



TRÂNSITOS E FRONTEIRAS LITERÁRIAS: ENSINO

Organização

Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina

Sheila Praxedes Pereira Campos

André Dias



edições makunaima

COORDENADOR: José Luís Jobim

REVISÃO: Renata Flávia da Silva

DIAGRAMAÇÃO E EDITORAÇÃO: Casa Doze Projetos e Edições



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

T772 Trânsitos e fronteiras literárias [livro eletrônico]: ensino /
Organizadores Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina, Sheila
Praxedes Pereira Campos, André Dias. – Boa Vista, RR: UFRR;
Rio de Janeiro, RJ: Edições Makunaima, 2024. – (Trânsitos e
Fronteiras Literárias; v. 5)

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-87250-56-4

1. Literatura brasileira – História e crítica. 2. Teoria literária. 3.
Ensaio brasileiro. I. Molina, Maria de Fátima Castro de Oliveira.
II. Campos, Sheila Praxedes Pereira. III. Dias, André.

CDD 809

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

TRÂNSITOS E FRONTEIRAS LITERÁRIAS: ENSINO

Organização

Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina

Sheila Praxedes Pereira Campos

André Dias

2024



Conselho consultivo edições makunaima

Alcir Pécora (Universidade de Campinas, Brasil)
Alckmar Luiz dos Santos (NUPILL, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil)
Amelia Sanz Cabrerizo (Universidade Complutense de Madrid, Espanha)
Benjamin Abdala Jr. (Universidade de São Paulo, Brasil)
Bethania Mariani (Universidade Federal Fluminense, Brasil)
Cristián Montes (Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Chile)
Eduardo Coutinho (Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil)
Guillermo Mariaca (Universidad Mayor de San Andrés, Bolívia)
Horst Nitschack (Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Chile)
Ítalo Moriconi (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)
João Cezar de Castro Rocha (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)
Jorge Fornet (Centro de Investigaciones Literárias – Casa de las Américas, Cuba)
Livia Reis (Universidade Federal Fluminense, Brasil)
Luiz Gonzaga Marchezan (Universidade Estadual Paulista, Brasil)
Luisa Campuzano (Universidad de La Habana, Cuba)
Luiz Fernando Valente (Brown University, EUA)
Marcelo Villena Alvarado (Universidad Mayor de San Andrés, Bolívia)
Márcia Abreu (Universidade de Campinas, Brasil)
Maria da Glória Bordini (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)
Maria Elizabeth Chaves de Mello (Universidade Federal Fluminense, Brasil)
Marisa Lajolo (Universidade de Campinas/Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil)
Marli de Oliveira Fantini Scarpelli (Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil)
Mireille Garcia (Université de Rennes 2)
Pablo Rocca (Universidad de la Republica, Uruguai)
Regina Zilberman (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil)
Rita Olivieri-Godet (Université de Rennes 2)
Roberto Acízelo de Souza (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)
Roberto Fernández Retamar (Casa de las Américas, Cuba)
Salette de Almeida Cara (Universidade de São Paulo, Brasil)
Sandra Guardini Vasconcelos (Universidade de São Paulo, Brasil)
Saulo Neiva (Université Clermont Auvergne)
Silvano Peloso (Universidade de Roma La Sapienza, Itália)
Sonia Neto Salomão (Universidade de Roma La Sapienza, Itália)

APRESENTAÇÃO	8
ENSINO DE LITERATURA E DIVERSIDADE CULTURAL	
NAS TELAS DE ANANSE: a ocupação de diferentes espaços por mulheres na América Latina - criação, circulação, crítica e ensino de literatura Ana Crelia Dias	10
TEXTOS DA AMAZÔNIA EM SALA DE AULA PROMOVEM DISCUSSÃO SOBRE DESCOLONIZAÇÃO: o exemplo de Seringal (2007) de Miguel Jeronymo Ferrante Giselle Silva Costa Miguel Nenevé	32
A NARRATIVA DO BOTO Claudia Vanessa Bergamini	52
O FOLHETO DE LEANDRO GOMES DE BARROS EM SALA DE AULA DA EDUCAÇÃO BÁSICA Felipe Gonçalves Figueira	68
WATUNNA – MITOLOGIA MAKIRITARE: princípios de leitura de um clássico da literatura indígena Isabel Maria Fonseca	91
DA FUNÇÃO SOCIAL DO TEXTO LITERÁRIO: relato de experiência a partir do livro Urihi: <i>nossa terra, nossa floresta</i> , de Devair Fiorotti Suênia Kdidija de Araújo Feitosa Anna Paula Ferreira da Silva	118
POÉTICAS DO ENSINO DE LITERATURA	
DE PROFESSOR PARA PROFESSOR: sobre ensino de poesia no Profletras Marcos Estevão Gomes Pasche	134

O LUGAR DA POESIA NO ENSINO E NA VIDA COM DOIS POETAS PORTUGUESES 153

Ida Alves

O ENSINO DE LITERATURA E A BUSCA POR UMA POÉTICA DO MAGISTÉRIO 170

Flavia Amparo

OS DESAFIOS DA MEDIAÇÃO E AS POSSIBILIDADES DA LEITURA-BRINCADEIRA NA FORMAÇÃO DO LEITOR DE POÉTICAS 187

Elizabeth Cardoso

ESTÁGIO SUPERVISIONADO E ENSINO DE LITERATURA: perspectivas para o letramento literário 204

Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina

EM DEFESA DE LITERATURAS “MENORES” 224

André Cabral de Almeida Cardoso

ENSINO DE DRAMATURGIA BRASILEIRA NO CURSO DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE 246

André Dias

SOBRE O ENSINO DE LITERATURA

SERIA POSSÍVEL ENSINAR LITERATURA? 265

Maria Elizabeth Chaves de Mello

ENSINAR OS CONFLITOS? DA CONTROVÉRSIA CRÍTICA À CONTROVERSIALIDADE DA CRÍTICA 280

Nabil Araújo

ENSINO E APRENDIZAGENS DE LITERATURA PELA LITERATURA – trajetos, interações dialógicas e conciliações 305

Roberto Mibielli

AS FORMAS DE CONTAR E A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO LITERÁRIA	330
Sonia Maria Gomes Sampaio Mara Genecy Centeno Nogueira	
OS APAGAMENTOS DA TRADUÇÃO NO ENSINO DE LITERATURA	350
Vitor Alevato do Amaral	
PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE LITERATURA	370
Rauer Ribeiro Rodrigues	
EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO DE LITERATURA: o saber e suas formalidades em tempos de crise	390
Sheila Praxedes Pereira Campos	
SOBRE OS AUTORES	410
ÍNDICE	419

Apresentação

Trânsitos e Fronteiras Literárias: Ensino é um dos volumes que integra a coleção **Trânsitos e Fronteiras Literárias**, lançada em 2020, e apresenta-se como uma obra coletiva que busca aprofundar a discussão sobre o ensino de literatura no Brasil, explorando as interseções entre literatura, cultura e educação. Dividido em três seções principais, este volume propõe uma análise diversa e crítica sobre o papel da literatura na formação de identidades culturais e na prática pedagógica, reunindo textos decorrentes da colaboração entre os Programas de Pós-Graduação em Estudos de Literatura da Universidade Federal Fluminense (Poslit/UFF), Letras da Universidade Federal de Roraima (PPGL/UFRR) e Estudos Literários da Universidade Federal de Rondônia (MEL/UNIR), com financiamento do Edital PROCAD Amazônia-Capes.

8

A primeira seção, intitulada “Ensino de Literatura e Diversidade Cultural”, destaca a importância de integrar textos e vozes diversas no ambiente escolar. Os capítulos discutem desde a ocupação de espaços por mulheres na América Latina até a introdução de textos amazônicos em sala de aula, promovendo uma perspectiva contracolizadora, com trabalhos que exemplificam o esforço de inserir a cultura popular e indígena no ensino de literatura, proporcionando aos estudantes uma compreensão mais ampla e inclusiva da sociedade.

Na segunda seção, “Poéticas do Ensino de Literatura”, o foco recai sobre as práticas pedagógicas e os desafios de ensinar literatura de maneira que vá além da mera decodificação textual, enfatizando a dimensão poética e criativa do ensino. Esta seção aborda temas

como a função social do texto literário, a relevância da poesia no processo educacional e as complexidades da mediação literária, com ensaios que exploram, por exemplo, como o ensino pode transformar a literatura em uma experiência lúdica e envolvente, como o ensino de dramaturgia brasileira, essencial para a formação de leitores críticos e sensíveis.

A terceira seção “Sobre o Ensino de Literatura” reúne reflexões mais teóricas e abrangentes e relatos de experiência sobre os fundamentos e as finalidades do ensino de literatura. Os autores aqui discutem questões como a possibilidade e os limites de ensinar literatura, os apagamentos causados pela tradução e os desafios específicos dos novos tempos, com textos que propõem uma reflexão crítica sobre as práticas de ensino, questionando métodos tradicionais e sugerindo novas abordagens que considerem a complexidade e a riqueza do texto literário.

Ao traçar um paralelo entre as abordagens propostas pelos capítulos, os textos deste volume buscam mapear um território onde o ensino de literatura não se limita à transmissão de conhecimento, mas se posiciona como uma prática transformadora, capaz de questionar fronteiras e promover a diversidade cultural. Com esses objetivos, cada autor, com seus enfoques específicos, contribui para um entendimento mais profundo e crítico da literatura como ferramenta essencial na formação humana.

Os organizadores,

Sheila Praxedes (UFRR)

Fátima Molina (UNIR)

André Dias (UFF)

Nas teias de Ananse: a ocupação de diferentes espaços por mulheres na América Latina - criação, circulação, crítica e ensino de literatura

Ana Creliá Dias

10

Dentre as muitas histórias sobre Ananse, que compõem um conjunto de lendas originárias do povo Akan, nativos do Gana, encontramos a imagem de um híbrido de aranha e humano, que tem fama de enganar os outros para obter o que deseja. Em uma dessas lendas, Ananse, desejando trazer as histórias, propriedade do Deus Nyame, para contar ao povo de sua aldeia, tramou – literalmente – uma forma de cumprir as tarefas impostas pela divindade. Tendo pago o preço exigido, recebeu o baú de histórias e desceu à terra, onde o abriu e permitiu que elas se espalhassem pelo mundo. Recuperado por Ana Maria Machado em **De olho nas penas** (2007) e em outros textos, literários ou ensaísticos, o mito de Ananse tem muito a nos dizer sobre os caminhos imprecisos às vezes necessários à circulação literária, em especial em contextos em que a cultura letrada representa ainda acesso privilegiado.

Seguindo os fios dispostos por essa ideia, proponho-me a discutir a relação entre criação, circulação, crítica e ensino de literatura, e a função de processos e sujeitos no sistema da educação literária. Entre a produção literária, sua circulação, o movimento da crítica e as seleções para as atividades de ensino há trajetórias e deslocamentos que passam pela recepção dos leitores, no nível amplo e especializado, mas também dependem de ações que promovam encontros entre as diferentes representações da educação literária.

A pesquisa **Mulheres na formação de leitores: retratos conhecidos**¹, iniciada em ocasião de estágio pós-doutoral realizado na Universidade de São Paulo, em que entrevistei dezoito mulheres, entre brasileiras, argentinas, colombianas, uma espanhola e uma francesa, tem mostrado um panorama diversificado de atuação profissional das entrevistadas, além da composição de uma rede bilateral de colaboração no diálogo entre seus países de origem e outros, especialmente da América do Sul, constituindo um trabalho efetivo de circulação de literatura e de militância em um projeto de formação de leitores.

Neste texto, objetivo investigar os caminhos de produção de parte das entrevistadas e as relações que estabelecem entre si, numa tentativa de mapear pessoas/instituições responsáveis por esses processos. Serão analisados alguns trabalhos e as entrevistas de Ana Maria Machado, Marina Colasanti, Graciela Montes e Maria Teresa Andruetto, para refletir sobre os caminhos de tradução de suas obras e pensar o conceito de internacionalização da literatura em contextos não-eurocêtricos.

11

Para iniciar uma reflexão que pretende fazer um recorte sobre circulação de obras literárias infantis e juvenis na América Latina, acenou-me à memória a leitura do livro **Conversa cortada: a correspondência entre Antonio Candido e Angel Rama – o esboço de um projeto latino-americano** (2018), que reúne as correspondências de Antonio Candido e o professor uruguaio Ángel Rama, as quais elucidam um projeto à época revolucionário de aproximar a literatura e a cultura de países latino-americanos no sentido de trazer suas peculiaridades para composição de um todo heterogêneo. A ideia era construir formas de circulação e espaços

1 A pesquisa consistiu em entrevista de roteiro semiestruturado a mulheres que trabalham com formação de leitores do ponto de vista de quem escreve, pesquisa ou de alguma forma se liga ao universo do livro e da leitura para crianças e jovens.

para discussão das literaturas dos países da América Latina. O conceito de sistema literário de Candido, no qual a obra liga-se ao leitor por meio de processos que podemos chamar de circulação literária, é trazido por Rama para seus escritos para pensar o diálogo entre a referidas produções literárias e culturais, no entendimento de que esse trânsito significaria algo mais específico do que aquilo que hoje chamamos de internacionalização, e caberia salientar a proximidade da constituição histórica e de suas conseqüentes marcas coloniais no sentido de transnacionalização.

12

Um projeto ambicioso de encontro de autores latino-americanos, que incluiu até um centro de estudos – inicialmente alocado na Universidade de Campinas –, não teve muitos pares, e arrisco afirmar que o Brasil, em termos de busca de diálogo e referências literárias e culturais, permanece de costas para seus vizinhos e sequer se reconhece como latino, uma vez que ao referir-se aos vizinhos, muitas vezes o discurso se encaminha para um olhar para outro, um estranho, diferente. Este sobrevoo do plano macro da realidade foi feito como forma de pensar as condições sócio-históricas que constituem o contexto das relações estabelecidas entre as entrevistadas por mim. De fato, ainda hoje, estamos muito distantes daquilo que nos constitui no sentido não de homogeneização, mas na compreensão do tecido histórico e social de países de um continente, que foram colonizados por europeus e ainda lutam contra ameaças à estrutura democrática.

A construção de uma lista de autores e obras legitimados passa pela divulgação, leitura (principalmente a especializada), trabalho crítico aprofundado (incluindo aqui a pesquisa), contribuindo todos estes aspectos para a circulação, que precisará atingir também os leitores não-especializados. Ocorre que por muito tempo a circulação literária contou com leitores cujo acesso às obras era garantido também pelo círculo familiar, o que significava a exclusão de muitos, a quem a escolarização não tinha sido garantida, e, con-

sequentemente, a leitura de literatura passava longe do horizonte de expectativas dos não-previstos. Com a democratização do ensino e maior acesso dos mais pobres à escolarização, construiu-se também o discurso do fracasso da leitura, que trazia como subtexto as dificuldades da escola em lidar com problemas que estavam dentro e fora dela, como políticas públicas para a formação docente e para garantia de permanência dos estudantes, além de necessidade de acervo e acesso a ele.

Nesse sentido, os descaminhos para a formação dos leitores passaram por movimentação eufórica por parte de autores, professores e mercado editorial, mas também tiveram seus percalços advindos da leitura mais rasa de fenômeno tão complexo. A dificuldade de pertencer ao universo dos livros e da cultura letrada em geral, que trazia e ainda traz dificuldades inclusive na alfabetização, foi lida – e ainda o é – como “desinteresse” pela leitura, e a não adesão às práticas leitoras pelos estudantes passou a ser responsabilidade dos professores, que “não gostam de ler”. Em outras palavras, a não compreensão de que o acesso dos alunos ao universo da leitura e da cultura literárias passa por análise social mais ampla e não por premissas que enxergam a formação de leitores como fenômeno implicado apenas nas salas de aula de Língua Portuguesa oferece visão deturpada das dificuldades enfrentadas nesse processo e, conseqüentemente, ampara a ideia de que tudo será resolvido se o docente se dispuser a lançar mão de metodologias e estratégias exitosas, que nem sempre adentram efetivamente os textos, e não garantem continuidades nos percursos formativos.

E o que tudo isso tem a ver com circulação literária e com as autoras com quem me propus a dialogar aqui? O entendimento de que a escola é o principal local de acesso à leitura literária e que, para se formar leitores, é necessário inseri-los no discurso simbólico da literatura desde cedo e, portanto, debruçar-se sobre a literatura infantil, é o que defendem as escritoras entrevistadas, que se lançam

também à tarefa de traduzir, fazer crítica, produzir ensaios e participar de congressos dirigidos a professores, numa dinâmica em que a circulação literária, especialmente de literatura infantil e juvenil – que é a base para a formação de leitores, exige esse movimento em várias direções ao mesmo tempo. A rede formada em grande parte por mulheres na ocupação dos espaços para a formação de leitores na América Latina é um *continuum* um tanto quanto óbvio da presença feminina na escolarização das crianças e do trabalho com as demandas – criação, crítica e divulgação – de literatura infantil, além de juvenil, é claro.

14 As autoras sobre cujas entrevistas me debrucei para escrever este texto têm algo em comum – são escritoras de literatura para crianças – mas não só, embora suas carreiras estejam firmadas neste subsistema, que parece invisibilizar outros; são tradutoras; são ensaístas, e seus temas mais frequentes giram em torno da leitura de literatura por crianças e jovens; são convocadas constantemente a falar em congressos sobre esses temas. Ou seja, ligadas à literatura infantil como autoras, e tendo suas produções literárias em circulação mais preponderantemente em contexto escolar, estas mulheres são convocadas a ocupar-se de frentes que deveriam ser responsabilidade da crítica acadêmica e da formação inicial e continuada de professores, caso a dificuldade em reconhecer a formação de leitores como necessária à circulação de todo o sistema literário não acometesse os estudos literários. Uma visita às entrevistas feitas e também a textos das autoras nos permite compreender um pouco dos mecanismos de circulação de literatura infantil e juvenil na América Latina.

Ana Maria Machado iniciou sua carreira como professora do que hoje chamamos de educação básica, e sua virada para atuação como escritora de livros para crianças deu-se com a participação, juntamente com Ruth Rocha, na *Revista Recreio*, a convite da jornalista Sônia Robatto. Embora eu faça esse recorte mais preciso mirando

sua trajetória profissional, na entrevista, quando perguntada em que momento a formação de leitores entrou em sua carreira, a autora atribuiu a empreitada à sua atuação como docente e se expandiu em outros caminhos:

(AC) Como e em qual momento entrou na sua vida a formação de leitores?

(AMM) Sabe que não sei?! Nunca me perguntaram isso e nunca parei para ver. Acho que foi como professora. (...). Adorava dar aula. (...) Recapitulando vejo que foi tanto como professora de adolescentes quanto de graduandos, futuros professores. Na universidade queria formar bons leitores que pudessem motivar alunos a ler. Isso foi muito claro. Em um segundo momento, muito importante também, foi em 1979, que começando a publicar, resolvi abrir uma livraria especializada em literatura infantil e juvenil, a Malasartes, a primeira livraria infantil do Brasil. E me deu uma relação completamente diferente com a formação do leitor, já que eu tinha que passar pelo mediador, que era quem comprava o livro. (DIAS, 2018 – no prelo)

Na condição de professora, Ana Maria Machado se viu diante da necessidade de pensar sobre formação de leitores, tanto do ponto de vista de atuação direta na escola como no de docente do ensino superior. Além da carreira como escritora, junta pontas diferentes da educação literária quando acumula à atividade como professora a atuação como livreira, especializada em literatura infantil e juvenil, base para a formação de leitores e conseqüentemente para a dinâmica que faz circular a literatura. O ponto de vista como livreira esbarra num obstáculo que a docência não precisa enfrentar de forma tão sistemática – exceto em tempos ultraconservadores – que é a existência de um intermediário entre a leitura e o leitor.

Reconhecida no universo da literatura infantil e juvenil, que lhe rendeu inclusive o Prêmio Hans Christian Andersen, a autora acumula ainda, no universo da formação de leitores, a escrita de en-

saios que vão tratar da relação entre leitura e literatura para crianças e jovens. Uma breve análise em três volumes desse tipo de produção, **Contracorrente: conversas sobre leitura e política** (1999), **Ilhas no tempo: algumas leituras** (2004), e **Caro professor** (2017), podemos entrever a relação estabelecida entre as visões da leitora privilegiada, da professora que foi, da autora e pensadora que ainda é. Mesmo que a partir de paradigmas assimétricos muitas vezes, Ana Maria Machado parece comunicar a necessidade de atar pontas da profissão para oferecer visibilidade a um trabalho necessário ao desenvolvimento individual e coletivo de qualquer país, mas ainda tratado como doméstico e, portanto, invisível, como fala Silvia Federici (2017), tratando do discurso sobre o qual se constrói o trabalho da casa e outras atribuições femininas oriundas da divisão sexual do trabalho, cuja naturalização e exploração dizem respeito às estruturas capitalistas e patriarcais. Do mesmo modo, nessa perspectiva, parece que os leitores têm seus percursos formativos gerados espontaneamente, como crescem as árvores.

16

Os referidos volumes de ensaios são claramente endereçados a professores, e num deles o título já denuncia. **Caro professor** é a reunião de crônicas escritas para o periódico **Carta Fundamental**, entre 2008 e 2014, em que tece reflexões sobre a língua e seus diferentes usos, além de trazer questões contemporâneas ao tempo, como a polêmica em torno do parecer sobre **Caçadas de Pedrinho**, de Monteiro Lobato, em 2010. Numa visão que nem sempre acompanha o que a democratização de acesso a escolas e universidades significa em termos de descompasso entre a premissa de ensinar anterior e a necessidade do novo público, a autora avança num discurso de defesa da leitura em ambiente escolar, mas apenas em alguns momentos trata da precarização a que tem sido submetida a educação pública ao longo dos anos, mesmo que o contexto de sua escrita aqui seja o de algum mínimo avanço dos governos do Presidente Lula.

Os outros dois volumes, **Contracorrente** e **Ilhas do tempo** resultam da tarefa de registrar em livro palestras realizadas em congressos, em especial no Brasil e em países da América Latina, muitos ligados às seções do IBBY – International Board on Books for Young People, uma organização suíça, fundada por Jella Lepman em 1953, cujo objetivo é reunir escritores, ilustradores, especialistas e outras pessoas ligadas ao universo do livro literário para crianças e jovens. A presença constante nestes eventos, em especial no contexto do continente americano, revela um intercâmbio importante entre os países no que diz respeito à circulação de literatura infantil e juvenil, esforço em que a presença da colombiana Silvia Castrillón é constantemente reiterada não só por Ana Maria Machado, mas pelas outras entrevistadas. Há, portanto, um circuito latino-americano de encontros, publicações de falas e ainda de tradução que reúne as obras autoras e certa atitude de militância em torno do livro e da leitura. Sobre a tarefa de traduzir, a autora aponta:

Mais do que escritores que só escrevem para adultos, os que escrevem para crianças estão condenados a sofrer da doença básica do escritor, de que falou Roland Barthes – precisam ser capazes de ver a linguagem, com um tipo especial de sensibilidade para o uso do idioma. (...)

Uma boa tradução é um transporte, leva de uma cultura à outra, transfere uma energia vital do original e restaura com a força integral de sua presença na outra margem. Há riscos de perda e de diminuição, há ameaças de traição e distorção nesse processo, é claro. Mas quando é bem-sucedido, constitui-se numa ponte real entre seres humanos. (IT, p. 68-69)

Há um trabalho na tradução de obras para crianças e jovens que reitera uma grande dificuldade também na escrita: o cuidado com a elaboração da linguagem literária para um público que se constitui como outro em relação àquele que a produz. O exercício da escrita como forma de elaboração e reelaboração do pensamento

sobre a atividade de ler e escrever aparece também nas obras da autora, na defesa que faz do espaço da liberdade como necessário à emancipação dos sujeitos. As relações de poder estão muito presentes em obras de Ana Maria Machado, como projeto de construção de atitude ética nas paragens estéticas, a ser transmitida para as crianças por meio da literatura.

De olho nas penas (2007) foi publicado em momento em que no Brasil já arrefeciam as reverberações da ditadura empresarial-civil-militar, mas período ainda grave na ditadura do Chile. A história do menino Miguel, que precisa se entender na identidade familiar, entre as referências de pai e padrasto, e de nacionalidade, pois era nascido no Chile, mas filhos de brasileiros que reivindicavam essa condição de origem para ele. A história escrita para os “gatinhos que andaram nascendo em forno por aí, e nem por isso viraram biscoito”, como indica a metáfora da dedicatória da obra, traz o percurso de Miguel, que personifica as crianças nascidas em situação de perseguição política sofrida por famílias, em contexto de ditaduras na América Latina. Essa condição de estrangeiro também atravessa a narrativa de **Curupaco Papaco**, texto que nasceu como conto na **Revista Recreio**, em 1971. O tom que aponta para o humor, em que a aprendizagem da esperança é uma tônica das viagens pelas quais as personagens terão que passar, análogas às jornadas do herói de que trata Campbell, constitui as narrativas que vão tratar de tema complexo, fundado no universo das metáforas. O compromisso ético como premissa de formação desde cedo atravessa muitos textos literários da autora.

A brasileira Marina Colasanti tem trajetória semelhante e percorre caminhos análogos ao de Ana Maria Machado em certa medida, apesar de não ter atuado como professora. Como Ana Maria, fala de sua formação leitora em um contexto privilegiado e faz questão de enfatizar a presença da leitura desde a primeira infância, e a não presença da oralidade é reiterada como sinônimo de erudição,

que indicaria a autoridade de falar sobre leitura a partir do lugar de experiência vasta como leitora:

Eu tenho certeza absoluta de que fui mais formada pela leitura do que pelos ensinamentos que recebi. Sou de uma família leitora e, conseqüentemente, de uma cultura leitora, em que ler faz parte da educação. O meu avô paterno era um historiador da arte bastante importante. Portanto a leitura sempre esteve na minha vida. Ninguém me contava histórias, liam para mim. A minha mãe lia muitas histórias para mim. A história e o livro, na minha cabeça, são uma unidade. Eu não tenho vivência de oralidade. (DIAS, 2018, no prelo)

Portanto, Marina Colasanti fala sobre leitura a partir de sua formação leitora, que não encontra pares na maioria dos habitantes do país, nem entre o público a quem é mais convidada a se dirigir – os professores. Dona de um repertório erudito, faz questão de frisar seu pertencimento à cultura letrada, desde os primórdios da sua existência. Está dito na entrevista a mim concedida e também no ensaio “Como se fosse um cavalo”, que também pode ser considerado uma autobiografia de leitora. O discurso para o corpo de professores que compõe a sociedade brasileira passa por um olhar verticalizado de não-reconhecimento dos abismos sociais, acentuados pela escolarização acidentada e que se repetem em círculos de exclusão.

A hierarquização estabelecida entre oralidade e escrita aparece também em ensaios da autora e se transforma em discurso mais agudo quando se dirige a docentes, o que, não tendo sido professora e ainda vinda de classe social distinta, parece prescrição de como deveriam atuar os professores, de um ponto de vista desigual. É também do lugar de escritora e de leitora que problematiza a crítica que se produz de literatura infantil e juvenil, na ausência de estudos críticos acadêmicos. A autora parece requerer um tempo para crítica semelhante ao necessário para a leitura, este disputado na contemporaneidade pela velocidade da internet e aquele, pelo afã do mercado de promover seus produtos, dar visibilidade a suas mercadorias:

A que interessa a essa nossa conversa é a crítica veiculada pela imprensa, que na maioria das vezes está a meio caminho entre a crítica ligeira e a resenha alentada. É essa que influencia diretamente o mercado, que diz ao livreiro que livros comprar, ou mais fartamente exibir, que diz ao leitor, sobretudo ao leitor médio, que livro escolher no grande caudal das ofertas. (COLASANTI, 2012, p. 63)

Entre a formação leitora e a entrada profissional no mundo do livro e da leitura, está o trabalho como jornalista, especialmente no *Jornal do Brasil*, no Caderno B, especializado em cultura. Começou a escrever por acaso, na necessidade de “cobrir um buraco” da edição, na sobra de espaço e ausência de matéria para ser alocada ali. Deixa clara na entrevista a intenção de agradar professores:

Um dia tive um buraco. Buraco é quando você tem um espaço e não tem com o que preencher. Não existia matéria para colocar e no dia seguinte eu teria que fechar o suplemento. Pensei: “Vou para casa, pego um conto infantil bem conhecido, escrevo trocando as partes e mando as crianças arrumarem. As professoras irão amar! A ilustração eu mesma faço.”. Em casa, com o papel na máquina, me peguei muitíssimo envolvida pela história que eu estava escrevendo e com a qual não havia comprometimento nenhum uma vez que, em princípio, não seria uma história minha. Ao terminar tinha escrito o conto que se chama “Sete anos e mais sete”. (DIAS, 2018, no prelo)

Como jornalista, em fins da década de 70 do século XX, em pleno desenvolvimento de um fenômeno editorial para crianças, conhecido como *boom* da literatura infantil brasileira, a autora preenche o espaço do jornal com o início de uma atividade que se tornará promissora em sua carreira, à qual Marina Colasanti se dedicará nos anos seguintes, que é a escrita de textos literários endereçados à infância e/ou adolescência. O enveredamento em um caminho de refundação da tradição de conto de fadas alia a escrita pensada para esse público a um ponto de vista de crítica à estrutura patriarcal. O

volume **Doze reis e a moça no labirinto do vento**, publicado em 1982, escrito e ilustrado por Marina, reúne treze contos que transitam na atmosfera do conto maravilhoso e estabelecem diálogo com as questões do tempo da escrita, como as relações desiguais de poder entre os gêneros, a metáfora do tempo que reage à pressa da modernidade, entre outros. Entre símbolos análogos aos das histórias das fadas que vieram da tradição oral, a obra se abre com o conto “A moça tecelã”, talvez o mais conhecido não só no volume, mas em toda a obra da autora, o que levou a ganhar publicação autônoma de livro ilustrado em 2003 e a se tornar referência em escolas, às quais adentrou inclusive por meio de compras de governo.

Nos dois livros de ensaios analisados, **Fragatas para terras distantes** (2004) e **Como se fosse um cavalo** (2012), Marina Colasanti reúne falas proferidas em congressos de leitura realizados principalmente no Brasil e em outros países da América Latina e Caribe, como Colômbia, México, Equador, Argentina, Costa Rica, dentre outros. Também são as seções do IBBY e as relações entre elas as responsáveis pela maioria dos encontros, além de responsáveis também por sua inserção como tradutora de obras literárias daquele circuito, especialmente do espanhol. É o caso de seu trabalho de tradução dos primeiros textos literários de Maria Teresa Andruetto que chegaram ao Brasil. Sobre a responsabilidade em traduzir literatura, afirma: “Traduzir é lidar com o impasse. (...). Se, em certas circunstâncias, penso em usar um sinônimo, verifico antes se, na língua original, ele teria tido a mesma possibilidade vocabular, e respeito a escolha que ele fez.” (DIAS, 2018). Quando trata, portanto de seu universo de pertencimento, Colasanti entende os limites de não lançar-se sobre o lugar do outro e percebe a horizontalidade das relações e o necessário limite, a ponto de declarar, adiante, que “traduzir é um ato de amor e de respeito à escrita do outro.”

A argentina Graciela Montes tem trajetória semelhante à de Marina Colasanti no sentido de nunca ter atuado como docente. So-

bre seu percurso leitor, entretanto, fala de ponto de vista diferente de Colasanti, na medida em que não se coloca como leitora erudita (“sou muito curiosa e li bastante, mas de forma pouco sistemática” – DIAS, 2019 – no prelo) e atribui grande relevância da contação de histórias pela avó na infância à sua inserção no universo da literatura como leitora e escritora, num artigo intitulado “Scherezada o la construcción de la libertad”, do volume **La frontera indómita: en torno de la construcción y defensa del espacio poético** (1999). A carreira como escritora é consequência de sua atuação como editora, que ela considera ter sido sua principal atividade profissional. Sobre sua entrada no universo da formação de leitores, responde:

Eu acredito que ter vínculo com a literatura infantil juvenil também tenha sido uma coisa casual. (...) Uma parte importante da minha história foi no “Centro Editor”, uma editora muito importante de divulgação de alto nível que disponibilizava as publicações nos quiosques. (...) Eram locais onde eram vendidas publicações muito baratas para uma grande população. Teve uma extensão enorme por todo o país. (...). Enquanto eu estava lá, algo surgiu: uma coleção para crianças que não era de minha autoria. Tentei escrever um livro, um conto infantil, e foi aceito. (DIAS, 2019 – no prelo)

O Centro Editor da América Latina foi uma editora argentina, fundada em 1966 por Boris Spivacow, durante a ditadura de Juan Carlos Onganía, e estendeu seus trabalhos até 1995. A linha editorial se pautava nos princípios de qualidade das publicações e das coleções organizadas, e no objetivo de democratizar o acesso de seus produtos, por meio do baixo custo, e distribuir em contextos para além dos grandes centros urbanos. Havia, portanto, a premissa de democratização do acesso às obras, em detrimento do olhar sobre os lucros. Assim, inserida neste projeto de circulação literária mais ampla como editora, Graciela Montes começa a escrever para crianças a partir da experiência de ler um volume organizado para este público. E é a partir da escrita de livros para crianças que se vê

também convocada a atuar no universo da formação de leitores: “a questão sobre a formação dos leitores foi se revelando, a meu ver, junto com os livros infantis porque esse era um tema de grande importância: da escola aos professores.” (DIAS, 2019). O entendimento de um sistema que atua na produção de literatura para crianças, cuja circulação se dá mais amplamente na escola, une as tarefas de editora, escritora, palestrante e ensaísta.

Os volumes de ensaios **La frontera indómita: en torno de la construcción y defensa del espacio poético** (1999), já mencionado, **El corral de la infancia** (2001) e **Buscar indícios, construir sentidos**, este traduzido no Brasil em 2020, resultam da atitude de reunir palestras proferidas a professores e especialistas do ramo do livro e da leitura, principalmente nas décadas de 80 e 90 do século XX. Dona de escrita poética, que se coloca como leitora movida pelo espanto diante da impossibilidade de controle dos caminhos do literário, a autora tece suas reflexões aproximando o campo simbólico da literatura dos entraves que põe em discussão. A necessidade de defender o espaço poético e o campo simbólico da imaginação desde a infância está no centro de seus debates, em especial na crítica que faz à subestima da inteligência infantil presente em determinados textos e/ou encaminhamentos pedagógicos da leitura literária, como nos ensaios “Realidad y fantasia o como se construye el corral de la infancia” e “De viejos tabúes y corrales nuevos”; mas, sobretudo, o que atravessa os escritos ensaísticos de Graciela Montes é a defesa do espaço poético como atitude deliberada de quem escreve e de quem lê, e “La frontera indómita” e “Elogio da perplexidade” trazem o tom da firmação de um pacto com o universo literário, que pressupõe a suspensão da credibilidade, escuta e avanço em direção à construção autônoma dos sentidos, numa esfera em que a complexidade não deve ser evitada:

Trabalhamos com crianças, com uma orquestra mais sensível com menos instrumentos, talvez, mas é possível atingir grande

profundidade. É interessante a sensibilidade que exige esse tipo de desafio. Se por um lado é tão sensível alcançar esse objetivo, por outro, é uma literatura muito mais inserida no mercado do que a dos adultos. (DIAS, 2019)

A metáfora da orquestra usada pela autora oferece coloca a tarefa de escrever literatura para crianças na contramão do pensamento de senso comum sobre facilidade no processo criativo – a ideia de que, embora há que se pesar o uso dos recursos, estes são os mesmos, afinal a matéria a ser produzida, a literatura, não é outra. A sensibilidade exigida na atividade põe luz num processo que exige maior deslocamento do sujeito que enuncia em relação àquele a quem se dirige.

Um texto com camadas de leitura que oferecem propostas diferentes a leitores crianças e adultos, no entendimento de que, para esse público, mira-se o destinatário, mas também o mediador, é caminho seguido por Graciela, e pode ser percebido em **Outroso** (2006), novela traduzida para o português por Ana Maria Machado, que esteve também em seleções de acervo em compra de governo. É a história do grupo de adolescentes, guiados pela jovem Ariadne, filha da louca do bairro, que constrói um labirinto subterrâneo a partir da abertura do azulejo da cozinha da casa da menina, para fugir da Patota, grupo de rapazes que os persegue sem justificativa. O silêncio das autoridades, a convivência das famílias de bem e as narrativas desencontradas, num primeiro plano, constituem uma narrativa de aventura de meninas e meninos que se agrupam para escapar às opressões sofridas. Os signos simbólicos, entretanto, revelam um segundo plano de leitura, em que as metáforas concorrem para a construção de uma realidade comum a períodos ditatoriais, de perseguições e consequente necessidade criação de subterfúgios para resistir.

Graciela Montes, em alguns momentos da entrevista, deixa claro que o projeto de formar leitores está inserido num sistema

maior, que requer participação de muitos setores da sociedade – como autores, editores e, especialmente professores – mas aponta a necessidade da presença de políticas públicas de acervo e acesso, em especial em contextos em que as vistas para o sentido de democratização estão no horizonte das expectativas de que o Estado deve se ocupar. E ainda, do ponto de vista de quem escreve para crianças e jovens e também tece reflexões sobre a relação entre livros e leitores, na contramão da simplificação, indica o caminho do literário não como chegada a um lugar em que serão encontradas respostas, que devem ser aprendidas, ou ainda como instrumento de apaziguamento de desconfortos, mas como sítio de alumbramento e desterritorialização que não é possível domesticar: “No fundo, a leitura é de fato interessante, ou, melhor dizendo, subversiva. Perturba a sociedade mais que a consolida ou a aplaca. Não a domestica. A leitura funciona de outra maneira. É interessante como esse tema é multifacetado” (DIAS, 2019). Fica claro no discurso da autora que o ato de ler, no caso aqui ler literatura, é um ato político que não deve ser destacado de seu entorno.

25

Conterrânea de Graciela Montes, María Teresa Andruetto, atuou como professora, escreve literatura e ensaios e é tradutora, responsável inclusive pela tradução para o espanhol de **Rota de colisão**, livro de poemas de Marina Colasanti. Conheci a autora na casa de Silvia Castrillón, num encontro entre autores e produtores culturais da Feira do Livro de Bogotá e ali marcamos a entrevista para o dia seguinte. Perguntada sobre sua formação, respondeu:

Estudei Literatura na Universidade Nacional de Córdoba, uma universidade antiga nacional de muito prestígio (...). Eu tive também a sorte de começar a carreira nos anos 70. Me formei um pouco antes do golpe de Estado, (...) era uma época de compromisso político, social, militância política, defesa de direitos. Eu devo dizer que eu fiz uma universidade pública e gratuita na Argentina. (...) Eu faço parte da primeira geração de universitá-

rios na minha família. E quero dizer que isso foi possível porque no meu país existia a educação pública e gratuita, senão não teria sido assim. Então este é um outro fato que eu destacaria. (DIAS, 2018)

O ponto de vista do qual inicia sua apresentação como intelectual situa a formação como professora na Universidade de Córdoba, a mais antiga da Argentina, e o fato de a concretização de sua trajetória formativa dever-se às políticas de ensino público e gratuito. Neste sentido, destaca-se entre as entrevistadas anteriores, em especial as brasileiras, que enfatizam trajetórias privilegiadas de formação. Perseguida durante a ditadura militar, viveu anos peregrinando por cidades pequenas, fugindo aos olhos do poder ditatorial. Na reabertura política, retornando a Córdoba, começou a atuar como professora de Ensino Médio e, unindo-se a um grupo de mulheres, participou da fundação de um centro de pesquisa de literatura para crianças e jovens:

26

Esse espaço (...) por anos foi muito marcante em autoformação e de formação de outros, porque digamos que era um centro que tinha o propósito de levar a literatura para a escola novamente, de onde tinha sido retirada pela ditadura. Dessa forma, trabalhamos muito na formação de pedagogos, na literatura infantil, e de professores em toda a província, articulados com o grêmio docente, com outras instituições e com o estado provincial que estava se fortalecendo no aspecto cultural. (DIAS, 2018)

María Teresa Andruetto aponta a importância da iniciativa para sua própria formação, e não só de outras pessoas – estudantes e professores, ou seja, reconhece-se como alguém que colabora com a construção de conhecimentos, mas também aprende nessa relação. O entendimento da necessidade e da força de um trabalho coletivo para resgatar o espaço da literatura nas escolas, subtraída em contexto de ditadura, perpassa seu discurso, que enfatiza a urgência de mover-se em rede, constituída também por sindicatos e outras instituições,

articulação essencial para concretização do objetivo de alargar os horizontes das políticas educacionais. Portanto, das entrevistadas selecionadas aqui é a única que percebe a necessidade de articulação política para construir a rede necessária à formação de leitores.

A atitude de defesa do espaço público avança sobre o discurso da autora também nos ensaios que produz. Os dois volumes traduzidos no Brasil, **Por uma literatura sem adjetivos** (2012) e **A leitura, outra revolução** (2017), têm constituição semelhante a obras das outras autoras apresentadas aqui, por se tratarem, em sua maioria, de registro de conferências e palestras feitas em congressos de leitura e literatura infantil e juvenil, especialmente no contexto da América Latina. María Teresa Andruetto, entretanto, reitera a tese de defesa da formação de leitores não como projeto isolado de outras ações, que incluem formação de professores, atitude crítica acadêmica em relação à literatura produzida para crianças e jovens e compromisso do mercado editorial, além de presença de políticas públicas que organizem o sistema para as práticas de leitura como também aprendizado de atitude democrática. Além disso, dirige críticas ao próprio sistema de publicação literária infantil e juvenil, no sentido de convocação ao compromisso com a qualidade literária: “a literatura infantil também é literatura’. Para que isso seja verdade, deve-se evitar com toda força ações, estereótipos e retóricas que tanto povoam livros infantis: escrituras servis disfarçadas com novas roupagens.” (ANDRUETTO, 2017, 15).

27

Como autora de literatura infantil e juvenil, sua obra inicialmente teve lenta comercialização, apesar de ser reconhecida entre pares. Num movimento de circulação feita à mão, distribuiu livros devolvidos pela editora a professores e, em pouco tempo, teve contrato refeito para reedição. Nas muitas direções em que caminham suas quatro narrativas traduzidas para o português por Marina Colasanti – **O anel encantado, O país de João, A menina, o coração e a casa** e **Stéfano**, a autora não faz concessão e traz

temas complexos, como migrações forçadas, separação familiar, abandono, demonstrando entendimento de que não há tema proibido na literatura para crianças e jovens: “se pode escrever sobre tudo. A questão é encontrar um tom, uma forma, um espírito em que se conta. Quando nos damos conta, podemos escrever sobre tudo para crianças.” (DIAS, 2018). A densidade psicológica dos personagens no enfrentamento das dores distancia a produção de Andruetto da de obras comerciais de literatura infantil, e ela reitera o compromisso com a escolha de um caminho de formação de leitores mais atenta às possibilidades e nuances do literário.

28 Leitora de autores contemporâneos que vão mirar suas reflexões para horizontes não-hegemônicos, como o sul-coreano Byung-Chul Han e a francesa Annie Ernaux, entende que a produção de literatura em contextos desiguais não tem garantido o movimento na direção dos leitores, e que é necessário debruçar-se também sobre a tarefa de agir em diferentes frentes: “nunca me bastou sentar e só escrever. Sinto que é muito importante dar uma contribuição aos leitores, ou ajudar os outros a escrever ou a pensar sobre algumas questões culturais na minha cidade, no meu país, etc.” (DIAS, 2018). Perguntada sobre a importância da escola na formação dos leitores, faz questão de defender a instituição como espaço mais democrático da construção de saberes, e, nesse sentido, vale ressaltar o quanto a formação e o reconhecimento da realidade da sala de aula oferecem ao olhar de Andruetto possibilidade de não conduzir o discurso para a condenação de professores, nem para a contribuição de um discurso de senso comum, que concorre para a constante depreciação do espaço escolar.

Autoras de livros para crianças e jovens, críticas, tradutoras, ensaístas, Ana Maria Machado, Marina Colasanti, Graciela Montes e María Teresa Andruetto tecem os fios que têm construído uma rede bilateral de circulação literária, que tem nas seções do IBBY o ponto de convergência e a saída para, por meio de premiação ou

tradução, avançar com seus escritos por caminhos transnacionais e internacionais, projetando a literatura infantil e juvenil e as reflexões sobre ela em direções de legitimação e prestígio, cumprindo assim também um papel de formação de professores numa área ainda muito desprestigiada academicamente, apesar de esforços de outras também mulheres, como Regina Zilberman e Marisa Lajolo, para citar apenas duas.

É notória, entretanto, a dificuldade das brasileiras de enxergar a formação de leitores como um braço da educação literária – função do Estado. Esse fenômeno revela também silenciamento das vozes dos especialistas docentes, em especial da educação básica, e dos agenciamentos de substituição destes, trazendo à tona vozes e falas que, na nostalgia de suas memórias de leitoras privilegiadas, terminam por apagar as marcas das desigualdades presentes nos processos e refletindo a forma do senso comum de apropriar-se do lugar de fala da escola sem frequentá-la como profissional da educação.

A formação literária de base, assim como a educação das crianças, ainda parece ser incumbência feminina, basta olhar as salas de aula da educação básica, em especial do ensino fundamental. A despeito do olhar indiferente que são dirigidos às trajetórias dessas mulheres, que têm suas produções marcadas pelo selo da diferença do que não é universal, o que se sobleva neste olhar para o trabalho delas é o reconhecimento de que, assim como Ananse e muitas outras tecelãs, e apesar dos equívocos de algumas na forma de comunicar a urgência da causa, também se colocam na função de democratizar o acesso à literatura.

REFERÊNCIAS

ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. São Paulo: SESC, 2017.

ANDRUETTO, María Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

ANDRUETTO, María Teresa. **Stéfano**. São Paulo: Global, 2014.

ANDRUETTO, María Teresa. **O anel encantado**. São Paulo: Global, 2016.

ANDRUETTO, María Teresa. **O país de João**. São Paulo: Global, 2016.

ANDRUETTO, María Teresa. **A menina, o coração e a casa**. São Paulo: Global, 2017.

CANDIDO, Antonio. **Conversa cortada: a correspondência entre Antonio Candido e Angel Rama – o esboço de um projeto latino-americano**. Edição, prólogo e notas de Pablo Rocca. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul/ São Paulo: Edusp, 2018.

COLASANTI, Marina. **Como se faz um cavalo**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

COLASANTI, Marina. **Fragatas para terras distantes**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

30

COLASANTI, Marina. **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1982.

DIAS, Ana Crelia P. **Entrevista a Ana Maria Machado**. Parte do trabalho de estágio pós-doutoral, realizada em 2018, no Rio de Janeiro. No prelo.

DIAS, Ana Crelia P. **Entrevista a Graciela Montes**. Parte do trabalho de estágio pós-doutoral, realizada em 2019, em Buenos Aires, Argentina. No prelo.

DIAS, Ana Crelia P. **Entrevista a Maria Teresa Andruetto**. Parte do trabalho de estágio pós-doutoral, realizada em 2018, em Bogotá, Colômbia. No prelo.

DIAS, Ana Crelia P. **Entrevista a Marina Colasanti**. Parte do trabalho de estágio pós-doutoral, realizada em 2018, no Rio de Janeiro. No prelo.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017

MACHADO, Ana Maria. **Contracorrente: conversas sobre leitura e política**. São Paulo: Ática, 1999.

MACHADO, Ana Maria. **Ilhas no tempo: algumas leituras**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

MACHADO, Ana Maria. **Caro professor**. São Paulo: Global, 2017.

MACHADO, Ana Maria. **De olho nas penas**. São Paulo: Moderna, 2007.

MONTES, Graciela. **La frontera indómita: em torno de la construcción y defensa del espacio poético**. México: FCE, 1999.

MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Salvador: Selo Emília/ Solisluna Editora, 2020.

MONTES, Graciela. **El corral de la infancia**. México: FCE, 2001.

MONTES, Graciela. **Outroso: um outro mundo**. São Paulo: Moderna, 2007.

Textos da Amazônia em sala de aula promovem discussão sobre descolonização: o exemplo de *Seringal* (2007) de Miguel Jeronimo Ferrante

**Giselle Silva Costa
Miguel Nenevé**

A maneira como as pessoas percebem a si mesmas, afeta a maneira como elas olham para sua cultura, sua política, para a sua produção social de riqueza e toda sua relação com a natureza e com outros seres. A língua é, portanto, inseparável de nós mesmos como uma comunidade de seres humanos com uma forma e caráter específicos, uma história específica, uma relação específica como o mundo. (Ngugi Wa Thiong' o).

