risos]. Às vezes aparece uma palavra... Por exemplo, uma palavra qualquer e aquela palavra de repente fica assim, repetiste aquela palavra, a palavra gira e prendo nela. Eu posso não ter até ideia nenhuma e pegar nela e começar com ela uma história, um poema. Só porque aquela palavra foi... uma espécie de um *happening* e não sei onde vou ter. Não sei se vou escrever sobre isto ou sobre aquilo ou sobre aquilo outro. E gosto de deixar às vezes o subconsciente andar à vontade e então pode acontecer muitas coisas, não é? Claro! Chega uma altura que nós

vemos que as coisas já tem uma determinada direção. E então aí já a pessoa começa a ter talvez um sentido um pouco crítico. Mas gosto de pensar, por exemplo, embrenhar-me numa floresta, meto-me por um atalho e é como se fosse a palavra. Aquele primeiro pezinho que eu ponho aqui é como se fosse a primeira palavra. E depois vou andando e não sei por onde vou ter! Posso encontrar pessoas maravilhosas, bichos extraordinários, árvores fantásticas, seres inimaginados. Posso encontrar também um assassino, posso encontrar... Tudo pode acontecer! E digo-lhe que acho isso uma sensação boa! Nós pensarmos que estamos a criar o mundo. Mas também faço coisas por encomenda! [risos]. Às vezes a encomenda é um desafio! E até é muito giro [interessante] fazer coisas por encomenda em alguns casos! Por exemplo, tive muitas encomendas! Uma delas era, por exemplo, escrever um livro no centenário de Eça de Queirós. Então não escrevi um, escrevi três. Aquilo puxou por mim e como gostava muito do Eça de Queirós e gosto, escrevi um sobre a infância do Eça de Queirós e falando também dos personagens infantis que aparecem na obra dele. Depois escrevi outro que são passeios em Lisboa com o Eça de Queirós pelas terras, pelas ruas onde ele andava e pelas casas onde viveram (os personagens). Disse que vivia a andar a pé, não é? Eu andava de rua em rua a procurar onde era a casa onde morava essa personagem de “Os Maias”, a outra da Rua das Flores, a outra não sei do que... a procurar a identificar todas as casas onde morava... Agora, por exemplo, pra própria editora tinha um pedido que estava assim encravado, pois tinha um livro que era história com letras e, então, eram histórias... Por exemplo, uma sobre o A em que apareciam histórias com a letra A. Então, pediram à mim para fazer histórias com números. Olha! Eu já tinha feito três livros sobre números! E está a lembrar daquele bocado que já fiz! Mas depois um dia de repente, não sei como, acho que é... fugaz que aparecem... De repente vem uma ideia e pronto, então escrevi todas em seguida! Sim! Mas pra essas tive meses até me vir a ideia! Fui fazendo outras coisas, porque era uma coisa que eu estava contra aquilo! Claro que eu poderia ter sentado e escrever uma coisa sem sentir inspiração nenhuma! Qualquer pessoa faz, não é? Até

um aluno que tem que fazer uma redação também faz!

4. O que a senhora pensa sobre influências meteorológicas no seu processo de criar? Há algum tempo especificamente que a inspira a criar?

Eu acho que os estados meteorológicos me inspiram todo ano. Inspiram nos temas. Por exemplo, eu quando estava na biblioteca [a escritora trabalhou na Biblioteca Nacional de Portugal em Lisboa, de 1979 a 2009] não tinha muito tempo livre, não é? Porque tinha que cumprir aqueles horários. Então, às vezes eu escrevia aos fins de semana a aproveitar o tempo que tinha livre a escrever, mas também a inspiração não a carrega num botão e não aparece logo; às vezes aparece e outras vezes não. Então, tava ali sentada e chovia! Foi um ano que só chovia! Chuva, chuva todos os dias! Chuva, chuva, chuva, chuva! Então a chuva entrou de tal maneira em mim que eu senti que só podia escrever sobre chuva. Então fiz um livro que até teve bastante êxito que se chama *A Princesa da Chuva*. Agora não posso dizer que não escreva nos dias de sol, nos dias de... Olha! Quando tá muito frio que não consigo escrever, porque fico muito gelada! Em temperaturas extremas não consigo trabalhar!

5. Que importância atribui à racionalidade e à intuição em seu trabalho?

Olhe! A intuição acho que tem muita importância no desenvolvimento da escrita e certamente também nas outras artes, não é? Mas acho que nunca posso deixar de pensar ou de transmitir o que eu racionalmente penso. E é a tal coisa – mesmo que eu me enveredo por uma floresta e não sei por onde vou ter, depois as professoras dizem: “*Há! Tem isto aqui pela solidariedade, contra o racismo... Isto contra não sei o quê... Isso a favor da liberdade... tá tá tá...*” Inventam pra lá suas coisas e são verdades que eu não procurei racionalmente a meter. Mas quando uma pessoa escreve, escreve-se a si própria, não é? E, portanto, quer ou quer não, transmite visões do mundo que cor-

respondem ao seu pensamento. O que eu nunca procuro, que eu detesto, é dar lições de moral. De fazer um texto agora e... *“Deve fazer isto, deve fazer aquilo... E aquele comportou-se mal e depois aconteceu-lhe essa desgraça...”* Não! Simplesmente... Claro! Eu tenho ideias políticas, tenho ideias cívicas, tenho ideias sociais, tenho... Isso... E é possível e natural que elas sejam abordadas nas obras, mesmo que eu não esteja a fazer nada por isso!

6. A senhora tenta convencer as crianças sobre suas convicções?

Como faz?

Nas escolas... Na escola eu acho que é um meio onde é mais fácil as pessoas acabarem por serem influenciadas. Eu acho que sim! Eu não vou pra lá dar lição de moral de forma nenhuma, mas o que eles fazem sempre são entrevistas aos escritores. Então perguntam se podem perguntar o que quiserem e, então, eles fazem todas as perguntas que querem. Então, eu ao responder aquilo que eles querem saber, vou dizendo aquilo que penso! Mas eles também podem só querer saber coisas superficiais. Muitos querem saber de coisas mais profundas, não é? Depende! Gosto de dar liberdade a eles para acharem que eles que estão dirigindo a sessão.

7. Consegue identificar crianças que poderão se desenvolver na área em que atua e ser bem-sucedidas?

Sim! Sim! Eu encontro miúdos fantásticos, fantásticos, fantásticos! Eu tenho pena de não poder seguir a carreira deles, porque com certeza são miúdos com potencialidades enormes! Eu vou quatro vezes por semana às escolas e uma das coisas que os miúdos me fazem é oferecer os trabalhos deles. E há miúdos que se exprimem tão bem e tem uma visão da vida tão fantástica que eu tenho pena de não ter aqueles miúdos.

8. E quais características percebe nessas crianças?

Uma grande perspicácia e sensibilidade.

9. Para concluir a entrevista, a senhora poderia falar sobre qual tarefa ou desafio lhe é importante atualmente?

É procurar junto das crianças em geral, nas escolas como lhe digo, fazer com que elas sintam como é importante não só ler, porque quem me convida é para incentivá-las a ler. Não é só ler, é comunicar e compreender os outros e saber relacionar-se. Acho isso mais importante! Tanto faz que seja na escrita, por música, tanto faz que seja por um abraço, tanto faz que seja por linguagem gestual. Qualquer maneira! Acho isso mais importante... [pausa breve]. O melhor prêmio pra mim é ir às escolas e ver que os miúdos gostaram daquilo que eu fiz e que aquilo ascendeu alguma chama neles! [complementa].



ARTIGOS

LIVROS E CANÇÕES: DIÁLOGOS ENTRE LITERATURA E MÚSICA

BOOKS AND SONGS: DIALOGUES
BETWEEN LITERATURE AND MUSIC

Joelma Santana Siqueira¹

Victor Augusto da Costa Passos²

1 Doutora em literatura brasileira pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (2008). Professora efetiva na graduação e pós-graduação da Universidade Federal de Viçosa e professora efetiva da Universidade Federal de Goiás/Campus Avançado de Jataí (2001-2004).

2 Graduado em Comunicação Social - Jornalismo pelo Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (2012) e graduando em Letras na Universidade Federal de Viçosa.

RESUMO: O artigo apresenta um relato reflexivo sobre o primeiro ano de um projeto de extensão intitulado “Livros e Canções”, um programa de rádio apresentado semanalmente em uma emissora universitária. A partir do reconhecimento da importância da canção na cultura brasileira (Wisnik, 2004), do diálogo entre cultura erudita e popular (Bosi, 1992) e das emissoras de rádio universitárias a serviço da sociedade e contra os monopólios da informação (Deus, 2003), buscou-se apresentar diversas aproximações entre a cultura erudita e a cultura popular para o público ouvinte.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura e canção; Extensão universitária; Literatura e mídia; Leitura.

ABSTRACT: The paper presents a reflective report of the first year of an extension project named “Books and Songs”, a weekly radio program offered on a university station. Recognizing the importance of songs in Brazilian culture (Wisnik, 2004), of the dialogue between high and popular culture (Bosi, 1992), and of university radio stations at the service of society and against information monopolies (Deus, 2003), we sought to present the radio audience with different approaches to high and popular culture.

KEYWORDS: Literature and song; University extension; Literature and media; Reading.

INTRODUÇÃO

A Fundação de Rádio e Televisão Educativa e Cultural de Viçosa (FRATEVI) foi criada em 02 de janeiro de 1990, com a finalidade de produzir e veicular programas de rádio e de televisão educativos e culturais, contribuindo para a melhoria do ensino e da cultura regional, em todos os níveis³. Dentro dessa perspectiva, o canal de Rádio da Fundação (Universitária FM 100,7) apresenta, atualmente, os seguintes programas voltados para a divulgação de notícias, cultura, ciência e educação: “100 Vírgula Rock”, “Baile Black”, “Disco Voador”, “Esquisito Rádio Clube”, “Madrugada Universitária”, “Momento Bossa Nova”, “Na Área”, “Primeira Classe”, “Rádio Aspuv”, “Samba no Prato”, “Tarde Universitária”, “Viola Sertaneja”, “Zip Zap”, “Almoço com MPB”, “Ciência no Ar”, “Espaço Universitário”, “Manhã Universitária”, “Musical Box”, “Papo Educação”, “Programa Sônia Sant’Anna”, “Reunião da Câmara Municipal de Viçosa”, “Seleção Musical”, “Universitária Notícias”, “Voz do Brasil” e “Livros e Canções”. É sobre este último que trata o presente artigo, propondo uma reflexão a respeito das atividades realizadas no decorrer do ano de 2019, primeiro ano do projeto.

O programa “Livros e canções” foi criado em 2019, após aprovação do projeto no Edital 04/2018 da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Viçosa, que teve como objetivo geral apoiar projetos de extensão universitária que estivessem em consonância com a Política Nacional de Extensão Universitária e Política de Extensão da Universidade Federal de Viçosa por meio de bolsas para estudantes de graduação⁴.

A Política Nacional de Extensão Universitária (PNE) foi apresentada às Universidades Públicas e à sociedade brasileira pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX). O documento mais recente foi aprovado durante o XXXI Encontro Nacional, realizado em Manaus (AM), em maio de 2012. Os objetivos propostos foram formalizados no Plano Nacional de Extensão Universitária,

3 Disponível em <https://fratevi.org.br/pagina-sobre>. Acesso em 10 jan. 2021.

4 Disponível em <http://www.pec.ufv.br/wp-content/uploads/2018/09/EDITAL-PIBEX-2019.pdf>. Acesso em 10 jan.2021.

de 1999, acrescidos de outros que, conforme esclarece o documento, são “necessários para o enfrentamento de novos desafios e aproveitamento de novas oportunidades, tendo em vista o contínuo fortalecimento da Extensão Universitária”⁵. Entre os objetivos presentes no documento, para o âmbito do projeto “Livros e Canções”, destacamos:

- estimular atividades de Extensão cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da Universidade e da sociedade;
- possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e disponibilização de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do País;
- estimular a utilização das tecnologias disponíveis para ampliar a oferta de oportunidades e melhorar a qualidade da educação em todos os níveis;
- considerar as atividades voltadas para o desenvolvimento, produção e preservação cultural e artística como relevantes para a afirmação do caráter nacional e de suas manifestações regionais.

Além dos objetivos acima, consideramos relevante destacar que, entre as áreas de atuação prioritárias na articulação da Extensão Universitária com as políticas públicas, a Política Nacional de Extensão Universitária propõe que esteja incluída “a promoção do desenvolvimento cultural, em especial a produção e preservação de bens simbólicos e o ensino das artes”⁶.

A partir dessas proposições e do reconhecimento da importância de contar com uma emissora de rádio universitária como um laboratório para as diversas áreas de conhecimento da instituição, elaboramos o projeto com o objetivo geral de criar um programa de rádio semanal sobre livros e canções, com ênfase na divulgação de conhecimento, estímulo à leitura e à fruição de um repertório de canções significativas de nossa vida cultural. Como objetivos específicos, destacamos:

5 Disponível em <http://www.pec.ufv.br/wp-content/uploads/2016/05/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso 10 jan. 2021.

6 Idem.

- Divulgar de modo criativo conhecimentos sobre livros e canções. Contribuir para a fruição da leitura e da escuta musical.
- Divulgar obras e informações relevantes para a formação do público.
- Incentivar o desenvolvimento de processos criativos relacionados à leitura e à escuta de canções.
- Sensibilizar para a convivência e o respeito à diversidade de obras e gêneros literários e musicais.
- Incentivar o reconhecimento da importância da cultura popular e da cultura erudita.
- Contribuir para reflexão sobre a realidade social a partir da apreciação de livros e canções.
- Contribuir para a programação da Rádio Universitária FM como ferramenta a serviço da sociedade e contra os monopólios da informação.
- Contribuir para ampliar o público ouvinte da Rádio Universitária FM.
- Promover a formação extracurricular da equipe envolvida na execução do projeto.
- Contribui para a socialização das pesquisas desenvolvidas no Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa.

JUSTIFICATIVA

Antes de iniciarmos o projeto, acompanhávamos como ouvinte a programação da Rádio Universitária FM 100,7, e apesar de considerarmos que se tratava de uma excelente programação cultural e educativa, percebíamos que não possuía um único programa voltado para o incentivo à leitura, ou que falasse de livros ou de literatura. Diante dessa constatação, observamos que o projeto poderia contribuir para a responsabilidade social que as emissoras de rádio universitárias públicas devem ter, concordando com a professora Sandra de Deus (2003, p. 311), no artigo intitulado “Rádios Universitárias Públicas: compromisso com a sociedade e com a informação”, sobre a importância dessas rádios serem usadas como ferramenta da universidade a serviço

da sociedade e contra os monopólios da informação, portanto, voltadas à divulgação de todas as formas de expressão “que os modelos de radiodifusão comercial ignoram”. Além disso, pensamos na importância que tem a canção na cultura brasileira, dado seu poder de atração do público ouvinte, mas também seu poder de absorção e diálogo com a literatura. Sobre essa questão, muitos estudiosos têm realizado excelentes trabalhos, entre eles, o professor, músico, compositor e ensaísta José Miguel Wisnik, autor de vários ensaios dedicados ao assunto, em especial, o ensaio “Gaia ciência: literatura e música popular no Brasil”, no qual, após elencar uma série de exemplos de elementos musicais e poéticos ocorridos a partir dos desdobramentos da bossa nova, citando Nietzsche, escreveu:

Podemos postular que se constitui no Brasil, efetivamente, uma nova forma de ‘gaia ciência’, isto é, um saber poético musical, que implica uma refinada educação sentimental (como aquele assim designado pelos trovadores de Toulouse no século 16, lembrando a grande tradição provençal do século 12) mas, também, ‘uma segunda e mais perigosa inocência na alegria, ao mesmo tempo mais ingênua e cem vezes mais refinada do que ela pudesse ter sido jamais’ (a frase é de Nietzsche na abertura de *Gaia Ciência*) (WISNIK, 2004, p.218).

Portanto, também pensando na “gaia ciência” que, no Brasil, envolve a canção como um saber sensível e refinado, o projeto “Livros e Canções” passou a fazer parte da programação da Rádio Universitária FM 100,7 a partir de abril de 2019, ao lado de outros programas relevantes para a divulgação da informação, ciência, educação e cultura, desenvolvidos com a participação de pesquisadores de diferentes cursos da instituição e realizando aquilo que Edson Luiz Spenthof (1998, p.153), no artigo “A importância das rádios e TVs universitárias como laboratórios”, considerou ser as quatro funções que justificam a existência desses canais: “a divulgação da produção universitária, a canalização da política de extensão das universidades, a atividade laboratorial e a democratização da comunicação e do conhecimento”.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em 2020, a Plataforma Pró-Livro publicou a 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil⁷. Sobre os resultados apresentados, o professor José Castilho Marques Neto, no artigo “Políticas públicas de livro e leitura no Brasil — o que as pesquisas Retratos da Leitura nos revelam”⁸, ressaltou que perdemos 4% de leitores no último quadriênio, pois a 4ª pesquisa, de 2015, computava 56% de leitores (104,7 milhões de pessoas), enquanto a 5ª pesquisa, de 2019, apresentou 52% (100,1 milhões de pessoas). A definição de leitor para a referente pesquisa é “aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses”⁹. Uma definição que desconsidera a coexistência do livro com outras formas de inscrição e de comunicação dos textos, como a da textualidade eletrônica, algo que Roger Chartier (2002, p. 107), no ensaio “Morte ou transfiguração do leitor?”, originalmente publicado em 2000, considerava tratar-se de uma hipótese “mais sensata do que as lamentações sobre a irremediável perda da cultura escrita ou os entusiasmos sem prudência que anunciavam a entrada imediata de uma nova era da comunicação”.

Para a professora Mirian Hisae Yaegashi Zappone, em texto publicado no blog do Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea, a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil tem servido para que se relativize a ideia de que o brasileiro é um não leitor e de que não gosta de leitura. Seu texto aborda os dados das quatro primeiras pesquisas (2000, 2007, 2011 e 2016) e, para as pessoas que consideram os dados da leitura no Brasil com pessimismo, ressaltou:

na França, uma pesquisa semelhante realizada em 1989 detectou um índice de 49% de leitores efetivos, o que equivalia a 23,5 milhões

7 Disponível em < <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php> > Último acesso em 10 jan. 2021.

8 Disponível em < <https://www.prolivro.org.br/2020/11/12/politicas-publicas-de-livro-e-leitura-no-brasil-o-que-as-pesquisas-retratos-da-leitura-nos-revelam/> > Último acesso em 10 jan. 2021.

9 Disponível em < <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/> > Último acesso em 10 jan. 2021.

de leitores. Portugal, em 1995, tinha um índice de 37% dessa mesma categoria de leitores. Como se vê, nossos 56% de leitores efetivos são expressivamente numerosos¹⁰.

A 5ª pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro, em 2019, também lançou Retratos da Leitura em Bibliotecas Escolares e Retratos da Leitura em eventos do livro e literatura, visando, como informa na plataforma do instituto, “conhecer outros leitores, espaços e desafios para a formação do leitor e o acesso ao livro”¹¹.

Para além da leitura do livro, no âmbito do projeto “Livros e Canções”, consideramos importante pensar a canção como objeto de leitura que, muitas vezes, absorve ou dialoga com a literatura, mas, também, com outros saberes. A esse respeito, consideramos importante reproduzir aqui o comentário de José Miguel Wisnik presente no documentário “Palavra (En)Cantada”:

A cultura no Brasil é muito oral, muito rítmica, muito musical, muito corporal e muito festiva. Acho que a literatura, quer dizer, a cultura letrada, nunca se implantou completamente no Brasil, no sentido de você ter uma vida, uma vida cultural baseada em publicações, leituras, grandes números de leitores. Passou-se muito diretamente dos meios orais pro rádio, pra televisão, pra os meios audiovisuais. Eu sinto o quanto a literatura, aliás, o quanto a música popular no Brasil, ela é uma ponte que junta, por exemplo, para as gerações que chegam, que a gente vai ensinar literatura, o quanto a música popular permite você estabelecer um contato entre a literatura e o repertório desses alunos, dessas gerações. Criou-se uma situação em que não existe propriamente em país nenhum desse jeito, que é uma canção popular fortíssima, que ganhou uma capacidade de falar pra, quer dizer, de cantar pra auditórios imensos e levar pra esses auditórios poesia de densa qualidade, de sutileza, de riqueza e ao mesmo tempo de essa imediatez, essa leveza que a canção também tem (WISNIK, apud SOLBERG, 2009).

10 Disponível em <http://gelbcunb.blogspot.com/2017/04/as-dificuldades-da-leitura-no-brasil.html?pref=fb> Último acesso em 10 jan. 2021.

11 Disponível em < <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php#:~:text=Os%20Retratos%20da%20Leitura,o%20comportamento%20leitor%20do%20brasileiro> > Último acesso em 10 jan. 2021.

O documentário “Palavra(En)Cantada” ganhou o prêmio de melhor direção de longa metragem documentário do Festival do Rio em 2008. O comentário de Wisnik sobre a existência de uma ponte entre literatura e música, ou entre música e literatura, a funcionar para o ensino de literatura pode ser verificado, por exemplo, no ensaio “Machado Maxixe: o caso Pestana”, em que o ensaísta analisa a presença da música na narrativa machadiana, refletindo sobre diversos aspectos da estrutura da narrativa que dialogam com a estrutura musical (da polca e do maxixe) e com nossa história social, tendo em vista também as relações entre o erudito e o popular em nossa cultura.

Outro exemplo dessa ponte pode ser verificado no ensaio do compositor, crítico, ensaísta e diretor artístico Arthur Nastrovski, intitulado *O samba mais bonito do mundo* e, não por acaso, publicado no mesmo volume da Revista *Teresa* em que José Miguel Wisnik (2003) publicou o ensaio *Machado Maxixe: o caso Pestana*, um dossiê dedicado ao tema “Literatura e Canção”. Nastrovski (2003, p.137) identifica na letra de “Águas de março”, de Tom Jobim, aproximação com o poema “O caçador de esmeraldas”, de Olavo Bilac, e com um ponto de macumba gravado por J. B. de Carvalho, do Conjunto Tupi; na melodia, destaca “requintes comparáveis aos de Schumann e Schubert”. Considera, portanto, que, na música de Tom Jobim,

o modo como a alta cultura se cruza com as reproduções populares (Bilac e macumba, Schumann e samba) — atinge um grau de realização tão mais notável por assumir uma forma assim generosa e modesta, sem afetação nenhuma. O minério da canção renderá mais e mais riqueza, para quem se debruçar sobre a partitura; mas na hora da escuta nada chama a atenção para minúcias do artesanato (NESTROVSKI, 2004, 139).

O comentário de Wisnik sobre a oralidade presente em nossa cultura também se aproxima do que disse a professora Marialva Barbosa (2015), na ocasião em que, exercendo a função de presidente da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação — Intercom, foi entrevistada pelo grupo de pesquisa “Livros e Cultura Letrada”, da Faculdade de Comunicação Social da UERJ. Entre outros aspectos, esclareceu que em seu livro *História da comunicação no Brasil* (2013) pretendeu mostrar que “as práticas de comunicação no Brasil são governadas pelas práticas da oralidade, ou seja, que nós somos orais por excelência e que passamos da orali-

dade 'primária' para a oralidade dos meios de comunicação eletrônicos, até chegar aos eletroeletrônicos e depois aos digitais, sem nunca ter passado pelo letramento" (BARBOSA apud GUIMARÃES, 2015, p. 147).

Segundo Marialva Barbosa, não se trata de oposição entre oralidade e letramento, posto que as práticas culturais podem dar-se em vários tipos de construções culturais sem que envolvam essa visão binária, "assim como não há oposição entre cultura letrada e cultura não letrada, tão estudada desde Bakhtin, e também por todos os autores que estudam na História a questão da cultura" (p. 148). Suas palavras lembram-nos do ensaio "Cultura brasileira e culturas brasileiras", do estudioso da literatura Alfredo Bosi (1992, p. 331), sobretudo quando destaca que, do contato entre a cultura erudita e a cultura popular podem resultar coisas ruins, "que vão do mais cego e demagógico populismo", mas, também, coisas excelentes, "como a música de Villa-Lobos, o romance de Guimarães Rosa, a pintura de Portinari e a poesia negra de Jorge de Lima".

Muitas aproximações e diálogos entre a cultura erudita e a cultura popular, porém, são pouco reconhecidas do público não especializado. O professor de Linguística, compositor, cantor e estudioso da canção Luiz Tatit, em entrevista publicada na Plataforma do Letramento, ao ser perguntado se o universo da música e das canções pode influenciar no letramento das crianças e jovens, iniciou sua resposta destacando que, no Brasil, a audição de rádio, atualmente pelos vieses da internet,

tem mais importância do que propriamente a vida literária ou a vida mais intelectualizada, como se concebia anteriormente. Quer dizer, o estudante para se desenvolver precisaria ter acesso a livros, a leituras de livros didáticos ou literatura. E hoje a gente vê que os estudantes se interessam muito mais por canções e bandas de rock, bandas de toda natureza que surgem por aí, do que propriamente se equipar com essa parte toda mais artística ou mais literária que já está consagrada. Na verdade, o que se frui atualmente é uma atividade ainda não consolidada, ainda não consagrada, do ponto de vista acadêmico, que é o mundo da canção¹².

12 Disponível em [Luiz Tatit: letra e música na canção popular. Entrevistas - Plataforma do Letramento](#) Acesso em 10 jan. 2021.

Destacando a importância do mundo cancional e definindo-o como o mundo em que se tem melodia e letra atuando simultaneamente, na entrevista acima, Tatit considerou que é por meio da canção que o jovem entra no mundo da cultura brasileira.

METODOLOGIA

O projeto foi primeiramente idealizado no Departamento de Letras, a partir de discussões entre discentes e docentes que fazem parte de Grupo de Pesquisa do CNPq “Literatura e mídia”, e que reúne projetos de pesquisa, ensino e extensão sobre as relações entre literatura e os meios de comunicação, envolvendo a imprensa, o rádio, a televisão, o cinema e a internet, visando o diálogo entre essas instâncias, bem com as influências materiais, a historiografia e a crítica cultural. O grupo possui um site institucional onde tem publicado relatórios, artigos, áudios e vídeos produzidos a partir de projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão realizados pelos pesquisadores. O endereço do site é www.literaturaemidia.ufv.br.

A equipe do projeto foi composta por uma professora do curso de Letras, coordenadora do projeto, um estudante de graduação bolsista da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, um gerente de rádio, um diretor de programação da rádio e sete discentes de graduação voluntários. As reuniões aconteciam com uma frequência média de duas vezes ao mês, para discussão sobre seleção das obras, pesquisa, elaboração, revisão e gravação dos roteiros no estúdio da Fretevi.

Qualquer membro da equipe poderia propor roteiros que, antes de gravados, passavam por avaliação e correção realizadas pela equipe. A orientação incluía pesquisa em livros, sites, encartes, vídeos, revistas etc. para que cada roteiro trouxesse uma síntese de informações relevantes sobre o livro, visando estimular a leitura pelo público, seguidas de informações sobre inter-relações entre a obra literária e a canção tocada durante o programa. Uma exigência a que todo proponente de roteiro esteve submetido foi a leitura na íntegra da obra literária a ser apresentada no programa.

ATIVIDADES REALIZADAS

Em 2019, publicamos 23 programas do projeto “Livros e Canções” na Rádio Universitária FM 100,7, que também pode ser acessada pela internet no endereço <https://fratevi.org.br/paginas/radioPlayer.php>. Na página do projeto no *Facebook*¹³, publicamos comentários de 17 programas, convidando o público a acompanhar a programação da rádio e a acessar os programas no *site* do Grupo de Pesquisa “Literatura e Mídia”. As obras literárias abordadas nos programas gravados em 2019 foram: *Música do Parnaso* (1705), de Manuel Botelho de Oliveira; *Pauliceia Desvairada* (1922), de Mário de Andrade; *Grande sertão: veredas* (1956), de João Guimarães Rosa; *Clarissa* (1933), de Érico Veríssimo; *Torquatália: obra reunida* (2004), de Torquato Neto; *Algaravia: câmara de ecos* (1996), de Waly Salomão; *Antologia poética* (1954), de Vinícius de Moraes; *Azul e lindo: planeta terra, nossa casa* (1990), de Ruth Rocha e Otávio Roth; *O Pequeno príncipe* (1943), de Antoine de Saint-Exupéry; *Admirável mundo novo* (1932), de Aldous Huxley; *1984* (1949), de George Orwell; *O conto da Aia* (1985), de Margaret Atwood; *José* (1942), de Carlos Drummond de Andrade; *Minhas saudades* (1989), folheto de Antônio Pereira. Cinco programas apresentaram entrevistas com estudiosos da literatura e foram dedicados a discussões de obras de João Cabral de Melo Neto, Clarice Lispector e José Saramago. Um programa foi concebido como resposta a uma dúvida de um ouvinte e ganhou o título “Literatura e música (Wisnik, Machado, Nazareth)”. Todos os programas estão disponíveis no endereço <https://literaturaemidia.ufv.br/projetos/livros-e-cancoes-2/> para acesso livre do público.

No início e no final de cada roteiro dos programas, tivemos vinhetas fixas, criadas ao som da canção “Outras palavras”, de Caetano Veloso, gravada no álbum homônimo, de 1981. Visando estimular o trabalho criativo capaz de despertar o interesse do público ouvinte, não estabelecemos uma estrutura fixa para os roteiros. Alguns foram compostos com citações de passagens do texto literário, seguidas de comentários críticos estimulantes e comentários sobre os vínculos com uma canção tocada durante

13 Disponível em <<https://www.facebook.com/UmProgramadaRadioFratevi>> Último acesso em 10 jan. 2021.

o programa. Outros foram realizados a partir de entrevistas com leitores estudiosos da obra de determinado escritor, instigados a comentarem também sobre possíveis relações com alguma canção tocada durante a entrevista. Em síntese, cada roteiro foi composto com informações relevantes sobre uma obra literária, visando estimular a sua leitura pelo público e seguidas de comentários sobre inter-relações com uma canção reproduzida ao longo do programa. A duração de cada roteiro variou entre sete e quinze minutos, com publicação toda terça-feira, por volta das 13 horas, e reprises às quintas e domingos, por volta das 10 horas da manhã. A estreia do programa ocorreu no dia 23 de abril de 2019, data escolhida pela UNESCO para comemorar o Dia Mundial do Livro. A obra selecionada para essa estreia do programa foi *Música da Parnaso* (1705), de Manuel Botelho de Oliveira. Nas palavras presentes no roteiro abaixo podemos entender o motivo dessa escolha:

ESTÁ NO AR “LIVROS E CANÇÕES – UM PROGRAMA QUE LEVA VOCÊ DO LIVRO À CANÇÃO E DA CANÇÃO AO LIVRO”.

(Vítor):

Olá! Eu sou Victor Passos e abro o primeiro bloco do programa “Livros e canções” com livros de literatura brasileira que trataram de lugares. Nosso primeiro livro *Música do Parnaso*, foi publicado em 1705, em Lisboa, por Manuel Botelho de Oliveira. Trata-se de uma coletânea de poesias escritas em português, espanhol, italiano e latim. Os versos circularam primeiramente de forma manuscrita. Na dedicatória do livro, Botelho informa que decidiu publicá-lo para ser ao menos o primeiro filho literário brasileiro a ter um livro publicado. O poema mais conhecido é dedicado à Ilha de Maré. Vamos ouvir um fragmento na voz de Luiza Martins:

(Luiza):

VISTA POR FORA É POUCO APETECIDA,
PORQUE AOS OLHOS POR FEIA É PARECIDA;
PORÉM DENTRO HABITADA

É MUITO BELA, MUITO DESEJADA,
É COMO A CONCHA TOSCA E DESLUSTROSA,
QUE DENTRO CRIA A PÉROLA FERMOSSA”

(Vitor):

Patrícia de Sousa, o que você pode nos dizer sobre esse poema?

(Patrícia):

Olá, Victor, olá ouvinte! O poema “Ilha de Maré” louva a natureza dessa bela ilha, que, segundo o eu-lírico, possui frutas deliciosas, maiores e melhores que as da Europa.

(Vítor)

E existe uma ilha com esse nome na Bahia?

(Patrícia):

Sim, a Ilha de Maré está localizada na baía de Todos os Santos e pertence à cidade de Salvador. Os moradores são, principalmente, pescadores e artesãos. Sobre ela, Walmir Lima compôs uma canção que foi primeiramente gravada por Alcione, em 1977. Vamos ouvir a canção com o convite para conhecermos o poema de Manuel Botelho e sua ilha de maré:

(Tocamos a canção gravada por Alcione)

(Vítor)

ACABAMOS DE OUVIR “ILHA DE MARÉ”, NA VOZ DE ALCIONE, COM O CONVITE PARA A LEITURA DO POEMA DE MANUEL BOTELHO DE OLIVEIRA E UMA VISITA A ESSA ILHA, QUE FICA BEM PRÓXIMA À CIDADE DE SALVADOR, BAHIA.

ANÁLISE

Como é possível perceber, o primeiro programa foi uma homenagem da equipe

ao primeiro autor nascido no Brasil Colônia, Manuel Botelho de Oliveira. Sua obra *Música do Parnaso* foi publicada em 1705 e a passagem mais conhecida é o poema “À Ilha de Maré”, que descreve a natureza tropical como superior às demais. Demos informações relevantes sobre o autor e sua obra, lemos passagens do poema e destacamos que a Ilha de Maré é uma ilha de Salvador. Não nos aprofundamos, porém, na análise do poema e da canção. O vínculo criado entre o poema e a canção foi apenas a coincidência do espaço geográfico, a Ilha de Maré. Reconhecemos, posteriormente, que poderíamos ter realçado a distância entre os dois textos, observando que a canção não se prende à ilha, destacando sobretudo a festa da Lavagem do Bonfim, que acontece todo ano na cidade de Salvador e tem importância religiosa e cultural para a capital da Bahia. Poderíamos, também, ter informado que a Ilha de Maré é menos conhecida do que a Ilha de Itaparica e que, talvez por isso, permaneça sendo um lugar com belas praias resguardadas e povoados intocados à beira-mar, de cultura tradicional viva, que ainda sobrevive da pesca e do artesanato. A canção que foi tocada tem título homônimo do poema, “Ilha de Maré”, composta por Walmir Lima e gravada por Alcione em 1977, fez do compositor o autor de um dos mais conhecidos sambas baianos, assunto que é narrado no livro reportagem *Walmir Lima: além da Ilha de Maré – a história de um sambista* (2017), de Luciana Melo.

Conforme relatado acima, todos os programas eram avaliados para que os próximos pudessem ser aprimorados. A falha mais recorrente foi termos produzido comentários reduzidos a respeito das canções, quase sempre restrito a informações sobre a primeira gravação, nome do compositor e intérpretes, deixando de realizar com mais apuro uma análise comparativa entre o texto e a canção, algo que pretendemos corrigir na próxima temporada do programa.

Para acompanhar o impacto social do projeto, foi criado um perfil do programa nas redes sociais a fim de divulgar a programação e acompanhar a adesão do público. O acompanhamento de alcance e engajamento do público deu-se, principalmente, por meio da página do projeto no *Facebook*. Dados estatísticos do recorte temporal de abril de 2019 a abril de 2020 dessa página indicam 271 curtidas, tendo como público total mais recorrente o da faixa-etária de 25 a 34 anos. Em relação ao gênero,

68% foi composto por mulheres e 32%, por homens. A página também contou com interação de usuários situados fora do Brasil, sendo 4 usuários em Portugal, 2 Itália, 1 Angola, 1 Países Baixos e 2 nos EUA. As publicações nesta rede social mantiveram em média um alcance de 300 usuários, alcançando o pico de 1300 com o programa de entrevista sobre a obra da escritora Clarice Lispector. Além disso, a coordenação do projeto recebeu pessoalmente muitos *feedbacks* positivos do público, informados por colegas da Universidade Federal de Viçosa, pessoas da cidade e ex-alunos do curso de Letras da instituição que acompanharam as postagens no *Facebook* e ouviram os programas disponíveis no site do Grupo de pesquisa “Literatura e mídia”. Com relação ao impacto social esperado, portanto, considerou-se que a proposta impactou o público por força da regularidade e da qualidade da programação. Vale destacar que a rádio pode ser acessada pela internet e que, em 2019, a estimativa de acesso *online* no horário do programa foi de 12 mil ao ano, de acordo com informação fornecida pelo gerente de rádio membro da equipe do projeto.

As possibilidades de ações democráticas do projeto estiveram presentes no interesse de divulgar conhecimento acadêmico e cultural de forma divertida em um meio de comunicação de massa, dando ênfase a diferentes obras, gêneros musicais e artistas. Embora diversificada, a programação de 2019 não contemplou nenhum artista local, falha que se pretende evitar futuramente. Valorizou-se, por outro lado, a pesquisa na área de estudos literários no Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa, com convites a docentes e discentes para participarem de entrevistas.

No artigo “Rádios Universitárias Públicas: compromisso com a sociedade e com a informação”, referido em outra parte do presente artigo, a professora de Comunicação Sandra de Deus (2003, p. 310) destacou que há um percentual significativo de Universidades Federais com concessão de emissoras de média potência, mas, por não usarem a rádio como “ferramenta a serviço da sociedade e contra os monopólios da informação”, parecem desconhecer “o poder de um meio de comunicação de massa como o rádio”. Não foi o que se observou na Universitária FM 100,7, que, como já foi destacado, possui uma programação ampla, visando a interrelação ensino, pesquisa e extensão. O diferencial do projeto “Livros e Canções” na Rádio Universitária FM 100,7 tem relação com o incentivo à leitura de uma maneira lúdica por buscar cons-

truir e incentivar diálogos criativos entre textualidades diversas. O público, muitas vezes, ignora as aproximações que há entre o erudito e o popular, e, com nossos programas, pensamos em contribuir para tornar mais conhecido esse aspecto marcante da cultura brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar em programa de rádio hoje pode parecer algo ultrapassado, mas a despeito dessa aparência, os avanços da internet possibilitaram agregar mais mecanismos que colaboram para a propagação das rádios. Hoje, além de podermos ouvir com mais facilidade a rádio de nossa preferência no carro, em casa, pelo computador ou *smartphone*, podemos disponibilizar os programas em plataformas de *streaming* e divulgá-los nas redes sociais para que o público acesse quando desejar.

Depois de um ano de execução das atividades do projeto “Livros e Canções”, concorreremos mais uma vez ao Edital 04/2019 da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFV e fomos contemplados novamente com uma bolsa de Iniciação à Extensão para um discente de graduação. Pretendemos aprimorar os roteiros e, futuramente, publicar em livro os melhores programas de nossas temporadas.

Tendo chegado ao final dessa breve reflexão, lembremo-nos do que escreveu José Miguel Wisnik (2004) sobre a música popular do Brasil ser um campo dos mais importantes para que se possa pensar o que é ser brasileiro. O diálogo entre literatura e música popular precisa ser demonstrado ao grande público que, muitas vezes, conhece a poesia cantada na voz de grandes intérpretes da canção brasileira e poderia se interessar também por conhecer o texto literário que dialoga com essa canção, passando a reconhecer as diversas relações que há entre livros e canções e entre cultura erudita e popular. Com o projeto, tivemos oportunidade de observar esse aspecto na prática e, na nova temporada, planejamos explorar com mais propriedade a leitura das canções de nossos programas.

Tentamos constantemente evitar comentários críticos que pudessem substituir as obras, ou seja, buscamos apresentar as obras de modo a estimular outras práticas de

leituras. A realização do primeiro ano do projeto foi avaliada pela equipe como uma oportunidade de crescimento multidisciplinar, integrando diversos conhecimentos à formação acadêmica e pessoal, merecendo destaque a ampliação do repertório cultural dos membros da equipe e do público ouvinte por estimular a leitura das obras divulgadas, o conhecimento crítico e histórico a elas relacionados. Assim, o projeto se fez consonante com os princípios de diversidade cultural e direito ao acesso à arte e cultura, à memória e às tradições, estando de acordo com o que estabelece a Política Nacional de Extensão Universitária e buscando a interação entre ensino, pesquisa e extensão como uma oportunidade a mais de indissociabilidade dessa tríade em prol de uma formação multidimensional e do uso da Rádio Universitária Pública para a divulgação do conhecimento a serviço de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

- BOSI, Alfredo. “Cultura e culturas brasileiras”. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CHARTIER, Roger. “Morte ou transfiguração do leitor?” In: CHARTIER, Roger. Os desafios da escrita. São Paulo: Editora da UNESP, 2002.
- DEUS, Sandra de. “Rádios Universitárias Públicas: compromisso com a sociedade e com a informação”. *Revista Em questão*. Porto Alegre, v.2 n., 2003.
- GUIMARAES, Thayz et al. Reportagem. “A comunicação é a ciência do século XXI”. *Revista Logos: comunicação e universidade*, [S.l.], v. 1, n. 22, nov. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/19560/14204>. Acesso em 03 ago. 2020.
- MARQUES NETO, José Castilho. “Políticas públicas de livro e leitura no Brasil – o que as Pesquisas Retratos da Leitura nos revelam?”. Disponível em <https://www.prolivro.org.br/2020/11/12/politicas-publicas-de-livro-e-leitura-no-brasil-o-que-as-pesquisas-retratos-da-leitura-nos-revelam/>. Acesso em 10 jan. 2021.
- MELO, Luciana. *Walmir Lima: além da Ilha de Maré — a história de um sambista*. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.
- NESTROVSKI, Arthur. “O samba mais lindo do mundo”. *Teresa — Revista de Literatura Brasileira*. n. 4/5. São Paulo: USP/ Ed. 34, 2003.
- OLIVEIRA, Manuel Botelho. *Poesia completa*. Introdução, organização e fixação de texto de Adma Muhana. São Paulo, 2005. Disponível em <https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=43056>. Acesso em 29 jul. 2020.
- SPENTHOF, Edson Luiz. “A importância das rádios e TVs universitárias como laboratórios”. *Revista Comun. inf.* v. 1, n. 1, p. 153-166, jan. jun. 1998. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/ci/article/viewFile/22755/13543>. Acesso em 28 out. 2018.
- TATIT, Luiz. “Luiz Tatit- letra e música na canção”. [Entrevista publicadas na Plataforma do Letramento]. Disponível em <http://www.plataformadoletramento.org.br/>

em-revista-entrevista-detalle/851/luiz-tatit-letra-e-musica-na-cancao-popular.html. Acesso em 10 jan. 2021.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. As Dificuldades da Leitura no Brasil. On-line: Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea. Disponível em <http://gelbcunb.blogspot.com.br/2017/04/as-dificuldades-da-leitura-no-brasil.html?spref=fb>. Acesso em 10 jan. 2021.

WISNIK, José Miguel. “Gaia ciência - literatura e música popular no Brasil”. *Sem receita*. Editora Publifolha, 2004.

WISNIK, José Miguel. “Machado Maxixe: o caso Pestana”. *Teresa* – Revista de Literatura Brasileira. n. 4/5. São Paulo: USP/ Ed. 34, 2003.

SITES

FORPROEXT. “Política Nacional de Extensão Universitária”. 2012. Disponível em <http://www.pec.ufv.br/wp-content/uploads/2016/05/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>. Acesso em 10 jan. 2021.

FRATEVI. “Programas de Rádio”. Disponível em <https://fratevi.org.br/programas/radio> Acesso em 10 jan. 2021.

LITERATURA E MÍDIA. “Livros e canções”. Disponível em <https://literaturaemidia.ufv.br/projetos/livros-e-cancoes-2/>. Acesso em 10 jan. 2021.

PLATAFORMA PRÓ-LIVRO. “Retratos da Leitura no Brasil”. Disponível em <http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>. Acesso em 10 jan. 2021.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA DA UFV. “Edital No 04/2018”. Disponível em <http://www.pec.ufv.br/wp-content/uploads/2018/09/EDITAL-PIBEX-2019.pdf>. Acesso em 10 jan.2021.

RÁDIO UNIVERSITÁRIA FM 100,7. Disponível em <https://fratevi.org.br/paginas/radioPlayer.php>. Acesso em 10 jan. 2021.

AUDIOVISUAL

PALAVRA (En)Cantada. (Documentário). Direção Helena Solberg. Elenco: Chico Buarque de Holanda, Adriana Calcanhoto, Tom Zé, Maria Bethânia et al. Brasil: Radiante Filmes, 2009. (cor/83 min).

QUANDO O TEXTO LITERÁRIO INCLUI: REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIAS DE LEITURA EM UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

WHEN THE LITERARY TEXT INCLUDES: REFLECTIONS
ON TRAINING AND READING EXPERIENCES IN ONE
UNIVERSITY EXTENSION PROJECT

Márcia Tavares¹

Shirley Neves Porto²

1 Doutora em Literatura Brasileira pela UFPB. Professora de literatura infantil e juvenil da UFCG no curso de Letras: Língua Portuguesa e no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino. E-mail: tavares.ufcg@gmail.com.

2 Doutora em Educação UFPB. Professora de literatura infantil e juvenil da UFCG no curso de Letras Libras e no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino. E-mail: sbportoneves@gmail.com.

RESUMO: A vivência da leitura literária para crianças surdas ainda se constitui como um desafio para a educação em contexto bilíngue (Libras e Língua Portuguesa). Vários são os aspectos intervenientes para a precária realidade da presença da literatura na escola para esses sujeitos, mas alguns deles estão relacionados às condições de formação inicial dos professores e ao lugar da literatura na escola, fatores comumente presentes na realidade educacional em vários contextos. Condizente a esses pontos, é objetivo desse artigo apresentar reflexões a partir da experiência de um projeto de leitura, realizado em uma escola para surdos de Campina Grande, Paraíba. Nosso relato parte das vivências no projeto “Quem conta um conto...: uma viagem ao mundo da Literatura Infantil com crianças surdas” do Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX/2018) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Campina Grande (PROPEX/UFCG). Para tanto, partimos de pressupostos da Estética da Recepção sobre o leitor como co-autor dos sentidos do texto e de conceitos que tratam da prática de contação para formação leitora literária. As considerações seguem na direção da necessidade de ampliação e fortalecimento da presença da literatura nesse contexto escolar, de modo que expressões e preenchimento de vazios existentes em cada um também aí possam acontecer.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura na escola; Estética da recepção; Contação de histórias em Libras.

ABSTRACT: Experiencing literary reading for deaf children still represent a challenge for their education in a bilingual context. There are many player aspects to the precarious presence of Literature in schools for deaf students, but some of these aspects are related to teachers' initial training conditions and to the role of Literature in school, both factors commonly current in the education reality in many school-based contexts. Regarding these points, the main aim of this paper is to present reflections from a reading project experience, which occurred in a school for deaf in Campina Grande, Paraíba. Our report starts from experiences in the project “Quem conta um conto...: uma viagem ao mundo da Literatura Infantil com crianças surdas” from the Extension Scholarship Program (PROBEX/2018) of Research and Extension Pro-Rectory of Federal University of Campina Grande (PROPEX/UFCG) For this purpose, we anchored this paper to reception theory discussions about the reader as a co-author of the text's meanings, and to the concepts which consider the practice of storytelling to the education of literary readers. The reflections point to the necessity of expansion and enforcement of Literature within this school-based context, especially considering that expressions and void-fillings in each student can also occur.

KEY WORDS: Literature in school; reception theory; storytelling in sign language.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, nos propomos a refletir sobre modos de leitura que possam levar as crianças com diferenças marcadas³ para o mundo da literatura a partir da contação de histórias com livros destinados ao leitor infantil. Em consonância com Zilberman e Magalhães (1987), concordamos que uma história contada pode proporcionar a criança um recorte do real, ao mesmo tempo em que, por se constituir através do signo verbal, o texto ficcional amplia o domínio do leitor sobre a linguagem e, em primeira instância, media sua relação com o mundo. Assim, o acesso a todos os textos, clássicos ou contemporâneos, é fundamental para a vivência literária, lugar/espço do encontro com a verossimilhança e com as possibilidades do sujeito dentro dele mesmo. No contexto de vivência com a leitura, entendemos que as crianças com diferenças marcadas serão também capturadas pelo texto literário. No entanto, esse encontro depende das abordagens de acesso ao livro oportunizadas por mediadores sensíveis. Nesse sentido, encontros com a literatura em línguas ou suportes diferentes serão sempre parte da formação desses leitores, pois constituem-se como o *locus* de discussão do ser e do constituir-se como sujeitos abertos ao texto ficcional. Assim, oportunizar a experimentação de leituras das mais diversas, por diferentes modos, é nosso objetivo formativo, como professoras de literatura no ensino superior.

Dessa forma, nos propomos a apresentar algumas reflexões sobre formação de mediadores de leitura em ambientes formais e não formais; a descrever títulos literários que podem promover, através da contação, a inclusão de maneira ampla; e, por fim, a compartilhar nossas reflexões sobre os resultados alcançados no projeto de extensão “Quem conta um conto...: uma viagem ao mundo da Literatura Infantil com crianças

3 Assumimos aqui o termo “diferença marcada” não como um eufemismo para designar ou rotular crianças com deficiência, mas como uma possibilidade de, na perspectiva da alteridade, retirá-las do discurso e da carga semântica cristalizada e imposta pelo termo “deficiência”, que constitui o segundo lugar no par binário “normal”/“deficiente”. Desse modo, assumimos discursiva e politicamente a visão da constituição humana pela perspectiva sócio-antropológica, e não pela clínico-terapêutica. No caso dos surdos, a perspectiva sócio-antropológica, ao romper com o paradigma clínico, restitui-lhes conceitual e discursivamente língua, identidade e cultura.

surdas”, no qual trabalhamos com contação de histórias para crianças surdas matriculadas em uma escola estadual bilíngue⁴. Nosso ponto de partida é o entendimento do movimento inclusivo provocado pela partilha afetiva e efetiva do texto literário. O movimento para a inclusão é um desafio para toda a sociedade, façam as pessoas parte ou não da narrativa sobre a diferença marcada no plano prático, simbólico ou metafórico. Nesse sentido, inicialmente, refletimos sobre o que consideramos como processos de inclusão quando tratamos de literatura. Para tal, abordamos dois aspectos: o primeiro está no plano da ação formativa de leitores com relação a práticas formais – leitura em espaço escolar – ou informais – demais espaços e práticas de acesso ao texto literário; o segundo aspecto está relacionado à construção de práticas de mediação de leitura compatíveis e respeitosas com as condições diferenciadas dos leitores – no nosso caso, com as condições linguísticas, culturais e identitárias dos surdos – e ao respeito à sua recepção da obra literária.

Uma literatura que inclui não precisa abordar de modo explícito a condição de uma pessoa com deficiência ou discutir inclusão, mas ela promove o feito de incluir ao trazer para o plano da narrativa realidades pouco vistas ou consideradas como inexistentes pela maioria das pessoas. Nesse sentido, textos literários que propiciam a inclusão descortinam para nós realidades que antes não víamos e apresenta-nos pessoas, desafios e conquistas antes desconsideradas. Dessa maneira, não é primordial a presença de alguns personagens com diferenças marcadas para tornar uma narrativa com potencial. Mas é preciso que, por suas diversas camadas de possibilidades de significado, a narrativa traga vazios que, ao serem preenchidos pelos leitores, lhes permitirão ver que nem todos são como eles, ao mesmo tempo em que há para os personagens desafios muito semelhantes aos seus.

Uma literatura que inclui tem em seu projeto existencial a singularidade e a universalidade do ser humano, esteja vinculado a uma causa ou não. Precisamos pen-

4 O modelo educacional bilíngue para surdos preconiza a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a Língua Portuguesa do Brasil como segunda língua. Na escola bilíngue, a língua das interações cotidianas é a Libras, sendo está, portanto, a língua da vivência literária nas contações de histórias em sala de aula.

sar que a representatividade importa, pois ver-se participante da realidade permite projeções relevantes de si mesmo e dos outros para o desenvolvimento de todos os sujeitos. No entanto, se este ver-se estiver caricaturado, estereotipado, apenas reforçará uma realidade já existente.

Quanto à ação de formação de leitores, esta também só será inclusiva quando considerar as condições de leitura das pessoas sobre as quais ela atua. Seja em espaços formais de leitura – e, por esses, consideramos a escola como o principal – ou informais – como clube de livros ou espaços culturais de leitura –, a formação de leitores é uma construção que demanda investimento diário. No plano formal, as escolas têm aderido cada vez mais aos projetos de leitura e a construção de círculos de leitura, de forma acentuada, nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, essa prática, apesar de ser mais estimuladora, ao estar atrelada às disciplinas e às avaliações, não se efetivará, necessariamente, nos círculos oficiais ou alterará de modo efetivo o cotidiano de leitura dos estudantes. Isso significa que a formação de leitores pode estar também relacionada com possibilidades de apresentação dos livros de literatura em ambientes mais afetivos e despojados de cobranças interpretativas, mesmo que em bibliotecas ou salas de aula, pois o encontro com a narrativa literária é único e intransferível, apesar de compartilhado.

Historicamente, a literatura infantil, de acordo com Zilberman e Magalhães (1987), foi vinculada ao contexto de uma pedagogia para a educação e ao controle moral das crianças a partir do século XVIII. Ao discutir sobre o papel da literatura infantil, Cademartori (1986) também ressalta essa preocupação pedagogizante dos livros infantis no Brasil. Segundo a autora, a preocupação inicial dos escritores era atrelada à prática de ensino da língua. Assim, o texto só cumpriria seu papel de suprir as lacunas intelectuais do destinatário se nele estivessem inseridos elementos formativos e informativos. Desse modo, na perspectiva tradicional de construção do texto para crianças, o produto final é um “discurso monológico, sem brechas para interrogações, para choque de verdades, para desafio da diversidade, tudo homogeneizado na voz do narrador.” (CADEMARTORI, 1986, p. 24). No entanto, essa não é a única perspectiva existente ao discutirmos sobre a literatura infantil. Em se tratando de uma obra que comporta um trabalho criativo com a linguagem, o caráter dado

pelo adulto pode ser pedagógico, mas a recepção por parte criança poderá ter sua dimensão ampliada, visto que no ato de leitura literária ocorre “[...] a apresentação de novas possibilidades existenciais, sociais, políticas e educacionais. É nessa dimensão que ela se constitui em meio emancipatório que a escola e a família não oferecem.” (CADEMARTORI, 1986, p. 20).

Nessa perspectiva, uma visão sobre a literatura infantil, surgida na década de 1980, buscou, através do entrecruzamento de vozes, sair do solilóquio educativo que pretendia construir apenas uma resposta para permitir o surgimento de perguntas advindas do leitor e, por consequência, ter suas respostas relativizadas e presentes na sua relação com a obra. Assim, uma história contada pode levar a criança a fazer um recorte do real e olhá-lo de outro modo, ao mesmo tempo em que esse texto amplia o domínio da criança sobre a linguagem, por se constituir a partir do signo verbal, o que colabora para a mediação de sua relação com o mundo (ZILBERMAN; MAGALHÃES, 1987). Desse modo, segundo Cademartori (1986, p. 69), “o ludismo verbal exerce um papel importante no estímulo à expressão verbal”, que também justifica a necessidade de contato da criança com jogos verbais e leitura. Assim, a preocupação na escolha da obra precisa estar muito mais relacionada à adequação ao domínio linguístico e aos interesses das crianças em cada faixa etária do que a textos pretensamente construídos com linguagem transparente ou simplória e que tenham *algo a ensinar*.

No caso da criança surda, além do já exposto, cinco questões surgem para reflexão, a fim de dar uma nova dimensão para a literatura infantil na área da educação: o domínio linguístico, simbólico e reflexivo da criança surda que, na maioria das vezes, chega à escola específica para surdos sem língua alguma; a proficiência em língua de sinais do professor para propiciar às crianças as primeiras interações com o texto literário; a adequação do texto, por se tratar do acesso a um código que faz parte de uma língua diferente da que ela se expressa; o desconhecimento da língua de sinais pelos pais ouvintes, que não podem ser contadores de histórias para seus filhos; o lúdico e a literatura como espaço/lugar de direito na escola para surdos. Para cada uma dessas questões, dialogaremos com princípios da formação da literatura infantil e com pressupostos da estética da recepção, que apresentamos brevemente em sequência. Posteriormente, descrevemos os caminhos metodológicos do projeto de leitura, as

obras lidas e finalizamos com as reflexões sobre as experiências de mediação leitora a partir das contações de história realizadas e da recepção dos leitores crianças.

PRESSUPOSTOS FORMATIVOS AO LEITOR E A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

Surgida na década de 1960 do século passado na Alemanha, a Estética da Recepção tem em Hans Robert Jauss seu principal expoente. O enfoque teórico de abordagem da literatura da época era, marcadamente, estruturalista e muitas eram as críticas a esse modelo. Já o quadro político e intelectual configurou-se como o alicerce que possibilitou o surgimento da referida teoria, na verdade, do referido método de estudo e análise da obra de arte literária. Zilberman (1989) caracteriza o período da seguinte forma:

Talvez o traço mais marcante dessa década tenha sido a revelação do “poder jovem”, a juventude vindo a constituir uma força política até então desconhecida, de um lado, por rapidamente converter seu inconformismo em revolta, de outro, por atuar independentemente dos partidos existentes ou das ideologias de esquerda ou direita herdadas das gerações anteriores. (ZILBERMAN, 1989, p. 8).

De modo diferente ao que propagava o historicismo literário, a estilística e o formalismo, a estética da recepção procurou sistematizar seu método de análise tanto sincrônica quanto diacronicamente. Considera também que o leitor, através de sua percepção da obra, chamada por Jauss de recepção, é o elemento fundante de análise do valor literário da obra abordada, pois, para este teórico da literatura, saber como uma obra foi lida, de que modo influenciou mudanças ou ratificou conceitos e como foi transmitida é imprescindível para avaliar seu valor.

Jauss (1994) condena o historicismo literário, uma vez que este não funciona mais como forma de construção do conhecimento sobre a literatura e não informa sobre o valor das obras, uma vez que deixa de lado um ator fundamental para a sua existência: o leitor. A recepção, no entanto, não se configura como mera absorção individual, mas como determinada época leu e compreendeu uma obra. Desse modo, ao

falamos de “leitor”, na verdade, estamos falando de “leitores”, ou seja, de como uma sociedade, em um determinado período, leu um texto literário. São consideradas por Jauss (1994), nesse processo, as condições sociais, políticas, econômicas e ideológicas que compõem o quadro histórico de produção e distribuição em que vivem autor e leitor. Segundo Iser (1996, p. 51), qualquer obra existe apenas no plano virtual até que tenha sido lida, pois o texto “se realiza só através da constituição de uma consciência receptora. Desse modo, é só na leitura que a obra enquanto processo adquire seu caráter próprio.” Em suma, a estética da recepção não se preocupa em construir uma história da literatura, mas em ter um quadro claro da historicidade da literatura, quadro esse só possível de ser construído com o leitor. Forma e estilo definem se uma obra de arte literária tem realmente valor, não apenas pelo viés do crítico de arte, mas pelo modo como cada sociedade a leu. O texto literário tem a capacidade de apresentar realidades verossimilhantes à realidade histórica vivida. Muitas vezes, nos surpreendemos em nos sentirmos muitos mais tocados com a realidade vivenciada na literatura do que com aquela da vida real. Esse tipo de sensação Iser (1996) chama de efeito, sendo este vivido na relação que o leitor constrói com o texto. Assim, “uma teoria do efeito está ancorada no texto – uma teoria da recepção está ancorada no juízo histórico dos leitores” (ISER, 1996, p. 16). As duas constituem a estética da recepção: Jauss construindo um método para entendimento sobre como se processa a recepção e Iser uma teoria sobre o efeito.

Conforme Jauss (1994) argumenta, a recepção e o efeito do texto literário são historicamente influenciados e constituem o sistema de referência que temos. É a partir desse sistema de referência, construído por leituras anteriores, que definimos um padrão sobre o gênero do texto, sua forma e como utiliza a linguagem poética em oposição à prática. Nas palavras do filólogo:

[a]ssim como em toda experiência real, também na experiência literária que dá a conhecer pela primeira vez uma obra até então desconhecida há um ‘saber prévio’, ele próprio um momento dessa experiência, com base no qual o novo de que tomamos conhecimento faz-se experienciável, ou seja, legível, por assim dizer, num contexto experimental. (JAUSS, 1994, p. 28).

Ademais, a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja, logo de início, expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa o horizonte geral da compreensão vinculado, ao que se pode então – e não antes disso – colocar as questões da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores. Nesse sentido, não lemos desprovidos de qualquer expectativa ou engajamento filosófico, político ou ideológico. A leitura é um ato que, mesmo individual, acontece sob influências do momento sócio-histórico-cultural vivido.

Outro conceito fundamental para o entendimento da formação do leitor é o de horizontes de expectativa da obra e do leitor. A obra literária tem eminente função, pela identificação ou pelo estranhamento – muito mais pelo estranhamento, na opinião de Jauss (1994) –, de dar respostas à realidade sem, necessariamente, dela ter-se utilizado. A desestabilização do horizonte de expectativa após uma leitura se constitui no que é chamado de “mudança de horizonte” (JAUSS, 1994, p. 31). Partindo desse princípio, a obra que não produz esse efeito não passa de arte “culinária” ou ligeira, pois não propicia mudança no padrão de reflexão do seu leitor. Esse tipo de obra apenas ratifica o já sabido e, portanto, não contribui em nada para que o horizonte de expectativa do leitor seja alterado. De acordo com Zilberman (1989), essas premissas constituem a estética da recepção, formando o seguinte tripé para análise: a obra, o seu contexto de produção e circulação e o público.

Para Jauss (1994), o estudo apenas diacrônico é mera contemplação, não revelando a verdadeira dimensão histórica dos valores, formas e estilos do gênero a que uma obra teve que se impor. Conhecer uma obra de arte demanda também o conhecimento de suas relações com outras obras no seu próprio tempo. Assim, o autor propõe que o estudo de uma obra seja feito pela observação da relação entre a literatura e a realidade social vivida pelo leitor. Segundo Jauss (1994, p. 50), “[a] função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social.”

A mudança possibilitada pela literatura acontece de dentro para fora. Isso significa que é preciso relacionar uma obra, sua aceitação ou rejeição pelo público, com a história particular ou a história geral de uma sociedade, em determinada época, para revelar a verdadeira dimensão do poder da literatura. A recepção de um texto literário demanda um efeito iniciado na mudança interior do leitor e efetivado, por exemplo, na mudança de relações sociais. Segundo Zilberman (1989, p. 54), faz parte do suporte teórico utilizado para o desenvolvimento das teses de Jauss a elaboração dos conceitos de *poíesis*, *aisthesis* e *karthasis*, que se constituem como atividades simultâneas e complementares.

A *poíesis* é o primeiro plano, o da consciência produtora, e se constitui da interação leitor-texto; corresponde ao poder que a obra de arte literária tem de se integrar tanto no nível da universalização dos sentidos, como também na sensação de individualização da obra lida. Assim, na mesma medida em que fala de questões universais da humanidade, a obra de arte literária causa no leitor a sensação de que foi feita para ele. Nesse momento, investe o leitor do prazer de sentir-se co-autor da obra.

A *aisthesis* é o plano da consciência receptora. Está voltada para a mudança de horizonte do leitor que, por causa da experiência estética, renova sua percepção sobre a realidade vivida. O efeito estético acontece por causa da atuação do leitor sobre o texto, pois este apenas deixa de ser virtual para ser real na ação do leitor sobre ele. Conforme Zilberman (1989, p. 55): “o segundo plano parece mais relacionado à experiência estética, enquanto tal, dizendo respeito ao efeito, provocado pela obra de arte, de renovação da percepção do mundo circundante.” São introduzidas nas análises literárias, por causa da *aisthesis*, a preocupação de entender como se processa a interpretação, dando ao leitor um destaque e um papel no processo de construção de conceito acerca de uma obra literária.

Por fim, a *karthasis* se configura como uma mudança da percepção sobre o entorno vivido após a leitura de uma obra de arte. Sua vivência provoca novos comportamentos sociais. É por meio do efeito catártico, sofrido após a leitura de um texto literário, que o leitor ressignifica suas normas de conduta social. Apesar de considerar a catarse como elemento importante de alteração do estado psicológico do leitor e, conseqüentemente, de uma possível mudança de postura, para Jauss, a arte não tem um objetivo pedagógico, ou seja, não é o objetivo primeiro da leitura literária ensinar a se relacionar ou se comportar no mundo. A literatura e o seu possível efeito catárti-

co não devem ser entendidos como objeto educativo ou como veículo para disseminação de normas pedagógicas. Nesse sentido, Zilberman (1989, p. 57) coloca que a arte produz a identificação entre o espectador e os elementos – o tema, os heróis ou ambos – ali apresentados. Ela pode agir como transmissora de norma, mas isto não a torna pedagógica. Além disso, como se viu, a arte tende a romper com as normas conhecidas e antecipar outras, liberando o espectador dos constrangimentos do código dominante. Jauss (1994) atribui esse poder catártico à arte de vanguarda, pois esta, devido a sua criatividade, produz conhecimento.

Como vimos, os pressupostos da estética da recepção preveem a articulação entre os pólos do ato da leitura: o texto e o leitor. Nesse sentido, a organização do pensamento e a imaginação estão condicionadas ao arranjo da linguagem literária, fornecendo meios para a realização da apreciação estética. Esse entendimento se pauta no ato da leitura como experiência, como resultado da interação única entre o texto e os vazios que o compõe e aquele que produz os sentidos ao entrar em contato com o texto. Dessa forma, o compartilhamento da narrativa entre leitores em contexto de ensino, ou não, se concretiza como estímulo fundamental para o desenvolvimento da imaginação simbólica. O leitor mais experiente assume o papel de mediador ao dar acesso à fabulação durante o exercício da contação de histórias, criando pontes significativas e expressivas no ato comunicativo da leitura literária vivenciada na contação. Nessa perspectiva, é necessário atentar para a presença imprescindível do livro físico, priorizando o acesso à materialidade do livro aos leitores em formação e considerando este como objeto cultural. Para Giroto e Souza (2016, p. 33), “o contato assíduo com o livro leva ao estabelecimento de um vínculo íntimo com este objeto, uma vez que a cada leitura estimulamos os processos de compreensão e, por meio deles, construímos mundos, virtuais e possíveis.” O momento de partilha na contação com o livro físico se distingue da leitura compartilhada, ou sinalizada em Libras, pois exige a ação performática que configura a ação dentro do contar como única e coletiva.

No caso dos leitores surdos, a contação em Libras apoiada pelo livro em Língua Portuguesa se apropria de todas as nuances da contação e agrega a performance do contador que transforma os sinais, o texto escrito, as imagens e os sentidos impressos na contação para o corpo, o uso do espaço, enfim, para o campo da significação.

Segundo Paul Zumthor (2000), a performance revela o ato coletivo e interativo de contar, em que o par emissor e receptor pode entrar em sintonia envolvidos em uma presença física de movimentos e quietudes. Busatto (2011, p. 37) defende que é pela performance que o “contador de histórias propicia a ampliação do horizonte simbólico e traz aquela sensação de conforto e aconchego para o nosso mundo interior.” Para essa autora, a narração se configura enquanto evento poético que se liga ao imaginário, por conter na sua estrutura literária imagens simbólicas que funcionam como “hormônio da imaginação” e por sustentar-se em imagens, ritmos e intenções.

A partir dessas considerações, no próximo tópico, detalhamos como se deu a discussão teórica no âmbito da formação dos extensionistas e o planejamento para a execução do projeto de leitura na escola. Desse aporte teórico, partimos para a preparação dos momentos de fruição leitora de narrativas infantis clássicas e contemporâneas entre leitores e contadores surdos. Os pressupostos da estética da recepção e da teoria do efeito estético são complementares e, portanto, lastros para o projeto de extensão, que tem também vocação para a formação inicial dos graduandos em Letras Libras, pois busca compreender a recepção de textos literários infantis por crianças surdas de uma escola bilíngue para surdos.

QUEM CONTA UM CONTO...: APRESENTAÇÃO DE NOSSA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Neste tópico, apresentamos a vivência com o projeto “Quem conta um conto...: uma viagem ao mundo da Literatura Infantil com crianças surdas” (PROBEX 2018/UFCG), abordando: a motivação para sua construção e implementação; uma apresentação sintética de nossa ação de contação de histórias; alguns aspectos formativos que vemos como necessários para a formação de mediadores de leitura para surdos; e, por fim, nossas considerações acerca das alterações advindas do projeto no âmbito da escola e da universidade.

A situação motivadora da elaboração do projeto advém da carência de vivências literárias e das poucas experiências de fruição leitora de narrativas clássicas e contem-

porâneas em Libras, seja no cotidiano doméstico, seja no escolar das crianças surdas. Apesar de a Libras ter sido reconhecida como língua das comunidades surdas do Brasil desde 2002⁵, dois fatores, em Campina Grande-PB, compõem a realidade de quase total ausência de contato de crianças surdas com leituras literárias em Libras. O primeiro, de âmbito familiar, se constitui do fato de, em sua maioria, os surdos serem oriundos de lares com pais que não têm proficiência em Libras, o que significa que praticamente não existe a possibilidade de contato com livros, com o mundo da literatura para essas crianças no seio familiar, pela ausência de compartilhamento linguístico entre pais e filhos. O segundo, de ordem educacional, acontece porque no município há apenas uma escola⁶ bilíngue, ou seja, que utiliza a Libras como língua para construção de suas interações no cotidiano escolar, entre professores e alunos, alunos e alunos, servidores técnico-administrativos e pedagógicos e alunos. O projeto foi realizado em uma escola estadual com crianças surdas dos primeiros anos do ensino fundamental, com encontros preparados especificamente para promover momentos de ludismo pautados no maravilhoso mundo da literatura, por meio de diferentes momentos de partilha de leitura fundamentados na contação de histórias. Assim, foi a partir desse contexto específico, acrescido da compreensão mais ampla sobre a problemática da literatura – historicamente tratada pela educação escolar como pretexto para estudo de língua –, que nos propomos a promover nos espaços da escola momentos de leitura de livros de narrativas infantis, ancorados na perspectiva teórica da estética da recepção.

A referência ao historicismo e ao pedagogismo da literatura infantil se fez necessária porque as reflexões advindas das discussões dessa temática se constituíram como relevantes para a formação dos nossos alunos extensionistas⁷. Da mesma forma,

5 Lei 10.436, de 24 de abril de 2002.

6 Escola estadual na qual fizemos nossa intervenção de extensão universitária.

7 O Programa de bolsas de extensão PROBEX/UFCG existe como espaço para a formação dos alunos de graduação. Nossos bolsistas eram: um aluno bolsista do curso Letras Libras e alunas voluntárias do curso de Letras Libras, de Língua Portuguesa, de Pedagogia e uma aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Compuseram o corpo docente do projeto como colaboradoras professoras dos cursos de Letras Libras, Letras: Língua Portuguesa e Pedagogia.

também nos encontros de formação com os professores da escola campo, refletimos junto com eles sobre a visão pedagogizante da leitura literária presente ainda em livros infantis no Brasil, como também sobre os objetivos de alfabetização ainda atrelados à apresentação de livros de literatura para crianças. O ambiente aberto pela escola para os encontros de formação com os professores foi um grande aprendizado para nós, pois os diálogos efetivados nos mostraram que a mediação de leitura literária na escola emergirá sempre em que espaços sejam criados. Foram feitos dois encontros com o grupo de professores, os extensionistas, a direção pedagógica da escola e os professores colaboradores do projeto. O objetivo dos encontros foi atender a divulgação e a apresentação do projeto de leitura para a comunidade escolar, bem como contar com o discurso dos professores surdos e ouvintes sobre como era a relação deles como leitores com a leitura literária. Nos encontros de formação, abordamos desde as primeiras experiências desses professores com os livros e as suas memórias como leitores até as suas vivências literárias contemporâneas. Os encontros contaram ainda com discussões sobre dois textos teóricos: “A construção e o vazio” e “Literatura de hoje: fronteiras franqueadas”, de Ligia Cademartori (2012). O primeiro traz considerações sobre os enfoques dos autores que são visíveis na superfície dos textos literários e, ainda, os olhares das crianças ao reconhecer as referências nos textos e a reação delas ao responder a cada previsão contida na estrutura textual, o que permite uma relação com os pressupostos da estética da recepção, já explanados, acerca do preenchimento dos vazios do texto. Em “A construção e o vazio”, a escritora expõe o texto literário como uma entidade autônoma que age sobre o leitor para além do que está posto no senso comum como leitura, ocupando também um papel de suprir lacunas intelectuais do destinatário através de elementos formativos e informativos.

O segundo texto aborda as relações entre texto e imagem como constitutivas das significações nas narrativas e, ainda, as possíveis discussões que o texto literário suscita no âmbito da formação de identidades. Ao causar o deslocamento provocado pela leitura, o livro ilustrado contemporâneo assume uma perspectiva plural em termos de referências culturais, assumindo-se como fonte de “fronteiras franqueadas, convivência de culturas diversas, ausência de centralidade” (CADEMARTORI, 2012, p. 53). Ligia Cademartori (2012) defende que o livro literário direcionado para

crianças congrega em suas linguagens, textual e pictórica, várias referências políticas, sociais, históricas e culturais, somando multiplicidades e voltando-se à afirmação da diferença e do lugar do outro. Segundo a autora,

O texto literário combina elementos das culturas mais diversas e estabelece entre elas diálogos capazes de romper com a programação e o condicionamento, que por acaso tenhamos, para perceber sempre o mesmo. Assim, um efeito possível das variadas formas de trocas simbólicas na cultura é a percepção pelo sujeito de que seu mundo não é o único, e que o outro – o diferente dele – não é objeto, mas é também sujeito. (CADEMARTORI, 2012, p. 53).

Essa percepção do outro fundamenta a nossa discussão e a formação dentro do contexto de extensão do projeto de leitura, pois tínhamos como contadores os nossos alunos surdos, professores em formação inicial, e os alunos surdos e os professores, surdos e ouvintes, da escola campo, ou seja, um grupo com várias referências. O grupo propiciou leituras literárias pautadas nessas trocas simbólicas, formando o entendimento sobre o papel primordial do livro e da contação para os anos iniciais de formação leitora. Fizemos dois encontros com o intuito de envolver todos os professores do ensino fundamental da escola, mas, em função do direcionamento do projeto de leitura, apenas alguns professores e a coordenadora pedagógica continuaram acompanhando as nossas atividades nos momentos de contação. Além disso, por motivos superiores ao nosso alcance, não conseguimos agendamento para darmos continuidade aos encontros de formação com todo o corpo docente. Nossa expectativa era de que as formações acontecessem juntamente com as contações de histórias para os alunos, mas isso não foi possível. Com os extensionistas, mantivemos os estudos teóricos e as leituras de livros literários para as contações, além da escolha e discussão sobre o acervo literário da escola. Nesses encontros, fizemos a leitura compartilhada em grupo e decidimos pelos livros dentro do que já havíamos estudado sobre literatura infantil; assim, selecionamos do acervo da escola e das sugestões dos professores colaboradores um livro de imagem, um livro ilustrado e um livro com ilustrações.

QUEM CONTA UM CONTO...: SOBRE LEITORES, LIVROS E CONTAÇÃO

Neste tópico, apresentamos as narrativas selecionadas para as contações, quais os objetivos pretendidos, os materiais e as abordagens e, por fim, os resultados da recepção após a contação da história. No tocante à ação, vinculada ao nosso projeto original de contação de histórias para os alunos surdos, organizamos cinco contações de história, das quais detalharemos três contações. Todos os momentos foram precedidos por estudos de textos teóricos, leitura intensiva e interpretativa do acervo e ensaio das contações em Libras pelos extensionistas surdos. Na sequência do evento de formação, discutimos sobre as impressões acerca dos livros que eles haviam levado. Vale salientar que nossos extensionistas não conheciam as obras e vivenciaram a recepção subjetiva junto com a prática de contação no transcorrer do projeto, como leitores e como mediadores. Esse dado foi de extrema relevância para a construção do projeto, pois o fato de estudarem o livro em Língua Portuguesa e produzirem a contação em Libras também acrescentou ao ato da leitura as impressões e sensações deles como contadores, mediadores e leitores mais experientes.

1ª CONTAÇÃO

- Obra - *Ida e volta*, de Juarez Machado. Publicado em 1976, livro de imagens, gira em torno do cotidiano de um personagem, o início do seu dia, suas tarefas e a volta para casa. São as imagens e os detalhes de inserção de elementos nas folhas duplas que compõem a produção do sentido. Por sua estrutura, o livro pode ser lido de maneira circular, da capa para a quarta capa ou vice-versa. Essa proposta provoca o leitor a quebrar o horizonte de expectativa da narrativa com enredo tradicional; além disso, é necessário pensar sobre os detalhes das cenas para que a co-autoria do leitor seja acionada.
- Objetivos - promover a contação com dados de imagens, sem interferências do texto escrito para congrega os leitores surdos à composição narrativa.

- Materiais utilizados - a) livro físico (Fig. 1); b) um box de banheiro cópia da imagem da capa do livro (Fig 2); c) pegadas feitas de cartolina, semelhantes à ilustração do livro, coladas no chão da biblioteca da escola, criando um caminho até o espaço onde ocorreria a contação; e d) uma cópia artesanal em tamanho A3 do livro para manuseio das crianças.
- Abordagem - o mediador apresenta o livro em sua estrutura física, provoca o leitor a responder sobre os detalhes que possam identificar o personagem representado apenas pelas pegadas, e vai criando a expectativa de que ao virar das páginas o leitor vai alcançá-lo.



Figura 1: Capa do livro *Ida e Volta*

Fonte: Juarez Machado, 1996.



Figura 2: Foto do box

Fonte: Dados do relatório do projeto, 2019.

Após a contação, os leitores foram provocados ao movimento de explorar os materiais, e se dispuseram a fazer sua contação do livro. Nessa situação de recepção,

ou seja, uma contação com um leitor mediador, já apropriada para uma narrativa sem palavras, foi possível observar que como contador “oficial”, ele foi copiado pelas crianças, praticamente em todos os sinais utilizados em sua contação, nas perguntas que chamavam a atenção para as imagens do livro e nos marcadores de sua sinalização. Esse é um dado significativo para compreendermos como os leitores crianças se apropriaram da narrativa através da contação e, já nesse primeiro encontro, se colocaram como parceiros no jogo de criação ficcional, assumindo o lugar de contadores.

2ª CONTAÇÃO

- **Obra** - *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* (1984), de Mem Fox e Julie Vivas. Livro ilustrado que conta a história de Guilherme, menino que é vizinho de um asilo e tem por melhor amiga Dona Antônia. Ele se questiona porque a amiga perde a memória e, para ajudá-la, começa a investigar o que é memória. Recebe várias respostas e com elas monta uma cesta com objetos para fazê-la lembrar-se de suas vivências. A narrativa é permeada por imagens da memória nos objetos que o menino coleciona: concha, marionete, medalha, bola de futebol e um ovo ainda quente, cada um deles com a lembrança de uma história. Dessa forma, o leitor é chamado a construir as metáforas sobre memória de tempo e memória de afeto, resignificando o lugar da velhice e da infância como passagens da vida.
- **Objetivos** - motivar a contação a partir dos pares de significado entre os objetos e as memórias afetivas envolvendo os leitores em um texto com maior complexidade narrativa.
- **Materiais utilizados** - a) livro físico (Fig. 3); b) objetos retomados da narrativa (Fig. 4).
- **Abordagem** - a leitura aconteceu na biblioteca da escola, com o apoio do livro e de alguns objetos representativos de partes da história, como uma bola, um ovo, uma marionete, uma concha, um cesto e uma medalha. Em seguida, os alunos foram divididos em três grupos, cada um com um livro

da história contada anteriormente para folheá-lo, olhar com mais atenção, recontar a história junto dos colegas. Após esse momento, perguntamos quais as impressões deles em relação ao livro.



Figura 3 – *Guilherme Augusto Araújo Fernandes* (1995) de Mem Fox

Fonte: Mem Fox (1995)

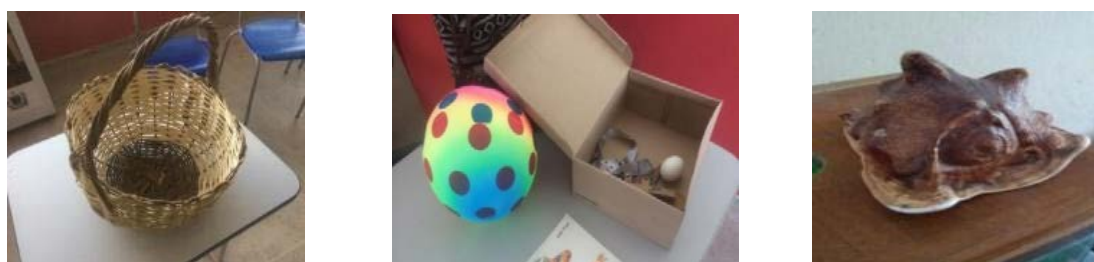


Figura 4 – objetos retomados da narrativa

Fonte: Dados do relatório do projeto, 2019.

A contação ficou sob a responsabilidade da extensionista voluntária aluna de Letras Libras. Para o momento de reconto, os alunos foram divididos em três grupos diferentes. No primeiro grupo, um dos alunos recontou a história para seus colegas, atentando para os sinais dos personagens e externando a sua opinião sobre o livro ser muito bom e trazer sentimentos bons. Uma das alunas falou que foi muito boa a leitura da história em Libras. Outra comentou que não gosta de histórias em que as pessoas morrem, não quer ficar triste, mas gostou dessa que ninguém morre. Com relação ao segundo grupo, composto por alunos mais novos, apenas um deles comentou,

dizendo que percebeu de forma mais clara os sinais na história e que gostou da vovó. Já no terceiro grupo, os alunos relataram que gostaram bastante da história e citaram os personagens que acharam mais interessantes. Um deles comentou que achou muito bom a história ter sido contada em Libras, entendeu tudo e falou um pouco sobre a história, que o menino ajudou a vovó a lembrar. Nessa recepção, destacamos a apropriação da narrativa através do manuseio do livro físico, ponto primordial para retomada de dados como o nome dos personagens e as metáforas sobre memórias. O uso dos objetos para concretizar algumas imagens também foi de grande valia para o estabelecimento de significados pelos leitores crianças.

3ª CONTAÇÃO

- **Obra** - *O casamento do carrapato* (2016), de Bernardo Lins e ilustrado por George Lopes. O carrapato se apaixona pela pulga e lhe propõe casamento. No dia da festa, várias peripécias acontecem, muitos insetos interferem no romance dos dois, mas, por fim, o casamento acontece. O humor é o principal ponto de ancoragem para criação de sentido dessa fábula de insetos apaixonados; nesse sentido, alguns personagens são atrativos por reproduzirem os sentidos que podem assumir na natureza, como o grilo que é cantor e a aranha baterista, culminando em uma significação que promove a recepção pelo riso provocado pelo recurso da personificação.
- **Objetivos** - gerar a contação a partir dos pares de significado entre os nomes sinalizados dos insetos e os nomes dos personagens da narrativa; promover a inserção dos leitores da EDAC em um texto com elementos de personificação simbólica.
- **Materiais utilizados** - a) livro físico (Fig. 5); b) cartazes com a sinalização de insetos e nomes dos personagens da narrativa (Fig. 6), para os quais foram realizados os seguintes passos: 1) pesquisa e criação dos sinais dos insetos presentes na história, como carrapato, pulga, gafanhoto, cupim, percevejo e vaga-lume; 2) criação de sinais para as personagens do livro, não apenas

o sinal do inseto; 3) criação de um banner com as imagens reais dos insetos, o sinal correspondente a cada um deles, sua representação no livro e o sinal de cada personagem;

- Abordagem – as turmas, para essa história, foram divididas, havendo dois momentos de contação: com os alunos mais novos, antes do intervalo; com os mais velhos, após o intervalo. Para esse livro, construímos uma sequência de contação com a seguinte ordem: 1) apresentação dos sinais reais dos insetos; 2) sinais de nome para cada personagem; 3) contação da história. Após esse momento, perguntamos quais as impressões deles em relação ao livro.

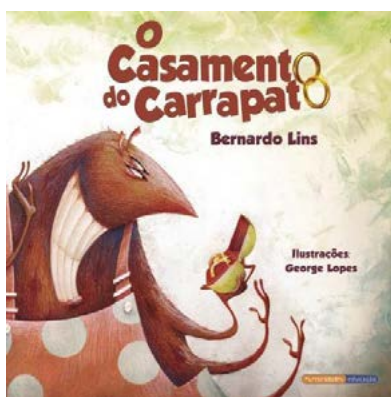


Figura 5 – O casamento do carrapato

Fonte: Bernardo Lins, 2016.



Figura 6 – Disposição dos banners na biblioteca

Fonte: Dados do relatório do projeto, 2019.

Com a turma de alunos menores, nosso extensionista mostrou o livro e todas as crianças pediram para manuseá-lo e assim “ver melhor” a capa. Em seguida, ele apresentou o sinal de cada personagem. A empolgação das crianças era grande, a cada sinal apresentado elas repetiam com entusiasmo e riam de alguns sinais. A boa interação provocou a dispersão do grupo e, para retomar a contação, foi pedido que uma criança de cada vez fosse voluntária para apresentar o sinal de cada uma dos personagens que faltavam, sendo a sinalização copiada pelas demais. Ao término desse encontro, fomos convidados por uma professora a colaborar com a contação de uma história que seria escolhida pela equipe da escola para ser apresentada na confraternização natalina.

QUEM CONTA UM CONTO...: SOBRE MEDIADORES DE LEITURA LITERÁRIA E A LEITURA PARA OS LEITORES SURDOS

Pensemos agora especificamente na leitura literária para as crianças surdas. Assim, de modo que possamos ser honestos com seu direito inalienável de acesso ao mundo pela Libras, é preciso que deixemos explicitado que todas as contações que possam vir a ser pensadas para crianças com essa condição precisam ser em Libras.

Acreditamos e esperamos, a essa altura do século XXI e das descobertas sobre as línguas de sinais, seu papel linguístico, identitário e cultural na vida dos surdos, que não precisamos mais de exaustivos argumentos sobre o direito dos surdos ao usufruto da Libras em todas as situações e contextos de seu cotidiano. No entanto, cabe ainda a problematização de aspectos que nos inquietam, a fim de dar uma nova dimensão para a literatura infantil voltada para crianças surdas.

No âmbito do domínio linguístico, simbólico e reflexivo das crianças surdas, ainda vivemos contextos nos quais, na maioria das vezes, elas chegam à escola específica para surdos sem língua alguma. Nossa preocupação com relação a este aspecto está relacionada ao fato de que a capacidade de linguagem do ser humano apenas se efetiva e se estabelece frente a uma realidade de compartilhamento linguístico efetivo. A ausência de uma língua de sinais em um contexto no qual esse direito já está esta-

belecido por lei é, para nós, uma violência que o sistema social e educacional impetra sobre as crianças surdas, cabendo a grande ressalva de que o problema do acesso à Libras acontece por causa do desconhecimento da língua de sinais pelos pais ouvintes. Como o Brasil ainda não instituiu uma política linguística que fomente e possibilite aos pais ouvintes que têm filhos surdos serem bilíngues, estes não podem ser contadores de histórias para seus filhos; por consequência, o lúdico e a literatura como de direito dentro dos lares ainda não é uma realidade para a maioria das crianças surdas.

Na esfera escolar, principalmente em se tratando do contexto de nossa ação – anos iniciais do ensino fundamental –, a proficiência em língua de sinais necessária ao professor de crianças surdas pede a nossa atenção, de modo que este possa propiciar-lhes as primeiras interações com o texto literário. Ainda estamos muito aquém da promoção de uma realidade educacional que respeite verdadeiramente os surdos na diferença fundante de sua existência social, acesso à educação por meio do uso pleno da Libras em todas as suas relações dentro da escola. Em Campina Grande, apenas uma escola se constitui a partir desse ideário, todas as outras atendem os surdos a partir de princípios de inclusão que tomam a língua de sinais como dispositivo pedagógico que resolve problemas de comunicação entre alunos e professores, alunos e corpo técnico-pedagógico por meio de intérpretes.

No campo da adequação do livro de literatura, por se tratar do acesso a um texto constituído em um suporte que promove um código que faz parte de uma língua diferente da que a criança surda fala, é necessário que o mediador de leitura organize abordagens de leitura que contribuam com o estabelecimento de uma afetividade positiva entre a criança surda e o livro de literatura. Cada livro chama uma mediação diferente, uma vez que as exigências de compreensão dos textos e dos diversos mundos imaginários que os constituem demandam estudos e organizações diferenciadas no sentido de promoção de materiais, ambientação e estratégias de contação advindas do que os livros constituem como necessidades específicas. Entendemos que a preocupação com a escolha da obra precisa estar muito mais relacionada à adequação ao domínio linguístico e aos interesses das crianças em cada faixa etária do que a textos pretensamente construídos com linguagem transparente ou simplória e que tenham como fim ensinar algum comportamento ou moralidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cademartori (2012) nos propõe pensar o texto como uma entidade autônoma que age sobre o leitor para além do que está posto no senso comum como leitura: que toma seu papel de suprir as lacunas intelectuais do destinatário inserindo elementos formativos e informativos. Nesse sentido, toda narrativa para crianças precisa conquistá-las para seu mundo, só depois todas as coisas poderão acontecer através de um pacto de leitura entre texto e leitor. Em breves palavras, teceremos considerações sobre as repercussões advindas das contações realizadas em nós, professoras do projeto, na escola, nos nossos alunos extensionistas, nas crianças surdas e nos professores da instituição. Mais uma vez, para nós, a experiência do projeto mostrou que nos construímos como mediadores de leitura melhores à medida em que vivenciamos essa prática. No tocante à escola, várias alterações na constituição da biblioteca, desmembramento e retorno a um espaço único, dão indícios que precisam ser investigados, mas nos dizem que a ambiência para a leitura literária é uma inquietação na instituição, o que pode significar possibilidades de ampliação e sedimentação de ações semelhantes se mantivermos, de modo consistente, a presença de espaços formativos para essa ação e vivências nas quais leituras e contações aconteçam. Quanto aos nossos alunos, eles foram unânimes em dizer da importância das leituras dos livros, estudos teóricos e planejamento das contações em seu processo formativo.

Nas crianças da instituição, fomos percebendo, a cada encontro, dois aspectos: uma adesão cada vez maior ao mundo imaginário propiciado pelas contações e o interesse em manusear a obra, ter contato com o livro físico, mesmo sem o domínio do código em Língua Portuguesa. Por fim, dos professores recebemos a avaliação positiva de nossa ação com as crianças e o lamento por não ter sido possível a continuação dos momentos de formação de mediadores de leitura, que era nossa pretensão inicial.

Precisamos pensar que a representatividade importa, pois ver-se participante da realidade permite projeções de si mesmo e dos outros relevantes para desenvolvimento de todos os sujeitos. No entanto, ainda é preciso que tenhamos muita atenção sobre como são pensados os projetos de livros de literatura ao abordarem as questões das pessoas com deficiência ou prática de inclusão. Essa discussão ainda é recente e

muito há a ser visto, considerado e construído. É necessário trazer a discussão à tona e ampliá-la, pois, em sua função de não ter função, para além de possibilitar ao leitor contato com sua humanidade e a dos outros, a literatura tem muito a nos ensinar.

REFERÊNCIAS

- BUSATTO, Cleo. *Arte de contar histórias no século XXI: Tradição e ciberespaço*. 4.ed. São Paulo: Editora Vozes, 2011.
- CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil*. São Paulo: Brasiliense. 1986.
- CADEMARTORI, Ligia. *O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes*. São Paulo: Autêntica, 2012.
- FOX, Men. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. Ilustrações Julie Vivas. São Paulo: Editora Brinque-Book, 1984.
- GIROTTI, Cyntia Graziella G. Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. *Literatura e Educação Infantil: Para Ler, Contar e Encantar*. V.2. Campinas: Mercado de Letras, 2016.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. V.1. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. (Coleção Teoria).
- JAUSS, Hans R. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.
- LINS, Bernardo. *O casamento do carrapato*. Ilustrações de George Lopes. Salvador: Humanidades e Educação, 2015. (Coleção Vida em verso).
- MACHADO, Juarez. *Ida e volta*. São Paulo: Editora Agir, 1987.
- ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Ligia C. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. São Paulo: Ática, 1987.
- ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Ática, 1989.
- ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: EDUC, 2000.

O PROJETO ARTICULADORES DE LEITURA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE LEITORES NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE (RME-BH)

THE READING ARTICULATORS PROJECT: A PROPOSAL
FOR TRAINING READERS IN THE BELO HORIZONTE
MUNICIPAL EDUCATION NETWORK (RME-BH)

Chrisley Soares Félix¹

Marta Passos Pinheiro²

1 Doutoranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG e professora da RME-BH. chrisleysoares@yahoo.com.br

2 Professora doutora do CEFET-MG. martapassaro@gmail.com

RESUMO: O trabalho apresentado é fruto de um projeto de investigação de uma iniciativa de formação de leitores no município de Belo Horizonte; para tal, além de pesquisas bibliográficas relacionadas a leitura literária, mediação de leitura e formação de leitores, foi realizado um acompanhamento das ações de formação de mediadores de leitura literária bem como a efetivação de práticas institucionais de fomento à leitura literária nos espaços escolares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME-BH).

PALAVRA CHAVE: Literatura; Mediação literária; Formação de leitores.

ABSTRACT: The work presented is the result of a research project of an action to train readers in the city of Belo Horizonte; to this end, in addition to bibliographic research related to literary reading, reading mediation and training of readers, there was an accompaniment of the training actions of literary reading mediators as well as the implementation of institutional practices to promote literary reading in the school spaces of the Network Belo Horizonte Municipal School of Education (RME-BH).

KEYWORDS: Literature; Literary mediation; Training of readers.

INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado é resultado de uma pesquisa que aconteceu entre os anos de 2018 e 2020 e buscou investigar um projeto fruto de políticas públicas de incentivo à leitura, denominado “Articuladores de Leitura”, cuja proposta relaciona-se ao fomento à leitura literária em escolas públicas municipais de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte-RME-BH (MG).

O projeto “Articuladores de Leitura” apresenta-se como uma política pública favorecedora de reflexões e de ações direcionadas à formação de leitores nas escolas públicas da RME-BH. Diferencia-se das demais propostas já apresentadas pela RME-BH por ter como foco de formação os educadores, para que esses sejam incentivadores e articuladores de propostas de trabalho que tenham como objetivo a formação de leitores literários.

O processo de implementação e execução desse Projeto foi realizado pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) em parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e intentou formar articuladores para que pudessem ser estimuladores de ações institucionais de fomento à leitura nas escolas onde atuam. Para tal, esses profissionais passaram por um percurso formativo de forma a entenderem sobre leitura literária, mediação e estratégias para formação de leitores. Esse período de formação teve uma carga horária de 40 (quarenta) horas, distribuídas entres os meses de março a novembro de 2018 e, ao fim, esperou-se que cada escola, por meio das ações do articulador, construísse um projeto institucional direcionado ao fomento à leitura de literatura.

Para a realização da pesquisa, buscou-se conhecer e entender os caminhos traçados para que o projeto tivesse êxito, investigando desde a concepção até a execução de ações dentro do espaço escolar após o período de formação. Para isso, além de entrevistas com os sujeitos envolvidos no processo, os encontros de formação dos articuladores de leitura foram acompanhados, havendo ainda a imersão no campo de duas escolas para entender a dinâmica de se colocar em prática os conhecimentos adquiridos nessas formações.

Dado o objetivo de se investigar um Projeto que tem como meta capacitar me-

diadores que fomentem a formação de leitores literários, refletir sobre os conceitos apresentados fez-se fundamental para analisar as propostas apresentadas pela RME-BH em parceria com o CEALE. Assim, os principais referenciais utilizados foram Cosson (2011), Candido (2011) e Paulino (2005).

Dessa forma, esse trabalho teve, ao longo do processo de pesquisa e análise, três grandes áreas: identificar a proposta e os objetivos do Projeto “Articuladores de Leitura”, perceber as contribuições da formação oferecida para a realização de projetos institucionalizados nas escolas da RME-BH e verificar se esses projetos fomentaram a formação de leitores literários.

A pesquisa apresenta relevância pois busca analisar o projeto desde sua concepção até sua consolidação, culminando com ações efetivas de incentivo à leitura literária. Assim, pretende-se identificar como a iniciativa “Formação de Articuladores de Leitura” contribui para o fortalecimento de propostas de constituição de leitores literários no âmbito escolar.

REFERENCIAL TEÓRICO

Na busca por conceituar o termo literatura, percebe-se que seu sentido está atrelado a contextos históricos, não sendo possível identificar um conceito “estável” do que signifique essa palavra, uma vez que suas definições estão relacionadas a esses momentos pelos quais passou a sociedade ocidental. Abreu (2006) destaca que

A definição moderna de literatura se fez no momento em que entraram em cena novos leitores, novos gêneros, novos escritores e novas formas de ler. Escritores e leitores eruditos interessavam-se fortemente em diferenciar-se de escritores e leitores comuns a fim de assegurar seu prestígio intelectual, abalado pela disseminação da leitura. Isso os levou a eleger alguns autores, alguns gêneros e algumas maneiras de ler como os melhores. Convencionaram chamar a isso de literatura. (ABREU, 2006, p. 28)

Nessa perspectiva, a literatura estaria associada a grandes obras e autores, sendo considerada a boa literatura aquelas reconhecidas socialmente, denominadas “cânones

literários”. Destaca-se que este trabalho relativiza tal visão, uma vez que acreditamos que, o processo de formação de leituras constitui-se “[d]a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros na seleção de textos” (COLOMER, 2016, p.33). Entendemos aqui que a boa literatura tem relação com a maneira como o texto é apresentado, tanto na riqueza da linguagem escrita, quanto em sua organização como um todo.

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e de singularidades (COLOMER, 2016, p.35-36)

Acredita-se, portanto, que o momento de leitura literária está relacionado à apreciação, tendo relação com a conquista daquilo

(...) que se produz quando não esperamos, quando, esquecidos dos destinatários aos quais poderia ser ‘apropriado’ lê-lo, esquecidos de sua possível utilidade em sala de aula e ignorantes de sua eficácia para ensinar essas ou aquelas coisas, esquecidos também do que estávamos buscando nele, o livro que temos em mãos nos atinge, deixa escapar uma flecha que nos acerta e nos perturba (ANDRUETTO, 2012, p. 49).

Dessa forma, a leitura literária deve ser marcada pelo inesperado, pela promoção de sensações de prazeres que nos tocam, nos transformam e nos permitem um encontro prazeroso, permeado pelo imaginário e pela formação. Considerando a escola enquanto espaço promotor da formação humana e a literatura enquanto objeto de cultura, trabalhar a leitura literária faz-se fundamental para a descoberta de si, bem como para construir a reflexão sobre o mundo.

Candido (2011) aponta a literatura como meio de conhecimento do mundo e do ser, que permite representações cognitivas ou sugestivas de realidade. Nesse sentido, a mediação no espaço escolar tem fundamental importância, ou seja, faz-se necessário, nessa prática, um cuidado com os processos utilizados.

Assim, é necessário que a literatura seja trabalhada enquanto ato que ressignifica e se apropria dos conhecimentos de mundo, possibilitando, dessa maneira, para além do leitor literário, a formação de um cidadão capaz de entender a realidade social, enquanto agente de transformação.

Soares (1999) aponta que, para muitos, a escola é o único espaço de contato com a leitura literária. Assim, ela se destaca no processo de formação de leitores literários. Por isso, são importantes ações de promoção à leitura.

O que acreditamos é que o processo de formação de leitores no contexto escolar está relacionado às práticas de mediação dessa leitura. Dialogamos com Cosson (2006) que aponta não ser possível aceitar a simples atividade de leitura como sendo a atividade escolar de leitura literária. É preciso que os estudantes adquiram habilidades relacionadas ao processo de interação com o texto literário. É preciso criar estratégias e cuidar para não “cercear a leitura direta das obras criando uma barreira entre elas e o leitor” (COSSON, 2006, p. 27).

As práticas de interação com o texto literário precisam ir além da fruição do texto, envolvendo também a ação de o tornar significativo, enquanto objeto de ampliação do conhecimento. Dessa maneira, entende-se que ler está além do processo de decodificar, mas envolve situações de conflito, de desejo por compreender e dialogar com o texto. E esse conflito só é possível se há uma interação qualitativa, que permite a atribuição de sentidos e de envolvimento pessoal com o que se lê.

Assim, o articulador (mediador) de leitura faz-se fundamental. É por meio dele que os estudantes terão a possibilidade de entrar em contato com o objeto literário de maneira significativa. Por isso, suas práticas precisam ser permeadas por processos que reconheçam a função do texto literário, mas reconheçam também formas apropriadas de “apresentação” da literatura aos sujeitos que se pretende formar como leitores, pois a promoção do contato com o texto e a disponibilidade de espaços não garantem uma relação de qualidade com a literatura. É preciso que essas práticas sejam qualificadas.

É necessário um processo formativo que permita ao mediador atingir seu público-alvo, que o capacite a construir uma competência leitora. Por isso, o mediador precisa pensar estratégias de incentivo à interação com o texto, pois as maneiras como a leitura se efetiva influenciam na relação que esse novo leitor terá com o literário.

Nesse percurso, Cosson (2011) aponta que é importante entender que não é necessário apenas o contato com o texto literário para se formar leitores, mas sobretudo, é fundamental a construção singular de sentidos ao texto literário. O autor aponta que, para que o texto faça sentido, o leitor deve conhecer caminhos de interação com ele. Assim, espera-se que as mediações sejam pautadas em ações de formação de leitores competentes, que consigam, com autonomia, se apropriar do processo de leitura literária, o que denominados aqui, letramento literário.

O papel do mediador nesse processo é fundamental, pois a interação com o texto é algo que precisa ser construído. No processo de formação de leitores, é necessário que as mediações sejam significativas e, para isso, faz-se indispensável que as práticas que envolvem a leitura literária sejam cativantes e despertem nas crianças o desejo de se aproximar do livro e das histórias.

Nesse percurso de formação do leitor é necessário entender também sobre o letramento literário. Segundo Soares (1999), o termo letramento está associado à capacidade de fazer usos sociais da escrita e da leitura. A autora aponta que há diferentes tipos e níveis de aprendizagem, que variam de acordo com as “necessidades, da demanda do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 1999, p.49).

Entre os tipos de letramentos, destacaremos, nessa pesquisa, o literário. Cosson (2006) aponta como letramento literário “o processo de letramento que se faz via textos literários, compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (p. 12). Ser leitor literário, segundo ele, é se deliciar com as palavras, mas também ser capaz de identificar e questionar protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentido. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda a experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (COSSON, 2006, p. 120).

Nesse processo de formação, é fundamental que haja práticas qualificadas que estimulem o encontro solidário entre o leitor e o texto. Trabalhar com a literatura no espaço escolar está, então, para além de seus usos enquanto recurso que possibilite a interdisciplinaridade com outras áreas de conhecimento escolar. O trabalho com a literatura deve estar relacionado a uma formação humana, de construção de sentidos

singulares, que despertem o desejo e o prazer pela troca junto ao texto.

Esse trabalho compreende, ainda, a criação de estratégias que permitam uma melhor interação junto ao texto, construindo-se enquanto sujeito crítico, que ao mesmo tempo que dialoga, é capaz de criticar, questionar, reconstruir o texto. E é a esse processo que Cosson (2006) denomina letramento literário.

Sendo a escola o espaço de apropriação da leitura literária, Soares (1999) destaca a necessidade de essa instituição ser eficaz no processo de condução do aluno a práticas de leitura literária, trabalhando na perspectiva da contextualização social. É necessário, nessa direção, um processo adequado de escolarização da literatura, de forma que favoreça o que estamos denominando letramento literário.

Em outras palavras, é preciso que haja, nas instituições de ensino, práticas efetivas de trabalho com a leitura literária, que perpassem o universo escolar e se ampliem a uma perspectiva social, dentro e fora da escola. Para isso, uma formação adequada do mediador de leitura se faz fundamental.

O PROJETO “ARTICULADORES DE LEITURA”: DA CONCEPÇÃO AOS ENCONTROS DE FORMAÇÃO

O Projeto analisado apresenta uma perspectiva importante, tendo em vista que, para além da implantação de agentes de fomento a projetos institucionais de leitura nas escolas (os articuladores), foi oportunizada uma formação a esses sujeitos para que pudessem se preparar enquanto agentes mediadores de leitura literária. Segundo a coordenadora do Projeto, espera-se que o articulador promova nas escolas mobilizações do acervo, de projetos para envolver os profissionais da educação na leitura para tornar mais efetiva a aprendizagem dos estudantes.

Da intenção de que “todos se tornem protagonistas da leitura”, destaca-se um aspecto importante: apesar de apenas o articulador participar da formação e ser ele o responsável pela organização dos projetos e mediação dessas ações no espaço escolar onde atua, salienta-se na proposta que todos da escola devem se envolver na construção e efetivação de práticas de fomento à literatura.

Para se efetivar esses objetivos com relação ao Projeto, o diálogo foi constante para a organização da formação, cuidando-se não apenas de garantir que fosse contemplada a temática leitura literária, mas que abarcasse as necessidades relacionadas ao perfil da RME-BH. Ou seja, não se pensou um curso para se trabalhar a literatura de maneira geral; pensou-se um curso que pudesse favorecer o trabalho com a leitura literária a partir do perfil das escolas públicas municipais do município.

Para os encontros de formação, privilegiou-se as temáticas “A leitura, a leitura literária, a formação de leitores, o letramento literário”; “As histórias de leitura dos participantes mediadas pela escrita e pela oralidade”; “Políticas públicas de leitura”; “Experiências exitosas no Brasil e na Rede Municipal de BH”; “Literatura infantil e juvenil”; “Literatura na Educação de Jovens e Adultos”, “As escolhas, a questão da qualidade e seus valores”, “Literatura e outras linguagens” e “Introdução de conceitos básicos (leitura, literatura, leitura literária, letramento literário, formação de leitores, mediação de leitura literária), articulando sempre teoria e prática (Ceale, 2019).

De acordo com o material disponibilizado aos articuladores o principal objetivo do curso foi

promover, junto aos participantes – professores e bibliotecários que atuam nas escolas –, discussões teóricas, produção e análise de atividades práticas, relacionadas ao trabalho com a leitura literária no ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos – EJA, a partir da utilização dos acervos de livros presentes nas escolas, tendo como meta o fortalecimento de habilidades, atitudes, conhecimentos e vivências adequadas que propiciem o letramento, em especial o literário (CEALE, 2019, p.4).

Identifica-se a pertinência da escolha das temáticas aos objetivos propostos, uma vez que é necessário que os articuladores não apenas percebam a importância de se formar leitores literários, mas apropriem-se do conceito de leitura, dos procedimentos de leitura e das possibilidades de fomento à leitura. Percebe-se, ainda, uma progressão gradativa no que diz respeito aos temas, iniciando com campos conceituais, relacionados ao fomento à leitura para, então, apresentar aspectos relacionados a políticas públicas de incentivo à leitura nacionais e municipais e, posteriormente,

se pensar em ações que envolvem a escola, como o processo de escolha e as ações necessárias no processo de formação de leitores. De maneira geral, apresenta-se, abaixo, como foram realizados os encontros e as datas nas quais eles aconteceram.

De acordo com o material do Ceale (2019), a formação oferecida aos articuladores de leitura teve como objetivo o trabalho com a literatura numa perspectiva de entendimento das especificidades da leitura e dos textos literários, de promoção de estudo dos principais fundamentos teóricos relacionados ao contexto de leitura, letramento literário e leitura literária, divulgação de programas de leitura do país, reflexões sobre práticas adequadas em sala de aula e na biblioteca, promoção da dinamização de acesso ao acervo literário.

Ao abordar aspectos referentes ao acesso à leitura literária e à participação dos mediadores (professores e bibliotecários) – indispensáveis para o desenvolvimento da educação e da leitura –, este curso pretendeu contribuir, como apoio, para as políticas públicas de incentivo à leitura, ora em desenvolvimento no município de Belo Horizonte (CEALE, 2019, p.5).

Fez parte da pesquisa, para além da investigação do processo de organização do Projeto “Articuladores de Leitura”, o acompanhamento das formações oferecidas. Entretanto, considerando-se que esses momentos aconteceram nas nove regionais do município, no mesmo dia e horário, foi realizado o recorte para acompanhar o processo em apenas uma regional. Pretendeu-se, com a imersão em campo, investigar as concepções sobre literatura e formação de leitores presentes, o tipo de proposta e as possibilidades como a formação auxiliaria na construção de práticas de fomento à leitura no âmbito escolar.

Ao longo da participação nos encontros, das observações dos eventos, das reflexões promovidas e conversas com os participantes, vários apontamentos puderam ser construídos. Com relação à organização dos encontros, destaca-se a pertinência das temáticas selecionadas, bem como a ordem em que foram trabalhadas: iniciou-se dizendo, de maneira breve, sobre projetos escolares de leitura literária, destacando-se, em seguida, conceitos fundamentais para esse trabalho, como leitura, leitura literária, formação de leitores e letramento literário. Entende-se como fundamental uma

vez que para a elaboração e implementação de um projeto literário de qualidade seja necessário entender o que é cada um desses tópicos, desmistificando, inclusive, alguns conceitos, como o de que, por exemplo, deve-se tirar um único sentido do texto literário, deve-se focar em aspectos como característica do personagem, local onde se passa a história e o que acontece ao fim.

Destaca-se também, para além da didática no tratamento da temática, o foco em se criar, para cada escola, um plano de leitura. Pretendeu-se que esses planos fossem traçados ao longo dos encontros e fossem diferenciados para cada escola, o que significa entender que cada instituição, apesar de apresentar características comuns, tem suas especificidades, e isso é crucial no traçado de metas.

Dar autonomia às escolas, compreendendo que planos são metas a serem cumpridas para dar resultado e que precisam ser elaborados tendo em vista as ações que já acontecem na instituição, o perfil dos sujeitos envolvidos em suas dinâmicas, os desejos e necessidades presentes naquele espaço, é um ato importante no processo de “fazer dar certo” o que se propõe. Além disso, entende-se que, nessa direção, incentiva-se a diversidade e a ampliação de ações direcionadas ao fomento à leitura literária, o que, no futuro, pode permitir trocas entre as escolas (no sentido de socialização de suas práticas) e aperfeiçoamento, cada vez melhor, das ações de formação dentro das escolas.

Nessa perspectiva, aponta-se que houve qualidade no curso oferecido e o cuidado de aproximação ao universo e às possibilidades de trabalho nas escolas municipais da RME-BH. Afirma-se também que houve abertura para o diálogo e a construção coletiva de possibilidades de ação, no espaço escolar, para elaboração e efetivação de projetos de fomento à leitura literária que realmente fossem significativos para o contexto de cada escola.

A ETAPA DE INVESTIGAÇÃO NAS ESCOLAS

Entendeu-se que, para além da investigação sobre o processo de formulação da proposta do Projeto e do acompanhamento das formações oferecidas, era preciso

também investigar de que maneira esses encontros favoreceram as práticas de leitura literária nas escolas. Para isso, houve imersão em campo em duas escolas da regional selecionada para acompanhamento das formações, sendo realizadas observações, entrevistas e registros sistematizados das ações literárias promovidas no espaço.

Entendeu-se essa etapa como fundamental para se identificar se a formação oferecida aos articuladores contribuiu para práticas de formação de leitores e para visualizar de que maneira os espaços para diálogo sobre o projeto e suas ações estavam sendo construídos.

Percebeu-se o empenho das articuladoras no processo de efetivar ações de fomento à leitura, entretanto, que as funções desenvolvidas por elas podem auxiliar ou prejudicar o processo de implementar ações institucionais. Em uma escola, a articuladora selecionada está à frente da coordenação dos três turnos de funcionamento da instituição e isso a auxiliou no processo de construir junto ao grupo práticas institucionais de fomento à leitura. Houve diálogo com a equipe da biblioteca, implementação de saraus, de um projeto de incentivo a leitura de livros denominado “Maluquinhos por Leitura”, parceria com uma empresa para que as crianças tivessem a oportunidade de escrever livros e esses serem publicados, Hora “D” da leitura (quando toda a escola parava para ouvir história), participação dos alunos e professores na seleção de acervos literários para a aquisição por parte da biblioteca, entre outros encaminhamentos.

Na outra escola, a articuladora selecionada também exercia a função de coordenadora, mas apenas em um dos turnos de funcionamento (da tarde). Apesar de demonstrar interesse, conhecimento sobre a prática de leitura literária e disposição para instituir um projeto literário na escola, avançou pouco e em apenas um turno. Ela não conseguiu estabelecer encontros com o turno da manhã, o que impossibilitou que a proposta apresentada como objetivo do Projeto “Articuladores de Leitura” de institucionalização de um programa de fomento à leitura para a escola fosse implementada.

Ao acompanhar o processo nas escolas, foi possível então identificar que a função prévia do articulador tem grande influência para o cumprimento da meta proposta pelo “Articuladores de Leitura”. Isso porque, sendo o articulador um sujeito

que atua em todos os turnos de funcionamento da escola, fica mais fácil criar estratégias para envolvimento do grupo, reflexão e organização de ações junto a ele. Caso contrário, seu trabalho fica inviabilizado, uma vez que não há como construir um projeto da escola, pensado e organizado coletivamente, se não houver espaços para encontro e interlocução entre o grupo.

Outro aspecto observado foi a importância que a biblioteca tem nesse processo de formação de leitores literários. Nas duas escolas investigadas, esse espaço e os sujeitos que nele trabalham têm ações que significam e estimulam a prática leitora. A organização dos acervos, a divulgação dos livros, a promoção de eventos literários diversos e a acolhida são fatores essenciais para que as crianças sintam prazer em utilizar o espaço e se envolver com os livros.

Houve também uma reflexão sobre a importância dos gestores escolares (direção e coordenação). Percebeu-se que quando há a integração entre eles e o articulador, há maior possibilidade de engajar-se a comunidade escolar nesse processo de formação de leitores literários. Do contrário, corre-se o risco de que projetos e ações fiquem limitados não apenas a um turno de funcionamento da escola, mas também restritos a um sujeito ou a um pequeno grupo, sendo permanentes apenas enquanto esses estiverem dispostos e presentes na escola.

Por fim, destaca-se a necessidade de envolver os professores na elaboração de execução dessas práticas de formação de leitores literários. É preciso que a reflexão e definição de ações sejam algo democrático, construído coletivamente e abraçado pelo grupo. Entende-se que, por mais significativo que seja o projeto proposto, não há como funcionar com qualidade se o professor não se entender como responsável por criar condições para que ele impacte o sujeito alvo dessas propostas: os estudantes. Nesse sentido, é preciso que eles sejam conduzidos pelo articulador no processo de reflexão sobre a literatura em relação a concepções, práticas e estratégias.

Foi possível perceber nas duas escolas que os estudantes têm um envolvimento com a prática de leitura, uma vez que em ambas há a rotina de levá-los à biblioteca para lerem e pegarem livros para levar para casa. Entretanto, foi possível acompanhar a prática de apenas alguns professores nesse espaço, sendo perceptível a variedade de estratégias. Alguns levavam os estudantes e lhes davam autonomia para escolher

livros, sem intervenção. Outros aproveitavam o espaço para que os estudantes socializassem as experiências com leitura que tiveram com o livro que escolheram; alguns contavam histórias nesse espaço para os alunos ou pediam, a cada semana, que um contasse para a turma; havia professores que definiam que o estudante podia escolher o livro, mas restringia o autor; outros deixavam os estudantes escolherem, mas faziam a mediação tendo em vista o nível de leitura que apresentavam. Enfim, muitas estratégias eram utilizadas nesse processo de uso da biblioteca e de seu acervo.

No geral, percebeu-se que as escolas buscaram a mobilização a partir da formação, mas que em apenas uma foi possível uma ressignificação e institucionalização das práticas de fomento à leitura literária. Nesse sentido, ficou perceptível que tal resultado só é possível se toda a escola se mobilizar e se o articulador tiver espaço e tempo para diálogo com a escola como um todo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar-se o percurso de implementação desse Projeto, percebe-se o cuidado em organizá-lo de maneira que se aproxime das necessidades e do perfil de um mediador de leitura. Esse fato pode ser percebido ao analisarmos os temas trabalhados nos encontros de formação e nas palestras organizadas para iniciar e fechar essas reuniões. Pode ser percebido também pela visibilidade dada aos materiais, programas e ações que são desenvolvidos pela Rede Municipal de Educação do município relacionados ao fomento à leitura literária.

Nesse sentido, destaca-se que o Projeto “Articuladores de Leitura” é uma política pública que foi bem planejada. Para além do cuidado do diálogo constante entre as duas instituições envolvidas (SMED e CEALE), houve o olhar atento para o perfil da instituição dessa Rede, sendo realizadas pesquisas sobre o que é oferecido no município relacionado ao fomento à leitura literária e o uso de um tempo significativo da formação para apresentar e estimular o uso desses materiais e ações, destacando a importância desses (como os kits literários, os espaços da biblioteca, as formações oferecidas pelos bibliotecários).

Destacou-se também a importância da boa formação das articuladoras. Ambas demonstraram ter adquirido um bom conhecimento teórico acerca do universo literário. Isso, atrelado à percepção dessas em relação ao perfil dos estudantes, faz a diferença no processo de pensar práticas de fomento à leitura.

Constata-se, portanto, que a formação atendeu às necessidades no que diz respeito a dar condições para que os articuladores, em parceria com as escolas, pensassem estratégias de incentivo à leitura que fossem eficazes, no que diz respeito ao perfil do público alvo, ao acervo e possibilidades de trabalho que a escola proporciona e ao objetivo central quando se trabalha a leitura literária, desconstruindo percepções relacionadas a, por exemplo, ser a literatura, dentro da escola, instrumento de alfabetização, de desenvolvimento de habilidades de várias áreas de conhecimento por meio da interdisciplinaridade.