32

O Brasil é um país rico em multiculturalismo, com múltiplas histórias e muitas vivências por isso merece muitas reflexões, principalmente quando nos referimos à Educação. Em se tratando de ensino de literatura, podemos afirmar que ele nos oferece uma grande oportunidade para entendermos o mundo sugerindo reflexões, revisões e redimensionamentos de conceitos e crenças. Rondônia, talvez mais que outros estados do Brasil, é um estado altamente multicultural onde várias culturas se mesclam com a cultura indígena. Nesta perspectiva, se faz mister que os profissionais de Educação tenham a preocupação em promover discussões sobre cultura de minorias, fazendo oposição à ideia de que existe uma cultura nobre e uma indigna, uma civilização do progresso e outra selvagem, primitiva, de um povo “sem cultura”. Por qual currículo, devemos optar: um currículo monocultural em que determinadas culturas e determinados textos são selecionados para compor o ensino em sala

de aula, ou um currículo aberto, pronto para aceitar as realidades locais sem cercear textos literários da região? Por que negar em nossas aulas de literatura textos que não fazem parte do centro, textos não canônicos talvez desconhecidos do centro e sudeste do Brasil?

Como se sentirão os alunos da região ao perceber que os textos literários pesquisados e estudados não têm nenhuma conexão com sua localidade, não suscitando sentimento de pertencimento à sua cultura? A canadense Mary Louise Pratt em seu texto “Margin Release: Canadian and Latin American Literature in the context of dependency” (1985) afirma que “a colônia é o local onde se acredita que para ser bom tem que vir de fora”. Isso reflete o contexto do ensino de literatura que se utiliza apenas de textos canônicos, o que ainda ocorre com ensino de literatura.

Edward Said em sua obra **Humanismo e crítica democrática** (2004) critica claramente Harold Bloom que defende a literatura canônica como a única que deve ser utilizada em contexto de sala de aula. O pensador palestino rejeita totalmente a visão do escritor canadense-americano, Saul Bellow que pedia para “apontar um Proust africano” para que ele pudesse apreciar a literatura africana. Desta forma, poderíamos dizer aqui em nosso contexto, “aponte um Machado de Assis na Amazônia, aí eu levarei para sala de aula”. Este argumento, infelizmente tem feito parte de nossa realidade: professores que rejeitam textos de escritores da região por não haver ainda “muita fortuna crítica” sobre eles. Ainda há professores trabalhando na Amazônia, que se recusam a levar textos literários da Amazônia, porque praticamente “não existe fortuna crítica.”

Acreditamos que ao não incentivarmos e até negarmos em nosso currículo a presença de autores da região, autores não canônicos (ainda não reconhecidos pela crítica do sudeste, estamos impedindo nossos alunos de desenvolverem seu senso de comparação, de conhecerem textos sobre a Amazônia escritos por amazônidas,

de rever e visitar narrativas sobre a história da colonização, dos seringais e muito mais.

Neste artigo, refletindo sobre ensino de Literatura em nossas universidades e mais especificamente em universidades da Amazônia, vamos explorar uma obra literária produzida na Amazônia, por um autor amazônico. Argumentamos que a obra nos convida a repensar a história da região, a valorizar a diversidade cultural, bem como questões de exploração e subjugação de trabalhadores na região. O romance que nos propomos a analisar é **Seringal** (2007) do escritor acreano Miguel Ferrante, como o próprio título já sugere, tem como base um seringal na Amazônia. cremos que reflexões sobre os seringais, principalmente que partem de escritores do Norte, proporcionam aos alunos reflexões sobre conflitos que fazem parte da Amazônia, como a exploração de trabalhadores em favor da riqueza de poucos. Por meio da exposição de um texto literário amazônico, os alunos podem perceber o que acontece hoje em relação aos povos indígenas, aos caboclos nativos que continuam a sofrer com invasões de colonizadores em busca de “lucro” e “desenvolvimento.” Antes de adentrar na discussão sobre o romance e sua relevância para educação e ensino de literatura, consideramos que seja necessário apresentarmos, mesmo que brevemente, a situação da exploração da borracha na Amazônia.

34

A exploração da borracha na literatura na e da Amazônia

Rafael Voigt Leandro (2014) em sua tese de doutorado intitulada **Os ciclos ficcionais da borracha e a formação de um memorial literário da Amazônia** cita Caio Prado Jr. que afirma que a literatura amazônica o enjoava, opinião que, segundo Leandro, é repetida por Djalma Batista¹ que afirmava que a Amazônia não

¹ Esta informação encontra-se numa correspondência de Arthur C. F. Reis a Djalma Batista, de 25 de agosto de 1952. Menção disponível na obra de Djalma Batista. O complexo da Amazônia: análise do processo de desen-

tinha inspirado grandes romances. O próprio Leandro (2014, p. 8), em seguida, sugere que “essa náusea, esse enjoo, essa malquerença” é consequência da repetição temática da Literatura Amazônica, “especialmente quando se considera o aproveitamento do ciclo da borracha como motivo literário” (2014, p. 8). Inegavelmente, a exploração da borracha na Amazônia suscitou um número de estudos em várias áreas do conhecimento, tais como Desenvolvimento Regional, Sociologia, Antropologia, História e, conseqüentemente, inspirou muitas obras literárias. Vale lembrar que a extração da borracha trouxe ao Norte brasileiro o poderio econômico que permitiu a circulação de obras escritas ou produzidas aqui, como também inspirou e ofereceu motivos e material para a criação literária.

Desde o início do século XX, a borracha tem sido tema na criação literária da Amazônia, usando como base, fontes históricas sobre o seringueiro, oferecendo ao leitor uma face da Amazônia nem tanto explorada pela história oficial. Várias são as narrativas que revisitam e revisam a exploração dos seringueiros por seus patrões e denunciam os inúmeros problemas de injustiças cometidos na floresta durante os períodos de “boom” da exploração do látex, tanto no primeiro ciclo, como no segundo.

O leitor pode perceber que muitas dessas obras revelam uma tendência realista-naturalista “o mais forte sobrevive”, desvelando as camadas mais baixas do ser humano, instintivo e carnal presentes nos seringais. A lascívia, a gula e voracidade na busca constante por vantagens provindas da floresta é um tema constante nesses textos em questão. Isso reflete bem a noção de colonialismo apresentada por Aimé Césaire, que em *Discurso do Colonialismo* (2020), afirma que “o colonialismo desciviliza e embrutece o colonizador” (CESAIRE, 2020, p. 7).

Centrada na Bacia Amazônica, os ciclos da extração da borracha estimularam o crescimento de cidades como Manaus e Belém,

e até o surgimento de outras, como Porto Velho, Itacoatiara, entre muitas outras. Sem dúvida, a atividade nos seringais também proporcionou a produção literária. Talvez podemos afirmar que o romance mais conhecido e estudado entre as obras com esta temática seja **A Selva** de Ferreira de Castro (1997). É a obra mais utilizada em sala de aula quando se fala sobre seringais e mais comumente discutida em trabalhos acadêmicos. Eugênio, o protagonista de **A Selva** afirma que o seringal “era um mundo à parte, terra embrionária, geradora de assombros e tirânica!” (CASTRO, 1997, p. 123).

36 A floresta vira “prisão celular do homem na amplitude da terra.”, como afirma outro autor canônico, que escreve de fora da Amazônia, Euclides da Cunha, em **Um Paraíso Perdido** (1994, p. 60). Além de Ferreira de Castro e Euclides da Cunha, as obras de Alberto Rangel, **Ressuscitados** (1936), de Raimundo Moraes (1960) e Claudio Araújo Lima com **Coronel de Barranco** (1970), têm sido muito exploradas pela crítica literária e ensinadas em curso de Letras. Neste trabalho, como propomos trazer a discussão sobre *Seringal* do acreano Miguel Ferrante, justamente porque argumentamos que é importante apresentar textos não tão canônicos, mas que tratam sobre a realidade amazônica para discussões acadêmicas, inclusive em aulas do Ensino Médio. Acreditamos que trazer para sala de aula uma obra como *Seringal* estimula nossos alunos a debates sobre a Amazônia.

36 Talvez se possa afirmar que não é bom para nossos alunos que o professor de Literatura impeça uma obra que não tem o “carimbo” da crítica literária ou uma extensa fortuna crítica entre em sua sala de aula. A universidade que prega o conhecimento universal ou “pluriversal” das pessoas não pode negar-se a ensinar o que está fora do cânone. Sentimos que na Amazônia, muitas vezes precisamos quebrar barreiras quando nos referimos a textos literários. Mary Louise Pratt compara o professor tradicional que só quer levar cânone para a sala de aula como “um fazendeiro sempre percorrendo a cerca para

certificar-se que nada de selvagem passe para outro lado” (PRATT, 1995, p.58). É neste contexto que trazemos a discussão a obra de Miguel Ferrante sob o viés de teorias do pós-colonialismo que nos ajudam a refletir sobre questões de expansão do poder central em detrimento da paz dos menos favorecidos. Antes de adentrarmos na obra, cremos que é importante contextualizar o romance e seu autor, Miguel Ferrante.

Seringal de Miguel Ferrante e seu contexto

Miguel Jeronymo Ferrante (1920-2001) foi romancista, novelista, cronista e colaborou em diversos jornais e revistas da época, encerrando sua carreira de magistrado como ministro do Superior Tribunal de Justiça. Nascido em Rio Branco – AC, apaixonado pela literatura escreveu além de **Seringal** (2007), **O silêncio** (1979), **Festa de Natal** (1982) e **Sinal dos tempos** (1999). Em destaque, o romance **Seringal** (2007). Comentando sobre a obra de Ferrante, C. P Carneiro (2010) manifesta no prefácio da primeira edição:

Os principais fatos da narrativa ocorrem no seringal denominado Santa Rita, situado no Vale do Acre, cuja propriedade pertence ao personagem coronel Fábio Alencar. O enredo é contextualizado pelos idos da década o Acre vivenciava o seu último Ciclo da Borracha (FERRANTE, 2010, p. 9).

37

Seringal (2007) é contextualizado no seringal de Santa Rita, localizado no Acre, onde o comando era do coronel Fábio de Alencar, no espaço temporal da primeira metade do século XX, período em que o Acre vivencia o último (segundo) Ciclo da Borracha. Neste cenário, os personagens sobrevivem às lutas na floresta. Os seringueiros sofrem violências não só do ambiente de trabalho na floresta, mas, principalmente, da atitude do dono do seringal que tinha como objetivo único explorar o trabalho dos menos favorecidos, a fim de acumular riquezas. Neste contexto, não havia justiça que pudesse interferir nas crueldades impostas ao trabalhador da borracha. A

repressão com o apoio da arma de fogo do patrão e de seus capangas parecia ser a voz mais forte para se obter justiça, conforme depreendemos na obra de Miguel Ferrante.

Argumentamos que muitas denúncias sobre condições humanas nos seringais são visíveis no romance e refletem condições de escravidão e colonialismo. Reflexos visíveis da colonialidade podem ser observados no forte controle do patrão sobre um território do seringal e todo seu poder sobre seres humanos menos favorecidos. O seringalista parece ser o representante máximo do poder e o seringueiro sente-se deslocado neste ambiente, num mundo que não é seu. Muitas vezes desapossados dos seus bens e de sua voz, os trabalhadores da selva viviam em função de produzir lucro ao patrão.

Este sistema econômico propicia a nítida divisão entre o mundo do “colonizador-seringalista” e do “colonizado seringueiro”, refletindo o que Frantz Fanon (1979, p. 27-31) afirma sobre este mundo: “O mundo colonizado é um mundo dividido em dois. A linha divisória, a fronteira, está indicada pelos quartéis e pelos postos da polícia [...]”. Por vezes, este maniqueísmo vai até o fim de sua lógica e desumaniza o colonizado. A rigor, animaliza-o. Este mundo colonial não necessariamente está na Argélia, base para o pensamento de Fanon, mas na própria Amazônia.

38

A borracha, os seringais e a Amazônia: palco de colonização e exploração de trabalhadores

O Segundo Ciclo, pode-se dizer, foi motivado pela Segunda Guerra Mundial, que requeria borracha da Amazônia, uma vez que os países aliados não podiam comprar o produto da Malásia. Como afirma Miguel Nenevé (2019)², “George Hafstad produziu um relato que merece ser pesquisado” depois de oscilar entre dar apoio à Alemanha ou os Estados Unidos para extrair o máximo de

² Publicado em seu blog pessoal <http://miguel-neneve.blogspot.com/search?updated-max=2019-04-13T08:19:00-07:00&max-results=7&start=14&by-date=false>

benefícios econômicos de cada país, Getúlio Vargas convenceu-se em 1941 que haveria mais vantagens em apoiar os Estados Unidos. A aliança da Segunda Guerra Mundial entre o Brasil e os Estados Unidos englobava ampla gama de cooperação, como militar, política e a “mais importante das quais era a borracha” (NENEVÉ, 2019). Assim, o Brasil entrou em uma aliança formal com os Estados Unidos sob os Acordos de Washington, de março de 1942.

Susana Hecht e Alexander Cockburn (1990) afirmam que foi justamente no ano 1942 que uma grande seca castigava o Nordeste e foi proposto ao governo brasileiro que enviasse imediatamente os mais sofridos para os seringais. O governo de Getúlio Vargas recrutou mais ou menos trinta mil “soldados da borracha” e assim começou uma nova migração de nordestinos para a Amazônia. Havia o “SEMTA – Serviço de Mobilização de Trabalhadores para a Amazônia”, plano era levar além dos trinta mil iniciais, mais cinquenta mil trabalhadores nordestinos na seringa, mas conseguiu somente nove mil. Samuel Benchimol, em sua obra **Romanceiro da batalha da borracha** (1992), informa que a migração de nordestinos para a Batalha da Borracha “se desenvolveu no decorrer de 1941-1942 e início de 1943, à moda tradicional com os flagelados e retirantes nordestinos, tangidos pela seca e ou atraídos pela seringa, em busca da Amazônia e seus altos rios” (BENCHIMOL, 1992, p. 227). Mais adiante Benchimol afirma que:

[...] os brabos eram entregues à sua própria sorte, [...] a sobreviver como pudessem nos centros, nas colocações e nos tapiris. Ou ficavam amontoados e ociosos nos barracões [...] à espera [...] do verão que não chegava para o início do fabrico. [...] pouco a pouco extinguindo a chama da esperança e a vontade a luta (1992, p. 229).

As péssimas condições dadas aos trabalhadores chocaram o coordenador do Banco de crédito americano Douglas Allen e o bispo católico Dom Helder Câmara que pediu o fim do Serviço Es-

pecial de Mobilização de Trabalhadores para a Amazônia - SEMTA. As condições de trabalho deviam ser modificadas e nos contratos entre seringalistas e seringueiros havia uma cláusula que dava aos seringueiros direito de cultivar hortaliças para seu sustento e que sessenta por cento do lucro da borracha iriam aos seringueiros. Isso, porém, não foi cumprido uma vez que a maioria dos seringueiros era analfabeto e não lia o contrato. Assim, os seringueiros continuaram a viver na escravidão. como afirmam ainda hoje filhos dos “soldados da borracha” (HECHT; COKCBURN, 1990).

Márcio Souza comenta que “a borracha exigia trabalho extensivo e muita mão de obra. A região não contava com uma mão de obra barata: era preciso trazer do Nordeste e de outras terras [...] treinar os trabalhadores” (SOUZA, 2019, p. 233). Na selva, os trabalhadores da borracha lutavam isolados, endividados e humilhados. É o que vemos no romance de Miguel Ferrante que passaremos a analisar.

O Seringal de Miguel Ferrante: reflexo de violência, opressão e espoliação

40

O Seringal apresenta um cenário amazônico que reproduz violências aos colonizados, não só resultante em agressão física, mas também por meio da diminuição da essência humana, coisificando-os. A pesquisadora Cristina Scheibe Woff tem pesquisado a violência nos seringais da Amazônia. Wolf afirma:

Os processos criminais me fizeram ver outros aspectos da violência: homicídios, muitos envolvendo a “honra”; crimes sexuais—estupros, defloramentos, incestos; mulheres que também agrediam; seringueiros que se revoltavam e matavam ou feriam patrões e/ou encarregados. A violência não se dava em mão única, não estava estabelecida em um tipo de relação do patrão para o seringueiro, por exemplo. Ela circulava entre as relações, uma espécie de linguagem que muitos usavam e assumia diversas formas. Mas o que pude identificar é que ela quase sempre tinha também um caráter de gênero, especialmente vinculada à masculinidade (WOLFF, 2011, p. 36).

Percebe-se, portanto, que a violência nos seringais era prática usada para delimitar e identificar esse gênero masculino, atuando também como delineadora das relações sociais. Por meio da violência, pautava-se a autoridade do seringalista sobre o seringueiro, do homem sobre a mulher, dos pais sobre os filhos, sempre justificando a execução de atos extremos para manter a hierarquia estabelecida.

É neste contexto que lemos o romance de Ferrante. A obra descreve o cotidiano do seringal como o paraíso de muito poucos e o inferno de muitos, desde a extração da seiva até o momento da fabricação da borracha. “O seringal Santa Rita é o principal cenário das histórias comoventes que encerram o secular martírio do colono acreano, martírio que se repete em outras centenas de barracões, onde impera a tirania dos donos de seringais” (FERRANTE, 2007, p. 10). As cenas apresentam um ciclo de violências impostas pelo seringalista para garantir sua posição de dominador. A narrativa desenvolve-se quando Toinho, sendo recentemente órfão, chega ainda adolescente à sede do seringal, onde seu padrinho era o seringalista, fato que inicia a percepção de violências pelo personagem. Ocorre, então, um dos primeiros impactos vivenciados, quando a personagem Paula, com apenas 12 anos, sua enamorada, foi estuprada por Carlinhos, filho do prefeito e afilhado do coronel. A partir de então, Toinho passa a conhecer um universo marcado por violências, injustiças e crimes.

As violências geradas neste contexto são visíveis quando seringueiros são subjugados como seres inferiores sem voz e nem vez. De certa forma, esta situação nos faz lembrar do pensador Jean Paul Sartre, quando no prefácio da obra *Os Condenados da Terra* de Frantz Fanon (1979, p. 9), nos adverte: “A violência colonial não tem somente o objetivo de garantir o respeito desses homens subjugados; procura desumanizá-los”. É retratado um sistema de exploração de mão de obra local para proveito dos recursos naturais, sendo visível a negação do Outro, a “recusa desenfreada de atribuir-lhe humanidade”.

Ao lermos e discutirmos em sala de aula a obra de Ferrante, percebemos a denúncia sobre a busca de riqueza infinita para uns à custa de exploração de outros. O explorador, usurpador impunha o preço da borracha, seu estilo de vida, sua cultura, inviabilizando por completo a possibilidade de uma outra perspectiva diferente da sua. Pode-se dizer, lembrando Enrique Dussel (1993) que havia um “encobrimento do Outro”, que é negado torna-se “sujeitado, subsumido, alienado a se incorporar à Totalidade dominadora como coisa [...]” (DUSSEL, 1993, p. 44). Márcio Souza (2019), voltando seu olhar especificamente para a Amazônia, reitera o mesmo pensamento:

Falar da Amazônia significa apontar o descaso para com os povos que depois de terem sido expulsos da condição humana, foram reintegrados nesta condição mediante o abandono de suas crenças e sofrendo toda sorte de dominação físicas e morais (2019, p.18).

42 Como se fazia com o indígena, também começou a ser feito ao migrante nordestino. A ele era imposta a condição de coisa, a “coisificação” como afirma Aimé Césaire (2020). Essa percepção do colonizado como “coisa”, uma noção que privilegia a floresta e anula o homem. é também abordada por Cristina Wolff:

Mas sabemos que a Amazônia tem muitas histórias para contar, com personagens diversos e inesperados pelo discurso que vê esta região tão imensa como quem vê do avião: um mar de árvores verdes e altas, cortado por rios que vão fazendo suas curvas (WOLFF, 2011, p.22).

Muito mais que um sistema definido para a exploração dos recursos naturais de um território, é, sobretudo, a negação sistematizada do Outro, uma decisão obstinada de recusar ao outro qualquer atributo de humanidade. Para garantir a continuidade dessa exploração de forma a dominá-lo, a fim de obter uma colônia servil na exploração e poderio das riquezas existentes em terras Amazônicas,

este discurso ressoou através das narrativas sobre os seringueiros, em especial aquelas ambientadas no Acre:

Trabalhava como um animal, dia e noite, percorrendo estradas de seringueiras, cortando árvores, colhendo leite, sentado à borda do defumador, ou quebrando os ouriços de castanha. Privara-se de muitas das poucas coisas de sua vida. Mas o pequeno saldo em mãos do patrão logo desaparecia numa doença, na compra de remédios, de uma rede, de um pedaço de pano (FERRANTE, 2007, p.23).

Neste cenário podemos perceber com detalhes a perpetuação dessa exploração humana entre as gerações, de forma a submetê-las a um ciclo vicioso, sem esperança e perspectivas:

Morrera-lhe a mulher. O filho foi crescendo, raquítico, enfezado. Os anos e as moléstias foram enterrando o sonho, quebrando-lhe a vontade [...]. E foi ficando. Envelhecendo, quase cego pela fumaça do urucuri, no trato diário do defumador. [...] O peito apertado por uma angústia sufocante, e o fígado inchado. Caminhava curvado sob as dores que lhes torturavam as entranhas (FERRANTE, 2007, p.23).

43

Para Franz Fanon, a violência é este combustível que impulsiona a engrenagem colonial, vivenciada no plano físico e mental. “[...] o colonialismo não é uma máquina de pensar, não é um corpo dotado de razão. É uma violência em estado bruto e só pode inclinar-se diante de uma violência maior” (1979, p. 46). Esta força discursiva sempre privilegia o colonizador, não abre nenhuma perspectiva de esperança ao seringueiro, colonizado, refletindo o que sugere Albert Memmi: “Ao não se considerar como um cidadão, o colonizado também perde a esperança de ver seu filho tornar-se um” (MEMMI, 2007, p. 138). Na narrativa de Ferrante, a sina da vida miserável e violenta do seringueiro pai é herdada pelo filho:

Agora, Toinho tem dezesseis anos. Já é homem. Breve estará numa “colocação”, indo e vindo toda vida pela mesma exigua

trilha de seringa, no ergástulo desalentador da mata, colhendo e defumando o látex para o coronel Fábio Alencar, até lhe fraquejarem as pernas, as doenças lhe minarem o organismo, a fumaça do urucuri lhe cegar os olhos. E morrer um dia como viveu, anonimamente, esquecido dos deuses e dos homens (FERRANTE, 2007, p. 21).

O protagonista, que já vivia em uma “colocação”³, após a morte de seu pai, morando agora sob o teto de seu padrinho, coronel Fábio Alencar, passa a conhecer um universo marcado por violências frente a uma paisagem agressiva que tonifica as angústias vivenciadas no seringal. “Há na paisagem parada um tom de cinza de desolação e de angústia. O ar imobilizado. Nem uma asa, a mais ligeira brisa. Tudo estático, a morrer brutalizado pelo calor asfixiante, sob a cúpula do céu” (FERRANTE, 2007, p. 13).

44 Seringal (2007), ao descrever o ambiente do seringal, apresenta uma natureza dominadora, assustadora e diabólica: “As chuvas torrenciais caindo sem parar [...]. O inferno dos igapós nas lombadas das enchentes. A floresta diabolicamente verde, exuberante, estuante de seiva, avançando dominadora, enfurecida sobre a barraca” (2007, p. 23). A natureza é descrita com características de angústia, autoridade, relacionada com a perpetuação da vida miserável do seringueiro que finda em uma morte sofrida e sem dignidade.

O protagonista Toinho manifestou este temor pela primeira vez, quando foi apresentado ao seu padrinho, o dono do seringal, coronel Fábio Alencar:

Toinho, encabulado, medroso, os olhos postos no sapato de seringa, pediu a benção. [...] O garoto permaneceu imóvel, perdido na confusão de estranho temor. [...] Ergueu a mão em gesto de súplice, apalermado, lutando em vão para libertar as palavras estranguladas na garganta, enquanto se afastava como um autômato (FERRANTE, 2007, p.17-18).

3 Colocação – improvisada habitação, edificada na mata, feita de madeira e coberta de palha para abrigar o seringueiro e sua família.

Como referência para manter a violência no seringal Santa Rita, assim como em todos os outros, a arma de fogo era o instrumento que valia tanto para punir os ditos transgressores, como para demonstrar o poder de mando. “O rifle era, então, o símbolo da autoridade. Não havia lugar para piedade, para transigência [...]. Os fracos ou sucumbiam ou dobravam-se, servilmente, à lei do forte. Não havia alternativa.” (FERRANTE, 2007, p.38).

A violência que impera nos seringais demonstra novamente um mundo dividido entre colonizado e colonizador, o que pode ser percebido com auxílio de pensadores da colonização, como Fanon (1979) “A imobilidade a que está condenado o colonizado só pode ter fim se o colonizado se dispuser a pôr termo à história da colonização, à história da pilhagem, para criar a história da nação, a história da descolonização” (FANON, 1979, p.38).

No capítulo V da obra, percebemos que há a iniciativa por parte de Dona Clara, esposa do coronel, de construir uma escola para as crianças do seringal, obtendo a aprovação de seu marido, depois de muito insistir. A metodologia utilizada pela professora contava com a ação da palmatória, instrumento de punição aos erros cometidos pelos alunos na avaliação da lição do dia, bem como gritos e castigos físicos somados à dificuldade enfrentada pelo caminho, mata adentro, que foram desanimando a disposição das crianças:

No começo, fora aquele alvoroço, aquela sofreguidão em chegar logo à escola. Cedo, porém, morrera-lhes o entusiasmo. Vão agora às aulas sob ameaças dos pais. Temerosos e relutantes, encompridando caminho como a retardar um castigo (FERRANTE, 2007, p. 39).

Esta situação dos seringais nos convida a pensar nas condições sobre ensino aos humildes, despossuídos em lugares remotos, mesmo nos dias de hoje. Entre as violências vivenciadas por Toinho, destacamos o caso de Paula, que aos poucos vai definhando em resultado ao estupro ocorrido, sem a assistência médica adequada para

tratar o trauma, conforme indicou Padre José, em visita solicitada pelo garoto. Assim, o respeito que Toinho tinha à figura do coronel frente ao seringal, como um líder que mantinha a justiça, vai ruindo-se aos poucos em dolorosas percepções de injustiças franqueadas pela violência, refletindo claramente o que argumenta Frantz Fanon (1979), quando comenta que em certo momento o colonizado descobre que uma pele do colonizador “não vale mais do que uma pele de indígena. Essa Descoberta produz um abalo essencial no mundo.” Assim a presença do colonizador deixa de intimidá-lo. A emboscada ou a fuga são as únicas saídas que restam (FANON, 1979, p.34).

46 No seringal, a tensão aumenta quando ocorre um duplo assassinato entre os seringueiros Chico Xavier e Clemente, motivados pela disputa de uma mulher, o que resultou em morte à queima roupa. A outra morte, permitida pelo coronel, acontece como punição ao seringueiro assassino. Neste momento, Toinho encontra-se confuso entre as ideias de justiça e violência que lhes são expostas, busca em seu amigo Mané Lopes, seringueiro antigo de Santa Rita, esclarecimentos para a celeuma e encontra palavras de submissão servil às ordens do coronel. Toinho começa a perceber estas amarras em meio a um turbilhão de questionamentos em ebulição dentro de si. Participando de um evento religioso, comandado pelo Padre José, seu coração não alcançou a paz que deveria provir do ato sagrado:

O coração perturbado com as emoções contraditórias, o pensamento teimando em se apartar da reza que os lábios proferem e ele a puxá-lo, a trazê-lo de volta, tentando concentrar-se, a fitar ansiosamente o crucifixo. E horrorizado, pressente que aquela “coisa” vai se apossando dele. [...] Uma angústia cavando-lhe o peito, a cabeça pesada, os contornos se esbatendo, as cores se confundindo. (FERRANTE, 2007, p. 105).

Um sentimento de temor se manifestava toda vez na presença do coronel. “Toinho tremia todo diante dele. Era sempre assim

quando tinha de falar-lhe. Jamais conseguira dominar o medo que o padrinho lhe inspirava” (FERRANTE, 2007, p.135).

Imerso em ideias de fuga da realidade e encantado com esta possibilidade, Toinho vislumbra um novo destino. Ao saber dos seus planos, o coronel Fábio nega permissão para sua saída e recorre ao discurso colonialista empreendido no determinismo daquela gente àquela vida:

Ir pra onde? Você nasceu aqui e aqui terá de viver. Este é seu mundo. O nosso mundo. O meu, o seu, o de Raimundão. De todos. Estamos presos à terra, somos parte dela. Compreendeu? [...] “Você precisa é trabalhar para acabar com essas ideias malucas. Vou dar-lhe uma ‘colocação’. (FERRANTE, 2007, p. 136)

Esta realidade do seringueiro é bem pertinente em discussões sobre literatura pós-colonial e nos remete ao que Fanon defende em relação à terra e ao seu valor para o colonizado.: “Para a população colonizada o valor mais essencial, por ser o mais concreto, é em primeiro lugar a terra: a terra que deve assegurar o pão e, evidentemente a dignidade da “pessoa humana. Dessa pessoa humana ideal jamais ouviu falar” (1979, p. 33). Fundamentado em valores que desconsideram a dignidade humana, o coronel determina que a colocação Bem-te-vi, após reformada, seja de Toinho. Este sente-se lisonjeado com a ideia de ter um pedaço de chão para cuidar, para fazer planos para uma vida já traçada, contudo mantém os temores àquele destino determinado pelo padrinho. Concordar com o que lhe foi imposto significava aceitar todas as violências e injustiças do coronel:

O menino parece um animal acuado, perdido na aflição, como se alguma coisa quebrasse dentro dele e a mente se esfarelasse nas engrenagens do pavor. Uma vontade desvairada de gritar, de lançar-se às águas brilhantes do Aquiri, de desaparecer. E os sentidos turvados, semiconscientes, prendê-lo aos farrapos da realidade, a adverti-lo do perigo, a impeli-lo em busca de auxílio (FERRANTE, 2007, p. 141).

Certa dose de revolta alimentada pela representação de dominação na figura do seu padrinho emerge em Toinho. Ao chegar o dia de sua despedida esse sentimento é visível: “Tinha uma expressão repousada de tranquila segurança, o olhar firme e dominador. Toinho sentiu-se de chofre, arrebatado diante daquele olhar” (FERRANTE, 2007, p. 159). Naquele instante, como forma de libertar-se do temor gerado pelo histórico de violências que a figura do coronel representava e de posse da arma de fogo, instrumento respectivo à ordem e justiça, atingiu-o com um tiro, fugindo em disparada em direção da mata.

48 A obra de Ferrante pode auxiliar na discussão sobre a Amazônia atual e sobre questões de exploração do ser humano, como vimos argumentando. Memmi (2007), ao falar de colonização, lembra a necessidade de revolta pelo colonizado: “Mas a revolta é a única saída para a situação colonial que não representa uma ilusão, e o colonizado descobre isso cedo ou tarde. Sua condição é absoluta e exige uma solução absoluta, uma ruptura e não um compromisso” (MEMMI, 2007, p. 169). De certa forma, aqui verificamos como as marcas de violência repercutem no mundo colonizado, como sugere Fanon (1979) e que está muito presente em Toinho:

Do fundo do passado, emergiram vozes monótonas dos seringueiros, entoando o bendito dos mortos no enterro do pai. A rede balouçando ao ritmo cadenciado dos passos dos carregadores. O som cavo da terra caindo sobre o corpo sepultado sem o caixão. Os olhos de Paula a fitá-lo, verdes e mansos, por entre as sombras da morte. [...] E a visão perturbadora de Chico Xavier, amarrado ao mourão, as bocas das feridas proferindo palavras de sangue [...] Preso no emaranhado das ideias torturantes, sentia-se como um cão que a onça persegue (FERRANTE, 2007, p. 162).

A reação súbita empreendida pelo protagonista refletiu o desejo de revolta àquela opressão vivenciada. Durante a fuga, foi lhe apresentada uma liberdade momentânea que permitiu gozar

de um estado de paz, superando os temores causados pela vida de violência. “Os olhos já não viam a terra sepultada em trevas. Os ouvidos já não ouviam as vozes raivosas, que se aproximavam. Só, diante de si mesmo, sentiu-se invadido por uma quietude imensa, o coração libertado das correntes do medo, despojado das angústias da vida [...]” (FERRANTE, 2007, p. 163). E assim, como forma de libertar-se da condição que vivenciava, numa atitude repentina, Toinho recorreu ao poder referendado à arma de fogo, e esta decisão oportunizou, mesmo que de forma momentânea, a liberdade que pensava almejar.

Considerações Finais

Tomamos como exemplo **Seringal** de Miguel Ferrante para argumentarmos como uma obra sobre a Amazônia, escrita por um escritor da Amazônia, não canônico, pode estimular discussões sobre colonização, exploração de trabalhadores, ganância de dinheiro e de poder na Amazônia. Nosso argumento jamais será de que alunos da Amazônia não precisam conhecer as obras canônicas, mas sim que não devemos impedir que textos sobre a região, romances escritos por autores entrem em nossa sala de aula, simplesmente por não serem canônicos. Em nome da crença em um currículo universal, podemos correr o perigo de suprimir as especificidades locais e, assim, ignorar a diversidade cultural de uma nação.

Embora haja muitos estudos sobre obras voltadas para seringais, seringueiros e seringalistas, consideramos que ainda é de suma importância trazer para nossas discussões mais estudos e investigações sobre o tema. Como expusemos no início, a exploração de trabalhadores e a escravidão ainda estão presentes na Amazônia e precisamos discutir com nossos alunos também em aulas de literatura. Por trás do desejo do lucro de poucos e o sofrimento de muitos trabalhadores, há sempre um discurso que fala em progresso e em desenvolvimento da Amazônia. Trazer para discussão uma

obra menos explorada como é o caso de *Seringal*, de Miguel Ferrante, acreano, também nos auxilia a percebermos mais a literatura produzida em nosso meio e oportuniza discussões sobre conflitos atuais sobre a Amazonia.

O mundo que Ferrante nos mostra é um reflexo de um ambiente descrito por Frantz Fanon (1979, p. 29): “o mundo colonizado é um mundo cindido em dois, de um lado os privilegiados colonizadores, de outro, os colonizados, os condenados da terra”. **Seringal** (2007) representa este mundo dividido em dois: de um lado o seringalista e os seus mais próximos e de outro, o seringueiro com todas as suas tribulações,

As teorias pós-coloniais e decoloniais que nos convidam a perceber que na Amazônia os colonizadores muitas vezes vêm com a intenção de produzir “lucro e mais lucro” independente da necessidade ou não de se utilizar o outro como escravo. Quando um professor ou professora da Amazônia leva para sala de aula um texto como este de Miguel Ferrante está proporcionando uma discussão sobre a história da Amazônia, sobre diversidade, sobre exploração e ao mesmo tempo proporcionando um exemplo de como podemos oportunizar espaços dialógicos abrindo-nos a outras culturas, outras vozes e outras letras não necessariamente canônicas.

50

REFERÊNCIAS

BENCHIMOL, Samuel. **Romanceiro da Batalha da Borracha**. Manaus: Imprensa Oficial, 1992.

CASTRO, Ferreira de. **A selva**. 37.ed. Lisboa: Guimarães, 1997.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020

CUNHA, Euclides da. **Um paraíso perdido**: reunião de ensaios amazônicos. Brasília: Senado Federal, 200.

DUSSEL, Enrique. 1492: **O encobrimento do outro**: a origem do mito

da modernidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FERRANTE, Miguel Jeronymo. **Seringal**. São Paulo: Globo, 2007.

FERRANTE, Miguel Jeronymo. **Seringal**. São Paulo: Clube do Livro, 1972.

GONDIM, Neide. **A invenção da Amazônia**. Manaus: Editora Valer, 2019.

HECHT, Susan; COCKBURN, Alexander. **The fate of the Forest: Developers, Destroyers and Defenders of the Amazon**. New York: HarperCollins, 1990.

LEANDRO, Rafael Voigt. **Os ciclos ficcionais da borracha e a formação de um memorial literário da Amazônia**. 2014. 220 P. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

MEMMI, Albert. **Retrato do Colonizado Precedido pelo Retrato do Colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

NENEVÉ, Miguel. George Hafstad produziu um relato que deve ser pesquisado. In: NENEVÉ, Miguel. *Blog [HAvE yOU HeARd tHe Owl HOOtIng?](#)* Porto Velho, 10 out. 2019.

SOUZA, Márcio. **História da Amazônia: do período pré-colombiano aos desafios do século XXI**. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SUPREMO TRIBUNAL DE JUSTIÇA (Brasil). **Ata de Homenagem ao Ministro Miguel Ferrante decorrente de sua Aposentadoria** (Coleção). Brasília: STF, 1990.

WOLFF, Cristina Scheibe. Mulheres da Floresta: outras tantas histórias. **Revista Estudos Amazônicos**. vol. VI, nº 1, 2011, p. 21-40.

A narrativa do boto

Claudia Vanessa Bergamini

*El indígena remaba parejo, de pie, en la popa de la delgada
embarcación.*

(Luís Sepúlveda, *Un viejo que leía novelas de amor*)

Quem é o Boto?

52

Iniciar este artigo com a epígrafe de Luís Sepúlveda foi inevitável, uma vez que a imagem do poeta Antonio Juraci Siqueira ressoa em minha memória tal qual a do indígena a que se refere o texto. Em um de seus poemas escreveu que “E em cada rosto caboclo existe um índio escondido, enclausurado em si mesmo, discriminado, oprimido, escravo em sua própria terra trazendo o grito de guerra no coração reprimido” (SIQUEIRA, 2007a, p. 92) e ficou em mim a imagem forte desse caboclo que também representa o escritor. Marajoara das margens do Cajari (Afuá, Pará), o Boto, como é conhecido Antonio Juraci, de menino teve contato com a literatura de cordel, daí emanou seu interesse por outros gêneros literários que ele vem produzindo ao longo da vida, a saber, trova, cordel, conto, crônica e poema. Com mais de 80 títulos publicados de forma independente e uma produção ativa, sobretudo nas redes sociais, ele tem Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal do Pará, estado em que vive e ainda atuou como professor de Filosofia e de Sociologia, participa de vários institutos litero-culturais, performista, oficinairo de literatura e contador de histórias. Trata-se de um escritor referência em Belém e em grupos nacionais, a

exemplo da UBT, União Brasileira de Trovadores, em que se filiou há mais de 40 anos.

Embora conte com 80 livros publicados e atividades várias ligadas à disseminação da cultura amazônica, da trova, da prosa, da poesia, no âmbito acadêmico, o nome de Antonio Juraci Siqueira não costuma circular no âmbito acadêmico; ou melhor dizer, já circulou, quando Ivone Caldas Carvalho, em 2015, em sua dissertação, estudou os saberes do imaginário amazônico na formação e na produção do poeta. Merecedor de louvores o trabalho defendido por Carvalho, na Universidade Federal do Pará, no qual a ênfase recaiu sobre as significações que a performance e o texto do poeta ativam na memória coletiva do público, em específico, dos estudantes, momento em que o ouvinte do poeta se depara com um “disseminador da cultura amazônica, já que em suas produções há ecos linguísticos, culturais, lendários e populares da Amazônia paraense (CARVALHO, 2015, p. 146). Cito ainda o artigo ‘Eu, o Boto: o imaginário das águas na mitopoesia de Juraci Siqueira’ (2018), de autoria de Sabrina Augusta da Costa Arrais e Silvia Sueli Santos da Silva, inserido nos Anais do

II Encontro Nacional de Etnocologia. As autoras desenvolveram a análise explorando a vastidão de imagens incorporadas nos versos do poeta, imagens estas que, segundo Arrais e Silva (2018), se legitimam nas configurações culturais múltiplas, nas quais o homem se encontra mergulhado desde os tempos arcaicos. Por fim, não menos importante, tem-se a tese de Hiran de Moura Possas, de 2015, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, na área de Comunicação e Semiótica. Possas examinou, em cordéis e textos jornalísticos produzidos por Siqueira, a quem ele chamou de artista ‘marginal’ paraense, a trajetória do verbo criativo, da palavra expressiva e os sentidos críticos dela.

À exceção desses trabalhos desenvolvidos no âmbito acadêmico, não alcancei outros estudos que se dedicassem a algum aspecto da poética do Boto paraense.

Além da ausência de um olhar mais apurado a poetas que, a exemplo de Siqueira, emanam do povo e a ele especificamente se dirigem, a escolha por analisar neste artigo textos da produção desse Boto poeta se justifica por se tratar de um disseminador da cultura amazônica, já que em suas produções ressoam os ecos de um povo, de uma cultura, de uma manifestação linguística da Amazônia paraense. De tal modo, ao me deparar com os textos por ele produzidos, entendi que, de fato, ele é o que diz ser, o filho do Boto, e o poeta explica: “o encantamento dessa frase carrega crítica e reflexão” (SIQUEIRA, 2016), e continua sua explicação por um viés sociológico em que observamos a verdade do Boto:

a minha “mãe” é a Amazônia e o “boto” em questão é o Capitalismo, esse moço bonito que nos seduz, nos enraba e depois nos abandona prenhes de dívidas e dívidas. É o mesmo boto que em tempos idos, travestido de regatão, comia nossas tapuias em troca de um corte de chita ou de um vidro de perfume. E a “minha mãe”, a exemplo da “Mama África” do Poeta, também é mãe solteira, também foi e continua sendo estuprada e emprenhada por esse boto malino, tanto física quanto cultural e economicamente. Ontem, na base do “dá ou desce”, a ferro e fogo; hoje, na mesma base, só que com armas muito mais sofisticadas, sedutoras e eficientes (SIQUEIRA, 2016).

54

Na explicação de Siqueira, é perceptível a consciência em relação à exploração da região em que ele vive, e vislumbramos que, ao menos esse Boto, se vale de uma arma, não sedutora, sofisticada e eficiente, como o Capitalismo, mas da palavra, por meio da qual ele constrói suas reflexões. A “Mama África do Poeta” é referência à letra Mama África, canção de 1994 de Chico César, por meio da qual o compositor narra a vida de tantas mulheres de São Paulo e, por extensão, do Brasil. Mulheres estas que vivem para a servidão em todos os sentidos, sem, no entanto, deixarem de oferecer aos seus a generosidade materna.

Siqueira fez parte de um dos episódios do quadro *Me leva, Brasil*, do jornalista Maurício Kubrusly, foi então que em âmbito nacional ficou conhecido como ‘Filho do Boto’. No entanto, desde 1989 ele já era, em sua cidade, o Boto; o tempo passou e o Boto paraense continuou a assim ser tratado no Pará e em outros estados do Norte, onde ecoam suas histórias.

O boto é um ser que se transforma e sua figura múltipla não se limita ao mito que, mais comumente, circula nos livros infantis. Na região amazônica, essa multiplicidade pode ser vista na interação entre o boto e os pescadores; nas narrativas que transformam o boto em homem que circula entre o povo nas festas e seduz as moças, enfeitando-as; ou ainda nos terreiros de religião de matriz africana, nos quais o boto é uma entidade:

ligada à linha do fundo da Encantaria (aqui empregamos os termos “religiões de matriz africana” e “encantaria” no sentido dado pelos estudos de religião; “linha do fundo” é um termo nativo mobilizado para se referir à linha de trabalho com os encantados na Amazônia marajoara) A Encantaria amazônica nos oferece, neste contexto, diferentes contrastes; entre este mundo e o outro, ou entre o aspecto maléfico e perigoso dos botos, de um lado, e, de outro, as alianças traçadas com eles em suas manifestações como guias espirituais” (VASCONCELOS, SÜSSEKIND, 2020, p. 17-18).

55

Essas perspectivas distintas sobre o boto amazônico entrelaçam diferentes horizontes narrativos e em um desses horizontes está Antonio Juraci Siqueira, o Boto, com suas histórias. E como todos nós somos feitos de histórias, este artigo se ocupa de analisar narrativas, histórias nas quais o Boto circula, eternizando-se na memória do leitor.

Minha escolha poderia ter pendido para outros escritores situados na Amazônia, sobretudo aqueles cujo nome já circula em âmbito nacional, a exemplo de Milton Hatoum. Não se faz novidade

dizer que a escolha pelo cânone literário é permeada de subjetividade (BLOOM, 1995), haja vista que a seleção das obras e autores passa pela ideologia, pelo gosto, pelo crivo e pelo conhecimento de quem irá escrever sobre elas. Perrone-Moisés (1998) apontou para a mesma direção, enfatizando que a história da literatura não se faz isenta de valor e escolha, haja vista que nela está implicada uma noção de natureza literária. “Grosso modo, pode-se afirmar que é dominante na historiografia literária brasileira a arbitrária correspondência entre natureza literária e a história da escrita e da imprensa, de modo que suportes não impressos de circulação do texto literário são tergiversados e até excluídos das histórias literárias” (FERNANDES, 2012, p. 137). Essa reflexão fizemos não com a pretensão de discutir que obra ou não deva ser considerada dentro do cânone nacional. Por si, discutir isso já demandaria páginas e páginas devido à sua extensão e complexidade, como bem tratam obras que se voltam ao tema; a esse respeito sugerimos um artigo interessante de Eduardo Coutinho (1996), ou artigo também interessante de Luiz Roberto Cairo Veloso (2001).

56

À contramão de desejar ampliar o debate, busco com este artigo propor uma reflexão que amplie o espaço, no âmbito acadêmico, para esses valores de produção popular, oriundos de uma tradição, pois em cada região do Brasil nos deparamos com escritores, em verso e prosa, inseridos no meio do povo, em cujas composições residem lendas, mitos e fatos que nos chegam em linguagem simplória, carregada de significação. Por meio dessa linguagem, são construídas histórias apoiadas em uma concepção de mundo específica e na tradição popular.

Tecidas essas considerações, passo agora a tratar dos excertos extraídos das composições de Antonio Juraci Siqueira, com o objetivo de valorizá-las e voltar o olhar para os aspectos da cultura amazônica que se fazem latentes no enredo que o escritor vai tecendo às margens dos limites entre a lenda e a realidade. Dessa maneira,

a metodologia empregada é pautada em material bibliográfico, cujo propósito é dar solidez às análises realizadas.

O Boto contador de histórias

Dentre os tantos livros publicados, de forma independente por Antonio Juraci Siqueira, é possível verificar a presença do contador das histórias em muitas delas.

Na narrativa ‘Eu, o Filho do Boto’, do livro **Histórias à beira-rio**, notamos a presença de um narrador em primeira pessoa que vai justamente explicar ao leitor a origem dessa alcunha, filho do Boto. A narrativa inicia com um introito de que o narrador se vale para contextualizar o leitor. De tal modo, lemos:

Entre as figuras mitológicas que povoam o imaginário popular amazônico, a do boto, sem sombra de dúvida, está entre as mais conhecidas. É quase impossível encontrar alguém, tanto na cidade quanto no interior, que não conheça a história do “rapaz de branco” que dança nas festas e emprenha as caboclas por ele mundiadas. Um genuíno caboclo sedutor com seu inseparável chapéu de abas largas que esconde parte de seu rosto enigmático e o buraco que tem no meio da cabeça.

57

Este intróito, como diria Kail Dubond, é para contar de que maneira eu me tornei “o filho do boto” (SIQUEIRA, 2012).

Na leitura do excerto, verificamos o narrador que se coloca na história, assume a autoria do que narra e, inclusive, deixa claro que só escreveu essa parte do texto com um único fim, contar sua história. Na sequência, temos um tom quase de caso, por meio do qual o narrador apresenta o espaço da narrativa e marca temporalmente o fato.

Em 1989, salvo engano, escrevi um poema para participar de uma programação do “dia das bruxas”, na Casa da Linguagem e o illustrei com a figura de um homem vestido de branco e chapéu na cabeça, saindo de dentro d’água. Tirei várias cópias e fixei uma delas na parede do açougue onde trabalhava, no bairro da Condor.

Certo dia uma mocinha entra no açougue e depara com o dito

poema sugestivamente nomeado: “Eu, o Boto”. Lê o poema, fita a figura por uns instantes, lança um olhar comparativo entre eu e o rapaz de branco e pergunta: (SIQUEIRA, 2012).