Ficou esclarecido que a literatura tem uma função que se relaciona à formação humana, desenvolvimento da imaginação, criatividade e que pode estar relacionada a diversas áreas e objetos de conhecimento, mas não pode perder sua função maior, que é o desejo pela leitura, pelo prazer proporcionado por ela. Assim, a formação contribuiu também para se pensar formas de avaliação de projetos relacionados à temática e de desenvolvimento dos estudantes no que diz respeito à aproximação ao universo literário.

No âmbito do acompanhamento de práticas dentro das instituições escolares, foram possíveis a reflexão e algumas considerações sobre o impacto da formação nesses espaços. Percebeu-se que o espaço que o articulador ocupa na escola e o envolvimento da instituição como um todo fazem a diferença no processo de formação dos leitores dentro desse espaço.

Destacou-se a importância dessa ação de formar sujeitos para conduzir ações de fomento à leitura literária na escola, mas a necessidade de se realizar uma escolha consciente, pensando não apenas na afinidade com a temática, mas também na possibilidade de eles conduzirem o grupo da escola como um todo, no processo de formação, reflexão e ação junto aos estudantes.

Por fim, destaca-se a necessidade de o professor estar envolvido nesse processo, conduzindo as ações de forma a favorecer aos estudantes práticas que sejam

significativas e que os estimulem o encontro com o livro literário de forma que seja construída uma relação de prazer e desejo pela imersão constante nesse universo do texto.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.
- ANDRUETO, M. *Por uma literatura sem adjetivos*. Trad.de Carmem Cacciacarro. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. 5ª. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 171-193.
- _____. *Cadernos curso Articuladores de Leitura*. Belo Horizonte, 2019.
- _____. *Introdução à literatura infantil e juvenil atual*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2016.
- COSSON, R. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. A prática do letramento literário em sala. In: Gonçalves, A., Pinheiro, C. *Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.
- PAULINO, G. Livros, críticos, leitores: trânsitos de uma ética. In Paiva, A., Martins, A., Paulino, G., Versiane, Z. (org). *Literatura e letramento: espaços suportes e interfaces- o jogo do livro*. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.
- SOARES, M.. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CULTURAS QUE TAMBÉM SE EXPRESSAM EM PORTUGUÊS: FORMAÇÃO DE LEITORES POR MEIO DE POEMAS AFRICANOS NA EJA

CULTURES THAT ALSO EXPRESS THEMSELVES IN
PORTUGUESE: TRAINING OF READERS THROUGH
AFRICAN POEMS AT EJA

Fábio Roberto Ferreira Barreto¹

Emerson da Cruz Inácio²

1 Mestrando pelo programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da USP, é docente da rede municipal de São Paulo, e-mail: fabrobferbar@gmail.com.

2 Livre-Docente pela USP, titular no Departamento de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da mesma instituição, e-mail: einacio@usp.br.

RESUMO: Trata-se de experiência atinente à formação de leitores por meio de poemas de literatura africana, que se desenvolveu no projeto, de cunho interdisciplinar e étnico-racial, *Culturas Que Também Se Expressam Em Português* com turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos) da escola pública EMEF CEU Cantos do Amanhecer, da DRE-CL (Diretoria de Ensino de Campo Limpo), da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 2016.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura literária; Educação; Interdisciplinaridade; Literatura Africana de Língua Portuguesa; étnico-racial.

ABSTRACT: This is an experience related to the formation of readers through poems of African literature, which was developed in the project, of an interdisciplinary and ethno-racial nature, *Cultures that are also showed in Portuguese* with classes of EJA (Youth and Adult Education) from the public school EMEF CEU Cantos do Amanhecer, from DRE-CL (Board of Education of Campo Limpo), from the Municipal Education Secretary of São Paulo, in 2016.

KEYWORDS: literary reading - education - interdisciplinarity - African Portuguese-speaking literature - ethnic-racial

INTRODUÇÃO

Apresentada no *XVIII Seminário de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa*, na Primavera de 2018, a comunicação *Sobre Culturas Que Também Se Expressam Em Português* motivou a publicação deste artigo. Decorrem, pois, tais iniciativas – comunicação oral (naquele ano) e, por conseguinte, produção escrita (neste) – da opção de seu autor: enfatizar a importância das práticas de leitura literária no locus escolar pelo viés da apreciação estética. Em vez de ampliar a discussão acerca de textos sobre crítica literária, o que também é demasiadamente necessário, aposta-se, aqui, na urgência pedagógica de como engendrar didáticas direcionadas ao gosto pela leitura; neste caso específico, em consonância com o programa ao qual é vinculado como mestrando. Ao compartilhá-la, crê o autor contribuir para discussão acerca das responsabilidades – e possibilidades – que o docente de Língua Portuguesa tem na formação do gosto pela leitura.

No entendimento do autor do texto, a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo precisa ampliar a discussão acerca de metodologias de ensino de leitura literária em programas de graduação e pós-graduação oferecidos pela Faculdade de Letras. Em seu retorno à instituição, após mais de uma década, o mestrando identifica algumas tentativas na faculdade que visam à aproximação entre teoria literária e didáticas de ensino. Apesar de serem louváveis, tais ações se devem mais à militância de alguns docentes do que ao cumprimento de conteúdo programático estabelecido pelos pares como condição *sine qua non* para formação – senão ideal ao menos mais condizente – com o que se espera de um bacharel em Letras na sociedade. Trata-se, na concepção deste mestrando, de tarefa que essa unidade tem no dever de cumprir, em parceria com a Faculdade de Educação; por meio da qual a USP oferece os cursos de licenciatura. Em outras palavras, além de *know how* para fazer crítica literária, o egresso de um curso de Letras precisa ter também saberes para formar leitores.

Peculiarmente, a experiência pedagógica sobre a qual se debruça o pesquisador é multifacetada, tanto nas particularidades dos objetos literários quanto nas especificidades do grupo discente a que se dirigiu. Em razão do ensino de literaturas africanas

de língua portuguesa não constituir uma prática frequente na EJA (Educação de Jovens e Adultos), a EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) CEU (Centro Educacional Unificado) Cantos do Amanhecer, no primeiro semestre de 2016, desenvolveu o projeto *Culturas Que Também Se Expressam Em Português*. Seu principal objetivo foi formar o gosto pela leitura por meio de poemas africanos de língua portuguesa, embasando sua ação em fundamentos da crítica literária e, especialmente, do ensino de leitura literária ao grupo estudantil que compõe tal modalidade de ensino. Através de tal trabalho, obviamente, muitos outros propósitos – tais como conhecer aspectos da geografia e da história africanas –, os quais são tão nobres quanto este para o desenvolvimento de aulas em prol de educandos desse segmento.

Ao introduzir essa prática pedagógica, a equipe teve a sensibilidade de pautar outro aspecto particular: garantir que a discussão sobre um tema de eixo étnico-racial fosse desenvolvida sem que tivesse de atrelá-la especificamente a datas que fizessem referência à temática (tais como a de 21 de março³, Consciência Negra⁴, etc.). Considerando as exigências legais e os percentuais de estudantes negros e pardos matriculados em EJA na sua unidade escolar, a equipe resolveu iniciar o ano letivo com um projeto que tratasse esse assunto a partir de textos literários, por meio do qual, interdisciplinarmente, as demais áreas de conhecimento pudessem engendrar ações para oportunizar acesso a um repertório cultural que, historicamente, é negado a estudantes brasileiros e, por conseguinte, discutir estereótipos sobre a África.

A ESCOLA (PÚBLICA) NÃO É UMA BOLHA BRANCA

Observar a diversidade étnica e, por conseguinte, cultural é condição indispensável para o êxito do fazer pedagógico. Em se tratando do contexto no qual está inserida a unidade escolar, algumas considerações se fazem necessárias. Há uma diversidade étnica brasileira e, por conseguinte, na escola pública paulistana que

3 Dia Internacional de Luta pela Eliminação da Discriminação Racial.

4 Dia Nacional da Consciência Negra.

merecem alguns apontamentos. As questões étnico-raciais, não raro, suscitam paradoxos. Segundo dados mais recentes do IBGE⁵, 54,9% da população brasileira são compostos por negros e pardos; isto é, a maioria absoluta, ante os 44,2% que se declaram brancos. Todavia, outros números apresentados pelo mesmo IBGE inserem a população negra em um quadro de segregação a minorias: em 2017, o rendimento médio dos brancos era de R\$ 2.814,00, contra R\$ 1.606,00 de pardos e R\$ 1.570,00 de pretos; ainda em 2017, a taxa de desocupação era 9,5% entre brancos contra 14,5% entre pardos e 13,6% entre pretos; de acordo com dados de 2016, o analfabetismo era de 4,2% na parcela branca da sociedade e de 9,9% no segmento pardos e pretos, mais do que o dobro. Isto é, existe uma matemática perversa na qual a quantidade de negros e pardos maior no país, contraditoriamente, se converte em qualidade de vida menor para esse mesmo grupo nesta terra.

Na cidade de São Paulo, em um comparativo com os dados do IBGE, os indicativos demonstram uma proporção distinta em números quantitativos, mas não deixa de corroborar a exclusão qualitativa que a análise sobre a situação geral que o país apresenta. Conforme publicação de orientação pedagógica da SME-SP (Secretaria Municipal de Educação de São Paulo), de “10.886.000 pessoas (que residiam no município), 67% eram brancas e 30%, negras (e pardas)”⁶. O número de educandos negros e pardos matriculados nas modalidades de ensino infantil, fundamental e médio da rede municipal representava “mais de 50% (SÃO PAULO, 2008, 11)” do total de 936.000 estudantes estimados pela SME-SP. Impressionantemente, cerca de 230 mil estudantes desse total não souberam definir sua cor, o que provavelmente implicaria em elevação de percentuais referentes a negros e pardos em escolas públicas da maior rede municipal de ensino do país. Embora não haja indicativos sobre a modalidade de EJA (Educação de Jovens e Adultos) na capital paulista, sua realidade, provavel-

5 Divulgados em 24.11.2017, apresenta resultados de *Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua 2016*. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>>. Acesso em 27 de março de 2019.

6 De acordo com IBGE, em 2007, consoante documento do município de São Paulo.

mente, não difira das outras etapas de escolarização na rede municipal. Assim como no restante do Brasil, os problemas socioeconômicos afetam de modo mais incisivo o segmento da população negra e parda desta cidade.

EMEF CEU CANTOS DO AMANHECER

A EMEF CEU Cantos do Amanhecer é uma das setenta e sete unidades de ensino dessa esfera na Diretoria de Ensino de Campo Limpo (DRE-CL). Desse universo, atualmente, quarenta unidades oferecem a modalidade de ensino EJA Regular⁷, números semelhantes aos de 2016, ano letivo em que se desenvolveu o projeto.

É preciso registrar que no primeiro semestre de 2016, a EMEF CEU Cantos do Amanhecer constituía-se como a maior unidade educacional da DRE-CL, com mil e setecentos estudantes matriculados em todas as modalidades de ensino, de regular, anos iniciais e finais do fundamental, e de EJA. Nesse período, nessa última modalidade eram exatamente cento e vinte e oito educandos, distribuídos em quatro turmas: uma de quarta etapa final (equivalente a nono ano regular), duas de quarta etapa inicial (equivalente a oitavo ano regular) e uma de terceira etapa final (equivalente a sétimo ano regular).

A despeito de este autor não dispor de uma pesquisa com metodologia científica, tem-se a sondagem de que a maioria dos educandos de EJA do primeiro semestre de 2016 identificava-se como negro ou pardo. Alguns registros fotográficos atestam que um número expressivo de negros e pardos compunha o corpo discente dessa modalidade de ensino. Se houvesse outros tipos de registro, ter-se-ia a comprovação por meio de dados quantitativos atinentes ao que se assumiam como negros no início e, também, foram se assumindo negros no decorrer do trabalho, demonstrando a importância de tal projeto para questões identitárias; a lacuna provocada pela ausência de tabulação de dados, entretanto, não implica em falta de instrumentos para aferir de outros modos a eficácia do projeto.

7 A rede municipal de ensino oferece cinco formas de “atendimento da Educação de Jovens e Adultos na Cidade de São Paulo”, das quais EJA Regular é a mais comum (com aulas ministradas exclusivamente à noite). Na Diretoria Regional de Ensino, há (em 2019), além das quarenta unidades mencionadas no texto, um CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos).

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

À QUESTÃO IMPOSTA, UMA POSSÍVEL RESPOSTA

Ao deparar com a composição do grupo estudantil de EJA da EMEF CEU Cantos do Amanhecer, em 2016, o grupo de professores e de gestão escolar, que já desenvolvera projetos relevantes sobre questões étnico-raciais, em distintas modalidades de ensino, entendeu ser urgente elaborar uma estratégia específica para atender à demanda local.

Uma vez que também para a equipe escolar “trabalhar com projetos constitui-se uma prática pedagógica significativa, porque [...] promove uma aprendizagem baseada na problematização e na investigação da realidade” (SÃO PAULO, 2016, p. 28), a discussão, naquele momento, se converteu sobre como engendrar uma ação que ocorresse para a “realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo” (BRASIL, 2010, p. 22). Isto é, não bastava propor uma ação em um momento letivo específico, mas alternar estratégias no decorrer do ano.

Essa discussão foi fundamental para que o projeto se iniciasse no começo do primeiro semestre, não no início do segundo semestre, tampouco apenas no último bimestre, quando o mês de novembro suscita algumas intervenções, as quais, ainda que pertinentes, não têm o mesmo alcance que pode ter um projeto que se proponha desde o começo do ano letivo. Foi consenso para toda a equipe que o

educador, de posse do conhecimento de sua área de atuação, politicamente comprometido com os contextos e territórios onde atua e cujo planejamento é gestado coletivamente e alinhado ao PPP da unidade educacional e do espaço educativo, terá no diálogo a efetivação de uma EJA: princípios e práticas pedagógicas, metodologia de trabalho que respeita as especificidades educacionais, sociais e culturais dos educandos (SÃO PAULO, 2016, p. 27-28)

Optou-se, após se discutir sobre outras interessantes possibilidades, pelo projeto *Culturas Que Também Se Expressam Em Português*. A sugestão trazida pelo autor deste texto, como docente da área de língua portuguesa da unidade escolar, visava à implementação de estudos de literaturas africanas produzidas em português, por meio de quais

se privilegiasse a fruição literária e, por conseguinte, a ampliação do repertório cultural sobre a África, especialmente no que concerne à discussão acerca de estereótipos sobre o continente, impedindo, a partir de suas premissas, que tal prática apenas fosse “não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente” (BRASIL, 2010, p. 21). Ademais, articular um projeto que tenha a leitura literária como eixo central na EMEF CEU Cantos do Amanhecer é ser coerente com o território no qual está inserida, uma vez que *saraus* e *slams*⁸ atuam fortemente na região, inclusive, nas escolas públicas.

Dentre os objetivos específicos, listam-se alguns relevantes:

desenvolver senso crítico sobre questões relacionadas ao colonialismo do Século XIX, sobretudo permitindo compreender melhor as razões pelas quais a desigualdade social é mais acentuada na África do que, em geral, em outros continentes; *problematizar* estereótipos sobre o continente africano, tais como: crer que a África é um país, não um continente; *acreditar* que apenas existem savanas e tribos não urbanas; *supor* que todo africano é igual, ignorando etnias, línguas, culturas, traços físicos; *supor* que culturas provenientes de etnias africanas são inferiores, em especial às de matrizes europeias; *estimular* a curiosidade sobre contribuições africanas para o mundo, em particular o Brasil. (Excerto do projeto *Culturas que também se expressam em português – grifos nossos*)

Assim, em consonância com documentos oficiais, *Culturas Que Também Se Expressam Em Português* pretendeu ser, ainda, “uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente (...) bem como direito dos negros de se reconhecerem na cultura nacional”⁹ (grifos nossos) (BRASIL, 2004 p. 10).

A utilização de textos literários, propositando o prazer, serviu de mote para que os demais professores pudessem inserir em seus planejamentos estratégias variadas para amplificar a temática. A direção adotada pelo educador era a de que sob

8 Também conhecido como *Poetry Slams*, é conhecido como batalhas de poesia. Surgiu nos EUA, nos anos de 1980, o *Slam* foi implementado por Roberta Estrela D’Alva em 2008 por meio do trabalho ZAP (Zona Autônoma da Palavra).

9 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana: página 10, 2004.

sua regência prevaleceria a preocupação com a fruição de textos. Acordou-se – entre os pares – que entre uma e duas aulas semanais de cada disciplina, ao menos, seriam dedicadas ao desenvolvimento do projeto.

A AÇÃO EM SEU DESENVOLVIMENTO

Semanalmente, o professor de Língua Portuguesa apresentava, de forma breve, o poeta a ter poemas inseridos no projeto. Na sequência, em parceria com o POIE (Professor Orientador de Informática Educativa)¹⁰, projetavam-se dois ou três textos poéticos em um telão. Assim, propiciava-se a oportunidade para que os estudantes acompanhassem visualmente os versos à medida que eram declamados, facilitando o andar da aula no que concerne à seus objetivos. Geralmente, as discussões se estendiam para outras aulas da disciplina de Língua Portuguesa.

Em algumas oportunidades, o combinado era para que a fruição se desse pela declamação em vídeo, de modo que se pudesse oferecer aos educandos outras performances, que não a de educadores e de outros estudantes; memorável inclusive, foi a recepção que os estudantes fizeram à *Súplica*, de Noémia de Sousa¹¹, tanto na interpretação do artista multifacetado Marcelino Freire quanto na interpretação do *rapper* Emicida. Os estudantes, ainda sobre o texto da poetisa moçambicana, comentaram por muitos dias como *Súplica* tem a ver com o Brasil periférico que eles habitam, pois, ainda que haja precariedade social, os finais de semana são regados à musica de diferentes estilos (sertanejo, samba, funk), fazendo jus à ideia de que sem as melodias musicais a vida seria impossível: “Tirem-nos tudo/ Mas deixem-nos a música”, lembraram eles por muito tempo dos versos do poema. Não raro, como último registro sobre essa etapa, reuniam-se duas turmas para que se aproveitasse de modo mais eficaz os recursos de Sala de Informática.

Após a fruição, procurava-se incitar os educandos a se expressarem sobre os

10 Nomenclatura alterada em 2020: Professor Orientador de Educação Digital.

11 Uma das expoentes da literatura africana, Noémia de Sousa é conhecida como mãe dos poetas moçambicanos.

poemas. Explanou-se, desde o primeiro momento, que ninguém deveria se sentir obrigado a explicar uma composição poética em sua totalidade, uma vez que, como todo texto, especialmente literário, existe mais de uma possibilidade de construção de sentidos. Procurou-se, diuturnamente, demonstrar aos estudantes que na educação atualmente existe o entendimento de que “diferentes interpretações [...] provocam diferentes associações e emoções” (BRASIL, 2001, p. 77), tornando interessantes os confrontos entre distintas opiniões sobre os mesmos textos.

Ademais, tratou-se de estimular o estabelecimento de paralelos entre os textos do projeto e outros textos e contextos. Por incentivar a leitura sem imputar obrigatoriedade de avaliações, considerável número de estudantes participou mais ativamente, outros menos; no entanto, segundo depoimentos recolhidos do corpo discente, ao final do semestre, todos afirmaram ter gostado do projeto. Além disso, percebeu-se maior desinibição de todos, maior autonomia na apreensão de ideias e na competência de atribuir sentidos ao texto literário, bem como maior vontade de interagir com composições poéticas.

No corredor, um painel destinado a divulgar poemas abordados no projeto era constantemente renovado. Nele eram afixados os poemas utilizados nas aulas, bem como algumas informações sobre os poetas. Por meio de tal estratégia, vislumbrou-se oportunizar a fruição desses textos a todos os outros estudantes da escola, bem como a pessoas da comunidade que transitam por ali – especialmente, responsáveis por educandos e perueiros.

Os meios digitais também foram utilizados para promover a circulação de textos. Os estudantes de EJA de cada turma tinham um grupo de *Whatsapp* por meio do qual o professor de Língua Portuguesa compartilhava textos e vídeos. Fazia parte da estratégia idealizada pelo educador usar aparelhos de celular para difundir poemas de autores africanos por meio de contatos de *Whatsapp* e páginas do *Facebook* dos estudantes. A recepção à propositura docente foi bastante positiva, no geral: alguns deles compartilhavam entusiasticamente, nos depoimentos em sala de aulas, como tinha sido boa a receptividade de amigos e familiares; outros de modo menos alegre, apesar de declarar que postavam textos, não tinham retorno. Um grupo bem reduzido, por não utilizar ou não demonstrar interesse em tal prática, não experimentou

compartilhar poemas. Em se tratando de circulação de textos literários, é louvável considerar que não fosse pela intervenção da escola um grupo significativo de pessoas (entre estudantes e demais envolvidos) teriam continuado a ignorar - e por conseguinte - não exercer seu direito a fruir Literatura Africana de Língua Portuguesa.



Figura 1: Painel do Projeto, foto de Noémia de Sousa, poema *Suplica* e informações sobre a poetisa

Fonte: Arquivo do autor

Ressalta-se que alguns poemas, sempre com informações sucintas sobre o projeto, foram afixados em pontos de ônibus e em outra escola do bairro (EE Professor Francisco de Paula Conceição Júnior, na qual lecionava o responsável pelo projeto). Vale registrar que os estudantes envolvidos no projeto visitaram o *Sarau da Cooperifa*, conhecido pelo epíteto de *Quilombo Cultural*¹², vivenciando, pela primeira vez, a experiência da palavra literária viva, para realizar, posteriormente, um sarau na escola em que estudavam. Também receberam visitas de representantes da cultura periférica engajados em questões que fazem parte da pauta do movimento negro, tais como a de Sérgio Vaz, ainda no primeiro semestre, e a de Chapinha do *Samba da Vela*¹³, no transcorrer do segundo semestre.

12 Quilombo Cultural é uma expressão cunhada pelo poeta Sérgio Vaz, fazendo reminiscência ao valor de resistência que a palavra “quilombo” tem na história brasileira, acrescentando o adjetivo atinente à “cultura” para expressar ao processo de lutar por meio da cultura por um país melhor.

13 Sua visita só foi possível no segundo semestre.



Foto 1: Chapinha, do *Samba da Vela*, com estudantes da EJA CEU Cantos

Fonte: Arquivo do autor

Aferiu-se, no transcorrer do projeto, que as descobertas sobre um continente cuja história tem muito a ver com o Brasil despertaram diferentes sentimentos nos estudantes: desde o encantamento por conhecer aspectos da África e de suas peculiaridades, acerca de quais muitos não possuíam nem sequer noção, até o de indignação por terem passado parte de suas trajetórias escolares sem que nenhuma oportunidade, até então, lhes fossem dadas para que pudessem se inteirar dos conhecimentos que sustentaram o projeto.

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA

Mais do que discutir sobre literatura, é preciso promover o direito ao fruir estético nas salas de aulas.

ENSINO DE LEITURA LITERÁRIA

Apesar de se constituir como um dos direitos inalienáveis do ser humano, o acesso à arte não é universalizado no Brasil. Em se tratando de literatura – quer pelo

preço do livro, quer pela necessidade de tempo para ler –, imputa-se uma gama de dificuldades a mais para o direito à imaginação, que as artes podem propiciar.

Para tornar mais problemática a reflexão, a escola, muitas vezes a única instituição que permite o acesso à leitura, nem sempre cumpre bem seu papel. Muitos estudantes de EJA assumiram que nunca leram nem sequer um livro na escola ou fora dela. Apesar de parte de eles dizer que já tinha realizado a leitura integral de um livro de literatura em âmbito escolar, número razoável afirmou inicialmente não gostar de fazer leituras literárias. Em todos os casos, geralmente, a leitura se associava à obrigação e à realização de tarefas escolares. É o que Michèle Petit aponta quando destaca que “o efeito da escola sobre o gosto pela leitura é muitas vezes complexo” (PETIT, 2008, p. 154); que, tanto pode ampliar o gosto pela leitura como pode inibi-lo, pendendo com certa frequência para essa última opção.

Desde a primeira ação do projeto, envidaram-se esforços para que se ampliasse o gosto daqueles que já possuíam prazer pela leitura, bem como se provocasse naqueles que não o detinham ainda. Em outras palavras, a preocupação central era a de garantir experiências com objetos estéticos de forma a garantir que nem se constituísse mero entretenimento, tampouco fossem meros pretextos a intermediar outros conhecimentos. Apesar de inserido em projeto interdisciplinar, não perdera o foco central de sua ação: literatura como fonte de fruição estética, especialmente, e, também, como de conhecimento.

Para se atingir um público tão heterogêneo (adolescentes, idosos, pessoas de meia idade, alguns que estavam há décadas fora da escola e outros que nem saíram dela, apenas mudaram de modalidade de ensino), a meta foi diversificar. Afinal, se “não se trata de aprisionar o leitor, mas, sim, de lhe apresentar pontes e permitir que ele mesmo construa as suas” (PETIT, 2008, p. 184), foi preciso dimensionar o modo de atingir e envolver o corpo discente para que tamanho trabalho não resultasse em nenhum ou quase nenhum cumprimento de metas.

Reconhecendo sentidos nos poemas do projeto, almejava-se que os estudantes pudessem projetar outras leituras sobre textos e vidas. Por essa razão, ao se selecionar os textos poéticos, houve o cuidado para que mesclassem temáticas e estilos, de modo a permitir a apreciação ampla de obras da Literatura Africana produzida em

Língua Portuguesa. Previu-se de antemão que alguns poemas teriam a possibilidade de causar impacto maior sobre um grupo específico de estudantes, bem como certas composições poéticas teriam efeitos maiores sobre outros, mas que, no geral, a impressão que todos tivessem da antologia proposta fosse aquela que as literaturas africanas de língua portuguesa pudessem oferecer: de qualidade.

DESCOBRINDO LITERATURAS AFRICANAS EM PORTUGUÊS

É imprescindível, em contexto escolar, garantir o acesso a objetos estéticos que não fazem parte do cotidiano dos estudantes nem das mídias que eles acessam com mais facilidade (jornais impressos, programas televisivos ou de rádios). Por isso, o projeto teve a intenção de partir da literatura para promover o conhecimento de aspectos da cultura e de história africanas de países que utilizam o idioma português como oficial. Senão a escola, em um país no qual o gozo a obras literárias não é direito de todos, que outra instituição poderia possibilitar o acesso à literatura produzida em solo africano? (Quiçá *saraus* e *slams*!)

A Lei 10.639/03 imputa a obrigatoriedade do ensino de *História e Cultura Afro-Brasileira* em todos os estabelecimentos educacionais do país. A despeito da exigência legal e do engajamento de militantes, ainda se faz necessário promover discussões sobre como implementar a lei sem repetir estereótipos ou apenas cumprir de forma superficial tal legislação. Assim, *Culturas Que Também Se Expressam Em Português* atendeu não só a prescrições oficiais, mas também ao dever moral de reformular o currículo da rede municipal de ensino.

Em se tratando de literatura, ao se oportunizar o acesso a poemas produzidos em língua portuguesa por povos africanos possibilitou-se atingir distintos objetivos: garantir a fruição literária; permitir acesso a objetos estéticos de Literatura Africana de Língua Portuguesa; oferecer textos motivadores, a partir dos quais a discussão sobre aspectos de cultura africana.

Uma vez que se pretendeu contar uma nova narrativa dos povos africanos, iniciou-se o projeto por meio de *Karingana ua karingana*, de José Craverinha.

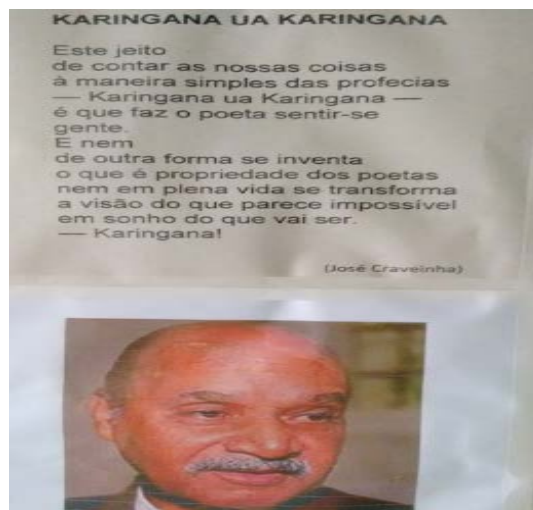


Figura 2: Painel do Projeto, foto de José Craverinha, poema *Karingana ua karingana*

Fonte: Arquivo do autor

Após abrir o projeto com *Karingana ua karingana*, outros poemas foram inseridos. Foram aproximadamente trinta textos poéticos utilizados, sendo sempre duas ou três composições poéticas de cada um: a) Angola – António Jacinto; Agostinho Neto; Jofre Rocha; b) Cabo Verde – Corsino Fortes; Eugénio Tavares; c) Guiné-Bissau – Almícar Cabral; d) Moçambique – José Craverinha; Noémia de Souza; e) São Tomé e Príncipe – Caetano de Costa Alegre; Alda Espírito Santo.

Propositando ampliar a competência docente para conduzir o projeto, procurou-se subsidiar o olhar do professorado de Língua Portuguesa que esteve à frente do projeto com críticas literárias produzidas por quem vem se debruçando sobre as literaturas africanas de língua portuguesa há um bom tempo. Leituras de textos concebidos por teóricas como a professora Rita Chaves (USP) embasaram a ação pedagógica. Na introdução de *O passado presente na literatura africana*, a docente universitária faz uma observação que foi de extrema relevância para o projeto:

Profundamente marcada pela História, a literatura dos países africanos de língua portuguesa traz a dimensão do passado como uma de suas matrizes de significado. A brusca ruptura no desenvolvimento cultural do continente africano, o contato com o mundo ocidental estabelecido sob a atmosfera de choque, a intervenção

direta na organização de seus povos constituíram elementos de peso na reorganização das sociedades que fizeram a independência de cada um de seus países. Tão recentes, e feitas no complexo quadro da conjuntura internacional dos anos 70, essas independências não dariam conta do desejo de acertar o passo na direção do projeto utópico que mobilizara os africanos. Como herança, o colonialismo deixava uma sucessão de lacunas na história dessas terras e muitos escritores, falando de diferentes lugares e sob diferentes perspectivas, parecem assumir o papel de preencher com o seu saber esse vazio que a consciência vinha desvelando (CHAVES, 2004, p. 147).

Por se tratar de poetas que, apesar do traço de africanidade em comum, têm características particulares, procurou-se trazer informações biográficas e ressaltar-se as peculiaridades de cada um deles. Esse procedimento objetivou respeitar as escritas poéticas de cada um dos literatos escolhidos para fazer um pequeno recorte da Literatura Africana de Língua Portuguesa. Aliás, durante todo o projeto, explicitou-se que, mesmo sendo representativos, os poetas apresentados constituíam apenas pequena parte da grande produção literária africana de língua portuguesa; outrossim, que tal recorte estava circunscrito a um gênero particular, dentre tantos outros – o romance, o conto, a crônica, o teatro –, produzidos nesse idioma. E, por sua vez, que há literaturas em outras línguas no continente mãe, com características peculiares, que, como as do idioma utilizado neste projeto, também têm sua grandeza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A repercussão do projeto foi bastante positiva. Eixo motriz da ação docente, o ensino de leitura literária permitiu experiências que os educandos revelaram nunca ter vivenciado em lócus escolar. Realizar leituras sem a exigência de fazer uma devolutiva por meio de provas ou atividades de interpretação, especialmente por meio de escrita, foi algo novo e prazeroso. Some-se a isso a descoberta de uma outra África, distante do imaginário que povoava suas mentes, sobretudo por causa da mídia. Ve-

rificar o sentimento de pertencimento impactante entre os estudante foi, sem dúvida, uma das maiores marcas de *Culturas Que Também Se Expressam Em Português*.

Sabe-se que a questão da identidade é bastante flexível. “A identidade cultural não é fixa, é sempre híbrida” (HALL, 2003, p. 432-433). Em se tratando de um grupo social privado de acesso a saberes e vivências de ordem variada, sob a perversa influência das mídias, especialmente a TV, as discussões promovidas a partir da implementação do projeto, efetivamente, possibilitaram reflexões sobre identidade étnica e cultural que os estudantes, segundo seus depoimentos, nunca tinham realizado. O posicionamento de cada um, no que concerne à assunção de sua identidade negra – ou de sua condição de membro de uma sociedade mestiça que frequentemente se orgulha de sua matriz europeia, mas ignora sua ascendência africana – foi se realizando aos poucos, conforme o andamento dos trabalhos.

É mister ressaltar, ainda, que a realização do projeto *Culturas Que Também Se Expressam Em Português* dialoga com Documento Base Nacional, para EJA. Consoante ao item 15 desse importante documento legal, o projeto desenvolvido na EMEF CEU Cantos do Amanhecer “encara a diversidade como substantiva na constituição histórico-social-cultural e étnico-racial brasileira” (BRASIL, 2008, 2). A equipe docente da escola compreende que, conforme o item 34, o “currículo para EJA não pode ser previamente definido” (BRASIL, 2008, 4); por isso, ao implantar um projeto que elege a leitura literária de textos de autores africanos, em português, possibilitou não apenas cumprir seu ofício pedagógico, mas contribuiu, efetivamente, para promover o respeito à “diversidade” (BRASIL, 2008, 1) e o combate à “desigualdade” (BRASIL, 2008, 1).

Encerrando, é preciso registrar que ter a oportunidade de trazer à discussão a experiência pedagógica *Culturas Que Também Se Expressam Em Português* no XVIII Seminário de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa e na Revista *Literartes* me animam bastante. Essas - bem como outras - iniciativas do Programa propiciam discussões sobre metodologias e didáticas atinentes ao ensino de leitura literária; aulas, eventos e revistas ligados ao Programa, efetivamente, são louváveis na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Sinalizam, inclusive, que as mudanças estão em processo nessa importante faculdade da Universidade de São Paulo. Entretanto, parece haver um longo caminho a percorrer para que, em termos

bem comuns, a teoria literária e prática docente ocupem o currículo e, consequentemente, a formação de futuros profissionais da educação para o ensino de leitura (literária, especialmente) na educação básica.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular primeiro segmento*. São Paulo: Ação Educativa/Brasília: MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegme/proposta_curricular.pdf. Acesso em 12 de mar. 2019.
- BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/dcn_relacoes_etnico_raciais.pdf>. Acesso em 20 de dezembro de 2020.
- BRASIL. *Orientações e ações para a educação das relações étnicorraciais*. Brasília: SECAD, 2010. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/orientacoes_acoes_miolo.pdf. Acesso em 12 de mar. de 2019.
- BRASIL. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos segundo do ensino fundamental. Vol. 2*. Brasília: SECAD, 2010.. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/vol2_linguaportuguesa.pdf. Acesso em 27 de mar. de 2019.
- CHAVES, Rita. O passado presente na literatura africana. *Revista Atlântica*, São Paulo, n.7, 147-161, 2004. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/49794/53898>. Acesso em 17 de mar. de 2019.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios Contínua 2016*. Disponível em: < <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>>. Acesso em 27 de março de 2019.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008. SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas*. (V.1) São Paulo: SME/ DOT, 2016.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas – volume 2*. São Paulo: SME / DOT, 2016.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem para a educação etnicorracial na educação infantil, ensino fundamental e médio*. São Paulo: SME/ DOT, 2008.

FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: DA ESCUTA À LEITURA SILENCIOSA

FORMATION OF LITERARY READERS IN BRAZILIAN
AMAZON: FROM LISTENING TO SILENT READING

Andréia dos Santos Oliveira¹

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Marília. Professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Rondônia. E-mail: andrea.oliveira@ifro.edu.br

RESUMO: Por compreender a leitura como direito fundamental da humanidade, tenho desenvolvido projetos que garantam o acesso de crianças aos textos literários. O artigo em tela objetiva relatar duas dessas ações extensionistas desenvolvidas em dois projetos de leitura, cujo objetivo central foi contribuir com a formação de leitores literários em duas cidades do estado de Rondônia, Amazônia brasileira. As ações ocorreram a partir da problematização: Como garantir o acesso aos textos literários ao maior número possível de crianças fora do ambiente escolar? Para isso, recorri à leitura de autores cujos argumentos se dão em defesa da necessidade do contato das crianças pequenas com o texto literário, a exemplo de Candido (2004), Bajard (1994, 2014), Arena e Arena (2015), Lima e Giroto (2015), Petit (2010), entre outros. Em seguida, elaborei e desenvolvi duas ações extensionistas. Os resultados apontam a importância de mediadores de leitura promovendo a interação entre a criança e o livro, por meio da escuta e da leitura silenciosa.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto de extensão; Formação de leitores; Escuta; Leitura silenciosa.

ABSTRACT: Because I understand reading as a fundamental right of humanity, I have developed projects that guarantee children's access to literary texts. The article in question aims to report two of these extension actions developed in two reading projects whose central objective was to contribute to the formation of literary readers in two cities in the state of Rondônia, Brazilian Amazon. The actions took place from the problematization: How to guarantee access to literary texts to the largest possible number of children outside the school environment? For this, I resorted to reading authors whose arguments are in defense of the need for small children to have contact with the literary text, such as Candido (2004), Bajard (1994, 2014), Arena and Arena (2015), Lima and Giroto (2015), Petit (2010) among others. Then, I elaborated and developed two extension actions. The results point to the importance of reading mediators promoting the interaction between the child and the book through listening and silent reading.

KEYWORDS: Extension Project; Formation of literary readers; Listening. Silent reading.

INTRODUÇÃO

Antonio Candido, em seu escrito *O direito à literatura*, defende o acesso aos textos literários como direito universal da humanidade. Segundo o autor, todo homem precisa, de alguma forma, manter o contato com a ficção.

Vista deste modo, a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens, em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado. (CANDIDO, 2004, p. 174).

Assim, como é necessário o pão para alimentar o corpo, recorre-se às fabulações como alimento da alma. Portanto, uma das formas de garantir esse direito é promovendo a formação de leitores literários.

A pesquisadora francesa Michèle Petit corrobora com a posição de Candido e acrescenta os benefícios da arte literária tanto para a constituição do próprio sujeito quanto para a sua atividade psíquica. Em tempos difíceis “[...] crianças, adolescentes e adultos poderiam redescobrir o papel dessa atividade na reconstrução de si mesmos e, além disso, a contribuição única da literatura e da arte para a atividade psíquica”. (PETIT)

Além disso, ambos defendem a constituição do leitor literário como social, visto que essa formação depende da presença de mediadores de leitura promovendo o contato das crianças com os livros em ambientes de leitura, tais como bibliotecas escolares, públicas e particulares, salas de aulas, salas de leituras, entre outras. Toda a sociedade, desde a família, professores, bibliotecários devem criar condições para essa promoção.

Pensando em tal demanda, consciente de que como professora-pesquisadora precisava contribuir nesse processo de formação de leitores, desenvolvi, com a colaboração de alunas e professoras do Instituto Federal de Rondônia, dois projetos de acesso aos textos literários nas cidades de Ariquemes e Porto Velho. Enquanto um almejava levar os livros literários para ambientes públicos, tais como praças, o outro

pretendia garantir o seu acesso a um grupo de crianças em situação de vulnerabilidade social, moradoras de um lar de acolhimento. Este artigo objetiva relatar as ações desenvolvidas e os resultados alcançados nesses projetos, assim como analisá-los à luz dos teóricos escolhidos para fundamentar as discussões.

A IMPORTÂNCIA DOS MEDIADORES PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

Não se nasce leitor, forma-se à medida que se vive. O ato de ler faz parte das conquistas sociais da humanidade, não sendo, portanto, inato ao homem. Por isso, a apropriação dessa prática cultural está relacionada aos estímulos sociais provocados em diferentes ambientes, como defende Mello:

Assim, a presença do livro como objeto cultural no entorno da criança é condição necessária para a formação do ato leitor. No entanto, ainda que necessários, os livros em si não são suficientes para a constituição da necessidade da leitura. É a forma como o professor insere o livro na experiência dos pequenos que pode fazer do ato de ler uma vivência emocional transformadora para a criança. (MELLO, 2016, p.48)

Assim sendo, apesar da importância de permitir o contato da criança pequena com o livro, ele por si só não é suficiente no processo de formação de leitores. A figura dos mediadores de leitura literária, sujeitos mais experientes, é essencial desde os primeiros meses de vida. Entendo como mediador de leitura “[...] a pessoa que se interpõe entre o texto e o receptor, tendo em vista facilitar sua recepção” (BAJARD, 2014, p.45).

Sabendo dessa importância, Bajard (1994) argumenta sobre a necessidade de a Literatura Infantil ocupar espaços privilegiados na vida da criança desde os primeiros meses de vida, tanto em contextos escolares quanto familiares. Proporcionar o contato dos pequenos com os textos literários torna-se fundamental para o desenvolvimento infantil, pois o contato com os livros:

[...] abre o mundo da língua escrita, ou seja, de uma outra linguagem. À riqueza da língua oral se acrescenta a da língua escrita que, por sua vez, vai participar da educação da pessoa em todas as suas dimensões imaginária, científica, espiritual, cívica, mas também linguageira e cognitiva. (BAJARD, 2014, p. 43).

Também Arena e Arena (2015) corroboram com o argumento de Bajard e explicam que, desde a segunda década do século XXI, a concepção de que é preciso a presença de um adulto, sujeito mais experiente, para inserir a criança no mundo da leitura e da escrita tem aumentado. Isso porque ler é um gesto cultural, construído ao longo do tempo pela humanidade. Portanto, não faz parte das funções elementares humanas, mas de um processo de aprendizagem. Nas palavras dos autores:

[...] o desenvolvimento do indivíduo e suas interações com o outro são necessárias e fundamentais, porque delas são criados os signos, os gêneros do discurso – entre eles, a literatura infantil, portadora de cultura – e a criação da apreciação estética (ARENA; ARENA, 2015, p.459).

Dessa forma, é preciso que esses mediadores tenham conhecimento das formas possíveis de proporcionar o contato das crianças com as narrativas literárias. Entre os vários requisitos necessários aos mediadores de leitura literária, Lima e Giroto destacam:

Consideramos que a mediação da leitura acontece por sujeitos que leem, discutem e promovem um diálogo entre texto e leitor. Tais sujeitos podem ser elencados como pais que leem para os filhos em voz alta ou compram livros para a biblioteca doméstica; professore(a)s que trabalham com práticas de leitura, nas escolas; bibliotecários que atualizam acervos e promovem programas de leitura, nas bibliotecas públicas e particulares, dentre outros. (LIMA; GIROTTO, 2015, p. 54).

Todos esses mediadores citados pelas professoras-pesquisadoras têm papel essencial no processo de formação de leitores. À família cabe, desde muito cedo, apresentar os livros às crianças, seja por meio da prática cultural que envolve a oralidade,

seja pela disponibilização de livros ilustrados para os primeiros contatos individuais e silenciosos dos pequenos com o texto narrado por meio de dois códigos: o verbal e o não-verbal. Já “[...] a escola e seus agentes são responsáveis pelo ensino da prática cultural do ato de ler e, para isso, não basta ensinar o domínio do sistema linguístico, porque esse não é, especificamente, o objeto a ser ensinado” (ARENA, 2015, p.136). É preciso ensinar aos pequenos os modos culturais de ler.

Mas, se a escola tem a função de ensinar o ato cultural de ler, a família tem o papel de apresentar os livros às crianças desde que elas nascem, como garante Petit (2010, p.22). Segundo ela: “Na maioria das vezes, tornamo-nos leitores porque vimos nossa mãe ou nosso pai mergulhados nos livros quando éramos pequenos, porque os ouvimos ler histórias ou porque as obras que tínhamos em casa eram tema de conversa”. Entretanto, infelizmente, nem todas as crianças nascem em um lar cujo ambiente de leitura é ideal. E isso ocorre por distintas razões: há famílias com boas condições financeiras, mas que não consideram a leitura um valor, ou algo que seja de sua competência; há outras que valorizam a leitura, entretanto não podem comprar os livros. Essa realidade não é rara e nem exclusividade do Brasil. Petit tem percorrido o mundo com seus projetos de formação de leitores e chegou à seguinte conclusão:

Quando se vive em bairros pobres na periferia da cidade, ou no campo, os livros são objetos raros, pouco familiares, investidos de poder, que provocam medo. Estão separados deles por verdadeiras fronteiras, visíveis ou invisíveis. E se os livros não vão até eles, eles nunca irão até os livros” (PETIT, 2013, p. 24).

Quando isso ocorre, os pequenos terão acesso ao objeto cultural livro literário apenas quando chegarem à escola. E, nesse ambiente formal de ensino, nem sempre a promoção da leitura ocorre de forma ideal, porque muitas vezes o próprio professor não se constituiu leitor literário, fator essencial a quem pretende atuar como mediador de leitura literária. Em muitas escolas faltam ainda livros literários de qualidade, bibliotecas, bibliotecários e professores com formação adequada para formar leitores. Quando isso ocorre, as crianças ficam abandonadas à própria sorte e as chances de constituírem-se em leitoras literárias diminuí drasticamente.

Foi pensando em todas essas problemáticas identificadas e relatadas na dissertação de mestrado, a qual tinha como objetivo compreender a prática pedagógica envolvendo a leitura literária de professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2015), que me conscientizei da importância social de desenvolver projetos de extensão que contribuíssem com a formação de leitores literários. Os projetos que passo a relatar a partir de agora, apesar de terem o mesmo objetivo, foram desenvolvidos em anos e cidades distintas.

O primeiro projeto denominado *Contadores de histórias* foi desenvolvido durante o ano de 2016, em uma praça pública do município de Ariquemes, situado a 200 quilômetros da capital de Rondônia, Porto Velho. O projeto constituiu-se como ação de extensão e foi desenvolvido por mim, professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Rondônia e uma aluna do curso técnico integrado de Informática do campus Ariquemes.

Semanalmente ia até o local escolhido com uma mala, denominada por nós de *Mala de leitura viajante*, preparava o espaço, tapetes coloridos, almofadas e livros ilustrados, para receber as crianças. O público infantil era formado, em sua maioria, por frequentadores da praça pública. Geralmente essas crianças eram levadas até o local pelos pais para brincarem, porém, com o projeto, viram a possibilidade de o espaço servir também como promotor de leitura. Nesse local, promovia o contato dos pequenos com a narrativa literária por meio de três ações: contação de histórias, transmissão vocal do texto e a leitura silenciosa.

O projeto iniciou-se de forma tímida, com um número reduzido de participantes, mas, com o decorrer do tempo, esse número aumentou e muitos foram os depoimentos dos pais de que as crianças, ao tomarem conhecimento de que todas as quartas-feiras haveria essa ação de extensão, começaram a pedir a eles que as levassem no dia e horário do projeto. A divulgação ficou por conta das próprias crianças que, a cada novo encontro, traziam familiares e amigos. Essa ação ocorreu durante um semestre de 2016.

O segundo projeto, também ação de extensão², foi desenvolvido no ano de 2018

2 Esse projeto foi desenvolvido em um semestre do ano de 2018 e foi registrado como projeto no

em uma instituição pública que acolhia crianças em situação de vulnerabilidade social. A ação foi desenvolvida por compreender o acesso ao texto literário como direito fundamental da infância. Entretanto, como as crianças, público do projeto, estavam afastadas da família por diferentes motivos, tinham esse direito limitado. Vi, portanto, a possibilidade de, por meio de um projeto de extensão denominado *Contando histórias, formando leitores* contribuir para o acesso das crianças às narrativas literárias.

Para isso, semanalmente, ia até o abrigo acompanhada de alunas do curso superior de Gestão Pública do Instituto Federal de Rondônia, campus Porto Velho, Zona Norte e de professoras colaboradoras do projeto. Durante uma hora, as crianças tinham contato com os textos por meio da escuta e da leitura silenciosa.

Ambos os projetos tiveram o mesmo tempo de duração semanal e seguiram a mesma ordem no processo de acesso às narrativas literárias. Primeiro por meio da escuta, seja pela contação de histórias ou pela transmissão vocal do texto, em seguida pelo encontro individual com o livro, garantido por meio da leitura silenciosa. A partir de agora, passo a argumentar sobre a necessidade da escuta e sobretudo da leitura silenciosa na formação de leitores e os critérios adotados nas escolhas das obras literárias.

O ACESSO ÀS NARRATIVAS LITERÁRIAS POR MEIO DA ESCUTA: O PROJETO EM AÇÃO

“Dizer o texto” foi uma das formas utilizadas nos projetos para compartilhar as narrativas literárias com as crianças. No entanto, apesar dessa prática contribuir para a formação de leitores, é preciso distingui-la da prática cultural de ler. Para Bajard (2014) o dizer pode ser definido como sendo o ato de tornar público o texto escrito por meio da voz.

Dizer o texto é ato democrático, já que possibilita o acesso à narrativa literária mesmo por aquelas crianças que ainda não sabem ler convencionalmente. Essa tradi-

Departamento de Extensão do Instituto Federal de Rondônia, campus Porto Velho, Zona Norte.

ção, além de importante para a formação de leitores, é antiga, diz Bajard (2014), pois era praticada frequentemente por famílias europeias logo após a Reforma Protestante.

O acesso às narrativas literárias, por meio do dizer, pode ocorrer tanto pela contação de histórias, quanto pela transmissão vocal do texto, explica Bajard (2014). Ambas as formas foram utilizadas nos projetos apresentados neste artigo. Para isso, as sessões de mediações de leitura eram divididas em dois momentos: os primeiros trinta minutos permitiam o acesso das crianças ao texto por meio da escuta e os trinta minutos restantes pela prática da leitura silenciosa.

Considerei importante iniciar as sessões de mediação pela escuta, por considerá-la fundamental no processo de formação de leitores literários, como defende Abramovich :

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança, ouvir muitas, muitas histórias. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo. (ABRAMOVICH,2003, p.16)

Para as crianças, o acesso às narrativas, pela voz de um mediador, chega pela escuta, seja pela transmissão vocal do texto ou contação de histórias. Entretanto, é preciso distinguir esses dois processos, pois, apesar de similares, eles não devem ser confundidos. Enquanto a transmissão vocal [...] reside na transformação, por um locutor, de uma matéria visual em matéria vocal” (BAJARD, 2014, p.30), exigindo, portanto, a presença física do livro, a contação de histórias necessita apenas da voz do narrador.

Ouvir histórias é importante tanto para o processo de formação de leitores literários, quanto para a própria humanização da criança, visto que: “É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais [...]” (ABRAMOVICH, 2003, p.17). Além disso, prossegue a autora, por meio de uma narrativa ouvida, a criança pode tanto se redescobrir como descobrir lugares, tempos, modos distintos de ser e agir. Enfim, ampliar a sua visão de si mesma e do mundo, alargar as suas experiências e vivências.

Entretanto, para que o ouvir provoque tantas emoções no pequeno ouvinte, é preciso planejamento do mediador de leitura, pois, antes de dizer um texto literário

a uma criança, é preciso preparar o momento. E isso tem início na escolha dos livros que serão apresentados aos pequenos. Sobre o processo de escolha, Oliveira, Giroto e Rodrigues (2020, p.98) argumentam:

[...] muitos são os critérios que devem ser analisados, desde a concepção até as características do texto literário infantil, pois este deve ser compreendido como arte constituída de palavras. A concepção de criança compartilhada pelo livro também deve ser considerada, assim como se o que nele está apresentado é coerente com os valores de liberdade e tolerância. Além disso, as suas dimensões material, verbal e não verbal. Aqui é preciso considerar a articulação entre imagem e texto, além das técnicas de ilustração. Compreender as transformações ocorridas na Literatura Infantil também é fundamental.

Por isso, durante toda a execução dos projetos havia um tempo dedicado à escolha dos textos que seriam transmitidos e daqueles que seriam contados. Para a transmissão, optava por aqueles cujas ilustrações eram essenciais à atribuição de sentidos, pois via nesse momento a possibilidade de ensinar as crianças a lerem livros ilustrados. Os enredos das histórias também eram analisados com o intuito de verificar se eram coerentes com os princípios de liberdade e tolerância.

No planejamento de ambas as ações, após a escolha do livro, os textos eram lidos e estudados para escolher a melhor maneira de dizê-los às crianças. Abramovich adverte que essa ação não pode ser executada de qualquer maneira, pois:

Para contar uma história – seja qual for- é bom saber como se faz. [...] Contar histórias é uma arte ... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, e por isso não é nem remotamente declamação ou teatro ... Ela é o uso simples e harmônico da voz. (ABRAMOVICH, 2003, p.18)

Durante todas as transmissões vocais, sentava-me diante do grupo, com o livro aberto, direcionado para o público. Isso era feito dessa maneira, porque a escuta de um livro ilustrado não substitui a necessidade de a criança ter acesso às ilustrações. Portanto, pensar em uma posição que permitisse aos pequenos contemplar os enunciados não verbais foi essencial. (BAJARD, 2014).

A emissão vocal tem relação com o volume, altura, timbre e acento da voz. Ao transmitir um texto, é preciso que o locutor-mediador compreenda as entonações da voz de cada personagem e as pausas necessárias em determinados momentos. É preciso saber o momento de “correr” com o texto e de pronunciá-lo vagarosamente. Abramovich (2003, p. 21) explica: “Ah, é bom saber usar as possibilidades da voz: sussurrar quando a personagem fala baixinho ou está pensando em algo importantíssimo; é bom levantar a voz quando uma algazarra está acontecendo, ou falar de mansinho quando a ação é calma”. E assim fazia em todas as vezes que dizia ou contava os textos às crianças.

Todas as ações foram planejadas de modo a contribuir para que a escuta permitisse experiência estética dos pequenos. Como isso depende da cadência e ritmos do narrador (MACHADO, 2004), utilizei todas as possibilidades da voz. O grito do lobo, o sussurro de um personagem amedrontado foram essenciais para cativar as crianças a participarem das atividades. Os sentimentos despertados por esse uso harmônico da voz eram expressados em seus rostos das mais diversas formas: com risos, gritinhos, expressão de espanto, entre outros.

Sisto e Motoyama (2016, p.112) defendem a necessidade de, durante a contação de histórias, “criar uma atmosfera para que o outro [...] possa tocar a história com seus olhos, sua emoção, sua imaginação, sua memória, sua própria história”, para isso além das várias possibilidades da voz, busquei recursos como fantoches, dedoches e aventais de histórias. Todos esses elementos encantavam as crianças e as mantinham atentas à narrativa. Destaco que, na perspectiva da Teoria histórico-cultural formulada por Vygotsky e colaboradores, a atenção é uma atividade psíquica superior, portanto não é inata ao homem, mas constituída nas relações sociais. Por isso é preciso criar meios para que as crianças se apropriem dela e o ouvir histórias mostrou-se propício para isso, pois, com os enredos que agradavam ao público infantil, com o uso das possibilidades da voz e alguns objetos para auxiliar na contação, as crianças ficavam atentas à escuta do princípio ao fim.

Algumas vezes, antes de iniciar o momento de contação, as crianças estavam agitadas, então buscava formas para que as suas atenções se voltassem ao texto e isso ocorria geralmente por meio de músicas e também apresentando o livro físico, isso

é essencial mesmo quando a história será contada, pois a criança precisa saber que a narrativa que chega a ela, por meio da oralidade, está presente em um livro físico e, caso ela queira o contato com aquele enredo de forma silenciosa, ela precisará se apropriar dos modos culturais de ler. Além de apresentar a capa da obra com as suas ilustrações, dialogava com as crianças sobre as suas expectativas e inferências para a narrativa. Além disso, criava condições para que elas mobilizassem os seus conhecimentos prévios sobre o assunto, pois isso é fundamental para a atribuição de sentidos ao texto como defendem Girotto e Souza (2010). Também incentivava as crianças a fazerem perguntas para o texto, para que encontrassem as respostas enquanto ouviam a história e assim elas procediam.

Contudo, apesar de saber da contribuição dessas duas ações para a formação de leitores- contar e transmitir o texto - compreendo que elas não se caracterizam como prática cultural de ler. Sobre isso Bajard (1994, p.80) alerta que o dizer, apesar de necessário, não pode substituir a leitura, pois “Cada uma tem a sua função, cada uma exige capacidades específicas, cada uma é uma entrada particular na língua escrita e na cultura”.

Assim, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da “[...] leitura íntima chamada de silenciosa[...]” (BAJARD, 2014, p.18), aproveitei as situações em que os livros estavam presentes para apresentar aos pequenos os modos de lê-los (BAJARD, 2014). Essas experiências envolvendo a leitura silenciosa foram proporcionadas para garantir que as crianças ultrapassassem a “[...]escuta, suscitando também atitudes de leitor” (BAJARD, 2014, p.96). Em todas as sessões de mediações, após os momentos iniciais de dizer o texto, deixava os livros à disposição das crianças para que elas desenvolvessem os gestos embrionários de leitura.

Girotto (2015) defende a importância da criação de gestos embrionários desde muito cedo, pois são eles que futuramente irão constituir a atitude leitora da criança ou até mesmo a sua capacidade de ler.

Como em ambos os projetos havia crianças de distintas faixas etárias e as bem pequeninas não dominavam a leitura dos enunciados verbais, optei por oferecer livros ilustrados, porque nesses, graças à sua composição bilíngue, “[...] a narrativa pode emergir diretamente da imagem, satisfazendo de imediato o leitor iniciante” (BAJARD, 2014, p.58).

Observei comportamentos distintos praticados pelas crianças que frequentavam as sessões de mediações na praça pública de Ariquemes e por aquelas moradoras da instituição pública de Porto Velho, que acolhia crianças em situação de vulnerabilidade social. Pelas vozes das crianças, foi possível perceber que, enquanto as primeiras, mesmo aquelas que ainda não frequentavam a escola, tinham alguma forma de contato com os textos literários no ambiente familiar, o segundo grupo de crianças, especialmente aquelas bem pequenas, tinham o contato reduzido com os livros literários, visto que antes de entrar na escola, geralmente, esse contato é garantido pela família e essas crianças, pelos diferentes motivos, haviam sido afastadas do convívio familiar. Dessa forma julgo as dificuldades apresentadas por elas, no início do projeto, de se comportarem diante de um livro.

Em todas as sessões, os livros ilustrados eram deixados espalhados sobre um tapete. No início da segunda ação extensionista, muitas eram as crianças pequeninas que os pisoteavam e até rasgavam algumas de suas folhas. Mesmo assim, o contato dos pequenos com os livros não foi limitado, isso porque corroboro com o posicionamento de Jolibert *et al.* (2006, p.31): “[...]o cuidado e a manutenção dos livros têm de ser objeto de uma aprendizagem [...]” e não de punição. Se o homem se constitui a partir das relações sociais estabelecidas com os outros e com o meio, também o leitor se forma a partir dos contatos com os livros. Assim sendo, acredito que o aprendizado dos modos de ser leitor é conquistado nas experiências coletivas de leitura e nos contatos individuais com o livro.

Com o passar do tempo, à medida que observavam os gestos de leitura utilizados por mim e pelos demais mediadores, as crianças apropriaram-se desse conhecimento e alteraram os modos de se relacionar com os livros. Esses não eram mais rasgados ou pisoteados, mas segurados com cuidado, zelo e atenção. A partir das ilustrações, os pequenos produziam suas próprias narrativas e exteriorizavam-nas pela voz.

Por fim, encerro o artigo declarando que as sessões de mediações foram importantes para a constituição leitora, tanto para o grupo de crianças de Ariquemes, quanto para o de Porto Velho. Entretanto, para essas últimas, o projeto extrapolou o seu objetivo e tornou-se uma forma de contato. Para essas crianças, os livros tornaram-se pontes para o afeto, alegrias e sonhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por compreender o acesso à leitura como direito fundamental da infância, desenvolvi os projetos de extensão que contribuíram para a formação de leitores literários por meio da escuta e da leitura silenciosa. Os resultados obtidos atestam a importância dos mediadores para a formação do leitor literário. Ao me interpor entre a criança e o livro, seja por meio das escolhas das obras a serem oferecidas como defendem Oliveira, Giroto e Rodrigues (2020), seja pela voz com as suas distintas possibilidades, como explica Abramovich (2003) ou apresentando a elas os modos culturais de ler defendidos por Bajard (2014), as crianças foram familiarizando-se com os livros e apropriando-se dos modos culturais de lê-los.

Pelos depoimentos das próprias crianças e dos pais que as levavam até a Praça Municipal de Ariquemes, acredito que os projetos tenham contribuído para a constituição das crianças em leitoras literárias. Por seus resultados positivos, defendo que, cada vez mais, família, escola e sociedade em geral devem unir-se em prol de garantir o acesso das crianças aos textos literários de qualidade, pois assim estaremos todos contribuindo para a formação de um mundo de leitores literários e acredito que esse mundo seja mais justo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. 5.ed. São Paulo: Scipione, 2003.
- ARENA, Dagoberto Buim. *Para Ensinar a Ler: Práticas e Tendências*. In: MIGUEL, José Carlos; REIS, Martha. *Formação Docente- Perspectivas teóricas e práticas pedagógicas*. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 135-154.
- ARENA, Adriana Pastorello Buim; ARENA, Dagoberto Buim. *Pais e filhos em dois livros franceses de Literatura Infantil*. In *Educação*, 38 (3): p. 456-465, set.-dez. 2015.
- BAJARD, Elie. *Ler e dizer. Compreensão do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BAJARD, Elie. *Da escuta de textos à leitura*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004.
- GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira. *Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem*. In: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira *et. al.* (org.). *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p 45-114.
- GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões Girotto. *Literatura na infância: a criança, o livro e a capacidade de ler*. *Nuanças: estudo sobre a Educação, Presidente Prudente – SP*, v 26, p. 34-52, 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/3745/3146>. Acesso em: 03 ago. 2021.
- JOLIBERT, Josette et al. *Além dos muros da escola: A escrita como ponte entre alunos e comunidade*. Tradução de: Ana Maria Netto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LIMA, Elieuzza Aparecida; GIROTTTO, Cyntia Graziela Guizelim Simões. *Leitura e Literatura Infantil: Organização de Espaços, Acervos e Materiais na escola*. In: MIGUEL, José Carlos; REIS, Martha. *Formação Docente- Perspectivas teóricas e práticas pedagógicas*. Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015, p. 47-66.

- MACHADO, Regina. *Acordais*: Fundamentos teóricos poéticos da arte de contar histórias. São Paulo: DCL, 2004.
- MELLO, Suely Amaral. Leitura e literatura na infância. In: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; JUNQUEIRA, Simões. *Literatura e Educação Infantil*: Livros, imagens e práticas de leitura. São Paulo: Mercado das Letras, 2016.
- OLIVEIRA, Andreia dos Santos. *Encantamento com a literatura infantil*: Contribuições à prática pedagógica para a formação de leitores. 2015. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)-Universidade Federal de Rondônia, Rondônia, 2015.
- OLIVEIRA, Andreia dos Santos; GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; RODRIGUES, Zélia Inês Lázaro. Uni, duni, tê, o escolhido foi você: seleção de obras literárias na educação infantil. *Revista Frontería*, V. 1, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/litcomparada/article/view/2348>. Acesso em: 24 dez. 2020.
- PETIT, Michèle. *A arte de ler*: ou como resistir à adversidade. Tradução Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- PETIT, Michèle. *Leituras*: do espaço íntimo ao público. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013
- SISTO, Celso; MOTOYAMA, Juliane. A narração de histórias na infância: Técnicas e Interação. In: GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira (Org.). *Literatura e Educação Infantil*: Para ler, contar e encantar. Campinas: Mercado das Letras, 2016, p. 111-138.

PÁGINAS PAISAGENS LUSO-BRASILEIRAS EM MOVIMENTO: UM PROJETO PERMANENTE DE LEITURA

LUSO-BRAZILIAN LANDSCAPES PAGES

IN MOTION: A PERMANENT READING PROJECT

Ida Alves¹

1 Professora Titular de Literatura Portuguesa do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense-UFF. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura - UFF. Colidera os Grupos de Pesquisa *Estudos de Paisagem nas Literaturas de Língua Portuguesa e Poesia e Contemporaneidade*. Tem livros organizados, além de diversos capítulos de livros e artigos publicados em revistas brasileiras e estrangeiras, sobre poesia portuguesa moderna e contemporânea, crítica de poesia e estudos de paisagem nas literaturas de língua portuguesa. É pesquisadora do CNPq, desde 2008. Integra o Polo de Pesquisas Luso-Brasileiras - PPLB sediado no Real Gabinete Português de Leitura. É Cientista do Nosso Estado - FAPERJ, período 2018-2021.

RESUMO: Trata-se, neste artigo, da descrição detalhada de um projeto de leitura em execução on line no portal do Real Gabinete Português de Leitura, Rio de Janeiro, em parceria com o PPG Estudos de Literatura da Universidade Federal Fluminense, Fundação Calouste Gulbenkian e FAPERJ. O foco do projeto é apresentar ao leitor um *corpus* de textos literários brasileiros e portugueses, do século XVI à atualidade, sendo a paisagem natural ou urbana o eixo principal de análise e comentário. A aplicação do projeto e sua ressonância visam motivar a leitura de obras literárias de língua portuguesa, em perspectiva interdisciplinar, utilizando hiperlinks e imagens, com divulgação global em ambiente virtual e acesso aberto em rede. O acervo de “páginas” aumenta de acordo com as colaborações recebidas de docentes e pesquisadores nacionais e estrangeiros. Ao final do artigo, é feita breve avaliação da contribuição desse projeto aplicado para formação de leitores no ensino fundamental e médio.

PALAVRAS-CHAVE: Estudos de paisagem; Culturas de língua portuguesa; Estudos interdisciplinares; Formação de leitores.

ABSTRACT: Description and evaluation of a reading project running on an online platform of the Real Gabinete Português de Leitura, Rio de Janeiro, with the partnerships of PPG Literature Studies at Universidade Federal Fluminense, Fundação Calouste Gulbenkian and FAPERJ, which presents the reader with a corpus of Brazilian and Portuguese literary texts in which the natural or urban landscape is the axis of analysis, considering literary production from the 16th century to the present. The project aims to motivate the reading of literary works of Portuguese language and its global dissemination from an imaginary approach in a virtual and networked environment, in an interdisciplinary perspective. The project is permanent and the collection of “pages” increases according to the collaborations received from national and foreign professors and researchers. Contribution to the development of readers in elementary and high school.

KEYWORDS: Landscape studies; Portuguese language cultures; Interdisciplinary studies; Development of readers.

No centro do Rio de Janeiro, mais precisamente na Rua Luis de Camões, n.30, há um prédio em estilo neomanuelino que chama a atenção dos passantes que ainda gostam de olhar o que os cerca. Curiosamente, alguns fazem o sinal da cruz, pensando tratar-se de uma igreja antiga; outros, atraídos, entram e, como centenas de turistas de outros estados brasileiros e estrangeiros pré-pandemia, descobrem maravilhados que ali se abriga uma biblioteca fundada em 1837. Com vontade de saber mais, cada visitante conhecerá um pouco de sua história e que é considerada uma das mais belas bibliotecas do mundo. Ao entrar no salão principal, com as paredes cobertas de livros, nos seus três andares, os visitantes veem parte do acervo de mais de 350 mil livros que estão ali para consulta *in loco* de leitores comuns ou especialistas. O encantamento desse espaço de leitura certamente fica na memória desses visitantes, e foi com essa ideia que o Polo de Pesquisas Luso-Brasileiras (PPLB), ali sediado, pensou em mais um projeto em prol dessas duas culturas. Um projeto que possibilitasse, no tempo presente em que domina a comunicação eletrônica, ir aos livros literários de escritores brasileiros e portugueses e descobrir, em suas páginas, paisagens que movimentam o olhar e a percepção de mundo, sem barreiras geográficas. Abrir livros do rico acervo literário do RGPL e, mesmo longe desse espaço, conhecer histórias e redescobrir o prazer de mover páginas de tantos autores que criaram a matéria-emoção² dessas duas literaturas.

2 Utilizamos expressão cunhada por Michel Collot em seu livro, com tradução parcial brasileira, *A matéria-emoção* (2016).

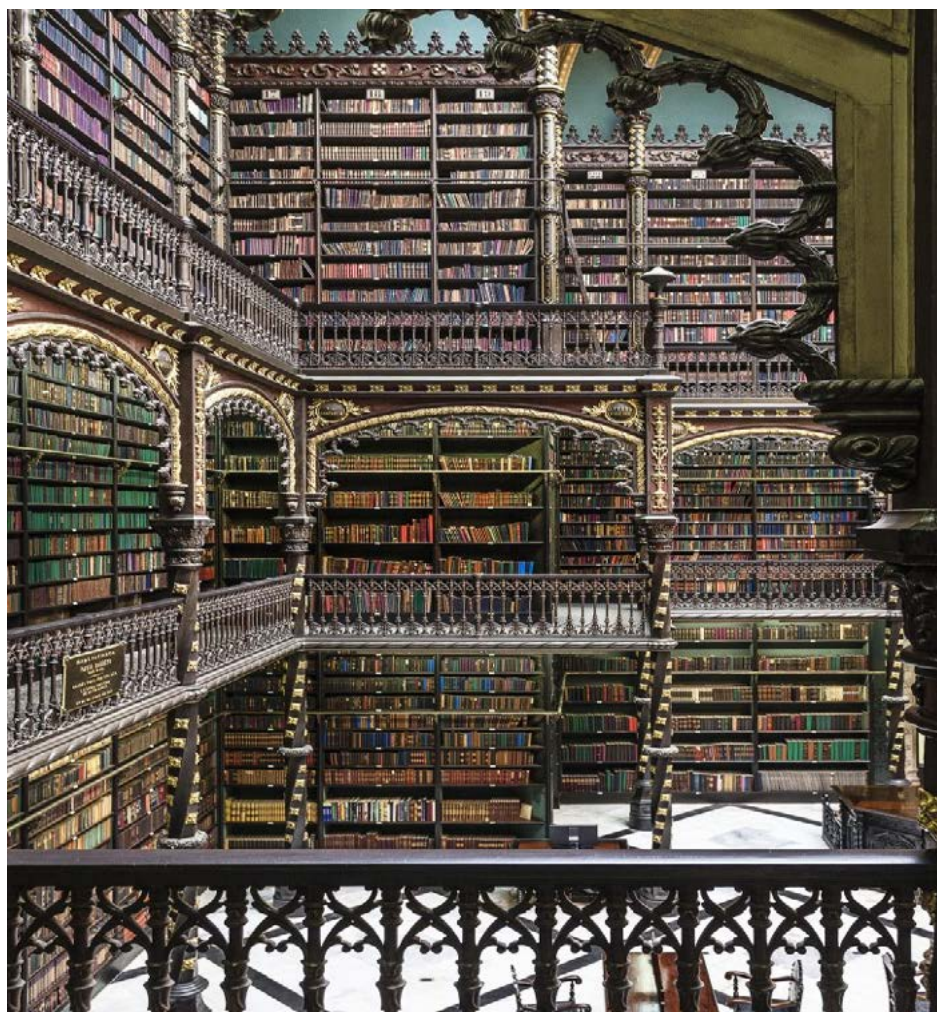


Fig. 1 - Vista parcial interior do RGPL

fonte: <https://www.realgabinete.com.br/O-Real-Gabinete/Historia>

APRESENTAÇÃO DO PROJETO

Com essa motivação, portanto, idealizamos e estamos executando um projeto intitulado *Páginas Paisagens Luso-Brasileiras em Movimento*, que recebeu imediato apoio da Fundação Calouste Gulbenkian (Lisboa) para sua criação e, atualmente, para o período de 2018 a 2021, da FAPERJ – Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio

de Janeiro, com desenvolvimento de páginas³ que tratam da paisagem em textos literários brasileiros e portugueses. Sua principal característica é oferecer ao leitor virtual a possibilidade de conhecer ou reencontrar obras literárias diversas, de autores canônicos ou esquecidos, a partir da força significativa que a paisagem ganha em suas páginas. Portanto, não é aleatória a oferta de obras literárias, mas direcionada pela discussão de que, em certas narrativas ou poéticas, a paisagem é uma construção cultural, é uma marca e matriz, como defendeu Augustin Berque (1988 [1984]), constituindo o eixo fundamental de percepção do mundo e da nossa experiência de habitantes ou viajantes.

A partir do tópico da paisagem, o ato de leitura movimenta um repertório multidisciplinar que envolve, na compreensão da cultura de língua portuguesa, o domínio da visualidade, as experiências do espaço natural e urbano (subjetividade e configurações paisagísticas), a preservação da memória cultural (abordagens históricas dos espaços, patrimônios culturais e naturais) e a relação entre percursos literários e abordagem turística cultural, de acordo com demandas contemporâneas de valorização e preservação dos espaços naturais e urbanos. Dessa forma, o projeto desenvolvido desde setembro de 2018 - <http://www.paginasmovimento.com.br/> - amplia o olhar admirativo sobre o acervo que rodeia o visitante do Real Gabinete Português de Leitura⁴, essa Instituição centenária, de perfil marcadamente luso-bra-

3 Assim denominamos os textos produzidos sobre um determinada obra literária que vai compoendo o acervo do projeto de leitura. Uma “página” corresponde a um texto de cerca de 10 páginas em word.

4 No site do Real Gabinete Português de Leitura, na aba História, pode ser lido o seguinte: Em 14 de Maio de 1837, um grupo de 43 emigrantes portugueses do Rio de Janeiro - e deve-se sublinhar que isto ocorre somente 15 anos depois da Independência do país - reuniu-se na casa do Dr. António José Coelho Lousada, na antiga rua Direita (hoje rua Primeiro de Março), nº 20, e resolveu criar uma biblioteca para ampliar os conhecimentos de seus sócios e dar oportunidade aos portugueses residentes na então capital do Império de ilustrar o seu espírito. Entre esses homens, cuja maioria era composta de comerciantes da praça, estavam alguns que haviam sido perseguidos em Portugal pelo absolutismo e que tinham emigrado para o Brasil. Era o caso de José Marcelino Rocha Cabral, advogado e jornalista, que iria ser eleito primeiro presidente da instituição. É possível que, ao se preocuparem com o nível de instrução de seus compatriotas e ao quererem incutir em muitos o gosto pela leitura, os fundadores do “Gabinete” tenham sido inspirados pelo exemplo vindo da França, onde,

sileiro, que foi fundada exatamente para ser um “gabinete de leitura”, um espaço de conhecimento acessível aos imigrantes portugueses chegados ao Rio de Janeiro do século XIX e, com o passar dos anos, também a todos que quisessem ler, estudar, distrair-se, conviver com livros e seus autores. O rico acervo que se estabeleceu ao longo de seus atuais 193 anos de existência fornece a totalidade da bibliografia literária do projeto, já que o RGPL é depositário de tudo o que se edita em Portugal e também destino de muitas coleções doadas pelos seus conselheiros, apoiadores portugueses e brasileiros ao longo de sua história. Obras raras, exemplares de primeiras edições, coleções de periódicos, a mais rica Camiliana fora de Portugal, um catálogo também variado sobre ciências humanas e outras áreas, que auxilia tantos pesquisadores e estudiosos brasileiros e estrangeiros, tudo isso possibilita ao RGPL/PPLB inúmeras ações e atividades que buscam incentivar o conhecimento e o prazer literário, além do saber histórico e a troca de ideias entre diversas áreas do conhecimento, no contexto luso-brasileiro.

Com o suporte desse espaço de leitura, foi criado o site *Páginas Paisagens Luso-Brasileiras em Movimento*, que consiste numa base eletrônica de leitura que dá a conhecer a diversidade da escrita literária de autores portugueses e brasileiros em torno do tema-chave: paisagem. As *páginas* são textos redigidos por nossos colaboradores acadêmicos que tratam de uma determinada obra literária escolhida, seja portuguesa ou brasileira, mas sem se deter numa análise literária técnica direcionada a especialistas, e sim para, com saber e sabor, à moda Barthesiana, evidenciar um modo de ler tais obras, prestando atenção em suas paisagens verbais que são acompanhadas por imagens dialogantes. O leitor dessas *páginas* pode escolher livremente por onde começar a ler e, feita a escolha, vai ao encontro de excertos de determinada

logo seguir à revolução de 1789, começaram a aparecer as chamadas “boutiques à lire”, que nada mais eram do que lojas onde se emprestavam livros, por prazo certo, mediante o pagamento de uma determinada quantia. Seguindo o exemplo dos “gabinetes de leitura” de raiz portuguesa, e ainda na segunda metade do século XIX, surgiram, impulsionados pela maçonaria e pela república positivista, em várias cidades do interior do Estado de São Paulo, instituições semelhantes que também eram denominadas “gabinetes de leitura” e que foram transformadas depois em bibliotecas municipais. Acessado em <https://www.realgabinete.com.br/O-Real-Gabinete/Historia>, em 22/07/2020.

obra literária, com o entrecruzamento de fios de interpretação e de análise. Tais fios focalizam questões literárias, históricas, geográficas, sociais e turísticas em torno de paisagens (naturais e/ou urbanas) de Portugal e do Brasil. Com o apoio FAPERJ já referido, vem ocorrendo a publicação de páginas específicas sobre as cidades do Rio de Janeiro e Lisboa, mas outros espaços são também trabalhados pelos colaboradores de acordo com obras literárias brasileiras e portuguesas escolhidas.

Além do interesse por formular uma espécie de geografia literária, há a preocupação em tornar o projeto *on line* útil aos estudos literários em todos os níveis, à motivação de leitura e debates interdisciplinares. Desejamos extrapolar o espaço universitário para alcançar também o ensino fundamental e médio (alunos e professores) brasileiro, português e africano de língua portuguesa, por meio da motivação de leitura e provocação do interesse pelas questões diversas que essas paisagens literárias podem evocar, unindo o prazer de leitura à percepção mais visual e crítica das culturas de língua portuguesa. Na atual primeira fase geral do projeto, o foco são paisagens brasileiras e portuguesas, mais adiante ampliaremos para as literaturas africanas de expressão portuguesa. Nesse espaço virtual de leitura, de acesso gratuito e em rede, os leitores são livres para montar os percursos que desejarem, conhecendo por exemplo os subúrbios cariocas em que transitam os personagens de Lima Barreto, o Jardim Botânico visto por Clarice Lispector ou a terra da poeta de Goiás, Cora Coralina ou ainda o norte de Portugal vivenciado pelo poeta Ruy Belo, a Lisboa de escritores oitocentistas em comparação com a dos nossos contemporâneos. A produção dessas páginas que nos apresentam obras e autores diversos busca o conhecimento e a divulgação da escrita literária como “viagens em nossas terras”, sem barreiras disciplinares e com um horizonte de compreensão que privilegia a paisagem como operador de imaginários: basta lembrar do mar, em Portugal; do sertão, das praias e das florestas, a “tropicalidade”, no Brasil. Seu desenvolvimento pleno significa uma abordagem original dos estudos de literaturas de língua portuguesa, elaborando-se não uma história literária de autores e suas obras, mas uma geografia de emoções partilhadas.

O projeto tem sua coordenação acadêmica sediada na Universidade Federal Fluminense, que mantém Convênio de Cooperação Científica, por meio de seu Ins-

tituto de Letras e Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura, com o Real Gabinete Português de Leitura, cujo acervo é fundamental para o que se vem realizando. Pelo próprio perfil interdisciplinar e interinstitucional da proposta, alia-se ao Instituto de Letras da UFF a Faculdade de Turismo e seu Programa de Pós-Graduação em Turismo da UFF, os Institutos de Letras e de História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com Programas de Pós-Graduação sedimentados, que se responsabilizam academicamente pelos apoios aos seus docentes e discentes integrantes do projeto e pela expansão de suas atividades, em espaço universitário, com auxílios pontuais à realização de eventos, publicações e outras atividades de divulgação. Além disso, há interlocução com o Grupo de Pesquisa UFF/CNPq Estudos de Paisagem nas Literaturas de Língua Portuguesa, liderado pelas professoras Ida Alves – UFF e Marcia Manir Feitosa – UFMA, no âmbito do qual, com a colaboração de colegas atuantes em diferentes universidades brasileiras e estrangeiras, procura-se defender a necessidade de atenção maior ao estudo da paisagem na escrita literária, com viés fortemente comparativo e interdisciplinar (ver <http://www.gtestudosdepaisagem.uff.br/>) e o Projeto de investigação português “Atlas das Paisagens de Portugal Continental”, em execução por uma equipe da Universidade Nova de Lisboa, sob coordenação atual dos professores Natalia Constâncio e Daniel Alves (ver em <http://paisagensliterarias.ielt.org/>). O Real Gabinete Português de Leitura, via seu Centro de Estudo e apoio pleno de sua Presidência, acolheu com entusiasmo o projeto, dando ainda o suporte técnico necessário à sua veiculação na rede.

APLICAÇÃO, PRÁTICAS E RESSONÂNCIAS

Por meio dos docentes participantes da equipe permanente, incentivam-se práticas de leitura e de pesquisa com aplicação direta na educação literária em todos os níveis. Na medida em que o acervo de páginas é ampliado, aumentam a divulgação do site do projeto e as possibilidades de seu uso em sala de aula, em ações específicas de aprendizagem ou como motivação para projetos escolares de leitura com objetivos

interdisciplinares mais amplos, por exemplo, a discussão sobre a vivência num lugar, num bairro, numa cidade ou região, com discussão de questões históricas, geográficas, ecológicas, estéticas, culturais, etc. Por isso, nossa equipe visita escolas públicas, no Rio de Janeiro, divulgando o projeto em execução, além de oferecer⁵ oficinas em sistema remoto como a *Oficina Páginas Paisagens Cariocas na Escola*, visando professores e agentes culturais. A base de dados que se vai formando no site do projeto tem alimentação contínua e é configurada eletronicamente para o estabelecimento de diferentes relações de leitura, por meio de hiperlinks, o que pode ajudar o trabalho didático em diferentes áreas do currículo escolar.

Ao defendermos percursos interdisciplinares que permitam um estudo mais dinâmico e mais atrativo das literaturas de língua portuguesa, consideramos também o perfil de trabalho de nossa equipe formada por professores e pesquisadores de Letras, História, Geografia, Turismo, atuantes sobretudo em Universidades Públicas no Estado do Rio de Janeiro, membros integrantes do Polo de Pesquisas Luso-Brasileiras – PPLB, além de jovens graduandos em iniciação científica, mestrandos e doutorandos que atuam como professores no ensino fundamental e médio. Insistimos na importância do contato permanente com o texto literário de língua portuguesa e cada página publicada no site apresenta uma obra literária que poderá atrair a atenção de um novo leitor, sua curiosidade de ler integralmente o livro e conhecer outras obras de seu autor ou de outros. Para o leitor já formado, é uma outra forma de visitar obras lidas há muito tempo ou mesmo desconhecidas.

A opção temática sobre a relação literatura e paisagem é diretriz de nosso grupo de pesquisa há anos. Compreendemos a paisagem como uma construção cultural, unindo sentidos, percepções e experiências de mundo, não um espaço inerte, passivo, à nossa volta. Levar o leitor a perceber sua presença significativa em narrativas ou obras poéticas, entrelaçando palavras e imagens, poderá provocar leituras literárias mais lúdicas, com a utilização produtiva das ferramentas eletrônicas contemporâneas na formação de leitores mais atentos ao texto verbal.

Em decorrência dessas linhas de trabalho, docentes e pesquisadores brasileiros

5 No ano de 2020, com a questão da pandemia, apenas uma oficina foi oferecida.

e estrangeiros são motivados a redigirem *páginas*, conforme orientações específicas de elaboração. Cada texto apresenta um obra literária a partir da paisagem ali presente como eixo fundamental de sentido e seu redator pode escolher textos literários portugueses e brasileiros desde o século XVI, quando o Brasil passou a existir como um território ocupado por portugueses, até a contemporaneidade. No site, a disposição das *páginas* não se preocupa com cronologias ou movimentos literários, nem há separação entre autores brasileiros e autores portugueses. As *páginas* entram no sistema progressivamente, sem ordenamento classificatório de qualquer espécie para permitir exatamente descobertas, abertura de conhecimento e surpresas de leitura.

Atualmente, com o apoio FAPERJ aprovado em 2018 e com duração de 36 meses, temos focalizado especialmente as cidades Rio de Janeiro e Lisboa, com textos literários do século XIX (segunda metade, por considerarmos um momento bastante importante de transformação urbana, no Brasil e em Portugal), até a contemporaneidade. Essas cidades tornam-se, na perspectiva de diferentes escritores, ao longo do tempo, paisagens fundamentais de sua produção, como se lê, por exemplo, nos brasileiros João do Rio, Lima Barreto, ou no português Miguel Sousa Tavares. Esse período demarcado é necessário para uma visão historiográfica de transformações urbanas que narrativas e poemas vão referindo e problematizando.

Com esse horizonte, valemo-nos da formulação crítica da paisagem como estrutura de interação cultural, como vem sendo discutida e reavaliada em diferentes áreas de estudos, seja na geografia cultural, na filosofia, seja na poética, no âmbito da chamada “crítica temática” de base francesa (RICHARD, 1984). Sem dúvida, teoricamente, predomina a abordagem da paisagem presente nos estudos do professor e ensaísta Michel Collot (1988, 1989, 1997, 2005, 2008 e 2011), cujos seminários, publicações e outras ações acadêmicas são internacionalmente reconhecidos nessa área de estudo. Porém, os colaboradores do projeto podem seguir outras vias de compreensão da paisagem, como os estudos de Yi-FuTuan (1980 e 1983) ou de Rosendahl e Correa (2001, 2004 e 2006) e de outros pesquisadores oriundos da geografia cultural, no Brasil e internacionalmente.

Cada colaborador pode sugerir uma *página* sobre um escritor e uma determinada obra. Em geral, a tendência desses colaboradores é indicar nomes consagrados

no âmbito da crítica literária portuguesa e brasileira, com forte ou mediana circulação editorial, mas observa-se também o interesse de alguns pela revisão de cânone no tratamento de obras de pouca ou rara circulação, de autores esquecidos ou pouco referidos pela crítica literária. Naturalmente, as obras escolhidas devem possibilitar o tratamento das questões que estão no bojo do projeto de leitura, ou seja, devem permitir a abordagem literária via a paisagem natural ou urbana. As *páginas* devem ser também muito visuais, por isso é necessário que a redação textual seja acompanhada de imagens dialogantes, obtidas em domínio público ou cedidas gentilmente. A ideia é integrar o movimento das páginas pela leitura com o movimento das imagens e do saber, graças às novas ferramentas tecnológicas, permitindo hiperlinks e acesso a outras mídias, ampliação do espaço de leitura e trocas em rede.

Como pode ser visualizado *on line*, o leitor conta, até o momento, com um conjunto de *páginas* (são 32 já publicadas e há mais 10 em edição); na consulta desses textos, amplia-se o contexto com acesso a hiperlinks com anotações, informações diversas (vocabulário, históricas, geográficas, etc) e diálogos interdisciplinares. É enfatizada a importância dos hiperlinks, pois são eles que, junto com as imagens, ajudam a movimentar o texto escolhido pelo leitor, possibilitando a intertextualidade ou intermedialidade, com comentários que ampliam a leitura e acesso a outros materiais a agregarem maior conhecimento sobre os textos lidos.

A visualidade em torno de espaços naturais e construídos, recorrente nessas duas literaturas, configura problemas culturais determinados: seja a relação entre a objetualidade do espaço físico e a subjetividade da percepção; seja o diálogo constante entre literatura e outras artes questionadoras do espaço e da paisagem, como a pintura, o cinema e a fotografia; seja pela relação entre literatura, cultura e sociedade, proporcionando uma compreensão mais viva e crítica da habitação do mundo. Além disso, essa relação paisagística possibilita o encontro de diferentes textualidades que transitam nas literaturas brasileira e portuguesa, levando a análise sobre o texto literário a se expandir para a reflexão crítica mais aprofundada. Há a valorização dos pares palavra e imagem, leitura e experiência da natureza e da cidade, além de permitir que domínios de conhecimento dialoguem entre si, especialmente, letras (ler a natureza e as cidades), história (escrever a memória das cidades), geografia (ocupar os espaços)

e turismo (perceber e construir percepções dos lugares). São temas de interesse cada vez maior que o homem contemporâneo, na sua condição predominantemente urbana, experimenta de forma efetiva. Daí decorre o maior interesse de criar condições para que esse projeto seja divulgado e conhecido em escolas do ensino fundamental e médio do Rio de Janeiro, cidade sede do Real Gabinete Português de Leitura, para além do espaço universitário, pois trata-se de fortalecer o conhecimento literário como formador de cidadãos mais conscientes da importância da arte e da cultura para um mundo mais humano e de debater temas que estão na pauta de todas as discussões atuais sobre preservação da natureza e qualidade da vida rural e urbana.

Como exemplos, reproduzimos o início de duas páginas⁶ do projeto: uma dedicada a Lima Barreto, no Rio de Janeiro; a outra, dedicada ao escritor português, Mário de Carvalho, em Lisboa, que poderão ser consultadas na íntegra no site do projeto.

6 A página sobre Lima Barreto é de autoria de Carmem Negreiros, professora da UERJ; a página sobre Miguel Sousa Tavares é de autoria de Fernanda Bana Arouca, bolsista do projeto – Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima Barreto

de bonde pelo Rio: *Paisagem e memória*



Compartilhar

“O bonde chegou à Praça da Glória. Aquele trecho da cidade tem um ar de fotografia, como que houve nele uma preocupação de vista, de efeito de perspectiva, e agradava-lhe. O bonde corria agora ao lado do mar. A baía estava calma, os horizontes eram límpidos e os barcos a vapor quebravam a harmonia da paisagem.”

LIMA BARRETO, A. H. *Um e outro*. In: *Obras de Lima Barreto*. São Paulo: Editora Brasiliense p. 247-257.

Afonso Henriques de Lima Barreto (1881-1922) apresenta abordagem diversificada para a paisagem. Vamos mostrar dois aspectos mais significativos. Primeiro, o olhar para a paisagem que mescla imagens da natureza às da memória, numa combinação de múltiplas perspectivas. E, em segundo, temos a crítica à construção cultural da paisagem, feita por discursos como o literário, que tornou o pitoresco uma necessidade estético-política.

Observador em deslocamento constante, o escritor fez da viagem urbana - de trem, bonde ou a pé - estratégia para ver a cidade e sua gente sob múltiplas perspectivas.



Largo da Glória, por volta de 1915. Foto: Malta

Tomar o bonde como local de observação é uma interessante estratégia para descrever a paisagem urbana em movimento, o que permite ao leitor visualizar, simultaneamente, a temporalidade múltipla e a sobreposição entre mar e montanha, história e progresso, passado e presente, como a bela descrição pode exemplificar. Pode-se perceber também a clara aplicação da técnica do panorama, ou vista de panorama, com a dilatação do espaço pela multiplicação de perspectivas e, ao mesmo tempo, o encurtamento do espaço pela circulação.

“O bonde ia agora atravessando os Arcos. Sob a luz de um dia brumoso, encoberto, um dia pardo, a cidade se estendia irregular e triste. Bondes, carros, transeuntes passavam por debaixo da arcaria secular. Escachoavam, marulhavam, rodolinhavam, como a águas de um rio. As casas eram vistas pelos fundos e os passageiros entravam um pouco na vida íntima dos seus habitantes.(...) Foi um alívio quando penetrou pelo flanco da montanha de Santa Teresa, guinchando estrepitosamente, vencendo a rampa que o levava morro acima. A cidade se foi vendo melhor. Lá estavam as ruas centrais, cobertas de mercancia; mais além, a Cidade Nova; acolá a pedreira de São Diogo, chanfrada, esfolada e roída pela teimosa humanidade, a estrada de ferro, o Mangue...
(...)O mar parecia coagulado ou feito de um líquido pesado e espelhante; os navios estavam como incrustados nele e as ilhas pareciam burrões naquele espelho fosco.”

LIMA BARRETO, A. H. *Numa e Ninfa*. In: *Obras de Lima Barreto*. São Paulo: Editora Brasiliense p. 95-96.

Do Tejo à Guanabara: o Rio de Janeiro de Miguel Sousa Tavares



Compartilhar

“Diogo sorriu para si mesmo. Abriu a boca de par em par, como se fosse gritar, e engoliu nova golfada de clorofila. Abaixou-se sobre a terra molhada a seus pés e colheu um pedaço, que levou à boca e beijou ao de leve: terra brasil.”

TAVARES, Miguel Sousa. *Rio das Flores*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p. 320.

Os laços históricos entre Brasil e Portugal são os alicerces do romance *Rio das Flores* de Miguel Sousa Tavares. A obra acompanha a saga familiar dos Ribera Flores, centrada na vida de dois irmãos naturais de Estremoz, ao atravessar a história de Portugal desde 1915, delineando os embates entre republicanos e monarquistas após a **instauração da República**, até 1945, ano que marca o fim da Segunda Guerra Mundial.

Nessa pequena cidade do Alentejo, a abastada família detém a importante propriedade *Valmonte*, destacando-se na sociedade rural. A relação entre Diogo e Pedro é o núcleo duro do romance, que se desdobra na trajetória desses dois homens percorrendo diversas cidades, seja em Portugal, seja no Brasil, na Espanha ou na Alemanha. Filhos de um importante monarquista e latifundiário, os irmãos se posicionam em polos ideológicos opostos: Diogo tenciona viver em liberdade em uma sociedade que não aquela que era a portuguesa, enquanto Pedro — que defende valores arcaicos herdados de seu pai, Manuel Custódio — pretende assegurar sua vida como proprietário e a de seu clã.

É no fim da década de 1920 que Diogo vive as tensões de sair da terra natal tanto para estudar quanto trabalhar em Lisboa, assim como aspira conhecer algum dia o Brasil, um lugar que lhe inspira promessas de um futuro melhor. Com o golpe de Estado de 1926 e a ascensão do regime autoritário de **Salazar** ao poder em 1932, o protagonista se sente acuado pelo medo e perseguição política impostos pela ditadura de extrema direita. Lisboa desse período, que detém destaque no romance, passava por transformações sob a atenção de Duarte Pacheco, então Ministro das Obras Públicas, além do controle de António Ferro — figura central da propaganda salazarista — e ocupava um lugar importante no coração do protagonista.



Rua da Saudade e Rua Augusto Rosa, Lisboa (circa 1930)

Já casado e com filhos, a ida de Diogo ao Brasil, primeiramente para conhecer o país e depois se instalando de vez, possibilita ao protagonista uma oportunidade valiosa para recomeçar a vida. O Rio de Janeiro — assim como o próprio Brasil — é um ponto geográfico importante e também simbólico, uma vez que o contraste com Lisboa se dá ao longo de toda a obra, levando em conta também as transformações políticas, sociais e culturais que a cidade passava sob o governo autoritário de **Getúlio Vargas**, que subiu ao poder com a chamada **Revolução de 1937**.

“Ultimamente, porém, o ambiente político estava a mudar no país e, mesmo à distância, seguindo os eventos pela imprensa internacional ou brasileira, Diogo dera-se conta dessa mudança, que, no seu íntimo, se recusava a encarar de frente, tamanho era o seu sonho longamente alimentado de ver no Brasil a pátria dos descamisados da liberdade.”

TAVARES, Miguel Sousa. *Rio das Flores*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p. 327.

O leitor poderá clicar nos termos em negrito para acessar hiperlinks e movimentar o texto na tela do computador, do celular ou do tablet como for mais cômodo à leitura. Até o momento de revisão final deste artigo, dezembro de 2020, registramos 7886 visitantes oriundos de diversos locais do mundo.

BREVE AVALIAÇÃO

Como já referido, o projeto tem sido apresentado em espaços escolares para estimular os professores a utilizá-lo em prol da motivação de leitura entre os jovens. O material publicado pode auxiliar na realização de projetos escolares interdisciplinares e fornecer aos professores diversas possibilidades de trabalho seja com os escritores escolhidos, seja com oficinas redacionais e discussões geográficas, espaciais, identitárias e de memória cultural. Além disso, diálogos específicos entre cidades podem ser propostos, como o foco atual sobre Rio de Janeiro e Lisboa. Com isso, objetiva-se: - demonstrar a importância de tal abordagem para formação de maior consciência estética e ecológica em paralelo com a consciência mais crítica sobre a ocupação das cidades e os modos de habitá-las; - contribuir para o trabalho de professores do ensino fundamental e médio, da rede pública brasileira, por meio do acesso à base de dados e suas propostas de leituras e análise em termos literários, históricos, geográficos e turísticos, considerando a realidade local e outras realidades em português; - usar essa base de acesso gratuito como ferramenta lúdica para o ensino literário em todos os países de língua portuguesa com difusão de linguagens e modos culturais diversos de escrever paisagens; - fortalecer abordagens interdisciplinares e comparadas no desenvolvimento dos estudos literários de língua portuguesa.

Mesmo para o alunado universitário, o projeto pode contribuir para a discussão do tema paisagístico, literatura comparada e diálogos intersemióticos. O pesquisador poderá cruzar e entrecruzar, a partir de determinados tópicos, diferentes fragmentos literários para estabelecimento de múltiplas relações de compreensão dos imaginários de natureza e urbanos aí envolvidos e realizar estudos teórico-críticos sobre a paisagem, enquanto estrutura de sentido, sob pontos de vista da crítica literária contemporânea, no âmbito das culturas de língua portuguesa. Ainda poderá analisar como as experiências paisagísticas se apresentam e se problematizam em determinadas obras, refletindo de forma questionadora a relação entre espaço, visualidade e subjetividade, escrita, cultura e identidades. Além disso, poderá pensar as muitas questões envolvidas com ensino de literatura ou didática da leitura.

O século XX marcou-se pelo excesso da superexposição a partir da dissemina-

ção da fotografia, do cinema, da televisão, e mais recentemente da tela eletrônica de computadores, celulares e tablets. Todos estamos cada vez mais imersos nessa visibilidade excessiva, como questionam Virilio (1993 e 1994) e Didi-Huberman (2000), e a pandemia do corona vírus veio tornar mais forte o domínio dessa realidade. Frente ao automatismo das imagens, à aceleração da vida cotidiana, a arte age como uma frenagem na velocidade das imagens, reaproximando o fruidor do jogo de detalhes e de horizontes que a obra de arte pode provocar. Perceber a paisagem como cultura também é perceber como habitamos lugares e como escrevemos ou inscrevemos esses lugares em nossa imaginação e em nossas emoções. Trata-se de experiências individuais e coletivas, de pensar reflexivamente subjetividades que se efetivam no trânsito entre estímulos exteriores e experiências particulares. Os estudos de paisagem na contemporaneidade contam com novo quadro teórico e metodológico que problematiza a relação entre sujeito, mundo e experiências hoje cada vez mais frequentes: deslocamentos cotidianos curtos ou longos em meios de transporte diferentes, exílios por questões políticas, migrações por guerras e miséria, singularidades culturais e práticas de massificação de consumo e de valores. Tempo diverso e complexo que exige abordagens teóricas e analíticas inovadoras ou renovadas para o desenvolvimento de discursos críticos relevantes sobre conhecimentos sedimentados.

Nas escolas públicas cariocas⁷ em que houve a visita física, nota-se a dificuldade docente de mudar práticas didáticas tradicionais e também certo desânimo em propor estratégias novas para um alunado que é considerado desinteressado ou com muitos problemas sociais. Em algumas das escolas, nem mesmo há salas de leitura com acervo relevante. Avaliamos, com essas experiências iniciais de aplicação, que realmente é necessário um trabalho muito integrado na escola para que o uso do site resulte em atividades prazerosas e transformadoras em termos de leitura literária. A pandemia impediu novas visitas presenciais em 2020 e 2021, mas pretende-se, com as oficinas on line oferecidas durante esse período, atrair mais professores para

7 Como o projeto só começou em setembro de 2018, o número de visitas, em 2019, foi restrito. Em 2020 e 2021, com a pandemia, realizamos atividades on line para professores da rede municipal do Rio de Janeiro, além de cursos abertos para interessados.

que novas estratégias possam ser pensadas a fim de contribuir para a formação de leitores, na realidade de cada contexto escolar, mais atentos às literaturas de língua portuguesa e suas culturas. Como o site do projeto é permanente, acredita-se que, com maior divulgação e uso, poderá se tornar um espaço recorrente de diálogo entre Universidade e Ensino Fundamental e Médio. Somente após realização das oficinas e avaliação de resultados obtidos, esse horizonte de trabalho ficará mais definido.

Observamos que, no contexto dos estudos críticos portugueses, tanto no contexto brasileiro como no português, ainda são poucos os projetos e estudos mais desenvolvidos que ponham em diálogo constante as literaturas portuguesa e brasileira, sobretudo sob o eixo da paisagem. É necessário intensificar essa interlocução, posteriormente também com as literaturas africanas de expressão portuguesa, para compreensão de que habitamos de diferentes modos a língua portuguesa, paisagem verbal de nossas culturas híbridas. O importante, portanto, é o diálogo que essas obras poderão permitir, expondo questões similares próprias a seu tempo e ao seu universo cultural.

Um outro aspecto importante a destacar é a avaliação constante do material preparado e divulgado na plataforma. Tal avaliação vem de seus leitores não especializados que demonstram o interesse pelo que passam a conhecer e de colegas especialistas que participam do processo ou participam de nossas apresentações emitindo suas considerações a respeito, apontando correções ou dando sugestões. A par das páginas que visam o leitor comum de língua portuguesa que pode estar no Brasil ou em qualquer lugar do mundo, há ainda a preocupação de produzir material acadêmico reflexivo e mais denso, reunido em livros de circulação universitária sobre esses estudos de paisagem. Em novembro de 2020, publicamos o primeiro volume da série *Paisagens em movimento: Rio de Janeiro e Lisboa, cidades literárias*. Em 2021, mais dois volumes serão publicados, expandindo de outra maneira linhas de abordagem, análises de autores e obras focalizadas só no site do projeto. Com isso, poderemos ampliar os estudos de paisagem nas literaturas de língua portuguesa no contexto universitário brasileiro e internacional, com a consolidação de uma rede de pesquisadores em torno desse objeto de estudo, o que se reflete ainda na formação acadêmica de novos professores que atuarão na rede pública do ensino municipal e estadual do

Rio de Janeiro e de outros estados brasileiros, mas também em espaços estrangeiros de língua portuguesa. Também, no âmbito do RGPL/PPLB, são oferecidos cursos abertos à comunidade, especialmente aos professores de ensino fundamental e médio de língua portuguesa e literaturas, de geografia, de história, de artes, estudantes e profissionais de turismo, agentes culturais interessados nos estudos de paisagem e suas implicações na compreensão da cultura de língua portuguesa, unindo, dessa forma pesquisa, ensino e extensão.

*

O espaço virtual é uma realidade contemporânea e precisamos saber usar suas potencialidades para a formação de leitores mais críticos e mais independentes. Ao longo do século XX, muito se falou que a televisão mudou a cultura e a relação com o livro, causando um empobrecimento da leitura. Hoje, o mesmo é discutido em relação aos artefatos eletrônicos. Por vezes, anuncia-se o fim do livro ou da literatura, percebe-se cotidianamente o distanciamento da leitura literária, a falta de paciência em seguir um texto escrito, a desatenção ao que se lê. Mas os meios eletrônicos permitem também, por outro lado, unir texto e imagem e como num *mise en âbyme* abrir infinitas janelas sobre o mundo. Os professores de literatura e todos que acreditam que a leitura abre sempre outros espaços à imaginação e às emoções diversas da existência humana não podem ignorar simplesmente essa realidade virtual cada vez mais abrangente e dominante. Novas possibilidades de trabalho, novas práticas e diferentes processos de leitura podem ser praticados nesse espaço, porque, também por via eletrônica, a arte se amplia ao ser divulgada e partilhada, provocando a curiosidade, a descoberta e a diversidade de experiências culturais.

Páginas Paisagens Luso-Brasileiras em Movimento alia-se a esse mundo virtual e abre o espaço físico da biblioteca do Real Gabinete Português de Leitura para milhares⁸ de olhares, formulando trajetos para que escritores brasileiros e portugueses de todas os séculos se cruzem e se apresentem nesta contemporaneidade em que, literalmente, um texto pode abrir janelas para novas paisagens.

8 Até junho de 2021, registramos 9189 visitantes oriundos de diversos locais do mundo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ida; CRUZ, Eduardo da. *Paisagens em movimento: Rio de Janeiro e Lisboa, cidades literárias*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2020.
- BERQUE, Augustin. Paisagem-marca, paisagem-matriz: elementos da problemática para uma geografia cultural. In: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). *Paisagem, tempo e cultura*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998 [1984], p. 84-89.
- COLLOT, Michel. *L'horizon fabuleux I (XIX siècle) et II (XX siècle)*. Paris: José Corti, 1988.
- COLLOT, Michel. *La poésie moderne et la structure d'horizon*. Paris: PUF, 1989.
- COLLOT, Michel. La notion de paysage dans la critique thématique. In: _____ (dir.). *Les enjeux du paysage*. Bruxelles: Ousia, 1997.
- COLLOT, Michel. *A matéria-emoção*. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2016.
- COLLOT, Michel. *Paysage et poésie du romantisme à nos jours*. Paris: José Corti, 2005.
- COLLOT, Michel. *Le corps cosmos*. Paris / Centre National du Livre, 2008.
- COLLOT, Michel. *La pensée-paysage*. Paris, Actes Sud, 2011.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Editora 34, 2000.
- RICHARD, Jean-Pierre. *Microlectures II – Pages paysages*. Paris: Seuil, 1984.
- ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). *Paisagem, imaginário e espaço*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). *Paisagens, textos e identidades*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.
- ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (org.). *Cultura, espaço e o urbano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2006.
- TUAN, Yi-Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitude e valores do meio ambiente*. São Paulo/Rio de Janeiro: DIFEL, 1980.
- TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar: uma perspectiva da experiência*. Trad. de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.
- VIRILIO, Paul. *O espaço crítico*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- TUAN, Yi-Fu. *Máquina de visão*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

SABERES EM MOVIMENTO NA BIBLIOTECA MUNICIPAL DE JUÍNA - MT

KNOWLEDGE IN MOTION AT THE MUNICIPAL LIBRARY
OF JUÍNA - MT

Marinete Luzia Francisca de Souza¹

¹ Professora Adjunta II na Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário do Médio Araguaia e no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, do Campus de Cuiabá. Licenciatura em Letras - Português e Literaturas; Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Mato Grosso. Doutora em Literaturas de Língua Portuguesa (investigação e ensino), pela Universidade de Coimbra. Publicou, em co-autoria, com Célia Maria Domingues da Rocha Reis, a obra Pedro Casaldáliga e poética de emancipação, pela EDUFMT, em 2014. Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/846488656238626>, Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8801-9694>, marineteluzia2@gmail.com.

RESUMO: Neste artigo, examinamos o projeto “Arte, Leitura e Cultura, uma bela mistura”, sediado na Biblioteca Municipal Profa. Maria Santana, em Juína – MT. O projeto tem recebido reconhecimento nacional e internacional por meio da participação em eventos e de premiações. Visa-se analisar o papel das ações desenvolvidas para a democratização de conhecimentos e a concepção de leitura que subjaz ao projeto analisado. Para a realização desta análise, entrevistamos a idealizadora do projeto e as ações desenvolvidas. Com foco, perpassamos a função das bibliotecas e o conceito de letramento, segundo Pereira (2009), Scribner e Cole (1981) utilizados como norteadores para o balizamento teórico deste estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto de leitura; Bibliotecas; Democratização de saberes; Letramento.

ABSTRACT: In this article we examine the project “Art, Reading and Culture, a beautiful mixture”, which takes place at the Prof^a. Maria Santana Municipal Library, in Juína-MT. The project has received national and international recognition by means of participation in events and awards. The aim is to analyze the role of the actions developed for the democratization of knowledge and the concept of reading that underlies the project. To carry out this study, we conducted an interview with the creator of the project, and the actions developed in it. With this focus, we go through the function of libraries and the concepts of literacy, having Pereira (2009), as well as Scribner and Cole (1981) as guidelines for the theoretical framework of this study.

KEYWORDS: Reading Project; Libraries; Democratization of knowledge; Mediation.

INTRODUÇÃO

Toda biblioteca tem a função de difundir não apenas a informação, mas também o conhecimento. Já a biblioteca pública cumpre o papel específico de garantia do acesso (no sentido de democratização) aos saberes. Segundo o Manifesto da UNESCO Sobre Bibliotecas Públicas (1994): “A biblioteca pública, porta local de acesso ao conhecimento, constitui um requisito básico para a aprendizagem ao longo da vida, para a tomada independente de decisões e para o progresso cultural do indivíduo e dos grupos sociais”.

No caso da Biblioteca Municipal Profa. Maria Santana, do município de Juína, estado de Mato Grosso, aqui analisada, houve articulação para que fosse apoiada pelo Conselho Municipal de Cultura e por outros entes públicos locais: *Grupo de Idosos Voluntários*² com o *Jovens Conectados*³ com a Biblioteca, Conselhos Municipais de Direitos, Secretaria Municipal de Educação (para revitalização das bibliotecas escolares), Faculdade AJES, Ministério Público do Trabalho e da Justiça do Trabalho, Instituto Federal de Mato Grosso, CRAS, CREAS, Associação Comercial e Câmara de Dirigentes e Lojistas de Juína.

Foram realizados levantamentos para determinação das demandas municipais para elaboração Planejamento Estratégico do Município de Juína, quando segmentos diferenciados da sociedade civil se uniram para criar projetos como oficinas para docentes autóctones na aldeia Pé de Mutum, do povo Rikbatsa, os projetos “Amigo do Livro e da Leitura” e o “Jovens Conectados com a Biblioteca”.

2 Trata-se de idosos que atuam como voluntários na BMJ lendo histórias para as crianças que a frequentam.

3 “Os Jovens Conectados são grupos de jovens usuários da biblioteca que contribuem como voluntários para organizar ações da biblioteca e de fomento à leitura. Usam o espaço para se reunir, organizar, ler, debater obras literárias, realizar ensaios artísticos e etc.”, afirma a idealizadora do projeto, Patrícia Itaibele Gomes Pereira. Além de idealizadora do projeto, Patrícia Itaibele Gomes Pereira é pedagoga, membro do Conselho Estadual de Cultura, Coordenadora Nacional da Pastoral da Juventude- Oeste II, atua na comissão Gestora da Biblioteca Municipal de Juína. Foi Coordenadora de Fomento à Leitura do Município de Juína de 2017 a 2019. É ainda membro do Partido dos Trabalhadores.

A Biblioteca Municipal de Juína (doravante BMJ) é vinculada ao Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas de Mato Grosso (SEBPMT). A BMJ existe há mais de três décadas e, atualmente, destaca-se por fomentar projetos que objetivam levar o leitor para dentro da biblioteca, mas também por fazer com que ela circule entre a população em eventos ou ainda pelo projeto *delivery*, que teve início durante a pandemia de Covid-19 e permite que os usuários peçam livros que são encaminhados pelos servidores da Biblioteca a suas casas, após quarentena e desinfecção.

Em agosto de 2019, representantes do município apresentaram o programa na abertura do 11º Seminário Internacional de Bibliotecas Públicas e Comunitárias “Biblioteca Viva”, que ocorreu em São Paulo, no Centro de Convenções Rebouças. Entre os prêmios⁴ recebidos pela Biblioteca Municipal Profa. Maria Santana estão⁵ o MuniCiência, Ciclo 2019-2020⁶, coordenado pela Confederação Nacional dos Municípios (CNM). Conforme se pode ler no site da CNM, “É uma iniciativa da Confederação Nacional de Municípios (CNM) para identificar, reconhecer e reaplicar práticas inovadoras em gestão municipal”⁷. Trata-se, portanto, de ações consideradas inovadoras selecionadas por meio de chamada pública às quais os municípios se candidatam. As ações, além de inovadoras, devem ser consideradas adaptáveis às condições locais. Entre as atividades desenvolvidas pela BMJ está o Biblioteca *Delivery*, uma parceria

4 Em 2018, a BMJ obteve o segundo lugar no concurso nacional “Conecta Biblioteca”, que premia as 10 bibliotecas públicas brasileiras que mais contribuem para o avanço dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU e para a transformação social de suas comunidades. O Conecta Biblioteca é coordenado pela Organização Não Governamental RECODE e pela *Caravan Studios*, com fomento da Fundação Bill e Melinda Gates.

5 No total, a BMJ recebeu nos últimos quatro anos os seguintes prêmios: 2018 - Vencedor do Programa Nacional Conecta Bibliotecas da ONG RECODE do Rio de Janeiro por atingir os Objetivos da Agenda 2030 da ONU – Organização das Nações Unidas; 2019 - Reconhecimento do Governo de São Paulo como uma das 15 Melhores Práticas de Bibliotecas da América Latina; 2019 - Prêmio Nacional IPL – Retratos da Leitura recebido em São Paulo; 2020 – Prêmio MuniCiência, promovido pela Confederação Nacional dos Municípios – CNM.

6 Pode-se saber mais sobre o prêmio em: <https://youtu.be/mrcDYZA7Q64>.

7 <http://www.municipiencia.cnm.org.br/principal>. Consulta realizada em 10 de janeiro de 2021.

com a Justiça do Trabalho e o Ministério Público do Trabalho durante a pandemia da COVID-19, que foi premiado em 2020 pelo Programa Ibero-americano de Bibliotecas Públicas, IBERBIBLIOTECAS⁸. O prêmio destina-se a alternativas inovadoras no incentivo a leitores com suporte do *Centro Regional para el Fomento del Libro em América Latina y el Caribe*, apoiado pela UNESCO. O projeto premiado dedica-se à entrega de livros nas casas dos leitores com a finalidade de garantir-lhes não apenas leituras, mas momentos de diversão e contato com diversos saberes, assegurando sua democratização.

O modelo tradicional de biblioteca pública vem sendo questionado desde algum tempo, e em seu lugar está surgindo o projeto de um ambiente informacional, social, lúdico, de circulação de variados conhecimentos. Raymond Williams (2007) defende que esse novo paradigma é relativamente complexo porque perpassa variados saberes postos em contato e em utilização. No estado de Mato Grosso, identificam-se tentativas de atualização dos acervos, oferta de acesso às tecnologias de informação em alguns municípios e tramitação do Plano Estadual do Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca de Mato Grosso (PELLLB-MT). O referido Plano prevê a compra de equipamentos como computadores, instalação de redes de internet, digitalização dos acervos e incentivo à produção e à circulação do livro. Outra ação interessante é o Programa Estadual de Revitalização de Bibliotecas, ou Revita Bibliotecas⁹, do qual a BMJ participa.

Para além disso, a biblioteca pública atende a um público heterogêneo e, por

8 A ata do prêmio pode ser consultada em_ https://www.iberbibliotecas.org/wp-content/uploads/2020/11/Acta_por_2020.pdf

9 O projeto é realizado pela Secretaria Estadual de Cultura de Mato Grosso e promove cursos de atualização de bibliotecários, oficinas voltadas ao incentivo e à valorização da leitura e da escrita, leitura em braile e entrega de kits de modernização. Conforme menciona Waldineia Ribeiro de Almeida, coordenadora do Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas de MT, no site da Secretaria Estadual de Cultura do Estado de Mato Grosso: “O projeto RevitaBibliotecasMT é uma iniciativa do Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas de Mato Grosso que propõe ativar, revitalizar, modernizar e ressignificar bibliotecas públicas de Mato Grosso para estruturar, ampliar, melhorar o acesso à informação, incentivo ao livro e leitura, engajamento da comunidade e inclusão social”. In: http://www.mt.gov.br/rss/-/asset_publisher/Hf4xlehM0Iwr/content/id/12557353. Consulta em 20 de julho de 2020.

isso, tem assumido para si a tarefa de promover atividades culturais e de mediação de leitura. Esse emprego é também expresso no manifesto da UNESCO de maneira que a biblioteca venha a exercer atividades equitativas de leitura. Além disso, a biblioteca contribui para o desenvolvimento da organização de pensamentos sofisticados por parte do leitor. Ou melhor, o hábito de ler contribui para o letramento que ocorre pelo contato diário com as tecnologias de informação, com o livro e com outros materiais, impressos ou não.

Benavente (1996) argumenta que o letramento está relacionado com habilidades de leitura, cálculo e uso de materiais escritos. Nessa mesma direção, Scribner e Cole (1981:236) acentuam a correlação entre saber ler e fazer uso desse tipo de leitura: “literacia não é simplesmente saber ler e escrever um texto em particular, mas aplicar este conhecimento para propósitos específicos em contextos de uso específicos”.

O conceito

refere-se àquelas práticas sociais em que os leitores e/ou ouvintes vão além da mera utilização dos textos para construir significado, realizando deliberadamente uma análise questionadora dos significados aí presentes e da influência que essas representações têm sobre si próprios nos contextos sociais, bem assim como mobilizando essa informação para denunciar e subverter publicamente a presença desse poder social oculto. (PEREIRA, 2009: 19)

Nesse sentido, as bibliotecas, desenhadas para a garantia de ambientes de letramento, favorecem maior acesso ao mundo atual que exige cada vez mais habilidade de leitura e escrita e domínio de tecnologias informacionais.

Com as atuais configurações dos sistemas de comunicação e informação, as bibliotecas cumprem a função de letrar nas tecnologias dos conhecimentos e continuar trabalhando com o livro, visto que a alfabetização continua a ser o ponto de partida para todos os demais letramentos. Acresce-se a isso o não distanciamento da memória cultural e das artes que, somadas às tecnologias mencionadas e ao conhecimento das línguas estrangeiras, permite aos cidadãos terem domínio de técnicas e conhecimentos que facilitarão suas vidas, incluindo-se questões como o imaginário e a criatividade. Isso requer dos agentes públicos esforços no sentido de favorecer

contínuo letramento literário e digital, além da oferta de atividades de mediação e disponibilização de acervos atualizados.