A partir desse ponto do texto, o narrador se vale do discurso direto e dá voz à mocinha que vai travar uma conversa com ele. A moça pergunta “É o senhor?”, ao passo que ele, para não perder a oportunidade, responde afirmativamente. Nesse momento, é perceptível como a presença do mito do Boto se faz latente entre os povos amazônicos, nesse caso, da Amazônia paraense. No entanto, vale destacar que “a interação com o referencial mítico se dá por meio de experiências particulares, e não de uma coletividade etnicamente definida” (LIMA, 2013, p. 195). Dito de outro modo, são as experiências de cada um ou de cada grupo que legitimam a crença no Boto. Já há muito que estudos apontam para o fato de a construção do “mito do Boto ocultar temáticas que encobriam a luxúria e a lascividade de homens que utilizavam da situação patriarcal para praticar relações fora dos laços matrimoniais e incestos” (FONSECA E COSTA, 2020, p. 13). Por isso, podemos dizer que a crença está ligada à experiência da pessoa, família ou grupo.

58

A moça hesitou um pouco em acreditar, mas logo começou a defender a existência do Boto e a contar uma história, que o narrador reproduziu: “seus pais, oriundos do interior, já viram não uma, mas diversas vezes o tal rapaz. Seu pai, hoje morando em Belém, chegou mesmo a dar um tiro de espingarda no maroto que atirou-se n’água como gente e foi boiar lá na frente, já na pele de um boto tucuxi”.

Por meio do discurso indireto, confirmamos a crença da moça e de sua família; crença esta que, metonimicamente, ampliamos para a comunidade, pois não se trata o mito de uma teoria irreal ou mesmo uma criação fantasiosa. Eliade (2016) afirma ser o mito uma realidade viva, uma vez que é vivido por uma comunidade ou indivíduo e, de tal maneira, é considerado verdadeiro por estar estritamente imbricado à realidade daquelas pessoas. Também

Lima (2013) chama atenção ao fato de ser uma tradição dos botos provocarem medo, serem animais malinas e gaiatos, haja vista terem poderes sobrenaturais.

Ainda que o narrador conte que tentou persuadir a moça de que tudo era mentira, ela não acreditou e “passou a defender com veemência e convicção a existência do tal rapaz de branco”. Então, finaliza a narrativa de um modo bem-humorado, dizendo que “A partir daí e depois de ouvir outras histórias sobre a malina criatura, já não tenho convicção sobre minha verdadeira paternidade. Quem garante que meu pai, que Deus o tenha entre seus santos, não foi corneado pelo boto? Sei lá...”

Em nosso entendimento, a narrativa de Siqueira advém de um fato da memória, reflete cenas do cotidiano por ele ter vivido em um universo do qual se torna cocriador.

A experiência de cocriador também percebemos em ‘De como o açai deixou de ser veneno’, do livro *Histórias à beira-rio*. Narrada em primeira pessoa, o narrador busca na memória um fato do passado. E começa assim: “Das muitas histórias do arco da velha que ouvi quando criança, no Marajó, gosto desta, contada pelo tio Tavino, que explica por que o açai não faz mal a ninguém. Nem mesmo quando tomado azedo, de um dia pro outro, sem nenhum processo de conservação”.

Observamos que a narrativa se constrói em torno do açai, fruto abundante em vários estados do Norte do país, mas com maior concentração no Pará. A história do arco da velha faz parte da infância do narrador. O personagem, Tio Tavico, dizia “do alto de sua sabedoria cabocla, que o açai não era veneno”, e o narrador se vale do discurso direto para dar voz ao personagem:

– No tempo em que Nosso Senhor Jesus Cristo andava pelo mundo, passando um dia, em companhia de São Pedro, por baixo de um açazeiro, encontrou vários caroços espalhados pelo chão. Curioso, apanhou um caroço e roeu. Em seguida, cativado

pelo sabor peculiar do fruto, resolveu abençoá-lo para que todos pudessem desfrutar de suas nutritivas qualidades. E foi assim, segundo o tio Tavino, que a partir daquele momento o açaí velho de guerra deixou de ser veneno (SIQUEIRA, 2012a).

No relato do personagem, a presença da religiosidade cristã está marcada. Caminha para longe nosso intuito de adentrar em aspectos religiosos, mas vale dizer que a Amazônia foi palco de um jogo de interesses entre o mercantilismo e o cristianismo português, cada grupo entrou em cena para impor aos povos originários todo um sistema de valores, crenças e padrões inteiramente opostos aos que conheciam ou adotavam.

Na sequência da narrativa, o narrador retoma o discurso para finalizar o texto.

Em minha infância de menino do interior, eu acreditava em tudo o que os mais velhos contavam sem contestação. Nunca quis saber o tipo de “grau” que liberava o açaí para o consumo e ficava imaginando Nosso Senhor Jesus Cristo, com sua longa túnica branca e pés descalços, andando pelas matas do Cajari sempre acompanhado do seu amigo Pedro. E era como se estivesse vendo o momento da bênção: O Divino Mestre agachado e proferindo as santas palavras com os lábios roxos de açaí...

E que assim seja para sempre. Amém! (SIQUEIRA, 2012a).

Percebemos que o narrador agora adulto, embora não mais seja o menino do interior que em tudo acreditava, guarda uma memória doce, por assim dizer, desse episódio que se refaz como imagem de sua infância. Para finalizar, ainda que fique claro que, para o narrador, foi apenas a história lendária do tio Tavico, ele demonstra seu desejo de que a bênção continue.

Quanto à produção em verso, da vasta produção de Antonio Juraci Siqueira, a trova se destaca. A composição em redondilha maior com esquema de rimas ABAB introduz este texto em que Siqueira mistura prosa e verso para falar do Rio Cajari.

Quando ilhado entre alfarrábios,
 sinto saudades de ti,
 teu nome sai dos meus lábios
 numa oração: CAJARI! (SIQUEIRA, 2012a).

No texto, intitulado ‘Meu rio’, um lirismo saudoso é perceptível nos versos, em que notamos um eu-lírico ilhado, mas não da forma que gostaria de estar, em sua ilha de Marajó, às margens do rio Cajari, ilhado em um volume imenso de papéis, de tal modo que o rio é apenas lembrança.

Na sequência do texto, deparamo-nos com uma prosa poética delicada e cheia de imagens metafóricas que apontam para a relação entre o poeta e o rio.

À primeira vista pode parecer um rio comum, um rio como outro qualquer. Mas não é. Esse é um rio especial: é o rio Cajari, o meu rio. Ele nasce no vale da minha infância e desemboca sereno e caudaloso dentro de mim, dentro de minha memória, lavando minha alma, fertilizando meu coração, devolvendo a minha infância (SIQUEIRA, 2012a).

61

Ainda que em prosa, a linguagem se apresenta com força poética, pois para falar da relação entre o rio e o narrador, as imagens vão sugerindo um amálgama entre eles. O rio é “a rua onírica onde o poeta perambula à cata de inspiração, onde o Boto mandingueiro vagueia nas noites enluaradas mundiando as cunhãs” e, por isso, está “diluído em minhas veias”.

O tom aqui mescla saudade e amor pelo espaço de onde emana inspiração e motivos para compor. Depois de apresentar-se como parte desse rio, o texto é finalizado com tom de advertência para que não seja feito mal algum ao rio, porque farão ao próprio poeta, posto que são um desde o início dos tempos.

O rio é um elemento vivo na Amazônia, entre ele e ela há uma relação íntima e antiga a partir da qual fecundou de forma poética

o imaginário dos indivíduos. No excerto da prosa de Siqueira, o rio é um elemento encantador que mescla a realidade concreta com memória e subjetividade do poeta. Os intertítulos poderão ser inseridos...

Últimas palavras sobre o Boto

*Mas nada peça fora do poema
Pois na vida só tenho a voz e o verbo
E nada sou além de sonho e pó.*

(Antonio Juraci Siqueira, 1991)

62 As experiências humanas são infindas. Desde que nascemos, experimentamos. Cada um, porém, percebe o mundo à sua maneira, de forma que, para muitos, a infância é lembrada com pitadas de saudade, ao passo que outros a trazem efervescente, detalhada, viva dentro de si. Antonio Juraci Siqueira é uma dessas pessoas para quem a memória da infância se faz viva em poesia e em histórias, pois sua “canoa, de sonho e papel, cavalga nas ondas qual bravo corcel: Galope de flor sob as ondas do mar!”, como ele descreve em um de seus poemas de Mares – poemas de argila e sol (2010a).

A relação dele com o rio em cujas margens nasceu é intensa, o ambiente em que fora criado é o cenário inspirador de suas narrativas, o lugar de brincadeira, fonte de alimentação, meio de transporte.

Três foram os textos aqui analisados, conforme apontamos, eles são muitos, produzidos ao longo da vida do escritor, que hoje tem 73 anos. A escolha poderia ter recaído sobre textos com cunho mais político ou outros em que o humor se faz presente. Todavia, a intenção foi contemplar narrativas que trouxessem a lenda do boto por meio de palavras escritas por esse Boto paraense.

Nos excertos que aqui foram apresentados, foi perceptível a visão crítica do escritor quanto aos malefícios que a gana capitalista trouxe à Amazônia, toca-nos o olhar poético dele sobre o rio e o modo

como se coloca ligado a ele e, ainda, o tom jocoso ao conversar com a moça e ali surgir o filho do Boto, e filho de Boto também é Boto.

Antonio Juraci Siqueira permite ao leitor o sabor de compreender o mundo com simplicidade de palavras, compreender o espaço do qual fala, partindo do mito do Boto, presente no imaginário amazônico, que serve de fundo para as narrativas que perpassam a memória, vão da infância até a presença do rio que, para o povo amazônico, é vida, é trabalho, é locomoção, é sustento.

Finalizo com a ideia de que no vasto Norte do país ressoam vozes como as de Antonio Juraci Siqueira, das quais emana uma linguagem simples, delicada e reveladora do homem que interage com seu contexto para eternizá-lo em palavras.

REFERÊNCIAS

- ARRAIS, Sabrina Augusta da Costa; Silvia Sueli Santos da. Eu, o Boto: o imaginário das águas na mitopoesia de Juraci Siqueira. *Etnocenologia. Anais do II Encontro Nacional de Etnocenologia*. 12 a 15 de junho de 2018. Belém, 2018. Disponível em: https://proceedings.science/etnocenologia-2018/trabalhos/eu-o-boto-o-imaginario-das-aguas-na-mitopoesia-de-juraci-siqueira?lang=pt-br&check_logged_in=1# Acesso em: 3 nov. 2023.
- BLOOM, Harold. Uma elegia para o cânone. *In: BLOOM, Harold. O Cânone Ocidental: os livros e a escola do tempo*. 3.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- CARVALHO, Ivone Caldas. *Literatura e Educação na Amazônia: Imaginário Poético em Antonio Juraci Siqueira*. 165f. Dissertação. Mestrado em Educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2015.
- COUTINHO, Eduardo. Literatura comparada, literaturas nacionais e o questionamento do cânone. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, nº 3, p. 67-73, 1996. Disponível em: <https://revista.abralic.org.br/index.php/revista/article/view/37/38> Acesso em: 05 set. 2021.
- ELIADE, Mircea. *Mito e Realidade*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

FERNANDES, Frederico Augusto Garcia. O atributo da voz: poesia oral, estudos literários, estudos culturais e abordagem cartográfica. **Revista da Anpoll** 1 (33), December 2012. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/633>.

FONSECA, Thalia Bastos da; COSTA, Verônica Prudente Costa. Narrativas amazônicas: representações do mito do boto nas narrativas dos moradores antigos da Comunidade da Missão Tefé - Amazonas. **Revista Internacional Interdisciplinar INTERthesis**, Florianópolis, v. 17, p. 01-19, 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1807-1384. DOI: <https://doi.org/10.5007/1807-1384.2020.e70131>.

LIMA, Deborah de Magalhaes. O homem branco e o Boto: o encontro colonial em narrativas de encantamento e transformação (Médio Rio Solimões, Amazonas). **Teoria & Sociedade**, Número especial. Antropologia e Arqueologias, p. 173-201. 2013.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas**: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos que a crítica ao discurso historiográfico. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

POSSAS, Hiran de Moura. **O jogral é Jornal**: devorações nas 'acontecências' de Antonio Juraci Siqueira. 122f. Tese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

64 SIQUEIRA, Antonio Juraci. **Mares- poemas de argila e sol**. Belém: Papachibé, 2010a.

SIQUEIRA, Antonio Juraci. Nós, os filhos do Boto. In: COSTA, Andriolli. **Colecionador de Sacis**. 08/05/2016. Disponível em: <https://coleccionadoresacis.com.br/2016/05/08/filhos-do-boto/> Acesso em: 5 set. 2021.

SIQUEIRA, Antonio Juraci. **Os Novos Versos Sacânicos**. Belém: edição do AUTOR, 2012a.

SIQUEIRA, Antonio Juraci. **Histórias à beira-rio**. Belém: edição do autor, 2012.

SIQUEIRA, Antonio Juraci. **Incêndios e Naufrágios**: antologia poética. Belém: Paka-Tatu, 2007a.

VASCONCELOS, Kauã; SÜSSEKIND, Felipe. Transformações do boto na Amazônia: relações transversais entre campos de conhecimento. **Dossiê**. UNB. Publicado em 25 de junho de 2020. Universidade Federal de Brasília. DOI: <https://doi.org/10.4000/aa.6618>.

VELOSO, Luiz Roberto Cairo. Memória cultural e construção do canône literário brasileiro. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 4, n. 8, p. 32-44, 1º sem.

2001. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/10392> Acesso em: 06 set. 2021.

ANEXOS

EU, O FILHO DO BOTO

(Do livro *Histórias à Beira-rio*)

Entre as figuras mitológicas que povoam o imaginário popular amazônico, a do boto, sem sombra de dúvida, está entre as mais conhecidas. É quase impossível encontrar alguém, tanto na cidade quanto no interior, que não conheça a história do “rapaz de branco” que dança nas festas e empenha as caboclas por ele mundiadas. Um genuíno caboclo sedutor com seu inseparável chapéu de abas largas que esconde parte de seu rosto enigmático e o buraco que tem no meio da cabeça.

Este intróito, como diria Kail Dubond, é para contar de que maneira eu me tornei “o filho do boto”.

Em 1989, salvo engano, escrevi um poema para participar de uma programação do “dia das bruxas”, na Casa da Linguagem e o illustrei com a figura de um homem vestido de branco e chapéu na cabeça, saindo de dentro d’água. Tirei várias cópias e fixei uma delas na parede do açougue onde trabalhava, no bairro da Condor.

65

Certo dia uma mocinha entra no açougue e depara com o dito poema sugestivamente nomeado: “Eu, o Boto”. Lê o poema, fita a figura por uns instantes, lança um olhar comparativo entre eu e o rapaz de branco e pergunta:

– É o senhor?

E eu, que não perco uma oportunidade para dar asas à imaginação, com ar de desinteresse sussurrei:

– Sou...

A garota, como se fosse a coisa mais natural do mundo, completa a pergunta:

– O senhor é boto?

Agora, com ar de resignação pela minha sina incomum, confirmei:

– Sou...

Desta vez, não sei se surpresa ou duvidosa:

– É?!!

– Na verdade – continuei - eu não sou boto. Sou filho de boto. Minha família

morava no interior, meu pai era canoeiro e vivia viajando. Mamãe ficava sozinha e um dia o boto “malinou” com ela...

– Foi??!!

Não tive coragem de continuar mentindo e disse-lhe que tudo não passava de brincadeira, que essa história de boto que vira homem é pura balela e coisa e tal, história pra boi dormir.

Mas, para o meu espanto, a garota não concordou. Pelo contrário: passou a defender com veemência e convicção a existência do tal rapaz de branco. Afirmou que seus pais, oriundos do interior, já viram não uma, mas diversas vezes o tal rapaz. Seu pai, hoje morando em Belém, chegou mesmo a dar um tiro de espingarda no maroto que atirou-se n’água como gente e foi boiar lá na frente, já na pele de um boto tucuxi.

A partir daí e depois de ouvir outras histórias sobre a malina criatura, já não tenho convicção sobre minha verdadeira paternidade. Quem garante que meu pai, que Deus o tenha entre seus santos, não foi corneado pelo boto? Sei lá...

DE COMO O AÇAÍ DEIXOU DE SER VENENO

(Do livro: *Os Novos Versos Sacânicos*)

- 66** Das muitas histórias do arco da velha que ouvi quando criança, no Marajó, gosto desta, contada pelo tio Tavino, que explica por que o açaí não faz mal a ninguém. Nem mesmo quando tomado azedo, de um dia pro outro, sem nenhum processo de conservação.

Tio Tavino afirmava, do alto de sua sabedoria cabocla, que o açaí não era veneno “por um grau” e explicava:

– No tempo em que Nosso Senhor Jesus Cristo andava pelo mundo, passando um dia, em companhia de São Pedro, por baixo de um açazeiro, encontrou vários caroços espalhados pelo chão. Curioso, apanhou um caroço e roeu. Em seguida, cativado pelo sabor peculiar do fruto, resolveu abençoá-lo para que todos pudessem desfrutar de suas nutritivas qualidades. E foi assim, segundo o tio Tavino, que a partir daquele momento o açaí velho de guerra deixou de ser veneno.

Em minha infância de menino do interior, eu acreditava em tudo o que os mais velhos contavam sem contestação. Nunca quis saber o tipo de “grau” que liberava o açaí para o consumo e ficava imaginando Nosso Senhor Jesus Cristo, com sua longa túnica branca e pés descalços, andando pelas matas do Cajari sempre acompanhado do seu amigo Pedro. E era como se estivesse

vendo o momento da bênção: O Divino Mestre agachado e proferindo as santas palavras com os lábios roxos de açai...

E que assim seja para sempre. Amém!

Meu rio

Quando ilhado entre alfarrábios,

sinto saudades de ti,

teu nome sai dos meus lábios

numa oração: CAJARI!

À primeira vista pode parecer um rio comum, um rio como outro qualquer. Mas não é. Esse é um rio especial: é o rio Cajari, o meu rio. Ele nasce no vale da minha infância e desemboca sereno e caudaloso dentro de mim, dentro de minha memória, lavando minha alma, fertilizando meu coração, devolvendo a minha infância.

E não há decretos, leis, mandados nem resoluções que possam tirá-lo de mim. Ele está de tal maneira diluído em minhas veias que nenhuma força do mundo poderá secá-lo nem alterar seu curso. Você pode admirá-lo, banhar-se em suas águas mas não poderá apossar-se dele! Ele me viu nascer, banhou meu corpo, matou minha sede e me deixou brincar de canoieiro em suas águas plácidas tangendo meus barquinhos que hoje navegam na minha imaginação. Ele é a rua onírica onde o poeta perambula à cata de inspiração, onde o Boto mandingueiro vagueia nas noites enluaradas mundiando as cunhãs. Portanto, tratem-no bem, pois o mal que a ele fizerem é a mim que farão, posto que somos um desde o início dos tempos.

67

Antonio Juraci Siqueira

O folheto de Leandro Gomes de Barros em sala de aula da educação básica

Felipe Gonçalves Figueira

68

Desenvolvo nesse texto uma proposta de usos possíveis da literatura de folhetos em sala de aula na Educação Básica. Faço, também, sucinto relato de duas experiências de desenvolvimento desse trabalho. O primeiro desenvolvimento ocorreu enquanto eu exercia a função de professor polivalente de humanidades no Ginásio Experimental Olímpico Félix Mielli Venerando, no bairro Caju, no Rio de Janeiro. A segunda experiência teve vez enquanto fui professor de Informática Educativa no *campus* São João da Barra do Instituto Federal Fluminense (SARDINHA, 2019). A proposta de trabalho, como se pode depreender desses contextos de aplicação, tem grande potência interdisciplinar, podendo ser adaptada a outras circunstâncias pedagógicas. Essas experiências de desenvolvimento da atividade serão apresentadas durante o artigo sem grande atenção às minúcias, buscando evidenciar a dinâmica e a totalidade da proposta apenas.

Tanto na experiência da rede municipal do Rio de Janeiro quanto aquela da rede federal de educação, os estudantes conheciam a literatura de folhetos. Alguns, por já terem tido contato com o gênero em ambiente escolar; outros, por serem filhas e filhos de nordestinos que preservam elementos culturais da região; e, ainda, alguns, por serem eles próprios nascidos naquela região.

Pedagogicamente, estão no cerne da proposta as relações entre trabalho e educação. O projeto a ser desenvolvido pelos alunos cumpria etapas lógicas e ordenadas para a realização final de um produto, que é a edição de folhetos antigos estabelecendo o texto final a partir de elementos do ofício da crítica textual. Essa caminhada não é reta, há percalços e desvios. Os conteúdos e os saberes escolarizados interferem nesse percurso como significativos instrumentos para que se alcance o objetivo concreto da edição do texto. O professor – sujeito de maior conhecimento entre os participantes – problematiza, aponta caminhos, faz a mediação de conflitos, corrige quando necessário.

São fundamentais para a organização do projeto relatado e também do presente texto as concepções de Mikhail Bakhtin traduzidas no Brasil em **Questões de estilística no ensino de língua** (BAKHTIN, 2019); o autor russo problematiza sobre a experimentação com a língua viva e corrente em sala de aula, dando sentidos sociais às práticas concretas de enunciação, das possibilidades abertas do dizer e da ênfase estética no estudo de obras de arte. Para as reflexões mais específicas sobre o gênero do cordel, são igualmente importantes as proposições do poeta, artista plástico e editor Arievaldo Viana, no livro intitulado **Acorda cordel na sala de aula** (VIANA, 2010).

69

A urgência da literatura de folhetos em sala de aula

A literatura de folhetos é um gênero literário autenticamente nacional. Embora seu suporte textual seja recorrente em outros espaços e tempos – folheto português, *pliegos sueltos* ou *bibliothèque bleue* –, os temas tratados, as formas literárias adotadas e os processos de circulação social do folheto brasileiro imprimem a ele características diferenciadoras suficientes para que se reconheça sua autonomia.

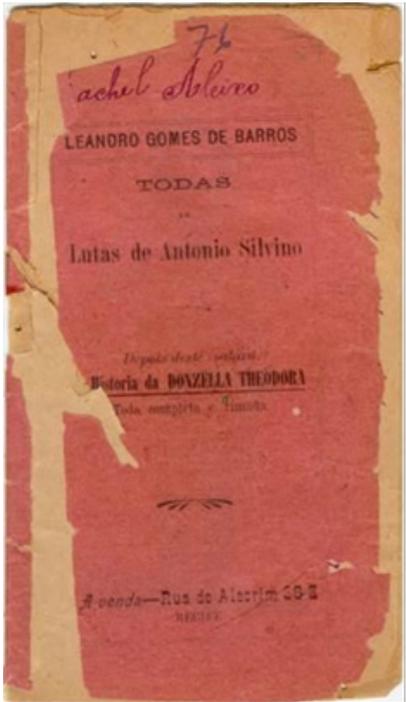
É recorrente entre seus estudiosos a problematização sobre a origem nacional do gênero dos folhetos brasileiros. Entendo que

a paternidade do gênero deve ser atribuída a Leandro Gomes de Barros, por ser aquele que estabeleceu temas, léxico, formas, práticas de escrita, edição, divulgação, venda, formação de público, criação da imagem social do autor e dos leitores, entre outros aspectos constitutivos. A ideia de um gênero textual, portanto, não remete apenas ao suporte ou à composição, mas também às perspectivas sociais e às práticas que envolvem os textos. Nesses aspectos, Leandro Gomes de Barros foi pioneiro: é indubitavelmente aquele que primeiro viveu da escrita, publicação e venda de seus folhetos. Embora possa ser questionado se o autor foi o primeiro a publicar um folheto com as características composicionais e de suporte do gênero, a imagem comum do poeta de bancada comercializando vivamente sua obra em feiras e espaços públicos, com estratégias diversas para atrair consumidores, remonta às atividades comerciais de Leandro. São também registros do poeta no imaginário popular suas personagens, como Cancão de Fogo, a sogra encrenqueira, o cavalo que defecava dinheiro, etc. Mesmo algumas personagens provenientes da cultura europeia – como são os casos de Oliveiros e Ferrabrás – são reintroduzidas e popularizadas em terras brasileiras através da obra literária de Leandro, inserindo-as em contexto social e histórico diferente daquele de origem. Reinaugurando-as, conseqüentemente, a partir das cores do Nordeste brasileiro na virada do século XIX para o XX.

70

É fundamental compreender o processo pelo qual Leandro populariza e nacionaliza narrativas. Nesse sentido, é pertinente observar o seguinte material da Figura 1:

Figura 1 – Capa e folha de rosto do folheto **Todas as lutas de Antônio Silvino**, contendo a assinatura de Rachel Aleixo, filha do poeta Leandro Gomes de Barros, e data de novembro de 1912 (BARROS, 1912?a)



Fonte: disponível no acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa¹

Além da informação sobre a data de publicação da obra, esse exemplar pertencente ao acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa permite-nos observar a dinâmica de produção-comercialização-leitura/audição do folheto. Há uma informação na capa do folheto sobre o cangaceiro Antônio Silvino (Figura 1) noticiando ao público que há em acervo para venda uma versão da **História da Donzela Teodora** (BARROS, s/d.a). Essa história é de tradição ibérica e pro-

¹ Todas as imagens de folhetos presentes nesse artigo estão em domínio público: art. 41 da Lei n.º 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

vavelmente chega ao Brasil na bagagem das naus portuguesas. Sobre essa narrativa é o relato de Francisca Neuma Fechine Borges (1999):

Nos estágios de pesquisas mencionados, conhecemos trinta e três versões europeias da estória de da Donzela Teodora (normalmente em prosa e, na grande maioria, com capas ilustradas com figuras representando o desafio entre ela e os sábios, na presença do rei). Dessas versões, cinco são espanholas (Toledo, 1498; Saragoça, 1540; Salamanca, 1625; Valência, 1643 e Madrid, 1726). As restantes eram lusas (também em prosa), editadas no decorrer dos séculos XVIII, XIX e XX das quais destacamos as seguintes: Lisboa, 1712, 1735, 1741, 1745, 1758, 1783, 1827, 1852; Porto, 1790, 1839, 1855, 1889, 1906; Lisboa, 1945 e 1956 e, ainda, versões portuguesas editadas no Brasil (São Paulo, 1916 e Rio de Janeiro, 1943). Não obstante a relativa atualidade da edição citada de 1956, em Lisboa, os ‘folhetos de cordel’ portugueses, à semelhança dos *pliegos sueltos* espanhóis e dos *livrets de colportage*, na França, são obras raras que só interessam a pesquisadores e colecionadores. Registre-se, também, a versão lusa, excepcionalmente editada em quadras, *Nova história da Donzela Teodora*, inteiramente afastada do tema (BORGES, 1999, p. 134).

72

A partir do confronto da capa do folheto (Figura 1) com os resultados dos estudos de Francisca Neuma Borges (1999), observamos algumas características do gênero literário do cordel. Em primeiro lugar, vemos indubitável influência das histórias de origem ibéricas na sociedade nordestina durante a Primeira República, já que a propaganda impressa na capa do folheto evidentemente pressupõe um leitor interessado no relato ficcional. Em outra perspectiva, observamos que Leandro Gomes de Barros tinha consciência tanto de que a história era do conhecimento de seu público quanto do fato de que era uma narrativa de interesse dos seus consumidores, daí a publicidade na capa de outro título. Ou seja, o autor tinha o entendimento de que seu público era potencialmente interessado ao mesmo tempo em histórias de donzelas Teodoras e cangaceiros

Silvinos. Ao afirmar que sua narrativa viria “completa e rimada”, em possível oposição à experiência de mundo do comprador de seus folhetos, é possível supor que as edições portuguesas presentes no País não eram necessariamente rimadas. O que constitui diferença fundamental face à literatura de folhetos nacional: o folheto não é apenas o suporte para formas diversas, mas elemento de identificação do gênero com determinadas características – ao contrário do cordel luso, o folheto nacional será sempre rimado, por exemplo.

É nesse sentido que considero adequado afirmar que Leandro é o pioneiro da literatura de folhetos do Brasil. Há uma tradição do gênero baseada principalmente na produção do autor nascido em fazenda Melancia. Ao leitor brasileiro atual, não faz sentido a advertência de que a **História da Donzela Teodora** (BARROS, s/d.a) é “rimada”, já que a tradição cultural em nosso País sobre essa personagem – a dama-escrava que consegue sobrepujar os homens com sua sabedoria – remonta à literatura de folhetos. E esta, enquanto gênero nacional, é obrigatoriamente rimada. Há, portanto, o estabelecimento de um campo de comunicação que não se confunde com nenhum outro.

Feita essa pequena digressão temporal, retorno à ideia da urgência de tratarmos o cordel como objeto de estudo em nossas salas de aula, seja da Educação Básica, seja da Superior. Enquanto gênero surgido no Brasil e, por muito tempo, entretenimento e informação de grande público leitor e ouvinte, o folheto popular é incontornável para a compreensão do que seja uma literatura brasileira em toda a pluralidade de fazeres e sotaques. É, ainda, elemento importante para compreender os processos culturais de adoção ou rejeição dos modelos europeus, seus encontros com as matrizes indígenas e africanas e, a partir disso, a construção estética e ética de um discurso nacional e popular. Nesse panorama, é, em última instância, a tentativa de vislumbrar uma compreensão complexa do próprio Brasil enquanto nação. E é cada vez mais urgente compre-

endermos e propiciarmos às próximas gerações instrumentos para, definitivamente, compreenderem esse País: para isso, a literatura de cordel é imprescindível.

Projeto de trabalho com folhetos em sala de aula na Educação Básica

A proposta de trabalho visa, a partir de edições autênticas de folhetos de autores em atividade no início do século XX, especialmente Leandro Gomes de Barros, a estabelecer texto crítico possível por alunos da Educação Básica. É, portanto, um projeto que transpõe para o espaço-tempo da sala de aula atividade típica do profissional de Letras. Busca-se, com isso, oportunizar experiências de aprendizado com lastro em práticas sociais concretas de uma área de atuação profissional e alguma relação com o mundo do trabalho. Nesse sentido, para melhor aprofundamento, remeto ao pensamento de Marise Nogueira Ramos (2014), segundo quem

[...] compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa entender o trabalho como princípio educativo, o que não significa ‘aprender fazendo’, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (RAMOS, 2014, p. 90).

Ao trazer essa proposta de trabalho com a literatura de folhetos para a sala de aula, respondemos ao insistente e válido questionamento de nossos estudantes: “Professor, professora, isso serve para quê?” Muitas vezes, esperamos que nossos alunos compreendam a importância das disciplinas escolares para suas trajetórias formativas e pessoais por alguma espécie de valor intrínseco dos conteúdos. No entanto, não percebemos nossas próprias limitações

em construir elementos para que essa percepção seja produzida em sujeitos com pouca experiência de vida, de pouco conhecimento de mundo. Não há importância autoevidente em nenhum conteúdo ou habilidade escolarizada. Nesse sentido, buscar lastro ontológico em atividades reais é religar a prática escolar ao mundo exterior, permitindo que os estudantes e as estudantes tanto conheçam essa realidade profissional quanto construam perspectivas críticas sobre seus valores e sentidos.

O desenvolvimento do trabalho pedagógico a partir de projetos demanda engajamento das estudantes e dos estudantes participantes. Como já relatado, em ambas as experiências, muitos dos envolvidos tinham a afirmação cultural da literatura de folheto como um valor pessoal ou familiar. Aprofundando esse interesse, ofereci aos estudantes uma questão problematizadora inicial: os textos se modificam? Os debates iniciais tenderam a afirmar que não há qualquer modificação dos textos em seus percursos de circulações sociais. A intervenção do regente foi necessária: em ambas as experiências de desenvolvimento da proposta, no âmbito municipal e no federal, buscou-se aproximar o debate da realidade mais imediata dos estudantes da Educação Básica, como a mudança ortográfica, a alteração do original por sucessivas reescritas – como a brincadeira do “telefone sem fio” –, danificação do suporte – anúncios antigos nos muros da cidade –, etc. A partir dessa problematização mais próxima da experiência imediata, com o auxílio de imagens projetadas, os estudantes e as estudantes demonstraram compreender os exemplos apontados e identificar outros. Diferenciados os fatores endógenos e exógenos de modificação dos textos (CAMBRAIA, 2005) por parte do docente, foram apresentados exemplos desses processos. Para isso, foram projetados manuscritos bíblicos, capas de obras literárias com grafias antigas e a atualizada; propagandas de jornal ofertando produtos que já não compramos mais com grafias que já não usamos, etc.

A cada imagem, os estudantes e as estudantes foram convidados e convidadas a revisar as convicções iniciais e projetar hipóteses sobre a consequência daquelas alterações para a sociedade. Assim, debatemos um pouco também sobre língua e coesão social, o papel da escola nessa relação, dos editores, dos críticos textuais.

Há uma competência linguístico-literária pouco estudada na sala de aula regular e muito necessária ao projeto: escansão. Dado o rigor métrico da literatura de folhetos, foi necessário apresentar um pouco mais detalhadamente a técnica para os estudantes. Para a minha surpresa, houve grande interesse na escansão, especialmente na escola de Ensino Fundamental da prefeitura do Rio de Janeiro. Inclusive, em pouco tempo, alguns conseguiam identificar a métrica e a tônica dos versos apenas pela audição rápida da leitura por terceiros. Em ambos os contextos de aplicação, os estudantes e as estudantes solicitaram que fizéssemos a escansão em músicas de seu conhecimento, e pudemos debater a relação forma-conteúdo desses objetos culturais a partir da decomposição dos versos em elementos métricos e na relação com seus sentidos discursivos. Foi relevante advertir a todos que a escansão seria basilar para o êxito do projeto. Para compreender se determinado registro era algum erro tipográfico ou liberdade poética, foi fundamental a contagem do metro. E, também, para superar as muitas dificuldades advindas da corrupção do suporte: foram comuns reflexões como, por exemplo, “que palavra é essa nesse contexto com duas sílabas terminadas em -ão?”

76

Para transpor o desafio de editar criticamente os folhetos, saberes e habilidades da disciplina de língua portuguesa são mobilizados. No entanto, não é possível predeterminar tudo aquilo que será debatido entre os estudantes nem sua profundidade. As questões surgem a partir do trabalho real com o texto, na frente do papel, com caneta ou lápis ou na frente da tela do computador, digitando e pesquisando. Dependerá do *corpus* ofertado à turma,

da qualidade do suporte, da maior ou menor familiaridade com as grafias, etc. Em síntese, não é possível dizer tudo que será desenvolvido, mas há um mínimo esperado: tópicos de sintaxe, morfologia, variação linguística, prosódia e versificação.

Embora em ambos os contextos de aplicação o projeto tivesse sido desenvolvido apenas por mim, outras disciplinas poderiam ter feito parte da atividade. Passo, então, a apresentar seu potencial interdisciplinar.

Os saberes escolares encontram-se em versos de cordel

Talvez as imagens mais recorrentes dos folhetos no imaginário social sejam as capas de xilogravuras. A relação é tão forte que se tornou praticamente sinonímia. No entanto, essa relação se fortalece apenas, na segunda metade do século XX, quando o debate sobre o folheto toma contornos de discussão sobre folclore em centros culturais do País, especialmente do Sudeste. As xilogravuras nas capas das obras passam a ser vistas como espécie de índice de autenticidade cultural. Acontece que, em sua origem, os folhetos de Leandro utilizavam recursos gráficos comuns a jornais da época. São alguns exemplos na Figura 2 e Figura 3 abaixo:

Figura 2 – Capa do folheto **A força do amor** (BARROS, 1911-1912?)



Figura 3 – Capa do folheto **As saias calções – Um susto de minha sogra**, assinado pela filha do poeta, Rachel Aleixo de Barros Lima, datado a caneta (BARROS, 1911?)

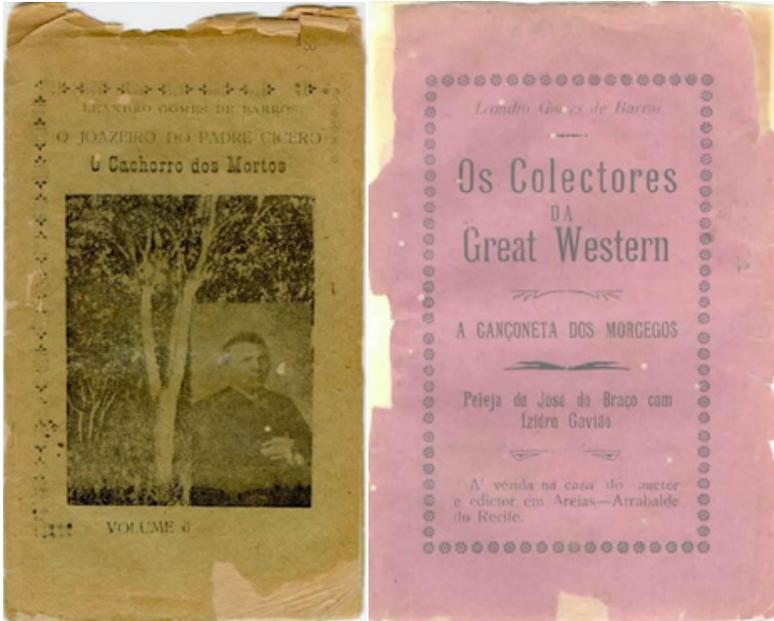


Fonte: disponível no acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa

Em ambos os casos, foram utilizados clichês de jornal, provavelmente de cadernos de moda ou femininos, para compor as ilustrações de capa dos folhetos. É observável o endereço de residência do poeta e, considerando que Leandro mudava-se de dois em dois anos, é possível afirmar que sejam obras da mesma época.

A contemporaneidade também está registrada na moldura para o texto da Figura 5, que é a mesma.

Figura 5 – Capa do folheto **Os coletores da Great Western: a cançoneta dos morcegos** – Peleja de José do Braço com Izidro Gavião (BARROS, s/d.c)



80

Fonte: disponível no acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa

Na capa de **O joazeiro do padre Cícero** (BARROS, s/d.b), vemos o uso de colagem de duas fotografias que ilustram o título da obra, trazendo a árvore e o religioso no *front* da publicação. Embora não seja possível me alongar muito nessa análise no presente artigo, é pertinente pensarmos sobre colagem e sobreposição de imagens como recursos gráficos utilizados e o significado disso em termos das práticas e da história das artes plásticas. No folheto **Os coletores da Great Western** (BARROS, s/d.c) chama a atenção a quantidade

de tipos de fonte utilizada: são cinco. O que evidencia que o autor tinha à sua disposição recursos gráficos até certo ponto elaborados para as duas primeiras décadas do século XX.

No segundo quartel do século XX, outras experiências visuais podiam ser apreciadas nas capas dos folhetos. Entre as quais, a já citada técnica da xilogravura. Não se pode esquecer, no entanto, a experiência da editora Prelúdio, em São Paulo, que editou folhetos em tamanho maior e compunha suas capas com exuberantes desenhos cheios de cores e movimentos.

Ou seja, a partir desse apanhado que fiz sobre as capas dos folhetos, acredito ter evidenciado a potência interdisciplinar desse projeto com a disciplina de Artes. Um debate muito interessante sobre o ofício do tipógrafo, as técnicas de composição artística, a xilogravura, o uso de computadores para ilustração. Outro debate, um pouco mais difícil, mas que pode suscitar excelentes resultados, é sobre a sedimentação da xilogravura no imaginário social como ilustração de capa dos folhetos e determinada ideia de autenticidade dessas publicações, especialmente na região Sudeste do País. São discussões sobre a circulação dos impressos no Brasil que aventam a geopolítica nacional, as relações de poder, práticas culturais locais e representações estéticas sobre o outro na ideia de construção de uma nacionalidade única (ABREU, 1999).

Na área das ciências humanas, as possibilidades de encontros interdisciplinares são igualmente potentes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico (BITTENCOURT, 2009; GRILLO, 2003). Os folhetos que encontramos nos arquivos virtuais da Fundação Casa de Rui Barbosa ou do Museu do Folclore são, como vimos, registros visuais de seu tempo. Não apenas encontramos ali os embates políticos, as tensões sociais e, igualmente, uma perspectiva crítica sobre tudo isso. Toda a obra de Leandro Gomes de Barros foi produzida durante o período caracterizado pelos historiadores como Primeira República e é um vivo registro de seu tempo, como na Figura 6 a seguir:

Figura 6 – Contracapa e primeira página do folheto **Um pau com formigas**, assinado pela filha do poeta, Rachel Aleixo B. Lima, e datado a caneta do ano de 1912 (BARROS, 1912?b)



82

Fonte: disponível no acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa

O folheto é uma fonte histórica, registro valioso de seu tempo. Vemos na primeira estrofe (Figura 6) de **Um pau com formigas** (BARROS, 1912?b) a percepção do eu-lírico sobre o caos político da Primeira República, um contexto de intrigas, ambições e brigas. Há perguntas instigantes que podem ser feitas: A quem se refere o eu-lírico quando diz haver “muitos cachorros num osso?” Qual o sentido discursivo de ligar esses atores da política nacional a “cachorros”? E mais, o que significa a escolha da imagem do “osso” e não a de um filé, por exemplo? O que essa escolha representa sobre a percepção do eu-lírico sobre a situação do País?

Nessa mesma perspectiva, é possível sugerir relevante trabalho com a disciplina de Filosofia. Um questionamento que se volte menos aos reconhecidos nomes da tradição ocidental e mais à realidade nacional, ao chão da rua, à barraca de folhetos na feira. Há uma estética na obra literária, em sua produção e circulação e há também uma ética. É ilustrativo o seguinte trecho que trata das feiras populares do também poeta Franklin Maxado (2011):

Desde garoto, de classe-média, provindo de famílias da aristocracia rural, nascido e criado vizinho à saudosa grande feira livre de Feira de Santana (Bahia), tinha como distração maior ver e ouvir os cantadores, os folheteiros e poetas populares declamarem e venderem seus folhetos; os faquires engolindo fogo ou se desamarrando; os capoeiristas tocando e lutando; os mendigos tirando esmolos com suas macaquinhas ensinadas e vestidas como gente; os homens do realejo vendendo o bilhete da sorte no bico do periquito; as barracas de *muié-feróis*; os trios de forrós; os vendedores de produtos da terra em pregões; o camelô apregoando as novidades industriais do Sul; o propagandista de remédios com suas malas da cobra ou do teiú; os valeiros e caramelos; os puxeiros com tabuleiros de doces e quebra-queixos; a baiana do acarajé; as filhas de santos tiradoras de esmolos para seu orixá; os taboqueiros com triângulos sonoros; os amoladores de facas e tesouras com seus apitos; os doidos enfeitados soltos pelas ruas; os cegos pedindo esmolos cantando com acompanhamento de ganzá; os beatos ou os crentes pregando vociferando lições bíblicas; os aguadeiros e leiteiros buzinando fon-fon; os leiloeiros não oficiais nas barracas de jogos, etc., etc. Artistas num circo a céu aberto. Dum teatro de palco maior. Verdadeiros artistas da sobrevivência (MAXADO, 2011, pp. 144-145).

83

Há uma filosofia do encontro, da feira a céu aberto, que perpassa muito fortemente a sociedade brasileira, especialmente na região Nordeste. Em meio a esse reboiço econômico e criativo, estavam “os cantadores, os folheteiros e poetas populares”. Essa realidade será apreendida por esses sujeitos e representada a partir

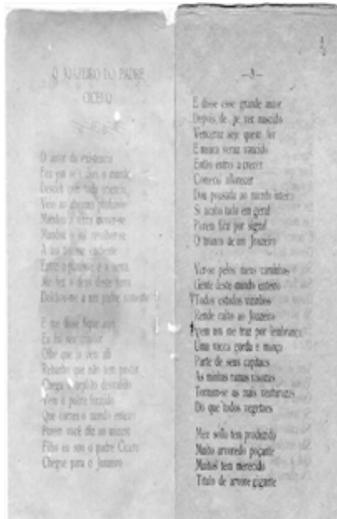
dos elementos constitutivos de seus discursos artísticos. Dar lugar nos currículos escolares e em sala de aula para o pensamento vivo, conflituoso e em constante mudança da população brasileira é instrumentalizar os estudantes para que se compreendam no contexto de pensamento dessa sociedade.

Um pouco menos de teoria, vamos à prática

Até aqui, apresentei a fundamentação político-pedagógica do projeto, lancei olhar sobre a literatura de folheto como prática social e como discurso artístico, tracei as etapas esperadas do projeto, aponte algumas potentes interdisciplinaridades. Passo, então, a apresentar um pouco melhor o trabalho de análise dos folhetos e de construção de textos críticos possíveis na Educação Básica. Para isso, tomo como exemplar (Figura 7) o seguinte trecho da edição de **O joazeiro do padre Cícero** (BARROS, s/d.b) acessível no acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa:

Figura 7 – Terceira página do folheto **O joazeiro do padre Cícero** (BARROS, s/d.b)

84



Fonte: disponível no acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa

Ao terem em mãos ou em tela o folheto, a primeira atividade à qual eram instigados a realizar era a leitura completa e atenta da obra para melhor conhecê-la. Pedi para que os grupos lessem e recontassem um pequeno resumo do trecho aos demais participantes das turmas. Em seguida, que analisassem a forma poética. O folheto trazido no exemplo acima tem sete sílabas poéticas e esquema de rimas em A-B-A-B-C-C-D-E-E-D. Assim, os estudantes e as estudantes têm um preparo básico para os obstáculos que encontram na realização da atividade.

Na primeira estrofe da página em destaque, vemos logo no segundo verso um defeito proveniente da degradação do suporte. Há uma letra faltando. Essa hipótese confirma-se quando as sílabas poéticas são contadas. Instaura-se um desafio para o qual o grupo de estudantes precisa dar resposta adequada. Evidentemente, importa menos a excelência na adequação ou no debate filológico, mas o quanto etapas ou dimensões da atividade profissional do crítico textual trazidas para sala de aula podem ser excelentes experiências pedagógicas. Importa, assim, mais o debate, a experimentação com a língua, o tomada de consciência linguística a partir do desafio da atividade e menos se a solução final foi ou não foi a mais adequada.

85

Na estrofe seguinte e mais abaixo encontramos três verbos: “venceraz”, “seje” e “seraz”. Nesse momento, os estudantes e as estudantes precisam retomar a conjugação verbal, conferir a ortografia esperada desses verbos, compreender as necessidades – ou não – de adequação para uma edição atual da obra e, finalmente, proceder às alterações pertinentes. Mesmo que estejam trabalhando com algum programa de edição de texto com corretor ortográfico embutido, haverá a necessidade de debate e escolha, já que o programa da *Microsoft* sugere alteração de “seje” tanto para “seja” quanto para “sege”. Mesmo que busquem orientação no professor, esses estudantes estão agindo ativamente para a construção do próprio saber linguístico frente a uma situação desafiadora. A questão, portanto,

não é que busquem na internet ou no editor de texto a autocorreção, mas que desenvolvam a capacidade de fazer essa busca, que compreendam as opções possíveis, que saibam selecionar a mais adequada e tomem posição frente a todo esse processo.

No verso quatro, vemos que o tipógrafo equivocou-se e colocou uma das letras “e” de ponta-cabeça. É oportunidade para debater a razão de isso acontecer, mostrar a evolução do impresso e situar o trabalho do tipógrafo dentro de práticas sociais históricas e complexas. A extinção da profissão de tipógrafo é um tema que pode ser abordado especialmente em disciplinas da área de ciências humanas em um possível trabalho interdisciplinar: há outras atividades profissionais que não existem mais? Há outras surgindo? Como esses processos ocorrem?

86

No quinto e no sexto parágrafos, há uma questão ortográfica recorrente, que é a falta do “s” na conjugação dos verbos. Excelente oportunidade para retomar tópicos de fonética e variação linguística do português brasileiro falado. O mesmo debate também em relação ao acento da vogal média em “si” na oitava estrofe e os processos de variação linguística. Essa conversa evidentemente não é aquela mesma da aula expositiva tradicional com o docente à frente da turma, já que cada grupo desenvolveu o trabalho com um folheto distinto. Cada grupo responsável pela adequação e edição de um dos títulos terá suas questões específicas. Ao professor cabe identificar as demandas oferecidas por cada um dos objetos de análise e instigar, acompanhar e ajudar os grupos.

É improvável que todos os debates possíveis a partir da análise cuidadosa dos folhetos sejam feitos na mesma oportunidade. Em cada obra há um pequeno universo de problematizações linguísticas e culturais, os estudantes e as estudantes da Educação Básica são sujeitos ainda em etapas fundamentais de formação intelectual. Não há, portanto, ilusão nesse sentido. O mais importante é a potência do material e da proposta de intervenção pedagógica para permitir

que alguns desses temas sejam abordados a partir da curiosidade e do espírito investigativo dos próprios estudantes. O professor, como sujeito mais experiente dessa relação, atua orientando as pesquisas, sanando dúvidas e, especialmente, instigando para que avancem de forma crítica, atenta e interessada para a conclusão do projeto.