O PROJETO ARTE, LEITURA E CULTURA, UMA BELA MISTURA

Este artigo objetiva analisar o trabalho desenvolvido na Biblioteca Municipal Profa. Maria Santana, de Juína-MT, que vem resultando desde 2017 na revitalização e na formação da comunidade de leitores naquele município. Em entrevista realizada em junho de 2020 (por meio de roteiro de perguntas respondidas por escrito), Patrícia Itaibele Pereira¹⁰, uma das idealizadoras do Projeto, afirma que, com ele, teve início todo o trabalho de transformação física e conceitual dessa biblioteca, com o suporte do SISEB – Sistema Estadual de Bibliotecas. O programa conta com uma Coordenação Municipal de Fomento à Leitura, focada em revigorar os ambientes de leitura do Município, transformando-os em espaços culturais, de expressões artísticas, e, sobretudo, de leitura, a começar pelas bibliotecas escolares e comunitárias”. Nota-se então que questões artísticas, de acesso à informação e ao conhecimento, estão relacionadas ao trabalho realizado na Biblioteca Municipal de Juína. Há também um entendimento de que o trabalho com as bibliotecas deve ocorrer em vários espaços dedicados à leitura e à existência de múltiplos tipos de bibliotecas, por isso, fomentam-se aquelas escolares, as comunitárias e a municipal. Com o tempo, informa a entrevistada, houve interligação do projeto ao Programa Nacional Conecta Biblioteca e ao Programa de Desenvolvimento Integrado (PDI) do Tribunal de Contas do Estado de Mato Grosso, que passaram a dar suporte técnico, consultorias, formação e financiamento ao projeto. Trata-se de uma concepção de projeto participativo, no qual a população foi sendo consultada sobre aquilo que desejava, um modo de democratizar não apenas o conhecimento, mas também as decisões políticas acerca dele.

10 Pedagoga e uma das idealizadoras do *Projeto Arte, leitura e cultura, uma bela mistura*, Coordenadora Regional da Pastoral da Juventude. Membro do Partido do Trabalhadores do Conselho Municipal de Cultura de Juína.

O projeto foi criado num contexto de interesse da entrevistada pela leitura (já que é pedagoga e trabalha com crianças) e do Secretário Adjunto de Cultura da cidade de Juína, José Adriano de Souza, pela gestão cultural de Juína no início da atual administração daquele município, e coincidiu com o período em que a Secretaria Estadual de Cultura desenvolvia o Programa Estadual de Revitalização de Bibliotecas *RevitaBibliotecasMT*. Convém lembrar que o *RevitaBibliotecas* e outras ações estaduais, como o *Plano Estadual do Livro, Leitura, Literatura e Biblioteca de Mato Grosso (PELLLB-MT)*, em processo de análise pela Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso, indicam que há, nesse momento, movimentos em favor da cultura que ultrapassam as fronteiras do Município de Juína.

De acordo com a ex-Coordenadora de Fomento à Leitura do Município de Juína, o objetivo inicial era melhorar as instalações e oportunizar ambientes acolhedores de leitura aos usuários. Com o cadastramento da BMJ no *Programa Nacional Conecta Biblioteca*, em maio de 2017, informa Patrícia Itaibele Pereira, o desejo de criar o mencionado espaço ganhou força, e objetivos como a revitalização da biblioteca e sua informatização foram alcançados. A BMJ passou a ser um espaço no qual atores sociais de diversos setores se encontram para consultas à comunidade sobre as políticas de leitura em Juína.

Tal projeto desencadeou a criação de uma Coordenação Municipal de Fomento à Leitura, conforme Patrícia Itaibele Pereira, “focada em transformar todos os ambientes de leitura do município, transformando-os em espaços culturais de todas as expressões artísticas, começando pelas bibliotecas escolares e comunitárias”. A biblioteca passou a abrigar os diversos atores sociais de diversos segmentos e organizações a fim de realizar a consulta à comunidade. Isso resultou na edificação de uma biblioteca descentrada. Patrícia Itaibele Pereira afirma:

A mudança de conceito possibilitou uma biblioteca livre e aberta, sem apenas um endereço físico, mas que rompe barreiras geográficas. A Biblioteca está presente em todos os eventos municipais, se destacando as seguintes versões: *BiblioCity - Cidade Educadora* durante a maior festividade municipal, o aniversário de emancipação política de Juína; *BiblioFolia* durante as festividades de Carnaval; *BiblioRoça* durante o Sarau de arte, culinária e artesanato; *BiblioCountry* durante a Expoju.

A *BiblioCountry* acontece durante as festividades agropecuárias de Juína que ocorrem uma vez por ano e recebem o nome de *Expoju*. É montada uma biblioteca durante a exposição com temática rural: livros sobre fazendas, plantio, animais etc. A *BiblioFolia* ocorre durante o carnaval. Nela são realizadas atividades relacionadas ao carnaval: leituras de textos informativos e literários sobre o tema e canções carnavalescas. Fantasiam-se crianças e adultos e media-se o contato com o texto escrito, além de se deixar o livro à disposição da comunidade. A *Cidade Educadora*, antes *BiblioCity* (cidade da biblioteca), consiste na realização de um trabalho de conscientização de vários atores sociais no sentido de que haja uma compreensão de que todos são responsáveis pela educação e que se pode ler e aprender em todos os espaços. Conta-se com parceiros como o AJES - Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena e o Campus do Instituto Federal de Mato Grosso de Juína.

A presença do livro nos diversos espaços e momentos mencionados pela entrevistada apresenta potencial de mudar a relação que os habitantes de um determinado lugar têm com o livro e com a leitura, visto que não estão mais distante deles. Por outro lado, ainda que os habitantes de um município não se locomovam por falta de recursos financeiros até os locais das festas e exposições mencionadas, as crianças terão acesso ao livro nas bibliotecas escolares, visto que, com raras exceções, toda criança frequenta o sistema escolar. A partir deste ponto, entendemos que surge uma nova concepção de leitura como algo que se dá em todo lugar e que está relacionada com o lúdico, como afirma Pereira: “a leitura passou a ter espaço em todos os ambientes e não apenas reduzida ao livro, mas mostrando suas diversas faces, construindo uma memória afetiva e efetiva para quem a experimenta.” Quer isso dizer que, se ligada a atividades prazerosas, a leitura abrange não apenas o campo do conhecimento, mas das experiências relativas ao que vivenciamos e seus significados. As atividades de leituras ligam-se ao projeto aqui analisado e a outros serviços como contação de histórias, jogos, além de acesso às tecnologias de informação. E o trabalho se amplia:

Atrelada a essas atividades pontuais, existe a organização da sociedade civil com o Conselho Municipal de Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas, o Sistema Municipal de Bibliotecas que integra todos os espaços de bibliotecas do município, cursos gratuitos, acesso à

internet liberado na sede, impressões e cópias gratuitas, Rodas de Conversa e diversos serviços que garantam o direito à informação. Além dessas, contamos com a criação da *BiblioOca* junto à associação indígena Rikbaktsa, a primeira em seu formato. Além da Biblioteca no Centro Municipal de Reeducação com livros e cursos aos reeducandos.¹¹

Considerando o exposto, notamos que as atividades desenvolvidas na Biblioteca Municipal de Juína estão sendo direcionadas de acordo com as atuais políticas do livro e ainda contribuindo para a aprovação de leis e normativas para as políticas de leitura no município.

Dentre elas, estão: Lei Municipal 1.821/2018, que institui o PMLLLB – Plano Municipal do Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas e a PML – Política Municipal do Livro, aprovada pela Lei Municipal 1.898/2019, que garante o incentivo à produção editorial local e o desenvolvimento da economia do livro no município e torna obrigatória a aquisição anual de livros de autores e escritores mato-grossenses ou residentes no estado.

Em vídeo¹² gravado para o Prêmio MuniCiência 2020, Patrícia Itaibele Pereira acentua que a iniciativa usa como método a agregação de várias ações com a finalidade de evidenciar a potencialidade do ser humano. Por outro lado, Silvia Oliveira acentua que o programa “reúne diversas linguagens com o objetivo de fomentar as ações da biblioteca e do incentivo à leitura” inspirado no conceito de bibliotecas parque desenvolvido na cidade do Rio de Janeiro. O conceito consiste na agregação de variadas linguagens artísticas dentro de um único local e ou em uma única atividade. Por seu turno, usuárias da biblioteca destacam, em seus depoimentos, o fato de o livro permitir-lhes o acesso a outros mundos e de a biblioteca favorecer a imaginação e o contato com outras artes.

Tais políticas centradas no livro e na leitura, somadas às atividades de mediação cultural em eventos ou criação de espaços de leitura, favorecem o surgimento de uma comunidade de leitores.

11 Segundo Patrícia Itaibele Gomes Pereira, em entrevista realizada em julho de 2020.

12 Disponível em_ <https://youtu.be/mrcDYZA7Q64>

A esse propósito, Maria Helena Martins (1994) considera que a leitura pode concorrer para que a formação do ser humano ocorra em sua integralidade, pois ela pode abranger vários aspectos como o sensorial, o emocional e o racional. O primeiro deles tem início nos primeiros anos e acompanha a pessoa em sua trajetória de vida. Essa forma de leitura está relacionada aos sentidos por referir-se ao reconhecimento de cores, texturas, formatos etc.; o segundo diz respeito às emoções desencadeadas no contato com textos de vária ordem, principalmente com os ficcionais. Na leitura racional, realizam-se operações relacionadas à decodificação, interpretação, análise e síntese.

As relações entre a leitura e o acesso universal ao conhecimento são algo a ser destacado na atuação da Secretaria Municipal de Cultura de Juína, visto que democratiza o saber. A esse propósito, Antonio Candido afirma no seu conhecido texto *O Direito à Literatura* (2004, p.191) “que a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisa em que todos possam ter acesso à cultura”.

Nesse mesmo sentido, Todorov (2009) aborda a formação literária na sua relação com a formação de mulheres e homens quando afirma, em *A Literatura em Perigo* (TODOROV, p. 22): “a literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características; não é por acaso que, ao longo da história, suas fronteiras foram inconsistentes”. Nota-se assim que, tanto o acesso à escrita como o próprio livro permitem ao cidadão a participação numa comunidade de leitores e o contato com estéticas formadoras da sensibilidade para as artes, as humanidades e as relações interpessoais.

Os saberes humanísticos cumprem a função de facilitar as relações humanas por colaborarem com o amadurecimento intelectual e emocional de crianças e jovens, daí que, ao promover pontos de leitura e atividades de mediação cultural, a Biblioteca Municipal de Juína contribui para aquilo que Antonio Candido chamou “direito à literatura”. Esse direito se estende à informação e à tecnologia, visto que a referida biblioteca é membro do *Conecta Biblioteca*, um projeto da Organização RECODE, que fomenta bibliotecas selecionadas pela referida ONG e oferece a elas acesso à leitura via digital. Trata-se de uma organização internacional que fomenta bibliotecas em variados países e que premiou, em 2018, o projeto aqui analisado, e vem lhe oferecendo suporte.

Nesse contexto, o incentivo à leitura via bibliotecas públicas requer também, com a emergência de suportes informacionais (que exigem cada vez mais técnicas leitoras adequadas para o domínio das tecnologias em informação e comunicação), suportes técnicos e equipamentos e formação de suas equipes, o que vem sendo oferecido à equipe da Secretaria de Cultura de Juína pela RECODE. Com as tecnologias informacionais, emergem outros códigos e linguagens, as novas textualidades, procedentes e precedentes do universo digital que também implicam letramento.

SABERES EM MOVIMENTO: MEDIAÇÃO CULTURAL NA BIBLIOTECA MUNICIPAL DE JUÍNA

Os equipamentos públicos, por via de sua própria constituição, como organismo de serviço ao público, adquirem importante papel no que respeita à mediação cultural impressa, virtual e oral do saber. Consequentemente, essas instituições têm uma tarefa a desenvolver nas comunidades locais para que se permita que todos possam ter acesso ao conhecimento e que, por seu intermédio, jovens e adolescentes de diversos espaços sociais ingressem no mundo considerado letrado, além de favorecer a entrada de “sabedores” advindos de culturas postas à margem, como as orais, como as indígenas, e seu reconhecimento como produtoras de bibliotecas com fins ao seu reconhecimento como epistemologias.



Figura 1: Entrega de livros recebidos do Itaú Social, 2019.

Crédito: Antônio Ribeiro (fotógrafo)



Figura 2: Atividade de contação de história na Biblioteca Municipal de Juína

Crédito: Antônio Ribeiro (fotógrafo)

Dentre as atividades desenvolvidas na Biblioteca Municipal de Juína estão, como informa a entrevistada, “pintura facial, desenhos, brincadeiras infantis, atividades lúdicas, leitura e contação de histórias, jogos de tabuleiro e baralho, distribuição de mudas de árvores nativas, campanhas de prevenção, reciclagem etc.”

Segundo relatado por Patrícia Itaibele Pereira, os resultados da revitalização

da BMJ fizeram com que a quantidade de leitores aumentasse significativamente, de maneira que a biblioteca conta hoje com uma média de mais de cinco mil leitores ativos, nem todos com carteira de leitor, o que permite a retirada de livros da Biblioteca, mas fazendo uso de seu espaço. Nas ações desenvolvidas fora do espaço físico, o público varia, de acordo a dimensão do evento, entre 500 a 10 mil pessoas (no aniversário da cidade, por exemplo).¹³

Após aquisições recentes, o acervo da BMJ consta de 15 mil títulos divididos entre a Biblioteca Pública Maria Santana do Nascimento e o Chalezinho da Leitura, voltado ao público infantil exclusivamente. Além disso, há a política pública de aquisição de acervo anual, voltada aos autores mato-grossenses e Literatura em geral.

Ao ser questionada sobre a relação entre desempenho escolar dos estudantes que frequentam a Biblioteca, a entrevistada afirmou: “ainda não temos tabulados os resultados decorrentes das provas de desempenho escolar, porém, temos efetiva e gradativa participação das escolas nas atividades da Biblioteca, projetos escolares são apresentados nela, a melhoria e procura da leitura saltou mais de 60% depois de iniciado o projeto”

Tais atividades enquadram-se naquilo que conhecemos como mediação da leitura. Segundo Gomes,

[...] a mediação relaciona-se com a comunicação e se caracteriza como um processo de intersubjetividades, resultante da negociação e da disputa de sentidos, que permite aos sujeitos ultrapassar e interpenetrar esses sentidos e gerar novas significações. A mediação se opõe ao imediatismo, porque demanda o jogo dialético, sem o qual inexistente. (GOMES, 2010, p. 88)

13 Um fato interessante sobre os resultados do projeto *Arte, leitura e cultura, uma bela mistura* é a presença de notícias em jornais do estado de Mato Grosso sobre a biblioteca de Juína, destacando-se o reconhecimento pelo trabalho realizado assim como a posição geográfica do município, que se localiza na fronteira de Mato Grosso com Rondônia, com uma população indígena significativa, em meio à floresta amazônica. A esse exemplo, citamos a notícia de 31 de julho de 2019, intitulada *Programa da Biblioteca de Juína está entre os 15 melhores da América Latina*, publicada no jornal Expresso MT. Também é possível encontrar a programação de eventos da BMJ ou notícias relacionadas a tal equipamento público no site do Conselho Federal e Conselhos Regionais de Biblioteconomia, entre outros.

Marteleteo (2009, p. 19) afirma que o termo pode ser entendido sob dois prismas: o de “relação com um sistema” (ex. a mediação social) ou o de “construção de sentido” (o processo interpretativo).

Quando se trata do mediador, entende-se que este aproxima sujeitos e obras culturais. O mediador cultural é um profissional cada vez mais em voga em países europeus, onde são oferecidos cursos superiores e de pós-graduação dedicados a tal modalidade de conhecimento e ofício. Esse profissional intermedia contatos entre imigrantes, refugiados e nativos de um determinado país no que respeita à língua, à cultura e à adaptação àquele local. No Brasil, usa-se a expressão mediadores culturais como referência àqueles que comentam espetáculos, atuam como contadores de histórias, dentre outros.

O conceito de mediação cultural pressupõe a ausência de algo como a dificuldade de compreensão, de acesso ou de integração a um local específico e supõe que o mediador contribua para o entendimento de algo ou para a superação de dificuldades, havendo a necessidade de ajustamentos por especialistas, e assim tem sido praticado. Apesar dessa prática que naturaliza o refugiado, o imigrante, enfim, o Outro como aquele a quem faltaria algo em relação a culturas como a ocidental (reforçando sua posição de domínio em relação a outras culturas), Martín-Barbero (1997) atualizou as pesquisas sobre mediação na América Latina por meio do estabelecimento de novas leituras das culturas populares e massivas, como rádio, cinema e televisão, na América Latina contemporânea.

A mediação, para Martín-Barbero, liga a comunicação à cultura, assim, pode-se afirmar que o mediador tem a função de comunicar conhecimentos a um dado público. Tendo em conta essa compreensão, soma-se a ela o desafio que têm as bibliotecas de passarem de prestadoras de serviços a mediadoras de mudanças de hábitos de leituras e mesmo de promover a democratização do acesso ao conhecimento. A leitura pode ser mediada das mais diversas maneiras, como temos visto pelas ações da BMJ, e de outras formas, como, por exemplo: *design* do livro objeto (organização da página, tipografia, produção gráfica); exposições temáticas (literatura *trans* ou *gay*, literatura de autoria feminina, autores regionais etc.); literatura para adolescentes e jovens (gêneros poético e narrativo); recepção de grupos de es-

tudantes para apresentação do catálogo nas bibliotecas; buscas nas bases de dados (instrução sobre como fazer buscas em sistemas informáticos) etc encontro com escritores, diagramadores, ilustradores.

A propósito da leitura, Antonio Candido (2004, p.175) afirma:

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo (...) parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.

O contato com a ficção, com a arte literária, é, pois, uma “necessidade” dos seres humanos e, como tal, precisa ser suprida. Contudo, quando não mediada por aparelhos culturais qualificados como as bibliotecas públicas, uma parcela significativa das populações dos países não terá acesso às obras. Com isso, estéticas que poderiam contribuir para sua formação humanística não conseguem fazê-lo, tendo em vista a desigualdade de acesso ao texto literário e mesmo ao informacional. A presença regular da biblioteca na vida das pessoas contribuirá para seu contínuo letramento.

Em relação ao termo letramento, para Soares:

pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento. (SOARES, 2003, p. 90)

O letramento envolve, assim, um “conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*” (SOARES, 2004 p. 48-49). Os mediadores de leitura ou culturais favorecem aquilo que Soares chamou *continuum*, ou seja, à medida que servidores como os da Biblioteca Municipal de Juína transportam livros para feiras, exposições e outros eventos, o livro, a informação e a ficção passam a fazer parte da vida daquela comunidade, mudando-lhe o perfil para o de uma comunidade de leitores que se baseia na leitura colaborativa e práticas de aproximação coletiva aos textos. Azevedo (2007:154) considera que as comunidades

de leitores ocorrem por meio de grupos que se reúnem para ler obras, trocas de opiniões, sugestões de obras e autores de modo ativo e partilhados. Elas são alicerçadas no trabalho coletivo e participativo. Daí que as comunidades leitoras possam ser alicerçadas em ambientes, inicialmente, de mediação de leitura e, posteriormente, democráticos nos quais todos possam participar, interagir efetiva e afetivamente (Cf. VICENTE, 2010: 21).

Conforme Michèle Petit em *A arte de ler* (2010), experiências de deleite relacionadas com a ficção apresentam potencial de ocorrerem em momentos impensados. Por outro lado, em ocasiões em que ocorre a mediação leitora, podem ser trabalhadas habilidades de linguagem que, usadas adequadamente, conduzem à fruição. Participando de rodas de conversa, conversas com leitores, adquirimos habilidades que favorecem o trânsito entre diferentes espaços sociais. O incentivo à leitura, via mediação, envolve ainda o intermédio para o uso de novos suportes informacionais que demandam habilidades de leituras adequadas, sem as quais o potencial leitor ficará excluído da comunidade que domina tais códigos e habilidades.

Nesse sentido, reafirmamos que os equipamentos públicos são organismos vitais na mediação da informação (oral, impressa, virtual etc.) e dos saberes literários, e cumprem função importante na valoração das comunidades locais. O conceito de biblioteca parque adotado pela BMJ e o compromisso social, assim como os prêmios e os depoimentos dos leitores, aos quais se pode ter acesso por meio de vídeos disponíveis nas redes sociais, indicam que a leitura e o acesso ao livro são modos eficazes de promoção da cidadania.

REFERÊNCIAS

- BENAVENTE, Ana. *A literacia em Portugal: resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1996.
- CANDIDO, Antonio. Direito à Literatura. In: _____. *Vários Escritos*. Duas Cidades São Paulo, 2004.
- GOMES, Heitor. Tendências de pesquisa sobre mediação, circulação e apropriação da informação no Brasil: estudo em periódicos e anais dos ENANCIB (2008-2009). *Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação*, Brasília, DF, v.3, n.1, p.85-99, jan./dez. 2010.
- MARTELETO, Regina Maria. *Jovens, violência e saúde: construção de informações nos processos de mediação e apropriação de conhecimentos*. RECIIS –R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde, Rio de Janeiro, v.3, n.3, p.17-24, set. 2009.
- MARTÍN-BARBERO, Jesus. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora da URFJ, 1997.
- MARTINS, Maria Helena. *O que é Leitura*. 19 ed. São Paulo: Princípios, 1994.
- PEREIRA, Íris. Literacia Crítica: Concepções Teóricas e Práticas Pedagógicas nos Níveis Iniciais de Escolaridade. In: AZEVEDO, Fernando & SARDINHA, Maria da Graça (Eds.) *Modelos e Práticas em Literacia*. Lisboa: Lidel, 2009.
- PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2010.
- SCRIBNER, Silvia & COLE, Michael. *The psychology of literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1981.
- SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. In: *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contextos, 2003.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*, 2º ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- UNESCO. Manifesto da UNESCO para a Biblioteca Pública, Paris, 1994. Disponível em: <http://archive.ifla.org/VIIIs8/unesco/port.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2020
- VICENTE, Cristina Maria Rebelo Salvado. *Comunidade de leitores - Vinte Razões para Ler*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade da Beira Interior, 2010.
- WILLIAMS, Reymond. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. Boitempo: São Paulo, 2007.

LEITURA E MÍDIAS: INTERAÇÕES ENTRE JOGADORES E LEITORES

READING AND DIGITAL MEDIAS: INTERACTIONS
BETWEEN GAMERS AND READERS

Ana Lucia Trevisan¹

Heloisa Antonioli Marino²

1 Doutora em Literatura pela Universidade de São Paulo.

2 Doutora em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

RESUMO: O constante crescimento das diferentes mídias, especialmente os jogos eletrônicos, estabelece um movimento de evolução da maneira de como contar uma narrativa, permitindo que as formalidades sejam rompidas, surgindo novos tipos de leituras, e como resultado, outros perfis de leitores. Em vista disso, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma análise sobre as relações entre leitores e jogadores frente às narrativas textuais e dos jogos eletrônicos, utilizando-se como base as teorias sobre a formação de leitores para estabelecer as diferenças e semelhanças dos papéis que cada um exerce dentro de cada meio, procurando identificar os artifícios que estruturam a interação entre os receptores e as narrativas ficcionais.

PALAVRAS-CHAVES: Leitura, leitor, jogos eletrônicos, games, jogadores.

ABSTRACT: The constant development of different medias, especially the video games, establish an evolution movement of the way to tell a narrative, allowing the rupture of the formalities, emerging new reading forms, and as a result, other readers types. Therefore, the current paper aims to present a study about the correlation between readers and gamers towards textual narratives and video games, using as basis theories about readers development in order to set the differences and similarities between the rows that each one performs in each category, seeking to identify the mechanisms which compose the interaction among the receptors and the fictional narratives.

KEYWORDS: Reading, Reader, Video Games, Games, Gamers.

INTRODUÇÃO

A ficção permite a conexão com diversas culturas, explorar as organizações da sociedade e enriquecer o leitor com novos conhecimentos, tanto dentro como fora do círculo no qual está inserido, possibilitando um mergulho em experiências diversas, permitindo tornar-se o “outro”, graças a este efeito narrativa que oferece um envolvimento singular com o texto. Estabelecer o papel do leitor torna-se em um exercício de interação com o enredo, assumindo a posição de colaborador por ser responsável pelo desdobramento da história, desenvolvida pelo ato da leitura. Uma vez que “[...] numa história sempre há um leitor, e esse leitor é um ingrediente fundamental não só do processo de contar a história, como também da própria história” (ECO, 1994, p. 7) sendo essencial dentro de um processo de atualização do texto, que consiste, principalmente, na compreensão do sentido interpretativo da narrativa para o desenvolvimento do enredo, para que assim, possa perpetuar o ato de contar e reinventar histórias. Ao se observar a relevância que o leitor possui para um romance, passa-se a refletir sobre a expansão dessa funcionalidade dentro de outras mídias, como por exemplo, a de um jogador, podendo ter a mesma importância no desenvolvimento de um enredo jogo eletrônico, pela maneira como pode atuar para contribuir com o andamento da história do game.

A preocupação com a elaboração de enredos de alta qualidade, assim como com a reprodução de espaços autênticos e ricos em detalhes, elevam os jogos eletrônicos a uma vertente incomum de construção ficcional, cada vez mais fortalecidos como referências culturais, utilizando-se de mídias como o cinema, música e histórias em quadrinhos, além de explorar áreas referentes a arte e conhecimento como a literatura e história mundial, explorando tais temáticas para que o receptor possa interagir com os elementos encontrados ao longo da gameplay³.

Dentro da comunidade dos jogadores, muitos alegam que essa exposição de conteúdos que abarcam diversas áreas culturais e cognitivas por vezes torna-se um

3 Termo utilizado para definir a “leitura” da narrativa do jogo eletrônico feita pelo jogador a medida que se inicia o ato de jogar.

incentivo para ampliar o interesse e aprofundar-se sobre o assunto abordado, sendo uma porta de entrada para outras leituras, deixando de se limitar apenas ao que é encontrado na ficção eletrônica. Uma vez que,

[...] em nossa cultura, até mesmo o mais ávido dos leitores vai acabar passando parte do seu tempo com outras mídias – games, televisão, cinema, internet. E essas outras formas de cultura têm virtudes intelectuais ou cognitivas próprias – diferentes das recompensas da leitura, mas comparáveis a elas. (JOHNSON, 2012, p. 26)

Possibilitando que estabeleçam relações entre as mídias, em que as trocas de informações propiciam um fortalecimento e a expansão das estruturas de conhecimento do indivíduo, apresentando uma outra face que deixa de enquadrar-se somente ao viés recreativo.

A valorização conquistada pelos games resultou em seu destaque como mídia relevante, ocupando o posto de uma das atividades mais populares no campo do entretenimento mundial, dos quais os números nos últimos anos revelam-se mais lucrativos que o cinema e a indústria musical combinadas, representando uma movimentação de cerca de US\$160 bilhões em todo o mundo (Fonte: deccanheral.com), além da diversificação dos formatos e acessibilidade entre consoles e dispositivos móveis, segundo o site de entretenimento IGN, foram os grandes responsáveis pela popularização dos jogos eletrônicos na década passada (entre 2010 e 2020). Portanto, a consolidação dos jogos eletrônicos mostra-se como um meio de grande expressão, dado que

a questão de como se deve definir uma mídia e distingui-la de outras mídias depende certamente dos contextos históricos e discursivos pertinentes e do tópico ou sistema sob observação, além de levar em conta o progresso tecnológico e as relações entre mídias num panorama midiático global e num determinado momento no tempo (RAJEWSKY, 2012, p. 56)

Logo, o avanço tecnológico tem impulsionado o desenvolvimento da indústria e o investimento na interação cada vez mais intensa entre os jogadores e os jogos. A cada

geração, a melhoria desses artifícios possibilitou a inserção de diferentes mídias na formação dos games, como a música, diálogos escritos e verbais, e as referências intermidiáticas com as imagens cinematográficas, e a captura digital de performance de atores reais, tornaram-se fatores cruciais que corroboraram para a definição dessa categoria.

Com o crescimento do investimento no mercado dos games, as produtoras voltaram as atenções também para a criação de enredos bem escritos e fundamentados que instigam o jogador a continuar até o desfecho final, inserindo questões culturais e sociais que abrem discussões para que o receptor reflita e discuta sobre o tema abordado. Sendo assim, cada gameplay torna-se uma experiência única, pois cada um terá a própria leitura e execução da narrativa eletrônica. O jogador assume a posição central, atuando ativamente no encadeamento da história, e o progresso do jogo segue de acordo com o entendimento e assimilação das propostas apresentadas. Seguir para a próxima etapa é o resultado das execuções dos objetivos do *game*, e assim cada receptor encontrará a própria maneira de leitura do enredo.

A partir dos conceitos sobre o papel do leitor diante ao ato de leitura e a relação que desenvolve com o texto, o presente artigo tem como objetivo analisar a posição do jogador para a narrativa dentro dos parâmetros sobre a funcionalidade do leitor para o romance, para estabelecer a função do jogador e a forma de interação que resulta a experiência de vivenciar o jogo. As relações entre jogadores e leitores serão apresentadas à luz das reflexões elaboradas principalmente por Wolfgang Iser e Umberto Eco, buscando identificar os mecanismos que estruturam a interação entre leitores e narrativas ficcionais e, assim, tecer considerações sobre as relações estabelecidas entre os jogadores e as narrativas de *games*.

O LEITOR, O JOGADOR: INTERAÇÕES COM AS NARRATIVAS

O jogo não evolui sem o jogador, pelo fato desse ser o responsável por habilitar a narrativa ao longo do processo de jogar. O termo “habilitar a narrativa” define o ato de disponibilizar o capítulo seguinte, que dará continuidade para a história. No

game, define-se como as missões que o jogador deve cumprir para chegar ao próximo nível e prosseguir com o enredo. Caso deixe de atingir a sua meta, ou seja, cumprir determinada missão apresentada, como obter algum item ou salvar um personagem secundário, ou encaminhar o avatar eletrônico de um ponto A ao B, por exemplo, o jogo não o permite prosseguir, pois os sistemas de composição das narrativas são feitos com mecanismos que atuam como *triggers*, dos quais disparam as ações de acordo com as etapas e as tomadas de decisões feitas ao longo da *gameplay*. Logo, o jogador terá conhecimento sobre o enredo somente ao superar os obstáculos criados ao longo do *game* e, conseqüentemente, a história será contada inteiramente apenas quando conseguir habilitar todos os capítulos. Assim como o leitor trabalha para prosseguir com a leitura do romance, o jogador atua para contribuir na progressão da história.

Ademais, dentro da narrativa de um *game*, o jogador também assume o papel de personagem, por obter o controle total do avatar eletrônico, possibilitando a escolha de movimento, tornando-se responsável pelo andamento do enredo e por controlar as ações do personagem. As missões propostas presentes no jogo eletrônico formam as partes que constroem o enredo, que serão cumpridas de acordo com o tempo que o jogador leva para realizá-las, sendo o que determinará a velocidade com que a história irá prosseguir, e o desempenho em cada objetivo é a habilidade do jogador. Caso tenha experiência com o jogo, a narrativa fluirá rapidamente, do contrário o progresso com a história será lento e, conseqüentemente, o desenvolvimento será mais demorado.

Além disso, as habilidades e a percepção de cada jogador podem influenciar o modo de contar a história, uma vez que cada atuação será executada de maneira diferente em cada *gameplay*. Em outras palavras, nos *games* existem variadas formas de se completarem as missões, e isso acarreta diferentes pontos de vista de um mesmo episódio, pois cada objetivo possui inúmeras formas diferentes de atuar diretamente nas ações, estabelecendo assim uma maneira própria de jogar e de ser o personagem.

Para demonstrar essa colaboração do jogador, toma-se como exemplo o jogo da empresa francesa Ubisoft *Assassin's Creed II*⁴ (2008) devido ao modo como cada

4 A franquia de *Assassin's Creed* são jogos de aventura e ação inspirados em diferentes momentos

um pode realizar uma mesma missão, mas executando de formas distintas. Em determinada situação, o personagem protagonista do *game*, Ezio Auditore, necessita buscar um artefato, e para isso deve ir de um ponto A para o B. O jogador número um resolve percorrer o seu caminho pelos telhados das construções presentes no espaço do jogo, eliminando aos poucos os seus inimigos, e assim chegar ao objetivo. Um segundo jogador pode achar melhor seguir o seu caminho pelas ruas da cidade, se misturando na multidão, conseguindo passar despercebido pelos guardas que o procuram. Posteriormente, caso os jogadores descrevessem o capítulo que jogaram, o relato de um possivelmente não seria igual ao outro, pois é a visão e a atuação que cada um possui sobre esse trecho da história.

Ao se relacionar a atuação do jogador com o papel do leitor ao longo de um romance, torna-se possível sugerir que essa dinâmica do *game* possa ser comparada ao processo de interpretação que o leitor faz ao percorrer um texto. O jogador procura as melhores formas para percorrer na sua narrativa, enquanto o outro recebe as informações do material literário para interpretá-lo pelos diversos elementos apresentados no texto. Pois

[...] o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo. Essa dupla operação de imaginar e interpretar faz com que o leitor se empenhe na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável, de modo que, inevitavelmente, o mundo repetido no texto começa a sofrer modificações. Pois não importa que novas formas o leitor traz à vida: todas elas transgredem – e, daí, modificam – o mundo referencial contido no texto (ISER, 1979, p. 107).

históricos. *Assassin's Creed II* é ambientado no período da Renascença Italiana entre os anos de 1476-1492. O personagem protagonista é Ezio Auditore da Firenze, filho de um banqueiro influente da cidade de Florença, que herda a tradição do clã dos Assassinos para erradicar o domínio do poder e da influência da ordem dos templários dentro da política italiana. As movimentações do game misturam elementos acrobáticos com *le pakour*, juntamente com elementos de *stealth*, o jogador pode executar as ações de acordo com a situação e a preferência de estilo de gameplay.

Portanto, ambos, jogador e leitor, possuem uma função cooperativa, trabalhando de maneira indireta com o autor para a colaboração no processo de atualização e interpretação do texto, absorvendo as informações fornecidas ao longo do romance/*game* e gradativamente revelar o enredo e, por conseguinte, acompanhar as etapas da narrativa.

Entretanto, o leitor mantém a posição de espectador, sem controle físico sobre as ações dos personagens por estar restrito ao formato estabelecido pela escrita, o que não limita totalmente a própria funcionalidade de atuar sobre o texto dentro do processo colaborativo por ainda ser atuante no processo interpretativo. Diferentemente do jogador, que se torna ativo na sua relação com os personagens, uma vez que ele próprio executa as ações que atribuem movimento à narrativa do *game* e, em alguns casos, dependendo do estilo e da proposta do jogo eletrônico, também pode influenciar no comportamento do personagem ao longo do desenrolar da ação por conta das escolhas feitas ao longo da *gameplay*. Tanto um como outro possuem suas funções ativas dentro do andamento e o desenvolvimento de uma narrativa. Visto que a narrativa apenas atinge o seu potencial máximo quando o leitor e jogador atuam de forma ativa com a história. O que independente das restrições e funcionalidades de cada gênero ou mídia, em razão de “um texto representa uma cadeia de artifícios que deve ser atualizado pelo destinatário” (ECO, 2011, p. 35).

Ao observar a forma como a narrativa do *game* e a do romance atuam para se relacionarem com os seus receptores, torna-se possível traçar um paralelo com os estudos sobre leitura e estética da recepção de Wolfgang Iser acerca do movimento criado dentro do “jogo do texto” (1979) De acordo com o teórico alemão, a narrativa pode contrastar entre si nos três níveis que ele classifica como:

extratextualmente: a. entre o autor e o mundo, b. entre o texto e um mundo extratextual, assim como entre o texto e os outros textos;
intratextualmente: a. entre itens selecionados a partir de sistemas extratextuais, b. entre constelações semânticas construídas no texto (ISER. 1979, p. 107-108).

Entretanto, para esta análise será utilizado somente o terceiro item definido como *entre o texto e o leitor* que se divide em dois tópicos, o primeiro denomina-se

como “entre as atitudes naturais do leitor (postas agora entre parênteses) e aquelas que se lhe exige adotar (ISER, 1979, p. 108). No caso do romance, as “atitudes naturais” podem estar relacionadas ao puro ato de ler, ou seja, o leitor lê e assimila determinada informação fornecida pelo texto escrito, e prossegue com a história, uma vez que o processo interpretativo e de atualização pode se tornar automático pela própria prática da leitura. No game, o jogador tem a necessidade de compreender a função do jogo, a maneira como funciona, e as missões que devem ser cumpridas para terminá-lo. Caso o jogador não entenda ou não consiga passar pelas missões estabelecidas, a história não prossegue. Em outras palavras, o processo de “leitura do jogo eletrônico” ocorre pelo nível de habilidade do jogador, a maneira como assimila e executa os objetivos e os enigmas encontrados na gameplay.

Para o segundo tópico, Iser apresenta outro ponto sobre a relação do leitor e o texto: “entre o que é denotado pelo mundo repetido no texto e o que essa denotação – agora a servir como um análogo que guia – pretende transgredir” (ISER, 1979, p. 108). Tanto o jogo como o romance oportunizam a possibilidade dessa transgressão, pelas inúmeras ideias possíveis de criação em uma narrativa de ficção. O autor detém a autonomia de compor certas situações, que podem romper com um sistema formal de um conceito estabelecido em um determinado contexto, sendo histórico, social entre outros. Em *Assassin's Creed II*, por exemplo, em um fato histórico importante para a História do Renascimento Italiano, como a Conspiração Pazzi⁵, a narrativa quebra a composição do acontecimento formal, ao colocar a intervenção do perso-

5 A Conspiração Pazzi foi um ataque realizado em 26 de abril de 1478 à Lorenzo e Giuliano de Médici na cidade de Florença.

“Com extraordinária indiferença aos sentimentos religiosos, planejaram matar Lourenço e Giuliano por ocasião da missa do domingo de páscoa (26 de abril de 1478), na catedral.

[...] Ali, no momento em que o sacerdote erguia a hóstia, Bandini apunhalou Giuliano no peito. Giuliano caiu ao chão e Francesco de Pazzi, saltando sobre ele, apunhalou-o repetidas vezes e com tal fúria que feriu gravemente sua própria perna. Entrementes, Antonio de Volterra e Stefano, em sacerdote, atacavam Lourenço com seus punhais. Lourenço defendeu-se com os próprios braços e recebeu um ferimento leve; os amigos o cercaram e o conduziram para a sacristia, enquanto os atacantes fugiam da multidão hostil. Giuliano foi carregado morto para o Palácio dos Médici”. (DURRANT, 1953, p.91).

nagem fictício Ezio Auditore no resgate de Lorenzo de Médici e, tal atitude, resulta na transgressão de uma situação notória dentro dos registros históricos, mas que é possível somente dentro da obra de ficção.

Portanto, a constante subversão das regras e esse movimento contínuo que trará a interação com a narrativa. “Os jogos (do texto) visam a resultados e, se as diferenças não são transpostas ou mesmo removidas, o jogo chega ao fim” (ISER, 1979, p. 108). Caso o texto de um romance ou de um *game* deixe de fornecer essa interação, alimentando a expectativa e o interesse do leitor e do jogador pela história, encerra-se o jogo do texto.

Para que essa interação seja contínua, Wolfgang Iser igualmente define quatro elementos necessários: *Agon*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*.

O termo *Agon*, remete ao posicionamento do leitor frente ao narrado:

Agon é uma luta ou debate e é o padrão comum de jogo quando o texto se centra em normas e valores conflitivos. O debate envolve uma decisão a ser tomada pelo leitor em relação a estes valores contrários, que se mostram internamente em colisão. (ISER, 1979, p. 113).

Logo, *Agon* trabalha as questões que envolvem o juízo de valores presentes na narrativa em relação ao dos receptores, apresentando situações que podem instigar, divergir ou concordar com determinados conceitos inseridos na história. Dentro da série da franquia de *Assassin's Creed*, a premissa do enredo se concentra na questão do conflito entre os Assassinos e os Templários, expondo uma carga ideológica dentro de cada grupo. Os Templários buscam pelo poder absoluto sobre o social, político e religioso; os Assassinos procuram romper com esse controle, oferecendo ao povo o direito da liberdade de expressão, crenças e princípios. Assim, os enredos dos jogos trabalham com uma dicotomia de valores: de um poder totalitário contra o democrático, que acarreta o embate entre essas duas forças no enredo. Dessa forma, as narrativas procuram mostrar ao jogador a maneira como esse embate ocorre, e razão pela qual o clã dos Assassinos insiste em lutar para manter o seu ideal, o que gera a divergência com o outro lado.

A forma de apresentar diferentes princípios pode despertar em leitores, e igualmente nos jogadores, um conceito sobre a realidade criada, oferecendo a eles a opor-

tunidade de interpretar a história e formar uma opinião sobre diferentes assuntos, o que igualmente possibilita ter um olhar crítico, que analisa a realidade em que estão inseridos. O conflito de valores em uma narrativa pode tornar-se responsável pela formação de opinião, independente da maneira como isso é apresentado, os ideais defendidos no texto, ou a filosofia que cada um escolhe para si, essas representações podem se transformar em um meio de exercitarem a reflexão.

As tomadas de decisão em jogos como o *Detroit Become Human* (2018)⁶, por exemplo, em que a narrativa se desenvolve a partir das opções feitas pelo jogador, faz com que o receptor siga um caminho, dentro das inúmeras possibilidades apresentadas, a partir das escolhas que traçam uma das linhas possíveis de enredo e o envolvimento com os personagens. O confronto gerado entre os humanos e os androides permite que o jogador reflita sobre as melhores opções para o seguimento do game, em salvar ou não os personagens, em incitar ou encerrar o conflito entre os dois lados. As escolhas feitas interferem no desenvolvimento do enredo, e conseqüentemente, no desfecho final dos personagens. Possibilitando que cada gameplay seja diferente de outra, deixando o jogador seguir diferentes trajetórias para cada personagem. Portanto, sugere-se que *Agon* atue como o incitador de ideias no texto.

O termo *Alea* discute a perspectiva da subversão dos sentidos pré-concebidos:

[...] um padrão de jogo baseado na sorte e na imprevisibilidade. Sua proposta básica é a desfamiliarização, que é alcançada pela estocagem e condensação de diferentes textos, assim despojando de significado os seus segmentos respectivos e identificáveis. Pela subversão da semântica familiar, ele atinge o até então inconcebível e frustra as expectativas guiadas pela convenção do leitor (ISER, 1979, p. 113).

Assim sendo, esse elemento pode agir como a construção do imprevisível na

6 *Detroit Become Human*, lançado em 2018 pela empresa Quantic Dream, consiste em um enredo futurista que se passa no ano de 2038 em que a evolução tecnológica alcançou os níveis de construção de máquinas como perfeitos simulacros humanos feitos para executarem trabalhos variados como ajudantes domésticos, policiais entre outros. O jogo acompanha a narrativa de três androides: Kara, Connor e Markus, e o jogador controla as ações traçando as linhas da história de cada um.

narrativa, sendo as ações que aguçarão a curiosidade do leitor ou do jogador, passando a projetar o que pode acontecer nos capítulos seguintes da história, até alcançar o ponto do clímax e/ou com a quebra de expectativa. Toda a imagem que o leitor e o jogador idealizaram é subvertida, podendo gerar reações de surpresa, decepção, frustração, ou de grande alegria. As histórias fabricam as expectativas, porém não as rompe drasticamente, as etapas percorridas ao longo da leitura ou da *gameplay* juntam as peças para resultar no desfecho que possa despertar diferentes sentimentos em relação ao final apresentado.

O terceiro elemento *Mimicry*, por sua vez, será responsável por arquitetar a ilusão de realidade na narrativa.

Mimicry é um padrão de jogo designado para engendrar ilusão. O que quer que seja denotado pelo significante ou pronunciado pelos esquemas deveria ser tomado como se fosse o que diz. Há duas razões para isso: a) quanto mais perfeita é a ilusão, tanto mais real parece o mundo que pinta; b) se, no entanto, a ilusão é perfurada e assim se revela o que é, o mundo que ele pinta se converte em um espelho que permite que o mundo referencial fora do texto seja observado (ISER, 1979, p. 113).

Nesse item, o jogo e o romance se conectam por apresentarem a mesma preocupação com a criação de um universo próprio para as suas narrativas, o que significa o planejamento da forma de como esse mundo será arquitetado, para cativar o leitor e o jogador e convencê-los a aceitarem a realidade ficcional que estão lendo e jogando.

A norma básica para se lidar com uma obra de ficção é a seguinte: o leitor precisa aceitar tacitamente um acordo ficcional, que Coleridge chamou de “suspensão da descrença”. O leitor tem de saber que o que está sendo narrado é uma história imaginária, mas nem por isso deve pensar que o escritor está contando mentiras. De acordo com John Searle, o autor simplesmente finge dizer a verdade. Aceitamos o acordo ficcional e fingimos que o que é narrado de fato aconteceu (ECO, 1994, p. 81).

O tópico A apresentado por Iser sugere que para fabricar a ilusão de realidade no ambiente virtual ou escrito, existe a necessidade de dedicação para se alcançar

um alto nível de qualidade para que haja a conexão do leitor/jogador com a narrativa, reforçando o pacto ficcional e por conseguinte a imersão desse receptor dentro da história. Para aqueles responsáveis pela produção e recriação dos cenários nos jogos, cabe a elaboração de uma grande quantidade de detalhes, assim como o espaço, no romance, também exige do escritor um cuidado no detalhamento das suas características e funções na narrativa. Uma vez que o espaço nos *games* possui grande relevância para a interação do jogador e dos personagens, destaca-se esse elemento como exemplo para o termo *Mimicry*.

Logo, esses universos fabricados devem conter elementos coerentes com a ideia elaborada para a história, como apresentado na narrativa de *Assassin's Creed II*, em que o espaço se baseia em um conceito de possibilidade da construção territorial da cidade de Florença, Milão ou Veneza do século XV. Nesse caso, o esmero que os designers de animação tiveram na composição do visual jogo, e, posteriormente nos romances sobre os enredos de *Assassin's Creed* do autor Oliver Bowden em transpor a imagem para o texto escrito, são os responsáveis pelo o alto padrão do aspecto tanto do *game* como no livro, e por essa razão o leitor e o jogador são convencidos pela ilusão, por oferecerem uma imagem bem executada que se aproxima ao real, que harmoniza com o contexto e resulta em um universo possível.

No tópico B, a discussão volta-se para o momento do rompimento da ilusão, causando a comparação entre a criação e o real, que pode resultar na quebra da identificação do leitor e do jogador com a história, pela ruptura da conexão do que está presente na composição das narrativas, assumindo um conceito negativo da ilusão sobre o motivo pelo qual se deve acreditar. Porém, caso seja bem fundamentada, leitor e jogador a aceitam pelo prazer que a ficção proporciona, e pela possibilidade de se imaginarem ou vivenciarem virtualmente um universo de diversas realidades. Quando se deparam com cenários recriados ou inspirados a partir do real, a imersão torna-se completa pela aceitação do espaço ficcional. Em vista disso, possibilita-se considerar que a pintura do mundo para alcançar a ilusão da *Mimicry* pode ser baseada no cuidado com a elaboração dos detalhes, e o esforço em torná-la realidade.

Por fim, o quarto elemento, a *Ilinx*, debate sobre o

[...] padrão de jogo em que as várias posições são subvertidas, recortadas, canceladas ou mesmo carnavalizadas, como se fossem lançadas uma contra as outras. Visa fazer ressaltar o ponto de vista dos fundos das posições assumidas no jogo (ISER, 1979, p. 113).

Nas narrativas de *Assassin's Creed*, a *Ilinx* está presente pelo recorte feito dos personagens históricos, que interagem com o enredo. Ao utilizar a figura como a de Leonardo da Vinci, apresenta-se o seu conhecimento artístico e científico, mostrando ao jogador a sua importância para a História Mundial. Ao mesmo tempo, subverte a representação mítica do artista, ao trazer para a narrativa o seu lado humano, com a descrição e a imagem virtual de da Vinci apresentando os seus interesses, invenções e inseguranças, ou seja, essa inversão de ideias que ocorre pela humanização do ícone.

O recorte de Rodrigo Bórgia assume um papel mais ficcional que histórico, pelo seu envolvimento direto com o enredo de ficção, em que atua como o antagonista, líder da Ordem dos Templários, planejando atos conspiratórios para elevar a sua influência, em meio ao cenário político e social da Itália renascentista. Para incorporar os atributos de vilania necessários para se conceber um personagem que entre em conflito com o herói, as características que historicamente definem o caráter do homem Rodrigo Bórgia, tais como a ambição por poder, a moralidade duvidosa e a persuasão, são elevadas para ressaltar a ideia de perversidade do personagem. Dessa forma, a *Ilinx* introduz uma discussão sobre a funcionalidade dessas figuras em uma narrativa. Em *Assassin's Creed II*, os personagens de Rodrigo Bórgia e de Leonardo da Vinci recebem o papel de representação histórica, como também de personagens que auxiliam no desenvolvimento do enredo. O artista por contribuir na decodificação dos códex de Ezio, emprestando a sua genialidade para a realização de missões, como o voo dos pássaros; e o cardeal por representar os valores que conflitam com aqueles defendidos pela história.

Em síntese, os componentes presentes no texto proporcionam a dinâmica do enredo para que cada receptor possa interagir dentro das propostas apresentadas em diferentes narrativas. Assim como o leitor tem o papel de preencher as lacunas deixadas pelo autor, o jogador tem o papel de atuar constantemente escolhendo as melhores estratégias para desenvolver a sua “leitura” até alcançar o final. Tanto para

um quanto para o outro, os elementos como espaço, tempo, personagens tornam-se fundamentais para o movimento contínuo de interação com a narrativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Descrever a experiência de ser leitor é incentivar que o outro descubra, por si, novos mundos que estão nas páginas dos livros. E a de ser jogador é convencer que os jogos também possuem uma história, e uma preocupação que está além do puro entretenimento, uma vez que proporciona a oportunidade de vivenciar os universos criados, e a possibilidade de executar as ações de um personagem. Nesse aspecto, os dois papéis frente à narrativa se coincidem, pois, sem a interferência do leitor ou do jogador, o texto deixa de se desenvolver, mantendo-se em seu estado bruto, no qual ainda não foi lido, jogado, experimentado e interpretado.

No momento em que história se inicia, o jogador e o leitor automaticamente começam a fazer parte dela, traçando a sua jornada até o alcançar o desfecho final. Nesse percurso, ambos escolhem os melhores caminhos para seguir, e então se deparam com questões que os desafiam a entender o sentido por trás daquilo que estão encarando, em outras palavras, interpretar ideias.

Em vista disso, o game passa a projetar a ação da encenação com o jogo, em que o jogador se torna o personagem, determinando as direções que pode seguir dentro desse universo. Além disso, ele passa a ser aquele que dita o andamento do espetáculo, por obter o controle do tempo das ações, pois, como citado anteriormente, dependerá da habilidade do jogador para efetuar cada missão, que habilita os capítulos da narrativa.

A interação com esse cenário engloba todas essas etapas, e surge o ato de jogar. Assim como Wolfgang Iser afirma que o texto se encena para o leitor, o game igualmente dialoga dessa maneira com o seu jogador. Em outras palavras, a narrativa do jogo encena o espaço, os personagens secundários, os NPC's⁷, a trilha sonora, os

7 Termo utilizado para definir personagens não jogáveis (Non-player Character), que o jogador não pode controlar.

diálogos; e o jogador interpreta nesse ambiente, dando vida a ele. Assim um trabalha com o outro, se interligando para realizar o jogo na narrativa virtual.

As escolhas dentro da narrativa serão igualmente responsáveis pelo movimento do texto, devido aos diversos caminhos que ele oferece a ser percorrido e, dessa forma, atuam para criar a sua interação com o leitor e com o jogador, pela interpretação dos fatos. Os longos debates de opiniões e valores de diferentes situações, a conexão com personagens e principalmente por permitir a liberdade de imaginar, intensificando a interação.

Traduzir a experiência de ser jogador (assim como a de leitor) é realizar aquilo que não é possível na vida real. A maneira encontrada para isso são os jogos, que permitem enfrentar dragões, orcs e zumbis, de ser transportado a qualquer lugar ou período histórico, ou até mesmo a universos que fazem parte apenas da fantasia. Tornar-se herói com incríveis habilidades, ou escolher a perversidade do vilão.

Os jogos eletrônicos aos poucos vêm alcançando um lugar privilegiado, por melhorar o conteúdo de seus enredos, ao utilizar contextos históricos, literatura clássica, e o gênero fantástico, na composição de suas narrativas. Ademais, a proposta de adaptar suas histórias para a forma de romance, como foi feito com *Assassin's Creed*, por exemplo, transforma-se em um ponto que colabora para enaltecer a imagem dos games, ao demonstrar que existe uma qualidade nessa mídia virtual, que poder ser transposta também para o texto literário. Assim como o leitor adentra nas páginas dos livros, ser jogador torna-se no exercício de se posicionar como vários personagens, e de vivenciar inúmeros universos. A ligação entre o entretenimento e o conhecimento pode tornar-se um meio de introdução e estímulo a classe considerada não literária ao descobrir o universo dos livros, e com isso aumentar o fascínio pela ficção, assim como os jogos eletrônicos também podem contar histórias e abordar diversos temas que envolvam aqueles que não são jogadores. Embora compartilhem similaridades, as experiências entre ser leitor e jogador são únicas, onde cada um escolhe o caminho que deseja seguir.

REFERÊNCIAS

- ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo. Companhia das Letras, 1994.
- ECO, Umberto. *Lector in Fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos*. São Paulo. Perspectiva, 2011.
- DURRANT, Will. *A renascença: a história da civilização italiana de 1304-1576*. Trad. Mamede de Souza Freitas. Rio de Janeiro. 2º edição, Editora Record, 1953.
- ISER, Wolfgang. *A literatura e o leitor: textos da estética da recepção*. Rio de Janeiro. 2º edição. Paz e Terra, 1979.
- JOHNSON, Steven. *Tudo que é ruim é bom para você: como os games e a TV nos tornam mais inteligentes*. Trad. Sérgio Góes. Rio de Janeiro. Zahar, 2012.
- RAJEWSKY, Irina. *A fronteira em discussão: o status problemático das fronteiras midiáticas no debate contemporâneo sobre intermedialidade*. In: DINIZ, Tais Flores Nogueira (org.). *Intermedialidade e Estudos Interartes: Desafios da arte contemporânea 2*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.
- <https://www.deccanherald.com/business/business-news/how-the-billion-dollar-video-game-industry-has-evolved-over-the-years-911963.html> Acesso em: 25 jan. 2021.
- <https://www.ign.com/articles/the-games-industry-on-the-biggest-changes-in-the-last-decade> Acesso em: 25 jan. 2021.

O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA EM LÍNGUA PORTUGUESA MEDIADO PELA LITERATURA DE CORDEL NA E. E. M. VIRGÍLIO TÁVORA NA CIDADE DE BARBALHA-CE.

THE TEACHING OF READING AND WRITING
IN THE PORTUGUESE LANGUAGE MEDIATED BY
E. E. M. VIRGÍLIO TÁVORA CORDEL LITERATURE
IN THE CITY OF BARBALHA-CE.

Rafaelly Carneiro dos Santos Nogueira¹

Verinha Alderina Leite²

Josier Ferreira da Silva³

1 Mestranda do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Regional do Cariri (URCA), professora de língua portuguesa da rede pública estadual do Ceará (SEDUC-CE).

2 Mestranda em Letras - Programa de Pós-Graduação em Letras - Universidade Regional do Cariri (URCA). Especialista em Prática Docente do Ensino Superior/Educação, Planejamento e Políticas Públicas - Faculdades Integradas de Patos-PB. Língua Portuguesa - Universidade Regional do Cariri. Gestão Escolar - Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC.

3 Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB. Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará - UFC e Professor do departamento de geociências da Universidade Regional do Cariri- URCA e do Programa de Pós-Graduação em Educação da URCA- campos Crato-CE.

RESUMO: O presente estudo pretende apresentar a importância da literatura de cordel para o ensino da leitura e escrita em língua portuguesa no ensino médio, através do relato de uma experiência metodológica exitosa realizada na E. E. M. Virgílio Távora, na cidade de Barbalha, no Cariri cearense. Referenciando-se em pesquisas de autores que utilizam os folhetos de cordel como objeto de estudo, com destaque para Melo (1982) e Galvão (2002). Recorreu-se também à legislação educacional vigente, a LDB nº9394/1996 e a atual Lei nº 13.415/2017 sobre o novo ensino médio. Na análise dos resultados, percebemos que a produção do cordel propiciou maior interação entre os escolares e foi vista como forma descontraída de ler e escrever além de aliar conhecimento ao contexto cultural da cidade de Barbalha-Ce.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura de Cordel; Leitura; Escrita; Barbalha.

ABSTRACT: This study aims to present the importance of the Cordel Literature in the teaching reading and writing in the Portuguese language discipline in high school, based on the report of a successful methodological experiment carried out at E. E. M. Virgílio Távora, in the city of Barbalha, in Cariri (Ceará). This work refers to research by authors who use cordel leaflets as the object of study, with emphasis on Melo (1982) and Galvão (2002). It was also resorted the current educational legislation, LDB No. 9394/1996 and the current Law No. 13,415 / 2017 about the new high school. In the analysis of the results, we noticed that the production of the cordel provided greater interaction of the students and it was seen as a relaxed way of reading and writing in addition to combining knowledge with the cultural context of the city of Barbalha-Ce.

KEYWORDS: Cordel Literature; Reading; Writing; Barbalha.

INTRODUÇÃO

A literatura de cordel, importante expressão cultural do Brasil, sobretudo para o Nordeste, constitui-se de narrativas em versos do cotidiano popular com linguagem simples, valorizando a oralidade e a descrição detalhada dos fatos contados. A tradição da literatura de cordel sempre fez parte da vida de muitos nordestinos, fato que se deve às distintas características sociais e culturais da região.

Melo (1982) aponta para alguns desses fatores, como a organização de sociedade patriarcal, o surgimento de formações messiânicas, o cangaço, a seca e seus consequentes distúrbios econômicos e sociais, entre outros fatores, contribuindo para o surgimento de cantadores como instrumento do pensamento coletivo, nas manifestações da memória popular. Essa adaptação contribuiu para a utilização dos “folhetos” na alfabetização de uma grande massa popular.

No entanto, hoje se evidencia a falta da literatura popular nos contextos pedagógicos das escolas, nas salas de aula como instrumento de ensino da leitura, escrita e interpretação de textos, nas aulas de literatura ou de forma interdisciplinar. Percebemos a ausência de valorização por parte dos professores na utilização dessa ferramenta em sala de aula, contribuindo para o aumento do preconceito já existente na sociedade em relação a esse gênero literário dentro e fora do espaço escolar.

Assim, considerando a rica e comprovada contribuição da literatura de cordel como “prática de letramento” (GALVÃO, 2002, p.116) e de leiturização, e da necessidade de novas metodologias de ensino aprendizagem na contemporaneidade, o nosso trabalho busca relatar as contribuições da literatura de cordel para o desempenho leitor de alunos do 1º ano do ensino médio da E. E. M. Virgílio Távora, na cidade de Barbalha, localizada na região do Cariri, no sul do Ceará.

Mesmo cientes da necessidade da leitura para a produção e aquisição de conhecimento, entendemos que, além da leitura, a educação deve transcender o universo crítico dos estudantes. Assim, trataremos da relevância do cordel no ensino da língua portuguesa, considerando o contexto da cidade de Barbalha-CE, “celeiro cultural” da região do Cariri, e da escola em estudo.

Dessa forma, o desejo de socialização dessa prática concretiza-se na análise

dos resultados obtidos com os estudos e oficinas desenvolvidos durante o projeto e na utilização do cordel produzido pelos alunos, servindo para despertar o interesse pela leitura de outros discentes. Um trabalho pautado no “aprender a aprender” de forma crítica em relação aos temas que envolvem a sociedade. Ou seja, uma leitura e interpretação do mundo a partir do conhecimento e produção da literatura de cordel.

LITERATURA DE CORDEL, LEITURA E LEITURIZAÇÃO

As relações interativas entre o leitor e o texto devem ocorrer de forma prazerosa e significativa, de modo que o leitor seja encaminhado à prática leitora. A leitura de obras literárias favorece o dinamismo que falta nas aulas de leitura no cotidiano escolar e é uma forte aliada para diversificar os gêneros textuais e aguçar o gosto de ler.

Segundo Silva (2003), os textos literários têm espaço e relevância no processo de leiturização quando são bem escolhidos e as atividades bem planejadas, atendendo aos interesses dos alunos.

A leitura institucionalizada, realizada para avaliar os estudantes, usada como forma imposta de escolarização está cada vez mais em desuso. Na contemporaneidade, exigem-se novas estratégias de leitura, que dialoguem com a realidade dos educandos.

As atividades devem ser bem planejadas, alinhadas com as leituras propostas para que realmente possam contribuir na ampliação desse universo, no sentido do multiletramento, aproximando o leitor de sua realidade. Nesse sentido, a literatura de cordel é um gênero textual que pode ser utilizado com maior frequência, pela linguagem simples, acessível e ainda descontraída.

A relação entre esses elementos pode ser percebida quando o professor, em sala de aula, relata a importância e as contribuições da literatura, fornecendo ao texto literário uma nova visão, o que resulta na aceitação pelos escolares, firmando uma aliança entre leitor, texto e professor. Isso propicia e fortalece a formação de leitores proficientes e satisfeitos, fruto do encanto e proximidade com a vida dos educandos. O professor terá um leque de abordagens a utilizar com seus escolares, e se torna cada vez mais eficaz quando envolve o aluno em seu contexto socioemocional e histórico (Silva, 2003).

O trabalho com o texto literário proporciona práticas socializadoras, nesse sentido Todorov, menciona:

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

Silva (2003) corrobora quando menciona que a literatura pode ser uma forte aliada, em se tratando do processo de leitura e leiturização, com o qual os escolares podem evoluir na compreensão leitora de forma proativa trazendo leveza ao ato de ler.

Segundo Silva (2003), não é fácil estreitar as relações entre leitura, literatura e escola, mas é preciso repensar a concepção de leitura norteadora da prática pedagógica, bem como reavaliar a própria noção de literatura apresentada para os alunos a partir das atividades desenvolvidas em sala de aula.

Assim, a escola precisa repensar e replanejar as ações, no sentido de firmar uma interconexão entre literatura, leitura e escola de modo mais eficaz, abrindo espaço para novas perspectivas, pautadas no “aprender a aprender”, “aprender a conhecer” e “aprender a fazer”, (Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básicas, 2013), numa abordagem sociointeracionista. Sobre isso, a Base Nacional Comum Curricular elaborou 10 (dez) competências gerais, dentre elas destacamos, aqui, a seguinte: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”, (BNCC, 2017, p. 12). Isso nos convoca a assumir um novo olhar sobre o ensino e aprendizagem com leitura, impulsiona repensar sobre a inserção de novas estratégias pedagógicas.

Diante das competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o ensino médio, destacamos a seguinte competência da BNCC (2017):

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e

mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas. (BNCC, 2017, p. 49).

Isso remete ao contexto interdisciplinar e transdisciplinar que a literatura e a literatura de cordel podem assumir mediante às necessidades individuais e coletivas do leitor quando se depara com o texto, o hipertexto e seus aspectos multisemióticos e pragmáticos, num processo intrínseco de saberes culturais e históricos. Nisso se inclui a habilidade dos escolares a ser desenvolvida e atingida com autonomia de:

Expressar-se e atuar em processos de criação autorais individuais e coletivos nas diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisual, dança, música e teatro) e nas intersecções entre elas, recorrendo a referências estéticas e culturais, conhecimentos de naturezas diversas (artísticos, históricos, sociais e políticos) e experiências individuais e coletivas, (BNCC, 2017, p. 498).

A referida habilidade reflete-se na maneira bakhtiniana de enxergar o diálogo existente entre o que se ensina e o que se aprende na escola e na vida real, vivências, experiências dos escolares, como bem coloca Silva (2003), quando remete à literatura e a classifica como “força humanizadora”, no sentido de agir em prol da sua ação formativa e transformadora.

O processo de leiturização deve ocorrer na escola de forma dinâmica e de modo que as responsabilidades pela prática da leitura e também da escrita sejam de forma tripartite no âmbito escolar: docente-discente-escola, tornando-se coletivos em suas estratégias e tomadas de decisões para seguir de formas síncronas aos diálogos sobre as práticas de leitura na escola e, especificamente, na sala de aula

O CORDEL NA SALA DE AULA- RELATO

O cordel, desde a sua difusão pelo Brasil, tendo como ponto de partida o nordeste, sempre significou uma forte expressão da cultura. A literatura de cordel sempre

foi um importante instrumento de comunicação escrita e leitora, uma vez que enfatiza a vida cotidiana e diversos assuntos de interesse da população em geral. Isso porque a linguagem coloquial, que muitas vezes se assemelha aos trejeitos da fala, torna-se acessível aos públicos de diferentes classes sociais e escolaridades.

Partindo dessa premissa, em nosso trabalho, temos o homem como o ser de transformação social e cultural, considerando suas diferentes formas de participação na cultura com reflexos para a vida pessoal e coletiva, sobretudo no ambiente escolar. Nesse contexto, a forte relação entre cultura e educação se entrelaça permitindo a utilização de metodologias plurais e criativas ao ensino de leitura e escrita, como o cordel.

Nesse viés, Paulo Freire define cultura “como todo resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador do homem, do seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros homens” (FREIRE, 1982, p. 45). Percebemos, aqui, que a produção do homem é essencial para a “educação libertadora” que o autor propõe, uma educação que leva à percepção de si e de estar no mundo e de agir em sociedade de forma crítica e livre. Assim, nossa discussão acerca da relação entre cultura e educação se confirma na fala de Ribeiro (2018):

O ato educativo, que pressupõe sujeitos em busca da autonomia, é eminentemente social. As diferenças entre seus diversos atores [...] os aproximam. Relacionando-se primeiramente uns com os outros através das didáticas e das metodologias do fazer pedagógico, sua relação essencial é, em sua essência política, e se concretiza no complexo campo de gravidade do universo da cultura. (RIBEIRO, 2018, p. 3).

Diante do exposto e tendo em vista o panorama atual da educação básica brasileira, seus desafios e percalços para obtenção da qualidade no processo ensino-aprendizagem contemporâneo, enfatizamos o ensino de língua portuguesa, historicamente abalizada como uma das disciplina que possibilita uma maior autonomia individual e coletiva, uma vez que trata da compreensão da língua materna, essencial para as demais aprendizagens. Conforme as Orientações curriculares para o ensino médio:

Procura-se, dessa maneira, demonstrar a relevância dos estudos
As ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do

ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta sobre a produção de sentido em práticas orais e escritas de uso da língua – e, mais amplamente, da linguagem –, em diferentes instâncias sociais; conseqüentemente, será apontada a importância de se abordarem as situações de interação considerando-se as formas pelas quais se dão a produção, a recepção e a circulação de sentidos. (BRASIL, 2006)

Recentemente, o “novo ensino médio”, proposto pela Base Nacional Comum Curricular- BNCC, Lei nº 13.415/2017, aponta para um ensino organizado em itinerários formativos e disciplinas obrigatórias, como a língua portuguesa. Reforça a necessidade de inovação leitora, por meios digitais e modernos, mas sem deixar de considerar o texto literário no convívio dos estudantes.

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, 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/vivenciando. (MEC, 2017, p. 67)

Voltamos nosso olhar, enquanto professoras da área de linguagens, ao ensino da língua materna que compreende as relações sociais e culturais apresentadas nesse novo milênio, um ensino contextualizado no *aprender fazendo*, no cotidiano dos estudantes e nas novas propostas pedagógicas que venham a promover e tornar a leitura um momento prazeroso e de socialização com a cultura.

ASPECTOS INICIAIS

A ideia de inserção do cordel em sala de aula surgiu, inicialmente, após a realização da avaliação diagnóstica do nível de proficiência em língua portuguesa, com destaque nas habilidades de leitura e escrita dos alunos do 1º ano do ensino médio. A avaliação é realizada por meio da participação e do desempenho dos educandos

no decorrer das aulas no início do ano letivo, no primeiro bimestre, pelos professores da área de linguagens e códigos e pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), com questões que contemplam a leitura e a escrita.

Essa avaliação justifica-se como uma prática de acompanhamento dos alunos desde a sua inserção na nova escola até o final do seu percurso escolar nessa etapa de ensino. A LDBEN/96 toma o ensino médio como etapa final da educação básica, uma fase de estudos que pode ser compreendida como o período de consolidação e aprofundamento de muitos dos conhecimentos construídos ao longo do ensino fundamental. (LDBEN, 1996, P. 123)

Aqui, recorreu-se ao diálogo como estratégia humanizadora de aprendizagem que, na perspectiva de Paulo Freire (1987) é fundamental para uma educação como prática de liberdade. O cordel foi a ponte de ligação entre os alunos e a escola. Uma metodologia dialógica conhecida entre os jovens da região, o que possibilitou a aproximação das histórias de vida dos estudantes às comunidades, permitindo relacioná-las a problemas sociais que dizem respeito à sociedade em geral.

O CONTEXTO DO ESTUDO

Barbalha-CE é um município formado por diversas manifestações culturais, herdadas de um processo de povoamento que orientou a projeção da formação dos núcleos urbanos em interatividade política e social com expressões culturais do catolicismo popular, cultuadas nas localidades de origem dos precedentes.

A cidade situa-se no entorno da Chapada do Araripe, na confluência dos sertões do Ceará, Pernambuco, Paraíba e Piauí. Na língua dos índios Cariris significa “lugar onde nasce o dia”. É uma cidade com forte cultura, com destaque para os grupos de brincantes, a religiosidade, o artesanato e a gastronomia. Anualmente tem, nos festejos ao padroeiro Santo Antônio, uma das maiores festas do nordeste brasileiro: “A Festa do Pau da Bandeira de Santo Antônio”.

Além das expressões da cultura imaterial, ela também se faz presente na materialidade da cidade, integrada por sobrados, casarões que se constituem ponto de

apoio da memória, como expressão simbólica e social da sua construção histórica. Dentre essas manifestações, destaca-se a “Festa do Pau da Bandeira de Santo Antônio”, importante símbolo identitário da cultura local, reconhecida como patrimônio imaterial nacional pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Cultural Nacional-IPHAN, desde 2015, a qual integra os festejos alusivos ao padroeiro Santo Antônio, na tradicional Festa de Santo Antônio de Barbalha-CE.

No âmbito da literatura de cordel, a cidade possui a Sociedade dos Poetas de Barbalha-SPB, fundada em 17 de setembro de 2010, com 24 poetas associados, que atuam promovendo e otimizando a cultura popular, como a literatura de folhetos e outros trabalhos literários.

Nesse contexto, observa-se o rico espaço cultural em que a E.E.M. Virgílio Távora está inserida. A instituição, fundada em 4 de maio de 1964, atualmente presta serviço educacional à comunidade barbalhense em dois turnos de funcionamento, na modalidade de ensino regular e presencial. A escola atende, em sua maioria, a alunos de baixa renda familiar e em vulnerabilidade social, com origens em bairros periféricos e da zona rural da cidade. Conforme o Projeto Político Pedagógico (PPP):

Os alunos chegam à escola, muitas vezes, sem a preparação necessária para o nível a que foram promovidos, o que cristaliza os baixos índices de aprendizagem, e não raro, favorece a evasão escolar. Além dessa problemática da deficiência na aprendizagem, outro fator que leva à evasão escolar é o êxodo dos jovens a outros municípios em busca de empregos. (PPP,2018, p-8)

A realidade social e cultural dos estudantes implica no baixo desempenho de aprendizagem e aponta para a necessidade de projetos e ações dinâmicas que aliem a realidade dos estudantes ao espaço escolar, no sentido de produzir mudanças positivas na comunidade e contribuir para formação integral dos educandos.

METODOLOGIA

O desenvolvimento do projeto ocorreu por meio de oficinas. Inicialmente foi apresentado o cordel, escrito e declamado, para que os alunos se familiarizassem com esse tipo de literatura. As primeiras oficinas abordaram diversos temas sociais e culturais de interesse dos estudantes, a história do cordel no Brasil e suas contribuições para o nordeste, suas possibilidades de leitura e de produção.

Na sequência, houve duas oficinas para estudos voltados sobre cordelistas da região do Cariri e da Barbalha, os quais tratavam de assuntos e lugares com os quais os alunos facilmente se identificaram. A linguagem fácil e fluída permitiu maior interação e leitura dos folhetos, criando um clima harmonioso e prazeroso para debates e interpretações.

A estrutura estilística do cordel foi tratada de forma dialógica por meio de comparativos que os próprios alunos ditavam, após a realização frequente dos cordéis. Também houve momentos de conversa e recital por meio da visita de cordelistas conhecidos da comunidade e membros da Sociedade de Cordelista do Cariri, quando os poetas falaram da sua relação pessoal com a poesia de cordel e de suas inspirações.

Ao final de cinco encontros, a turma escolheu um tema para a produção de um cordel, tendo sido escolhido por unanimidade a corrupção no Brasil, com ênfase para o atual cenário discursivo do mensalão. Assim, nossa atuação foi de mediadoras da aprendizagem e produção de conhecimento dos estudantes. Eles próprios decidiam, em coletividade, como conduzir as pesquisas sobre o assunto, a definição e a divisão entre as estrofes, bem como a organização para a tiragem dos cordéis e a confecção de camisetas para o recital de apresentação do cordel produzido.

Ao longo de 15 oficinas, que ocorreram no laboratório de informática da escola, com duração de 15 hora/aula, no período de quatro meses, de agosto a novembro de 2015, outras atividades foram desenvolvidas, sendo todas devidamente registradas, por alunos do projeto e professores responsáveis, em um portfólio. Dentre essas atividades destacamos:

- Apresentação e leitura de diversos folhetos de cordel;

- Discussões acerca de diversos temas atuais;
- Roda de conversa com cordelista da cidade de Barbalha-CE;
- Recital de poesia entre os alunos e professores convidados;
- Interpretação de texto por meio da leitura de cordéis;
- Pesquisas digitais direcionadas;
- Estudo sobre poetas renomados da cultura popular, como Patativa do Assaré;
- Produção de um cordel intitulado “Corrupção no Brasil”

SUJEITOS

Participaram do projeto de oficinas de cordel, alunos do 1º ano do ensino médio da E.E.M. Virgílio Távora do ano letivo de 2008, selecionados mediante resultado de avaliação diagnóstica interna e externa, realizadas respectivamente pelos professores de língua portuguesa da referida escola e pela SEDUC-CE.

Nesse sentido, voltou-se o olhar para aqueles alunos que obtiveram menor índice de desempenho nas habilidades de leitura e escrita, constituindo um universo de 25 alunos participantes com faixa etária entre 14 e 16 anos do turno vespertino. A escolha do horário para atuação das oficinas considerou as estatísticas de rendimento escolar, sendo esse o período com maior índice de evasão e de baixo desempenho de aprendizagem em língua portuguesa.

Outro fator considerado é que 65% dos alunos que estudam no turno da tarde são de diversas comunidades da zona rural da cidade, e seus familiares ou responsáveis, em sua maioria, agricultores ou trabalhadores em atividades agropecuárias e domésticas. Quanto aos aspectos de escolaridade familiar, muitos também não concluíram o ensino fundamental ou não foram alfabetizados, repercutindo na importância e valorização que os educandos atribuem à escolarização e aprendizagem.

AS CONTRIBUIÇÕES DO CORDEL PARA A LEITURA E ESCRITA

As contribuições do cordel para a leitura são percebidas logo nos primeiros momentos do estudo. Os alunos reconhecem nesse tipo de literatura uma familiaridade na linguagem coloquial e, mesmo com o pouco contato com essa literatura na escola e como instrumento de aprendizagem, muitos se mostraram conhecedores das características elementares à classificação do cordel como narrativas próprias da cultura brasileira.

Os alunos puderam trabalhar a oralidade, vocabulário e entonação necessários para a declamação de cordel que difere da poesia romântica e das leituras em prosa que estavam acostumados a realizar rotineiramente. Embora a literatura de cordel seja tida como erudita, a proposta trouxe empolgação e vontade de conhecer os poetas populares por meio de seus contos e cantos. Podemos dizer que o ensino da língua materna, na disciplina de língua portuguesa, tendo como ferramenta de ensino o cordel, será sempre atual por tratar de temas cotidianos e de interesse social. Acrescenta Melo (1982)

A literatura de cordel é tudo isso e muito mais. É acontecimento da cultura brasileira que vem sendo questionada em universidades no País e no exterior -, em simpósios, seminários, conferências em nossos centros culturais. Há vivo interesse pelo cordel na própria chamada opinião pública, que acompanha, paralelamente, o que ocorre no País e no mundo através dos folhetos ou na apresentação dos contadores pela televisão, no noticiário do dia a dia. (Melo, 1982, p.9)

A mediação ocorrida entre os sujeitos da pesquisa e a literatura popular revelou que os alunos conheciam tradicionalmente o cordel associado à oralidade, por meio de grupos que, por muito tempo, foram alvos de preconceito linguístico e social. O trabalho com o cordel permitiu a reelaboração de saberes a partir dos que já existiam, proporcionando maior segurança nas leituras que são propostas em sala de aula e, conseqüentemente, na escrita.

Outro resultado observado foram as diversas formas de leitura que o cordel

permitiu desenvolver. Sendo um dos primeiros pontos a serem percebidos, a relação leitor e ouvinte, como pontua Galvão(2002):

Vários estudos realizados no campo da história da leitura têm mostrado que as próprias situações de leitura determinam a produção de sentidos nos processos de usos e apropriações dos impressos: um mesmo texto, lido em voz alta ou silenciosamente, de maneira intensiva ou extensiva, produz significados diferentes para seus leitores (GALVÃO, 2002, p.119)

Observou-se o despertar dos alunos ao protagonismo estudantil mediada pela autonomia exercida pelos sujeitos no decorrer das oficinas. A coletividade criou um espaço de cumplicidade e aprendizado leitor e do mundo, permitindo ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação e decifra por meio do intelecto (ZILBERMAN, 2008, p. 10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebeu-se que a literatura de cordel, utilizada na sala de aula, é uma experiência significativa, tanto para os escolares, quanto para o docente em Língua Portuguesa, uma vez que propiciou momentos de estudos, pesquisas e construção do conhecimento de forma envolvente e favoreceu a interatividade, a criatividade e expressividade dos escolares.

Nesse sentido, diante das novas propostas educacionais impostas ao país e de seu atual contexto político e de desigualdade cultural, fica evidente a necessidade de abordagem do tema de forma interdisciplinar, que deve acontecer para além do que se propõem os novos currículos. Confirmando a definição de Paulo Freire (1987):

a interdisciplinaridade é o processo metodológico de construção do conhecimento pelo sujeito, com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura. Busca-se a expressão inter-

disciplinaridade pela caracterização de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada. FREIRE (1987).

Observou-se, durante a realização do projeto, que as atividades desenvolvidas contribuíram para a exploração das relações sociocognitivas e emocionais dos estudantes envolvidos, de modo que o protagonismo juvenil e o desenvolvimento da competência leitora se fortaleciam a cada ideia surgida, a cada imaginação sobre o mundo real ou fictício, a cada informação nova e a cada construção realizada no âmbito da escrita do cordel.

Sendo assim, concluímos que o desenvolvimento de projetos de valorização da cultura popular, aliados a estratégias de ensino de interesse dos envolvidos, é apresentado como uma forma de abordagem da teoria libertadora de Paulo Freire, também chamada de Educação Popular, justificada por uma educação que visa conhecer a cultura do povo e desfazer os paradigmas históricos e culturais que envolvem os temas geradores das lutas populares. Soma-se a isso a concepção que a maioria de educadores e educadoras têm em relação ao papel da educação, como forma de minimizar parte das mazelas e das desigualdades sociais do país.

No tocante à leiturização, talvez o problema esteja desde a formação inicial fragmentada de professores à ausência de formações continuadas articuladas com o contexto sociocultural de cada docente e de cada escola, o que tem limitado a capacidade dos alfabetizadores para “leiturizar”. Para a pesquisadora argentina Lerner (2002, p. 17),

[...] ensinar a ler e a escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, é o de conseguir que todos os seus ex-alunos cheguem a ser membros plenos da comunidade de leitores e escritores. Participar de uma comunidade de leitores [...] envolve o exercício de diversas operações com textos; entre eles e seus autores; entre os próprios autores; entre os autores, os textos e seu contexto.

No aspecto linguístico, reiteramos a riqueza do texto cordelístico pela presença de traços característicos do povo nordestino que denotam a singularidade e expressividade de uma realidade social. Se, no passado, o cordel ajudou a mediar o ensino da leitura e escrita no nordeste, hoje sua ressignificação em sala de aula auxilia no ensino da língua materna e aproxima os educandos da cultura popular.

Dessa maneira, considerando nossa inserção numa sociedade que estigmatiza padrões sociais pela linguagem, propõe-se a utilização do cordel como uma abordagem insurgente, no sentido de minimizar os preconceitos incutidos a essa variedade linguística, bem como despertar o prazer pela leitura e, conseqüentemente, à escrita. Isso convoca professores, estudantes e escola a repensar a prática docente de leitura e escrita em seus diversos aspectos e espaços, com especial atenção para a inserção da literatura de cordel no cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias*. Vol.1. Brasília:MEC/SEB,2006. Disponível em: <https://sites.google.com/site/revisitanovasletras/edicao-2011/orientacoes-curriculares-para-o-ensino-medio-linguagens-codigos-e-suas-tecnologias>. Acesso em: 20 de janeiro de 2021.
- BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-> . Acesso em: 20 de janeiro de 2021.
- BRASIL,Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 de dezembro de 2019.
- BRASIL,Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394. Acesso em: 15 de junho de 2020.
- BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao> . Acesso em: 15 de junho de 2020
- BRASIL, *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em : 15 de junho de 2020
- FREIRE, P. *Considerações em torno do ato crítico de estudar*. In: FREIRE, P. Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P . *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra LTDA, v. 199, 1987.
- GALVÃO, Ana Maria Oliveira de. *Oralidade, memória e a mediação do outro: praticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização- o caso do cordel*

(1930-1950) Educação & Sociedade, vol. 23, núm. 81, dezembro, 2002, p. 115-142 Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil.

LERNER, D. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MELO, Veríssimo de. *Literatura de Cordel: visão histórica e aspectos principais*. In: LOPES Ribamar. (org.). Literatura de Cordel: antologia. Fortaleza: BNB, 1982.

MEYER, M. *Autores de cordel*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

PPP- Projeto político pedagógico da Escola de Ensino Médio Virgílio Távora, 2018.

RIBEIRO, Luís Távora Furtado. *Aspectos da Crise econômica e social atual na educação* disponível em : <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero1/Textos/LuisTavoraA.pdf>

SILVA, I.M.M. *Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar*. Anais do Evento PG Letras 30 Anos Vol. I (1): 514-527, 2003.

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

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. Revista Via Atlântica, UFRGS, Nº:14, dezembro de 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/viaatlantica/article/view/50376>, acesso em: 14 de junho de 2020.

O LIVRO COMO OBJETO TRANSICIONAL: CRIANÇAS, FICÇÃO, E LIVROS-OBJETO

THE BOOK AS A TRANSITIONAL OBJECT: CHILDREN,
FICTION, AND BOOK-OBJECT

Arthur Aroha Kaminski da Silva¹

¹ Doutorando e Mestre em Estudos Literários pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (UFPR), é também graduado em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Contato: arthuraroha@gmail.com

RESUMO: Este texto aventa a possibilidade de aplicação do conceito de *objeto transicional* (da Teoria da Ilusão-Desilusão de Donald Winnicott (1971) aos livros-objetos para crianças. Inicialmente traçamos um panorama das discussões de cunho teórico que envolvem a relação limítrofe entre a narrativa ficcional, o texto (enquanto conjunto de símbolos e ferramenta literária), e o livro (enquanto suporte tridimensional). Em seguida procuramos demonstrar que, em última instância, um livro-objeto é também um brinquedo. Até, por fim, introduzimos a proposta dos *fenômenos transicionais* de Winnicott e, em diálogo com autores como Ilsa Goulart, Gilles Broügère e Neil Gaiman, expomos os argumentos que visam a justificar a adaptação do conceito de *objeto transicional* à análise dos livros-objeto.

PALAVRAS-CHAVE: Livro-objeto; Brinquedo; Objeto transicional; Winnicott; Infância.

ABSTRACT: This article suggests the application of the concept of *transitional object* (from Donald Winnicott's Theory of Illusion-Disillusion, of 1971) to book-objects for children. We initially traced an overview of the theoretical discussions that involve the relations between the fictional narrative, the text (as a set of symbols and a literary tool), and the book (as a three-dimensional support). Then we tried to demonstrate that a book-object is also a toy, which ultimately lead us to the introduction of Winnicott's proposal of *transitional phenomena* and – in dialogue with authors such as Ilsa Goulart, Gilles Broügère and Neil Gaiman – to the exposure of the arguments that aim to justify the adaptation of the concept of *transitional object* to the analysis of book-objects.

KEYWORDS: Book-object; Toy; Transitional object; Winnicott; Childhood.

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que livros, mais do que telas pelas quais se acessam textos e narrativas, são também objetos tridimensionais com os quais interagimos materialmente, este artigo tem como objetivo abordar a possibilidade de aplicação do conceito Winnicottiano de *objeto transicional* a um livro de ficção, e consequentemente também abordar as relações entre livro, imagem, narrativa e desenvolvimento cognitivo infantil que daí decorreriam. Nossa proposta, portanto, se estabelece na fronteira entre os Estudos Literários, a História da Arte, a Psicologia, a Pedagogia e as Artes Visuais, e demandará um percurso que nos fará visitar diversos autores, conceitos e áreas. Para tanto, propomos a divisão deste artigo em tópicos, procurando melhor organizar as ideias aqui expostas.

Conquanto no âmbito Ocidental por muito tempo se tenha pensado em “livros” como uma espécie de sinônimo de “textos”, e a literatura como um campo imaterial existente apenas na virtualidade do pensar e do imaginar, hoje já é comum que se aborde o livro também pelo seu viés material – pelo objeto físico e tridimensional que contém este conteúdo imaterial. Entretanto, como aponta Elizabeth Romani, “a bibliografia específica sobre livro-objeto é ainda incipiente, de natureza híbrida, transitando entre as Artes e a Literatura” (ROMANI, 2011, p. 14), e por isso, para começar nossa reflexão, faz-se necessário que procuremos determinar o que é este objeto ou espaço que denominamos livro, tanto no sentido material, vinculado à sua forma física, quanto no seu sentido imaterial e subjetivo, vinculado àquilo que carrega – um texto e/ou narrativa.

O LIVRO DE FICÇÃO POR SEU CONTEÚDO: A NARRATIVA E AS DISPUTAS ENTRE TEXTO E IMAGEM

É muito comum, especialmente no mundo contemporâneo, em que interagimos cada vez mais com *e-books*, arquivos em PDF, e outras versões digitalizadas de livros e revistas ao invés de suas versões impressas, que pensemos nos livros apenas

por seu conteúdo: o texto e a narrativa. Esta última, a narrativa, é uma zona imaterial, acessível apenas através da prática de leitura, da interpretação de símbolos e da imaginação. Além disso, no âmbito das Artes, este também é um espaço de disputa. Isto ocorre porque por muito tempo tratou-se a arte escrita e as artes visuais como coisas distintas e independentes, como se ambas não tivessem origem comum ou não possuíssem capacidades compartilhadas.

Como seria impossível – frente à inegotabilidade do tema – realizar uma abordagem completa destes processos de afastamento, reaproximação, conflito, colaboração, competição e imbricamento entre estas ferramentas de comunicação humana, o que propomos aqui é iluminar alguns pontos desta tradição teórica. Apenas o suficiente para resumir esta disputa teórica sobre a contação de histórias, de forma que se estabeleça uma base para nossas reflexões seguintes.

Como explica Nunes (2015, pp. 14-26), a tradição ligada ao dito de Horácio, *ut pictura poesis*, ou “como a pintura, a poesia”, representa toda uma vertente do pensamento artístico ocidental, pois colocou em relação essas modalidades artísticas e se tornou a principal base para análises teóricas sobre essas relações. Essa tradição, entretanto, “(...) se constitui, na verdade, a partir de uma interpretação exagerada, ou mesmo distorcida, da expressão de Horácio” (NUNES, 2015, p. 14), já que em suas discussões o filósofo romano pretendia apontar os conceitos aristotélicos de verossimilhança e mímese, e não o significado deturpado que a tradução para o latim *imitatio* deu a esses termos aristotélicos já no século XV. O problema dessa tradução é que o termo “imitação” eliminou do conceito original mímese sua dimensão fundamentalmente criativa e poética, e assim a tradição europeia passou a se referir à *mimesis* aristotélica pelo sentido de cópia, num grave contrassenso². Ainda assim, essa estranha e deturpada tradição prevaleceu, e, baseando-se na premissa de que as Artes deveriam ser “cópias da natureza”, colocou em conflito as diferentes modalidades artísticas, em

2 Como explicita Hagstrum (1968, p. 9), “Actually the phrase means less than what it says, which is, “As a painting, also a poem”. It really implies only this: “As sometimes in painting, so occasionally in poetry”. There is no warrant whatever in Horace’s text for the later interpretation: “Let a poem be like a painting”.

especial a Escrita e as Visuais, em uma espécie de competição sobre quem seria mais eficiente nesta função, tendo diferentes autores, artistas e teóricos pendido mais favoravelmente para um ou outro lado, através de uma infinidade de argumentos em relação à acurácia, precisão e eficiência imitativa. Mais que isso, essa longa tradição se consolidou no Barroco, se prolongou até o Neoclássico, e de maneira impressionante segue fomentando debates ainda hoje, dado que autores como Lessing (1766) – ainda herdeiros da interpretação da mímese aristotélica como *imitatio* – tenham estabelecido algumas das estratégias de diferenciação entre as artes empregadas até hoje, como a noção de domínio da escrita sobre a dimensão do tempo e a das artes visuais sobre a dimensão do espaço. Assim, uma fotografia, desenho, escultura ou pintura “jamais deveria aspirar ao status de narrativa ou discurso” (MITCHELL, 1987, p. 100), já que estariam presas a seu caráter instantâneo, podendo no máximo servir como apoio à narrativa textual.

Por mais que essa tradição persista discursivamente em alguns meios, todavia, a realidade parece mostrar sempre o contrário. Como aponta Nunes, afinal, “uma visão panorâmica da arte figurativa europeia entre os séculos XV e XIX revela esta verdade simples: grande parte da arte visual foi – e ainda é³ – dedicada à narração de histórias reais ou fictícias, possuindo uma forte relação com a narrativa ou com a escrita literária” (NUNES, 2015, p. 27). Isso ocorre, segundo Mitchell, porque:

As obras de arte, como todos os outros objetos da experiência humana, são estruturas no espaço-tempo, e que o problema interessante é compreender uma construção espaço-temporal particular, e não rotulá-la como temporal *ou* espacial. Um poema não é literalmente temporal e figurativamente espacial: ele é literalmente uma construção espaço-temporal. Os termos “espaço” e “tempo” só se tornam figurativos ou impróprios quando são abstraídos um do outro como independentes, essências antitéticas que definem a natureza de um objeto (MITCHELL, 1987, p. 103).

3 Especialmente se levarmos em conta o Cinema, a Televisão, os Videogames e os Quadrinhos, massivas produções do século XXI, e que são todas linguagens narrativas que de certa forma são amálgamas das artes escritas e visuais, cada qual à sua própria maneira.

Assim, como explica Nunes, essa disputa que é travada no interior da cultura entre o texto e as imagens, e a longa competição entre a representação por meio de palavras ou por meio de imagens visuais, “está relacionada à própria forma como se entende ser possível representar o mundo de forma correta e adequada, com vistas à verdade” (NUNES, 2015, p. 29). De maneira geral, portanto, “a relação entre palavras e imagens reflete, no reino da representação, as relações que postulamos entre os símbolos e o mundo, os signos e seu significado” (MITCHELL, 1987, p. 43). Ou seja, reflete a disputa no mundo da cultura pelas reivindicações que determinadas áreas, linguagens e meios fazem para si, como se fossem os únicos a poderem acessar determinados elementos ou lugares de nossa capacidade cognitiva. Como demonstra Mitchell, todavia, “todos os meios são meios mistos, e todas as representações são heterogêneas; não há artes ‘puramente’ visuais ou verbais, ainda que o impulso de purificar os meios seja um dos gestos utópicos centrais do modernismo” (MITCHELL, 1987, p. 5). E o livro objeto, compreendido por este viés, é um caso exemplar das relações de contaminação e hibridização entre as artes visuais e a literatura, como veremos a seguir.

O LIVRO DE FICÇÃO POR SUA FORMA: TODA TELA É TAMBÉM UM OBJETO

Uma comparação que acredito seja válida fazer é entre a percepção, por parte da Literatura e da Pintura, das fronteiras existentes entre seus conteúdos – a narrativa, a cor, a forma – e seus suportes – o livro e a tela.

Tradicionalmente no âmbito da Arte acadêmica de influência europeia cada categoria ou disciplina artística era considerada possuidora de algumas características ou suportes específicos, como a partitura na Música, o livro na Literatura, o palco no Teatro, a tela na Pintura, o pedestal ou nicho na Escultura, e assim por diante. No mundo contemporâneo – especialmente nos anos de 1960 –, todavia, muitos artistas passaram cada vez mais a lançar mão da experimentalidade, buscando novas formas de expressar e construir suas produções. Neste contexto de improvisação, expe-

rimentação e multidisciplinaridade, surgiram diversas cenas e movimentos que se tornariam referências em todos os campos da Arte: através da Música experimental de Hermeto Pascoal, do Teatro de improviso de Viola Spolin, e da multidisciplinar Tropicália e Contracultura, para citar apenas alguns exemplos.

Nas Artes Plásticas, especificamente, um dos efeitos dessa fase de desconstruções e amalgamações disciplinares foi o questionamento dos suportes, ou seja, da tela, do quadro e do pedestal. Para os Neoconcretistas, como Ferreira Gullar e Hélio Oiticica, a cor e as formas precisavam ir além dos suportes, e levar suas experiências práticas a explorar os limites entre as disciplinas artísticas, chegando “[...] ao abandono da moldura e do suporte, ao salto para o espaço real” (FAVARETTO, 1992, p. 18). Sobre esse rompimento da Pintura com seu suporte tradicional, Oiticica inclusive afirmava que o fim do quadro já era uma realidade, no sentido de que a Pintura estava se transformando em outra coisa, que ele – influenciado por Gullar – chamava de “não-objeto” (OITICICA, 1986, p. 26 e 47). Isto significava dizer que as construções expressivas da cor deveriam se dar num novo espaço: o espaço real. Como explica Favaretto, os neoconcretos então foram “[...] rompendo com as categorias fundadas na obra de arte como objeto autônomo e isolado, e tomando o objeto estético como objeto relacional. No objeto neoconcreto, não há, como no concreto, hierarquização de forma, cor e fundo” (OITICICA apud FAVARETTO, 1992, p.40). Um processo de desconstrução do esquema figura-fundo (base do espaço representacional pré-cubista) que significou a passagem da produção de muitos artistas vinculados à Pintura do bidimensional para o tridimensional.

Grosso modo, portanto, o que ocorreu no âmbito das Artes Visuais a partir de artistas como Oiticica foi a desvinculação ou superação por parte do conteúdo da obra de seu suporte, a tela, que naquele momento a limitava. Enquanto a Pintura entrava em conflito com seu suporte, entretanto, a Literatura de ficção por outro lado parecia acordar para a existência do seu: o livro. Assim como a Pintura tradicional possui uma tela (um objeto) onde imprime sua representação, narrativa, expressão, ou imagem através de pigmentos e cores, a Literatura também possui uma tela onde imprime sua própria representação, narrativa, expressão ou imagem: o livro. Enquanto a Pintura percebeu que a sua tela por vezes a limitava, e por isso passou a explorar “telas”

alternativas, como muros, paredes e a própria realidade (no sentido de espaço físico tridimensional, em oposição à tela que é um ambiente bidimensional “virtual”), a Literatura de ficção percebeu que poderia utilizar a sua tela (o objeto-livro) como uma ferramenta de enriquecimento expressivo, pelo qual poderia complementar ou mesmo ampliar sua capacidade narrativa. O gênero literário no qual isso fica mais evidente, ou que mais explorou esse mecanismo, é o da Literatura infantil, até porque o público a que se destina muitas vezes ainda não domina e/ou desenvolveu plenamente sua habilidade de leitura – no sentido tradicional e específico atribuído a este conceito por autores como Jouve (2002, p. 17-18).

O LIVRO-OBJETO INFANTIL

No âmbito das Artes Visuais, o conceito de livro-objeto é comumente relacionado às experiências artísticas nomeadas “livros de artista”, uma proposta dos anos 1960 vinculada ao movimento Neoconcreto. Mais especificamente, como explica Romani, se trata “[...] de um produto artesanal da arte contemporânea construído a partir de um modelo de suporte conhecido, o livro protótipo, ao qual reverencia, ora faz contraposição, enaltece, ora experimenta possibilidades de crise” (ROMANI, 2011, p. 15). No campo da Literatura, todavia, o conceito de livro-objeto comumente se refere a outros tipos de construtos (embora guardem algum parentesco com a proposta dos neoconcretistas). Para Linden (2007), por exemplo, os livros-objeto são híbridos entre o livro e o brinquedo; já para Shulevitz (1997) o livro-objeto é um álbum que busca e/ou precisa de equilíbrio entre texto e imagem; Romani (2011), por sua vez, entende o livro-objeto como “[...] um produto de expressão artística passível de reprodução cuja narrativa é explorada por meio da manipulação” (ROMANI, 2011, p. 5); e Paiva (2010), por fim, indica que o livro-objeto é (ou inclui) todo objeto de transfiguração da leitura que materialize o sensório, o plástico, a originalidade, jogos gráficos e visuais.

Dentro do conceito guarda-chuva *livro-objeto* podemos incluir, portanto, várias produções: caso do *folioscópio* (também chamado de “cinema de bolso” ou *flip book*, em inglês), que se trata de uma narrativa visual construída a partir de

ilustrações organizadas sequencialmente em forma de um livreto, e que podem ser folheadas manualmente para que as ilustrações pareçam produzir imagens em movimento, criando uma sequência animada; caso dos *livros animados* (ou *livro pop-up*), inspirados nos *origamis* japoneses, e que contam com sistemas de correções e esconderijos que ocultam dobraduras que se abrem conforme as páginas são viradas, revelando ilustrações ampliadas e por vezes até mesmo objetos tridimensionais; e caso ainda dos *livros-álbuns* (ou *picture book*), em que as imagens são predominantes em relação ao texto, que é bastante reduzido, e nos quais a narrativa se constrói de maneira articulada entre texto e imagem, que não funcionam isoladamente, podendo também possuir textura ou outros elementos táteis (e ocasionalmente até mesmo sonoros). Assim, como resume D'Angelo (2013), “o livro-objeto é, amiúde, entendido como um produto estético que se realiza por meio de manipulação. [E] Essa visão tende a enfatizar o livro-objeto como material manual destinado às crianças” (D'ANGELO, 2013, p. 36).

Segundo Romani (2011, p. 13) a destinação do livro-objeto ao público infantil ganhou força no mercado editorial principalmente a partir das últimas décadas do século XX, com as facilidades de reprodução que permitiram a designers explorarem novas formas de manipulação dos livros, e pela grande aceitação do público infantil a essas experiências. Ainda segundo a autora (ROMANI, 2011, p. 19), dado o consenso entre especialistas de que o hábito de leitura deve ser promovido desde o princípio da infância, o livro-objeto surge como uma fonte de estímulos a pequenos leitores que ainda não dominam a leitura, e apresenta a infantes já letrados um tipo diferente de experiência de leitura daquela institucionalizada pela escola, vinculando essa atividade a um objeto que pode ser visto como fonte de prazer, e não apenas obrigação. Isto faz com que, além de um livro e de um objeto, o livro-objeto possa ser encarado também como um brinquedo. Até porque, como conclui Romani, “[...] os instrumentos lúdicos são as ferramentas de projeto que diferenciam o livro tradicional do livro-objeto” (Romani, 2011, p. 20). Desta forma, o livro-objeto pode (e deve) ser explorado como suporte à leitura e à imaginação, possibilitando a ampliação de experiências e perspectivas do imaginário infantil.

LIVRO É BRINQUEDO: A LUDICIDADE NO LIVRO-OBJETO

Uma das principais características do livro-objeto é a exigência que ele impõe a seu usuário-leitor: ser manuseado. Esta característica gera, portanto, uma experiência sinestésica, em que a criança terá de fazer uso de sentidos e capacidades cognitivas diversas, como visão, audição, tato e olfato, além de interpretação, leitura, imaginação e abstração. Essa experiência, que Romani nomeia “jogo sinestésico” (ver: ROMANI, 2011, p. 22-23), é alcançada através da exploração que a criança faz de seus próprios sentidos por meio da manipulação do livro, e é, portanto, uma experiência dupla: é tanto acessar uma informação ou história quanto explorar a si mesmo e à sua própria cognição. Além disso, como explica a autora, “[...] o jogo se torna mais surpreendente quando as regras são rompidas, permitindo à criança a transgressão do senso comum” (ROMANI, 2011, p. 25). Ou seja, quando a simples repetição narrativa é quebrada por uma surpresa que desafia o leitor daquele livro a lidar com (ou encarar) uma situação à qual não está acostumado. No caso do livro-objeto essa quebra pode ser tanto de caráter temático ou textual quanto vir na forma de uma inesperada intrusão tridimensional, tátil ou sonora no que parecia ser um livro convencional, por exemplo. Mas vale lembrar que o jogo sinestésico a que se refere Romani também trabalha o tempo da narrativa, uma vez que, como algumas obras trazem propostas que podem ser lidas de frente para trás ou vice-versa, apresentando mensagens distintas em um mesmo livro, “[...] o leitor é convidado a refletir sobre a linearidade narrativa por meio da manipulação” (PERROT apud ROMANI, 2011, p. 25).

Nos livros-objeto, portanto, são feitos usos de diversos instrumentos lúdicos concomitantes, e a exploração do prazer tátil, visual e auditivo são recursos recorrentes. Todas características comum a inúmeros outros brinquedos, que, por sua vez, como explica Broügère, foram criados para ofertar uma “leitura” do mundo:

O brinquedo, nas suas formas mais distanciadas do livro, surgiu em nossa cultura para oferecer uma leitura dela às crianças, permitindo-lhes apreender alguns dos significados que a constituem. A criança é, então, confrontada com um objeto de brincadeira. Ela

manipula, por intermédio da multiplicidade de objetos, o consumo, a inovação tecnológica, os novos vetores da cultura, tanto nos seus conteúdos quanto na relação que estabelece com a criança (BROÛGÈRE, 2004, p. 269).

Assimilar que um livro é igualmente um brinquedo, e, portanto, um objeto lúdico⁴, também significa dizer que, ao ler/interagir com um livro, uma criança não aprende apenas (com) o significado de palavras e frases, mas também experimenta, avalia e incorpora valores estéticos e culturais. Isso é especialmente possível no livro-objeto porque, mais do que um observador neutro, o leitor exerce um importante papel – ele participa da obra, e assim:

Por mais que os leitores se apropriem de um livro, no final, livro e leitor tornam-se uma só coisa. O mundo, que é um livro, é devorado por um leitor, que é uma letra no texto do mundo; assim cria-se uma metáfora circular para a infinitude da leitura. Somos o que lemos. [...] [E] lemos intelectualmente, num nível superficial, aprendendo certos significados e conscientes de certos fatos, mas ao mesmo tempo, invisivelmente, texto e leitor se entrelaçam, criando novos níveis de significado, e, assim, toda vez que, interagindo-o, fazemos o texto entregar algo, simultaneamente nasce sob ele outra coisa que ainda não aprendemos (MANGUEL, 1997, p. 201).

A ligação entre livro/texto e leitor é, portanto, profunda, ultrapassando uma simples apropriação do conteúdo ali codificado. Por isso, como diz Romani (2011, p. 21), “o jogo dentro de um livro pode ser considerado um suporte à imaginação”, uma vez que o livro por si só não é um jogo, mas passa a ter sentido lúdico de acordo com o meio e modo pelo qual o usuário faz uso dele (Cf. também: GOULART, 2009, p. 20). Uso este que permitirá que as informações contidas no livro sejam decodificadas e interpretadas pela criança, estabelecendo-se assim uma interação. Dessa forma, “[...] o livro jogo pode exercer o mesmo encantamento que um brinquedo. O uso de cores,

4 Utilizamos aqui o termo ‘lúdico’ como definido por Romani: “o lúdico consiste em um sistema de regras voltado a uma atividade física ou mental que permite o desenvolvimento de habilidades infantis, cognitivas e motoras” (ROMANI, 2011, p. 20).

ilustrações e o trabalho com a forma do objeto permitem à criança a leitura da imagem como um pequeno explorador, ampliando a perspectiva do imaginário” (ROMANI, 2011, p. 21); e, em última instância, “[...] o livro-brinquedo pode ser entendido como uma ligação entre dois universos: cultural e diversão” (ROMANI, 2011, p. 16).

A HIPÓTESE DOS FENÔMENOS TRANSICIONAIS DE WINNICOTT

A primeira experiência por que passa uma criança em seu processo de aprendizagem ocorre através da consciência tátil. Além desse conhecimento ‘manual’, o reconhecimento inclui o olfato, a audição e o paladar, num intenso e fecundo contato com o meio ambiente. Esses sentidos são rapidamente intensificados e superados pelo plano icônico – capacidade de ver, reconhecer e compreender, em termos visuais, as forças ambientais e emocionais (DONDIS, 2007, p. 6).

Este processo de passagem do reconhecimento e percepção do mundo físico-tátil e do mundo subjetivo-simbólico a que se refere Dondis (2009), no universo das teorias Winnicottianas é chamado de *fenômenos transicionais*, os quais são elemento central das hipóteses defendidas por Winnicott em seu livro *O Brincar e a Realidade* (1971). Nesta obra o pediatra inglês questiona a congruência do enunciado costumeiro da natureza humana pelo qual habitualmente se define o indivíduo como uma unidade com uma membrana limitadora entre um exterior e um interior. Premissa originária da Psicanálise que tornou costume recorrer ao “teste de realidade” quando se almeja uma distinção clara entre apercepção e percepção. Para Winnicott, entretanto, ainda que adjutório, este axioma não era suficiente, pois em seu entendimento, se existe necessidade desse enunciado duplo, há também a de um triplo: a terceira parte da vida de um ser humano, parte que não podemos ignorar, e que constitui uma área intermediária de *experimentação*, para a qual contribuem tanto a realidade interna quanto a vida externa. Trata-se de uma área que não é disputada, porque nenhuma reivindicação é feita em seu nome, exceto que ela exista como lugar de repouso para o indivíduo empenhado na perpétua tarefa

humana de manter as realidades interna e externa separadas, ainda que inter-relacionadas (Cf. WINNICOTT, 1975, p. 12).

Essa área ou estado intermediário – que Winnicott relaciona fortemente ao ato de brincar – existiria, por exemplo, “[...] entre a inabilidade de um bebê e sua crescente habilidade em reconhecer e aceitar a realidade” (WINNICOTT, 1975, p. 13). Esse autor, assim, se propõe a estudar a substância da *ilusão*: aquilo que é permitido ao bebê ou à criança, mas que na vida adulta ou é inerente à arte e à religião, ou “[...] se torna marca distintiva de loucura quando um adulto exige demais da credulidade dos outros, forçando-os a compartilharem de uma ilusão que não é própria deles” (WINNICOTT, 1975, p. 13). Ou seja, para Winnicott essa área intermediária entre o subjetivo e aquilo que é objetivamente percebido é, na infância, necessária para o início de um relacionamento entre a criança e o mundo, e na vida adulta é uma das raízes naturais do agrupamento entre os seres humanos. Pois se o indivíduo não reivindica a aceitação da objetividade de seus fenômenos subjetivos – pelo que lhe seria diagnosticada a loucura –, os expondo sem tal pretensão determinista, podemos então reconhecer nossas próprias e correspondentes áreas intermediárias (WINNICOTT, 1975, p. 29). E por esta sobreposição de experiências comuns, compartilhando do respeito pela experiência ilusória alheia, formarmos, se quisermos, um grupo – religioso, artístico ou filosófico, por exemplo – com base na similaridade de nossas experiências ilusórias (WINNICOTT, 1975, p. 13 e 29).

É a partir dessas premissas que Winnicott elabora o que chama de *Hipótese dos fenômenos transicionais* e de *Teoria da Ilusão-Desilusão*. Uma proposta de que o processo de apreensão e aceitação da realidade pelo indivíduo humano nunca é integralmente completado, e por isto “[...] nenhum ser humano está livre da tensão de relacionar a realidade interna e externa” (WINNICOTT, 1975, p. 28-29). O alívio dessa tensão seria proporcionado por esta área intermediária de experiência que não é contestada e que “[...] está em continuidade direta com a área do brincar da criança pequena que se ‘perde’ no brincar” (WINNICOTT, 1975, p. 29). Para Winnicott, então, é por esse espaço médio que se moldam os outros dois espaços que definem o indivíduo (e sua identidade) – o da realidade interna e o da externa. Um bebê ou criança, afinal, apreende o que o cerca através desta “zona limítrofe” onde sua psique esca-

pa ao “teste de realidade” – da distinção clara entre as realidades física e psíquica. É pela *experimentação* das coisas que a cercam – objetos, pessoas – que ele irá definir tal distinção (WINNICOTT, 1975, p. 13-14), e a principal ferramenta (ou habilidade) que permite a um bebê ou criança experimentar o universo que a rodeia é o ato de brincar, ação pela qual, para o pediatra inglês, se gera o processo de ilusão-desilusão e os fenômenos transicionais.

A delimitação do real, segundo Winnicott, se inicia pelas primeiras possessões ilusórias feitas pelo indivíduo. Isto se daria, hipoteticamente, através da *impressão* que o lactente tem de que suas necessidades, como a fome, lhe são supridas pela sua própria vontade e imaginação: como se, ao sentir aquela sensação, fosse a vontade-necessidade de contorná-la que fizesse surgir um seio para lhe amamentar. Como se o universo se moldasse para prover suas necessidades, conforme as sentisse ou imaginasse. Como se, então, ele mesmo criasse o universo, ou que ambos fossem uma coisa só: uma ilusão de onipotência. Com o afastamento natural – pelo desmame, por exemplo – da mãe do bebê, ele passa então a desiludir-se e experimentar a frustração. É por este processo de ilusão-desilusão, entretanto, que o indivíduo descobre, por exemplo, a possibilidade de atribuir valores ou características simbólicas a objetos ou coisas. Como quando o bebê atribui a um *objeto transicional* o mesmo valor afetivo ou de segurança que daria ao seio de sua mãe, vinculando ao objeto um significado que não o “original”, numa atividade do imaginar que torna menos doloroso o processo de separação do seio materno, já que o objeto se transforma numa defesa contra a ansiedade.

No âmbito das teorias Winnicottianas, portanto, os *objetos transicionais* são aqueles objetos aos quais os bebês se apegam sentimentalmente, exigindo sua presença para que durmam, relaxem, ou estejam sozinhos. São tecidos, babadores, travesseiros, bichos de pelúcia etc. Objetos que o infante comumente tateia, chupa, abraça, e aos quais, com o tempo, pode inclusive atribuir um nome ou designação – normalmente uma sílaba que se dá como uma corruptela ou simplificação da palavra pela qual os adultos do entorno se referem ao objeto (Cf. WINNICOTT, 1975, p. 14-17). Esta atribuição, que posteriormente será percebida como inadequada – quando a criança concluir que o objeto *interno* que imagina não é, afinal, a mesma coisa que o

objeto *externo* que tem em mãos, pois não cumpre todas as mesmas funções essenciais –, funciona como um predecessor do “teste de realidade”, mas também como um primeiro exercício imaginativo que possibilitará o desenvolvimento no indivíduo das atividades do imaginar, fantasiar, brincar e experimentar. Porque, no fim, não é o objeto que é transicional: ele representa parte do *fenômeno transicional*, ou seja, do processo de transição do bebê de um estado de fusão com o entorno (especialmente com a mãe), para um estado em que está em relação com o entorno (e com a mãe) como algo externo e separado de si (WINNICOTT, 1975, p. 13-31). Uma passagem que geralmente é vinculada a uma suposta “libertação” de uma forma narcísica de relação com o mundo a que muitas vezes se referiu Freud (Cf. FREUD, 2010, p. 359-360), e que, como vimos, para Winnicott poderia acontecer com o auxílio (ou através) de um *objeto transicional*.

O LIVRO-BRINQUEDO COMO OBJETO TRANSICIONAL

No espaço da experimentação as coisas não são só conceitos mentais, nem são unicamente elementos externos. O *objeto transicional* a que se refere Winnicott não é para o bebê apenas um objeto *interno* (imaginário), mas tampouco é um objeto exclusivamente *externo*: ele está numa zona limítrofe. A atividade do brincar, da mesma forma, posteriormente ocupa este espaço intermediário:

Brincar tem um lugar e um tempo. Não é dentro, em nenhum emprego da palavra. [...] Tampouco é fora, o que equivale a dizer que não constitui parte do mundo repudiado, do não-eu, aquilo que o indivíduo decidiu identificar (com dificuldade e até mesmo sofrimento) como verdadeiramente externo, fora do controle mágico. Para controlar o que está fora, há que fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar, e fazer coisas toma tempo. Brincar é fazer (WINNICOTT, 1975, p. 69).

É, portanto, pela exploração desta ‘área intermediária’ que se inicia e aprofunda a relação da criança com o mundo, e uma das principais manifestações ou meios de

se efetuar esta exploração é o ato de *brincar*. Uma ação que ocorre nos dois planos: é imaginar, claro, mas também é fazer, já que acontece também no plano físico. Assim, brincar é uma experiência na continuidade espaço-tempo, uma experiência criativa que, por consumir espaço e tempo, é intensamente real para quem a vivencia. Desta forma, embora a interação entre crianças e objetos – como ver, cheirar, sentir, tocar – pareça corriqueira, para o infante todo e qualquer pormenor constitui o viver criativo: todo objeto é algo a ser descoberto e viver é um contínuo criar, e é o desenvolvimento desta capacidade criativa e, concomitantemente, da capacidade de se relacionar com o mundo, que permitirá ao indivíduo posteriormente ser capaz de uma vida social e cultural (Cf. WINNICOTT, 1975, p. 161).

As proposições de Winnicott indicam existir uma evolução direta entre os primeiros *fenômenos transicionais* e o brincar, entre o brincar e o brincar compartilhado, e, por fim, entre o brincar compartilhado e as experiências culturais (WINNICOTT, 1975, p. 86). O ato de brincar está fortemente vinculado aos brinquedos, objetos culturais elaborados para facilitar esta transição. Mesmo propósito que, segundo Umberto Eco (1994), pode ser atribuído também às narrativas:

Passear por um mundo narrativo tem a mesma função que desempenha o brincar para uma criança. Crianças brincam com bonecas, cavalos de madeira ou pipas, para se familiarizarem com as leis físicas e com as ações que um dia deverão levar a cabo seriamente. Da mesma forma, ler histórias significa jogar um jogo através do qual se aprende a dar sentido à imensidão de coisas que aconteceram, acontecem e acontecerão no mundo real. Ao ler romances, eludimos a angústia que nos agarra quando tentamos dizer algo verdadeiro sobre o mundo real. Esta é a função terapêutica da narrativa e a razão pela qual os homens, desde as origens da humanidade, contam histórias. É, por fim, a função dos mitos: dar forma à desordem da experiência (ECO, 1994, p. 93).

Além disso, vimos nos primeiros tópicos deste artigo – através de autores como Romani (2011), Broügère (2004) e Manguel (1997) – que um livro-objeto (e quiçá qualquer livro) pode ser considerado um brinquedo. Logo, o que propomos aqui como conclusão é que um livro pode ocupar o papel do objeto a que Winnicott se referia

por *objeto transicional*. Não nos referimos, todavia, apenas àquele primeiro objeto transicional a que Winnicott aludiu em seus primeiros exemplos – um pano, pelúcia ou qualquer objeto ao qual um bebê se apega –, mas sim a uma possibilidade de expansão do conceito para todo brinquedo ao qual uma criança (de qualquer idade) se apega e que a auxilia a interagir com a cultura em que se insere e a experimentar os limites entre as realidades interna e externa através do brincar.

Confiamos nesta possibilidade especialmente ao observarmos as reflexões de autores como Mendes (2020) e Goulart (2009), que indicam respectivamente que: em se tratando de livros, “[...] é a experiência com o objeto material que pode oferecer um tipo de interação diferenciada, marcada pela emoção, que muitas vezes acontece de forma tão intensa que impregna o imaginário e as memórias afetivas até a idade adulta” (MENDES, 2020, p. 70); e que:

O objeto-livro ao provocar no leitor sensações, emoções e por compartilhar de um tempo da infância, de estudo e de aprendizagem, incita ações, outras, que vão além do ato de ler, como a vontade de mantê-lo consigo, de preservá-lo ao longo de sua vida, de procurá-lo em diferentes lugares até (re)encontrá-lo e de cuidados com a materialidade do impresso. Ao aproximar dos gestos, dos modos, das ações de guardar, de buscar, de cuidar de um objeto-livro, durante décadas, temos diante de nosso estudo não apenas um objeto que se prestou a uma prática leitora, mas um material de leitura impregnado de valores, sentimentos e sentidos construídos e vivenciados por uma experiência significativa de leitura. Se um livro é, para alguns, objeto de temor, tédio, inquietação e desprezo, para outros, no entanto, é objeto de amor, cumplicidade, veneração e respeito. Permite práticas antigas e contemporâneas, solitárias e coletivas, oralizadas e vistas (GOULART, 2009, p. 21-22).