Ao fim da trajetória de edição, os estudantes e as estudantes apresentaram o resultado do trabalho para os demais colegas, cotejando o testemunho original com a edição que produziram. Falaram sobre os desafios do trabalho em equipe e as dificuldades do material. Nessa oportunidade, o docente pode retomar os debates feitos em grupo para toda a turma, problematizando novamente e revisando os tópicos de língua portuguesa desenvolvidos.

No acervo virtual da Fundação Casa de Rui Barbosa, encontramos uma edição póstuma de **Os sofrimentos de Alzira** (BARROS, 1919). O texto, editado por seu genro Pedro Baptista, tem em sua capa a seguinte advertência: “4ª edição cuidadosamente revista”. Há, no imaginário social, uma ideia muitas vezes preconceituosa que relaciona os folhetos a uma prática amadora, rústica. No entanto, essa advertência sobre a quantidade de tiragens e o cuidado editorial reforça a necessária compreensão de que se trata de uma empresa. Em seu berço, o folheto tem a dimensão artística, mas também forte componente comercial. E esse segundo elemento não diminui ou apequena o primeiro, assim como o contrário também não ocorre. O trabalho é parte importante da vida humana. Para a existência de uma literatura, as atividades artísticas são fundamentais, assim como a produção material dos folhetos, sua distribuição, revisão do texto, editoração, etc. Esses são debates importantíssimos a serem feitos em sala de aula. Isso implica, de maneira geral, o debate fundamental sobre o trabalho, tão formador do humano e tão distante de nossas escolas da Educação Básica.

Nas experiências de aplicação desse projeto, todos os estudantes envolvidos participaram ativamente da edição dos folhetos. Produ-

zimos capa e fizemos a impressão em formato de livreto. O resultado do trabalho foi encaminhado às bibliotecas escolares das unidades em que desenvolvemos o projeto e de outras da mesma região.

Conclusão

No presente artigo, apresentei proposta de trabalho pedagógico com os folhetos de Leandro Gomes de Barros em sala de aula da Educação Básica. Há o entrelaçamento com o relato de duas experiências de desenvolvimento da proposta, uma no Ensino Fundamental de escola pública da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, outra no Ensino Médio em uma Instituição Federal de ensino localizada no norte fluminense.

Expus elementos sobre o surgimento do gênero na região do Nordeste brasileiro e afirmei posição político-pedagógica sobre a necessidade de trabalharmos os folhetos em sala de aula da Educação Básica e também Superior. Apontei, ainda, possibilidade interdisciplinar do trabalho com folhetos, indo além dos tempos e espaços das aulas de Língua Portuguesa.

88

A partir da ideia do trabalho com projetos e da transposição para a sala de aula de atividade de crítica textual, descrevi as etapas a serem desenvolvidas para a produção do texto crítico possível na Educação Básica. A partir de trechos selecionados de folheto, illustrei a potência pedagógica de discussões que podem ser feitas a partir do encontro de crianças e jovens com obras produzidas e publicadas há mais de cem anos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BARROS, Leandro Gomes de. **As saias calções – Um susto de minha sogra**. Recife: edição do autor, 1911?
- BARROS, Leandro Gomes de. **A força do amor**. Recife: edição do autor, 1911-1912?
- BARROS, Leandro Gomes de. **Todas as lutas de Antônio Silvino**. Recife: edição do autor, 1912?a.
- BARROS, Leandro Gomes de. **Um pau com formigas**. Recife: edição do autor, 1912?b.
- BARROS, Leandro Gomes de. **História da donzela Teodora**. Juazeiro do Norte: Tip. São Francisco, s/d.a.
- BARROS, Leandro Gomes de. **O joazeiro do padre Cícero – O cachorro dos mortos**. Recife: edição do autor, s/d.b.
- BARROS, Leandro Gomes de. **Os coletores da Great Western: a cançoneta dos morcegos – Peleja de José do Braço com Izidro Gavião**. Recife: edição do autor, s/d.c.
- BARROS, Leandro Gomes de. **Os sofrimentos de Alzira**. Recife: edição do autor, 1919.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Usos didáticos de documentos. *In*: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BORGES, Francisca Neuma Fechine. Relações icônico-textuais na Literatura de Cordel. **Revista do Gelne**, Natal, ano 1, n. 2, pp. 133-138, 1999. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/46324/1/1999_art_fnfborges.pdf. Acesso em: 20 jun. 2023.
- CAMBRAIA, César Nardelli. **Introdução à crítica textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- GRILLO, Maria Ângela de Faria. Literatura de cordel na sala de aula. *In*: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Orgs.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- MAXADO, Franklin. **O que é cordel – Na literatura popular**. Mossoró:

Queima-bucha, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SARDINHA, Susan Catherine Manhães. **A Literatura de Cordel nas aulas de Informática Educativa**. Orientador: Felipe Gonçalves Figueira. 16 f. Trabalho de conclusão de curso (especialização em Literatura, Memória Social e Cultura) – Instituto Federal Fluminense, *campus* Centro, Campos dos Goytacazes, 2019. Disponível em: <http://bd.centro.iff.edu.br/jspui/handle/123456789/2641h>. Acesso em: 24 out. 2021.

VIANA, Arievaldo. **Acorda cordel na sala de aula**: a literatura popular como ferramenta auxiliar na educação. Mossoró: Queima-bucha, 2010.

Watunna – Mitologia Makiritare

Princípios de leitura de um clássico da literatura indígena

Isabel Maria Fonseca

A lei nº 11.645, de março de 2008, torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio; porém não prevê a sua obrigatoriedade nos estabelecimentos de ensino superior para os cursos de formação de professores em licenciaturas. Eis uma contradição interessante.

Partindo dessa constatação, esse ensaio tem por objetivo propor que uma das formas de se mitigar essa situação se dá mediante a leitura comentada de grandes clássicos da literatura indígena, especialmente em cursos de formação de professores indígenas. A leitura de textos clássicos da arte verbal indígena pode ajudar no processo de formação de leitores mais críticos em razão de que possibilita aproximar as diferenças com a promoção do respeito entre pessoas, culturas e mundos distintos. Como Maria Inês de Almeida (2023, s/p), acredito que “o caminho mais curto entre dois mundos é o texto” e que, por isso, todos podem aprender com a leitura de um texto da qualidade de **Watunna – Mitologia Makiritare**, de autoria de Marc de Civrieux¹ e que conta a história do povo maki-

91

¹ Marc de Civrieux, incansável viajante e investigador franco-venezuelano, coletou o ciclo de narrativas que compõem o grande mito de criação do povo ye'kuana junto a eles, na Venezuela, entre os anos de 1950 e 1970, quando vem a público a sua obra prima **Watunna – Mitologia Makiritare** (1970).

ritare (como foi antigamente denominado) ou ye'kuana\ye'kwana (como hoje, é mais conhecido e autodenomina-se)².

Princípios para a leitura de *Watunna – Mitologia Makiritare*

O avanço das pesquisas antropológicas já deu provas de que os modos dos povos indígenas pensarem e expressarem os seus sentimentos e pensamentos são um tanto distintos dos nossos, ocidentais. Essas diferenças se manifestam em todas as esferas de atividades, inclusive no modo de criar e contar histórias. Para muitos estudiosos e pesquisadores das questões que envolvem a expressão e as formas textuais indígenas, a constatação da particularidade dessa situação constitui uma das primeiras e mais sérias dificuldades enfrentadas por quem procura penetrar com profundidade e clareza nos sentidos dos produtos das atividades verbais e rituais dos povos indígenas. E como se tratam de questões que apresentam consideráveis dificuldades de enfrentamento, elas se prestam, por consequência, a pouca, má e pobre interpretação.

92

Isso acontece porque estudar esses textos da perspectiva da literatura significa refletir, também, sobre o cerne da América indígena. O que implica na possibilidade de levantar questões que tocam o campo das reflexões filosófica e antropológica sobre a busca de compreensão do homem em sua diversidade, bem como sobre

Em 1992, o autor lança a segunda edição de sua obra, com um novo título: **Watunna Un ciclo de creación en el Orinoco**. Marc de Civrieux é conhecido como o grande mitólogo do rio Orinoco. O antropólogo David Guss traduziu o *Watunna* para a língua inglesa nos anos 80.

² O povo ye'kwana é um povo de língua Caribe que vive, nos dias de hoje, em territórios da Venezuela e do Brasil. A maior parte da população ye'kwana encontra-se na Venezuela. No Brasil, somam mais de 800 pessoas e vivem em quatro comunidades: Fuduuwaduinha, Pedra Branca, Kudatanha e Wai-kás, todas localizadas dentro da Terra Indígena Yanomami. Os ye'kwanas são bons agricultores, fazedores de canoas e excelentes navegadores. São conhecidos como o povo das canoas.

os modos de entender e conceber o mundo. Trata-se de um modo específico de interpelar sobre o desenvolvimento das civilizações humanas. Isso permite, por último, levantar questões sobre os processos de construção artística e literária e, ainda, sobre questões que envolvem a noção de autoria e, de uma forma mais ampla, sobre o que é, para que serve e quais as formas da literatura.

Como texto e como construção literária, a obra **Watunna – Mitologia Makiritare**, de Marc de Civrieux pode e deve ser considerada, tal como Gordon a qualifica, como um “texto clássico das Américas”, dentre outros de similar proporção e importância. Para Brotherston, além do **Popol Vuh** maia-quiché, que é reconhecido como “a Bíblia das Américas”, outros textos clássicos podem ser incluídos na mesma categoria:

[...] Entre estes clássicos podem ser mencionados o *Watunna* do grupo caribe maquiritare (Civrieux 1970, Guss 1980); o *Popol Vuh* dos maia-quiché (Edmonson 1971 e Tedlock 1985) são as primeiras traduções diretas ao inglês); a *Lenda dos sóis nahuatl* (Bierhort 1974, baseada em prévias edições mexicanas e alemãs); o *Ayvu rapyta* tupi-guarani (primeira versão extensa, de textos traduzidos por Nimuendaju e Cadongan, em Barreiro 1980); o *Finding the Center Zuni* (Tedlock 1972); o *Dine bahané* navajo (Zolbrod 1984); o *Runa yndio* quechua (Urioste 1983); o manuscrito de *Huarochirí* editado antes pelo alemão Trimborn e pelo romancista peruano José Maria Arguedas); *Antes o mundo não existia* tucano (Umasín Panlon e Ribeiro 1980, retificação de versões feitas previamente por antropólogos não-tucanos); e o *Jurupary* compartilhado por vários grupos do Rio Negro (Hughes-Jones 1979; Medeiros, 2002) (BROTHERSTON (2004, p. 6-7).

93

Para o estudioso das textualidades indígenas das Américas, o **Watunna** ye'kwana é referenciado como um dos textos clássicos da América Indígena, porque condensa e partilha forte consciência não apenas sobre o homem e a concepção de mundo dos habitantes

da região circum-Roraima³, mas também sobre a riqueza biótica e imaginativa da grande floresta tropical da América. Estes textos clássicos são obras que se caracterizam, conforme o autor, por serem obras “plurivalentes e de grandes dimensões” e que abarcam “tanto a cosmogonia como a história humana e a política” (BROTHERSTON, 2004, p. 6).

Alguns textos ameríndios, segundo esse estudioso, haviam sido publicados antes daqueles acima citados, tais os casos do **Relato Huinkulche**, do povo mapuche (1956); o **Tatkan ikala**, dos cunas (1938); os livros do **Chilam Balam**, dos maias (desde 1913), além de várias narrativas dos nahult. A ideia do que eles coletivamente representam para os povos que os produziram ganhou corpo e forma já no fim do século XIX, nos tomos da **Library of Aboriginal American Literature**, publicados por D. G. Brinton, na Philidelphia, entre os anos de 1882 e 1890. Apesar disso, acresce o autor, esta primeira iniciativa de compilação dos textos indígenas “logo ia se ver marginalizada pela nova antropologia ‘científica’, ao estilo de Boas” (BROTHERSTON, 2004, p. 7).

94

Depois de 1970, houve uma verdadeira concentração de esforços para “resgatar e representar adequadamente os textos magnos da tradição americana”. Brotherston (2004, p.7) acrescenta que todos os editores envolvidos com a questão adotaram metodologias comparáveis e que estavam amplamente interessados em ideias de textualidade, tanto com relação à estrutura interna dos textos, quan-

3 A região circum-Roraima constitui uma área etnográfica supranacional, compreendida pela tríplice fronteira Brasil, Venezuela e República Cooperativa da Guayana, e se caracteriza por uma riqueza cultural e literária, em certa medida, já bastante conhecida, porém ainda pouco estudada em sua complexidade e dinâmica únicas e peculiares. Nesse espaço cultural e geográfico entrecruzam-se saberes e línguas, e disso resulta uma pluralidade de cosmovisões que produzem, de forma muito particular, modos distintos de conceber o mundo e a existência humana (FONSECA e LEAL 2021, p. 2021).

to com relação as suas referências externas, geográficas e políticas e, ainda, na ingerência de membros de grupos indígenas no processo de fixação desses textos.

Em termos teóricos, o efeito cumulativo desse processo foi forte, ainda que alguns editores, às vezes, aparentemente tenham ignorado os esforços dos demais. De todo jeito, o importante é que esse processo de transposição para a escrita, que contava com a participação de indígenas, parecia resolver, pelo menos a princípio, “o paradoxo apontado por Detienne e por vários outros editores, e que tem a ver com o problema da mitologia que fica ‘sem mitos’ no sentido, textual e formal” das narrativas coletadas (BROTHERSTON, 2004, p. 7).

Ou seja, segundo avalia o autor, este processo de fixação de textos indígenas por meio do suporte da escrita, o qual conta com a participação indígena, é de fundamental importância para o reconhecimento e a valorização da matriz textual indígena no contexto das literaturas americanas. Ele marca, pois, a emergência das vozes indígenas no cenário da produção literária. Assim, podemos concluir que a transposição da oralidade para a escrita representa fator importante nesse processo de reconhecimento e de valorização das fontes textuais ameríndias.

Ao acabar de ler um texto como **Watunna – Mitologia Makiritare** a vontade que dá é de sair contando as peripécias amorosas de *Wanadi* (herói mitológico do povo ye'kwana) e de *Kaweshawa* (a filha do dono dos peixes, que trazia os vorazes peixes caribes na vagina, e assim, protegia a sua virgindade, e que, entre brigas e curas de amor, se torna mulher de *Wanadi*, sua mulher preferida).

Esses episódios retratam as primeiras aventuras e curas amorosas na terra e, conforme a lógica mítica em que se estrutura, é por efeito do seu caráter cíclico, circular e reiterativo que até hoje “os homens de agora” se encantam e repetem estes feitos sempre memoráveis. E este é apenas um, dentre tantos outros temas fasci-

nantes, que seduzem no **Watunna– Mitologia Makiritare**. Ler **Watunna – Mitologia Makiritare** com atenção e com o espírito aberto é vivenciar uma experiência inesquecível. É poder viajar nas gigantescas asas da imaginação, no entorno da exuberância do Monte Roraima.⁴

Estrutura e o conteúdo narrativo de *Watunna – Mitologia Makiritare*

Watunna – Mitologia Makiritare foi publicado como artefato etnográfico, escrito em língua espanhola, no alvorecer do ano de 1970. A obra **Watunna – Mitologia Makiritare** é constituída por um conjunto de narrativas que conta a história do povo ye'kwana. Trata-se de um texto de caráter cosmogônico e que apresenta uma narrativa que abrange desde a criação do mundo e do povo ye'kwana, até ao processo colonial, quando este povo passou a manter relações constantes com a civilização europeia.

96

O texto é composto de duas partes: na primeira, de caráter marcadamente etnográfico, intitulada **Introdução à mitologia Makiritare**, Marc de Civrieux introduz o leitor no âmbito da textualidade ye'kwana e apresenta os resultados do seu árduo trabalho de coleta e fixação do texto por meio da escrita. E, ainda, explica o processo de sua busca de compreensão dos mitos coletados e do aprofundamento de suas reflexões. Na segunda parte do livro, esse antropólogo francês apresenta e reproduz um conjunto narrativo composto de vinte e seis textos que integram um conjunto coerente de grandes proporções. O texto, além de outros mitos que desenvolvem temas diversos, é uma importante epopeia cosmogônica do grande *mito de criação do povo ye'kwana*.

4 O Monte Roraima é o tepui (montanha) mais antiga do mundo e está situado bem no encontro da tríplice fronteira entre o Brasil, Guyana e Venezuela. Segundo acreditam, os diversos povos que habitam o seu entorno, o Monte Roraima foi a primeira árvore da terra e hoje a vemos como uma montanha gigante.

As narrativas que compõem o livro são ilustradas com desenhos bonitos os quais funcionam de forma complementar a informação do texto escrito. No final, a obra traz um pequeno ensaio fotográfico, com imagens alegres do povo ye'kwana e de seu cotidiano (p. 236-240): fotos de casas, da maloca e de algumas pessoas ye'kwanas.

A arte da capa é de autoria do ye'kwana *Dawaschuwa* (Manuel Veslásquez) um grande sábio ye'kwana, assim como são os outros desenhos que o leitor encontra ao longo das narrativas, espalhados por todo o livro. Em conjunto, são pequenos desenhos que, como os da capa, num golpe só, preenchem o todo. Nele há: rios, peixes, cobras, onças, gente, personagens fantásticos, casas, árvores, roças, pássaros, sol, lua, estrelas e escadas, muitas escadas, para subir até o mais alto dos céus, até *Wanadi*, o Ser Supremo dos ye'kwanas. E assim, numa só mirada, parecem estar representados todos os mitos, de uma só vez, interligados, como numa rede “de mundos”, em sintonia, mantendo tudo em seu devido lugar.

Desta maneira, podemos afirmar que, na capa do livro, há espécie de sobreposição entre a linguagem verbal e não-verbal, que reforçam o sentido mítico das narrativas. A junção desses elementos indica que se está diante de um monumento que reflete a cultura e a tradição oral do povo ye'kwana. Eles completam e dão visualidade à informação verbal, aos mitos.

A primeira parte do livro trata-se de um texto tipicamente acadêmico e que se divide didaticamente em quatro sessões, em que Marc de Civrieux, investigador árduo, é a voz enunciativa do texto e, portanto, somente a ele pode ser creditada a autoria de tais textos, a saber: I- *Introdução a Mitologia Makiritare*; II- *Mitos e História Makiritare*; III- *Mitos e Religião Makiritare*; IV- *Mitos e Mercadorias*; V- *Mitos, Psicologia e Cultura* e VI- *Agradecimentos*. O texto se inscreve, portanto, na tradição da literatura etnográfica e antropológica.

Na segunda parte, que toma quase o livro todo, estão contidas as narrativas míticas do povo ye'kwana. Ao todo, destaca-se o conjunto narrativo de vinte e seis textos, relativamente coesos, bem elaborados, uns longos, outros mais curtos, e que trata das “origens do mundo e do cosmo”, mas que tem como ponto culminante a origem dos homens, a “história dos primeiros homens na terra”, o povoamento do mundo por “gente e casas”; todos e tudo criado por *Wanadi*.

Desse conjunto narrativo, somente os nove primeiros textos têm *Wanadi* como herói condutor. Os demais são textos que se organizam em conjuntos de narrativas menores, protagonizados por outros personagens míticos da trama narrativa, quais sejam: *Mara' huaka* (o Monte Roraima, que representa o mito dos alimentos e da agricultura no mundo); *Iureke* (mito do surgimento da água, da lua, do arco-íris, do fogo e do ferro na terra e junto o mito do grande dilúvio); *Kase'nadu* (a história do dono do raio, do trovão e do relâmpago e o mito do surgimento do veneno (*curare*), da zarabatana e das cobras na terra); *Kuamachi* (o mito do surgimento das estrelas no céu); *Momi'naru* (o mito do surgimento das onças na terra); *Makusani* (a história da lua (o homem mau) e do sol (o homem bom), e *Dawadi* (a história do trapaceiro *Rabipelado*).

98

São bastante acentuadas as diferenças entre o conjunto de textos protagonizados por *Wanadi* e os demais conjuntos de textos que estruturam a peça narrativa do **Watunna – Mitologia Makiritare**.

O conjunto de *Wanadi*, que é o maior, é composto de nove narrativas interligadas. Juntas, elas contam a “história dos primeiros homens” e formam uma espécie de ciclo relativamente autônomo de histórias. Apesar de romper com a lógica realista, transcorrem conforme temporalidade relativamente linear e narram desde a primeira descida à terra do “primeiro espírito” de *Wanadi* (o damodede *Seruhe Ianadi* (O inteligente), até a sua despedida, cansado de lutar contra todo o mal existente na terra, personificado por *Odo'sha*).

Odosha (O enganador) nasceu da placenta enterrada, e, portanto, apodrecida de *Seruhe Ianada*, o primeiro espírito de *Wanadi*. Este, depois de sua última dança, de sua última festa, “cantou bonito, bonito e se foi” ao mais alto de todos os céus, com sua mulher, *Kaweshawa*:

Se sentó en su banco de piache, *Kaweshawa* a su lado, sentada en la laja. Fumó tabaco y soñó: “Agua clara, agua clarita”[...] Hizo un polvo *Akuhua*, lo aspiró por las narices, se fue, soñando: soñando dejó nuestra Tierra, con *Kaweshawa*. Su camino fue el água clara; se fueron debajo del *Cataniapo*. Llegaron al Cielo. Allí viven, todavía, tranquilos. (CIVRIEUX, 1970, p. 96).⁵

Os outros textos, protagonizados pelos demais personagens míticos da trama narrativa, transcorrem conforme uma linearidade temporal mais branda. As narrativas desses ciclos apresentam histórias de temática variadas sobre a “criação do cosmo”, a partir do *Dodoima*, ou seja, do Monte Roraima, a montanha sagrada dos povos caribes, “a primeira árvore da terra”, evocada em quase todas as narrativas que compõem este conjunto de textos:

99

Eso fue el principio de nuestra comida: el árbol *Dodoima*, cuando los hombres tenían hambre.

Dodoima fue el primer árbol. Ahora se ve como una montaña muy alta. Allí crecen todavía muchas frutas silvestres; nadie los siembra; brotan como recuerdos (CIVRIEUX, 1970, p.111) 6

5 Sentou-se no seu banco de pajé, *Kaweshawa* ao seu lado, sentada na laje. Fumou tabaco e sonhou: “Água clara, água clarinha» [...] Ele fez um pó de *akuhua*, aspirou pelas narinas, e se foi sonhando: sonhando deixou nossa terra, com *Kaweshawa*. Seu caminho foi água limpa. Eles estavam sob o *Cataniapo*. Chegaram o céu. Ali vivem, ainda, tranquilos. (CIVRIEUX, 1970, p. 96). Tradução nossa.

6 Esse foi o começo de nossa comida: a árvore *Dodoima*, quando os homens tinham fome. *Dodoima* foi a primeira árvore. Agora parece uma montanha muito alta. Lá crescem ainda muitos frutos silvestres; ninguém os semeou; brotam como lembranças (CIVRIEUX, 1970, p. 111). Tradução nossa.

Há uma sólida inteireza textual entre as “duas partes” que estruturam as narrativas de **Watunna – Mitologia Makiritare**. Como artefato indígena, o texto apresenta um ajustamento, uma conformação, e possui, deste modo, uma estrutura própria, que cria uma solidariedade diferente entre as partes, num *continuum* narrativo textual. Este, entretanto, é típico das estruturas das textualidades mitológicas indígenas, que parecem não ter começo e nem fim. A marca dessa textualidade é, desta maneira, um “movimento discursivo” que ao mesmo tempo acomoda e dispersa, mas que também ajusta a “forma” textual das narrativas indígenas.

A falta aparente de urdidura lógica do trecho, não difere tanto assim de outras formas literárias, como discorre Mário de Andrade, no texto *Os heróis inconseqüentes*, em que trata desse “mal inventado muito frequentes nas obras-primas”. Mário constatou que “a história muito bem urdida e perfeitamente concatenada é mais própria da mediocridade”. E assim, que

100

As obras geniais, criadas de preferência sob o determinismo de uma impulsão lírica em tempestade, utilizam-se freqüentes vezes de uma lógica superior, uma, digamos “ultralógica”, que positivamente não se sujeita com facilidade às diversas lógicas do tempo, espaço e relações de causa e efeito com que se constrói, desinventada e facilmente compreensível, a nossa quotidiana vida” (ANDRADE, 1993, p. 75).

Em outras palavras, podemos dizer que Watunna – Mitologia Makiritare é basicamente um relato que se estrutura sobre um fundo histórico que não se sujeita às lógicas de tempo e espaço e nem às relações de causa e efeito com que comumente se constroem textos literários no Ocidente. Mas não é por isso que são destituídos de elegância e de grandeza literárias.

Watunna o mito cosmogônico do povo Ye'kuana

Os eventos de cada conjunto narrativo são muito difíceis de resumir num só golpe de palavras, tanto pela extensão dos temas que abordam, quanto pelos muitos detalhes de acontecimentos contidos nos episódios, que são muitos e variados.

A primeira sessão de narrativas do mito cosmogônico de *Wanadi* trata da criação dos primeiros homens na terra e da destruição e criação sucessivas do mundo (que corresponde a três ciclos, ou seja, a três mundos), assim como de suas peripécias amorosas com *Kaweshawa*, e como ponto culminante, de sua luta contra as maldades de *Odo'sha* na terra.

A narrativa se decompõe em nove narrativas distintas: I- *Seruhe Ianadi*, II- *Nadei' Umadi*, III- *Attawanadi*, IV- *Kaweshawa*, V- *Kahuiru*, VI- *Ankostura*, VII- *Mahaiwadi*, VIII- *Amenadiña* e IX- *Wanadi Nistama*.

Na história que abre o texto, *Seruhe Ianadi* (p. 41-42), os primeiros homens vivem numa época primordial, feliz e paradisíaca da criação, quando não precisavam trabalhar nem buscar comida. O Céu e a Terra ainda não haviam sido separados, e a Terra era, portanto, completamente desabitada, vazia, pois “[...] não tinha animais, demônios, nuvens nem vento. Havia luz. No mais alto do céu estava *Wanadi* como agora. [...] Não havia noite como agora”. *Wanadi* era como um sol sem entardecer. Sempre era dia e a terra era como uma parte do céu”.

Não podemos deixar de notar, neste ponto, que a “forma” de abertura das narrativas apresenta semelhanças com as mitologias de outros povos, dentre as quais podemos lembrar o próprio mito de criação da cristandade, o *Gênesis*: “no princípio Deus criou o céu e a terra”. Em ambos os casos, a criação se dá por força de um espírito criador do cosmos e das coisas todas que povoam a terra.

Mas se ambas as narrativas mitológicas se aproximam pela situação de criação do mundo e pela forma de abertura, pelo “tom”

das narrativas, elas divergem porque, enquanto “não há absolutamente relação alguma entre a evolução biológica da espécie humana, do mundo animal e vegetal, e o que está no livro do *Gênesis*” (CAMPBELL, In. COSINEAU, 2003). *Watunna* antecipa “tanto do que hoje o Ocidente considera ‘ciência’, nos campos da geologia, da zoologia e da evolução das espécies, da astronomia e da medicina”, conforme ensina Brotherston (2014, p. 4).

E, então, diante da indistinção entre o céu e a terra, assumindo a condição de criador, *Wanadi* rompe o silêncio, toma a palavra e diz:

– Quiero hacer gente allá abajo –. Envió su mensajero, un *damodede*. Nació aquí para hacer casas y gente buena, como en el Cielo. El *damodede* era espíritu de *Wanadi*. El fue el primer *Wanadi* de la Tierra, hecho por el otro *Wanadi* que vive en *Kahuña*. Aquel otro *Wanadi* nunca bajó a la tierra; el que vino aquí era el espíritu del otro. Vinieron aquí, después, otros dos *damodede*, otras formas del espíritu de *Wanadi*.

El primer *Wanadi* de aquí se llamaba *Seruhe Ianadi*, el Inteligente. Cuando llegó, trajo sabiduría, el tabaco, la maraka y los *wiriki*. Fumando, cantando, hizo la gente, la gente antigua. Eso fue mucho antes de nosotros, los hombres de ahora (CIVRIEUX, 1970, p. 41).⁷

102

Ao chegar à terra recém-criada, *Seruhe Ianadi*, O inteligente, corta seu próprio cordão umbilical e enterra a placenta. Comida pelos vermes da terra, logo a placenta apodrece e dela nasce um homem,

⁷ Eu quero fazer gente lá embaixo. Enviou seu mensageiro, um *damodede*. Ele nasceu aqui, para fazer casas e homens bons, como no céu. O *damodede* era o espírito de *Wanadi*. Ele foi o primeiro *Wanadi* da terra, feito por outro *Wanadi*, que vive em *Kahuña*. Aquele outro *Wanadi* nunca baixou na terra; o que veio aqui foi o espírito do outro. Vieram aqui, depois, dois outros *damodedes*, outras formas do espírito de *Wanadi*. O primeiro *Wanadi* daqui era chamado *Seruhe Ianadi*, o Inteligente. Quando ele veio, trouxe a sabedoria, o tabaco, a maraca e os *wiriki*. Fumando, cantando, ele fez as pessoas, pessoas antigas. Isso foi muito antes de nós, os homens de agora (CIVRIEUX, 1970, p. 41). Tradução nossa.

“uma criatura feia e má, coberta de pelos como um animal”: é o princípio de todo mal, da inveja e do engano no mundo.

Nascia assim, *Odo'sha*, conhecido, também por *Kahú* e *Kahushawa*. *Odo'sha* “tinha inveja de *Wanadi*, queria ser o dono da terra e não deixou *Seruhe Ianadi* em paz”. É por causa dele, que hoje, sofremos e morremos, “porque agora ele é o dono da Terra”. Desse evento inicial, decorre a permanência da maldade no mundo.

Rompendo e rasgando a terra *Odo'sha* saiu, com uma lança na mão (artefato cujo modelo ainda hoje, segundo os próprios ye'kwanas, é fabricado para defesa), foi logo, dizendo:

– Esta Tierra es mía. Ahora habrá guerra. Botaré de aquí a *Wanadi*. [...] Es el dueño de la Tierra; a causa de él, sufrimos aquí, tenemos hambre, enfermedades y guerras. El es ancestro de todos los *Odoshankomo*. Ahora, a causa de él, morimos. [...] Enganó a los hombres que acababan de nacer; les enseñó a matar. Había un hombre que pescaba, tenía mucho pescado. *Odo'sha* dijo a los otros – Si lo mataís, tendréis mucho pescados. Lo mataron. *Odo'sha* se alegró. Los hombres fueron cambiados en animales, como castigo (CIVRIEUX, 1970, p. 42).⁸

103

Seruhe Ianadi trouxe para a terra a sabedoria, o tabaco, o maracá e os *wiriki*, (pedras para fazer magia) e mesmo assim não pode fazer muito por aqui. Por causa disso, por causa das maldades de *Odo'sha* na terra, voltou para o céu. E “aquela gente antiga, que ficou com *Odo'sha* se transformou em animais”, não restando ninguém de *Wanadi* na terra, e assim, “terminou a história dos primeiros homens”.

8 – Esta terra é minha. Agora haverá guerra. Eu expulsarei *Wanadi* daqui. [...] É o dono da terra; por causa dele, nós sofremos aqui, nós temos fome, doenças e guerras. Ele é o ancestral de todos os *Odoshankomo*. Agora, por causa dele, nós morremos. [...] Enganou os homens que tinha acabado de nascer; Ele os ensinou a matar. Havia um homem que pescava, tinha muitos peixes. *Odo'sha* disse a outro – se o matar, terás muitos peixes. Eles o mataram. *Odo'sha* se alegrou. Os homens foram transformados em animais, como castigo (CIVRIEUX, 1970, p. 42). Tradução nossa.

A história é então fechada a modo das outras narrativas ao longo da trama, assim como outras histórias narradas pelos povos caribes habitantes do circum-Roraima: com um preceito ético-moral, ou seja, com um “moral da história”, ou melhor, como dizem os ye’kwanas, com um ensinamento, um “sinal para nós de agora”:

El nacimiento de *Kahú (Odo’sha)* en la Tierra antigua, es un señal para nosotros, los hombres de ahora. Cuando nace un niño, no debemos, enterrar la placenta: se pudre, le caen gusanos, un nuevo *Odo’sha* nace outra vez, como al principio, para hacerle daño al niño, matarlo. Así sucedió, cuando *Kahú* peleó contra *Wanadi* para hacerse dueño de la Tierra. Nosotros guardamos la placenta cuando nace el niño, en nido de comejenes. Allí está bien guardada: no le entran gusanos. Ahora sí, puede enterrar el nido de comejenes. Esa era la historia de la gente atigua. Eso es todo. (CIVRIEUX, 1970, p. 42).⁹

104

Assim se encerra o episódio de *Seruhe Ianadi*, que mesmo sem ter conseguido povoar o primeiro mundo, deixou ensinamentos para o povo ye’kwana, dentre os quais um dos mais importantes: o cuidado com o nascimento dos filhos, que é envolvido, ainda hoje, por muitas regras, dietas, dedicação e rituais de passagens de idade, tudo acompanhado pelos cantos e histórias do *Watunna*. Porque é no *Watunna* que tudo se encontra e se justifica para a vida do povo escolhido de *Wanadi*, o povo ye’kwana.

E a narrativa *Sehume Ianadi* é concluída do modo típico que os historiadores ye’kwanas terminam de contar suas histórias:

9 O nascimento de Kahu (Odo’sha) na antiga Terra, é um sinal para nós, os homens de agora. Quando nasce um menino, não devemos enterrar a placenta: apodrece, nascem vermes, um novo Odo’sha nasce outra vez, como no início, para fazer mal à criança, matá-la. Assim aconteceu, quando Kahu lutou contra Wanadi para tornar-se dono da Terra. Nós guardamos a placenta quando a criança nasce, no ninho de cupins. Ali estão bem guardadas, os vermes não entram. Agora se pode enterrar o ninho de cupins. Essa era a história de pessoas antigas. Isso é tudo. (CIVRIEUX, 1970, p. 42). Tradução nossa.

“Essa era a história dos homens antigos, isso é tudo”. Uma marca que aproxima, desse modo, a narrativa escrita da oralidade, o que termina por caracterizar e por legitimar, ao longo do livro, uma veemência na história narrada: o dito, o interdito, a memória do dizer. Trata-se, enfim, de uma marca que faz rememorar e atualiza as crenças dos antigos como no princípio, como um eterno retorno de uma situação básica: o *Watunna*.

Outros marcadores como este também fecham as narrativas do livro: “Assim dizem, eu não vi”; “Agora, isso é tudo”; “Bom. Isso é tudo”; “Assim contam”; “Eu não vi. Assim contam”; “Eu não estava lá. Eu não vi”; “Assim dizem, contam os velhos”; “Assim contam los *Auichuriaha* (os velhos de agora) os donos de *Watunna*”; “Como cantaram eles, agora cantamos”. Estas são variações de uma mesma forma de enfatizar o valor do evento original, digno de ser rememorado.

Mas há também a ocorrência de outros marcadores, do tipo: “Ele os enganou para libertar-se deles”; “Tem a cor igual a nós, são nossos amigos”; “Tem poder, curam os enfermos”; “Não voltou mais, lá teve filhos”; “Somente restaram aqui as pessoas antigas, bêbadas, bailando e recordando como foram os primeiros pássaros”; “Isso é seu castigo”, que aproximam também a narrativa escrita da oralidade.

105

As narrativas do **Watunna – Mitologia Makiritare** sempre contém e são encerradas por preceitos éticos e morais. Estes encerram verdadeiros ensinamentos do *códex* cultural, vital para o homem ye’kwana organizar sua existência na terra. Ele contém suas crenças e todo o conjunto de saberes necessários à existência básica do povo ye’kwana.

Vários e distintos são os tipos de “sinais deixados por *Wanadi* na terra”: além dos primeiros homens e dos homens de agora, e, portanto, do primeiro de todos os makiritares (feito da terra da Serra *Dekú’ana*), temos: a primeira morte na terra, o primeiro enterro, a primeira árvore do mundo, as formas dos corpos de diferentes animais, os primeiros pássaros, o primeiro ato sexual feito pelos

homens na terra, os primeiros jogos do amor, o primeiro casamento, a primeira chuva, o primeiro cultivo da terra, a primeira colheita, a primeira pescaria, assim como princípios mais “recentes” incorporados à vida e à trama narrativa rememoradas no *Watunna*, como, o primeiro soldado, o primeiro comerciante, o primeiro roubo e o surgimento da injustiça, do trabalho, da divisão do trabalho entre homens e mulheres, da riqueza, do ferro, da pólvora e da cruz, dentre outros.

Aparecem, também e em grande número, preceitos ético-morais que estruturam o conteúdo das narrativas. Tomemos como exemplo: “no nascimento de um bebê não enterrar a placenta direto na terra, antes colocar num ninho de cupins para enterrá-la, para que ela não possa apodrecer”; “não colocar, quando chegar depois de uma caçada, a presa dentro de casa, pois a mulher tem que ir buscá-la no caminho”; “não buscar uma nova mulher quando já se tem uma”, dentre outros.

106

Daí que muitas são as fórmulas de explicação para o modo de realizar as ações no mundo: “por isso que caçamos”; “por isso que plantamos”; “por isso que cozinhamos os alimentos”; “por isso que as mulheres se pintam”; “por isso que as mulheres menstruam”, “por isso que morremos”, dentre outros ensinamentos básicos.

Do mesmo modo, as narrativas explicam porque os animais deixaram suas formas físicas atuais aqui na terra e depois subiram ao céu, em forma de espírito. Isso explica, em chave etiológica, porque os animais de hoje têm a forma que têm: suas características, porque têm pelos, escamas, penas, pretas ou coloridas, ou simplesmente, porque cantam e agem como agem. Enfim, todos estes sinais deixados para os homens de agora são, na verdade, “uma amostra do poder de *Wanadi* na terra”. Apropriar-se deles leva ao conhecimento do poder social de *Wanadi* sobre a vida ye’kwana.

Na segunda narrativa deste ciclo, o segundo espírito de *Wanadi*, *Nadei’umadi* (p. 43-46), o Pensador, o dono da Vida e da

Sabedoria, mostra aos homens antigos que a morte na terra é um engano de *Odo'sha*. Pensando, sonhando e fumando, *Nadei'umadi* cria, para logo “fazer morrer”, sua própria mãe, *Kumariawa*, e a enterra. Sua intenção é provar seu poder sobre viver e morrer, fazendo “a mulher que já nasceu grande” nascer de novo, quando brota, agora, da terra. Este foi o primeiro enterro no mundo. Primeiro ato de agricultura. Todavia, sem conseguir ter êxito, por causa de *Odo'sha*, que mata *Kumariawa* com sua urina quente e venenosa, *Nadei'umadi* sobe ao céu novamente.

Na terceira, o terceiro espírito, o *damodede Attawanadi* (p.49-57), o Criador, chega a terra quando o mundo estava arruinado pela maldade de *Odo'sha*, e cria, além do “povo de agora”, o primeiro Makiritare, “homem forte, dócil e sábio” feito da terra do Monte *Dekú'hana*. Foi o princípio do povo ye'kwana.

Attawanadi, o criador, criou também, o céu, o sol, a lua e as estrelas. Este céu que agora é visível para nós. E saiu criando mundo afora, gente e casas “bonitas e boas” como têm que ser. Foi ele quem criou a primeira casa do mundo em *Wana hidi*, num monte perto do Rio *Kuntinama*. Assim *Attawanadi* povoou o mundo inteiro e trouxe comida do céu (casabe) a fim de acabar com a fome na terra e seguiu caminhando, água acima e água abaixo, longe dos olhos de *Odos'sha*, até que conseguiu povoar o mundo todo. Voltou ao céu e se alegrou com isso.

Em seguida, vem a narrativa de *Kaweshawa* (p.59-75), a filha do dono dos peixes. Ela vivia no fundo das águas e *Wanadia* pescou numa madrugada, no Rio *Kunuhunuma*: “dentro da água era peixe e fora era, uma mulher bonita”. A narrativa conta que, depois de muita luta e de curas de amor, terra acima e água abaixo, *Wanadi* admite ter perdido a briga e estar cansado das lutas de amor com *Kaweshawa*. Resolve, então, ir ao mundo das águas para pedi-la em casamento ao seu pai.

Kaweshawa tem escondido na vagina os ferozes peixes caribes, “os guardiões de sua virgindade”. Advertido pelo sobrinho, que diz que ao tentar “encostar-se” nela foi castrado pelos peixes caribes, *Wanadi* pede ajuda aos seus amigos para deflorar *Kaweshawa*. E, assim, “eles abrem o caminho com o bico da garça branca”. Ainda receoso *Wanadi* faz a primeira pescaria com bagaço da planta timbó. Pegou *Kaweshawa* “pelos cabelos, meteu o bagaço de timbó na sua vagina”, e assim, os peixes envenenados saíram dormindo. Foram para a rede e passaram três dias comendo peixes, “saborosos peixes” e depois disso, ele casa com ela. Foi o primeiro casamento na terra.

Na quinta narrativa, *Kahiuru* (p.77-82), o grande Chefe, conta a história do povoamento da Venezuela, de Georgetown, da América, enfim. Trata da luta de *Wanadi* contra o povo *Fañuru*, os Espanhóis, que foram criados por *Wanadi*, mas que enganados por *Odo’sha*, viraram homens maus. É o princípio da guerra, da injustiça e do roubo no mundo.

108 É o princípio, também, do contato com os homens *Frade* (os padres) que, “disfarçados de *Wanadi*”, são considerados verdadeiros “embusteiros” – principalmente quando dizem que o *Wanadi* morreu numa cruz, de braços abertos, “preso para não fugir” e “morto a golpes e pauladas”, o que é uma grande mentira para o povo de *Wanadi*. “*Wanadi* só fingiu estar morto e os enganou para libertar-se deles”. E assim, eles conheceram a Cruz e desde então fazem cruzes como um sinal e porque gostam, como no princípio.

A narrativa que segue, intitulada *Ankosturaña* (p. 83-84) conta a história de um povoado grande, de homens bons, povo de *Wanadi*, que se misturou com o povo de *Odo’sha* e, dessa mistura, “nasceu a mescla de gente boa com gente má”: “mesclaram uma raça com outra” e assim nasceram muitas crianças más: “ladrões e embusteiros como seus pais”. Foi o princípio do trabalho e da chegada de um povo negro e pobre, que trabalhava para os *Fañuru* sem ganhar dinheiro nenhum em troca. Assim nasceram os mestiços e o

princípio da cólera e da briga no mundo.

É interessante notar nestas narrativas a forma de incorporar a história de contato com a Igreja e seu símbolo maior, a cruz, bem como o contato com a população negra, migrada pela escravidão. Apesar de fazerem cruzeiros até hoje, os frades são caracterizados e tratados como enganadores, como embusteiros. Tal como *Wanadi*, que os enganou, os ye'kwanas fazem cruzeiros, mas não se deixam catequizar. Quanto aos negros, a narrativa define que junto com eles vieram a pobreza extrema, a doença e a briga, a cizânia.

A sétima narrativa, *Mahaiwadi* (p.85-86), é relato da luta do povo de *Wanadi* contra os *Fañuru* (os espanhóis). Muitos morreram nesta batalha, feridos por balas e canhões, e o povo de *Wanadi* se “defendia só a golpes de pau, com madeiras”. *Mahaiwadi*, pajé sábio, transforma-se em onça e mata os *Fañuru* e logo corre com eles em sua barriga, gritando ao povo que agora eles podiam sair das cavernas, onde estavam escondidos. *Mahaiwadi* se transformou em um pássaro, alçou voo, subiu ao céu e virou estrela.

Segue então, a narrativa *Amendiña*, na qual *Wanadi* resolve ir “aos confins da terra”, na orelha de *Dama*, o mar, para saber de *Hurunko* e de seu povo *Amendiña*. *Hurunko* era um homem “sábio, poderoso, que lia em livros e fazia muitas coisas com ferro”. *Wanadi* queria saber notícias de sua mãe e pediu *Hurunko* para ir até o céu visitar *Kumariawa* e trazer notícias dela. E assim ele fez: subiu ao céu e trouxe notícias de sua mãe. Por isso, é considerado por *Wanadium* “Cumpridor de palavras”, “o Honrador”, e por isso, vive hoje como um juiz dos homens. O *Wanadi* deu livros a *Hurunko*. E ele sempre lê, inventa coisas novas e fala a verdade. E as pessoas estavam contentes, como antes.

A última narrativa do ciclo de *Wanadi*, intitulada *Wanadi Nistama*, conta a despedida de *Wanadi* da terra. *Wanadi* chamou todos para uma grande reunião, falou muito e fez uma grande festa: bailaram, beberam e cantaram durante três dias. Anunciou, então,

sua volta ao céu, por causa da maldade de *Odo'sha* na terra, mas acrescentou que logo voltaria, como no princípio. *Wanadi* falou a parte com os *Wanadi sottoi* (os ye'kwanas), “os homens bons, sábios e dóceis”, e disse a eles que “sem poder levá-los ao céu, que eles esperassem sua volta aqui mesmo na terra, que ele voltaria para buscá-los”.

Quando amanheceu, cantando e bailando *Wanadi* se foi com *Kaweshawa*. *Odo'sha* olhava de longe e não entendeu nada; pensou e resolveu perseguir *Wanadi*. *Wanadi* fez quinze quedas d'água, tentando tirar *Odo'sha* de seu caminho. Depois disso, sentou no seu banco, cantou, cantou bonito, cheirou o pó de *Akuhua* e se foi, sumiu. Voltou ao mais alto de todos os céus e *Odo'sha* só conseguiu em sua perseguição chegar até o mais baixo dos céus, no céu visível hoje por nós. Assim, contam os mais velhos, os donos do *Watunna*.

Ao ciclo estruturado em torno de *Wanadi*, seguem outros sete conjuntos narrativos, protagonizados por diferentes personagens da trama do *Watunna – Mitologia Makiritare*. Estes textos apresentam, como já foi dito, histórias de temática variada, mas que em comum tratam da “criação do cosmo” e da questão de como o homem adquiriu certos poderes ou objetos no mundo.

O primeiro conjunto, intitulado *Mara'huaka* (p. 105-126) conta a história da primeira árvore do mundo, *Dodoima*, o Monte Roraima. Este é o mito dos alimentos e do surgimento da agricultura. Ele se subdivide em três histórias: na primeira, *Kuchi* (homem sábio) descobre o caminho da Formiga “Veintequatro”, encarregada por *Iamánkave* (a guardiã da comida) de trazer “os braços cheios de *casabes* e água, para os homens aqui da terra”; *Kuchisegue*, a formiga, sobe ao ponto mais alto dos céus para buscar comida, mas é expulso; contudo, traz, escondido na unha, “um pequeno pedaço da árvore de todos os frutos” e de volta “tirou a lasca da árvore da unha e a plantou”. Essa foi a origem da primeira árvore da terra.

Na segunda, *Semenia* (o chefe dos pássaros), ensina os homens a trabalhar para conseguir comida; traz “a comida, a chuva, a fecundidade e a obediência”, além de ensinar os homens “o cultivo dos alimentos”, porque eles “somente sabiam coletar frutos silvestres, como os macacos”. Na terceira, *Ma’ro, Wachedi*, é narrada a vingança do jaguar e da anta contra *Semenia*, o dono da comida na terra, que “não queria que eles comessem”, e explica, assim, porque os homens de agora comem, como castigo, a carne da anta, e ela, por sua vez, come ervas.

O segundo conjunto narrativo, intitulada *Iureke* (p. 127-177) é constituído de sete histórias, em geral de fundo etiológico: *Nuna* (Lua), explica porque a Lua tem a cara manchada, porque as mulheres se pintam de negro e porque menstruam; *Hui’to* (Cobra Grande, Mãe das Águas), explica o surgimento dos rios, do arco-íris, da caça e o colorido da plumagem dos pássaros; *Kawao* (Rã, Dona do Fogo), explica porque as rãs incham quando cantam, porque têm a pele enrugada, e como o homem dominou o fogo e o processo de cozimento dos alimentos; *Manuwa* (Jaguar), explica porque os jaguares têm olhos grandes, brilhantes e são bons caçadores e, apesar da força, são facilmente enganados; *Ahi’sha* (Ferro), tematiza o aparecimento dos artefatos de ferro, conseguido com um homem branco; *La mujer de Iureke* narra como, após ato de traição entre irmãos, acontece o perdão, que enseja as festas e a divisão do trabalho entre homens e mulheres; e *Dama* (Mar) narra o grande dilúvio.

111

O conjunto seguinte, *Kase’nadu* (p. 179-181), o dono do Raio, é composto de apenas duas narrativas curtas: *Dinoshi* (Pássaro Gigante) conta a história do pássaro gigante, morto com o primeiro curare, e de como surgiu o bambu, para fazer flecha e zarabata; e *Wachamadi* narra como as cobras vieram ao mundo.

Os conjuntos são: *Kuamachi* (p. 193-219) se subdivide em duas narrativas bem mais longas que as anteriores: *Ma’ro* (Jaguar) e *W’laha* que tratam do surgimento das estrelas e das constelações;

Momiñaru (p. 221-225), que narra o mito do surgimento das onças na terra; *Makusani* (p. 227-232), que conta a história da lua (o homem mau) e do sol (o homem bom); *Dawadi* (p. 233-236), que narra a história do trapaceiro negro *Rabipelado*, que rouba as penas coloridas do pássaro para conquistar a mulher que desejava.

Juntas, as duas partes da narrativa apresentam um quadro de grandes proporções, em que cada parte tem um sentido completo que coopera para o sentido mais geral de *Watunna – Mitologia Makiritare*. Apesar da fragmentação aparente dos textos, há uma solidariedade entre as diferentes partes, a qual é responsável pela unidade do conjunto, porque mantém uma narrativa bastante coesa em termos de temática e de estilo.

Este grande conjunto de textos reúne o saber da tradição Ye'kwana e afirma a existência das raízes do universo e de um poder supremo, esotérico, inacessível, invisível e que não se manifesta diretamente da criação humana, porque a transcende. Esse poder personalizado é “*Wanadi*”, a divindade invisível, criador do povo ye'kwana e de outros povos do mundo inteiro.

112

Nas suas sucessivas tentativas de criar o mundo, malogradas pelo poder destruidor de *Odo'sha*, a narrativa tematiza as diferentes fases geológicas da terra e a criação do mundo e de seus habitantes: todos os homens, animais, peixes, pássaros, estrelas, fenômenos da natureza, hábitos, enfim, todas as coisas que existem na terra. Neste processo, como afirma Marc de Civrieux (1970, p. 24) a “dissociação entre o homem e o animal é uma das causas e um dos efeitos mais importantes para a degeneração da sabedoria do homem”.

Mas ao mesmo tempo, o mito cosmogônico de *Wanadi*, Ser supremo e mitológico do povo ye'kwana, desenvolve o tema fundamental da angústia do homem arcaico diante do caráter transitório, efêmero e destrutível de todas as coisas criadas, bem como o pressentimento do fim próximo do mundo. Daí o tom profético da narrativa, que ensina que o mundo é constantemente feito e refeito,

como aconteceu no início de todas as coisas. Enfim, tudo se transforma e tudo retorna a ser como foi antes, no começo.

Interessante notar a forma como o conjunto, que apresenta caráter mítico inquestionável, vai-se expandindo de acordo com a incorporação dos elementos e eventos derivados da história dos ye'kwanas. Deste modo, a história do contato desse povo vai aos poucos sendo incorporada à narrativa do mito (tal o caso do aparecimento do ferro, do trabalho, da cruz, do aparecimento da população negra, dentre outros exemplos que acima foram relatados).

Deste mecanismo, resulta uma dinâmica de constante atualização da matéria mítica, que tende a se expandir na mesma proporção da história do povo ye'kwana. Para nós, isso demonstra e prova a grande vitalidade de metaforização deste povo diante da multiplicidade de experiências da vida. Prova, enfim, da capacidade de renovação e de ampliação do princípio mítico-narrativo de *Watunna*.

O mundo atual, no qual vivem os ye'kwanas no tempo presente, representa o terceiro Ciclo de Criação da humanidade. E, uma vez que tudo tende a retornar, sua destruição será, portanto, inevitável. Porém, cabe lembrar, que o fim violento de cada ciclo é sempre seguido por uma nova era de criação e de renovação das formas de vida. Por isso, cada ciclo tem um instrutor celeste próprio, ou seja, seu *Wanadi* específico.

Trata-se, desta maneira, de um conjunto narrativo que apresenta um forte elemento de messianismo profético, que se manifesta dentro do esquema e da lógica cosmogônica. Ele garante que haverá, então, um quarto ciclo, em que surgirá um mundo realmente bom. Ele garante, também, que cairá por terra o nosso céu visível e falso, com seu sol, com sua lua e com suas estrelas falsas. Garante, ainda, que morrerão todos os homens maus e morrerá, também, *Odo'sha*, o dono deste mundo atual, responsável por todo o mal que existe na terra. Este será o fim deste mundo profano, exotérico, de maldades, de fome, doenças e de mortes em que se vive no tempo do agora.

Essa catástrofe não será, portanto, o fim da vida na terra, senão, a regeneração de um mundo novo, sem males, sem mortes e sem fome; ou seja, voltará a existir o paraíso primordial, conforme a condição original do homem, quando o universo era uno e não dividido, entre céu e terra, e inteiramente visível. Enfim, na tradição ye'kwana, criações e destruições cósmicas correspondem a períodos ou mundos sucessivos e que de acordo com a iniciação mítico-mágica ye'kwana, não deve ser motivo de angústia, pois, como na morte individual, isso permitirá, a todos os homens o acesso a uma condição sempre nova.

Últimas palavras

114 Posto isto, cabe lembrar que, desde os primórdios, quando imperava a oralidade, a transposição de história orais e mitos, para a escrita, se tornou algo corriqueiro. E, ademais, não podemos esquecer que, mesmo a situação mais banal de contar e recontar uma história para levá-la adiante, na necessidade de repassá-la ou de mantê-la viva, envolve ajustes para agradar novos receptores, em outros espaços ou temporalidades. O mesmo fenômeno acontece quando ocorre a transposição de uma dada forma de expressão para outras esferas do conhecimento.

Resultado do labor e da solidariedade entre os envolvidos, Marc de Civrieux e os ye'kwanas, a obra **Watunna – Mitologia Makiritare** apresenta, como já afirmamos um texto etnográfico na primeira parte, e, na segunda, um conjunto mitológico. Esta dupla marca é resultado, portanto, do processo de fixação, de transposição e de adaptação de histórias oriundas da oralidade para a escrita, como é próprio acontecer no campo da etnografia.

Marc de Civrieux (1970, p. 9) ressalta que a penetração neste mundo mítico não é tarefa fácil e que fixar a tradição *Watunna* por meio da escrita foi uma “operação delicada”. Esta operação reflete a dificuldade da passagem do oral para o escrito, que requer adap-

tação e resulta “menos simples do que parece à primeira vista”, como assevera o autor. Não se trata, enfim, de somente “coletar o material, assim como, coletar uma única versão de cada narrativa, de cada mito, e transcrever literalmente, se assim fosse, não teria tanto problema”. A barreira linguística é apenas uma parte do problema.

Existe ainda a modalidade *sui generis* do pensamento indígena. Os modos dos indígenas de pensar e de expressar o pensamento são muito distintos dos nossos ocidentais, como afirmamos anteriormente. Isso constitui outra dificuldade e, ao que parece, maior que a dificuldade linguística, que é apontada como um problema neste processo. Enfim, disso tudo se pode depreender que estes são problemas que nunca devem ser subestimados.

Desse modo, a experiência mostrou a Marc de Civrieux que, “na realidade, uma investigação mitológica profunda não pode contentar-se com esse método fácil, superficial”. E que a “literatura oral, sendo algo vivo, flutua constantemente em suas versões, temáticas e estilísticas”. E metaforiza sobre a questão, junto aos contadores de histórias ye’kwanas:

115

Cada “dueno de cuentos” Makiritare impone la marca de su estilo e de su personalidad a los relatos que transmite. Caminando por los senderos de la tradición, coge o deja de coger flores, a su capricho. Habla y se calla; jamás dice todo de un golpe, de un solo aliento, ni saca a relucir a la vez todos los detalles, los episodios, los comentarios. Muchas veces le ha tocado y le tocará contar una misma historia. Cada version enfoca la historia a su manera, se distingue por sus silencios, por lo que deja sobreentendido y lo que narra. Tiene su propio “sistema de referencias incompletas”, de acuerdo con el momento y el humor del que narra y de los que oyen (CIVRIEUX, 1970, p. 10).¹⁰

10 Cada “dono de contos” Makiritare impõe a marca de seu estilo e sua personalidade para as histórias que transmite. Caminhando ao longo dos caminhos da tradição, colhe ou deixa de colher flores, ao seu capricho. Fala e cala; nunca diz tudo de um só golpe, num único alento, nem apresenta

Logo, a sua intervenção como compilador, foi a de corrigir erros e detalhes, à medida que comparava versões distintas de um mesmo mito, a fim de fixar a forma escrita coerente do texto. Foi, ainda, a de admitir equívocos e a de corrigir sucessivamente interpretações confusas. Ou seja, Marc de Civrieux (1970, p. 10) admite que o seu método “se parece com a reconstrução de uma imagem de um grande quebra cabeças”.

Vale mencionar, o quanto podemos aprender lendo os textos colhidos, adaptados e publicados por Marc de Civrieux sobre o pensamento e as criações do espírito do povo ye’kwana. A leitura de **Watunna – Mitologia Makiritare** possibilita também perceber o quanto temos a aprender sobre as formas de ver, conhecer e metaforizar a grande experiência de estar vivo no mundo. E, desse modo, contribuir com a ampliação do conhecimento sobre a diversidade do pensamento humano, conferindo, assim, sentidos e valores mais profundos para a nossa existência física e espiritual.

116 Enfim, o resultado do encontro de imaginários de culturas diversas é a mistura de formas e gêneros, que geram textos “transculturais”, porque ligados a culturas caracterizadas tanto pelo forte sentido do real quanto a culturas caracterizadas pela imaginação solta e desenfreada. Cultural e literariamente, estas formas e gêneros imprevisíveis já provaram que têm potencial de inovar o pensamento e, por extensão, as culturas que por meio dele se cruzam e enriquecem. A contínua mobilidade desses textos constitui, como temos aprendido, material de grande riqueza literária das Américas e, em particular, das literaturas dos povos indígenas.

todos os dados de tempo, de episódios, de comentários. Muitas vezes contou e vai contar a mesma história. Cada versão enfoca a história à sua maneira, distingue-se pelo seu silêncio, pelos subentendidos, pelo que narra. Tem seu próprio “sistema de referências incompletas”, de acordo com o tempo e humor de quem conta e de quem escuta (CIVRIEUX, 1970, p. 10). Tradução nossa.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. Os heróis inconseqüentes. In: ANDRADE, Mário de. **Vida literária**. São Paulo: EdUSP/Hucitec, 1993.

BROTHERSTON, G. Mitopoética e textualidade: o caso da América indígena. **Polifonia**, [S. l.], v. 9, n. 09, 2004. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1111> (Acesso em: 18 mar. 2024.)

CARNEVALLI, Felipe e LOBATO, Paula. **O caminho mais curto entre dois mundos é o texto**. BDMG' Cultural, revista nº8, Entrevistas (2023). Disponível em: <https://bdmgcultural.mg.gov.br/artigos/o-caminho-mais-curto-entre-dois-mundos-e-o-texto>. (Acesso em: 16 mar. 2024.)

CIVRIEUX, Marc De. **Watunna- Mitologia Makiritare**. Caracas: Monte Ávila Editores, 1970.

COSINEAU, Phil (Org. e apres.). **A jornada do herói, Joseph Campbell, vida e obra**. São Paulo: Ágora, 2003.

FONSECA, Isabel Maria, LEAL, Izabela. **Sobre poéticas e políticas do circum-roraima: o caso do Watunna ye'kwana**. Alea: Estudos Neolatinos [en línea]. 2021, 23(2), 200-216. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/alea/issue/view/1869>. (Acesso em 16 mar. 2024.)

Da função social do texto literário: relato de experiência a partir do livro *Urihi: nossa terra, nossa floresta*, de Devair Fiorotti

Suênia Kdidija Araújo Feitosa
Anna Paula Ferreira da Silva

Este texto se propõe a fazer uma reflexão sobre a importância da literatura nas aulas do ensino médio, principalmente uma literatura que represente o contexto cultural no qual o aluno esteja inserido, promovendo assim identificação, apropriação e despertando o interesse pelo vasto universo literário.

118

Isso posto, teceremos nestas páginas iniciais uma abordagem teórico-descritiva no que concerne às noções de literatura, autor, obra e leitor. Na sequência, apresentaremos um relato de experiência a partir do trabalho com o livro **Urihi: nossa terra, nossa floresta**, do escritor radicado em Boa Vista-RR, Devair Fiorotti. A coletânea poética em questão foi publicada em contexto local, no ano de 2017 e retrata uma forte realidade vivida em Roraima: a violência sofrida pelos indígenas yanomami em função do garimpo, atividade ilegal infelizmente muito comum em municípios roraimenses.

O escritor Devair Fiorotti nasceu na cidade de Itarana, no Espírito Santo. Fez graduação em Letras (1999), mestrado em Literatura (2001) e doutorado em Literatura (2006). Toda sua formação acadêmica foi desenvolvida na Universidade de Brasília. Foi professor no campus de Pacaraima, da Universidade Estadual de Roraima (UERR) e desde 2016 era professor da Universidade

Federal de Roraima. Devair também foi professor do mestrado em Educação da UERR/Instituto Federal de Roraima (IFRR) e um dos fundadores do mestrado em Letras do PPGL-UFRR.

Além de **Urihi: nossa terra, nossa floresta** (2017), Devair Antônio Fiorotti também publicou: **Panton Pia’ – Eremukon do Circum-Roraima** (2018), **Panton Pia’ – a história do menino Timbó** (2019), **Cantos e Encantos – Meriná Eremu** (2019), **Panton Pia’ – a história de Makunaima** (2020), 30 poemas e solidão (2012), **Livro dos Amores** (2014) e **Paíol** (2015).

A coletânea poética **Urihi: nossa terra, nossa floresta** reúne poesia e imagem. São mais de 40 poemas e ilustrações do artista makuxi Jaider Esbell. O livro conta a história de um indígena yanomami que foi retirado de sua comunidade para trabalhar e morar com um garimpeiro. Na narrativa, ficamos diante do sofrimento desse yanomami protagonista, que não tem nome, e se vê levado para longe de seu povo, distante de suas origens e costumes. Com o passar do tempo, o yanomami é abandonado pelo homem branco após o término da era profícua do diamante. Depois do abandono, tenta retornar para sua comunidade e encontra inúmeros obstáculos no meio do caminho, perdido na natureza selvagem entre lembranças e alucinações.

119

Após a exposição dos conceitos fundamentais para nosso debate teórico, voltaremos ao livro de Devair e seu efeito na sala de aula.

Dos conceitos fundamentais

Mesmo após tantos anos e tantas novas discussões, a leitura de **Formação da Literatura Brasileira** (1981) continua indispensável para pensar o papel do texto literário na sala de aula. A começar pelo conceito de literatura, Antonio Candido permanece promovendo reflexões necessárias para os estudos literários:

Um sistema de obras ligadas por denominadores comuns, que permitem reconhecer as notas dominantes duma fase. Estes denominadores são, além das características internas, (língua,

temas, imagens), certos elementos de natureza social e psíquica, embora literariamente organizados, que se manifestam historicamente e fazem da literatura aspecto orgânico da civilização (CANDIDO, 1981, p. 23).

Segundo o teórico, entre os denominadores comuns se distinguem um conjunto existente de produtores literários conscientes de sua função; um conjunto de receptores, formando os vários tipos de público, dos quais depende a existência da obra; e um mecanismo transmissor, ou seja, uma linguagem traduzida em estilos (op. cit., p. 23). Conforme o autor, a organização desses três elementos dá lugar:

[...] a um tipo de comunicação inter-humana, a literatura, que aparece sob este ângulo como sistema simbólico, por meio do qual as veleidades mais profundas do indivíduo se transformam em elementos de contato entre os homens, e de interpretação das diferentes esferas da realidade (CANDIDO, 1981, p. 24).

Entretanto, Candido explica que em fases iniciais de um sistema literário, é comum não haver a organização de tais elementos, devido à imaturidade do meio, que dificulta a formação de grupos de produtores literários, além da elaboração de uma linguagem própria e de um gosto pela produção literária. Porém, ressalta que a inexistência de organização entre esses elementos não é uma barreira para o surgimento de obras de valor, que podem nascer de inspirações individuais ou de influências de outras literaturas. Nesse caso, de acordo com Antonio Candido (op. cit.), não estamos diante de um sistema literário, mas de um esboço, que o autor denomina de *manifestações literárias*.

Além do conceito de literatura, o autor construiu sólidos debates acerca da função da literatura. Em *O direito à literatura*, o crítico (1999) afirma que:

(...) há conflito entre a idéia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada

complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (CANDIDO, 1999, p. 176)

Dessa forma, destaca-se o caráter humanizador da literatura, pois ela promove a iniciação na vida, abre os horizontes, mostra realidades até então obscuras para seus leitores. É justamente esse aspecto revelador que merece destaque na sala de aula, as leituras precisam apresentar mundos, contextos, debates culturais, precisam levar o aluno para além do conhecimento pragmático, precisam motivar reflexões e contribuir para a formação de leitores sensíveis e conscientes de seu papel na sociedade.

Isso posto, podemos agora abordar um segundo conceito necessário para esta caminhada teórica: o autor. De acordo com Antonio Candido (2010), o autor é:

(...) alguém desempenhando um papel social, ocupando uma posição relativa ao seu grupo profissional e correspondendo a certas expectativas dos leitores ou auditores. A matéria e a forma da sua obra dependerão em parte da tensão entre as veleidades profundas e a consonância ao meio, caracterizando um diálogo mais ou menos vivo entre criador e público. (CANDIDO, 2010, p. 84).

121

Essa noção apresentada por Candido (op. cit.) enfatiza o fato de o autor fazer parte de um ciclo, ou seja, de um sistema, pois a ação do autor (a sua produção literária) provoca reações no público, e essa relação entre ambos não se dá isolada do meio social, que atua como mediador desse “diálogo vivo”.

Além de discutir o aspecto social do autor, Candido aborda a questão da originalidade da escrita. Segundo o teórico, a originalidade do indivíduo criador é capaz de delimitá-lo e especificá-lo entre todos (op. cit., p. 83). Nazar (2009) também aborda a originalidade no fazer literário e trata do estilo enquanto fator individual. Para

a autora (op. cit.), o estilo “refere-se à escrita autoral, sublinha a singularidade de um sujeito possibilitando uma nomeação pública, distinta da que se deu no privado da família” (op. cit., p. 53). Dessa forma, o estilo de um autor pode lhe conferir uma nomeação, que significa o seu reconhecimento a partir de sua singularidade.

Nazar (op. cit.) salienta ainda que o estilo, devido às peculiaridades, pode identificar o autor de um texto lido, mesmo sem a sua assinatura formal. A autora afirma que “uma Clarice, um Joyce, um Guimarães Rosa, um Machado de Assis, um Freud, um Lacan são reconhecidos por seu estilo de escrita” (op. cit., p. 53).

No entanto, cumpre ressaltar que o estilo individual não pode ser confundido com o estilo enquanto fator externo, que também é abordado por Antonio Candido (1981). Partindo da perspectiva adotada pelo teórico, podemos afirmar que o estilo externo é originado no nível do momento ou fase literária e se manifesta pela afinidade entre as obras, devido à relativa articulação entre elas. Dessa maneira, Antonio Candido (op. cit.) explica que a situação temporal, composta por condições sociais, econômicas e políticas, estabelece a fisionomia (o estilo) das obras, pois os escritores absorvem e sublimam os fatores do meio.

122

A partir da breve discussão a respeito do autor, pudemos observar a complexidade que permeia o ato da criação literária, que vai desde a mediação com os aspectos sociais até a confecção de um estilo próprio, capaz de identificar a autoria da escrita. A seguir, abordaremos o produto dessa criação, a obra.

O conceito de obra literária é bastante complexo. Segundo Foucault (2009), “a palavra ‘obra’ e a unidade que ela designa são provavelmente tão problemáticas como a individualidade do autor” (op. cit., p. 39). Em face disso, são várias as definições para o termo *obra* que podemos encontrar em estudos teórico-literários. Antonio Candido (1981) nos apresenta uma definição. Segundo o crítico, a obra literária é “uma realidade autônoma, cujo valor está na

fórmula que obteve para plasmar elementos não-literários: impressões, paixões, ideias, fatos, acontecimentos, que são a matéria-prima do ato criador” (op. cit., p. 34). No entanto, o teórico explica que a importância da obra literária raramente é atribuída à circunstância de exprimir um aspecto da realidade, e sim à maneira porque o faz. Desenvolvendo essa questão, Candido (op. cit.) salienta que a obra literária vale não por copiar a vida (os elementos reais), mas por inventar uma nova vida a partir de uma organização formal, imprimindo imaginação ao seu objeto.

Em face das colocações de Antonio Candido (op. cit.), podemos afirmar que não há a necessidade do escritor se apegar à realidade que vive e que o cerca para escrever um poema ou um romance, pois os critérios que estabelecem o valor da obra literária não se prendem à ideia de representação (no sentido de expressão do real). Sobre essa questão, Antonio Candido (op. cit.) ressalta que:

(...) não importam a veracidade e a sinceridade, no sentido comum, ao contrário do que pensa o leitor desprevenido, que se desilude muitas vezes ao descobrir que um escritor avarento celebrou a caridade, que certo poema exaltadamente erótico provém dum homem casto, que determinado poeta, delicado e suave, espancava a mãe (CANDIDO, 1981, p. 36).

123

Após conceituar a obra literária, Candido (1981) descreve os elementos necessários para a sua constituição. Segundo o autor, enquanto realidade autônoma, a obra literária depende dos seguintes fatores: eloquência do sentimento, penetração analítica, força de observação, disposição das palavras, seleção e invenção das imagens e jogo de elementos expressivos. A síntese de todos esses elementos constitui a fisionomia da obra, que, conforme Antonio Candido (1981), deixa longe os pontos de partida não-literários. Para exemplificar a relação entre esses fatores e os fatores externos (não-literários), o autor descreve a seguinte situação:

Tomemos o exemplo de três pais que, lacerados pela morte dum filho pequeno, recorrem ao verso para exprimir a sua dor: Borges de Barros, Vicente de Carvalho, Fagundes Varela. Pelo que sabemos, o sofrimento do primeiro foi o mais duradouro; admitamos que fossem iguais os três. Se lermos todavia os poemas resultantes, ficaremos insensíveis e mesmo aborrecidos com “Os Túmulos”, medianamente comovidos com “O Pequenino morto”, enquanto o “Cântico do Calvário” nos faz estremecer a cada leitura, arrastados pela sua força mágica. É que, sendo obras literárias, não documentos biográficos, a emoção, neles, é elemento essencial apenas como ponto de partida; o ponto de chegada é a reação do leitor, e esta, tratando-se de leitor culto, só é movida pela eficácia da expressão. Os três pais são igualmente dignos de piedade, do ponto de vista afetivo; literariamente, o poema do primeiro é nulo; o do segundo, mediano no seu patético algo declamatório; o do terceiro, admirável pela solução formal (CANDIDO, 1981, p. 35).

124 Os três poemas tratam de dores semelhantes, ocasionadas pela perda de um filho. Antonio Candido (op. cit.) explica que, a partir do conteúdo abordado nos versos, os três poemas são capazes de emocionar seus leitores. Entretanto, o que merece destaque para os estudos literários é a reação do leitor culto, que só se manifesta pela “eficácia da expressão”, ou seja, pela junção dos elementos literários, que dão origem à fisionomia da obra.

Ao descrever a situação acima, Candido (op. cit.) afirma que estaremos errados se quisermos ver na obra o reflexo dos fatores externos, achando que ela vale na medida em que os representa. O que importa, conforme nos diz o teórico, é analisar até que ponto os fatores externos interferem na elaboração da obra, que é dotada de uma realidade própria, formada pelos fatores literários. Foucault (2009) também confere importância ao tratamento dos elementos internos da obra, pois o teórico explica que “a função da crítica não é detectar as relações da obra com o autor, nem reconstituir através

dos textos um pensamento ou uma experiência”, a função da crítica, para Foucault (op. cit.), é “analisar a obra na sua estrutura, na sua arquitetura, na sua forma intrínseca e no jogo das suas relações internas” (op. cit., p 37).

Passemos agora às abordagens sobre as noções de leitor. Em estudos sobre o sistema literário, Antonio Candido (2010) ressaltou a importância de se voltar o olhar para as questões ligadas à recepção: “a literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a” (op.cit., p. 84). Desse modo, o teórico incluiu a recepção e a sua continuidade como processos fundamentais na constituição da obra literária:

Assim, não há literatura enquanto não houver essa congregação espiritual e formal, manifestando-se por meio de homens pertencentes a um grupo (embora ideal), segundo um estilo (embora nem sempre tenham consciência dele); enquanto não houver um sistema de valores que enforme a sua produção e dê sentido à sua atividade; enquanto não houver outros homens (um público) aptos a criar ressonância a uma e outra; enquanto, finalmente, não se estabelecer a continuidade (uma transmissão e uma herança), que signifique a integridade do espírito criador na dimensão do tempo (CANDIDO, 2010, p. 147).

125

Diante do exposto, verificamos a necessidade do processo de recepção para a constituição de um texto literário. Em vista disso, podemos afirmar que o surgimento das reações dos leitores a partir das leituras é uma condição indispensável para a atividade da escrita literária. Sobre tais reações, Candido (op. cit.) salienta que:

Se a obra é mediadora entre autor e público, este é mediador entre a obra e o autor, na medida em que o autor só adquire plena consciência da obra quando ela lhe é *mostrada* através da reação de terceiros (...). Sem o público, não haveria ponto de referência para o autor, cujo esforço se perderia caso não lhe correspondesse uma resposta, que é definição dele próprio. Quando se diz que

escrever é imprescindível ao verdadeiro escritor, quer isto dizer que ele é psicologicamente organizado de tal modo que a reação do outro, necessária para a autoconsciência, é por ele motivada através da criação. Escrever é propiciar a manifestação alheia, em que a nossa imagem se revela a nós mesmos. (2010, p. 86).

Assim, o crítico literário nos explica que o público é considerado um verdadeiro ponto de referência para o autor, chegando inclusive a ser elemento de autoconsciência. E qual será a importância do autor e do texto para o leitor? Quais são as funções da leitura do texto literário? De acordo com Nazar (2009), o escritor, através do uso e manejo de sua linguagem, constrói sua escrita para dar corpo ao sujeito que o habita e, o ato dessa criação pode provocar várias reações nos leitores, como a identificação, que, segundo a autora, é uma das principais reações que nascem no ato da leitura. Essa relação de identificação entre texto/leitor nos leva novamente à função social do texto literário.

126 A função social do texto literário é destacada por Jauss (1972 apud ZILBERMAN, 1989) ao afirmar que a literatura transmite, elabora e legitima normas sociais. Segundo o teórico, essas normas podem se encontrar no texto não como uma informação a ser decodificada, e sim como um padrão de interação, isto é, na situação de regras que envolvem o leitor e dizem o que lhe compete fazer. Jauss explica que “nessa circunstância, a obra literária, mesmo não programaticamente, oferece indicações de ação que correspondem ou não a comportamentos já existentes” (op. cit. p. 52). O teórico ressalta que no primeiro caso, as indicações de ação “reforçam e legitimam modelos em vigor ou possibilitam a aceitação de normas recentemente aparecidas, atuando sobre o indivíduo mais por influenciá-lo indiretamente que por transmitir-lhe uma mensagem” (op. cit. p.52).

Gonçalves Filho (2002) também traça uma abordagem no que concerne ao poder do texto literário sobre o leitor, ao evidenciar que a literatura é conhecimento produzido historicamente, desse modo,

a leitura literária tem a missão de civilizar o homem na medida em que vai insinuando melhores formas de vida. Já para Leahy-Dios (2000), a literatura ajuda a formar sujeitos críticos a partir do momento em que aborda a realidade e suas possibilidades.

Diante do exposto, nossa intenção agora é unir teoria e prática ao relatar a experiência de levar para a sala de aula um texto literário que retrata uma infeliz realidade vivenciada no Estado de Roraima. Desse modo, pretendemos tecer nas próximas páginas os efeitos que a leitura de **Urihi: nossa terra, nossa floresta** provocou em estudantes de ensino médio. Assim, traçaremos as relações entre tal leitura e os pressupostos teóricos inseridos neste texto no que tange principalmente à função social da literatura.

Em 2020, **Urihi: nossa terra, nossa floresta** estava entre as leituras obrigatórias para o vestibular da Universidade Federal de Roraima. O título ainda compôs o edital da UFRR nos dois anos subsequentes. Assim, os alunos do ensino médio tiveram de ler e compreender os mais de 40 poemas independentes, porém interligados, que narram a história de um yanomami que foi retirado de sua comunidade para morar e trabalhar com um garimpeiro.

127

Mas, antes da leitura do livro, foi necessário desmistificar na sala de aula de uma instituição de ensino privada de Boa Vista-RR, a literatura de temática indígena para os discentes, tendo vista que, em geral, esse público desconhecia esse tipo de leitura. Dessa maneira, o primeiro passo foi contextualizar a obra, explicando que Devair Fiorotti foi um pesquisador da cultura indígena local e essa convivência com os indígenas e garimpeiros possibilitou que ele desenvolvesse os poemas com propriedade. Para exemplificar essas colocações, mostramos aos alunos, por meio de slides, a seguinte fala do autor, retirada do Jornal Folha de Boa Vista, em 2017:

Esse livro vem sendo escrito há quase dez anos e conta a história desse yanomami que foi roubado. Eu tenho um material de pesquisa, onde entrevistei alguns garimpeiros e um deles me contou

essa história que não saiu da minha cabeça. É uma história muito forte (FIOROTTI, 2017).

Após esse primeiro momento, iniciamos a leitura dos poemas em sala de aula, que ocorreu de forma conjunta. No fim da declamação de cada poema, os alunos emitiam suas impressões, interpretações e questionamentos. Essa etapa de leitura durou quatro aulas. Em seguida, fizemos o levantamento das possíveis temáticas que as questões do vestibular da UFRR poderiam suscitar em torno dos poemas, sempre as apontando por meio de trechos retirados do livro.

A primeira temática tratou dos conflitos, mortes e doenças trazidas pelos “homens brancos”:

Quando o primeiro branco chegou
Trouxe morte (...)
Vi morrer
Minha
Mãe
Vi morrer meus irmãos
Vi adoecer a grande casa
(...)
(FIOROTTI, 2017, p. 13)

IX

Antes havia mais o silêncio
Antes havia somente o voar dos pássaros
Hoje, os pássaros pousam em pistas clandestinas sobre corpos
de garimpeiros mortos
Trazem doenças aos rios, por causa do ouro
Dizem que não há mais garimpo
Dizem que não houve massacre
Dizem que não existo
(FIOROTTI, 2017, p. 43)

O segundo tema apresentado aos alunos foi a imposição da cultura hegemônica (a não indígena):

III

Quando o primeiro branco chegou
 Ofereceu facão
 Ofereceu machado
 Espelho, miçanga
 Homens da mata
 Homens-mata
 :h
 O
 Mata ata esse nó
 Eu, yanomami

(FIOROTTI, 2017, p. 11)

VI

(...) Tinha 16 anos quando fui roubado
 Pescava & assava peixe
 Na folha de banana brava

 Ele me trouxe sapato
 Uma rede
 Uma camisa
 Uma bermuda
 Sob a rede encontrei

129

Meu corpo assustava a todos
 A pele do pênis amarrada com embira
 : Trouxeram outra roupa
 (FIOROTTI, 2017, p.19)

O terceiro tema elencado discutiu aspectos da cultura indígena yanomami, como as crenças/rituais que aparecem no decorrer dos poemas:

Quando um xamã vacila
 Os demônios entram na grande casa
 & comem nossas almas

O corpo vai se enfraquecendo

Morremos

(FIOROTTI, 2017, p. 87)

Após essa etapa, levamos algumas questões para que os alunos pudessem refletir o contexto social do texto literário de Devair e compreender a estrutura das questões elaboradas pela banca da UFRR. Uma das questões que apresentamos foi a seguinte:

1. Sobre o texto poético *Urihi – nossa terra, nossa floresta*, assinale a alternativa CORRETA:

A) Trata-se da história de um jovem yanomami retirado de sua comunidade por um garimpeiro e passa oito anos a serviço do minerador, após o quê, é abandonado; o poema acima gira em torno do período em que o jovem vagou na mata, caminhando por dias em busca de sua terra e de seu povo.

B) Trata-se da história de um garimpeiro que adotou um menino yanomami após salvá-lo da morte e da orfandade; o poema acima fala do momento em que o garimpeiro busca o filho adotivo que se perdeu na mata.

C) Trata-se da saga de um jovem yanomami em fuga dos conflitos internos de seu povo e que acaba encontrando acolhimento e paz em um acampamento de garimpeiros, onde é adotado por um deles; o poema acima reflete o momento em que o rapaz está perdido na mata, pouco antes de finalmente encontrar o acampamento.

D) Trata-se da história de um menino yanomami adotado por um garimpeiro com quem convive por oito anos, após o quê, vai embora; o poema acima gira em torno do período em que o garimpeiro, arrependido de ter deixado que o filho adotivo partisse, segue pela mata numa tentativa desesperada de encontrá-lo e trazê-lo de volta à sua companhia.

E) Trata-se da saga de um jovem yanomami em fuga dos conflitos

internos de seu povo e que acaba encontrando acolhimento e paz em um acampamento de garimpeiros, onde é adotado por um deles; o poema acima gira em torno do período em que o garimpeiro, arrependido de ter deixado que o filho adotivo partisse, segue pela mata numa tentativa desesperada de encontrá-lo e trazê-lo de volta à sua companhia.

Por meio da questão elencada acima, mostramos aos alunos que uma entre as várias possibilidades de abordagens da obra consistia em saber o contexto dos poemas, tendo em vista que, unidos, os poemas contavam as aflições vivenciadas por um indígena yanomami retirado de sua comunidade por um garimpeiro.

Após toda essa discussão em torno do livro, propusemos que os alunos encenassem os poemas. Assim, poucos dias antes da prova do vestibular, para a culminância do projeto em torno da obra de Fiorotti, os alunos encenaram os conflitos vivenciados pelo jovem yanomami. As esquetes teatrais desenvolvidas evidenciaram que a leitura de **Urihi** despertou, sobretudo, empatia nos discentes. As formas de atuação e expressão deixaram transparecer os efeitos que o livro provocou sobre os estudantes, corroborando os apontamentos de Nazar (2009), ao afirmar que o texto literário pode provocar várias reações nos leitores, como a identificação, que é uma das principais reações que nascem no ato da leitura. Desse modo, um grave problema social existente em Roraima pôde ser levado para a sala de aula, pôde ser refletido, discutido e encenado por jovens estudantes, tudo isso durante as aulas de literatura, sem as quais mementos como esses seriam difíceis de se realizar, momentos de construção, de reconstrução e de destruição de pensamentos estereotipados sobre os povos indígenas que fazem parte da cultura local.

Por meio dessa dinâmica, acreditamos que além de preparar nossos alunos para o vestibular, promovemos a construção de conhecimento significativo em relação a uma parte da literatura local. Desse modo, os estudantes que ainda não conheciam o escritor De-

vair Fiorotti e sua obra, tiveram a oportunidade de conhecer e de se aprofundar sobre as temáticas tão marcantes na poesia do escritor radicado em Boa Vista. Além disso, aproveitar as indicações de livros dos editais de vestibular para incentivar a prática da leitura literária pode gerar ótimos frutos. Sobre a prática da leitura, Bamberguer (1986) afirma que:

Você com certeza também deseja saber o que pode fazer para ler melhor e mais depressa. A melhor coisa é praticar o mais possível. Qualquer pessoa que leia meia hora por dia ficará surpreendida com os grandes progressos que fará na leitura. Os alunos que puderem registrar um grande número de livros na lista de livros lidos das próximas páginas logo serão autênticos “artistas da leitura” (BAMBERGUER, 1986, p. 30)

132 Nesse sentido, pudemos verificar no decorrer do trabalho em torno de **Urihi: nossa terra, nossa floresta** (2017), que a imposição da leitura por meio da prova do vestibular da UFRR possivelmente colaborou para a formação de novos leitores, pois, conforme Bamberguer (1986), ler obras diversificadas e com frequência se faz necessário na formação de um leitor. Assim, o aluno terá oportunidade de ampliar seu repertório e conseqüentemente se tornar um leitor assíduo.

Para além do incentivo ao hábito da leitura, o trabalho com o livro de Devair ampliou os horizontes de nossos estudantes, pois mostrou realidades nunca antes imaginadas por eles. A temática do sofrimento indígena em razão do garimpo infelizmente é uma questão pouco discutida em nível local, pois boa parte da população de Roraima é favorável às atividades exploratórias nos territórios indígenas. Assim, levar esse tipo de reflexão em formato de literatura para o ambiente escolar é um trabalho necessário e urgente.

REFERÊNCIAS

- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1986.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária**. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.
- _____. “O direito à literatura”. **Vários Escritos**. São Paulo: EDUSP, 1999.
- _____. **Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos**. 6. ed. BeloHorizonte: Itatiaia, 1981.
- FIOROTTI, Devair. **Urihi: nossa terra, nossa floresta**. São Paulo: Patuá, 2017.
- FIOROTTI, Devair (2017) <https://www.folhaby.com.br/variedades/entretenimento/livro-de-poesia-conta-historia-de-jovem-yanomami/> Acesso em: 27/09/2023.
- FOUCAULT, Michel. **O que é um autor?** 7^o ed. Lisboa: Nova Veja, 2009.
- GONÇALVES FILHO, Antenor Antônio. **Educação e Literatura**. 2^o ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- JAUSS, Hans Robert (1972) Apud ZILBERMAN, **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 1989.
- LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação Literária Como Metáfora Social: desvios erumos**. Rio de Janeiro: EDUFF, 2000.
- NAZAR, Teresa Palazzo. **O sujeito e seu texto: psicanálise, arte, filosofia**. Rio de Janeiro: Cia. De Freud, 2009.

De professor para professor: sobre ensino de poesia no Profletras¹

Marcos Estevão Gomes Pasche

Introdução

Este escrito conjunta anotações sobre ensino de poesia feitas para a primeira aula de um curso do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, onde atuo. Trata-se de um rudimento, portanto, que em boa medida se serve de impressões e formula apenas hipóteses, sem pretensões conclusivas.

134

Mesmo assim o texto procura alguma especificidade, visto se dirigir a um público-alvo determinado, embora espere não se circunscrever a ele. Por suas singularidades institucionais e por ter sua existência situada em fase peculiaríssima da história brasileira, suponho que, independentemente do tema e sobretudo numa aula inaugural, o *falar para o Profletras* deve comportar um *falar sobre o Profletras*, a fim de promovê-lo a objeto do conhecimento que a partir dele se constrói.

Isso não significa relegar a segundo plano o que se inscreve no título. Pelo contrário: em seu desenvolvimento, este ensaio sublinhará questões inerentes ao ensino de poesia e expectativas de estudantes do Mestrado Profissional, para em seguida tentar respondê-las prioritariamente pela leitura de poemas.

¹ Para Ana Creliá Dias

Só que a concretização deste encaminhamento deve se iniciar por considerações de ordem conjuntural, algumas das quais mergulham no microestrutural e até no particular. Esse caminho passa pelo risco da dispersão e do estreitamento, mas vale assumi-lo pela necessidade de abordar o ensino de literatura na universidade, sobretudo para especular que espaço tem nos Cursos de Letras a reflexão acerca do ensino de literatura fora deles. A especulação vai tocar na responsabilidade de professoras e professores, mas sem tratar o assunto como problema puramente individual. A universidade pública brasileira se renova enquanto é cercada de ações degradadoras, e o trabalho docente é diretamente marcado por isso. Nesse sentido, o Profletras é um fato novo e uma possibilidade renovadora, porque ocupa um ponto central, de segmentação ou convergência de partes diferentes. Ele é fruto de um entendimento universitário recente e já sofre abalos provindos de um *contra-entendimento* mais recente ainda; liga concretamente a educação superior à educação básica; e consiste numa pós-graduação profissionalizante concebida, executada e gerida por quem cursou pós-graduação acadêmica. A verificação do espaço reservado na academia ao ensino de literatura deve então mirar movimentos institucionais complexos, sem o que haverá outro risco, mais concreto e preocupante, que é o de superficialidade e alheamento.

135

Para isso, o texto partirá de uma segunda introdução, situando o Profletras num panorama contextual e apontando entraves do trabalho docente. A orientação teórica do estudo será encaminhada em seguida, sendo subsequente a interpretação de poemas em perspectiva de ensino, quando o movimento reflexivo dará relevo a questões rotineiramente postas em sala de aula. O trabalho vai sugerir respostas a tais questões, e para isso conjugará referências que incluem dissertações defendidas recentemente no âmbito do Mestrado Profissionalizante. Se o falar para o Profletras deve comportar um falar sobre o Profletras, aqui ele também se pretende um *falar com o Profletras*, de professor para professor.

Reintrodução

O Mestrado Profissional em Letras foi instituído em 2013. Por se tratar de um programa de pós-graduação em rede nacional, é oferecido por universidades de todas as regiões do País. Em cada unidade acadêmica o Programa conta com uma coordenação, mas sua regência é centralizada, conforme se verifica em seus processo seletivo e ementário de disciplinas, uniformizados para toda a rede.²

A instauração do Profletras se liga a um projeto nacional inclusivo, implementado sistematicamente no início do presente século. Em termos de educação pública superior, esse projeto se traduziu como expansão da universidade, tanto pela criação de novas instituições (e de novos *campi* em instituições já existentes), quanto pela ampliação de cursos e vagas para estudo e trabalho. Principiou-se um novo modelo universitário, não necessariamente hegemônico, porém inegavelmente mais avançado, por disposto a receber, manter e formar indivíduos e grupos secularmente negligenciados pelos estatutos da alta instrução.

136

No Profletras, esse misto de expansão e inclusão se concretiza com mais clareza em sua finalidade e no perfil discente. Voltado para o aperfeiçoamento profissional, nele só estuda quem leciona na Educação Básica. Nas turmas constituídas, são comuns as trajetórias com intervalo significativo entre o fim da graduação e o início da pós, não sendo raros os oriundos de instituições de ensino privadas. Para tantos desses estudantes, o Profletras soa um recomeço repleto de começo, algo aliás que toca ao próprio Mestrado, de novíssima existência.

Mas no meio desse caminho tem uma pedrada. A universidade pública iniciou o século XXI num quadro de precariedade naturalizada, e já na primeira década experimentou um movimento de progressiva robustez (mas não isento de contradições, visto o

² Para mais informações, conferir a página oficial do Programa: <http://www.profletras.ufrn.br/>.

retrocesso de direitos previdenciários de seus servidores, por exemplo). Como os sempiternos sabotadores do interesse coletivo não falham nem tardam, a partir de certo momento da década seguinte a universidade brasileira foi vertiginosamente empurrada para a degradação material e simbólica, tendo seu orçamento diminuído a cada ano e tornando-se alvo de escancaradas hostilidades governamentais, algumas das quais disparadas de dentro do Ministério da Educação. A ofensiva degradante se agrava como perseguição direta, vista a “ação truculenta e direta de agentes do Estado, quando, sem razões plausíveis, visam a intimidar e criminalizar dirigentes e demais membros da comunidade universitária no exercício regular de suas respectivas prerrogativas acadêmicas”, afirma João Carlos Salles (2020, p. 105).

Neste cenário, expedientes acadêmicos de relevância e êxito comprovados, a exemplo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e do Ciência sem Fronteiras (CsF), têm sido gradativamente enfraquecidos ou levados à extinção. Mal iniciado, o Profletras se encontra sob esta atmosfera *cienticida*, do que já deriva a dramática diminuição da oferta de bolsas para seus estudantes. Disso decorrem abatimento pessoal e enfraquecimento institucional, e assim etapas importantes e ainda não cumpridas do processo de expansão se distanciam cada vez mais do devir universitário brasileiro.

Projeto uma dessas etapas como conhecimento profundo sobre a docência da universidade pública brasileira do século XXI, averiguando sua origem, seus afazeres, suas condições de trabalho e as encruzilhadas institucionais com que ela se depara no cumprimento de suas tarefas. Nas licenciaturas em geral, o professor tem habitado uma cadeia funcional contraditória: a ele se pede engajamento em expedientes renovadores, como a extensão, por exemplo, ao passo em que a pesquisa é mantida no mais alto patamar do fazer acadêmico. Como uma renovação institucional impõe novos proce-

dimentos, recaem sobre o professor engajado tantas e tão variadas tarefas que uma consequência previsível é a alienação do próprio trabalho. Quanto mais empenhado no avanço da nova universidade, provavelmente menos chances ele terá de se dedicar à pesquisa e de experimentar os benefícios dela decorrentes.

Diferente dessa alienação é o alheamento deliberado, que banaliza e degenera a autonomia fundamental ao serviço público de excelência. Ao lado de tal alheamento, permanece a falta de empenho institucional para combater as discrepantes assunções de responsabilidades.

Se uma investigação sobre esses tópicos soa importante em qualquer circunstância, ela é agora sobrelevante, porque importantes diretrizes acadêmicas estão se consolidando ao preço da naturalização do esgotamento docente. Prioridade dentro da prioridade, os dados levantados devem-se encaminhar na direção de políticas institucionais que revertam os entraves decorrentes do próprio mecanismo acadêmico, sem o que a investigação se limitará ao mero preenchimento de questionários, ou seja, apenas mais uma tarefa a cumprir, mais um prazo a preocupar.

138

Aqui chego a um ponto decisivo do raciocínio: entre as pontas da negligência deliberada e da sobrecarga inevitável, há um número significativo de docentes que fazem menos do que o desejável por não dominarem as coordenadas de certas demandas ou até por não saberem de sua existência; bem como há outros que não dominam os matizes de seu trabalho justamente por trabalharem demais. Essa *disfunção funcional* decorre da falta de informação laboral consistente, que por sua vez é decorrente da naturalização segundo a qual a presença no cargo significa conhecimento imediato e completo de atribuições – ainda que estejamos num período de mudanças como projeto de avanço e de mudanças como ânsia de demolição. Ainda pouco se sabe do perfil do professor universitário, geralmente visto como um privilegiado social, imune à máquina corrosiva do neoliberalismo.

Mesmo que tangencial, esta prévia me é indispensável, porque vou apontar o pouco espaço reservado na universidade à ciência do ensino literatura e certo conservadorismo que o explica. Mas se um apontamento desse tipo se fizer com indiferença ao quadro geral, ele será incompleto, ou mesmo leviano, por preferir a acusação indiscriminada à cogitação sobre eventuais limites e obstáculos para mudanças nesse campo.

Ensino de literatura

Devo começar por uma distinção, óbvia e necessária. Nos cursos universitários de Letras o ensino de literatura se realiza como tarefa regular, mas vou me referir com prevalência a *ensino de literatura* no sentido de *ensino de literatura tomado como objeto de reflexão*. Daí o emprego do termo *ciência do ensino de literatura*, para designar o pensamento acadêmico sobre o ensino de literatura fora da academia.

Considerando o que falei sobre a universidade pública do século XXI, a área de Letras tem no Mestrado Profissionalizante um eloquente sintoma de renovação; ainda assim, nessa área o espaço para a reflexão sobre o ensino extrauniversitário da literatura permanece bastante restrito, o que é eloquente sintoma de continuísmo. Cursei bacharelado em Português-Literaturas na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) de 2002 a 2006, cursando à parte, embora na mesma UFRJ, os componentes curriculares da licenciatura, informalmente chamada de complementação pedagógica. Mesmo em se tratando de um bacharelado, uma das oitos disciplinas de Língua Portuguesa era reservada a pensar o ensino, o que não se verificava em qualquer das dez disciplinas de Literatura pautadas pela língua oficialmente comum (Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira e Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa). Em 2014, ingressei como professor de Literatura Brasileira no Curso de Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Instituído

em 2009, portanto num momento-ápice da expansão universitária, este Curso é uma licenciatura, mas as ementas de suas disciplinas de Literatura também não preveem o ensino como conteúdo de aprendizado – e, mais uma vez, diferentemente do que ocorre com o ementário de Língua Portuguesa.³ Na UFRJ, a pós-graduação acadêmica já existia quando o Profletras chegou; na UFRRJ, este representa a única modalidade de especialização.

O continuísmo se manifesta como conservação de um modelo de ensino preocupado com a abordagem crítica e teórica da literatura e atento à sua circulação na imprensa, mas desinteressado de refletir sobre sua presença no ensino de base. Um exemplo desse modelo é o ensaio “Leitura, ensino e crítica da literatura”, de João Alexandre Barbosa (2003), publicado originalmente em 1995 e integrante do ementário do Profletras. Embora não o afirme, o encaminhamento geral permite supor que o ensino pensado no texto é o universitário, porque talvez a distinção sequer ocorresse como necessária ao autor.