Outrossim, reforça nossa confiança nesta possibilidade a reflexão de autores de literatura para crianças como Neil Gaiman, que, em sua palestra para a *Reading Agency* (em 2013), defendeu que a ficção tem dois usos: em primeiro lugar, ser uma “droga de entrada” para o hábito da leitura e para a vontade de aprender novas palavras, novas formas de pensar, de ter prazer em explorar e experimentar; e em segundo lugar, construir empatia e interação. Ou seja, ensinar à toda criança que “todos os ou-

tros lá fora também são um eu”, permitindo que possamos, enquanto humanos, funcionar como grupo, e não apenas como indivíduos auto obcecados, além de mostrar a todas as crianças que a realidade que vivenciam não tem de ser necessariamente como é, que as coisas sempre podem ser diferentes. Ou seja, livros mostram mundos diferentes, lugares em que o leitor não esteve, e uma vez que este leitor tenha visitado esses outros mundos, ele passará sempre a questionar e testar os limites de sua própria realidade, e isto é necessário para que essas crianças leitoras posteriormente possam transformar esses questionamentos em maneiras práticas de alterar o mundo e a cultura em que se inserem, transformando-a e deixando-a diferente, caso estejam descontentes com o modo pelo qual ela opera. Porque, afinal, o que livros fazem é nos dar armas e armaduras, habilidades, conhecimentos e ferramentas que podemos usar de maneira prática em todos os aspectos e âmbitos de nossa vida (Cf. GAIMAN, 2013). É pelo mesmo motivo que autores como Munari (2007) e Romani (2011) defendem que:

[...] a aplicação do lúdico na idade infantil, como instrumento indutor de conhecimento e memorização de dados, estimula a criatividade e a fantasia. O jogo permite que a criança intervenha, participe e coloque em ação a sua imaginação para a solução de futuros problemas, através de associação com fatos memorizados durante a infância (MUNARI apud ROMANI, 2011, p. 19).

A linguagem do *brincar* é, então, uma espécie de língua universal, que todos conhecemos e que ultrapassa barreiras culturais e de idade. É uma linguagem que todos nós podemos (e devemos) utilizar para nos comunicar e interpretar fenômenos, e é essencial que as crianças façam uso dessa ferramenta para explorar o mundo e cultura em que se inserem. Neste sentido, compreendemos que o livro, e talvez especialmente o livro-objeto, tem papel central nesta atividade através de seu potencial de exercer a função de *objeto transicional*.

REFERÊNCIAS

- BROÛGÈRE, Gilles. *Brinquedos e Companhia*. Trad. Maria Alice Sampaio Doria. São Paulo: Cortez, 2004.
- D'ANGELO, Biagio. Entre materialidade e imaginário: atualidade do livro-objeto. In: *Ipotesi* (Revista do Programa de Pós Graduação em Letras da UFJF), Juiz de Fora, v. 17, n. 2, jul./dez. 2013, p. 33-44.
- DONDIS, Donis A. *Sintaxe da linguagem visual*. 3ª ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ECO, Umberto. *Seis paseos por los bosques narrativos*. Trad. Hellena Lozano Miralles. Barcelona - ESP: Editorial Lumen, 1994.
- FAVARETTO, Celso. *A invenção de Hélio Oiticica*. São Paulo: Edusp, 1992.
- FREUD, Sigmund. O inquietante. In: FREUD. *Obras Completas, volume 14: História de uma neurose infantil ("O homem dos lobos")*, Além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920). Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 328-376.
- GAIMAN, Neil. *Neil Gaiman Reading Agency's annual lecture 2013*. Palestra. 14 out. 2013. Barbican Centre, London - UK. Filmagem (26 min). Vídeo e transcrição em inglês originalmente publicadas e disponíveis em: <<https://readingagency.org.uk/news/blog/neil-gaiman-lecture-in-full.html>>; <https://www.youtube.com/watch?v=yNIUWv9_ZH0&feature=youtu.be>. Acesso em setembro de 2020.
- GOULART, Ilsa do Carmo Vieira. *O livro: objeto de estudo e de memória de leitura*. Dissertação (Mestrado), Campinas: Unicamp, Setor de Educação, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251531>>. Acesso em setembro de 2020.
- HAGSTRUM, Jean. *The sister arts: the tradition of literary pictorialism and English poetry from Dryden to Gray*. Chicago & London: The University of Chicago Press, 1968.
- LESSING, Gotthold Ephraim. *Laocoonte ou sobre as fronteiras da Pintura e da Poesia*. Trad., introdução e notas Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Iluminuras, 2011 [1766].

- LINDEN, Sophie Van Der. *Lire l'album*. Paris: L'Atelier du Poisson Soluble, 2007.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MENDES, Claudia. Design emocional e o livro ilustrado: a experiência material na produção de sentidos. In: *FronteiraZ* (Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da USP), n. 24, jul. 2020, p. 57-71.
- MITCHELL, W. J. Thomas. *Iconology: image, text, ideology*. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.
- MUNARI, Bruno. *Fantasia*. Trad. José Jacinto Correia Serra. Lisboa: Edições 70, 2007.
- NUNES, Fabricio Vaz. *Texto e imagem: a ilustração literária de Poty Lazzarotto*. Tese (Doutorado). Curitiba-PR: Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós Graduação em Letras, 2015. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/40474>>. Acesso em setembro de 2020.
- OITICICA, Hélio. *Aspiro ao grande labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.
- PAIVA, Ana Paula Mathias de. *A aventura do livro experimental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ROMANI, Elizabeth. *Design do livro-objeto infantil*. Dissertação (Mestrado). São Paulo: USP, Faculdade de Arquitetura, Design e Urbanismo, 2011. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16134/tde-11012012-115004/pt-br.php>>. Acesso em setembro de 2020.
- SHULEVITZ, Uri. *Writing with Pictures: how to write and illustrate children's books*. New York: Watson-Guption, 1997.
- WINNICOTT, Donald W. *O Brincar e a Realidade*. Trad. Jose Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ENSINO REMOTO EM TEMPOS DE PANDEMIA: LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS PARA CRIANÇAS E JOVENS

READING AND TEXT PRODUCTION FOR CHILDREN
AND YOUTH

*Sandra Trabucco Valenzuela*¹

*Regina Celia Ruiz*²

1 Doutora e Mestre em Letras pela Universidade de São Paulo (USP), com Pós-Doutorado em Literatura Comparada pela USP, Especialista em História da Arte e Cinema; é docente da FAM e membro do Grupo de Pesquisa Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens da FFLCH-USP.

2 Mestre e Doutoranda em Literatura pela Universidade de São Paulo (USP), é docente do ensino Fundamental II e Médio da rede particular na cidade de São Paulo (SP) e membro do Grupo de Pesquisa Produções Literárias e Culturais para Crianças e Jovens da FFLCH-USP.

RESUMO: O presente trabalho visa apresentar dois relatos de experiência a respeito do ensino da literatura e produção de textos, dentro do contexto transitório gerado pela pandemia provocada pelo Coronavírus. Crianças e jovens, no mundo inteiro, tiveram suas aulas presenciais suspensas, havendo a necessidade de adequação por parte de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem ao ensino remoto — em especial dos professores —, adaptando as atividades para que estas funcionassem no novo modelo. O tema “morte” passou a compor parte do cotidiano e, desse modo, abordar um assunto tão difícil e que estava tão presente suscitou a necessidade de reflexões dentro das salas de aula virtuais. Promover a leitura e a produção de textos no contexto da pandemia trouxe a necessidade de estimular diálogos com os leitores, estabelecendo discussões sobre o significado da morte, sobre a dor e a saudade. Com foco nessas preocupações, o trabalho docente proposto para alunos do primeiro semestre do ensino superior, numa instituição pública do Estado de São Paulo, foi a produção de contos baseados em imagens criadas pelo fotógrafo senegalês Alun.be, em seu projeto imagético inspirado na África, que une o mundo virtual e a cultura africana, num processo de integração entre o passado mítico e o presente, pontuado pela tecnologia. Por sua vez, alunos do Ensino Fundamental II da rede particular de ensino da cidade de São Paulo produziram textos verbais e não-verbais, após reflexões e debates promovidos pela leitura de livros de Odilon Moraes, Viriato Correa e Beatriz Martín Vidal, estabelecendo relações que dialogam com questões existenciais em evidência no contexto atual. Pierre Lévy, Nelly Novaes Coelho, Didi-Huberman e Roland Barthes ofereceram os caminhos que iluminam as práticas concretizadas durante este período de aulas síncronas, voltadas para a formação do leitor e produção de textos.

PALAVRAS CHAVES: Escrita criativa; Produção de textos; Narrativas transmídia; Formação de leitores; Ensino na pandemia

ABSTRACT: This paper presents two experience reports on the teaching of literature and text production within the transitional context generated by the Coronavirus pandemic. Students all over the world had their classroom lessons suspended, and there all those involved in teaching-learning process had to adapt their activities to a new model. The theme of “death” became part of everyday life and, thus, to approach such a difficult subject that was so present raised the need for discussion and reflection within the virtual classrooms. Promoting reading and text production in the context of pandemics brought the need to stimulate dialogues with the readers, establishing discussions about the meaning of death, about grief and longing. Focusing on these concerns, the teaching work proposed to first-semester college students, in a public institution in the state of Sao Paulo, the composition of short stories based on images created by the Senegalese photographer Alun be, in his African-inspired photo project, which unites the virtual world and the mythical past of African culture, in a process of integration between the mythical past and the present, punctuated by technology. In turn, students from the

Elementary School II of the private educational system of the city of São Paulo produced verbal and non-verbal texts after reflections and debates promoted by the reading of books by Odilon Moraes, Viriato Correa and Beatriz Martín Vidal, establishing relations that dialogue with existential questions in evidence in the current context. Pierre Lévy, Nelly Novaes Coelho, Didi-Huberman and Roland Barthes offered the paths that illuminate the practices carried out during this period of synchronous classes, focused on reader training and text production.

KEYWORDS: teaching literature; creative writing; text production; transmedia narratives; reader training

INTRODUÇÃO

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) elevou o estado da contaminação mundial pelo novo Coronavírus ao patamar de “pandemia de Covid-19”, doença facilmente transmissível, como tantas viroses semelhantes a gripes e resfriados, e que representa um perigo quando atinge idosos, imunodeprimidos de qualquer idade ou, ainda, pessoas comuns sem qualquer problema de saúde aparente. O contágio é rápido e invisível, muitos não apresentam qualquer sintoma, no entanto, podem disseminar a doença. Nos casos mais graves, a intubação por um longo período superlotou os hospitais em todo o mundo:

O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A designação reconhece que, no momento, existem surtos de COVID-19 em vários países e regiões do mundo. (Organização Panamericana de Saúde, mar. 2020)

Esse cenário de insegurança demandou ações, entre as quais está a determinação do governo de São Paulo (assim como de outras localidades) para que novas formas de se ministrar aulas, em todos os níveis de ensino, fossem organizadas, pois o isolamento social era uma necessidade.

No Estado de São Paulo, foro desta pesquisa, a Secretaria Estadual da Educação homologou, através da Resolução Seduc, de 18/3/2020, a aprovação do ensino a distância:

A Secretaria Estadual da Educação homologou a deliberação aprovada pelo Conselho Estadual que permite que atividades realizadas por meio de EAD (ensino a distância) aos alunos do ensino fundamental e médio, durante o período de suspensão das aulas, possam ser computadas como dias letivos. O documento foi publicado no Diário Oficial no dia 19 de março (Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo, 02/07/2020)

Neste novo contexto, em face da importância de não se interromper as atividades educacionais vinculadas à instituição escolar, o ensino remoto tornou-se a única opção viável e segura capaz de permitir a continuidade dos estudos. A implementação

dessa modalidade educacional, no entanto, estava (e ainda está) longe de ser simples, acessível para todos e passível de ser orientada por uma metodologia de trabalho já pensada e adequada às novas vias de intercomunicação.

O ensino remoto exigiu um processo de aprendizagem e adaptação para alunos, famílias dos alunos e profissionais do ensino. A nova experiência demandou a adequação dos professores, das escolas e de todos os profissionais que, de alguma forma, estão envolvidos na consecução das ações pedagógicas.

Por outro lado, a disparidade social e econômica que compõe a estrutura da sociedade brasileira acentuou-se ainda mais no caso do ensino, ampliando a brecha existente entre aqueles que navegam pelo mundo digital e aqueles que não têm acesso à Internet e nem às ferramentas relacionadas. A crise econômica aguçada pela pandemia gerou desemprego e a queda da renda das famílias. A educação, dentro desse contexto, foi diretamente impactada:

Segundo dados do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a evasão escolar no Brasil atinge 5 milhões de alunos. Durante a pandemia de Covid-19, esses números aumentaram em 5% entre os alunos do ensino fundamental e 10% no ensino médio. Para os que ainda estão matriculados, a dificuldade foi de acesso, com 4 milhões de estudantes sem conectividade. (Agência Câmara de Notícias, 06/10/2021).

O relatório divulgado pelo Fundo das Nações Unidas pela Infância (Unicef) indicava um aumento da evasão escolar durante a pandemia de Covid-19, apontando uma cifra superior a 667 mil alunos fora das escolas no Estado de São Paulo, em 2020. A referida pesquisa, feita em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), observou a ampliação nas faixas etárias mais prejudicadas pela evasão. Em termos comparativos, no ano de 2019, o índice de abandono foi de 2%, entre crianças de 6 a 10 anos; porém, em 2020, o índice saltou para 9,2%, sendo as crianças e adolescentes de 6 a 17 anos os grupos mais prejudicados.³

3 Informações extraídas do portal de notícias G1: Disponível em <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/07/23/evasao-escolar-dispara-durante-a-pandemia-e-cerca-de-670-mil-alunos-ficam-sem-estudar-em-sp-aponta-relatorio.ghtml> Acesso em: 30 out. 2021.

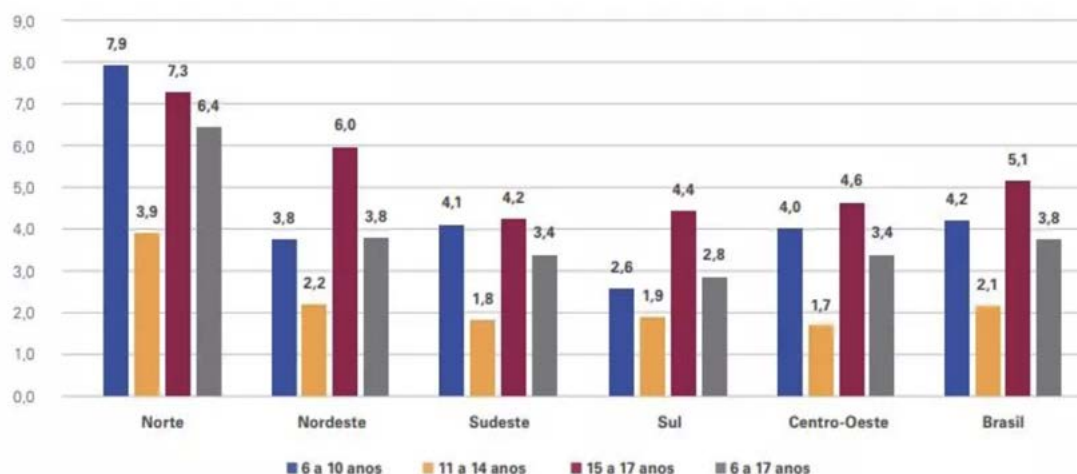


Figura 1. Distribuição de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos com Educação Básica incompleta que não estão frequentando a escola, por Grandes Regiões. Outubro, 2020(%)

Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad Covid-10, 2020.

O isolamento social e a suspensão das aulas presenciais estimularam o desenvolvimento das aulas remotas. Contudo, surgiu o novo desafio: a conectividade e a capacitação do professorado e demais profissionais da educação para trabalhar a distância, usando ferramentas digitais.

Problemas como acesso à internet, equipamentos, treinamento e capacitação necessária para o ensino remoto tornaram-se preocupações centrais: em 2020, cerca de 5,5 milhões de crianças e adolescentes permaneceram sem acesso à educação, de acordo com os levantamentos realizados pelo Unicef e Cenpec Educação.⁴

Apresenta-se, na sequência, dois relatos de experiência a respeito do ensino de literatura e produção de textos dentro do contexto gerado pela pandemia. O primeiro relato refere-se à experiência no Ensino Superior e o segundo relato aborda as atividades realizadas com alunos do Ensino Fundamental II.

4 Disponível em: <https://glo.bo/3vYZSWf> Acesso em: 30 out. 2021.

RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR NA MODALIDADE REMOTA

Meu nome é Sandra e leciono no Ensino Superior há mais de 30 anos, para jovens cuja faixa etária varia, em sua maioria, entre 17 e 25 anos. Durante o período do isolamento social, atuei como docente do curso superior tecnológico de Design de Mídias Digitais, numa instituição pública e gratuita, em uma faculdade particular de São Paulo, durante os anos de 2020 e 2021. Minha primeira experiência com ensino EAD teve início em 2005, com disciplinas oferecidas 100% online, assíncronas, o que constitui uma proposta bem diferente das aulas online síncronas.

Relato, a seguir, a experiência pessoal e profissional desenvolvida durante as aulas de Interpretação e Produção de textos.

A PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS E NÃO VERBAIS

*Desde os tempos antigos até as tentativas da vanguarda,
a literatura se afaina na representação de alguma coisa.*

O quê? Direi brutalmente: o real.

(Barthes, Aula, 1977, p.20)

O momento de retomada das atividades pedagógicas online foi difícil para todos os envolvidos no processo, já que, num curto espaço de tempo, houve a necessidade de entender e interpretar o novo contexto de ensino-aprendizagem, readaptar-se, aprender a utilizar ferramentas online, rever as aulas já preparadas, visto que as suas apresentações nem sempre se mostravam eficientes no ensino remoto. Todos tiveram de compreender rapidamente e analisar as diversas situações que se instauravam numa sala virtual: nem todos os alunos possuíam câmera, microfone, computador ou aparelhos que permitissem a conectividade; nem todos possuíam um espaço próprio para ter aulas; nem todos contavam ou conseguiam a colaboração para criar um lugar para ter aulas. Por outro lado, muitas famílias enfrentavam situações dolorosas relacionadas à perda de pessoas queridas vitimadas pela Covid-19; enfrentavam o

desemprego, a redução de salários; era necessário lidar com um aumento dos casos de depressão, ansiedade, falta de atenção e outros transtornos intensificados pelo distanciamento social, pela dor da perda, pela solidão e por situações inusitadas e impensáveis, dadas em função da pandemia e do afastamento social.

Ao entrar numa sala de aula virtual, coube ao professor gerenciar situações múltiplas, realidades e emoções imprevisíveis e que eram compartilhadas à distância, através da tela do computador. O que até então era apenas uma ficção científica, arrebatava a dimensão do real, superando qualquer distopia ficcional gerando dor, isolamento e sofrimento.

Repentinamente, todos os participantes do processo pedagógico foram lançados ao mundo virtual: o ciberespaço substituiu o espaço físico da sala de aula. Nas palavras de Pierre Lévy (2018):

O ciberespaço (que também chamarei de “rede”) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço. (LÉVY, 2018, p.16)

Assim, em virtude do distanciamento social, deu-se o salto para o ciberespaço como alternativa única possível para a continuidade das atividades escolares e de formação profissional. Não houve muito tempo para reflexão, pois o contexto cobrava ações imediatas: para sair do ensino presencial e entrar no ensino remoto foi preciso um esforço concentrado para elevar a capacidade de sistemas e redes das instituições, implementar e/ou ampliar o uso de softwares, propiciar a alunos e professores a conectividade para concretização do processo.

Embora a cibercultura esteja presente em todos os âmbitos da vida contemporânea, entender sua dinâmica dentro da modalidade de ensino remoto instiga a uma reflexão nos termos de Pierre Lévy (2018):

as artes da cibercultura reencontram a grande tradição do jogo e do ritual. O que é mais contemporâneo retorna assim ao mais arcaico, à própria origem da arte em seus fundamentos antropológicos. A essência das grandes rupturas ou dos verdadeiros “progressos” não é, por sinal [...] retornar paradoxalmente ao começo? No jogo como no ritual, nem o autor nem a gravação são importantes, mas antes o ato coletivo aqui e agora. (Lévy, 2018, p.157)

Ao refletir sobre as palavras de Pierre Lévy sobre o encontro da “tradição do jogo e do ritual”, podemos pensar que o mesmo aconteceu no processo da sala de aula virtual: ruptura, jogo e ritual se conjugam num ato coletivo de compartilhar e produzir conhecimento.

Havia uma necessidade de falar, expressar sentimentos, contar qual era a realidade vivida e percebida, mas também havia a vontade de desconectar-se. Um dos caminhos que escolhi foi a retomada do repertório de leituras unido ao componente constitutivo do cotidiano. Solidão, fuga da realidade e medo foram alguns dos sentimentos resgatados em leituras anteriores que, em geral, pertenciam ao âmbito da ficção científica, livros de aventura ou romances de fantasia.

Uma das atividades propostas foi a leitura de *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, na versão para a língua portuguesa composta por Augusto de Campos, e a leitura de *O Corvo (The Raven)*, de Edgar Allan Poe (lançado originalmente em 1845), nas versões de Machado de Assis e de Fernando Pessoa (2019). O tom lúgubre perpassado pelo medo do desconhecido marca o tom do poema de Poe, como é possível constatar na primeira estrofe traduzida por Fernando Pessoa:

Numa meia-noite agreste, quando eu lia, lento e triste,
Vagos, curiosos tomos de ciências ancestrais,
E já quase adormecia, ouvi o que parecia
O som de alguém que batia levemente a meus umbrais.
“Uma visita”, eu me disse, “está batendo a meus umbrais.
É só isto, e nada mais”. (POE, 2019, Trad. Fernando Pessoa)

Na sequência, houve o estudo e trabalho sobre a intertextualidade e a transposição do texto literário para outras linguagens, como a da produção audiovisual, a

exemplo da adaptação o poema para o terceiro episódio da segunda temporada da série de animação *Os Simpsons*, intitulado “No dia das bruxas”, de 1990.

Passamos, então, a refletir sobre a construção de personagens, suas características psicológicas, físicas e seus percursos narrativos. Trouxe a discussão sobre o mito e a jornada do herói, proposta por Joseph Campbell em *O herói de mil faces* (1999) e a obra de Christopher Vogler, *Jornada do Escritor* (1997), inspirada em Campbell.

Contudo, minha proposta de produção textual pretendia traçar uma linha capaz de unir ficção e realidade, marcada naquele momento pandêmico por tantas variáveis.

Foi então que conheci o *Project Alun.be*, cujo lema é: “A arte é uma ponte entre o imaginar e o ser.”⁵

Alun.be é um fotógrafo nascido no Senegal e que propõe a captação de imagens observando um grande contraste entre o presente e as possibilidades da realidade virtual. Como tema principal, Alun.be vale-se de imagens de pessoas e sua condição humana, sua relação com o espaço. As imagens suscitam uma reflexão sobre a realidade contemporânea, sobre a junção entre presente, passado e futuro, que possibilita leituras criativas e sugere temas que abordam o humano: mitos, fé, criação, poder, autoconhecimento, visão e percepção que ultrapassam os limites da realidade.

As imagens de Alun.be trazem a possibilidade de compor histórias, personagens e cenários que, ao mesmo tempo são nossos contemporâneos, resgatam o passado mítico ou buscam no futuro alternativas visionárias.

Desse modo, as imagens de Alun.be foram usadas como ponto de partida para a produção de narrativas e vídeos que permitissem aos alunos sonhar um futuro diferente.

A realidade vivida no momento mais crítico da pandemia trouxe como principais temas o medo, a morte e suas metáforas (morte do convívio social, saúde, sonhos, esperanças, rituais e reuniões) e a necessidade de se fazer ouvir e de ultrapassar as amarras da realidade.

5 Fotos utilizadas neste trabalho de produção textual estão disponíveis em <https://www.alunbe.com/edification#0> Acesso 30 out. 2021.



Figura 2. Foto de Alun.be intitulada Parentesco, série Edificação.

Fonte: <https://www.alunbe.com/edification#5>

O trabalho de produção textual foi proposto como uma criação coletiva, pois envolvia texto escrito, imagens, narração e produção de um vídeo entre 4 e 8 minutos no total, incluindo os créditos. Como primeiro passo, cada grupo deveria selecionar a foto do Project Alun.be que mais lhe interessasse, considerando a coleção Edificação.⁶

Na aula seguinte, em salas virtuais separadas, cada grupo realizava um exercício de *brainstorm* (chuva de ideias) para conceber o caminho narrativo que seria proposto, retomando elementos já estudados, como a jornada do herói e a construção de personagens. Como docente, cabia a mim a orientação e o estabelecimento de diálogos intertextuais que enriquecessem a narrativa. O processo de criação do texto é um momento fundamental, pois implica discutir a imagem, ouvir o outro, compartilhar ideias até atingir um consenso sobre o caminho criativo a ser seguido.

Após a escrita, todos os grupos deveriam gravar a história em vídeo, inserindo um

6 Project Alun be, coleção Edificação <https://www.alunbe.com/edification#0> Acesso em 30 out. 2021.

narrador e, se desejassem, também poderia haver vozes de personagens. Por fim, as narrativas seriam apresentadas em vídeo, através da plataforma *Youtube*, para toda a turma.

A figura 2, exposta acima, estimulou a narrativa intitulada *Crianças de Ibejis*, que conta uma história de dois irmãos que vivem num mundo distópico, devastado pela “hierarquia social que corrompe os legados e destrói famílias”. A opção criativa voltou-se para abordar a despedida em função da morte.



Figura 3. Foto de Alun.be intitulada Ethos, série Edificação.

Fonte: <https://www.alunbe.com/edification#1>

Os contos produzidos pelos alunos giraram em torno a temas relacionados com mitos, espiritualidade e escapismo, constituindo uma aberta fuga da realidade, busca por uma sociedade alternativa, que prezasse pela união em detrimento da solidão; muitos falaram da morte como um processo de transformação. Alguns títulos foram: *O jogo*, *O caminho perdido*, *Por trás de seus olhos*, *O último leitor*, *Travessia*, *Senhor do tempo*, *O despertar de um deus*, *Passagem para o passado* e *Mono No Aware*, entre outros realizados no primeiro ano da pandemia (2020/1 e 2020/2).

Nesta perspectiva, vem à tona o pensamento de Didi-Huberman (2011), ao afirmar a importância da experiência da realidade e sua relação com a experiência interior:

Compreende-se, então, que uma experiência interior, por mais “subjetiva”, por mais “obscura” que seja, pode aparecer como um lampejo para o outro, a partir do momento em que encontra a forma justa de sua construção, de sua narração, de sua transmissão (DIDI-HUBERMAN, 2011, p.135).

O conto *Mono No Aware* trouxe a história de Cali, uma jovem descendente de indianos, que “carregava a sutileza da Deusa”. Cali, uma cientista de grande capacidade intelectual, conheceu Rosa, uma ativista negra, com quem dividia um apartamento durante sua permanência no MIT. Ambas se viram em meio ao conflito causado pela morte de mais um cidadão negro por um policial branco, numa citação à morte por sufocamento de George Floyd⁷, em 25 de maio de 2020. O conto aborda a ferida histórica e social do racismo em meio à revolta. Cali entra num transe durante a meditação e volta no tempo. Encontra Martin Luther King, em 1961, que discursava para multidões. O final é poético: alvejada e diante de todos, Cali transforma-se numa flor de lótus.

Abaixo, as figuras 4, 5, 6 e 7 oferecem uma pequena mostra do processo criativo escolhido para desenvolver a narrativa. A personagem Cali é desenhada diante de nossos olhos, numa opção de revelar o processo de produção da imagem. Cali surge e se transforma, ao final, em flor de lótus, que simboliza, com suas oito pétalas, a harmonia cósmica, o espírito, a mente e a pureza, a sabedoria e o conhecimento, o amor e a compaixão. Esses significados variam de acordo com a coloração da flor. Na imagem que ilustra o conto, a flor é translúcida, permitindo assim imbuir todos os significados na caracterização da personagem Cali. Sobre a simbologia da flor de lótus, Chevalier e Gheerbrant (2006) afirmam que:

7 Mais informações sobre a morte de George Floyd estão disponíveis em: <https://www.nytimes.com/article/george-floyd.html> e em <https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/george-floyd-como-negro-morto-pela-policia-inspira-hoje-luta-antirracista/#page1> Acessos em 30 out. 2021.

Do Mediterrâneo à Índia e à China, sua importância simbólica de manifestações tão variadas, se deriva, tanto no plano profano como no sagrado, desta imagem fundamental. [...] Entretanto, as espiritualidades indianas ou budistas interpretarão num sentido moral a cor imaculada do lótus, abrindo-se intacta por cima da nódoa do mundo (Chevalier e Gheerbrant, 2006, p.558)

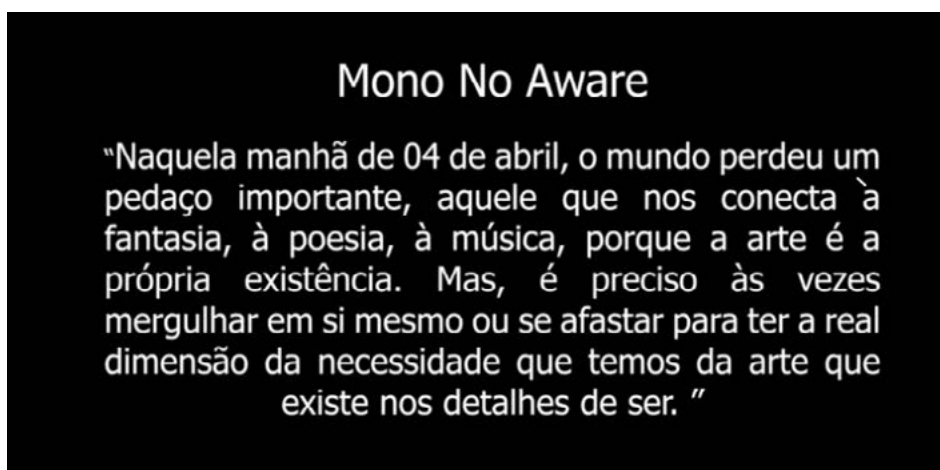


Figura 4. *Mono No Aware*, 1ª. imagem do vídeo, com o texto introdutório.

Martin Luther King foi morto no dia 04 de abril de 1968.

Fonte: <https://bit.ly/3kWZPpq> Acesso em 30 out 2021.



Figura 5. *Mono No Aware* em construção (1)

Fonte: <https://bit.ly/3kWZPpq> Acesso em 30 out 2021.



Figura 6. *Mono No Aware* em construção (2)

Fonte: <https://bit.ly/3kWZPpq> Acesso em 30 out 2021.



Figura 7. *Mono No Aware*.

Fonte: <https://bit.ly/3kWZPpq> Acesso em 30 out 2021.

ENSINO DE LITERATURA PARA ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II

O elemento genuinamente filosófico contido numa obra - seja de arte, ciência, pensamento - é sua capacidade de ser desenvolvida, algo que ficou sem ser dito, ou foi intencionalmente assim deixado, e que se trata de saber encontrar e colher. (AGAMBEN, 2018, p.60)

Eu, Regina, leciono há mais de 30 anos. Comecei na rede municipal de ensino, no Ensino Fundamental II e EJA (Educação para Jovens e Adultos), depois passei para o Ensino Médio na rede particular, onde estou até hoje e, neste ano de 2021, tenho trabalhado com crianças da faixa etária de 10 a 12 anos, que estão nos 6º e 7º anos. Assim como no Ensino Superior, sair da sala de aula convencional e lecionar, sem sair de casa, pela tela do computador, não foi, a princípio, uma tarefa muito tranquila. Nós, professores, tivemos de aprender a lidar com o novo modelo de ensino. Em um primeiro momento, trabalhamos com o sistema assíncrono, gravando as aulas e postando os vídeos para que os alunos assistissem. Muitos problemas surgiram, pois sem um horário definido para a sequência de aulas, alunos e famílias tiveram dificuldades para se adaptar ao novo modelo. Com o tempo, com um suporte mais desenvolvido, passamos para as aulas síncronas, pelo Google Meet. No entanto, a nova realidade deixava os alunos muito dispersos; estavam em casa vivenciando um contexto bastante incomum. Os pais também começaram a trabalhar em casa. As famílias convivendo diariamente, unidas, sem saber exatamente como transcorreriam os próximos dias.

Logo no início da oficialização do estado de pandemia, foi preciso afastar-se dos idosos, ou seja, dos avós, tão importantes e presentes na vida de muitos desses alunos. Alguns perderam parentes e pessoas mais próximas, o que forçou as famílias e, em especial, as crianças, a entrarem em contato com um sentimento até então desconhecido por vários deles: a dor da morte. Durante as aulas, a dispersão e apatia eram visíveis. Recursos digitais foram utilizados para tentar unir o grupo, mesmo com a distância física.

Em uma aula síncrona, no 6º ano, a intensidade dos problemas causados pelo período de pandemia ficou bastante evidente. Utilizei um texto para tratar do con-

ceito e tipos de substantivos. Após leituras e discussões, pedi para que escrevessem, no *chat*, palavras ou frases que trouxessem exemplos de substantivos abstratos. O retorno dessa atividade acionou alguns alertas. O medo passava por quase todas as mensagens digitadas: o medo da morte, de perder os pais, medo de não reverem os amigos; falaram de saudades, amizade, solidão, tristeza, angústia. Visivelmente, a infância desses alunos começava a se abrir para caminhos inesperados.

Entendendo a literatura como uma forma de arte que humaniza, ao possibilitar novos olhares e reflexões no diálogo entre linguagens múltiplas, várias atividades foram oferecidas dando voz aos alunos para que compartilhassem suas questões existenciais, as que soavam como incômodos diários dentro do contexto de pandemia. Como diz Antonio Candido, em seu texto “O direito à literatura”:

Entendo aqui por humanização (...) como um processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p.180).

O primeiro caminho escolhido foi o trabalho com imagens. Orientei os alunos a fazerem uma leitura que transcendesse o visível, que olhassem além das formas e cores. O filósofo Didi-Huberman aponta sensações que uma imagem pode provocar:

Com frequência, quando pousamos nosso olhar sobre uma obra de arte, vem-nos a irrecusável sensação do paradoxo. O que nos atinge imediatamente e sem desvio traz a marca da perturbação como uma evidência que fosse obscura. Enquanto o que nos parece claro e distinto não é, rapidamente o percebemos, senão o resultado de um longo desvio (...) Pode-se (...) ficar insatisfeito com esse paradoxo. Querer-se-á ir adiante, saber mais, representar-se de forma mais inteligível o que a imagem diante de nós parecia ainda ocultar. (DIDI-HUBERMAN, 2013, p.9).

Sendo assim, apresentei uma imagem inserida em uma campanha de adoção de animais. A proposta foi solicitar aos alunos que olhassem para a figura e fizessem relações com o próprio repertório e as sensações evocadas a partir dessa leitura.



Figura 8. *World For All Pet Adoption Campaign*. McCann Worldgroup.

Fonte: Disponível em: <https://digitalsynopsis.com/advertising/world-for-all-pet-adoption-optical-illusion/> Acesso em 30 out. 2021.

As considerações abordaram o contexto e união familiar, inserindo a presença de um animal de estimação; comentaram sobre atenção, carinho, cuidado; alguns fizeram relações com a Sagrada Família; outros disseram que sentiam certa angústia, tristeza, mas não sabiam explicar o motivo.

Após discutirmos sobre a leitura, hipóteses, simbologias e referências apontadas, pedi para que se manifestassem por meio de um texto que envolvesse o tema, as reflexões realizadas, e que também remetesse ao contexto de pandemia. Transcrevo, abaixo, um trecho de uma das produções:

Depois da pandemia, Mariana e João estavam muito tristes. Muitos parentes tinham morrido e a vida deles não era mais a mesma. Então tiveram a ideia de adotar um bebê e um cachorro. Eles se tornaram uma bonita família de novo. E a doença nunca mais voltou! (Estudante do 6º ano)

A imagem provocou um misto de sentimentos entre todos, atingindo o objetivo da proposta de externar as emoções, os sentimentos e terem voz para falarem a respeito dos incômodos causados pelo momento pandêmico.

Dando continuidade ao meu trabalho, apresentei uma pintura, agora para o 7º ano, da artista espanhola Beatriz Martín Vidal, e convidei-os a fazer uma leitura detalhada da obra.



Figura 9. João e Maria, de Beatriz Martín Vidal.

Fonte: Beatriz Martín Vidal. Disponível em: <https://www.beavidal.com/blog>

Acesso em 30 out. 2021.

Os alunos destacaram a presença de dois adolescentes, com olhares tristes, roupas de uma outra época; perceberam o espaço com muito verde, as setas indicando “casa” ou “floresta”. Logo chegaram à história clássica, recontada na imagem de

Beatriz Martín Vidal: “João e Maria”. Comentamos sobre o papel dos contos de fadas nos fios narrativos da história humana, tratando de todas as aflições existenciais que vivenciamos ao longo da vida, não importando época ou contexto. Retomamos o conto e levantei alguns questionamentos: quais foram as dificuldades e desafios que os dois irmãos enfrentaram na floresta? Como poderiam estabelecer relações com o momento em que estávamos vivendo? A atividade foi realizada na ferramenta Jamboard e apresento uma parte do resultado obtido:

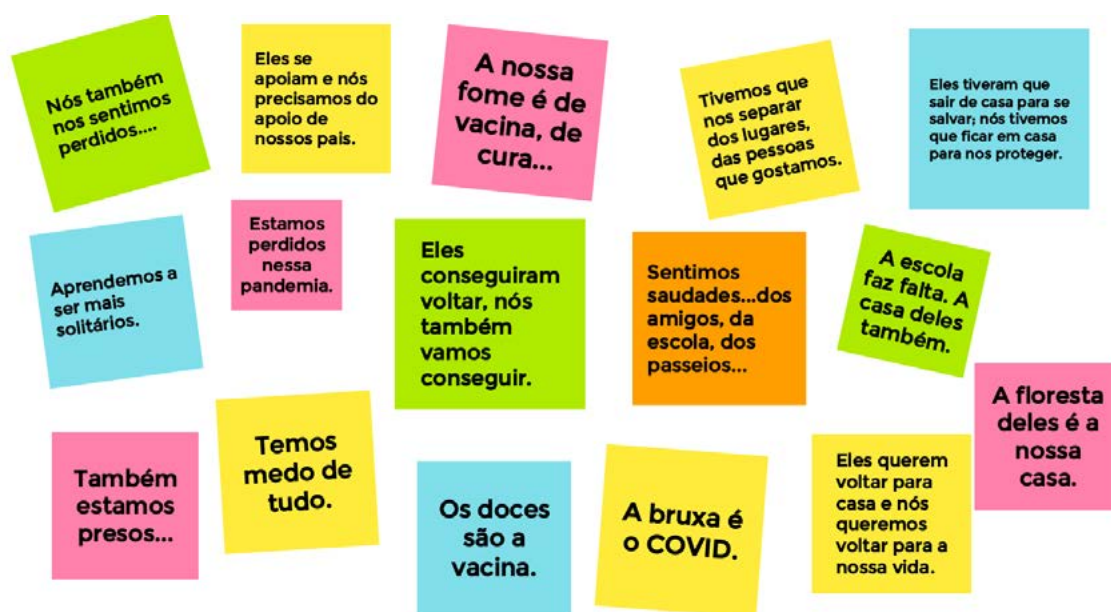


Figura 10. Jamboard.

Fonte: Arquivo pessoal.

Os alunos relacionaram as dores e sofrimento dos personagens com a própria vida, mas visualizaram momentos de esperança, já que, na narrativa, os dois irmãos conseguiram voltar para casa, após vencerem a bruxa. Para os alunos, o que precisavam era vencer a pandemia.

Continuando o percurso, no 6º ano, trabalhamos com o livro *Cazuza*, de Viriato Correa, uma narrativa que ocorre em um pequeno vilarejo no Maranhão. Destaquei o capítulo “Pinguinho”, que conta a história de um grupo de crianças que viam o dia da morte como uma oportunidade de grande diversão, pois era quando vinham pa-

rentes e amigos que moravam mais distantes, e traziam os filhos, o que tornava as brincadeiras mais animadas. As crianças ficavam nos imensos quintais se divertindo, enquanto os adultos velavam a pessoa que havia falecido.

Um dos personagens, o Pinguinho, era um garoto doente, não tinha muita força para correr e brincar como os outros, mas seu papel era o de determinar as brincadeiras. Certo dia, ele passou muito mal, faleceu e, como todos, foi velado dentro de casa. Nesse momento, as crianças não ficaram lá fora brincando, velaram o amigo e, assim, compreenderam o que era a morte.

Ficamos todos em derredor do cadáver, sossegadinhos, tristes, silenciosos. Quando queríamos falar uns com os outros, era baixinho, aos cochichos, como se temêssemos perturbar a majestade da dor que nos afligia. Tínhamos, pela primeira vez, compreendido a morte. Era a primeira vez que ela nos tocava de perto. E, dali por diante, quando alguém morria no povoado, nunca mais enchemos de alaridos os terreiros e os quintais. Nunca mais fizemos de um dia de luto um dia de festa. Dali por diante, a morte ficou sendo para nós uma coisa séria, muito séria e muito triste. (CORREA, 2004, p.37)

Com essa leitura, o que mais marcou a conversa com a turma foi o amadurecimento dos personagens mediante a descoberta do sentido da morte; os alunos refletiram sobre o quanto podemos amadurecer ao enfrentarmos questões difíceis, e alguns relataram situações que estavam vivenciando no contexto familiar e os possíveis caminhos para a superação.

Como fechamento, após a leitura de “Pinguinho” e tudo o que refletimos a partir do tema, a minha proposta foi pedir uma ilustração que representasse o texto lido, em diálogo com a situação de pandemia.

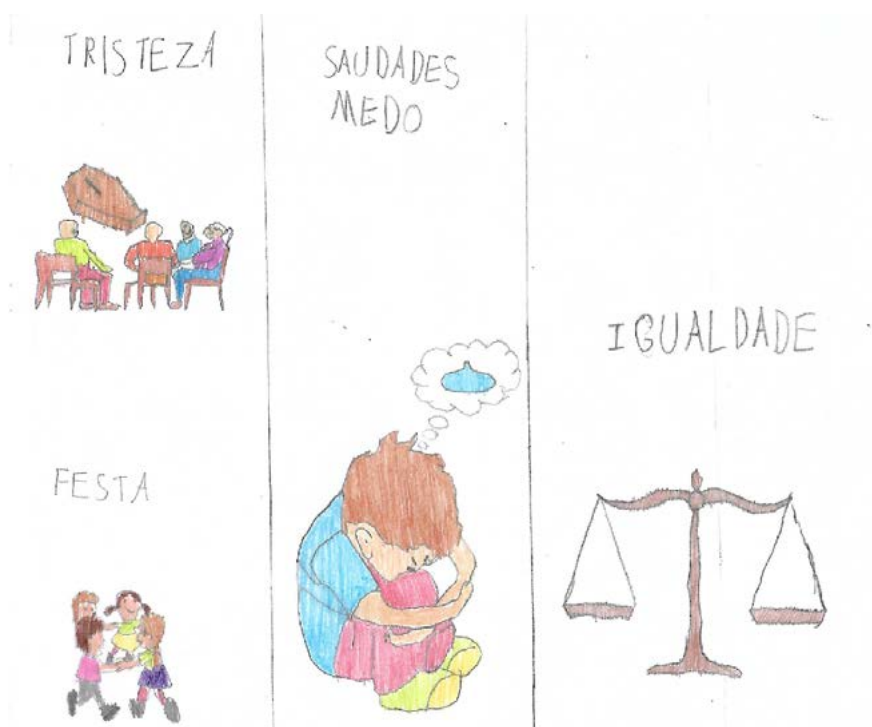


Figura 11. Ilustrações produzidas pelos estudantes.

Fonte: Arquivo pessoal.



Figura 12. Ilustração produzida por um estudante.

Fonte: Arquivo pessoal.

Voltando para o 7º ano, apresentei uma nova proposta: a leitura do livro *Olavo*, de Odilon Moraes. O início da narrativa já nos fala muito do personagem: “Olavo era um menino triste. Não por algo que lhe faltasse, nem qualquer chance perdida. Olavo era simplesmente triste, como outros são felizes na vida” (MORAES, 2018, s/p). Trata-se da história de um menino triste e solitário que recebe um presente deixado em sua porta, mas chega a pensar que teriam deixado no lugar errado, pois, não acreditava que alguém pudesse se importar com ele. No livro, a cor predominante é o tom marrom. Quando o garoto recebe o presente, ocorre a chegada do azul, uma fresta na janela que começa a invadir a sua vida. Odilon Moraes trabalha o estado de espírito do garoto, tratando a tristeza, a solidão, a alegria e a esperança com a presença e troca das cores.



Figura 13. Ilustração do livro *Olavo*, de Odilon Moraes.

Fonte: MORAES, 2018.

Após intensas reflexões sobre a interação do verbal e o não verbal, que se decifram em pistas de linguagens híbridas, os alunos começaram a apontar os entrelaçamentos da obra de Odilon Moraes com o momento pandêmico. Para isso, foi realizada uma atividade comparativa na ferramenta *Padlet*:



Figura 14. Padlet.

Fonte: Arquivo pessoal.

As cores da narrativa de *Olavo* foram o ponto de partida para que os alunos estabelecessem conexões em poucas palavras. O que era marrom e azul na história de Olavo? E o que era marrom e azul no contexto de pandemia? Após a leitura das múltiplas linguagens do texto, uma conclusão foi a representação da cor azul, com sua capacidade de metamorfosear a tristeza em sentimentos mais positivos, como a alegria e a esperança, uma síntese do que precisavam diante do contexto vivido.

Outras ações têm sido promovidas, ao longo desse período, para aprendermos a extrair algum aprendizado das situações difíceis por meio de reflexões e partilhas. No segundo ano de pandemia, em 2021, o colégio implementou um sistema em que todo o material didático passou a ser digital, incluindo a entrega de um *Chromebook* para cada aluno.

Essas atividades realizadas com os 6º e 7º anos, do Ensino Fundamental II, foram as escolhidas para apresentar neste artigo. Todo o percurso realizado, desde o início da pandemia, foi intenso e contribuiu para que os alunos tivessem uma real

percepção de todas as mudanças que estão acontecendo, não somente ao redor de si, mas também envolvendo o mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2019, o mundo foi surpreendido com o avanço da doença provocada pelo coronavírus. A vacina, que chegou tarde para muitas das vítimas fatais, é o único sinal de esperança para que a doença possa ser controlada. A Covid-19 afetou não somente a área da saúde, mas também todos os setores da sociedade, em especial o da Educação, tema deste artigo. As redes particulares e públicas de ensino, de todos os níveis, precisaram de muitas adequações para que os anos letivos de 2020 e 2021 pudessem ter continuidade, tentando cumprir os planejamentos e conteúdo de cada ano e série.

Um dos maiores desafios foi a adequação ao novo modelo de ensino que se precisava adotar: o ensino remoto. Professores, alunos e família viram-se diante de uma nova sala de aula, sem as costumeiras carteiras e lousas, mas, cada um, dentro de uma tela de computador. De uma hora para outra, a escola estava dentro da casa de cada aluno, e cada aluno estava dentro da casa de cada professor. Por outro lado, no ensino superior, o home office tornou-se presente e compartilhava o foro da sala de aula.

O desafio foi imenso. Culturalmente, as instituições de ensino sempre tiveram o seu espaço próprio. Ir à escola, fazer parte de um grupo, ter o contato físico, aprender a viver socialmente integram a formação escolar de cada indivíduo. Mas, diante do inesperado, tivemos de nos adaptar. Para as redes públicas, o desafio foi ainda maior. Diante de um sistema dotado de escassos recursos tecnológicos, no que diz respeito tanto às instituições de ensino, quanto às dificuldades de acesso para professores e estudantes, assumir o novo modelo digital colocou à prova a fragilidade e deficiências presentes num modelo educativo que, embora inserido numa sociedade tecnológica, ainda vive atado ao passado anterior à cibercultura.

A partir de outubro de 2021, estudantes, docentes e funcionários retornaram fisicamente às instituições de ensino, as quais passaram a utilizar um formato híbrido,

com parte do alunado revezando-se no remoto e outros no presencial.

Esse retorno também não tem sido muito fácil. Todos carregamos sequelas emocionais deixadas pela Covid-19, no entanto, como docentes de língua e literatura, é preciso unir a teoria à prática, numa permanente reflexão sobre o humano, retomando a citação de Antonio Candido (1995, p.180).

Resta uma certeza: nada voltará a ser como antes. O ensino híbrido, semi-presencial, síncrono EAD (educação a distância) ou assíncrono vieram para ficar. O repertório apreendido por professores e alunos e o domínio das ferramentas digitais modificaram as práticas de ensino-aprendizagem. Pierre Lévy aponta a necessidade de grandes reformas nos sistemas de educação e formação:

Em primeiro lugar, a aclimação dos dispositivos e do espírito do EAD [...] ao cotidiano e ao dia a dia da educação. O EAD explora certas técnicas de ensino a distância, incluindo as hipermídias, as redes de comunicação interativas e todas as tecnologias intelectuais da cibercultura. Mas o essencial se encontra em um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede. Nesse contexto, o professor é incentivado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos em vez de um fornecedor direto de conhecimento. (LÉVY, 2018, p.160)

O ensino de língua e literatura, assim como o de todas as demais áreas do conhecimento transformaram-se em um curto espaço de tempo, porém, os saberes estão postos e expostos nas redes. Trabalhar com o ensino, prática e reflexão sobre a produção de textos e a literatura abrem janelas capazes de ampliar horizontes e percepções, trazendo provocações, a fruição, o descobrir e redescobrir com outro olhar a cada releitura. O ato de ler, escrever e refletir sobre textos promove o diálogo e aguçava os sentidos, e permite ver a realidade com outros olhos, criando, a partir do real, ou simplesmente desconectando-se dele, rumo ao inusitado mundo da imaginação, inovação e da interatividade.

Na prática de produção de textos para alunos do ensino superior, oportunizar a reflexão e a expressão de sentimentos como ansiedade, dor, medo e angústia gerados em consequência da pandemia esteve presente todo o tempo. Houve uma

mudança na abordagem dos textos, isto é, *O corvo*, de Edgar Allan Poe, e *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, desencadearam reflexões sobre o momento vivido pelos alunos, pela sociedade.

A função docente como mediação neste processo foi fundamental no diálogo e no momento de trazer à tona as apreensões, criando textos e vídeos que permitissem uma autorreflexão por parte dos estudantes, como revelam os materiais produzidos.

No que diz respeito às práticas realizadas com os alunos do Ensino Fundamental II, os objetivos e resultados não foram diferentes. As produções artísticas, tanto verbais quanto não verbais, foram motivadas por conversas e estímulos a reflexões diversas. Os alunos foram incentivados a fazer um mergulho na própria história, percebendo que suas dores também eram as dores do outro, externando em palavras e imagens um pouco das dificuldades do momento em que estavam inseridos.

Às instituições de ensino cabe uma formação que vise a construção de saberes e identidades com habilidades e competências para construir uma sociedade mais justa e humana. O professor é uma importante peça nesse processo. Seu olhar aguçado, diante das dificuldades internas e externas que afetam o desenvolvimento dos estudantes, é fundamental na busca de caminhos que oportunizem o amadurecimento dos alunos.

O contexto da pandemia e pós-pandemia ainda gera muitas dúvidas e incertezas. Entretanto, através do uso de variadas formas e expressões da arte, professores constituíram ferramentas e percursos que provocam reflexões e evocam o entendimento capaz de lidar com os desafios prementes que afetam não só a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, mas também a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *O Fogo e o Relato: ensaios sobre criação, arte e livros*. Trad. Andrea Santurbano, Patrícia Peterle. São Paulo: Boitempo, 2018.
- AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. Educadores alertam para aumento de evasão escolar durante a pandemia, 06/10/2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/814382-educadores-alertam-para-aumento-de-evasao-escolar-durante-a-pandemia/> Acesso em 30 out. 2021.
- ALUN.BE, Project. Disponível em: <https://www.alunbe.com/edification#0> Acesso 30 out. 2021.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. L. Perrone Moisés. São Paulo: Cultrix, 1977.
- CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1999.
- CANDIDO, Antonio. *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. Trad. Augusto de Campos. São Paulo: Nhambiquara, 2014.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.
- CNN BRASIL. “Pandemia aumenta evasão escolar, diz relatório do Unicef.” Notícias CNN Brasil. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/01/28/pandemia-aumenta-evasao-escolar-diz-relatorio-do-unicef> Acesso em: 14/04/2021.
- COELHO, Nelly Novaes. *O conto de fadas: símbolos – mitos - arquétipos*. 4ed. São Paulo: Paulinas, 2012.
- CRIANÇAS DE IBEJIS. Conto e vídeo de Ananda Cantanhede Mota, Henry Alexandre Lobato Valencise, Nicole Oliveira da Silva, Thaís Stephanie Alves de Lima e Thauanny da Silva Batista. Trabalho desenvolvido para a disciplina de Interpretação e Produção de Texto do curso de Design de Mídias Digitais, 2º semestre de 2020. Orientação: Profa. Dra. Sandra Trabucco Valenzuela. Fatec Carapicuíba. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IobbbV-tPXhA> Acesso em 30 out. 2021.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Diante da Imagem: questão colocada aos fins de uma*

história da arte. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2013.

G1. Disponível em <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2021/07/23/evasao-escolar-dispara-durante-a-pandemia-e-cerca-de-670-mil-alunos-ficam-sem-estudar-em-sp-aponta-relatorio.ghtml> Acesso em 30 out. 2021.

HOW GEORGE FLOYD DIED, AND WHAT HAPPENED NEXT. Reportagem. Disponível em: <https://www.nytimes.com/article/george-floyd.html> Acesso em 30 out. 2021.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad Covid-10, 2020. Disponível em: <https://glo.bo/3jSi8f0> Acesso em 30 out. 2021.

JUSTIÇA PARA GEORGE FLOYD. Reportagem. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/george-floyd-como-negro-morto-pela-policia-inspira-hoje-luta-antirracista/#page1> Acesso em 30 out. 2021.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. Trad. Carlos Irineu da Costa. 3ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

MARTÍN VIDAL, Beatriz. *Blog Beatriz Martin Vidal*. Disponível em <https://www.beatrizvidal.com/blog> Acesso em 14 abr. 2021.

MORAES, Odilon. *Olavo*. São Paulo: Jujuba, 2018.

MONO NO AWARE. Conto e vídeo de Anna Redistuo, Julia Mattos, Gabriely Melo, Gabriela Falleiros e Valéria Stephane. Trabalho desenvolvido para a disciplina de Interpretação e Produção de Texto do curso de Design de Mídias Digitais, 1º semestre de 2020. Orientação: Profa. Dra. Sandra Trabucco Valenzuela. Fatec Carapicuíba. Disponível em: <https://bit.ly/3kWZPpq> Acesso em 30 out. 2021.

ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE. Histórico da Pandemia de COVID-19. mar. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19> Acesso em 30 out. 2021.

OS SIMPSONS. “No Dia das Bruxas” (“Treehouse of Horror I”), EUA: Fox, 1990. Direção: David Silverman. Roteiro: Sam Simon, John Swartzwelder, Jay Kogen, Wallace Wolodarsky e Edgar Allan Poe.

PEIXOTO, José Luis. *Retorno a casa*. Porto Alegre: Dublinense, 2020.

POE, Edgar Allan. O Corvo. Trad. Fernando Pessoa e Machado de Assis. Org., posfácio e trad. dos ensaios Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das

Letras, 2019.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Governo do Estado de São Paulo. Durante a Pandemia.

Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/confira-decretos-e-resolucoes-de-educacao-implementados-durante-pandemia/>, 02/07/2020. Acesso em 30 out. 2021.

VOGLER, Christopher. *A jornada do escritor*. Estruturas míticas para contadores de histórias e roteiristas. Tradução de Ana Maria Machado. Rio de Janeiro: Ampersand, 1997.



ENSAIOS

**REFLEXÕES ACERCA DO LUGAR DOS
ESTUDOS DE VERTENTE FORMAL DO
CONTO DE FADAS NO CONTEXTO
DO SISTEMA LITERÁRIO E FACE AOS
DESENVOLVIMENTOS ATUAIS DA ÁREA
DE LIJ**

**FORMALIST FAIRY TALE STUDIES WITHIN THE
LITERARY SYSTEM AND CURRENT DEVELOPMENTS OF
CHILDREN'S LITERATURE RESEARCH**

André Luiz Ming Garcia¹

¹ Bacharel, licenciado, mestre e doutor em Letras pela Universidade de São Paulo.

INTRODUÇÃO

O objetivo inicial que impulsionou a produção deste trabalho foi o desejo de apresentar ao público brasileiro uma tradução do ensaio “*Fairy tale is form, form is fairy tale*”, publicado originalmente em 2009 pela escritora e pesquisadora norte-americana Kate Bernheimer, como parte de uma coletânea de textos editada pela Tin House Books que se concentra em ensaios críticos sobre arte elaborados por artistas-pesquisadores.

Meu supramencionado desejo tem suas origens em uma série de fatores: primeiramente, minha predileção por ouvir atentamente as vozes de criadores de arte que também elaboram reflexão criteriosa de cunho acadêmico acerca de objetos análogos aos que engendram, em uma forma híbrida de textos que acomodam rigor no raciocínio apresentado e estilo de escritura semi-literário.

De fato, a natureza multifacetada, híbrida, insubordinada e desafiadora das artes contemporâneas requer uma multiplicidade de olhares que sobre elas se debruçam, olhares esses que necessitam reformular-se constantemente de modo a captar os novos (e sempre em processo de vir-a-ser) procedimentos estéticos e gestos comunicativos em artes. Assim, além de requererem a inter, multi e transdisciplinaridade, esses objetos também reclamam distintas perspectivas de análise que auxiliem-nos na contemplação da infinidade de aspectos passíveis de perscrutação e de recorte quando da fruição crítica de tais obras.

Em segundo, mas não menos importante lugar, o ímpeto de produzir esta tradução deveu-se ao entusiasmo com que meus alunos de graduação costumam ler o ensaio de Bernheimer, fascinados pelo caráter sucinto e agudo de suas observações, ilustradas por ricos exemplos e verdadeiras sugestões de leituras que expandem nosso próprios repertórios, as quais, em breves páginas, oferecem-nos uma original e perspicaz síntese da teoria formal do conto de fadas elaborada por Max Lüthi há pelo menos sete décadas e que, mediante a escrita de Bernheimer, vê-se, desta feita, além de mais enxuta, desejavelmente atualizada, em gesto necessário de revisão da crítica literária antecedente.