140 Não se trata de etiquetar trabalhos relevantes como ultrapassados e reivindicar sua supressão, o que denotaria um determinismo cronológico inútil ao pensamento, até porque, neste caso específico, cobrar-se-ia do capítulo em questão o cumprimento do que ele não prometeu – já no terceiro parágrafo se oferece colaboração “para o início de uma discussão mais ampla acerca do ensino de literatura” (2003, p.60). A rigor, trata-se de aprofundar o espaço para a variação de repertório teórico, crítico e metodológico, sobretudo em relação ao alunado do Profletras, a fim de que necessárias renovações sejam construídas pelo diálogo e pela troca permanentes, culminando enfim na variação do próprio repertório literário – a literatura infanto-juvenil, imprescindível para licenciaturas em Letras, não é prevista pelo ementário vigente do Curso da UFRRJ. A começar por mim, o Mestrado, profissionalizante, geralmente é concebido e executado

3 Conferir https://drive.google.com/file/d/14UBdhNulpqqSwMtwXMg_p2V6rFTBk3Bw/view

por quem se especializou em pós-graduação acadêmica, havendo aí quem não tenha exercido o ofício na Educação Básica. Não se cogita que professores universitários passem a atuar também na educação básica, e se um certo perfil de experiência docente for exigido para atuação no Profletras, é possível que seu setor de Literatura se inviabilize. O que se deve cogitar, construir e aprofundar é o diálogo efetivo entre as partes envolvidas, com reflexão consistente sobre onde estamos, o que devemos fazer e quais são os meios possíveis. Sem isso, o planejamento e o cotidiano laboral concorrerão para reproduzir modelos e práticas em maior ou menor grau incompatíveis com esse novo fenômeno que é o Profletras.

Em termos de preponderância, a área de Literatura tem destoadado da progressiva abertura universitária dos últimos anos, o que reforça as percepções de Regina Zilberman, para quem “cabe ao nível superior repensar seu modo de atuação patenteadado até agora nos currículos, disciplinas e programas em curso” (2012, p. 253), e de José Helder Pinheiro Alves: “Faz-se necessário, cada vez mais, que a universidade, além do trabalho de formação do leitor crítico, também forme o professor capaz de realizar um trabalho de formação de leitores na escola básica” (2013, p. 45). Evidentemente, colocações desse tipo implicam a questão: *como fazer o que se deve fazer?* Talvez respostas variadas se possibilitem e amalgamem. De minha parte, acredito ser prioritário criar ou aprofundar expedientes regulares que promovam a informação, o estudo e o debate das próprias demandas acadêmicas. Dentre estudantes e professores de pós-graduação em Letras, quantos sabemos preencher as plataformas com exatidão? Quantos de nós conhecemos bem a mecânica de submissão de projetos a editais de fomento? Se esses procedimentos se mostram tão importantes para o fazer acadêmico, não se pode concordar que eles sejam conhecidos normalmente a partir de iniciativas individuais. E se não se conhecerem os princípios e os fins da produção do conhe-

cimento, esta permanecerá entendida pelo mandamento único do produtivismo: *tem de haver publicação*.

Uma vez que o ensaio de João Alexandre Barbosa foi associado a uma concepção de ensino na área de Literatura, importa desdobrar o comentário, a fim de ressaltar sua distância de incautas generalizações. A situação geral do trabalho docente nos ensinos fundamental e médio pode ser tão degradante que para muitos professores a reflexão teórica se afigura uma abstração de acadêmicos sem qualquer utilidade prática para o cotidiano escolar. Enquanto se apregoa a urgência do uso de dispositivos eletrônicos que conectarão as salas de aula a um futuro que não para de chegar, finge-se que não existem pelo País milhares de escolas entulhadas num passado que nunca passou, sem banheiro e sem coleta de esgoto, por exemplo.

142 Algo disso ecoa no Profletras, ao qual tantos estudantes chegam com uma expectativa definida: colher orientações que aprimorem a prática docente e melhorem resultados pedagógicos, o que passa pela intenção de envolver seus alunos com a literatura e com as aulas voltadas para ela. Essa expectativa é legítima e justificadora do próprio Mestrado, mas por vezes se manifesta como rechaço prévio à teoria: para uns, o estudo teórico do literário aniquilou a paixão pela literatura; para outros, as teorias pedagógicas são inúteis porque formuladas por acadêmicos distantes da lecionação nos ensinos fundamental e médio.

Se tomada isoladamente, não há orientação teórica – nem orientação prática – que resolva problemas coletivos reverberados com ênfase na escola, pois ela não está isenta da engrenagem social que a abarca e extrapola. Obviamente, há formulações teóricas indiferentes ou mesmo conscientemente preconceituosas em relação ao que se processa na base, mas se isso motivar desprezo prévio pela teoria, o resultado não será a prática, e sim o pragmatismo, tão estreito quanto o teorismo – seu contrário e seu gêmeo. Por

ilustração, destaco a abertura de um título sintomático: *Poesia na escola: 12 receitas do professor Jeosafá*:

O trabalho com poesia em séries finais do Ensino Fundamental é uma das coisas mais gratificantes para o professor de língua: as possibilidades são muitas, os alunos são receptivos, o repertório linguístico mobilizável pelas práticas escolares já é considerável e o texto poético opera num campo privilegiado do saber: o da criatividade (2009, p. 13).

Autor do livro, Jeosafá Fernandez Gonçalves tem sólida formação nas áreas de Letras e Educação, além de longa experiência nos ensinos fundamental, médio e superior em diversas instituições de São Paulo. Logo, sua visão do ensino é alicerçada pela experiência *de dentro*. Mas uma pergunta se impõe: de que possibilidades, alunos, repertório – ou, numa palavra, de que escola fala o autor? Haverá no horizonte reflexivo de Jeosafá Fernandez Gonçalves algum espaço para considerar fatores como violência em âmbito escolar? Assim, a procura por orientação que despreza a teoria por entendê-la como vã abstração pode não encontrar a concretude desejada nessa concepção de prática. As “receitas” partem do pressuposto de uma aplicação geral, independentemente de circunstâncias, o que afinal é uma atitude abstracionista – pela qual a procedência do pensar em abstrato é diminuída e degenerada. As dúvidas inerentes ao viver e ao fazer tornam-se paredes quando se acredita na presunção predefinida de respostas: se se parte do princípio de que a teoria não tem o que dizer, chega-se a uma prática que julga não ter o que ouvir. “É preciso reconhecer o sim e o não em todas as coisas” (2000, p. 15), diz Alfredo Bosi em **O ser e o tempo da poesia**. A afirmação, tão curta quanto abrangente, recomenda que não se institua simplificações para o entendimento do que é complexo. Teoria e prática são imprescindíveis para a construção do conhecimento, mas nenhuma delas é em si um sinônimo infalível de sabedoria. Para reforçar isso, recorro a uma reunião: começo com a filósofa Djamila Ribeiro, para

quem “O lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar” (2017, p. 69), passo pelo pedagogo Paulo Freire, que assevera a necessidade de “conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática” (2021, p. 67), e remato com Antonio Carlos Secchin, poeta, crítico e professor de poesia:

Tive experiências com o ensino de primeiro grau à pós-graduação, convivi de perto com a realidade das classes sociais mais contrastantes, e um imperativo ético sempre me acompanhou: tratar desse objeto tão sutil que é a poesia sem desligá-la da prática da vida e da capacidade transformadora que ela pode trazer a cada um, mas, ao mesmo tempo, sem jamais deixar de focalizá-la na especificidade de sua linguagem, sem reduzir a obra a mero reflexo de realidades que lhe preexistam (2010, p. 16).

144 Pelo percurso feito até agora, é momento de sublinhar a relevância da metodologia habitual a um setor do que antes chamei de ciência do ensino de literatura. A história da literatura e a crítica literária de certa diretriz buscam na contextualização elementos que adensam o entendimento da literatura, para explicá-la como integrante de um organismo coletivo. Por sua vez, há estudos dedicados ao ensino de literatura que dão a essa tendência *contextualizante* maior grau de concretude, porque lhes interessa a interpretação literária em compasso com a avaliação de um sistema complexo, que abarca desde decretos governamentais até a subjetividade de estudantes. Nessa ótica, a literatura é fenômeno revelado na unidade de cada obra e é fator de um processo desdobrado em diversas instâncias sociais até culminar na base, a escola, e em sua atividade-fim, a formação do leitor – o que e quem, para a literatura, são o tempo e o ser de todo começo.

Essa forma epistemológica se mostra cada vez mais necessária aos estudos literários – não para suplantar orientações vigentes, mas para conviver autonomamente com elas. Ao reunir o teórico, o crítico, o pedagógico e o político; ao articular o panorâmico ao detalhado; e ao entender a literatura pelo primado da leitura literá-

ria, tal epistemologia estimula o olhar a amplificar-se e a rechaçar generalizações e estereótipos, quer do senso comum, quer do saber especializado. Reconheço não haver em minha defesa qualquer novidade, mas não percebo nela qualquer obsolescência. Orientado por essa perspectiva, passo enfim à leitura de poesia e a considerações sobre seu ensino.

Para quê?

Se me pedissem para dizer por que ensino poesia, acho que responderia “Para surpreender”, e citaria um poema no qual a poesia é forte signo de começo: “Aprendi com meu filho de dez anos/ Que a poesia é a descoberta/ Das coisas que eu nunca vi” (2017, p. 57), diz “3 de maio”, de Oswald de Andrade.

O texto não parece dar margem para a habitual dúvida “O que o autor quis dizer com isso?”, normalmente posta por quem se vê frente a uma obra de comunicação fragmentária ou mesmo incompreensível. Curto, de vocabulário comum e de sintaxe padronizada (afinal ligado a um movimento dedicado a desempolar a linguagem artística), em tudo o texto quer dizer o que de fato diz e que pode ser sintetizado pelo verso posto em seu âmagô: a poesia é descoberta.

Como estamos no âmbito do Profletras e pensando entre professores, retomo a pergunta que ninguém me fez para desdobrar a resposta: ensina-se poesia para surpreender quem já foi surpreendido. Todo o alunado deste Programa se formou em Letras, e ainda que não tenha adentrado a explosão da poesia pela leitura assídua, ao menos de raspão notou seus estilhaços. Assim, a poesia se torna sinônimo de redescoberta, como a criança que reordena papéis e ensina coisas ao pai, que não por acaso inicia sua declaração com um verbo central para o fazer educativo: “Aprendi”. Descoberta de coisas nunca vistas, a poesia é também a redescoberta do que sempre se vê.

Retomo igualmente certas expectativas do alunado do Profletras, iniciando pelas que desgostam do teórico. “3 de maio” é um

poema de encaminhamento conceitual, por sugerir uma definição do poético, e com isso nos ajuda a descobrir o consórcio de teoria literária e literatura propriamente dita. Por sua familiaridade com a filosofia, a teoria nos lembra permanentemente das perguntas como pontos de partida. Numa simplificação deliberada, teoria e poesia são parceiras, sendo uma o primado da indagação e a outra, o da resposta inesperada, porque só se pode redescobrir aquilo que *teoricamente* estava concluído em nossas noções, a começar pelas palavras que usamos dia a dia. Em “Dicionário”, um dos **Poemas para brincar**, de José Paulo Paes, as aulas são o “período de interrupção das férias” (2003)⁴, e não o contrário comum, a partir do qual o descanso é que interrompe a obrigação.

146 Se a poesia for mesmo esse elemento pelo qual se veem e re-veem as coisas do mundo, ela pode ser um fator de educação para as nossas expectativas. Por mais experiência de leitura que tenhamos, não é difícil esperarmos que poemas, poetas e poetisas nos tragam palavras de encantamento e elevação, porque temos necessidade de fuga e desejamos descobrir e redescobrir a vida de forma onírica. Essa expectativa é pertinente, e um encontro maravilhoso se realiza quando a sentimos iluminada por um poema. Mas é próprio do poético se incomodar com o homogêneo e o hegemônico, que se voltam para cercar pessoas e expressões. Palavra do sublime, a poesia é também palavra do não, porque é palavra avessa a dogmatismos. Cito como exemplo um poema de Ferreira Gullar, pertinente a esta reflexão já por seu título – “Aprendizagem”:

4 As páginas deste volume não são numeradas.

Do mesmo modo que te abriste à alegria
 abre-te agora ao sofrimento
 que é fruto dela
 e seu avesso ardente.

Do mesmo modo
 que da alegria foste
 ao fundo
 e te perdeste nela
 e te achaste
 nessa perda
 deixa que a dor se exerça agora
 sem mentiras
 nem desculpas
 e em tua carne vaporize
 toda ilusão
 que a vida só consome
 o que a alimenta (2021, p. 334).

Mais do que empregar termos de acepção negativa, como “sofrimento” e “dor”, o poema recomenda integração ao que entristece, porque a vida, caótica e milagrosa, também pulsa no revés, e pode ser traumático tentar recusá-lo com fórmulas simplistas. A poesia, que eleva, nos sugere reconhecer o momento do abismo.

A resposta à expectativa de uma poeticidade sempre benfazeja serve para considerarmos hipotéticas expectativas sobre o trabalho em sala de aula. Conforme disse antes, o alunado do Profletras frequentemente aguarda encontrar no Mestrado instruções para a realização de uma nova prática, algo que, em se tratando do ensino de literatura, significa atrair a atenção e despertar o interesse de estudantes para prosas e versos. Em tantas ocasiões, a sensação de fracasso ronda profissionais da educação, e me parece oportuno tomar os poemas citados para perguntar se não temos feito um

trabalho válido e digno, o que, claro, não exclui a procedência da busca por aprimoramento.

No artigo “Aspectos metodológicos do ensino de literatura”, admiravelmente escrito como fusão de teoria e prática, Annie Rouxel faz observações úteis nesse sentido. Em primeiro lugar, a estudiosa francesa diz que determinados resultados do trabalho com leitura literária dependem que “os alunos tenham acesso às obras integrais” (2013, p. 28), sendo “ilusório esperar viver essa experiência na escola [em síntese, do entusiasmo com a literatura] a partir unicamente da leitura de um fragmento” (Ibidem, idem). A primeira contribuição que o Profletras pode prestar ao seu alunado é estimulá-lo a distinguir responsabilidade profissional de culpa individual, e com isso se livrar do peso de frustrações por fracassos que não dizem da sua competência. Adiante, Annie Rouxel diz ser preciso “aceitar a persistência de zonas de sombra no texto” (Ibidem, p. 30). Sem tornar equivalentes hermetismo textual e eventuais hostilidades de estudantes, é oportuno estender a recomendação às expectativas de receptividade do alunado em relação àquilo que levamos para as salas de aula. O desinteresse de um estudante pela leitura literária pode não ter qualquer relação com o trabalho docente, por melhor que seja, ligando-se antes a fatores de ordem existencial, como o tempo de maturidade, e de ordem coletiva, como as chances de contato com livros fora da escola.

148

Essas considerações permeiam a escolha de textos a serem trabalhados – quando os programas escolares permitem a escolha –, o que nos coloca uma dúvida: levamos para a sala de aula o que nos causa grande interesse e supomos que interessará os alunos, ou levamos aquilo que supomos já ser do interesse deles por identificação direta? Vamos ver o que nos dizem duas dissertações apresentadas ao Profletras. Em **Do sentido e do sentir: performance e ensino de literatura no ensino fundamental**, Isabela Feliciano Moreira formula “uma proposta de apreciação poética e acionamento

de sensibilidades” (2021, p. 9) que prevê a leitura, diante do mar, de poemas de Cecília Meireles, autora canônica por quem a estudiosa declara “altíssima admiração” (Ibidem, p. 56). Quem ler o trabalho verá uma professora encantada e diligente, e verá uma pesquisa densa e sensível, convocando estudantes a saírem do costume da sala para o arejamento da brisa marinha. O que havia de aventura na tarefa não impediu que um estudante classificasse o poema da atividade didática como “chatão” (Ibidem, p. 73); por outro lado, o que houve de tarefa na aventura motivou impressões de outros matizes, a exemplo da ocorrida a uma estudante, que a certa altura confessa ter abandonado tentativas de entendimento, porque “ouvir era muito mais importante do que entender” (Ibidem, p. 75).

É lícito e louvável selecionar textos projetando a boa recepção dos estudantes, o que tantas vezes passa pela suposição de reconhecimento: se perceberem a si e seu mundo nos livros, quer no assunto trabalhado, quer na linguagem elaborada, os jovens leitores enfim amarão a leitura de literatura. O mais provável é que isso resulte em prestígio do contemporâneo e em descarte do canônico. Essa relação de causa e efeito é possível? Sem dúvida. Mas um problema se efetiva quando a possibilidade se acredita uma certeza. Se se trabalha para uma formação inclusiva e plural, não se pode rechaçar de cara o que se considera clássico em nome de estigmas (passado, difícil, elitista etc.), até porque “clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (1993, p. 11), na feliz definição de Italo Calvino.

Para aprofundar o raciocínio, começo por citar um poema de Sérgio Vaz.

Na Fundação Casa...

– Quem gosta de poesia?

– Ninguém, senhor.

Aí recitei “Negro drama” dos Racionais.

- Senhor, isso é poesia?
- É.
- Então nós gosta.

É isso. Todo mundo gosta de poesia.
Só não sabe que gosta (2016, p. 129).

Sérgio Vaz é poeta da periferia de São Paulo e ativista cultural. “Na Fundação Casa...” é um poema que emite sinais de sua origem sócio-territorial desdobrada como ação política, porque a Fundação Casa, em São Paulo, é a instituição em que adolescentes cumprem medidas sócio-educativas em regime fechado. Como o encarceramento brasileiro é destino instituído sobretudo para jovens periféricos, a associação entre um *rap* dos Racionais MC’s e poesia avulta como estratégia certa para a quebra da barreira simbólica entre leitor, classe social e gênero literário, porque a poesia é a descoberta das coisas nunca vistas: “Então nós gosta”.

150

Mas outra dissertação defendida no Mestrado Profissionalizante chama a atenção por caminhar em via contrária. Professora do Degase, que no Rio de Janeiro corresponde à Fundação Casa, Beatriz Oliveira do Nascimento planejou “apresentar o esforço de levar a jovens socialmente excluídos a possibilidade de conhecerem um repertório literário que vá além das formas que fazem parte seu cotidiano” (2021, p. 13). Para isso, a então mestranda levou para seus estudantes poemas de Paulo Leminski, o transgressor poeta consagrado.

Voltando ao texto de Sérgio Vaz, a arte dos Racionais MC’s, tão dedicada ao protesto e à afirmação de periferias urbanas, é oportunamente trabalhada com pessoas privadas de liberdade, que podem sentir no som e na letra dos “quatro pretos mais perigosos do Brasil” (2018, p. 20) a “plena adequação entre linguagem formal e conteúdo de experiência” (Ibidem, p. 27), conforme o dizer

exato de Acauam Silvério de Oliveira. Mas como possibilidades não são certezas, o título da dissertação de Beatriz Nascimento é pedagogicamente espantoso – **Professora, só não traz Racionais!**, título este que, *dentro de um espaço de detenção*, ela colheu da fala de um aluno “imediatamente ratificado pelos demais” (2021, p. 15). “Olhei para o meu material de aula com toda a coletânea de Racionais Mc’s que havia preparado e percebi que teria que recommençar” (Ibidem, idem), disse a pesquisadora, redescobrimo o que já tinha descoberto, propiciando descoberta a leitores e confirmando o Proletras como fato novo e como possibilidade renovadora dos estudos de literatura no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ALVES, José Helder Pinheiro. “O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino”. In: DALVI, Maria Amélia; JOVER-FALEIROS, Rita; REZENDE, Neide Luzia de (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. pp. 35-49.
- ANDRADE, Oswald de. **Poesias reunidas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- BARBOSA, João Alexandre. “Leitura, ensino e crítica da literatura”. In: _____. **A biblioteca imaginária**. 2ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. pp. 59-75.
- BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. 2ª ed. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- DALVI, Maria Amélia; JOVER-FALEIROS, Rita; REZENDE, Neide Luzia de (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. 69ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GONÇALVES, Jeosafá Fernandez. **Poesia na escola: 12 receitas do**

professor Jeosafá: ensino fundamental: séries finais. São Paulo: Biruta, 2009.

GULLAR, Ferreira. **Toda poesia**: 1950-2010. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

MOREIRA, Isabela Feliciano. **Do sentido e do sentir**: performance e ensino de literatura no ensino fundamental. Orientador: Marcos Estevão Gomes Pasche. 2021. 118 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Profletras, 2021.

NASCIMENTO, Beatriz Oliveira do. **“Professora, só não traz Racionais!”**: ensino de poesia para alunos em cumprimento de medida socioeducativa em situação de privação de liberdade. Orientador: Marcos Scheffel. 2021. 111 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Profletras, 2021.

OLIVEIRA, Acauam Silvério de. “O evangelho marginal dos Racionais MC’s”. In: RACIONAIS MC’S. **Sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. pp. 19-37.

PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. 16ª ed. Ilustrações de Luiz Maia. São Paulo: Ática, 2003.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento/Justificando, 2017.

152

ROUXEL, Annie. “Aspectos metodológicos do ensino da literatura”. Tradução de Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, Maria Amélia; JOVER-FALEIROS, Rita; REZENDE, Neide Luzia de (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. pp. 17-33.

SALLES, João Carlos. **Universidade pública e democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020.

SECCHIN, Antonio Carlos. **Memórias de um leitor de poesia & outros ensaios**. Rio de Janeiro: Topbooks, 2010.

VAZ, Sérgio. **Flores de alvenaria**. São Paulo: Global, 2016.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: InterSaber, 2012.

O lugar da poesia no ensino e na vida com dois poetas portugueses¹

Ida Alves

A partir dos anos 90 do século passado, nossa vida cotidiana sofreu uma aceleração inegável, não só pelo aumento das demandas profissionais e sociais, como, sobretudo, pela presença de outro meio de comunicação, o computador em rede global, alterando práticas e processos em diferentes níveis. Com essa nova realidade, a parte mais favorecida da população mundial passou a viver progressivamente em outro ritmo, com excesso de informações, recepção de dados de todos os tipos, comunicação instantânea entre pessoas e empresas, sem limite de tempo ou de local. Nesse “admirável mundo novo”, também se alteraram os modos de conviver com a cultura, já que ocorreu uma série de transformações no modo como as pessoas podem partilhar livros, música, visitar exposições, conhecer outras obras artísticas, com a possibilidade de interação eletrônica.

153

Ainda que não consiga substituir completamente os meios tradicionais de convívio com os objetos estéticos, sem dúvida o mundo virtual alterou comportamentos receptivos e criou outras formas de acesso ou, pelo menos, de convívio com a arte. Uma das consequências foi o fortalecimento a uma escala mundial da

¹Não é a primeira vez que trato desse assunto e, por isso, neste texto retomo passagens reflexivas de palestras ao longo dos anos em que vou discutindo a leitura de poesia e o estudo de poetas portugueses no Brasil.

“indústria cultural”, promovendo um consumo massivo e pouco crítico de práticas e produtos artísticos. Os artistas contemporâneos não podem, simplesmente, ignorar os processos midiáticos e seus efeitos e não é raro que tenham de se valer deles para obter espaço e visibilidade para seus trabalhos, o que pode possibilitar reconhecimento em muito maior escala. Para o público consumidor de Arte, não faltam exposições, lançamentos literários, eventos autorais, cursos, oficinas, encontros acadêmicos, palestras, feiras literárias, vivendo-se a ilusão de uma grande oferta de cultura ao alcance de todos. Com o período mais agressivo de pandemia e a necessidade de ficar em casa, escancarou-se fortemente a dimensão desse mundo virtual e sua rapidez para se adaptar às demandas de seus consumidores, estabelecendo ferramentas para a oferta *online* de muitas das atividades que eram, até então, só presenciais.

154 Se examinarmos o campo da literatura sob essa perspectiva, constataremos também como essa vida em rede mudou a produção, circulação e recepção de obras literárias. No caso da produção poética, talvez nunca antes os poetas tenham circulado tanto e tenham tido uma visibilidade tão ampla e diversificada, considerando ainda o surgimento e manutenção de revistas eletrônicas de poesia, tiragens (ainda que pequenas a depender da obra) de livros impressos digitalmente e de e-books, encontros literários virtuais, inúmeros *sites* de poesia e alguma presença nos suplementos culturais (que vão minguando...) dos grandes jornais igualmente com versão *online*, por ocasião de lançamentos ou reedições. Com essa frente aberta e ilimitada de circulação de tudo, parece que a poesia está “em alta”, com aumento de leitores e com novos poetas publicando com mais facilidade.

A indústria cultural também trabalha com a poesia, destacando nomes consagrados ou dando espaço a novos que despertam atenção de algum público. As ações dessa indústria, com diferentes balizas e objetivos, incrementam o movimento cultural popular, com rápida produção e circulação, focando a recepção de obras

“vendáveis” por um público heterogêneo. Por sua vez, as revistas de poesia que sempre foram importantes ao longo do século XX para delinear tradições e suas rupturas, em geral, igualmente vêm optando pela publicação eletrônica, baixando custos de impressão e comercialização, o que amplia o alcance de seus lançamentos, estudos críticos, resenhas e entrevistas. Como analisa Maria Lucia de Barros Camargo, Coordenadora do NELIC (Núcleo de Estudos Literários e Culturais – UFSC), dedicado desde 1996 “ao mapeamento da crítica literária e cultural brasileira a partir dos anos 70, com a indexação e estudo de periódicos literários e/ou culturais que circulam ou circularam no país a partir desse período”²:

[...] Ao que tudo indica, parece que a poesia e seu veículo privilegiado, as revistas literárias, acabaram por se reencontrar nesses últimos anos do século XX. De fato, nessas várias e novas revistas literárias e culturais do fim do século (e já no século XXI continuam surgindo novas revistas, especialmente de poesia, o que demonstra que o fenômeno não se esgotou), o espaço dedicado à poesia é bastante amplo, quando não exclusivo: publica-se muita poesia e muito sobre a poesia. (CAMARGO, 2001, p. 29)

155

O quadro parece ser bem positivo se pensarmos que o público brasileiro de poesia impressa sempre foi menor e menos ostensivo. Em contexto português, podemos dizer que a edição impressa de revistas de poesia sempre foi constante e que, com a comunicação eletrônica, outros sites sobre poesia foram criados, atingindo um público maior. Ainda é mais forte, em Portugal, a tendência a publicações impressas e as mais interessantes revistas de poesia, na atualidade, embora tenham site geral de apresentação e de acesso a algum material já publicado, somente são lidas inteiramente em papel. Porém, essa circulação ampliada, esse acesso facilitado, não significa que a poesia, como experiência da linguagem, passou a ocupar um espaço mais significativo na vida da pessoa comum.

² Acessar <https://nelic.ufsc.br/inicio/>

Mesmo com as mudanças introduzidas pela facilidade informática, a poesia é, para a maioria das pessoas com alguma formação escolar, uma linguagem “estranha” de difícil compreensão, sem utilidade imediata e, em consequência, desinteressante.

Por um lado, é compreendida, de maneira geral, como manifestação de sentimentos pessoais, reunião de palavras bonitas, que servem apenas para distrair ou como texto de autoajuda/enfrentamento da vida difícil, como se vê em tantos sites pessoais que partilham, com emoção, poemas aleatoriamente ou sites de citação, para quem deseja um certo brilho cultural nas suas próprias mensagens; de outro lado, há a visão de que poesia é algo refinado, culto, com uma linguagem cifrada que requer o domínio de um código para decifrá-la e, por isso, só pode encontrar leitores nos cursos de letras, como se fosse um objeto histórico visitado num museu. O leitor comum opta frequentemente pela prosa nos seus diferentes tipos, porque a poesia lhe parece uma escrita difícil de absorver. É uma leitura lenta que não combina mais com o mundo acelerado de hoje.

156

De um modo ou de outro, esses pontos de vista deslocam a palavra poética para um espaço lateral no interesse de leitura. Já Flaubert registrara em seu **Dicionário das Idéias Aceitas (Dictionnaire des idées reçues)**, “A Poesia é completamente inútil; passou de moda”³. Porém, em vez de lamentar isso, podemos considerar que a poesia que nos interessa pensar não se submete à indústria cultural e se compraz mesmo em estar fora do centro dos interesses midiáticos, confrontando o senso-comum e discutindo sua própria formulação no contemporâneo. A prática poética se torna mais e mais necessária quanto mais é insubmissa, crítica e independente dos valores consumistas dominantes no campo cultural atual. Ao ser uma linguagem resistente à mensagem fácil, ao sentimentalismo previsível, ela ganha força e provoca uma relação

3 No original, “Poésie (La). Est tout à fait inutile; passée de mode.” (FLAUBERT, posth. 1913)

entre leitor e poema muito mais impactante, pois provoca uma outra partilha da língua e outra percepção do mundo.

É importante discutir isso quando consideramos a presença da poesia, seja no ensino fundamental, no médio e mesmo no universitário. Para o professor, trabalhar uma crônica, uma narrativa curta ou mesmo um texto em prosa não literário parece ser uma opção mais cômoda junto a um alunado frequentemente com falta de atenção ou impaciência na compreensão de textos. Poder logo entender uma “história”, saber explicar o que autor disse, tranquiliza a todos os envolvidos numa aula de literatura sem maior ambição crítica reflexiva. Claro que há as exceções de praxe, mas é nítida a preferência pelo texto em prosa e até no nível universitário, nos cursos de Letras, os alunos buscam fazer seus trabalhos finais ou de titulação sobre obras literárias em prosa, porque a poesia “é complicada”.

Ora, se os professores recém-formados temem a poesia, como a levarão para a sala de aula? É uma pena que assim ocorra e que os jovens estudantes não sejam, desde cedo, apresentados também ao poético e com ele dialoguem, sem medo ou obstáculos. Perde-se uma grande oportunidade de entrar na intimidade de uma língua, no caso, a nossa, e mudar modos de perceber os sujeitos e os objetos que constituem o mundo em que vivemos. O poema é um produto de mãos humanas e se relaciona com o mundo em que todos estão. Saber conviver com a poesia em sala de aula, é saber sensibilizar os alunos para um outro modo de pensar e usar a língua, criando igualmente situações de debate sobre emoções, fatos e ações.

A língua portuguesa relaciona culturas diferentes como a brasileira, a portuguesa e a dos países africanos de língua portuguesa. Essa riqueza cultural também se manifesta em seus poetas e trazê-los para a sala de aula, com diferentes questões e diversos modos de expressão, é ampliar muito o repertório linguístico e cultural dos alunos, transformando-os em leitores mais ativos e mesmo mais lúdicos no uso da língua.

A reflexão sobre uma “educação poética” também se apresenta para alguns poetas de maneira muito viva. Por isso, neste texto, evocamos dois poetas portugueses do século XX, já falecidos, que tanto pensaram exatamente sobre a relação entre o poeta e o mundo a seu redor. Foram escritores que conceberam a escrita poética como trabalho exigente com a palavra, discutindo-a como liberdade de criar, já que permite descolar-se de discursos fixos e pré-moldados, e como trabalho de pensamento sobre o estar no mundo, para interromper a passividade na recepção de ideias feitas e comportamentos impostos. São dois poetas muito fortes no panorama da poesia portuguesa do século XX e, ainda que diferentes entre si por suas opções de escrita, convergem na ideia de autonomia da palavra poética e de afastamento das relações comerciais ou consumistas da literatura. Suas obras demonstram a poesia como paixão da linguagem, forte o suficiente para enfrentar o vazio de sentidos no excesso dos discursos midiáticos. Debatem de forma recorrente que a poesia ocupa necessariamente um lugar *à margem* e, por isso, mais livre para ser e fazer o que se deseja.

158

Um desses poetas portugueses, Carlos de Oliveira, nasceu no Brasil, em Belém do Pará, e neste ano de 2021 foi celebrado exatamente o centenário de seu nascimento com colóquios a respeito de sua obra. Filho de um português e de uma brasileira, foi levado por seus pais muito criança (com dois anos) para Portugal, sem nunca ter voltado à terra de nascimento, mas não deixou de marcar sua poesia com um certo imaginário da Amazônia, sobretudo ao usar a metáfora da floresta. Em um livro seu em prosa, intitulado **Aprendiz de Feiticeiro**, em texto datado originalmente de 1966, o poeta apresenta-nos sua biografia passada quase integralmente no período ditatorial, já que a Revolução dos Cravos, que livrou Portugal do Salazarismo, só ocorreu em 1974 e o poeta faleceria sete anos depois. Nesse texto, diz sofrer

biograficamente do que posso denominar complexo do iceberg: um terço visível, dois terços debaixo de água. A parte submersa pelas circunstâncias que nos impediram de exprimir o que pensamos, de participar na vida pública, é um peso (quase morto) que dia a dia nos puxa para o fundo. Entretanto a linha de flutuação vai subindo e a parte que se vê diminui proporcionalmente. [...] Com a biografia interior as coisas mudam de figura. Dentro, mandamos nós. [...] O que vive em nós mesmo irrealizado precisa nestes tempos dúbios da rijeza da pedra. Orgulho autêntico. Recusa da convivência, do arranjo disfarçado. Dignidade. Elementos de que se faz a vagarosa teimosia dos sonhos. E então a partida está ganha. Pode perdê-la o escritor (por outras razões, aliás) mas o homem vence-a de certeza.” (p. 181, 183-184).

De fato, Carlos de Oliveira, sempre ocupou um espaço social discreto e independente. Não era dado a entrevistas nem de participação em atividades públicas institucionais. Compromissado plenamente com sua escrita, crítico atento ao seu contexto sociopolítico, sua obra literária tornou-se incontornável (como gostam de avaliar alguns críticos portugueses) pela forma como demonstrou os impasses e limites da escrita, tornando-se para os olhos analíticos de hoje, tão desencantados e indiferentes, um testemunho dos mais perfeitos sobre o que pode, o que faz e como se transforma isso a que chamamos poesia.

Uma marca que diferencia sua obra literária foi o processo de reescrita a que submeteu seus livros de poesia e de prosa. Buscava incansavelmente a extrema depuração imagética e linguística, dizer o essencial, reavaliando projetos ideológicos e estéticos. Quanto mais reescreveu sua obra, mais afirmou seu compromisso ético com a vida e com a sociedade a que pertenceu. Nesse sentido, sua poesia foi assumidamente histórica, cultural e humana, mantendo-se na margem do dizer e do viver com intensa expectativa de transformações. Para ele, escrever era uma ação de extrema responsabilidade. Importava tratar a linguagem de tal modo que não permitisse a acomodação

dos sentidos, a previsibilidade dos sentimentos comuns, as imagens-chavão. Sua poesia, especialmente, é uma contínua reflexão sobre a própria linguagem e o exercício da poesia, mas também muito atenta à vida. Por isso, em sua obra é muito constante a discussão sobre o gesto de leitura e sobre a situação do leitor.

Carlos de Oliveira dialoga muito com a tradição literária, convocando outros poetas e seus versos. Um exemplo disso é seu diálogo com Carlos Drummond de Andrade, voz poética que tanto marcou os leitores portugueses com seus poemas atentos ao homem e a sua realidade cotidiana, com o uso de uma linguagem poética muito próxima da linguagem de todos, sem retórica do sublime ou expressão de um eruditismo inibidor para o leitor comum. Em seu livro **Sobre o lado esquerdo**, primeira edição de 1968, Carlos de Oliveira registra a homenagem à força da poesia drummondiana compondo um poema de 14 versos curtos:

160

Sabe lavar
o vento
onde prosperam
o seu milho, o seu gado,
fazendeiro do ar habituado
ao arquétipo escrito
da lavoura,
meu orgulho onomástico
deixado
na outra margem do mar
quando parti
para cuidar das lavras deste lado
e silabicamente
me perdi.
(OLIVEIRA, 1992, p. 210)

É inegável que Carlos de Oliveira exerceu um papel crítico importante, não só para aqueles que privaram de sua amizade (e muitos foram os escritores e poetas de diferentes idades a conviver com ele...), como para todos que leram, pelos menos, seu único livro de artigos, crônicas e reflexões publicado pela primeira vez em 1971, **O Aprendiz de Feiticeiro**, onde o ‘feiticeiro’, muito mais do que “aprendiz”, discute as balizas que norteiam a condução de seu trabalho estético e a condição de escritor português, além de homem no mundo. Lá estão, em síntese, os três princípios que dirigiram sua escrita por cerca de quarenta anos de vida literária: ética, rigor e harmonia. Essa ética defende o compromisso social por estar no mundo e por ser escritor, capaz de dizer o que muitos calam por convivência ou covardia.

Por isso, para ele a arte tem “um papel de medicina humanista, de contraveneno insubstituível” frente à “tecnocracia: a habituação passiva ao mecanismo, a uma atmosfera de metal diluído; e a idolatria, a sufocante obsessão dos objectos, fomentada por um aparelho publicitário formidável.” (OLIVEIRA, 1992, p. 582). A essa responsabilidade com a vida, demonstrando seu horror ao urbano no que representa de perda da origem, de automatização do real, massificação das paisagens, destruição do natural, alia-se um extremado rigor estético a impor na execução do objeto artístico o mesmo comportamento crítico e preocupado em relação à vida, à sociedade e ao homem.

A antinomia homem-objecto está plantada a meio da problemática artística das sociedades neocapitalistas e não é por acaso que lá está. Daí, que a substituição do poeta pela máquina eletrônica de fazer poemas se me afigure uma coisa sem destino, uma “arte de consumo” sem consumidores. O poema é um objecto de substância especialíssima, com meios de produção adequados, cuja evolução se processa por caminhos muito seus que não admitem, ao que penso, qualquer ruptura na profunda integridade em que

fluem. A poesia evolui, experimenta, liberta-se, mas não deixa de ser um produto directo, dilecto, da consciência humana. (OLIVEIRA, 1992, p. 582-583)

O outro poeta que é chamado aqui para a discussão sobre uma “educação poética” é Ruy Belo, o qual também, algumas vezes, esteve às mesas dos cafés lisboetas em que Carlos de Oliveira se reunia com companheiros da vida e de escrita. Ruy Belo taxativamente afirmou que sua poesia era profundamente marginal. Como sua poesia formalmente elaborada, tão dialogante com outras artes e com outros textos da cultura portuguesa poderia ser marginal? Compreendemos melhor o que diz o poeta, se voltarmos à ideia da poesia à margem de uma produção cultural de consumo imediato. A sua marginalidade não está na temática, nem na forma, mas na concepção do que seja a poesia no mundo contemporâneo.

162

Compreendemos melhor essa *marginalidade*, lendo não só a reunião de seus textos críticos e ensaísticos, publicados pela primeira vez em 1969, com o título **Na Senda da Poesia**, obra da maior relevância para a discussão sobre poesia e sobre o processo poético português moderno, mas também nos inúmeros ensaios anteriores e posteriores, onde se encontra um pensador meticuloso do poético como gênero e prática literária e da especificidade da poesia de língua portuguesa. Nesses textos, raramente referenciados no Brasil pelos que se dedicam à reflexão sobre a poesia portuguesa do século XX, delinea-se a figura firme de um escritor que fez a opção pela margem como situação-impasse, lugar-limite de onde o poeta vê o mundo e reflete sobre a vida, sobre o tempo e a escrita, ainda antes do domínio informático⁴.

Raramente colaborei em revistas, publiquei os meus livros isoladamente, não devo ter influenciado ninguém, não tenho discípulos, nunca aspirei a ser chefe. [...] Antologias, recitais, traduções, citações? Como estou longe de tudo isso. O que espero é que me

4 O poeta faleceu em 1978, com 45 anos.

perdoem estar vivo e, sem pretender ferir seja quem for, mesmo medíocre, manifestar a minha opinião num caso ou noutro. [...] Marginal, profundamente marginal. O poder não me interessa. Não tenho mentalidade de chefe. [...] (BELO, 1984, p. 276-277)

Em 1961 publicou a sua primeira obra poética **Aquele Grande Rio Eufrates** e até 1977, escreveu muito (poesia, ensaios, crônicas) e publicou na medida do possível, até que a morte o surpreendeu aos 45 anos. Sua poesia fala-nos da solidão do homem urbano moderno, da difícil e complexa relação entre o humano e o divino, da inevitável passagem do tempo e da certeza da morte. Seus versos buscam não a esperança impossível, mas compreender a existência num tempo que nos oferece apenas a distopia, a descrença e a inutilidade da razão.

A minha vida é como um certo corredor sombrio
de tecto baixo e lúgubre dos lados
com inúmeras portas mas fechadas
e só lá muito ao fundo se divisa
se é que se divisa uma janela
que me promete árvores e relva
e um mundo de verdura que perdi
até porque em criança vastamente o conheci
Homem no mundo sou homem no mundo sonho
mas o mundo que querem para mim os homens
o mundo que me espera às portas da cidade
é um mundo sem homens é medonho [...].
(BELO, 2000.p. 544)

163

Poética de uma forte melancolia social, já que também viveu em tempo de ditadura, a escrita de Ruy Belo apresenta um léxico comum, um ritmo prosaico, com poemas mais extensos e versos maiores do que os de Carlos de Oliveira, para apontar criticamente o espaço de carência social e existencial a cercar o sujeito lírico irremediavelmente só, sem perspectiva, sem Deus, sem a mulher amada, sem ilusões.

Esse discurso negativo e de impotência se sustenta com uma forte arquitetura poemática fundamentada no rigor da técnica versificatória e numa consciência clássica exercitada no verso, no poema longo e nas soluções métricas e rítmicas escolhidas. Domina uma linguagem poética muito sonora, ou seja, explora muito a camada fônica que sustenta ludicamente o jogo de imagens. Era um leitor muito interessado de Manuel Bandeira, apreciando exatamente sua habilidade de falar das tensões da vida com uma linguagem simples, muito rítmica, muito próxima do leitor. Há inclusive um poema de Ruy Belo que dialoga com o poema de Manuel Bandeira, “Canção do vento e da minha vida”. O poema do poeta português intitula-se “O valor do vento”, publicado no livro **País Possível** (1.ed. 1973):

164

Está hoje um dia de vento e eu gosto do vento
O vento tem entrado nos meus versos de todas as maneiras e
só entram nos meus versos as coisas de que gosto
O vento das árvores o vento dos cabelos
o vento é o melhor veículo que conheço
Só ele traz o perfume das flores só ele traz
a música que jaz à beira-mar em agosto
Mas só hoje soube o verdadeiro valor do vento
O vento actualmente vale oitenta escudos
Partiu-se o vidro grande da janela do meu quarto
(BELO, 1998, p. 42)

Mas, por agora, desejamos destacar sua prosa crítica para enfatizar como esse poeta afirma a responsabilidade da poesia como uma linguagem de desvelamento e reconhecimento do homem e do mundo, a exigir um compromisso ético, uma vez que a linguagem poética se oferece a pensar criticamente a vida, o indivíduo e a própria linguagem para compreender o “estar no mundo”, ‘estar em si’ e “para os outros”. Em certo momento de seus textos afirma: “Eu que seja dogmático, pronto: poesia é complicação, é doença da linguagem, é desvio da sua principal função, que será comunicar. Só

o poeta se fica na linguagem Os outros passam por ela, servem-se dela, embora possam ser sensíveis a ela.” (BELO, 1984, p. 96) E mais adiante, num texto curto intitulado “Ao correr dos dias”, deixa-nos a sua compreensão do que é escrever, do que é a poesia. Pensamos que vale a pena transcrever, pelo menos, o seu primeiro parágrafo:

Ao escrever, e independentemente do valor do que escrevo, tenho a vaga consciência de que contribuo, embora modestamente, para o aperfeiçoamento desta terra onde um dia nasci para nela morrer um dia para sempre. Dou palavras um pouco como as árvores dão frutos, embora de uma forma pouco natural e até anti-natural porque, sendo a poesia uma forma de cultura, representa uma alteração, um desvio e até uma violência exercida sobre a natureza. Mas, ao escrever, dou à terra, que para mim é tudo, um pouco do que é da terra. Nesse sentido, escrever é para mim morrer um pouco, antecipar o regresso definitivo à terra. Escrevo como vivo, como amo, destruindo-me. Suicido-me nas palavras. Violento-me. Altero uma ordem, uma harmonia, uma paz que, mais que a paz invocada como instrumento de opressão, mais que a paz dos cemitérios, é a paz, a harmonia das repartições públicas, dos desfiles militares, da concórdia doméstica, das instituições de benemerência. Ao escrever mato-me e mato. A poesia é um acto de insubordinação a todos os níveis, desde o nível da linguagem como instrumento de comunicação, até ao nível do conformismo, da convivência com a ordem, qualquer ordem estabelecida. (1984, p.290)

165

Esses dois poetas de língua portuguesa, que viveram e morreram em Portugal, mas que eram também leitores da literatura brasileira do tempo deles, especialmente de Manuel Bandeira, Drummond, Graciliano Ramos, Jorge Amado (dos primeiros livros), demonstram algo em comum: a poesia é um jogo da linguagem no limite do dizer e do viver. Como tal, seu compromisso com o humano (e, portanto, com o mundo) é essencial, porque que a poesia não se reduz a subjetividades, nem a questões puramente formais, mas é

ponto de equilíbrio sempre precário, espaço duplicado/deformado da vida e da história. Em ambos os poetas, representantes dos melhores poetas de língua portuguesa, encontramos a defesa apaixonada da poesia como linguagem inevitavelmente à margem, construída na margem, porque cabe ao poeta que perdura no tempo enfrentar valores institucionalizados, enfrentar a linguagem e as formas de poder, em todas as suas figurações. A relação com o poético não é, portanto, fácil, mas exigente; não é mera distração para leitores sensíveis, mas trabalho sobre a linguagem, rompendo, reunindo, fugindo e reencontrando-se sempre outro, ou, de novo, nas palavras de Ruy Belo: “Escrever é desconcertar, perturbar, agredir.” (1984, p. 291)

166 A leitura das obras desses dois poetas que, sem dúvida, marcaram a poesia portuguesa do século XX pós-pessoana, demonstram muito claramente um posicionamento ético unido indissolavelmente ao estético. Entenda-se essa ética como compromisso fundamental com determinados valores humanos, com sua realidade histórica e existencial. Políticos, críticos atuantes, ambos escreveram a dor de viver num Portugal fascista, mas sobretudo a dor inevitável de viver, seja em que espaço for. A questão ética não se reduz ao nacional, mas é universal; as margens não são apenas do pequeno país, mas da vida. A poesia não é espontaneidade, nem uma opção, mas uma prática inevitável sem glória ou pompa, uma forma de existir em deslocamento, insistindo no poder da vida. Citemos mais um poema em prosa de Carlos de Oliveira:

QUANDO A HARMONIA CHEGA

Escrevo na madrugada as últimas palavras deste livro: e tenho o coração tranquilo, sei que a alegria se reconstrói e continua. Acordam pouco a pouco os construtores terrenos, gente que desperta no rumor das casas, forças surgindo da terra inesgotável, crianças que passam ao ar livre gargalhando. Como um rio lento e irrevogável, a humanidade está na rua.

E a harmonia, que se desprende dos seus olhos densos ao encontro da luz, parece de repente uma ave de foto.
(OLIVEIRA, 1992, p. 165)

Referir esses dois poetas aqui é também lembrar a importância da “educação poética”, como diz Ruy Belo. É insistir na necessidade de que os estudos sobre poesia não se tornem a margem dos estudos literários realizados hoje nas escolas ou faculdades de Letras. Corremos o risco de transformar o estudo do poético numa escolha de poucos e, mesmo assim, limitarmos esse estudo a alguns aspectos e nomes destacados em manuais escolares, muitas vezes, sem chegar ao contemporâneo.

A poesia ainda está à espera, entre nós, de mais leitores, tirando do silêncio vozes como as desses dois poetas, que, de forma negativa, acabam num outro tipo de espaço marginal: a poesia não ser chamada para a sala de aula como pensamento da vida e criação na língua materna. Ruy Belo, a esse respeito, foi categórico sobre a importância do ensino de poesia, assim como Carlos de Oliveira afirmou o papel educativo que importa à literatura: não dogmático, mas interpelativo; não destruidor, mas capaz de provocar mudanças e deslocamentos. Os dois interseccionaram poesia e crítica, compreendendo-se como aqueles que procuram “selecionar as questões que a sua própria obra lhes vai levantando” (BELO, 1984, p. 250), na medida em que construíram um discurso poético profundamente crítico sobre a própria escrita ou se debruçaram sobre questões do cotidiano em textos reflexivos plenos de atenção ao mundo.