Deste modo, ao passo em que atualiza elementos de uma obra seminal por vezes taxada de “antiga”, recupera seu valor imensurável e ainda insuperado no conjunto de

textos críticos dedicado ao mesmo tema e sob perspectiva correlata. Esse entusiasmo expresso por parte dos alunos tem-se visto acompanhado de ricas discussões e consideráveis e satisfatórias aferições, por minha parte, de seu aprendizado. Além disso, a abordagem de Bernheimer do entendimento da forma do conto de fadas como um modo de compreensão de suas técnicas de criação é apresentada pela autora, neste ensaio, não como um manual, mas como um instrumental de apoio para todos os escritores que desejem criar contos de fadas ou obras de outros gêneros, como romances e novelas, que as contenham, partindo de sua compreensão sistêmica. Isso vale também para todos os nossos alunos de Literatura que desejam - e frequentemente expressam em aula esse desejo - aventurar-se pela escrita de narrativas maravilhosas, de fantasia e todos os tipos de fabulações aos moldes dos contos de fadas ou neles inspiradas.

Finalmente, faz-se-me imperioso ressaltar o fato de que os estudos literários que focalizam a forma das textualidades poéticas, ou, caso se prefira, estudos literários de talhe formalista, embora sempre valorados dentro de certos grupos, têm-se visto relegados a um segundo ou mesmo terceiro plano face às transformações dos interesses investigativos na área de Literaturas, com foco especial, aqui, aos estudos de literatura infantil e juvenil (doravante, LIJ). Bem verdade é que tais transformações nada mais são do que as adaptações do olhar atento às próprias mudanças (d/n) o mundo-sociedade-cultura em que vivemos, mudanças essas que, ao fim e ao cabo, nada mais parecem ser além de reajustes de enfoque(s) ao lidarmos com o mundo e conosco mesmos, tanto pelo já referido fato de que novas obras de arte a surgir conclamam novos olhares e olhares renovados, como também, assim como veremos mais adiante, pelo consenso cada vez mais crescente no âmbito das humanidades de que muitas questões anteriormente vistas como naturais provavelmente não passem de construtos sociais e culturais, entre elas as que tangenciam nossos entendimentos coletivos de cultura e natureza (fronteira há décadas já esboroadada pela semiótica peirciana), de sexualidade e gêneros, de infância e de nosso papéis em uma estrutura social de hierarquias tão silenciosas quanto contundentes, para mencionar algumas poucas mas deveras relevantes no contexto deste artigo.

Assim, o desejo anunciado de produzir uma tradução ao português do texto de Bernheimer pretende corresponder aos motivos ora expostos e incentivar, de algum

modo, novos avanços nos estudos literários de vertente mais formalista, sem que, com isso, esteja-se propondo um abandono ou preterimento das outras inclinações investigativas existentes nos estudos da literatura e das artes, cujos artefatos, como já mais de uma vez aqui dito, requerem pluralidade e diversidade de olhares, métodos e pensares. Para além disso, é almejado o estímulo à criação, por parte de novos escritores, quiçá ainda na fase de armazenarem seus esboços na gaveta, de contos de fadas e narrativas a eles análogas ou relacionadas.

Entregar tal tradução sem contextualizá-la na esfera dos estudos contemporâneos de literatura, com foco especial na LIJ, e nos liames do sistema literário do qual fazem parte pareceu-me, entretanto, opção pouco qualificada. Deste modo tentarei, nos parágrafos que seguem, abordar os dois temas ora mencionados em ordem reversa e, por fim, apresentar a autora e seu texto, concluindo com a anunciada tradução de seu ensaio.

O SISTEMA LITERÁRIO E OS ESTUDOS ACERCA DO CONTO DE FADAS

Antonio Candido, em seu influente livro *A formação da literatura brasileira: momentos decisivos, 1750-1880* (2006 [1975]), busca circunscrever os caminhos de uma “história dos brasileiros no seu desejo de ter uma literatura”, considerando, como não poderia deixar de ser a partir de tal perspectiva, as obras literárias como parte de um sistema dentro do qual se articulam entre seu autor e seu(s) leitor(es). Apesar de possuir familiaridade com esta obra, preferirei, aqui, remeter a um recorte de aspecto central seu realizado por Marisa Lajolo em artigo de notória expertise elaborado a partir de uma apresentação feita pela estudiosa por ocasião do simpósio “Monteiro Lobato: texto e contexto” durante o XII Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada (ABRALIC) em julho de 2011. A escolha por este caminho deve-se sobremaneira ao pertinente encaixe que ela engendra de aspectos pontuais do ideário de Candido no campo da LIJ, ainda que com objetivos finais distintos daqueles que motivam a escritura do presente texto.

Assim, a partir de reflexões contidas nesta obra, Marisa Lajolo (2011), não por

acaso ex-orientanda do mestre Candido e hoje detentora de voz de autoridade em estudos literários, com destaque para a LIJ, recupera-lhe os conceitos gerais contextualizando-os no âmbito de problemáticas relacionadas à recepção *hodierna* de obras literárias *de tempos pregressos*, um intrincado processo que, se acaso mal conduzido, consiste em convite ao anacronismo. No caso deste texto específico, versa acerca de polêmicas a respeito de aspectos da recepção do texto lobatiano *Caçadas de Pedrinho* nos dias de hoje. Aqui, recuperarei, entretanto, o seguinte trecho de seu artigo, que buscarei contextualizar no âmbito dos estudos acerca do gênero conto de fadas.

Segundo Lajolo,

tradicionalmente, os estudos literários parecem privilegiar as *categorias-vértice*. Com efeito, vertentes de extração formalista e retórica privilegiam a *obra*, vertentes de cunho psicanalista ou biográfico privilegiam o *autor* e vertentes contemporâneas inspiradas na Estética da recepção privilegiam *leitores*. Pesquisas mais recentes sobre a História da Leitura (área ampla que recobre a História do livro e de livros, do leitor e de leitores, de autores e de editores) apontam para a importância das mediações entre *autores e obras*, entre *obras e públicos* e entre *autores e público* (LAJOLO, 2011, n.p, *sic*).

Transpondo estas considerações para o campo do conto de fadas, podemos alocar, deste mesmo modo tripartite, os estudos que tradicionalmente compõem o arcabouço crítico a respeito desta temática. Aqui, entretanto, estaremos considerando, tendo em vista o público-alvo almejado deste escrito, tendências acadêmicas brasileiras na abordagem do conto de fadas, uma vez que, em nível internacional, observamos o predomínio de orientações investigativas dessas mesmas narrativas bastante díspares das que registramos nos trópicos, entre elas:

- A tendência alemã (considerando-se, aqui, a origem dos Grimm) de enquadramento do assunto contos de fadas nas áreas de Estudos Sociais e Culturais e não exatamente literários;
- A segunda e mais tímida tendência alemã de enquadramento dos contos de fadas, quando ocorre no campo dos estudos de literatura, fora do recorte acadêmico LIJ;

- A tendência internacional e pronunciadamente anglo-saxã de estudos de LIJ focados em questões educacionais e de recepção infantil;
- A crescente preocupação dos estudos internacionais de LIJ com releituras e reinterpretações do cânone de cunho crítico e questionador face a construtos socioculturais e convenções passadas dos gêneros literários e, entre outros fatores, seus componentes hoje considerados politicamente incorretos.

Apesar deste contexto internacional, os estudos brasileiros atuais sobre o conto de fadas e os estudos estrangeiros que mais fortemente ecoam e reverberam nestas terras encaixam-se, ainda, na categorização tripartite de Lajolo baseada nas considerações de Candido a respeito do sistema literário. Deste modo e a partir disso, aqui temos (não exaustivamente):

- Escritos críticos de tradição formalista e retórica: aqui, destacam-se de modo seminal, na primeira metade do século XX, os textos de Vladimir Propp, Max Lüthi e André Jolles, entre outros, cada qual versando sobre recortes próprios de questões formais específicas do gênero;
- Estudos críticos de cunho psicanalítico e biográfico: no primeiro subgrupo, temos os influentes escritos de Bruno Bettelheim, sobretudo, assim como de Marie-Louise von Franz; no segundo, grande volume de estudos biográficos sobre os irmãos Grimm e seu ofício enquanto filólogos, linguistas, pesquisadores e escritores, oriundos, estes últimos, em grande parte, da Alemanha;
- Estudos críticos que versam a respeito da recepção do conto de fadas: tendência atual que parece seduzir grande número de pesquisadores preocupados com os desdobramentos das leituras contemporâneas de contos de fadas literários originários de finais do século XVII (Perrault, entre outros) ou início do XIX (Grimm, sobretudo), frequentemente inseridos na interseção literatura-(psico)pedagogia.

Esta divisão não se pretende, contudo, estanque. Vários textos críticos que versam a respeito da LIJ imbricam-se entre mais de uma tendência ou conformam-se no

contexto de uma metodologia já previamente trilhada pelo pesquisador, como os estudos de perfil culturalista e de historiografia literária crítica empreendidos sobre este gênero por Nelly Novaes Coelho em constante contextualização das obras de ficção analisadas no marco de uma leitura dos desenvolvimentos da sociedade e da cultura, até o momento ainda influentes no Brasil. Observam-se, também, tendências atuais de focalizar contos de fadas contemporâneos e/ou reinvenções contemporâneas de contos de fadas literários tradicionais considerando questões prementes e concernentes às problemáticas da intertextualidade, da metaficção e da intermedialidade, relevando-se, junto a esta última, o caráter não apenas semioticamente híbrido da LIJ, mas também seu diálogo incessante com todas as demais linguagens artísticas e formas de conhecimento.

Este aglomerado de orientações investigativas e analíticas, com seus riquíssimos meandros, vária vez intersemióticos e intermediáticos, bem assim pondo em diálogo a literatura com outras áreas do saber, em exercícios sofisticados de literatura comparada, pode intimidar ou fazer parecer ortodoxos ou pouco criativos os estudos literários de orientação mais formalista. Para o olhar mais superficial ou desatento, o foco no texto em si e nos desdobramentos de sentidos gerados pela sintaxe dos signos articulados exclusivamente no seio da obra, desconsiderando o humano que a gera e o humano que a co-constrói mediante a leitura poderia parecer, além de pouco glamouroso, desumanizador.

Malgrado esta possibilidade, o olhar atento tenderá a reconhecer tal foco como rudimento sofisticado de exalçamento da obra que, ao final, tende a revalorizar todos os elementos integrantes do sistema literário. Assim, e de modo a enfatizar as benesses de uma abordagem formalista e objetiva do texto literário (que não se pretende exclusiva ou excludente) diante dos compromissos de objetividade e empirismo da pesquisa científica, afirmava Lucrecia D'Alessio Ferrara:

A consciência de que a obra literária é um produto organizado segundo alguns princípios afastou, do cenário da crítica contemporânea, as especulações subjetivo-interpretativas sobre uma mística da criação literária e valorizou a pesquisa objetiva e racional do processo de construção da obra [mediante] técnicas de descrição e denomi-

nação cada vez mais rigorosas e mais próximas da ciência, sem se afastar, contudo, daquela liberdade, própria da ciência, que impõe as transformações das técnicas utilizadas, sempre que solicitadas pela natureza do próprio fenômeno pesquisado (FERRARA, 1978, p. 21).

Afastando ideias vagas a respeito de um possível reducionismo das abordagens formalistas de análise literária, a autora também destaca a possibilidade de o crítico assim “penetrar, pouco a pouco, no emaranhado de linhas que situam o jogo dos significantes até chegar à configuração plural dos significados” (p. 21-22), de modo a que se contemple a obra como “campo de possibilidades” (p. 22).

Se considerarmos essas asserções no já há muito e por muitos anunciado contexto de crise na literatura que nos tem levado ao que alguns já denominam uma sociedade pós-literária (COSSON, 2016), caracterizada por mudanças nas relações tanto entre as artes entre si quanto entre os leitores e as linguagens e obras (“mundos simbólicos”, nas palavras de Cosson), observaremos que a compreensão dos sentidos engendrados dentro do texto literário e a partir dos signos articulados no seio dele, sobretudo daquele primordial que serve de base e inspiração para a profusa e incessante criação de tantas outras textualidades a ele intertextualmente ligadas como o conto de fadas, permitir-nos-á compreender com muito mais pronunciado êxito as vicissitudes não apenas de todas essas novas textualidades que não cessam de surgir, como também dos outros vértices do sistema: o processo original de criação e o processo de recepção, que também é, a seu modo, processo de criação.

É nesse sentido que cumpre valorizar o esforço e a sagacidade de Bernheimer ao trazer para o século XXI as reflexões fundamentais de Max Lüthi acerca do conto de fadas com base em suas características formais. Essa revalorização de Lüthi faz especial sentido se considerarmos críticas contemporâneas a uma suposta desatualização das reflexões de Lüthi que baseiam-se estereotipicamente na irrefutável antiguidade de seus textos e não em uma suposta antiguidade de suas ideias, a qual nenhum crítico conseguiu demonstrar com algum estofamento. Apesar disso, o volume de classificações de Lüthi, constituintes do cerne de seus livros, qualificados pela própria

Bernheimer como “**incríveis, repetitivos e poéticos**”² clamou, na atualidade, por uma modernização de sua expressão de maneira mais enxuta e adaptada à análise e leitura de obras posteriores ao estudioso suíço e que, como tais, requerem certas reconduções de olhar.

Qual seria, porém, a competição encarada pelos estudos do conto de fadas de corte formal(ista) em face das tendências ou interesses contemporâneos dos estudos acadêmicos de literatura, de modo geral, e de LIJ, de maneira específica? Com o intuito de prosseguir com as presentes reflexões neste rumo, visitarei, no item seguinte, o criterioso e bem informado balanço que nos apresentou em 2016 Maria Nikolajeva das tendências recentes na pesquisa de literatura infantil, as quais, segundo a estudiosa, promovem um “retorno ao corpo”.

ESTUDOS HODIERNOS DE TEXTUALIDADES PRIMORDIAIS E OUTRAS DA LIJ

Ao tratar dos rumos correntes da pesquisa em LIJ, Nikolajeva (2016) concentra-se inicialmente em nomear a proeminência dos interesses investigativos mais explorados na pesquisa internacional em LIJ da década de 1990, que se concentrava nas seguintes áreas ou temáticas:

- visões (e, por consequência, representações) de infância como construções sociais;
- visões de infância que perpassam a produção de LIJ como projeções e, assim, representações do adulto autor (*i. e.*, como questões de interioridade adulta);
- questões de gênero e identidade de gênero;
- questões étnicas e raciais;
- questões de orientação sexual;

2 Negrito meu.

- como consequência ou mesmo gerando a tessitura dessas questões, discussões concernentes a hierarquias sociais e sistemas opressivos.

Como característica mais proeminente da pesquisa internacional em LIJ mais recente, Nikolajeva ressalta uma virada rumo a questões de materialidade e corporeidade, quais sejam, entre outras:

- questões relativas às pessoas com deficiência;
- focalização de questões concernentes aos corpos infantis;
- questões concernentes ao meio ambiente em sua materialidade.

Ainda premente parece ser o que se relaciona às:

- questões relativas ao caráter do que é humano, humanidade e o pós-humano.

Enquanto as reflexões dedicadas aos temas elencados no escopo dos estudos noventistas baseavam-se sobremaneira em teorias culturais, a pesquisa mais atual parece calcar-se cada vez mais em arcabouços críticos como aqueles advindos da ecocrítica, do pós-humanismo, de estudos sobre deficiência e da crítica cognitiva. O parágrafo seguinte do texto da pesquisadora de Cambridge subsume os termos dessa virada material:

[...] gradualmente ocorreu uma mudança tangível de atitude, conhecida como virada material. De repente, colegas e alunos estão trabalhando em novos tópicos, como ecocrítica (Dobrin e Kidd; Curry), identidades relacionadas ao lugar (Cutter-Mackenzie et al.), estudos sobre animais (Jaques), estudos sobre deficiência (Keith, Aveling) e poética cognitiva (os 'Schemas and Scripts' de Stephen, Kümmerling-Meibauer, Trites). Eles exploram mapas na literatura infantil (Pavlik), o aspecto físico da paisagem (Carroll), objetos e artefatos, incluindo casas de bonecas (Chen) e moda (Vaclavik), economias ocultas, punição corporal e suicídio assistido, apenas para citar alguns exemplos. O denominador comum de muitos novos campos interdisciplinares é o foco na materialidade. No entanto, essa tendência conspícua não apenas nos leva de volta ao essencialismo,

mas também reflete a complexidade, pluralidade e ambiguidade de nossa compreensão da infância e sua representação na ficção produzida e comercializada para o público jovem. Esses estudos recentes exploram com mais detalhes a relação complexa entre fenômenos perceptíveis e suas representações na ficção infantil; entre o corpo físico e seu retrato ficcional imaterial, lingüístico; entre o lugar físico e o fictício; entre a identidade humana e a identidade enigmática e inexistente de personagens fictícios feitos exclusivamente de palavras (NIKOLAJEVA, 2016, p. 133)³.

No Brasil, observa-se que as tendências temáticas internacionalmente difundidas nos anos 1990 parecem florescer mais nestas primeiras décadas do século XXI, quando testemunhamos a ascensão em prestígio dos estudos de gênero e feministas, da teoria *queer* e da teoria racial crítica e, não rara vez, um pano de fundo de orientação marxista e perspectivas pós-coloniais, bem como um correspondente alinhamento com posicionamentos político-ideológicos de cunho mais progressista.

Assim, percebe-se que a tendência dominante na atualidade seria a de focar elementos integrantes das textualidades (obras) sempre em profunda relação com os eixos 1 e 2 do esquema de Lajolo com base em Candido aqui reproduzido e adaptado

3 Tradução minha. Trecho original em inglês: “[...] *gradually a tangible change in attitude has occurred, referred to as the material turn. Suddenly colleagues and students are working on new topics such as ecocriticism (Dobrin and Kidd; Curry), place-related identities (Cutter-Mackenzie et al.), animal studies (Jaques), disability studies (Keith; Aveling) and cognitive poetics (Stephens ‘Schemas and Scripts’; Kümmerling-Meibauer; Trites). They explore maps in children’s literature (Pavlik), the physicality of landscape (Carroll), objects and artefacts, including dollhouses (Chen) and fashion (Vaclavik), hidden economies, corporal punishment and assisted suicide, just to give a few examples. The common denominator of many new cross-disciplinary fields is their focus on materiality. However, this conspicuous trend does not simply take us back to essentialism, but also reflects the complexity, plurality and ambiguity of our understanding of childhood and its representation in fiction produced and marketed for young audiences. These recent studies explore in more detail the complex relationship between perceptible phenomena and their representations in children’s fiction; between the physical body and its immaterial, linguistic fictional portrayal; between physical and fictional place; between human identity and the enigmatic, non-existing identity of fictional characters made exclusively of words*” (Tradução nossa).

à abordagem específica do conto de fadas, registrando-se, assim, um destaque mais recente para as questões de corporeidade e materialidade (questões concernentes à existência física das crianças e do meio ambiente, antes negligenciadas nas pesquisas sobre LIJ) que consistem, de fato, no foco principal do artigo de Nikolajeva (2016).

A luz lançada por Nikolajeva sobre essas tendências distintivas da pesquisa mais recente na área não significa, entretanto, que as questões sociais tenham exatamente sido relegadas a um plano secundário na pesquisa internacional. É notória a ênfase que ainda têm estudos relacionados a questões identitárias mundo afora. A virada material, à qual a autora se refere, está contida em uma questão maior de perfil fenomenológico e semiótico, ainda que não explícito: o foco atual na materialidade que anteriormente era atribuído sobretudo ao simbólico-cultural consiste na concessão de uma atenção maior à indexicalidade nas representações e na penetração atual dos estudiosos de LIJ nos (potenciais) objetos dos signos (imediate/dinâmico). O foco no elemento identitário, ainda que não despido de caráter simbólico, põe, assim, ênfase em questões metonímicas de pertencimento e contiguidade (fazer parte de). Paralelamente, a conjuntura de todo índice encapsular ícones, ou de a indexicalidade abranger a iconicidade, reside no fato de que a pertinência a um grupo também é definida pelas características similares compartilhadas pelos membros do grupo, ou pelo indivíduo-corpo e seu entorno, em processos de influência mútua. De algum modo, as marcas de pertinência a grupos, identidades e lugares estão evidenciadas nos corpos.

Além deste aspecto da corporeidade apontado por Nikolajeva, chama a atenção, em nosso país, embora não apenas nele, a atenção que vem sendo dedicada, desde o final do século passado mas com maior ênfase na atualidade, às pesquisas em LIJ a respeito da materialidade do livro infantil, as quais põem em relevo não apenas inevitáveis questões de terceiridade mais explícita (linguagens-interpretação-significação-comunicação), como a participação da linguagem do *design* em processos poéticos de representação-significação, mas também as de secundidade (existência bruta do livro em choque com o corpo-leitor) que sobrelevam a materialidade do livro em contato com a corporeidade do leitor e seus processos de fruição que vão muito além da percepção visual com seu tradicional caminho perceptivo olho-cérebro. Te-

mos, agora, um foco maior no corpo que lê com todos os sentidos de que dispõe. Assim, neste âmbito segundo e de diálogos multissensoriais, encontramos também com especial destaque em pesquisas atuais de LIJ as questões concernentes à alteridade.

Se tomarmos, como exemplo, a abordagem do tema crianças com deficiência na perspectiva dos anos 1990, encontraremos um foco que privilegia os significados, interpretações, representações e lugares sociais simbólicos das pessoas com deficiência e do capacitismo em sociedade e suas representações na ficção; já na perspectiva apresentada por Nikolajeva como atual, veremos mais representadas as condições concretas e físicas (secundidade, indexicalidade) e as qualidades/características (iconicidade) de ser-se um corpo com deficiência. Essa leitura pode provocar uma comparação (secundidade por contrastação, primeiridade por foco em qualidades) resultando em identificação (graças à representatividade) ou em exercício de empatia diante da realidade outra (alteridade evocando conhecimento do outro e autoconhecimento, já no nível da interpretação-interpretantes-terceiridade).

À parte destas tendências destacadas por Nikolajeva e acima elencadas por mim de maneira esquemática e à guisa de resumo, além de meus próprios acréscimos, pode-se observar, ademais, certa constância em movimentos de reinterpretação (munidos de ímpeto revisionista) do cânone literário infantil e juvenil (literatura primária) e do arcabouço crítico que constitui seus estados-da-arte (literatura secundária), a partir de releituras do conjunto delimitado de obras que os compõem. Isso não vai de encontro ao que nos apresenta Nikolajeva mas, em vez disso, ao seu encontro. Isto porque a (re)consideração de questões até há pouco tidas como petrificadas ou monolíticas e inteiramente definidas por determinantes biológicos tende a reencaixá-las como construções sociais. Tais construções, como se sabe, vão-se modificando através dos diferentes tempos, lugares e contextos, clamando, segundo os que assim pensam, por revisões, questionamentos e (des)construções.

Deste modo, observo, como exemplo apropriado para ilustrar estas considerações, a recente (julho de 2021) chamada para submissão de artigos para o vindouro dossiê “*Questioning the Canon: Rethinking the Golden Age of Children’s Literature*” do periódico *Children’s Literature Association Quarterly*, com publicação prevista para o verão de 2023 no número 48.2 da supramencionada revista. Esse compêndio visará

propor releituras de visões e posicionamentos acerca da convencionalmente denominada “*Golden Age of Children’s Literature*” [Era de Ouro da Literatura Infantil], agora reinterpretada como um fenômeno local de países anglófonos outrora encarado como representando a literatura mundial, ou seja, que de algum modo tratou de excluir literatura produzida por indígenas, pessoas não brancas etc.

Assim sendo, e expandindo a natureza inclusiva das pesquisas hodiernas em LIJ, constantemente em busca de representatividade de minorias, o dossiê pretende auxiliar na mitigação de diversas lacunas concernentes à formação do cânone da LIJ.

Em contraste com estas observações, vemos como Kümmerling-Meibauer, na introdução de sua recente (2017) e extensa obra *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur: Ein internationales Lexikon* [Clássicos da Literatura Infantil e Juvenil: um dicionário internacional], pontua que a restrição da abrangência dessa obra à produção de 65 países tem essencialmente a ver com o fato de que, na maior parte dos países da Ásia e da África, não se teria formado, ainda, uma literatura infantil própria, ou não se poderia observar, até o presente, prelúdios da formação de uma literatura infantil sofisticada nesses territórios.

A partir da perspectiva dos estudiosos pertinentes aos ramos investigativos explorados por Nikolajeva (2016) em seu panorama, e nas suprarreferidas buscas dos pesquisadores que organizam o mencionado dossiê do periódico *Children’s Literature Association Quarterly*, assistimos à convivência, de um lado, de visões mais tradicionais e arraigadas de cânone, assentadas em maneiras mais convencionais de abordagem crítica das produções literárias e culturais para crianças e jovens, com, do outro, perspectivas mais recentes que objetivam revisar essas noções e preencher lacunas na própria construção do cânone da LIJ que, pelo olhar do agora, parecem derivar de processos deliberados ou não suficientemente discutidos de exclusão e de elitismos. Pode-se supor, assim, que pesquisadores com esta segunda orientação talvez justificassem a ausência de representatividade de obras infantis africanas e asiáticas no dicionário de Kümmerling-Meibauer devido à escassez de registros de literatura oral ou, ainda, a uma presentemente criticada tradição de desprestígio e negligência de obras advindas dessas culturas assentada em hierarquizações históricas dos povos, territórios, culturas e corpos promovida desde o colonialismo.

Assim, cumpre encontrar, no meio de tantas transformações pelas quais vem passando a cadeira acadêmica de LIJ, o espaço do ensaio de Bernheimer e da abordagem formal do conto de fadas.

BERNHEIMER E O LEGADO DE LÜTHI E ZIPES

Kate Bernheimer é uma escritora especialmente dedicada ao gênero conto de fadas, que exerce influência fundante em sua própria criação, além de editora e pesquisadora norte-americana. Sua obra ficcional, assentada em pesquisa, iniciou-se com a publicação de coletâneas de contos de fadas como *Mirror, Mirror on the Wall* (Doubleday, 2002) e *Brothers and Beasts* (Wayne State University Press, 2007). A partir disso, escreveu uma trilogia de romances baseados em contos de fadas russos, alemães e de origem iídiche, a saber, *The Complete Tales of Lucy Gold* (2011), *The Complete Tales of Merry Gold* (2006), e *The Complete Tales of Ketzia Gold* (2001), todos pela Fiction Collective 2, além da coletânea de contos *Horse, Flower, Bird* (Coffee House Press, 2010), entre diversos trabalhos de curadoria e editoração. Bernheimer é também autora de inúmeras e agudas análises críticas de contos de fadas de tipologia e etiologia diversas que encontram-se publicadas em diversas páginas *web* que veiculam suas contribuições. No item 6 deste texto apresentaremos, entretanto, a tradução de um ensaio crítico por ela publicado como capítulo de livro (BERNHEIMER, 2009).

Já no título de seu ensaio, a autora presta homenagem a um pesquisador fundamental no campo dos estudos críticos acerca do conto de fadas, Jack Zipes. Mais especificamente, a autora parafraseia o título de seu livro *Fairy tale as myth, myth as fairy tale* [O conto de fadas enquanto mito, o mito enquanto conto de fadas], de 1994. Embora o autor, nesse texto, no qual fartamente recupera o pensamento de Mircea Eliade, considere já de entrada diferença fundamental entre mito e conto de fadas, baseada, por sua vez, na função sagrada que se destaca junto ao primeiro, procura, ali, salientar-lhes as similitudes. Apesar da homenagem, Bernheimer não exatamente captura, em seu texto, o rumo das ideias de Zipes sobre a relação entre mito e conto de fadas. Em vez disso, dedica-se a contemporanizar e esquematizar, de modo prá-

tico e estruturado, conceitos fundamentais explorados por Max Lüthi em suas obras baseadas na abordagem fenomenológica (KÜMMERLING-MEIBAUER, 1991) do gênero ao qual se dedicam acerca da estrutura formal dessas narrativas (LÜTHI, 1947, 1962a e 1962b, entre outras).

Logo no início de seu ensaio, Bernheimer permite-se iniciar o texto de maneira a ser considerada pouco convencional a partir de um enquadramento acadêmico: “Nossa, como amo contos de fadas”. Em seguida, afirma que textos desse gênero representam “tudo” para ela. Essa imiscuidade das emoções na introdução de seu texto deve-se ao caráter *sui generis* deste escrito, que se pretende a expressão do depoimento de uma artista e escritora (embora não deixe, por isso, de ser uma acadêmica) acerca de um gênero que a motiva, inspira e fascina, sem a pretensão anunciada de consistir em um artigo que persiga corresponder a convenções e formalidades. Apesar disso, o anúncio dessas emoções nada mais faz além de prenunciar sua motivação para dedicar-se ao tema, uma vez que aquilo que é enunciado adiante possui notório e iminente valor científico, já que, com base em fundamentação teórica devidamente anunciada, conduz-nos à apreciação de um processo de reconhecimento e categorização de fenômenos a partir de luz própria, o que lhe permite propor, ainda, uma taxonomia singular que visa nomear os recortes fenomenológicos empreendidos e suas subseqüentes descrições e exemplificações. Buscando o estabelecimento de um frutífero diálogo com o leitor, frequentemente dirige-se a ele, ao longo do ensaio, em segunda pessoa.

Ao auxiliar-nos na captura de momentos ou constituintes intrínsecos ao conto de fadas, por ela denominados planicidade (“*flatness*”), abstração (“*abstraction*”), lógica intuitiva (“*intuitive logic*”) e magia naturalizada (“*normalized magic*”), a autora nos apresenta as bases mesmas do funcionamento dos contos de fadas que são, por sua vez, as razões pelas quais eles evocam a criação de tão grande número de adaptações, recriações e transposições de seu imaginário a outras linguagens artísticas.

Deste modo, textos críticos de vertente formal, como o de Bernheimer, que ora apresentamos ao leitor, desta feita transposto ao português brasileiro, não se encontram em disputa com os focos correspondentes aos demais eixos do sistema literário nem com as tendências das mais contemporâneas pesquisas em LIJ. Ao contrário, unem-se a elas e as estimulam, oferecendo-lhes estofos sustentador.

REFERÊNCIAS

- BERNHEIMER, K. Fairy tale is form, form is fairy tale. In: ALLISON, D.; BENDER, A.; BERNHEIMER, K.; SHEPARD, J. (Orgs.). *The writer's notebook: Craft essays from tin house*. Tin House Books, p. 61-73, 2009.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos* (2 volumes). 9a. edição. Belo Horizonte: Itatiaia, 2006 [1975].
- COSSON, Rildo. Literatura infantil em uma sociedade pós-literária: a dupla morfologia de um sistema cultural em movimento. *Pro-Posições*, n. 27 (2), p. 47-66, Mai-Ago 2016.
- FERRARA, Lucrécia. *O texto estranho*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina. *Die Kunstmärchen von Hofmannsthal, Musil und Döblin*. Colônia/Weimar/Viena: Böhlau, 1991.
- KÜMMERLING-MEIBAUER, Bettina. *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur: Ein internationales Lexikon*. Band 1: A-K; Band 2: L-Z. Heidelberg: JB Metzler, 2017.
- LAJOLO, Marisa. Preconceito e intolerância em *Caçadas de Pedrinho*. *Revista Emília*, 01.07.2011. Disponível em: <https://revistaemilia.com.br/preconceito-e-intolerancia-em-cacadas-de-pedrinho/> . Acesso em: 13.07.2021.
- LÜTHI, Max. *Das europäische Volksmärchen, Form und Wesen; Eine literaturwissenschaftliche Darstellung*. Berna: A. Francke, 1947.
- LÜTHI, Max. *Es war einmal; Vom Wesen des Volksmärchens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1962a.
- LÜTHI, Max. *Märchen*. Stuttgart: Metzler, 1962b.
- NIKOLAJEVA, Maria. Recent trends in children's literature research: return to the body. *International Research in Children's Literature*, Volume 9 Issue 2, Page 132-145, Nov. 2016.
- ZIPES, Jack. *Fairy tale as myth, myth as fairy tale*. Lexington: University Press of Kentucky, 1994.

TRADUÇÃO COMENTADA:
“CONTO DE FADAS É FORMA,
FORMA É CONTO DE FADAS”¹

*Kate Bernheimer*²

*Tradução por André Luiz Ming Garcia*³

1 Nota da autora: “Este trabalho é uma homenagem ao influente estudo de Jack Zipes *Fairy Tale as Myth/Myth as Fairy Tale* (Lexington: University Press of Kentucky, 1994)”.

2 Nota do tradutor: Este texto contém notas de rodapé com comentários do tradutor, sinalizadas numericamente, e quatro notas de fim, inseridas pela própria autora no corpo do texto original em inglês, aqui indicadas com letras, de (A) a (D).

3 Bacharel, licenciado, mestre e doutorando em Letras pela Universidade de São Paulo.

“O conto de fadas, que até hoje é o primeiro tutor das crianças porque um dia foi o primeiro tutor da humanidade, vive secretamente na história. O primeiro e verdadeiro contador de histórias é, e continuará a ser, o contador de contos de fadas”

—Walter Benjamin

“Se durante um certo período da minha carreira de escritor sentimei atraído por contos populares e contos de fadas, isso não foi o resultado de uma lealdade a uma tradição étnica... nem o resultado de uma nostalgia por coisas que li quando criança. Foi mais por causa do meu interesse no estilo e na estrutura, na economia, ritmo e lógica dura com os quais eles são contados”

—Ítalo Calvino

“Nossa cultura é altamente individualizada, com uma grande fé na obra de arte como sendo única e no artista como sendo original, um criador divino e inspirado de itens absolutamente únicos. Mas contos de fadas não são assim, nem assim o são seus criadores. Quem inventou as almôndegas? Em que país? Existe uma receita definitiva para a sopa de batatas? Pense em termos de artes domésticas. É assim que eu faço sopa de batatas.”

—Angela Carter

Nossa, como eu amo contos de fadas. Com este ensaio, gostaria de transmitir o que os contos de fadas significam para mim como artista: no caso, tudo (sempre, desde que eu era criança, tenho sido mais feliz vivendo no contexto de uma história. Isso em si já é um conto de fadas). Eu também gostaria de desmistificar a ideia de que os contos de fadas seriam úteis apenas para escritores de fantasia ou fabulismo⁴. Eu gostaria de comemorar a forma lúcida desses contos. E eu gostaria de revelar como técnicas específicas dos contos de fadas cruzam fronteiras estilísticas. Ao passo em que a interpretação de contos de fadas constitui um caminho muito percorrido entre escritores, as técnicas de contos de fadas, por sua vez, permanecem pouco identificadas e apreciadas.

“O prazer dos contos de fadas”, escreve o estudioso suíço Max Lüthi, “reside

4 Nota do tradutor: forma literária de realismo mágico.

em sua forma". Eu me encontro cada vez mais devota do prazer oriundo da forma em geral, e da forma dos contos de fadas de modo específico, e por isso estou ansiosa por compartilhar aqui o que as técnicas dos contos de fadas fizeram pela minha escrita e o que também podem fazer pela sua. Os contos de fadas oferecem um caminho para o êxtase - o êxtase da forma - onde o leitor ou escritor encontra um lar ao mesmo tempo feliz e terrível.

Conto de fadas. Este termo traz à mente uma forma única que ainda reconhecemos e usamos mesmo após muitos séculos de manipulação de suas discretas técnicas. A forma sobrevive à mutação. Isso é também aplicável a uma ampla gama de estilos e formas narrativas. Contos de fadas atraem magneticamente escritores que se identificam como realistas, junto com surrealistas e dadaístas e modernistas e existencialistas e autores de ficção científica e fabulistas (para não mencionar escritores de novelas românticas e autores de cartões de felicitações e redatores de manchetes de tablóides). No entanto, em conversas entre escritores, a discussão de sua formação clássica é muitas vezes eclipsada por uma apreciação de seus óbvios momentos selvagens e estranhos. O fato de muitos escritores celebrarem o cosmos escuro e fantástico dos contos de fadas já é em si algo incrível, mas eu também gostaria de assistir a um crescente reconhecimento de sua destreza artística.

Você não precisa nem mesmo ter qualquer interesse consciente em contos de fadas para apreciar o efeito que eles exercem sobre você. Os contos de fadas afetam-nos a todos nós: como são onipresentes! Os escritores com quem falo ficam frequentemente surpresos ao descobrir que o que estão fazendo advém de uma linhagem formal dos contos de fadas. Às vezes, nossas conversas os levam a incorporar novos motivos em seu trabalho, ou a intensificar outros, em homenagem direta aos contos de fadas. No entanto, uma subestimação crítica do teor artístico dos contos de fadas conduz, por vezes, à interpretação errônea desses lindos e deliberados gestos como sendo acidentes infelizes ou diminuições do grau de verossimilhança do trabalho que se tem em mãos (existem muitas razões para essa subestimação, é claro, e são razões estranhas e tristes. Parte do problema consiste em que muitas interpretações de contos de fadas estão carregadas de clichês. Mas esse é um tema para outro ensaio. Por enquanto, vamos simplesmente dizer que sua associação com as mulheres e as

crianças e com as histórias de ninar talvez tenham desempenhado um papel importante. Além disso, as meninas-lobo simplesmente entram em pânico).

Então: em vez de dedicarmo-nos a entender como os contos de fadas foram depreciados, vamos, em vez disso, celebrar sua forma. Para fazê-lo, gostaria de me concentrar em quatro elementos dos contos de fadas tradicionais: planicidade, abstração, lógica intuitiva e magia naturalizada⁵. Eu acredito que esses componentes formais (embora existam outros [A]) compreendem a dura lógica dos contos a que Italo Calvino se refere em uma das epígrafes deste ensaio. Muitos autores que amam contos de fadas referem-se a esta dureza como sendo uma contribuição para o seu amor pela forma - mas eu gostaria de dar um passo adiante e examinar esses quatro componentes conforme se relacionam especificamente com o espectro redutor da escrita convencional e de vanguarda. Ou seja, esses quatro componentes técnicos dos contos de fadas tradicionais podem ser encontrados em diversos graus nos estilos mais comumente citados de escrita e, portanto, uma maior compreensão das técnicas de contos de fadas pode ajudar a resolver os dissensos infelizes que às vezes surgem entre os chamados escritores e críticos de vanguarda e *mainstream* (e, apesar de uma afeição emergente pelo fabulismo, acho que nós todos sabemos quem tem o poder mais óbvio neste dissenso - os contos de fadas que, com sua predileção pelos oprimidos, podem ajudar a interromper esta hierarquia prejudicial).

Outra premissa deste ensaio é que, assim como Sylvia Plath, poemas (e, de

5 Nota do tradutor: No texto original, o termo cunhado por Bernheimer é “*normalized magic*”, cuja tradução mais literal ao português seria “magia normalizada”. Minha opção, contudo, por transpor o termo ao português como “magia naturalizada” deve-se não apenas ao fato de que aquilo que se torna normal igualmente se torna natural, mas também pelo fato de que a normalização da magia no conto de fadas e nos contos maravilhosos, de forma geral, implica sua equiparação com a natureza no nível da exegese própria do conto, sendo a natureza, nessa maneira para nós nova, ampla e perpassada por magia, elemento essencial para a forma dessas narrativas. Reside, aqui, a questão-chave no entendimento dos gêneros do maravilhoso: a natureza do e no conto de fadas parece-nos, a nós, e apenas se lermos esses textos de maneira distante da devida, estranha. Lidos da maneira que aqui se considera mais experimentada, aquela própria daqueles que já tiveram contato com diversos contos desse tipo e que, ainda que intuitivamente, aprenderam a entendê-los em sua lógica, eles ostentam a mais normal das naturezas: a única que se pode imaginar em seu seio e da qual se constitui.

fato, ela era uma poeta muito interessada em contos de fadas) foram analisados muito mais por seu significado do que por sua forma, e o mesmo acontece com os contos de fadas. Eu estudo a interpretação de significados nos contos de fadas - há uma pilha de livros acadêmicos sobre a minha mesa em que estão enterrados meus livros de contos de fadas já bem gastos - e eu aplico de maneiras complexas o que aprendi na minha experiência com editoração, ensino e redação. Aprender a história dos contos de fadas é aprender a história do mito, da impressão, da infância, da alfabetização, da violência, da perda, da psicologia, do ensino, da ilustração, da autoria, da ecologia, de gênero e mais. Meus três primeiros romances - embora escassos em palavras, como de fato são (um amigo brinca que meus romances inteiros contêm aproximadamente o mesmo número de palavras que qualquer capítulo de *um* dos seus romances) - tente ser sobre isso tudo empregando técnicas de contos de fadas.

Além disso, meu estudo de técnicas de contos de fadas oferece um prazer diferente, que me é muito íntimo, enquanto trabalho em meus romances: o prazer da linguagem enquanto ela molda a história. Os contos vivem dentro de mim, ao que parece, e isso é adorável. Os contos de fadas são os esqueletos da história, talvez. Lê-los muitas vezes produz uma inquietante sensação - uma familiaridade corrosiva - aquela consciência reconfortante, mas sobrenatural de estar-se a viver dentro de uma história.

Leitores de coleções de contos de fadas, como leitores de - bem - livros, sabem por meio dessas técnicas que eles estão dentro das histórias, perdidos ou imaginados ou inventados lá dentro.

Suponho que quase todo mundo se lembra de um conto de fadas dos tempos de infância, mas, em todo caso, aqui temos um chamado “O botão de rosa” (conto alemão, traduzido por Ralph Manheim) para nos ajudar-nos a entrar em forma:

Era uma vez uma mulher pobre que tinha duas meninas. A mais jovem era enviada à floresta todos os dias para colher lenha. Certa vez, quando ela já havia percorrido um longo caminho antes de encontrar qualquer lenha, apareceu uma linda criancinha que a ajudou a pegar a lenha e levou-a para ela até sua. Então, em um piscar de olhos, ela desapareceu. A menina contou os fatos à mãe, mas a mãe não quis acreditar. Então, um dia, ela trouxe para casa um

botão de rosa e disse à sua mãe que a linda criança o tinha dado a ela e dito que viria novamente quando o botão de rosa se abrisse. A mãe colocou o botão de rosa na água. Certa manhã, a menina não se levantou da cama. A mãe foi e encontrou a criança morta, mas com uma aparência adorável. O botão de rosa tinha-se aberto naquela mesma manhã.

É claro que todos nós conhecemos a abertura - “Era uma vez” - a partir daí, a primeira coisa que você sempre sabe sobre um conto de fadas é que você está dentro dele. Imediatamente, ele anuncia ser uma forma e que você está dentro dessa forma.

Além do fato de achar que esta é uma das mais perfeitas histórias do mundo, ela ainda funciona bem para apresentar as quatro técnicas do conto de fadas que mencionei anteriormente. Essas técnicas mostraram-se presentes, de algum modo, em quase todos os contos de fadas literários ao longo de centenas de anos, desde o século XVII até o presente, ao redor do mundo e através de vários estilos. Podemos encontrá-las em uma narrativa pós-moderna e fragmentada de Donald Barthelme (“*The Glass Mountain*”); em uma narrativa linear cheia de suspense de A. S. Byatt (“*The Thing in the Forest*”); em um poema psicológico subversivo de Rita Dove (“*Beauty and the Beast*”); e em um sensível e minimalista poema de Fanny Howe (“*Forty Days*”). Poderíamos citar centenas de diversas obras de centenas de diversos escritores nas quais podemos facilmente encontrar tropos e técnicas básicas de contos de fadas.

Vamos, então, começar com a *planicidade*. Personagens em um conto de fadas são sempre planas (quer seja Chapeuzinho Vermelho, a Madrasta, o Ouriço ou a Fera). Em “O botão de rosa”, temos uma mãe e duas filhas, uma identificada apenas como “a mais jovem” e uma descartada após a primeira frase. Personagens de contos de fadas são silhuetas, mencionadas simplesmente porque estão lá⁶. A elas não são atribuídas muitas emoções - talvez uma, como feliz ou triste - e estas não estão em conflito psi-

6 Nota do tradutor: Vladimir Propp, em *Morfologia do conto maravilhoso*, focalizava a importância das personagens nessas narrativas sobretudo a partir das funções que desempenham em prol do andamento da narrativa, ou do encadeamento linear da sucessão de peripécias. Essa ênfase em sua funcionalidade em textos onde se prioriza a narração explica parcialmente a negligência do gesto de descrevê-las ou mesmo desenvolvê-las com maior profundidade física ou psíquica.

cológico. Em um conto de fadas tradicional, uma criança que escapara de um avanço incestuoso não se tornou um adulto neurótico. Esta ausência de profundidade, esta planicidade, viola uma regra técnica frequentemente ensinada aos escritores no início das aulas de redação: que a profundidade psicológica de um personagem é crucial para uma história. Em um conto de fadas, no entanto, essa planicidade funciona lindamente; permite profundidade de resposta no leitor (eu tenho escrito por alguns anos sobre como as técnicas de contos de fadas também são proeminentes em muitas obras de artes visuais contemporâneas. Um bom exemplo de planicidade de conto de fadas em artes visuais é o trabalho de Kara Walker. Walker usa recortes vitorianos ampliados, incorporando imagens folclóricas em suas angustiantes e comoventes narrativas de identidade, gênero e raça).

A planicidade, é claro, combina com a técnica da *abstração*. Os contos de fadas dependem da abstração para que gerem seu efeito. Não muitos detalhes ilustrativos e descritivos em particular são fornecidos. As coisas nos contos de fadas são descritas com linguagem aberta: adorável. Morto. Bela. Em “O botão de rosa”, não há explicação de como ou até que ponto ou de que modo as crianças são amáveis ou bonitas. Aqui temos outra violação muito emocionante, a dessa regra “mostre, não diga” de vocês, pessoal mais velho. Os contos de fadas contam; eles não mostram com frequência. Eu, muito naturalmente, como escritora, estou inclinada a essa ausência.

Curiosamente, se você olhar para os contos de fadas tradicionais, também encontrará um uso muito limitado de cor e uma forte dependência de coisas que são metálicas ou de vidro (B). Em muitas versões literárias de “Chapeuzinho Vermelho”, você encontrará a cor de sua capinha descrita e, muitas vezes, que os dentes do lobo são brancos. Vermelho e branco (veja também a história alemã “Branca de Neve e Rosa-Vermelha” e o uso delicado e gentil desse motivo no complexo romance contemporâneo de Kathryn Davis *The Walking Tour*). Mas não há muitas outras cores. O lobo não é descrito como marrom; a floresta não é descrita como exuberantemente verde. As imagens em um conto de fadas são muito isoladas, muito específicas. Tão precisas. Tão enganosamente simples.

Para remendar a história, os contos de fadas fazem uso do que chamo de lógica intuitiva, uma espécie de sentido sem sentido. A linguagem dos contos de fadas

tradicionais nos diz que primeiro aconteceu isso e depois aconteceu aquilo. Nunca há uma explicação do porquê. Na verdade, a pergunta *por que* não costuma surgir. As coisas geralmente acontecem em um conto de fadas quando elas precisam acontecer, mas outras coisas acontecem que não têm relevância além do efeito de linguagem. Isso não está logicamente conectado àquilo, exceto por sintaxe, por proximidade narrativa. Em “O botão de rosa”, não há razão para pensarmos que a criança na floresta tenha algo que ver com a morte da menina. Da mesma forma, a flor se abrindo após sua morte. E aquela filha mais velha - o que aconteceu com ela? Você pode imaginar enviar uma história para um oficina de redação em que o primeiro parágrafo apresenta dois irmãos, mas um dos irmãos nunca mais é mencionado?⁷

Em um conto de fadas, dentro dessa desconexão lírica, reside uma história que penetra e assombra você profundamente, eu acho. Você não duvida de que um conto de fadas aconteceu exatamente como foi escrito. Isso pode explicar o apelido de contos de fadas como “*just-so stories*” [“histórias que são assim porque sim”] (algo às vezes empregado para enaltecê-las, às vezes para depreciá-las).

No que é considerada a versão literária mais antiga de “Chapeuzinho Vermelho”, intitulada “A história da avó”, a menina entra na cabana da avó e um gato em uma prateleira a vê e diz: “Você é uma vagabunda se beber o sangue da avó!” [C]. A menina mal fica surpresa com o gato xingador, sem falar da sua linguagem obscena, nem mesmo está preocupada com o fato de que o sangue de sua avó possa estar em jogo. Como a menina, o leitor passa facilmente para a próxima frase, quando a menina se aproxima do lobo na cama da avó e começa a fazer um *striptease*. Chocante, talvez, mas, quando você lê a história, o teor poético é, ainda assim, notável e belo.

Apesar de sua reputação de narrativas baseadas em enredos, contos de fadas mostram ser extremamente associativos quando você começa a descosturá-los. Eles utilizam uma lógica intuitiva.

7 Nota do tradutor: Em Lüthi (1947), este elemento específico da lógica intuitiva é abordado como “motivos truncados” ou, em certos casos, como os correlacionados “motivos cegos”, encarados, pelo estudioso, como característicos da estética do gênero e talvez derivados de seu caráter espontâneo e de sua origem oral.

Em “O botão de rosa”, a filha mais velha é simplesmente um substantivo; no entanto, ela existe na história, existiu lá por muito tempo. Ela é representada com tal segurança sintática que parece predestinada; a narrativa nunca levanta a questão de seu desaparecimento. Os detalhes em um conto de fadas existem isolados do que é comumente chamado de “enredo”, mas têm o efeito de fazer tudo parecer inevitável, correto. De certa forma, isso é muito pós-moderno - e não ao contrário do que acontece sintaticamente em algum tipo de poesia que é chamada “poesia da linguagem”. No entanto, a história também parece mimética, não é? (O espectro estilístico entra em colapso para mim - e revela que o erroneamente rotulado “não-realismo” é uma das nossas formas mais antigas).

E, claro, essa qualidade associativa também é uma espécie de violação, uma violação da regra de que as coisas devam fazer sentido. Vários contos de fadas dependem da relação sentida das palavras com a história - a arte de colocar palavras juntas em uma ordem estranha, mas maravilhosa, que simplesmente parece correta, não importa o quão difícil seja pegá-las separadamente e tentar montá-las de novo com a lógica cotidiana. Um conto de fadas é um Humpty Dumpty⁸.

A técnica final que discutirei aqui é a *magia naturalizada*. O mundo natural em um conto de fadas é um mundo mágico. O dia-a-dia colide com o maravilhoso. Em um conto de fadas tradicional não há necessidade de um portal. O encantamento não é surpreendente. A magia é o normal.

Em “O botão de rosa”, nossa querida garotinha que está prestes a morrer não se assusta com o aparecimento de uma criança que depois desaparece. A mãe não acredita na filha, mas não se assusta. No conto de fadas, o mágico e o real coexistem - trata-se de uma técnica. Isso é uma arte.

Em *As aventuras de Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, Alice não está preocupada com o fato de que um bebê que ela carrega se transforme em um porco: na verdade, ela simplesmente colocou “a criaturinha no chão e se sentiu bastante aliviada ao vê-la trotar silenciosamente para a floresta” [D].

8 Nota do tradutor: Emblemática personagem da literatura infantil, que consiste em um ovo antropomórfico, presente em contos de fadas e outras narrativas influentes do cânone da LIJ, entre elas *Alice através do espelho*, de Lewis Carroll.

Da mesma forma, no filme de 1946 de Jean Cocteau, *La Belle et La Bête*, a Bela não tem medo de a Fera ser uma fera - e não, digamos, um humano - ela está com medo simplesmente porque a aparência dele a assusta. É o choque de sua imagem que a assusta, não sua não-humanidade, ou seja - não a magia. Lüthi chama esse efeito de “choque de beleza” em contos de fadas. Considere como na maioria das versões de “Chapeuzinho Vermelho” a menina não tem medo de que um lobo fale com ela no bosque. Magia naturalizada. Você pode chamar isso de “suspensão da descrença” se quiser, mas eu prefiro a ideia de que os contos de fadas não exigem suspensão por parte do leitor; eles já estão suspensos, expandidos, extasiados com a magia naturalizada. Em contos de fadas não há grande alvoroço devido aos acontecimentos fantásticos.

Com sua planicidade, abstração, lógica intuitiva e magia naturalizada, os contos de fadas têm a chave da porta fortemente trancada entre o chamado realismo e o não-realismo, a convenção e o experimentalismo, a psicologia e a abstração. Uma chave para quem os vê como binários, portanto. Vistas pelas lentes dos contos de fadas, muitas obras podem ser entendidas como técnicas de compartilhamento de formas literárias.

Autores contemporâneos tão aparentemente díspares em termos de textura quanto Robert Coover e A. S. Byatt, Haruki Murakami e Stacey Levine, Rikki Ducornet e Alice Hoffman, Ben Marcus e Donna Tartt, Gregory Maguire e Joy Williams empregam formas e técnicas que têm suas raízes em contos de fadas - seja conscientemente por parte desses autores ou não - e estão juntos no *caminho de agulhas e alfinetes*⁹ da floresta. No trabalho de todos esses escritores, pode-se identificar os padrões de planicidade, abstração, lógica intuitiva e magia naturalizada. O modo como cada autor se expande e contrai a partir desse modelo formal é o que faz dele um artista. Todo escritor é como uma boneca às avessas que, de um lado, é Chapeuzinho Vermelho e, do outro, é o Lobo ou, de um lado, está um Menino e, do outro, um Corvo e um Caixão¹⁰. As técnicas tradicionais dos contos de fadas - identificáveis, nomeadas - renascem nas diferentes maneiras através das quais todos nós contamos histórias.

9 Nota do tradutor: Referência a motivos presentes em versões primevas do conto “Chapeuzinho Vermelho” prévias ao seu registro escrito tanto por Charles Perrault quanto pelos irmãos Grimm.

10 Nota do tradutor: Referência ao conto “Os doze irmãos” dos irmãos Grimm.

Se acaso reconhecemos o prazer na forma que pode ser obtido a partir dos contos de fadas, talvez sejamos capazes de ir além de uma discussão sobre quem tem mais poder de reivindicação do estilo “realista” ou do estilo clássico em letras contemporâneas. Uma maior apreciação das técnicas dos contos de fadas apenas estabelece uma apreciação mútua entre escritores das chamadas tradições *mainstream* e de vanguarda, mas também, diria eu, conecta-nos todos no ato de viver. Eu acredito de verdade.

No entanto, uma subestimação contínua das técnicas dos contos de fadas e sua influência em centenas de anos de escrita conduzirão, em vez disso, ao seu desaparecimento. Além disso, isso levará alguns maravilhosos livros a serem desacreditados por alguns críticos influentes como sendo difíceis ou obscuros ou com aparência irreal (aqui eu ofereço a sugestão de que você retorne a alguns livros que rejeitou com base nisso, se é que alguma vez você o fez, e considere-os novamente através de uma lente de conto de fadas. Ou, se você está escrevendo este tipo de livro, tome coragem aqui).

Muitas vezes, quando um motivo de conto de fadas é reconhecido em uma história ou livro, esse trabalho é casualmente referenciado como uma recontagem ou adaptação, apenas *grosso modo* vistos como contos de fadas, e às vezes até mesmo chamados de “apenas um conto de fadas”. Eu não gosto da hierarquização de “isto é mais realista do que isso e, portanto, é mais valioso do que aquilo”. Mas muitos desses livros chamados de não realistas ou fantásticos devem muito à forma clássica - e uma das formas mais clássicas do mundo são os contos de fadas.

Finalmente - e muito infelizmente -, junto com a rejeição dos contos de fadas, encontramos, por vezes, uma rejeição da própria forma.

Emily Dickinson, que também amava contos de fadas, sabia da forma e da sua importância:

Depois de muita dor, um sentimento formal vem -
Os Nervos se assentam cerimoniosos, como Tumbas -
As duras questões do Coração: era Ele, que tédio,
E Ontem, ou Séculos antes?

Os Pés, mecânicos, giram -
De Chão, ou Ar, or Deveria -

Um Caminho de madeira
Crescido apesar de tudo,
Um contentamento de Quartzo, como uma pedra -

Esta é a Hora de Chumbo
Lembrada, caso Sobrevivida,
Como pessoas Congeladas, recolhe a Neve -

Primeiro— Susto¹¹— então Estupefação— então o desaparego—¹²

Centenas de anos, madeira, chumbo, pedra, reminiscência, estupor, desaparego. Os padrões estão de pernas para o ar nas mãos de Dickinson, mas nós reconhecemos os motivos, e ela os costura em uma forma que brilha, sensacional e familiar ao mesmo tempo.

O conto de fadas é forma, forma é conto de fadas.

Vivam os contos de fadas.

Viva a forma.

11 Aqui, não é possível reproduzir com um vocábulo português a polissemia do substantivo “chill” de contemplação pertinente no poema original em inglês: “resfriado”, mas também “relaxamento”, “descontração”, “calma”, ou de suas possibilidades verbais como “gelar” ou “descontrair” ou adjetivas como “assustador” ou “que causa frio”.

12 Tradução nossa. Poema original de Dickinson assim como reproduzido no ensaio de Bernheimer:
*“After great pain, a formal feeling comes—
The Nerves sit ceremonious, like Tombs—
The stiff Heart questions was it He, that bore,
And Yesterday, or Centuries before?
The Feet, mechanical, go round—
Of Ground, or Air, or Ought—
A Wooden way
Regardless grown,
A Quartz contentment, like a stone—
This is the Hour of Lead
Remembered, if outlived,
As Freezing persons, recollect the Snow—
First— Chill— then Stupor— then the letting go—”*

NOTAS DA AUTORA:

[A] Para uma discussão sobre os elementos formais dos contos folclóricos europeus tradicionais, indico a qualquer leitor interessado os livros surpreendentes, repetitivos e poéticos de Lüthi. Seus estudos formais de contos populares europeus fornecem um ponto de partida não só para o meu trabalho crítico, mas também para a minha ficção.

[B] A. S. Byatt escreveu um ensaio maravilhoso sobre isso chamado “*Ice Snow, Glass*” para *Mirror, Mirror on the Wall: Women Writers Explore Their Favorite Fairy Tales* (Nova York: Anchor/Vintage, 1998), que também aparece em sua coleção *On History and Stories: Selected Essays* (Cambridge: Harvard University Press, 2002).

[C] Veja-se uma excelente tradução de Maria Tatar em *The Classic Fairy Tales: A Norton Critical Edition* (Nova York: W.W. Norton, 1998).

[D] E sim, *este* famoso romance de contos de fadas emprega, sim, portais - é como Carroll faz sopa de batata. Os escritores amplificam e minimizam, arremessam e acumulam aquelas técnicas de contos de fadas que intuitivamente os atraem.

A tradução deste ensaio foi expressamente autorizada para publicação no Brasil pela autora, Kate Bernheimer, detentora dos direitos da publicação original, ao tradutor André Luiz Ming Garcia e ao periódico Literartes.

O tradutor expressa à autora seus mais profundos agradecimentos.