Portanto, incentivar a leitura lúdica de poesia entre crianças e a leitura crítica entre jovens é abrir também espaço para discutir a linguagem, compreender processos de criação e de recepção. Permitirá também outra forma de conhecimento, outra sensibilidade às palavras partilhadas. Em consequência, a experiência poética para novos leitores pode significar o deslocamento do horizonte percep-

tivo, a compreensão de que o poema pode contribuir para pensar o mundo, e a experiência de outros saberes, com a demonstração de que a língua materna é mais do que uma ferramenta diária de comunicação. O poema que surpreende o leitor e o transtorna/transforma é uma lição do inacabado, da *sabedoria da linguagem* (expressão de Ruy Belo), que, fundamentalmente, ensina a ver de outra maneira, de outra margem, o que está perto, entre nós: a vida e o mundo que nos pertence.

A poesia subsiste, a poesia subsistirá. [...] A poesia núcleo e limite das artes que se apoiam na linguagem que distingue o homem dos outros animais, apresenta-se-nos como o último reduto dessas artes. Atitude utópica, aposta, justificação própria? [...] cremos honestamente que não. Na pior das hipóteses, mortal como o homem e como a sua única terra, a poesia permanecerá não só como a forma mais pura da arte literária mas também como a indisciplinadora mais audaz, como a afirmação mais vigilante de uma consciência individual e social capaz de acusar todas as traições do homem ao seu destino humano. Poesia, arte do passado, do presente e do futuro, principalmente do futuro, eu, teu ínfimo cultor te saúdo, aqui do mais ocidental dos países. (BELO, 1984, p.281.)

168

Também Carlos de Oliveira defendeu o pacto entre escritor e leitor, acreditando que o ato literário só tem sentido se constituir uma partilha de criação. Por isso, numa passagem de **O aprendiz de feiticeiro**, escreve:

[...] O livro, qualquer livro é uma proposta feita à sensibilidade, à inteligência do leitor: são elas que em última análise o escrevem. Quanto mais depurada for a proposta (dentro de certos limites, claro está), maior a sua margem de silêncio, maior a sua inesperada carga explosiva. A proposta, a pequena bomba de relógio, é entregue ao leitor. Se a explosão se der ouve-se melhor no silêncio. (OLIVEIRA, 1992, p.586-587)

Essas palavras podem ecoar muito bem na sala de aula de literatura ou de língua portuguesa ou de redação e leitura. Fazer com que crianças e jovens caminhem nessa margem, cada um no seu ritmo, é dar-lhes a oportunidade de conhecer outras versões de mundo, outras histórias e outras emoções. Os professores de literatura, especialmente, devem evitar o risco sempre presente: a valorização somente de outros produtos culturais à custa do abandono da poesia, seu desconhecimento e desinteresse. Vivemos um tempo com muitos apelos midiáticos e a palavra literária parece distante da realidade conflituosa que nos marca atualmente. Como professores de literatura, devemos trabalhar para mostrar que o literário fala continuamente do tempo presente e que a poesia permite a liberdade de pensar e estabelecer novos sentidos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ida Maria Santos Ferreira. O exercício da sabedoria da linguagem. **169**
 Revista **Convergência Lusíada** – Real Gabinete Português de Leitura.
 Rio de Janeiro: Nórdica, n.15, p.133-138, 1998.
- BELO, Ruy. **Obra poética** [*Na senda da poesia, ensaios anteriores e posteriores*]. Lisboa: Presença, 1984. v.3
- _____. **Todos os poemas**. Lisboa: Assírio & Alvim, 2000.
- _____. **País possível**. Lisboa: Presença, 2ª.ed. 1998.
- CAMARGO, Maria Lúcia de Barros e PEDROSA, Celia. (org.). **Poesia e contemporaneidade – leituras do presente**. Chapecó: Argos, 2001.
- LEMÂÎTRE, Henri. **Dictionnaire Bordas de littérature française**. Paris: Bordas, 1996.
- OLIVEIRA, Carlos de. “O aprendiz de feiticeiro”. In: **Obras**. Lisboa: Caminho, 1992.
- OLIVEIRA, Carlos de. “Sobre o lado esquerdo”. In: **Obras**. Lisboa: Caminho, 1992.

O ensino de literatura e a busca por uma poética do magistério

Flávia Amparo

“Os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos.”

(Rildo Cosson, 2016, p. 26)

Os desafios do Ensino de Literatura

170

A consciência da finitude e a necessidade de fabulação acerca da própria vida parecem ser duas forças presentes no homem que operam em *continuum* para a criação de narrativas e de suportes capazes de registrar sua passagem pelo mundo. O primeiro traço, escrito nas paredes da caverna por nossos ancestrais mais próximos, talvez tenha nascido do desejo humano de fixar sua existência efêmera num suporte de maior permanência, como é a pedra. Seria também o registro - visível e acessível ao outro - de um processo, de um percurso ou de um conhecimento/técnica que poderia demorar anos para sua aquisição pelas vias unicamente da experiência prática, transpondo as limitações da fala e da memória.

Assim, nessa mediação entre o eu e o outro, o suporte, o registro/conteúdo e a técnica foram sendo transformados e adaptados às novas realidades de cada tempo. Ainda assim, constituiu-se como uma necessidade intrínseca do indivíduo no seu estar no mundo e na sua necessidade de expressão, de comunicabilidade e de permanência diante do outro.

Das narrativas orais ao surgimento do livro, a necessidade de fabulação acompanhou o homem em sua caminhada histórica, seguida pelos avanços tecnológicos que foram alterando os suportes e as formas de registro de sua linguagem artística e literária. Essas transformações provocadas pelo surgimento de novas tecnologias e de novas mídias costumam produzir, desde a ascensão da Imprensa, muitos discursos sobre o fim dos livros e sobre o declínio da imaginação.

À primeira vista, mesmo com os novos recursos e com os estímulos visuais e sonoros das mídias contemporâneas, o livro tem persistido no cotidiano da sociedade. Numa simples busca pelas plataformas digitais, pode-se verificar a grande quantidade de conteúdos acadêmicos e escolares que versam sobre Literatura ou partem do literário para analisar outras áreas do conhecimento. Por outro lado, também se verificam, nos vídeos de conteúdo geral, vlogueiros, *tiktokers* e *youtubers* que diariamente compartilham, com milhares de seguidores, suas leituras e autores preferidos, revelando como os livros, especialmente os literários, continuam sendo objeto de interesse de grande parte das pessoas.

171

Um olhar mais cuidadoso, entretanto, desnuda uma realidade mais complexa que se apresenta como um traço característico da contemporaneidade: a hiperinflação dos discursos sobre o livro e sobre a literatura, que mascara a crise da leitura e da formação de leitores no âmbito mais estrito. Admira-se mais a performance e a capacidade de comunicação e de convencimento dos mediadores diante do público, do que a qualidade dos conteúdos veiculados e dos conhecimentos sobre o texto e a linguagem literária. Contudo, um aspecto é extremamente vantajoso nessa interação midiática: a possibilidade da troca de experiências entre leitores e de compartilhamento coletivo das leituras.

A escola em si, em seu papel de formação de leitores, vê-se desafiada pelas novas demandas sociais e educacionais. Torna-se,

quase exclusivamente, o lugar em que a Literatura pode ser estudada em sua especificidade desde a infância, a partir de seu discurso, de sua complexidade e dos seus saberes essenciais, contribuindo para o aprofundamento do texto e das práticas leitoras de crianças e jovens. Assim, o letramento literário, conforme preconiza Cosson (2016), precisa ser mais do que incentivo ao hábito de leitura, ao contato com livros ou à circulação destes entre os alunos:

Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ver melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem. (COSSON, 2016, p. 30)

172 A escola, portanto, precisa encontrar meios e instrumentos que permitam, tanto ao professor quanto ao aluno, que se apropriem dessa articulação proficiente da linguagem literária. Infelizmente, no campo relativo ao Ensino de Literatura, o que temos visto na prática cotidiana da maioria das instituições escolares no Brasil, públicas ou privadas, é um grande investimento no material físico – livros, apostilas e/ou suportes digitais – do que no material humano. Ou seja, há uma enorme carência na formação continuada dos professores e daqueles que vão efetivamente fazer a mediação entre livros e leitores, o que compromete, em muitos casos, o papel fundamental da escola, tornando o trabalho com a literatura muito semelhante aos midiáticos, de simples divulgação e apresentação de leituras literárias.

No âmbito das políticas públicas, embora a formação leitora seja um ponto de destaque nos documentos oficiais destinados à Educação Básica, algumas orientações acabam tornando mais complexa a tarefa da escola. Além do papel estrito do letramento de crianças e jovens, a escola ainda precisa adaptar-se às novas demandas da sociedade, que são descritas na Base Nacional Comum Curricular

(BNCC), relativas à cultura digital e às suas práticas sociais de linguagem, os chamados multiletramentos, conforme se observa no documento oficial:

Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem. No entanto, a necessária assunção dos multiletramentos não deve apagar o compromisso das escolas com os letramentos locais e com os valorizados. É preciso garantir que as juventudes se reconheçam em suas pertenças culturais, com a valorização das práticas locais, e que seja garantido o direito de acesso às práticas dos letramentos valorizados. (BRASIL, p. 487)

Diante de um espectro tão amplo de textos e da necessidade de promover letramentos e multiletramentos, o que quase sempre ocorre na escola é um caminho tortuoso do professor na tentativa de percorrer uma ampla variedade de gêneros e tipologias textuais. Tudo isso com o intuito de que os alunos possam desenvolver ao máximo (supostamente) suas competências linguísticas e identificar modelos e estruturas, antes mesmo que consigam se apropriar adequadamente de outros aspectos essenciais do texto. Em se tratando da Literatura especificamente, além de essa abordagem linguística dar conta apenas de uma das facetas do texto literário, as exigências de se trabalhar com uma diversidade textual tão ampla reduzem o ensino de literatura a um momento exíguo de trabalho com algum livro paradidático ou, ainda pior, com um fragmento qualquer de literatura perdido numa apostila sobre gêneros textuais.

A própria BNCC, ao elencar dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, restringe a Literatura a apenas uma dentre as dez, unindo-a às demais manifestações artístico-culturais e associando-a especificamente ao contexto da fruição estética e da dimensão lúdica.

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, p. 87)

Outro aspecto que se verifica na BNCC é um silenciamento referente ao professor ou ao mediador de leitura, quase como se o processo de formação de leitores ocorresse pelo simples contato do aluno com o texto. Há também uma tentativa de criar uma categoria específica, o “leitor-fruidor”, identificando a fruição do texto com “a dimensão humanizadora” da literatura (BRASIL, p. 138). Contudo, o documento, ao detalhar os meios para se alcançar essa categoria menos “utilitária” da literatura, continua a descrever um trabalho que se dedica a analisar estruturas formais do texto literário - como tempo, espaço e personagens -, ou seja, os mesmos elementos da narrativa já tão amplamente trabalhados na sala de aula.

174

No caso do texto poético, o documento cria uma dificuldade a mais na interpretação do que significaria, na prática, trabalhar com a poesia ao tratar de uma “dimensão imagética constituída de processos metafóricos e metonímicos”, que seria alcançada a partir de “recursos de diversas naturezas”. Além de esta não ser uma dimensão exclusiva do texto poético, não há uma orientação mais precisa no texto oficial dos aspectos primordiais do trabalho com poesia na sala de aula, tampouco sobre as dimensões especificamente poéticas que deveriam ser observadas no Ensino de Literatura.

Outro aspecto presente na BNCC, no eixo das linguagens, é uma generalização que se apresenta na repetição de palavras como “diferentes”, “diversos”, “variados”, “novos” para se referir a textos, gêneros, modos e modelos, destacando quase sempre um eixo puramente quantitativo ou, em muitos casos, inespecífico ou mesmo indefinível. Além disso, há no documento expressões que possuem

mais um apelo retórico do que prático na definição das bases curriculares relacionadas à Literatura, como “fôlego dos textos”, “dimensão mobilizadora”, “firmar pactos de leitura”.

Sem dúvida, há lacunas consideráveis no texto, além de muitos pontos obscuros que dificultam, e muito, a compreensão da BNCC e, certamente, transforma-se num trabalho a mais para a escola decodificar as expressões genéricas utilizadas na descrição de dimensões e competências referentes ao ensino de literatura.

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos. No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética. (BRASIL, p. 87)

175

Colomer (2007) problematiza a utilização de vários termos para tratar da mesma tarefa de “apresentar” livros para as crianças: “‘Estímulo’, ‘intervenção’, ‘mediação’, ‘familiarização’ ou ‘animação’ são termos associados constantemente com a leitura no âmbito

escolar, [...] que se repetem sem cessar nos discursos educativos.” (COLOMER, 2007, p.102). A própria dificuldade em se encontrar um nome adequado corrobora a necessidade constante de revisar determinadas práticas de leitura, num sinal claro de que a mudança de nomenclaturas não é sinônimo de êxito diante de uma tarefa tão primordial como a da formação de leitores.

A autora também assinala que o fracasso da escola nessa tarefa é resultado de uma dificuldade da própria sociedade em definir quais seriam as prioridades da escola. O mesmo ocorre com as políticas públicas da área de Educação no Brasil, que além de não resolverem os desafios educacionais básicos, como a diminuição das taxas de analfabetismo, ainda amplia seu escopo para dar conta de novas tarefas da cultura digital. Infelizmente, muitas instituições educacionais no território nacional sequer conseguiram alcançar os objetivos mais básicos do ensino, tampouco se inserem no panorama da inclusão digital.

176

Sendo assim, um desafio dessa magnitude necessitaria de um esforço coletivo do poder público, da sociedade e das instituições de educação. Seria preciso definir prioridades e realizar investimentos e ações mais integradas entre a comunidade, a escola e os centros acadêmicos e de formação para alcançar resultados mais positivos. Apenas acrescentar uma multiplicidade de aspectos e dimensões ao eixo da leitura, a fim de incluir as novas linguagens tecnológicas aos currículos escolares, pode fragilizar ainda mais o letramento dos alunos na escola básica. Para os profissionais que trabalham no campo, sistematizar e organizar tantas orientações pode ser uma tarefa contraproducente, especialmente quando estas trazem imprecisões sobre os objetivos a serem alcançados.

Se o tema preocupa tanto na atualidade é porque existe essa consciência generalizada, a que antes aludimos, de que o objetivo de formar o leitor não tem obtido o êxito esperado, de modo que vão aparecendo diferentes hipóteses sobre as causas desse desajuste.

Já assinalamos algumas delas: talvez ocorra porque conseguir uma população altamente alfabetizada seja um desafio de uma exigência sem precedentes na história da humanidade, um desafio que requer um esforço social tão elevado em custos e agentes que, até agora, não se tinha tomado consciência dele. Ou talvez porque, contrariamente ao que se afirma, a sociedade não vê de maneira tão clara que seja necessário certo tipo de alfabetização; não há consenso, por exemplo, sobre para que é útil, já que agora existem outros meios, como os audiovisuais, que cumprem funções que antes pertenciam à literatura, como o consumo de ficção ou a posse de referências compartilhadas. (COLOMER, 2007, p. 102)

Temos visto que, no Brasil, a parte relativa aos custos e aos agentes é a que mais tem sofrido nos últimos anos. Há uma carência de cursos de formação para os principais profissionais do espaço escolar: os professores. As políticas educacionais federais e locais vêm terceirizando suas responsabilidades, em especial quanto à formação continuada do professor, entregando verbas públicas para que setores privados cuidem de um trabalho tão primordial do ensino, sem sequer realizarem uma fiscalização adequada da qualidade da formação recebida pelos docentes.

177

Os custos dessa terceirização acabam sendo muito mais altos e muito menos efetivos do que em épocas anteriores, quando havia a parceria entre a universidade pública e as escolas das redes. Muitas empresas privadas, embora careçam de estruturas adequadas para oferecer um trabalho pedagógico de qualidade, assinam contratos milionários com o poder público para se tornarem responsáveis pela capacitação docente. Não é incomum que sejam pouco exigidas e, raras vezes, contam com formadores experientes em seus quadros e, em muitos casos, desconhecem totalmente a realidade das escolas e dos professores para os quais oferecem formação.

São inúmeros, portanto, os desafios do campo educacional, mas a literatura, mesmo dentre as demais artes, encontra muitos

outros obstáculos em sua construção como objeto de estudo dentro da escola. A dificuldade em delimitar seus objetivos diante do leitor – leitura, compreensão, interpretação, fruição, entretenimento (?) –; de definir suas bases e fundamentos de estudo; de selecionar o *corpus* mais adequado para o trabalho em sala – clássico, adaptado, contemporâneo (?) –; ou mesmo na escolha das vertentes que seriam mais relevantes dentro da sociedade – popular, erudita, local, valorizada, canônica (?)

A sistematização da literatura pela escola é outro ponto polêmico que costuma produzir muito debate entre os intelectuais da área. Alguns desconsideram o trabalho da escola, tratando-o como equivocado, simplificador ou deturpador da literatura em seu sentido mais pleno. Essa maneira de complexificar o trabalho com a Literatura não costuma resultar em boas práticas na escola, pois torna o texto literário inacessível tanto para o professor da Educação Básica quanto para os alunos, conforme constata Cosson: “Atitude sacralizadora da literatura lhe faz mais mal do que bem. Mantida em adoração, a literatura torna-se inacessível e distante do leitor, terminando por lhe ser completamente estranha” (COSSON, 2007. p. 29)

178

Magda Soares (2011) mostra como o termo “escolarização da literatura” ganha um sentido pejorativo no meio acadêmico, o que resulta certamente em prejuízos e entraves para o estabelecimento dos saberes literários no currículo da Educação Básica. Talvez o emprego indiscriminado de termos retóricos e imprecisos nos documentos oficiais, para definir as bases e os objetivos do ensino de literatura, advenha desse receio de tratá-la como um conteúdo escolar objetivamente. Assim, na questão levantada por Soares, o debate devia se concentrar na crítica à má escolarização da literatura pela escola e não propriamente à sua escolarização:

[...] o que se pode criticar, o que se deve negar não é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação,

falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou de uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (SOARES, 2011, p. 22)

A autora aponta alguns exemplos, especialmente nos livros didáticos, de como essa má escolarização ocorre na escola e, de fato, há inadequações que podem ser vistas não apenas dos livros, mas na prática cotidiana da sala de aula. Todavia, é muito mais difícil definir quais seriam os parâmetros para se constituir o que chamaríamos de uma escolarização eficiente e adequada da literatura na Educação Básica.

Sendo a literatura um campo amplo e fértil, um “lôcus de conhecimento” (COSSON, 2016), o primeiro passo do professor deveria ser a definição de um bom repertório de leituras. Para isso, faz-se necessário primeiramente inteirar-se da realidade do campo, da escola e do perfil de leitor dos alunos, a fim de selecionar as melhores obras e autores e ajustar essas escolhas de modo a favorecer a recepção do literário por parte do público-alvo. Fatores como idade, por exemplo, podem definir gêneros mais adequados a uma determinada fase cognitiva de crianças e jovens. É o que defende Colomer (2003), que realiza uma pesquisa detalhada sobre os gêneros que mais se ajustam a cada faixa etária (p. 256) e trata também da própria evolução da complexidade das narrativas conforme o amadurecimento dos leitores (p. 328).

A seleção de gêneros por faixa etária pode ser uma alternativa para as escolas, no lugar de seguirem, de forma pragmática, orientações para que crianças ainda muito pequenas mergulhem na roda-viva de variados gêneros textuais e multimodais para alcançarem um patamar “superior” de letramento linguístico. De igual modo não precisariam dar conta de formas diversificadas de textos literários para aprenderem o que é literatura. Esse pragmatismo do ensino literário parece querer retomar aspectos formalistas do século

passado, que submetiam a literatura ao estudo de suas estruturas, colocando à parte outros aspectos relevantes do literário, como o papel social, o contexto da obra e do autor, da recepção e do público.

A fruição do texto literário também é importante, mas não pode ser o único objetivo da escola, como bem sabemos. Como avaliar a fruição do literário num contexto escolar que ainda usa aspectos quantitativos como parâmetro de avaliação? Sobretudo, seria preciso não superdimensionar o currículo, pois é essencial o trabalho atento com a leitura em sala de aula, sob orientação de um profissional que tenha formação sólida na área. Essa perspectiva de ensino, baseada em rodas de leitura e em trocas coletivas, exige tempo, dedicação e continuidade, não podendo ser um momento ocasional dentre as muitas tarefas curriculares propostas à escola.

180 Outro aspecto importante é que o professor saiba conduzir essas experiências de leitura com intencionalidade, tendo objetivos definidos com o texto, mas sabendo aproveitar também as interações dos leitores e a capacidade de escuta. A percepção de si mesmo e do outro é um modo de apurar a sensibilidade e as perspectivas de cada indivíduo e explorar, de igual modo, os atributos intrínsecos ao texto literário. Compartilhar experiências de leitura de textos literários, sem dúvida, é uma atividade muito produtiva e eficaz para estimular leitores iniciantes que tenham dificuldade em se apropriar da linguagem mais imaginativa e, muitas vezes, enviesada de que o literário se serve.

Morin (2017) traz um sentido mais complexo para o ensino de Literatura e de outras Artes, compreendendo as obras literárias e artísticas como meios eficazes de conhecimento da nossa humanidade em seu sentido mais complexo, superando a incompletude das Ciências Humanas: “[...] seria necessário mostrar como romance, teatro, cinema, poesia são meios de conhecer tudo o que é humano em sua complexidade una e diversa, tarefa ainda mais indispensável já que as ciências humanas não são apenas compartimentadas e

isoladas, mas também incompletas” (MORIN, 2017, p. 116)

Considerando essa dimensão do literário, especialmente diante da atual crise pandêmica vivenciada no momento, a Literatura exerce um papel essencial de reabilitar o sentido da nossa própria existência. Seu caráter humanizador é concebido na interação entre realidade e imaginário, especialmente quando o indivíduo consegue transpor os limites de uma realidade limitadora, que inviabiliza as projeções de futuro. Em um tempo de clausura e de temor, a literatura pode ser a chave para o reconhecimento de sentimentos e valores mais duráveis e importantes para a coletividade, contribuindo para o que Morin chamou de “desconfinamento do espírito” (MORIN, 2020, p.12).

Caminhos para uma Poética do Magistério

Memória e experiência são atributos que vêm sendo descartados muito rapidamente numa era de suportes virtuais e consumo de novidades, como sói ser a mentalidade do nosso século. Ambas, porém, são alimentos essenciais da vertente puramente humanística, que relaciona nossa civilização a um todo do qual fazemos parte, a um ontem que se faz hoje, a uma ligação comum que nos irmana e que nos orienta em relação ao futuro. Memória e experiência exigem uma partilha sem parcimônia e o empreendimento de um grande esforço para alcançarmos um conhecimento humano menos intransitivo e, portanto, mais compreensível a todos, um bem verdadeiramente da coletividade.

Pensar na educação numa dada sociedade é sublinhar a relevância da memória para a formação desse processo. Mais do que isso, é preciso analisar como vai operar na formação do sujeito esse compósito residual da memória, espécie de colcha de retalhos formada por palavras, atos, sensibilidades, emoções e cenas das mais diversas fontes, intencionais ou não, intuitivas ou planejadas.

Quando um indivíduo escolhe ser professor, de forma positiva ou negativa, faz da memória de sua passagem pela escola os primei-

ros tijolos da experiência profissional, e grande parte desse espólio tem grande influência em sua relação com o espaço escolar, seja na refutação de algumas práticas e pensamentos, seja na manutenção destes e daquelas.

Quando aqui se propôs uma “Poética do Magistério”, a intenção era de recuperar o sentido que Arroyo (2008) empregou a partir da leitura que fez do filme “Madadayo”. O autor destacou a importância de se reconhecer no exercício da docência um *savoir faire* eivado de sensibilidades, pleno de uma poética e de uma estética, que, segundo o autor, são atributos essenciais do ensinar e do aprender, compreendendo o magistério como uma arte:

As artes nos têm mostrado com expressões diversas que há uma poética e uma estética no magistério. Um saber-fazer carregado de dimensões artísticas, poéticas. O magistério é uma das artes humanas mais permanentes no longo e tenso processo de humanização. Carrega cuidados, sensibilidades, ternuras, finos tratos. Artes de ensinar e de aprender. Há cor, musicalidade, ritmo, estética no cuidadoso acompanhar da infância.

182

A poesia, o cinema, o romance são algumas das artes que têm se sensibilizado com a poética e estética do magistério. O filme *Madadayo* é uma das expressões mais belas de como as artes captam e revelam essa estética da docência.

Vendo esse filme não podemos deixar de fazer-nos algumas perguntas: o que veem em nosso ofício personalidades com tanta sensibilidade estética como Kurosawa? Por que nós docentes e educadores carecemos tantas vezes dessas sensibilidades para com nosso próprio ofício? Que fizeram do magistério para torná-lo tão prosaico e até insuportável? Há, ainda, mestres a revelarem todas as cores e sensibilidades das artes de educar?

O filme não é uma crítica a sensibilidades perdidas. É um convite a reencontrá-las em tantos gestos e em tantas vidas de professores. É um convite à memória. (ARROYO, 2008, p. 216)

Deposita-se na escola frequentemente grande parte dos atributos da formação do indivíduo que lhe escapam, talvez como sintoma de uma sociedade que vem, dia a dia, rompendo com os meios e instituições tradicionais de transmissão de conhecimento e cultura. Eram essas instituições que, outrora, compartilhavam com o espaço escolar a missão oficial do educar, e que hoje se desvencilham da partilha e da responsabilidade de gerir bens coletivos, restando à escola essa tarefa quase solitária do educar.

A sobrecarga de responsabilidades sobre o espaço escolar e sobre os docentes vêm, pouco a pouco, esgarçando as relações afetivas dentro da escola, principalmente pela burocratização do trabalho pedagógico decorrente das atuais políticas públicas. Há mais discussão sobre currículo, conteúdos e técnicas do que sobre experiência, vínculos e formação. Pouco se tem feito para estimular o envolvimento e engajamento de docentes e discentes em projetos significativos, tanto para sociedade quanto para a comunidade escolar.

Vivenciamos a plena crise das instituições que ajudaram outrora a criar redes de suporte e auxílio aos indivíduos. Não é simplesmente um caso de nutrir uma nostalgia do passado, nem mesmo de protestar contra os meios mais recentes de difusão do conhecimento. O que vimos desabilitando é a capacidade de dialogar, de promover trocas entre pessoas, entes e instituições e, principalmente, no que tange à escola, de formar docentes que tenham a responsabilidade de, mais do que transmitir informações ou apropriar-se de uma técnica, dominar a poética do ensinar, que envolve conhecimento, mas também experiência, intuição e sensibilidade.

A experiência no magistério precisa ser compartilhada *por* e *com* os próprios pares no espaço escolar, sendo muito necessária a desburocratização do pedagógico para abrir mais espaço para a escuta, para a fala, para o olhar dos sujeitos que vivenciam o processo de ensino-aprendizagem e que podem oferecer inúmeras contribuições a partir dos valores adquiridos pela experiência. Assim, o trabalho

colaborativo dentro da escola poderá trazer resultados mais efetivos no plano da formação docente, conforme aponta Nóvoa:

Hoje, a complexidade do trabalho escolar exige o desenvolvimento de equipas pedagógicas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estou a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho. (NÓVOA, 2012, p.13)

A proposta que talvez tenhamos que fazer quanto ao Ensino de Literatura, além de exigir que ela ganhe mais espaço dentro da escola, é inverter a lógica e começarmos a discutir uma abordagem “Poética” do magistério e do ensino como um todo. É preciso haver alguma resistência quanto ao excesso de tecnicismo e de burocracia que vem ocupando continuamente o campo pedagógico e invadindo espaços que outrora serviam como compartilhamento de experiências entre os professores.

184 A Poética do Magistério está profundamente relacionada a esse movimento dialético de ruptura e continuidade, de combinação e recombinação de dados da experiência, a fim de tecer um aprendizado. De certo modo, vale relacionar esse conceito do Poético ao pensamento de Ítalo Calvino, quando define o homem como uma combinatória de experiências continuamente reprocessadas pela memória:

[...] quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis. (CALVINO, 1990, p.138)

Podemos dizer que os vários tomos da memória e da experiência constituem a biblioteca íntima e intransferível que levamos conosco. A tarefa do professor é, portanto, de grande responsabi-

lidade, pois ele não só compõe e alimenta a sua própria biblioteca, como também assume a tarefa de ajudar a compor o acervo de seus discípulos em formação, de ensiná-los a afinar/formar o gosto e as opiniões, a lidar com a palavra, a tomá-la para si e a fazer uso transformador dela.

Aprendida essa lição essencial da posse da palavra, é preciso aplicar-se ao exercício de doá-la, de percebê-la no outro, de deixar-se levar por ela e de permitir que frutifique em nossos ouvidos. Esse segundo movimento envolve humildade por parte de quem ensina, de modo a reconhecer a importância de estar aberto ao aprender e sensível à percepção do aprendiz do outro. É também condição essencial para não nos fecharmos em nossos confinamentos do saber.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Uma celebração da colheita. In: TEIXEIRA, Inês A. C. & LOPES, José S. M. (org.). **A escola vai ao cinema**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**.
CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

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

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2016.

MORIN, Edgar. **Un festival d'incertitude**. Tracts de crise. Paris: Gallimard, 2020.

MORIN, Edgar. **Sobre a estética**. Rio de Janeiro: Pró-Saber, 2017.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação**. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. Vitória: PPGE/UFES, 2012.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In:

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina;
MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs). **Escolarização da leitura
literária**. 2^a ed., 3^a reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

Os desafios da mediação e as possibilidades da leitura-brincadeira na formação do leitor de poéticas

Elizabeth Cardoso

Introdução

Proponho aqui uma reflexão sobre as potencialidades da leitura-brincadeira na formação do leitor literário. Não falo do livro-brinquedo, nem da livraria que se transformou em brinquedoteca (ou loja de brinquedos), mas a comparação desses termos pode ajudar na introdução. 187

Nos últimos anos, muito se tem falado sobre o livro-brinquedo. Voltado para crianças pequenas, esse objeto se caracteriza por transformar o livro em um objeto de brincar. Um livro de plástico para os momentos do banho, outro sensível ao toque de texturas, outro que emite sons ao acionarmos botões – as possibilidades de montagens, *pop-ups*, formatos e cores são infinitas e agradam as crianças. A ideia é aproximar a criança da leitura por meio de um objeto que faça a passagem entre o brinquedo e o livro, deixando o espaço mais livre para brincar do que propriamente “ler”, no sentido convencional da palavra, mesmo porque o discurso verbal não é o protagonista ali. Quanto à livraria brinquedoteca (ou loja de brinquedos), ela até poderia ser boa se não tivesse abandonado o livro e a literatura e ocupado o espaço com quebra-cabeças, bichos de pelúcia, personagens

da Disney ou peças de montar. Nesse território, não é o livro que prevalece, mas sim, na maioria dos casos, o brinquedo (especialmente o industrializado e muito marcado pela cultura de massa).

A proposta de aproximar estes objetos (o livro e o brinquedo), quando não cai no comércio que encara a criança como consumidor, tem sua promessa de eficiência, afinal, se a criança gosta tanto de brincar, se transformássemos o livro em um brinquedo elas poderiam gostar mais de ler. Será? O ponto de atração é o brinquedo ou o brincar?

Evoco aqui, para o bem de meu argumento, uma imagem já comum em noites de natal e festas de aniversário, quando a criança ávida por diversão abandona seus brinquedos recém-adquiridos, por vezes luxuosos, para passar horas brincando com suas caixas e demais embalagens.

188 O que me interessa na construção da leitura-brincadeira é esse limiar que fica entre a caixa e a criança. O que há ali que a conquista, envolve e a faz construir, desconstruir e construir novamente todo um mundo particular e exclusivo de objetos, criaturas, lugares e possibilidades fantásticas? Ou seja, meu interesse não é o brinquedo, mas o brincar. Parto deste gesto do e com o corpo para pensar a leitura e, daí, chegar ao livro, que se oferece à brincadeira-leitora ou à leitura-brincadeira.

Meu caminho está pavimentado por Walter Benjamin e suas reflexões sobre a infância, o brinquedo e a educação e, ao final, trago três livros para a infância (de todos nós) que ecoam poeticamente as considerações teóricas que farei a seguir.

Quanto mais autêntico, mais infância

Quando escreveu seus artigos “História cultural do brinquedo” e “Brinquedo e brincadeira”, Benjamin (2012) não mencionou o livro nem a leitura. Mas, penso eu, muito do que ele coloca ali acerca do brinquedo e do brincar na infância pode ser pensando também para o livro e o ler na infância.

Logo no início do primeiro texto, onde comenta a obra de Karl Gröber, **Brinquedos infantis dos velhos tempos**, Benjamin se detém na história do brinquedo, origem e produção, para ressaltar que esses objetos não surgem como produtos pensados por especialistas, mas quase que por acaso, como resultado do tempo livre de marceneiros que entalharam os primeiros bonequinhos: “os brinquedos eram subprodutos das atividades produtivas regulamentadas corporativamente [...]” (BENJAMIN, 2012, p. 264).

Interessante essa ideia de resto, de sucata, de ação lateral. Ela também está presente no surgimento das brincadeiras. Philippe Ariès (1978) nos informa que o pega-pega, o esconde-esconde, a ciranda e outras brincadeiras, hoje próprias às crianças, eram jogadas por jovens e adultos em suas horas vagas e de lazer, e que a presença de crianças não era comum. Com a evolução do mercado de entretenimento e o maior acesso aos seus produtos, os jovens e os adultos foram abandonando as cirandas e as deixando para seus irmãos, primos e vizinhos mais novos. Novamente a imagem de resto, de reciclagem. Há aí um gesto de apropriação de algo que a sociedade não está olhando com importância, valor ou cuidado.

189

Essa noção de algo que ninguém quer mais, e que por isso não requer cuidado no trato, muito nos interessa. Ficar com o resto é ficar com a liberdade de manuseio, de uso e de posse. Se não tem valor, é permitido apoderar-se da coisa sem medo, sem constrangimento, sem limites: ela é verdadeiramente sua. Pensemos nas já mencionadas caixas de papelão. Qual a grande atração presente nesse lixo (aos olhos dos adultos)? Liberdade de ação. Se com o brinquedo há manuais de uso, necessidade de pilhas e adultos para ajudar a montar, lugar apropriado para brincar e a recomendação de “cuidado para não quebrar”, as caixas são de uso livre e têm poder de transmutação infinita. Tornam-se casas, esconderijos, aviões, aeronaves espaciais, monstros, amigos, árvores, cama, banheira, e até mesmo caixa.

Primeira lição: nem o brinquedo e nem o brincar, o que importa é a liberdade da imaginação e do corpo. Benjamin (2012, p. 266) já alertava para a centralidade da criança no processo de brincar: “Hoje podemos ter talvez a esperança de superar o erro profundo segundo o qual o conteúdo representacional do brinquedo determina a brincadeira da criança, quando na realidade é o contrário que se verifica.” É o poder de imaginar de corpo inteiro:

A criança quer puxar alguma coisa e se transformar em cavalo, quer brincar com a areia e se transformar em padeiro, quer se esconder e se transforma em bandido ou policial. Conhecemos bem alguns instrumentos de brincar extremamente arcaicos e alheios a qualquer máscara representacional [...]: bola, arco, cocar, papagaio – brinquedos autênticos, “tanto mais autêntico, quanto menos dizem aos adultos”. Pois quanto mais atraentes são os brinquedos, no sentido usual, mais se afastam dos instrumentos de brincar; quanto mais eles imitam, mais longe eles estão da brincadeira viva. [...] a imitação pertence à brincadeira, e não ao brinquedo. (BENJAMIN, 2012, p. 266).

190

Na última frase, Benjamin coloca o centro criador no brincar e não no brinquedo. Mas não é um brincar qualquer: é um brincar com a “imitação” (que podemos entender como imaginação ou criação), com liberdade. O mesmo se passa na relação entre o livro (brinquedo) e a leitura (brincadeira). Os mediadores de leitura (especialmente professores) devem levar em consideração que grande parte da formação do leitor literário está calcada em sua ausência – ou, ao menos, em seu distanciamento.

Tenho consciência de que essa constatação é ousada, visto que todos os manuais de mediação vão se dedicar a incentivar e conduzir de maneira assertiva a presença do adulto mediador colocando-se entre a criança e o livro. É o adulto quem escolhe a obra, define quando e onde lê-la, a duração da leitura, o modo de ler e de “entender” o texto. Sim, pois, para o adulto, tudo gira em torno de entender, não de sentir, pensar sobre, brincar com.

O que aconteceria se as crianças pudessem se relacionar com os livros do mesmo modo como se relacionam com a caixa? Chamo novamente a voz moderadora de Benjamin (2012, p. 266):

A criança não é nenhum Robinson, nem constitui [uma] comunidade separada, mas são partes do povo e da classe de que provêm. Por isso, tampouco o brinquedo infantil atesta a existência de uma vida autônoma e segregada, mas é um diálogo mudo, em signos, entre a criança e o povo.

Como o mediador poderia alcançar esse “diálogo mudo” que, com sua ausência ou distanciamento planejado, auxiliaria a leitura-brincadeira? Teríamos aí uma ausência formativa.

Um primeiro efeito da leitura-brincadeira é que esse livro-caixa é deglutido à moda oswaldiana. A leitura-brincadeira é profana. Não cabe aqui pensar no livro que não pode ser amassado, rasgado, comido, molhado e, principalmente, dobrado, já que a natureza do papel é oferecer-se à dobra, e então transformar-se no livro lido e na leitura que fica. Benjamin (2012, p. 268) alerta que muitos dos brinquedos ofertados à criança são, na verdade, “impostos como objeto de culto, que somente graças à sua imaginação se transformaram em brinquedos.” O acesso ao livro e seu manuseio (que vai além das mãos, e inclui o corpo) devem ser livres de mediação.

191

Na sequência do argumento benjaminiano sobre o brinquedo, vem algo que interessa ao livro também e atinge mais um mito da mediação de literatura: a divisão das obras por faixa etária. “É, portanto, um grande equívoco supor que as próprias necessidades infantis determinam os brinquedos”. As tais necessidades são determinadas pelos adultos, pois, afinal, eles supostamente sabem do que as crianças precisam, logo, sabem do que deve ser mantido longe delas, e isso porque sabem o que faz mal a elas. A divisão dos livros endereçados para crianças e jovens em faixa etária (passando por Piaget, claro) vem de uma raiz medicinal: indica-se livro como quem receita medicamentos. Vinte gotas para até quatro anos, livro-

-imagem só para crianças pequenas que não sabem ler. A leitura-brincadeira não oferece um livro pré-determinado, com intenção, mas cria, isso sim, uma gama de possibilidades leitoras, levando em consideração as preferências de seu grupo, e deixa que o leitor se aproprie do livro com sua mão, não conforme sua idade cronológica, mas em sincronia com sua imaginação. Interessante pensar que a leitura-brincadeira não começa ao abrir o livro, mas ao escolhê-lo.

Brincar outra vez, ler outra vez

Tal liberdade de escolha e de leitura recriada com base no gesto de brincar poderia auxiliar em outra dificuldade daqueles que se dedicam à formação de leitores: depois de conquistar o leitor, mantê-lo. Vários formadores relatam que, na adolescência, o leitor recua e passa a recusar o livro. Estaria esse comportamento vinculado a uma falsa adesão do leitor, que tem sua leitura transformada em tarefas e provas, e depois de cumprir as metas curriculares, a maioria abandona a literatura? Não se formou um hábito, apenas um trauma. Não é por acaso que, para muitos jovens, ler é uma tortura.

192

O mediador da leitura-brincadeira deve reaprender a brincar antes de ler, para assim motivar a leitura, pois há similaridade entre os dois atos. Benjamin (2012, p. 270) fala sobre três importantes gestos lúdicos que compõem as principais brincadeiras: i) perseguição infinita (pega-pega); ii) defesa de território (queimada); e iii) luta entre dois elementos ou grupos em busca do prêmio (caça ao tesouro). Quem leu o texto sabe que os exemplos benjaminianos são outros e buscam as raízes primitivas do brincar, mas aqui prefiro dar nomes de brincadeiras para tornar mais clara a argumentação. No entanto, mantenho a ideia principal de Benjamin (2012, p. 270): o corpo é central no gesto de brincar, pois concordamos que “é justamente através desses ritmos [de corpo] que nos tornamos senhores de nós mesmos.”

O paralelismo dos gestos lúdicos na leitura pode nos levar aos caminhos da mediação da leitura-brincadeira, visto que a persegui-

ção infinita está presente na análise, na interpretação, na decifração do texto que nunca cessa; a troca de ideias e interpretações sobre o lido (verbal, visual ou material) inclui defesa de ponto de vista em seus grupos e comunidades leitoras (afinal, se brincar acompanhado é melhor do que brincar sozinho, a leitura-brincadeira também pode ser feita com companhia); e o prêmio dos participantes é aquela sensação indescritível que sentimos quando abrimos um livro novo, nos identificamos com uma personagem, habitamos universos estrangeiros, recebemos em casa animais fantásticos, terminamos um capítulo decisivo, fechamos a quarta-capa. Quem brinca de ler sabe do que estou falando.

E se o melhor do brincar é brincar mais uma vez, o melhor da leitura-brincadeira é ler de novo. A repetição é apontada por Benjamin (2012, p. 271) como importante fonte de prazer: “Com efeito, toda experiência profunda deseja, insaciavelmente, até o fim de todas as coisas, repetição e retorno, restauração de uma situação original, que foi seu ponto de partida.” Seria esse ponto de partida a infância? E estaremos todos buscando restaurá-la quando lemos e brincamos? Já que o elemento definidor do brincar “não é ‘fazer como se’, mas ‘fazer sempre de novo’, é a transformação do hábito de uma experiência devastadora.” (BENJAMIN, 2012, p. 271). Na verdade, a tradução de Marcus Mazzari nos esclarece melhor: “A essência do brincar não é ‘um fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito.” (*apud* BENJAMIN, 2009, p. 102).

193

De fato, quem se contenta em dançar uma vez apenas, namorar uma única noite, correr por um só momento. O corpo quer sempre repetir o que lhe dá prazer e a leitura está nessa coleção de atos que geram felicidade. A leitura que comove permanece.

Uma velha-nova caixa de brinquedos

A leitura-brincadeira requer uma boa escolha de livros (com

quantidade e variedade de autores, gêneros, linguagens, formatos, materiais). Eis aí a primeira função do mediador: selecionar bons livros. A segunda envolve ofertar a coleção, criar ambiente de leitura e dar liberdade de corpo, tempo e espaço para que a brincadeira tenha início. Depois disso, estar por perto para assoprar algum arranhão no joelho ou rir junto de uma boa cambalhota, pois a leitura requer o corpo do leitor – seu toque, olfato e audição, além da visão. Conforme já apontado por Manguel (1997, p. 277):

O leitor, ao entrar em contato com o livro, estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam: os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua.

194 E para acessar todas essas facetas do livro, o leitor precisa de tempo e de silêncio: não de silêncio como ausência de ruídos, mas silêncio sobre o livro e a leitura, de modo que ele possa verdadeiramente experimentar a obra, brincar com ela.

Merleau-Ponty também nos ajuda a entender a centralidade do corpo na leitura, tendo em vista sua dupla função de mediar a experiência do corpo com o mundo e do mundo com o corpo. O corpo que toca, é tocado. O corpo que lê, é lido. Ou seja, da mesma forma que não existe corpo sem experiência, não existe experiência sem corpo.

A leitura é um confronto entre os corpos gloriosos e impalpáveis de minha fala e da fala do autor. É bem verdade [...] que ela nos lança à intenção significativa de outrem para além de nossos pensamentos próprios, assim como a percepção nos lança às coisas mesmas para além de uma perspectiva da qual só me dou conta depois. Mas esse poder de ultrapassar-me pela leitura, devo-o ao fato de ser sujeito falante, gesticulação linguística, assim como minha percepção só é possível por meu corpo. [...] vejo-a [a página do livro] como uma única mancha à distância

porque tenho um olhar e um corpo ativo, que me tomam diante das mensagens exteriores a atitude conveniente para que o espetáculo se organize, se escale e se equilibre. (MERLEAU-PONTY, 2002, p. 35-36).

O livro para infância, especialmente o contemporâneo (com suas inovadoras abordagens da materialidade do objeto livro), exige a centralidade do corpo do leitor e de seus gestos, como coloca Chartier (1999, p. 77):

Os gestos [de leitura] mudam segundo tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.

Felizmente, a literatura para crianças está repleta de obras que se oferecem à leitura-brincadeira. Aqui trago uma pequena mostra: **Hora de sair da banheira, Shirley!**, de John Burningham, 2011 (primeira edição em 1978); **A grande viagem da senhorita Prudência**, de Charlotte Gastaut, 2010; e **Maia e Mia**, de Débora Barbieri e Vanessa Prezoto, 2018.

195

As três obras fazem grande investimento nas imagens, na programação visual e na materialidade do livro. Vou começar a leitura pela mais antiga, e que constrói a materialidade do livro de modo mais conservador: **Hora de sair da banheira, Shirley!** Um livro no formato retangular, com imagens emolduradas pelo branco da página, com páginas em papel couché fosco, medindo 29x23cm quando fechado.

Desde o título, a voz que predomina no texto verbal é a do adulto dando ordens, avisando as regras, alertando sobre os prazos. Enfim, adulto sendo adulto. Aliás, todo o texto verbal é fala do adulto, da mãe que acompanha Shirley ao banho. “Você precisa

tomar banho mais vezes, Shirley. Muita gente nem tem banheira em casa.”; “Por que você sempre larga as roupas no chão?”; “Esta blusa estava limpinha hoje de manhã, olha agora...”; “Shirley, tenho muito o que fazer e não posso ficar o tempo todo arrumando sua bagunça.”; e por aí vai.

O espaço para a figura materna e seu ponto de vista ocupa as páginas à esquerda no livro. As páginas à direita, privilegiadas pelo olhar de quem lê o livro, são o espaço de Shirley, onde não há texto verbal, apenas visual. Enquanto a mãe se preocupa com a organização do cotidiano, Shirley desce pelo cano e embarca em aventuras e brincadeiras num mundo de castelos, reis, cavaleiros e princesas.

São dez duplas de páginas nas quais o leitor acompanha os devaneios da menina. Burningham une o discurso de mãe e filha, real e imaginário, garantindo a presença de um elemento do real na fantasia, especialmente o patinho de borracha, que acompanha a heroína em quase todas as aventuras. Esse pensamento associativo, vinculado à composição dos sonhos de Freud (1987), confirma que a elaboração poética de Burningham, sobre como pensa uma criança, está nos meandros da formação dos sonhos.

196

Freud (1987) estabeleceu quatro mecanismos para composição do sonho. Destaco aqui o deslocamento e a condensação. No primeiro, um aspecto de importância mínima se destaca e vice versa, assim como um objeto é retirado de seu local original para aparecer em outro improvável; no segundo, vários elementos e vivências se unem formando um novo fenômeno. Shirley desloca e condensa objetos de seu cotidiano para suas fantasias. A outra associação de ideias e imagens parte das palavras da mãe. Das curtas frases ditas por ela sobre a organização, a menina associa um pensamento mágico. Quando o pai é mencionado (“Foi você quem usou esta toalha ou foi seu pai?”), Shirley surge cavalgando com um cavaleiro. E quando a mãe pergunta se “deixou o sabonete na água”, Shirley escorrega pelo cano que leva para o subsolo (seria uma alegoria do

inconsciente?), deixando para traz o sabonete no chão da banheira. E quando a mãe reclama do banheiro todo molhado, Shirley está em um lago, montada em seu patinho de borracha gigante, empunhando uma lança, brincando de guerrinha com um rei, o qual ela derruba, espalhando água para todos os lados.

Interessante notar que o livro começa com a mãe perguntando se a filha escuta o que ela diz. E, de fato, o silêncio de Shirley e seu semblante indicam que ela está com a cabeça em outro lugar, porém, o pensamento associativo, lindamente construído nas imagens, mostra que ela escuta a mãe sim, mas entende outras mensagens, pois prefere brincar a tomar banho. Mesmo assim, asseia-se, ainda que seu método seja outro. O artista do livro dá voz ao desejo da criança, o qual ecoa na leitura-brincadeira que prioriza o gesto de brincar ao ler, para ler com prazer.

Em **A grande viagem da senhorita Prudência**, a história se repete. No entanto, aqui, a mãe está praticamente ausente. A menina ocupa sozinha o livro todo, o que é sintomático da literatura contemporânea para crianças, a qual privilegia cada vez mais a perspectiva da infância. Como exceção, temos as páginas de abertura que são tomadas pelas recomendações maternas gritadas. Sabemos que são gritos porque Charlotte Gastaut coloca as palavras em tamanhos diferentes, mas sempre em caixa alta: “Minha lindinha, você tá me ouvindo?”; “Vamos! Agora!”; “Não esqueça de dizer bom dia quando a gente chegar”; “Você está pronta?”; “Vou contar até 3: 1, 2, 3!”; “Onde estão seus sapatos?”; “Seja educada”.

A cena é cotidiana: a mãe vai levá-la a um compromisso social do qual Prudência não tem interesse em participar, por isso demora em se arrumar para sair. O atraso é causado por seus devaneios e brincadeiras no quarto. Os gritos a incomodam, até que decide ignorá-los. Quanto mais ela se encaminha para seu mundo imaginário, menos palavras ocupam a página, até sobrar apenas as imagens de Prudência brincando de imaginar que está brincando de imaginar.

Por ser um livro em formato grande (33x25cm quando fechado), as cores explodem aos olhos do leitor. Com a maioria das páginas em papel de alta gramatura, há uma concretude no livro que destoa do mundo nas nuvens de Prudência. Para reforçar a ideia de que a personagem entra e sai de universos fantásticos (sempre vinculados à natureza, em oposição a seu quarto fechado), o livro traz recortes indicando portais por onde Prudência acessa a próxima cena, com a ajuda do leitor que vira a página. A materialidade também conta a história quando a autora usa folhas transparentes e de baixa gramatura para descrever mundos aquáticos. Até que um grito mais alto a faz sair do quarto, não sem antes se despedir de seus brinquedos, desenhos e bonecos: “Tô indo”. Vale destacar que, no chão do quarto, há também livros, um deles **Ulisses**, pontuando a leitura como um brincar e o livro como brinquedo.

198 Já em **Maia e Mia**, de Débora Barbieri e Vanessa Prezoto, o livro mais recente de nossa pequena biblioteca, não há adultos. O conflito aqui se estabelece entre uma menina e sua gata: Maia e Mia, respectivamente. As duas são inseparáveis, como o anagrama do nome indica, mas Mia está sempre bagunçando os cenários e brinquedos que Maia constrói com suas caixas de papelão. Aqui, quem deseja trazer a ordem é uma criança, mas não é a ordem dos afazeres cotidianos: é a ordem do brincar, da imaginação, que a gata não compreende plenamente. Nas páginas duplas, o drama é colocado. Na primeira cena, temos Maia navegando em lindo barco, até que Mia o destrói (cf. figura 1).



Figura 1: Barbieri e Prezoto (2018)

A cena se repete à exaustão, até que Maia tenta afastar a gata dando a ela sua própria caixa, para que durma. Mas o plano dura pouco. Logo Mia volta, pois quer brincar, não dormir.

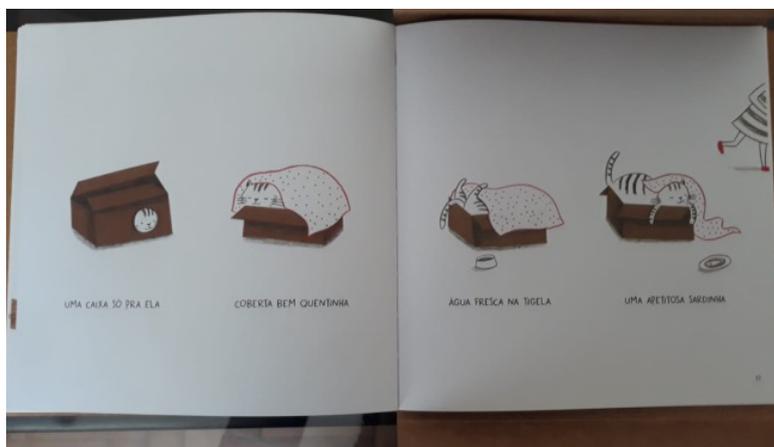


Figura 2: Barbieri e Prezoto (2018)

A paciência de Maia acaba e ela prende Mia no porão. Contudo, a brincadeira perde a graça e a gata é solta. As duas acabam se entendendo na bagunça-brincadeira das caixas: “A brincadeira é uma só.”

Apenas pela história, já teríamos uma boa entrada para a leitura-brincadeira, mas as autoras vão além. A trama de **Maia e Mia** vem embalada em uma caixa-capas, que o leitor deve literalmente abrir para ler o brinquedo que tem dentro (cf. figuras 3, 4 e 5).

200



Figura 3: Barbieri e Prezoto (2018)



Figura 4: Barbieri e Prezoto (2018)



Figura 5: Barbieri e Prezoto (2018)

O papel kraft de alta gramatura na capa, dobrado em quatro lados, recria a embalagem e a sensação da caixa de papelão benjaminiana, que ecoa declarando: “para cada homem existe uma imagem que faz o mundo inteiro desaparecer; para quantas pessoas essa imagem não surge de dentro de uma velha caixa de brinquedo?” (BENJAMIN, 2012, p. 271).

Experiência de felicidade

Procurei aqui alertar sobre a importância de o mediador dar espaço para a criança realizar suas leituras com liberdade de escolha, de tempo, de espaço e de método. A colocação quer dar alternativa às práticas mediadoras mais frequentes, como a roda de leitura, na qual o mediador segura o livro em frente às crianças, mostrando-o enquanto lê. Essa suposta leitura, que, na verdade, é mais uma mostra do livro, é quase sempre seguida de atividades complementares à leitura, às vezes até de aplicação de questionários ou prova. Tendo em vista o complexo desafio da formação do leitor literário, a proposta aqui rascunhada não é uma tentativa de substituir o que vem sendo feito, mas de complementar, de apontar outros caminhos.

202

De todo modo, não se trata de anular o mediador, mas de reposicioná-lo. Pois, na leitura-brincadeira, o professor, o mediador, se comporta do mesmo modo como atua na supervisão do brincar: de longe, com o olhar atento às necessidades que a criança possa ter. E ela terá. E muitas vezes o convidará para ler junto. E o “você quer brincar comigo” se transformará em “você quer ler comigo?”

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. Tradução de D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

BENJAMIN, Walter. História cultural do brinquedo. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas volume I. Magia e técnica, arte e política. Ensaaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de S. P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. Brinquedo e brincadeira. *In*: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas volume I. Magia e técnica, arte e política. Ensaaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de S. P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, Walter. História cultural do brinquedo. *In*: BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução, apresentação e notas de M. V. Mazzari. São Paulo: Editora 34, 2009.

BENJAMIN, Walter. Brinquedos e jogos. *In*: BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução, apresentação e notas de M. V. Mazzari. São Paulo: Editora 34, 2009.

BURNINGHAM, John. **Hora de sair da banheira, Shirley!**. Tradução de C. A. Marcondes. São Paulo: Cosac Naify, 2011. 203

BARBIERI, Débora; PREZOTO, Vanessa. **Maia e Mia**. São Paulo: Baba Yaga, 2018.

CHARTIER, Roger. **As aventuras do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de R. C. C. de Moraes. São Paulo: UNESP, 1998.

GASTAUT, Charlotte. **A grande viagem da senhorita Prudência**. Tradução de C. Bensimon. São Paulo: Ática; Paris (França): Père Castor – Flammarion, 2011.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos**. Tradução de J. Salomão. Rio de Janeiro: Imago; 1987.

MANGUEL, Alberto. **Uma história de leitura**. Tradução de P. M. Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A prosa do mundo**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2002.w

Estágio supervisionado e ensino de literatura: perspectivas para o letramento literário

Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina

204

A inserção do estagiário no espaço da sala de aula é acompanhada de um contínuo processo de reflexão perante a necessária articulação entre a teoria e a prática, tanto nas etapas do Estágio de Observação e Participação, quanto na adoção de caminhos metodológicos para a prática no Estágio de Regência. Nesses momentos de experienciar situações de ensino e de aprendizagem, as questões teóricas relacionadas ao ensino da literatura convergem para a atuação do professor frente ao desafio de formar o leitor literário. Seguir pela via do letramento literário pressupõe refletir sobre o lugar ocupado pela literatura na sala de aula e adotar estratégias que capacitem o aluno a se apropriar da obra por meio de um processo de construção literária de sentidos.

Partindo dessa proposição inicial, a proposta é apresentar um relato de experiências por meio dos projetos de letramento literário aplicados nas escolas da rede estadual de ensino em Porto Velho-RO, em cumprimento às práticas inerentes às disciplinas de Estágio de Regência no Ensino Fundamental em 2018 e Estágio de Regência no Ensino Médio em 2019. A atuação como professora dos Estágios Su-

pervisionados, por meio da orientação e da supervisão dos projetos, possibilita analisar com certa proximidade esse movimento de ação e reflexão que interliga a academia e os espaços escolares. Direcionar esse movimento para o ensino da literatura consiste em propor a construção de caminhos que viabilizem a experiência da leitura literária na sala de aula como prática privilegiada nesse ensino. Nessa perspectiva, o planejamento das ações dos projetos foi norteado pelos passos da sequência básica do letramento literário, segundo as orientações metodológicas do autor Rildo Cosson, presentes na obra **Letramento literário: teoria e prática** ([2006]2018).

Nessa conjuntura, as práticas resultantes dos processos de observar, participar, refletir e intervir ocorreram em consonância com a configuração do Estágio Supervisionado do curso de Letras, licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas, da Universidade Federal de Rondônia. Em sua configuração estrutural, o Estágio é um componente curricular com carga horária obrigatória de quatrocentas horas¹ distribuídas em atividades de observação, participação e regência de aulas, no ensino fundamental, do sexto ao nono ano e ensino médio, nas modalidades de Ensino Regular e EJA. As diretrizes que norteiam o Estágio também preconizam a vinculação das práticas do Estágio Supervisionado com as formulações teóricas que dão embasamento ao curso². Portanto, a busca pela articulação entre as questões teóricas e práticas que orientam as estratégias do ensino da literatura é o principal ponto de enfrentamento dos acadêmicos no momento de realização dos estágios nos espaços escolares. As sequências metodológicas desenvolvidas na perspectiva do letramento literário revelam-se como caminhos possíveis a fim de que o texto literário ganhe visibilidade no trabalho com a literatura em sala de aula.

205

1 Resolução CNE/CP nº 2/2002.

2 Resolução CNE/CP nº 1/2002.

A articulação entre teoria e prática nos estágios supervisionados

O direcionamento das atividades programadas pelo componente curricular do Estágio Supervisionado aponta para a construção de um espaço propício para o acadêmico refletir criticamente sobre questões teóricas e práticas relacionadas ao ensino da literatura. Dada a complexidade de relacionar teoria e prática, essas reflexões afluem com intensidade tanto no período do estágio de observação, quando o olhar é projetado para a atuação pedagógica do professor regente, quanto no momento da regência, quando a projeção do foco é sobre a própria atuação do estagiário assumindo o papel do professor na sala de aula.

A caracterização híbrida das práticas do Estágio desdobra-se na realização de seus objetivos e diretrizes concentrados em oportunizar ao estagiário situações de vivências de ensino e de aprendizagem, a fim de possibilitar a formação de atitudes, a aplicação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades necessárias à prática educativa³, promovendo, assim, a práxis.

206

Ao analisar a unidade teoria e prática nesse componente curricular, Selma Garrido Pimenta acentua o papel da práxis como traço diferenciado do Estágio Supervisionado: “As dimensões de conhecimento e de intencionalidade (atividade teórica) e a de intervenção e transformação (atividade prática) da atividade docente conferem-lhe o sentido de atividade teórico-prática – ou práxis” (1995, p. 51). Ao encontro dessas dimensões, as atividades vinculadas ao Estágio são perpassadas pelo contínuo movimento de agir e refletir como práticas inerentes à atuação docente. Dessa forma, todo o trabalho voltado para a inserção do acadêmico no universo escolar tem por base as dimensões de conhecimento e de intervenção na busca de

3 Regulamento dos Estágios Curriculares do Curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas/UNIR.

construir um perfil crítico reflexivo, alicerçado nesse momento inicial de atuação no cotidiano da sala de aula.

A construção de um perfil crítico e reflexivo que conduza o professor em um contínuo processo de ação e de reflexão sobre a sua prática é uma questão indissociável da trajetória de formação do docente, conforme expressa o pensamento de Paulo Freire: “A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir” (2007, p. 16). No direcionamento aqui proposto, atuar no espaço da sala de aula, com vistas na articulação entre teoria e prática, é instigar o estagiário de Letras a agir e refletir sobre o espaço ocupado pela literatura na escola, tanto no que diz respeito ao trabalho com a leitura literária no ensino fundamental, quanto no ensino da literatura no ensino médio.

Agir e refletir sobre essas questões corresponde, ainda, confrontar-se com o papel do professor, aquele a quem, na mediação entre texto e aluno, é atribuída a função de proporcionar “a aprendizagem da literatura, que consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra (COSSON, 2018, p. 47). O encontro com esse papel de atuar na construção de caminhos que possibilitem ao aluno apropriar-se da literatura torna-se conflitante para o acadêmico nas duas etapas do Estágio Supervisionado. Nas práticas de observação e participação, o confronto se instaura a partir da análise das metodologias aplicadas pelo professor regente no trabalho com o texto literário. Sequencialmente, na regência, esse momento de confronto concentra-se sobre a sua atuação como professor, diante do desafio de capacitar o aluno a desvendar as camadas de significação do texto literário, possibilitando-o a construir seu percurso de apreensão e construção literária de sentidos.

Contrapondo-se a esse processo de capacitação, o cenário recorrente é do espaço restrito destinado à literatura no ensino fundamental. Nesse nível de ensino, com muita frequência, o trabalho com o texto literário fica limitado à proposta do livro didático, ou

seja, à leitura de fragmentos e à resolução de atividades insuficientes para a formação do leitor literário. Em defesa do todo e problematizando o uso do fragmento como recurso para promover o letramento literário, Regina Zilberman questiona: “Se a leitura da literatura deve contribuir para a efetivação dessa meta, ela suporá a experiência total do produto – não o fragmento sacralizador do todo” (2012, p. 195). Esse é um dos acentuados pontos de distanciamento entre a teoria e a prática metodológica direcionada ao texto literário em sala de aula.

208 Emerge dessas experiências, a reflexão sobre o caráter funcional de que se reveste o trabalho com a literatura na escola. O dilema de conciliar o literário com o pedagógico se sobressai diante da lacuna de propostas metodológicas que auxiliem o professor a promover o encontro entre a literatura e o leitor nesse segmento de ensino. Para Cosson, “Não surpreende, portanto, que esse professor não se reconheça como professor de literatura e termine por apagar o adjetivo literário de suas propostas de letramento” (2013, p. 19). Ao experienciar essas situações de aprendizagem, o estagiário é instigado a planejar atitudes de intervenção como proposta de aplicação metodológica para o trabalho com o texto literário, com vistas a promover a experiência da literatura em sala de aula.

Em consonância com os objetivos do componente Curricular do Estágio, a vivência de práticas e saberes traz consigo dois movimentos paralelos que desencadeiam atitudes de avaliar e planejar o processo de ensino e de aprendizagem. O gesto de avaliar é conduzido pela reflexão acerca do que é estudado e construído no campo teórico em diálogo com o espaço da vivência prática na escola. Fruto desse processo reflexivo, o planejamento surge como uma perspectiva de atuação do estagiário nas práticas de regência. No âmbito do trabalho com a literatura, a projeção é elaborar projetos que convoquem o texto literário para ocupar espaço significativo na sala de aula. Atentando-se ao que pontua Zilberman:

O recurso à literatura pode desencadear com eficiência um novo pacto entre os estudantes e o texto, assim como entre o aluno e o professor. No primeiro caso, trata-se de estimular uma vivência singular com a obra, visando ao enriquecimento pessoal do leitor, sem finalidades precípuas ou cobranças ulteriores. Já que a leitura é necessariamente uma descoberta de mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar que este processo se viabilize na sua plenitude. Além disso, sendo toda a interpretação em princípio válida, porque oriunda da revelação do universo representado na obra, ela impede a fixação de uma verdade anterior e acabada, o que ratifica a expressão do aluno e desautoriza a certeza do professor (2009, p. 35).

A vivência apontada pode se materializar quando o prazer pelo texto é suscitado por meio de uma prática desvinculada da obrigatoriedade de transmitir informações, mas predisposta a iniciar um percurso de letramento literário. Por essa via, o processo de apropriação da literatura resulta, segundo Cosson e Paulino, “da experiência do leitor com a obra que implica negociar, reformar, construir, transformar e transmitir o repertório que recebemos como literário” (2009, p. 67). Logo, é um processo que contraria a fixação de verdades acabadas na tapa de interpretação.

209

Por sua vez, a vivência com a literatura no ensino médio também revela seus pontos de contato e distanciamento entre o aluno e a experiência da leitura literária. Nesse nível de ensino, o texto literário tem espaço oficialmente garantido em virtude do programa pré-determinado da disciplina. Todavia, um ensino voltado para a história da literatura constitui a base de distanciamentos entre a obra literária e o aluno. Dessa forma, o ensino da literatura no ensino médio é direcionado ao estudo da história da literatura, por meio da periodização dos movimentos literários. O contato do aluno com o texto literário, de um modo geral, ocorre por meio da leitura de fragmentos, com a finalidade de identificar as características dos períodos literários ou, ainda, para retomar dados biográficos e do estilo

do autor. Assim, “embora circule nas aulas de literatura um discurso didático sobre o literário, quase sempre nelas o texto literário propriamente dito é pouco trabalhado e vivenciado pelos alunos” (CEREJA, 2005, p. 11). Sob esse formato de ensino, o espaço do texto literário é ocupado pelo estudo de um discurso sobre a literatura, constituído pela crítica e reproduzido pelo livro didático e pelo professor, gerado a partir de uma circulação limitada do texto literário.

Em defesa do prazer do texto como uma perspectiva para o ensino de literatura, Alice Vieira aponta para novas possibilidades que se abrem a partir da transição do prazer emocional para o prazer estético do texto:

A maturidade e a história de suas leituras, os conhecimentos adquiridos, as experiências vividas, enfim, o repertório cultural do leitor pode transformar o prazer emocional em prazer estético. Prazer estético que requer do leitor, além de conhecimentos específicos sobre a obra de arte, uma atividade intensa de leitura capaz de fazê-lo perceber e compreender os matizes de significação textual, bem como de estruturação literária (VIEIRA, 1989, p. 4).

210

Nessas circunstâncias, o texto literário deve ter uma presença constante e significativa nas aulas de literatura, de forma que o trabalho de mediação possa possibilitar “a formação de leitores aptos a fruir o prazer estético” (1989, p. 5). Todavia, à tímida presença do texto literário em sala de aula vêm juntar-se às opções do professor em seguir por caminhos mais imediatos de repassar informações sobre a história da literatura em detrimento do efetivo contato entre texto e leitor.

Reconhecidas as dificuldades, o cenário que se descortina ao estagiário revela-se como um desafio, mediante a proposta de intervenção por meio de práticas que valorizem a vivência do texto literário na etapa do Estágio de Regência. A reflexão suscitada envereda por um caminho que leva o acadêmico a refletir sobre o

modelo inerte do ensino de literatura e planejar ações que iniciem o aluno no processo de letramento literário.

Na articulação entre teoria e prática emerge o entendimento de que o exclusivo repasse de informações sobre a história da literatura tem se revelado um ensino estéril para capacitar o aluno a se apropriar do texto literário. Nesse sentido, é pertinente considerar o que assinala Nabil Araújo (2020) sobre a impossibilidade de um ensino voltado para o estudo das histórias literárias desenvolver a competência crítica do aluno:

O modelo oitocentista de ensino de literatura pela via das histórias literárias nacionais não apenas perdeu sua razão político-ideológica de ser, como claramente não corresponde (na verdade, nunca correspondeu) à demanda pedagógica pelo desenvolvimento da competência crítica dos alunos [...].

Buscar desenvolver a competência crítica dos alunos no trato com textos literários é a tarefa primordial de uma formação estética para os novos tempos (democráticos) (ARAÚJO, 2020, p. 288).

Com o foco projetado para o desenvolvimento dessa competência, as reflexões acerca da formação de leitores aptos a se apropriarem do texto literário dão o direcionamento temático das demandas a serem trabalhadas na carga horária teórica desenvolvida em consonância com o conteúdo programático do Estágio. A proposta é aproximar, por meio do estudo teórico e da preparação para a prática, as distâncias entre a universidade e a escola, a partir de um contínuo movimento de ação e reflexão. Nesse ensejo, o direcionamento é apontar possíveis caminhos para a circulação do texto literário na sala de aula e, por meio do efetivo contato entre a literatura e o leitor, promover um ensino significativo, que tenha em suas bases a formação estética dos alunos.

As relações teóricas entre o ensino da literatura e o letramento literário

Integram a carga horária do componente curricular do Estágio Supervisionado os estudos reflexivos que procuram relacionar a prática do estágio com o embasamento teórico do curso⁴. Na unidade dos conteúdos relacionados às concepções de leitura, literatura e de ensino de literatura da disciplina, a abordagem teórica contemplou os pressupostos do letramento literário, entre outros autores, sob a perspectiva teórica de Rildo Cosson. Em sua obra **Letramento literário: teoria e prática** (2006/2018), Cosson trata desse tipo específico de letramento como processo de escolarização da literatura, ou seja, caminhos para a realização de um trabalho significativo com a literatura na sala de aula. A proposta subscrita pelo autor destina-se “a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico” (2018, p. 12). Trata-se, portanto, de uma proposta que tem seus desdobramentos teóricos em outros títulos e estudos publicados pelo autor, com destaque para as obras **Círculos de leitura e letramento literário** (2014), **Paradigmas do ensino de literatura** (2020) e **Como criar círculos de leitura na sala de aula** (2021).

212

Cosson parte da compreensão de que o letramento literário é uma prática social, portanto, uma responsabilidade a ser assumida pela escola. Todavia, segundo o autor, a questão que se coloca no centro da discussão é como escolarizar a literatura “sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização” (COSSON, 2018, p. 23). Nessa perspectiva, enveredar por esse caminho de escolarização, que busca “garantir a função de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (2018, p. 23), pressupõe que o efetivo contato entre a obra e o leitor, materializado na leitura literária,

4 § 7º Regulamento dos Estágios Curriculares do Curso de Letras – Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas/UNIR.

ocupe lugar de destaque nas práticas literárias em sala de aula. Da premissa de que a literatura tem um papel a cumprir na escola, advém a justificativa para reformular os rumos da sua escolarização. Na argumentação do autor, “É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas” (COSSON, 2018, p. 17).

Nessa proposição, a concepção conteudista do ensino de literatura cede lugar para a experiência da leitura literária. Assim, promover o letramento literário é o caminho apontado para que a escolarização da literatura possibilite ao aluno apropriar-se do texto literário tendo o domínio do seu discurso. Daí o conceito de letramento literário cunhado por Cosson e Graça Paulino, “como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (2009, p. 67). Esse processo resulta, portanto, da interação dinâmica do leitor com a obra, uma ação contínua e sempre renovada de negociação e construção de sentidos. Alicerçado nesse princípio de interação, o conceito de letramento literário dá visibilidade a um perfil de leitor, a partir da sua atuação diante da obra. Na concepção de Paulino,

213

um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler (2001, p. 117).

Nesse sentido, cultivar e assumir a leitura do texto literário são ações tomadas como processo, um ato contínuo que se renova a cada experiência de leitura. Logo, a proposta de apreensão da obra pelos recursos que ela traz consigo é o fio condutor do princípio apontado por Cosson (2018), de que ler literatura não é uma habilidade nata, mas se aprende experienciando o texto, o contexto e o intertexto.

Seguir por esse viés de apreensão pressupõe considerar que a obra literária permite experienciar o texto, por meio dos seus recursos de composição, o contexto, por meio do mundo ficcional que a obra traz consigo, e o intertexto resultante das relações com outras leituras (COSSON, 2020). Ao encontro dessa proposta de ensino de literatura, pautada em práticas de construção literária de sentidos, Todorov rejeita a ideia de que o objetivo da análise das obras na escola seja trabalhar conceitos da teoria literária, posto que, “sua tarefa deveria ser a de nos fazer ter acesso ao sentido, por sua vez, nos conduz a um conhecimento do humano, o qual importa a todos” (2016, p. 89). Todavia, o autor ressalta a necessidade dessa perspectiva de ensino sair do campo das ideias e partir para o campo da ação.

214 Com vistas a avançar do campo teórico para o prático, Cosson (2018) apresenta duas sequências: a sequência básica e a expandida. A sequência básica é caracterizada pelo desenvolvimento das etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação. A sequência expandida se constitui na apreensão global da obra por meio de sete contextualizações, bem como na leitura aprofundada de um dos seus aspectos. Conforme ressalta o autor, trata-se de exemplos e não modelos, ou seja, possibilidades práticas para sistematizar um trabalho contínuo com a literatura na educação básica (COSSON, 2018).

O primeiro passo da sequência básica, a *motivação*, consiste em preparar o aluno para adentrar no universo do texto. Assim, todo o planejamento é pautado na premissa de que o processo de leitura literária pressupõe um momento inicial a fim de se instaurar um diálogo antecipado, a partir da convocação de elementos extratextuais que suscitem questões temáticas presentes na leitura a ser realizada. Cosson ressalta que “a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor [...] não tem o poder de determinar sua leitura” (2018, p. 56). Uma boa motivação, portanto, contribui para um profícuo encontro do leitor com a obra.

Avançando nos elementos extratextuais, porém com uma projeção para o universo da obra, a etapa da *introdução* contempla uma breve apresentação do autor, da obra, bem como dos elementos paratextuais como capa, prefácio, orelha etc. Explorar essas materialidades da obra é uma via para aproximar o contato do leitor com a narrativa e, assim, assegurar a direção da leitura. Em suas configurações, esses elementos podem colaborar com os significados da narrativa e servir como porta de acesso para a interação com o leitor.

A etapa da *leitura* demanda procedimentos que visam o acompanhamento desse processo. Os intervalos de leitura, conforme sugere Cosson (2018), configuram-se em momentos de diálogo e reflexão necessários para se mensurar possíveis dificuldades, entre elas, as relacionadas à estrutura composicional do texto. A especificidade do texto literário faz com que a etapa da leitura seja a mais especial da sequência básica, pois para ela convergem todos os propósitos do letramento literário. Portanto, há o entendimento de que a leitura da ficção mobiliza um conjunto de percepções resultantes do envolvimento do leitor com o texto, justificando, assim, a necessidade de se dispensar mais tempo e atenção especial a essa etapa. Ao encontro de uma possível descrição desse momento, Andruetto pontua:

215

A ficção, cuja virtualidade é a vida, é um artifício cuja leitura ou escuta interrompe nossas vidas e nos obriga a perceber outras vidas que já foram, que são passado, posto que são narradas. Palavra que chega pelo que diz, mas também pelo que não diz, pelo que nos diz e pelo que diz de nós, tudo que facilita caminho até o assombro, a comoção, o descobrimento do humano particular, mundos imaginários que deixam surgir o que cada um traz como texto interior e permitem compartilhar os textos/mundos pessoais com os textos/mundos dos outros (2012, p. 55).

Vivenciada a experiência da leitura, segue a etapa da *interpretação* que se desenvolve em dois momentos: um interior, de caráter

individual, de envolvimento do leitor com a obra. Esse momento, conforme descreve Cosson, “é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura”. O segundo momento, por sua vez, o momento externo, corresponde à “materialização da interpretação como ato de construção de sentido” (2018, p. 65). Em sua essência, a etapa da *interpretação* desvela o diálogo instaurado entre o aluno e o texto, materializado em forma de registro.

A proposta da sequência básica consiste em conduzir o aluno a iniciar seu processo de letramento literário por uma via prazerosa e produtiva de construção literária de sentidos. A adesão a essa proposta de trabalho pressupõe que todas as etapas sejam realizadas mediante um planejamento comprometido com todo o processo. Contrária, portanto, a construção literária de sentidos, o imediatismo das práticas de a leitura de fragmentos, a elaboração de resumos ou a realização de provas sobre a obra lida.

216

Elaborada em consonância com a demanda dos professores do ensino médio, a sequência expandida prevê uma primeira interpretação para a apreensão global da obra, por um processo de contextualização compreendido, segundo Cosson, como “o aprofundamento da leitura por meio dos contextos que a obra traz consigo” (2018, p. 86). Nessa perspectiva, o caminho orientado segue pela apreensão de sete contextualizações assim denominadas: teórica, histórica, estilística, crítica, poética, presentificadora e temática. Ainda na sequência expandida, há a proposta de uma segunda interpretação que consiste na leitura de um dos aspectos da obra, “é uma viagem guiada ao mundo do texto [...]. Ela pode ser centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico” (COSSON, 2018, p. 92). As duas interpretações partem da obra e colocam o texto literário em primeiro plano, como ponto central das estratégias para mobilizar a construção literária de sentidos como prática inerente ao ensino de literatura.

Esse direcionamento teórico é empregado pelos estagiários como base de fundamentação para a elaboração dos projetos aplicados no Estágio de Regência. As ações planejadas têm como foco de intervenção os passos da sequência básica como prática viável para o acompanhamento das ações previstas para a *motivação, introdução, leitura e interpretação* do texto literário na sala de aula.

Letramento literário no estágio supervisionado

Os projetos referendados com a proposta metodológica do letramento literário foram orientados e aplicados no decorrer da carga horária destinada às práticas de regência do Estágio Supervisionado no segundo semestre de 2018 e 2019. A projeção do foco de cada projeto foi elaborada a partir das vivências e reflexões geradas após o contato dos estagiários com o espaço da sala de aula durante o Estágio de Observação e Participação. Evidenciando parte dessa trajetória, a temática dos projetos dá visibilidade ao gênero literário selecionado, à série e ao nível de ensino escolhidos. Durante esse período, foram desenvolvidos os projetos intitulados “*Menino do rio doce*: uma proposta de letramento literário no 6º ano”, “Uma proposta de letramento literário a partir da obra **A bolsa amarela**, em uma turma do 9º ano”, “Venha ver o pôr do sol: uma proposta de letramento literário com o conto de Lygia Fagundes Telles”, “Letramento literário: um caminho produtivo pelo conto fantástico Acauã, de Inglês de Souza” e “Pai contra mãe: uma proposta de letramento literário no ensino médio”. Em suas especificidades, os projetos propuseram criar um espaço que oportunizasse a experiência da literatura, por meio da construção literária de sentidos, como princípio básico para o processo de letramento literário. Dessa forma, como proposta de intervenção, buscaram encontrar caminhos possíveis para uma escolarização da literatura que preservasse o seu poder de humanização, conforme compreende Candido, ou seja, como

o 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 da 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 (2004, p. 180).

218 Impulsionados por essa compreensão, os estagiários foram desafiados a criar um espaço propício para que o texto literário ficasse em primeiro plano no encaminhamento de todas as etapas planejadas. Nas quarenta horas práticas, foram executadas as etapas de *motivação, introdução, leitura e interpretação*, sem perder de vista as particularidades de cada turma. As orientações repassadas eram conduzidas pelo entendimento expresso por Cosson de que “As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não a mera leitura de obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido pelo aluno” (2018, p. 47). Assim, o êxito da sequência básica está intimamente ligado às condições que são proporcionadas aos alunos e que favorecem a realização da leitura literária. Com esse intuito, os planejamentos voltaram-se para criar situações favoráveis à aproximação entre leitor e texto.

De um modo geral, na etapa da *motivação* as estratégias foram direcionadas para que os alunos interagissem com a temática e, por meio do diálogo instaurado, criassem laços estreitos com a obra ou conto a ser lido. Esse liame foi construído a partir de elementos que teciam relações com outros textos ou imagens que acionassem o conhecimento prévio do aluno e o “conectasse com o mundo da ficção, abrindo portas e pavimentando caminhos para a experiência literária” (COSSON, 2018, p. 54).

Na *introdução*, mediante a presença dos livros e dos contos, as estratégias de apreensão foram voltadas para a exploração dos elementos paratextuais e suas possíveis relações com a narrativa. Atentando-se para as orientações repassadas, houve o cuidado para não se estender o tempo de aplicação das estratégias desses dois primeiros passos, pois a preocupação principal é destinar maior tempo para a leitura. Importa considerar que o momento de efetivo contato do leitor com a obra deve ocupar lugar de destaque. Sobre esses dois momentos, é importante ressaltar a reflexão dos estagiários no que diz respeito à necessidade do planejamento para a aplicação dessas estratégias que antecedem à leitura:

Podemos afirmar que é imprescindível o papel que o professor desempenha em sala de aula para que ocorra a leitura significativa do texto literário. Dessa maneira, os passos que seguimos a partir da sequência básica de Cosson nos proporcionaram caminhos possíveis para executar aulas que desenvolvessem no aluno a capacidade de se apropriar da literatura⁵.

A atuação dos estagiários no papel de professor, aquele responsável pela mediação entre o texto e aluno a fim de predispor condições favoráveis para a leitura literária, trouxe o reconhecimento do quanto é importante o envolvimento com as práticas de leitura literária em sala de aula. Ao encontro do que afirma Cosson, “O fundamental é que o professor tenha para com a literatura que ensina um compromisso íntimo e pessoal” (2020, p. 140). Assim, a vivência desses momentos suscitou a necessidade de um repertório de leitura, a fim de que o professor tenha condições de promover a circulação de textos literários, tanto no compartilhamento das suas leituras, quanto das leituras dos alunos.

Diferentes estratégias foram empregadas na aplicação metodológica do terceiro passo destinado ao momento da *leitura*, foco prioritário das ações do letramento literário. Dessa forma, houve,

5 Relatório discente do Estágio.

entre outros procedimentos, a organização da sala em círculo, a leitura individual e silenciosa, a compartilhada e a leitura sequenciada em aulas diferentes, procedimento aplicado para a leitura da obra **A bolsa amarela**.

Após a etapa das leituras, os relatos dos estagiários destacaram a ansiedade dos alunos para a exposição das interações com o texto, conforme revela o excerto:

A participação dos alunos e as relações que conseguiram estabelecer demonstraram a efetividade da leitura feita em sala de aula. Confirmamos que houve a interação entre leitor e obra. Os alunos corresponderam de forma exitosa ao planejamento prévio para a realização desse passo. Cada um expressou o entendimento do conto, conseguindo relacioná-lo à introdução feita no início do nosso trabalho.⁶

220 Sobressai a percepção dos efeitos positivos da sequência dos passos propostos para inserir o aluno em um processo de letramento literário. Em suas práticas, os estagiários desconsideraram, conforme pontua Cosson (2018), a ideia de modelo, posto que a realidade do espaço de cada sala de aula impõe que ajustes sejam feitos no decorrer do processo.

O último passo da sequência, denominado *interpretação*, ocorreu de forma dinâmica, posto que é o momento em que ocorre a “concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido” (COSSON, 2018, p. 66). Entre as ações realizadas, após a exposição oral das impressões de leitura, ocorreu a simulação de defesa e acusação, acompanhada do registro desses posicionamentos, produção de textos imagéticos e produção de um final diferente para o conto. As variadas formas de registro revelaram a atuação dos alunos no momento de explorar os possíveis caminhos de significação ofertados pelo texto literário. Assim, todo o processo de interpretação foi perpassado pelo princípio dialógico da leitura

6 Relatório discente do Estágio.

literária expresso por Cosson na ideia de que “Ler é produzir sentidos por meio de um diálogo” (2014, p. 35). Embasados nessa compreensão, os estagiários propuseram estratégias que possibilitassem, na etapa da *interpretação*, a materialização desse diálogo.

As experiências indicam que a realização das etapas possibilitou a reflexão sobre o texto literário e a socialização dos sentidos, resultantes das ações vivenciadas nos quatro passos da sequência básica. Na vivência desse processo, os alunos experienciaram práticas de apreensão e construção literária de sentidos, passos a serem seguidos e perseguidos pela escola na busca de promover o letramento literário em sua caracterização necessária, ou seja, como prática contínua para o trabalho com a literatura na escola.

Considerações finais

A atuação dos estagiários em suas práticas de regência revelou o fundamento teórico, o planejamento elaborado, bem como os procedimentos metodológicos adotados para a aplicação da sequência básica do letramento literário. Cabe ressaltar a importância das vivências no espaço da sala de aula durante o Estágio de Observação como fator decisivo para a opção temática dos projetos. Cada tema exigiu um planejamento diferenciado para a organização das estratégias e dos recursos necessários para iniciar o aluno no processo de letramento literário por meio da leitura da literatura infantojuvenil e do conto fantástico.

As atividades realizadas suscitaram reflexões acerca da escolarização da literatura. Entre as questões apontadas nos relatórios, os estagiários destacaram os desafios enfrentados para que a literatura ocupasse um lugar significativo na sala de aula. As reflexões voltaram-se, ainda, para a atuação do professor no processo de formação do leitor literário. Ao criar condições favoráveis para capacitar o aluno a ser um cidadão literariamente letrado, o professor redireciona a escolarização da literatura.

As intervenções tiveram um tempo determinado de execução, todavia, a vivência no cotidiano da sala de aula, as reflexões sobre o ensino de literatura e a busca por caminhos possíveis para promover o letramento literário propiciaram a articulação necessária entre a teoria e a prática proposta pelo Estágio Supervisionado.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Nabil. **Teses sobre o conceito de crítica**. ALEA. Rio de Janeiro. Vol. 22/3/set-dez. 2020.

ANDRUETTO, Maria Teresa. **Por uma literatura sem adjetivos**. Trad. Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/São Paulo: Duas cidades, 2004.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

222 COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura: uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2018.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PAULINO, Graça. Letramento literário: por vielas e alamedas. **Revista da FACED**, n° 5, 2001.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2016.

VIEIRA, Alice. **O prazer do texto**: perspectivas para o ensino de literatura. São Paulo: EPU, 1989.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

Em defesa de literaturas “menores” In defense of “minor” literatures

André Cabral de Almeida Cardoso

224

Uma rápida busca no Google Acadêmico revela uma boa quantidade de artigos, dissertações e teses sobre a aplicação de textos de gêneros como ficção científica, horror e narrativas policiais na Educação Básica. Em vários estudos de caso, o uso desses textos é apresentado como um recurso importante da prática pedagógica tanto no ensino da literatura brasileira, quanto no de língua estrangeira, relacionando-se ao trabalho de diversos conteúdos e habilidades, com destaque para o desenvolvimento do letramento crítico, o domínio de conceitos básicos dos textos literários, o contato com a cultura em que as obras foram produzidas e a discussão de conteúdos tangenciais, como relações sociais, alteridade, ética científica e desenvolvimento tecnológico, por exemplo.¹

Nem todos esses aspectos do ensino, porém, recebem o mesmo destaque nos trabalhos que tive a oportunidade de examinar. Ainda que a maioria deles chame atenção para a importância de discutir os elementos formais dos textos a serem abordados em sala de aula, estes surgem muitas vezes como exemplos que serviriam como base para estudar conceitos amplos da literatura, como foco narrativo,

¹ Exemplos desse tipo são os trabalhos de Carvalho e Nunes (s/d), Bortolon (2006), Barth e Burlamaque (2018), Dias (2019), Santos (2020) e Marques, Felipe e Motta, (2021).

ambientação e estrutura de enredo. Também não se pode dizer que todos os gêneros mencionados acima recebam a mesma atenção: parece haver uma quantidade bem maior de trabalhos voltados para o uso de narrativas de ficção científica, mas em geral relacionado ao ensino de disciplinas de ciências exatas, principalmente a física (apesar de haver também propostas da aplicação desses textos em aulas de história e direito).

Ainda que o apelo de outros gêneros narrativos para estabelecer pontes com diferentes disciplinas pareça menos intenso, é comum que eles sejam indicados, juntamente com a ficção científica, como meio de desenvolver discussões a respeito de ética, relações interpessoais, estruturas sociais e experiência cotidiana. É digna de nota, por exemplo, a observação de Marques, Felipe e Motta (2021, p. 377-378) de que a narrativa de horror poderia agir como uma facilitadora da identificação com o outro e, portanto, da percepção da alteridade. Configura-se, assim, uma certa tendência a um uso instrumental desses textos como uma forma de tratar de questões para além deles, relacionadas ao conteúdo curricular proposto ou à inserção do aluno no contexto social mais amplo.

225

A mesma tendência à instrumentalização se faz sentir em uma das preocupações centrais dos trabalhos aqui abordados: a tentativa de despertar o interesse dos alunos da Educação Básica para a leitura. De modo geral, constata-se a crise do ensino de literatura (ver PERRONE-MOISÉS, 2006) e a indiferença (ou mesmo repulsa) do aluno em relação às obras adotadas na escola, que poderia ser sanada com o recurso a gêneros narrativos capazes de despertar o entusiasmo dos jovens:

No momento de indicar leituras ou de trabalhá-las em sala de aula, é importante que mediadores e professores identifiquem temáticas que possam suscitar interesse nos alunos adolescentes. O horror, o terror e a tragédia são temáticas com forte potencial para atrair jovens leitores. A popularidade de filmes e games

de terror, de séries de horror e de produções de várias mídias que lidam com o lado sombrio do ser humano é muito grande, especialmente entre adolescentes. (BARTH; BURLAMAQUE, 2018, p. 73)

Menon (2008, p. 78) também frisa o gosto dos adolescentes por histórias de horror ou mistério, e parece haver um consenso de que esse gênero em particular, mas também narrativas de ficção científica, policiais (principalmente na modalidade de enigma) ou de aventura são extremamente atraentes para o público jovem (CARVALHO; NUNES, s/d; BORTOLON, 2006; CARDOSO, 2008; REZENDE; BUENO, 2015; SANTOS, 2020; MARQUES; FELIPPE; MOTTA, 2021). Como se pode ver no trecho de Barth e Burlamaque (2018) citado acima, esses gêneros narrativos costumam ser associados à leitura prévia dos alunos ou ao tipo de leitura que conduzem independentemente da escola, ou seja, àquilo que já é familiar e prazeroso, a que se somam outros bens culturais e de entretenimento considerados parte integrante do universo “moderno” pelo qual transitam os jovens, incluindo aqueles relacionados à tecnologia, como os *videogames*.²

226

O recurso a esses gêneros é, então, apontado como parte da busca de uma modernidade e de um contato com o aluno julgados desejáveis. Ao mesmo tempo, é fácil perceber que essa possibilidade de proximidade com o universo adolescente que torna esses gêneros tão atraentes como ferramenta pedagógica leva também a que hor-

2 Nesse sentido, é bem significativa a declaração de Santos (2020, p. 368) de que “[...] os modos de apresentar a literatura ao público não cativam, sobretudo porque vivemos em uma era tecnológica, na qual as redes sociais e os jogos de videogame bem elaborados e dinâmicos tomam o tempo das pessoas, especialmente dos adolescentes. Por isso, acreditamos que a escolha do tema para a unidade abrange essas carências, porque proporciona trabalharmos com uma variedade de formas de linguagem e atividades culturais que envolvem, além do texto literário, a possibilidade de utilizarmos jogos eletrônicos, séries de entretenimento e filmes.”

ror, ficção científica e narrativa policial sejam relacionados a uma leitura “fácil” e esquemática, de apelo imediato e popular, ligada a uma certa infantilidade – reforçando, assim, muitos dos estereótipos tradicionalmente associados a esses gêneros.

Não é surpreendente, portanto, que, ao lado da proposta de abrir espaço em sala de aula para a discussão desse tipo de narrativa, surjam também preocupações com o cânone literário. Esse é mais um exemplo de um uso instrumental dessas obras não realistas, pois elas são sugeridas como um ponto de partida para se chegar a modalidades de leitura mais sofisticadas, como se o seu papel fosse servir de antessala, ou de chamariz inicial, para a literatura que realmente interessaria à escola ensinar. A dissertação de Bortolon (2006, p. 8-10) é bastante típica ao propor que se parta de obras não canônicas (no seu caso específico, os contos de Arthur Conan Doyle protagonizados por Sherlock Holmes) para se chegar às canônicas, pressupondo-se que os elementos estruturais de textos não canonicizados “geralmente são organizados de forma a facilitar a leitura, o que também atrai leitores iniciantes”, diminuindo a distância entre o leitor e a literatura. Rezende e Oliveira (2016, p. 167-168) argumentam, com bastante sensibilidade, que é imprescindível levar em conta as leituras que os alunos conduzem por conta própria, pois o contrário significaria rejeitar a cultura dos estudantes e, em última instância, rejeitar a eles próprios; interessaria, então, estabelecer uma discussão que incluísse a prática cultural dos próprios alunos “em prol de uma reflexão que não desprez[e] a subjetividade do leitor e ajud[e] a entender os obstáculos diante de uma obra menos digerível”. No entanto, as duas pesquisadoras são taxativas ao afirmar que

227

em vez de alienar-se da literatura de massa, a escola deveria aliar-se a ela (a literatura de suspense, as narrativas policiais, a literatura juvenil e seus correlatos), não para “ensiná-las”, mas para incorporá-las ao seio das discussões, de modo a mobilizá-las, retirá-las da naturalidade com que são absorvidas, garimpar a

utilização para si que os jovens fazem dessas leituras, e trazê-las para a reflexão de modo a promover um salto para a interpretação, a reflexão e o conhecimento. [...] Contudo, é preciso pontuar que não se trata de levá-los a abandonar as práticas de leitura, mas sim de ampliar suas possibilidades de escolha, podendo decidir quando querem ser vítimas de suas narrativas e quando querem ser críticos das obras que leem. (REZENDE; OLIVEIRA, 2016, p. 170)

228

Constata-se, então, que a inclusão das “práticas culturais” dos alunos é bastante relativa: estas podem ser objeto de discussão *in absentia*, mas não devem ser incluídas entre as obras a serem analisadas na escola, que continuam a se limitar ao cânone tradicional. O artigo de Rezende e Oliveira deixa antever que a tentativa sincera de levar em consideração de forma respeitável e séria a leitura prévia dos alunos e de aceitá-los como sujeitos críticos é acompanhada, de forma um tanto paradoxal, da convicção de que o seu potencial crítico na verdade é embotado pela leitura a que estão acostumados, que os torna passivos e os vitimiza, configurando-se, no fim das contas, como um perigo. Ao leitor restam duas opções demarcadas com bastante clareza, de tal forma que não se misturam: se vitimizar voluntariamente ao escolher a literatura “de massa” (mas agora consciente dessa vitimização e, portanto, capaz de neutralizá-la) ou ser de fato um leitor crítico ao se voltar para a literatura canônica.

Desenha-se, assim, uma nítida hierarquia de leitura, em que se passaria do simples para o complexo, rumo à elevação. Como Roberto Mibielli (2021, p. 23) argumenta, a escola desempenha um papel fundamental na consolidação dessa hierarquia, sendo a sala de aula “um dos espaços de fixação do que é e do que não é literário, por conseguinte, do que é e do que não é canônico. É ali que o processo de canonização, ou sua contrapartida, o apagamento/cancelamento, está mais próximo de nós”. Para Mibielli (2021, p. 22), esse processo de canonização está intimamente ligado à inserção do indivíduo nas

relações de poder socialmente instituídas, sendo ele um dos mecanismos de preservação e reprodução de valores sociais. É com base na hierarquia representada pelo cânone que Leyla Perrone-Moisés (2006, p. 22-24), no artigo “Literatura para todos”, expressa sua esperança de que o ensino adequado da literatura possa levar o aluno a passar de *Harry Potter* para “obras melhores”, identificáveis a partir de critérios que podem ser transmitidos com objetividade, desde que sejam conhecidos pelo professor. Para Perrone-Moisés, a literatura oferece uma espécie de antídoto à banalização da cultura, reduzida à distração e à fruição desligada da reflexão – podem-se ver aí ecos do ataque de Horkheimer e Adorno (2002, p. 94-136) à cultura de massa como forma de alienação e dominação, justamente por ser estandardizada e esquemática, atendendo a interesses políticos e econômicos, e não passando de uma espécie de falsidade.

Em **Apocalípticos e integrados**, Umberto Eco (s/d, p. 44-46) já alertava para a necessidade de se rever essa concepção da cultura de massa, de modo a não tomá-la como um corpo monolítico, ao mesmo tempo em que se despreza o seu papel efetivamente formador e o fato de que está voltada para um indivíduo que não é mais o antigo sujeito humanista (que, de resto, carregava as marcas de uma classe social específica), em torno do qual se formou a ideia tradicional de cânone. São poucos os trabalhos que discutem narrativas de gêneros como o horror, a fantasia, a ficção científica ou a narrativa policial no ensino superior, talvez porque os trabalhos voltados para o ensino de literatura estejam preocupados principalmente com a Educação Básica. No entanto, o fato de esses estudos apontarem para as vantagens de se trabalhar com esses gêneros tanto no Ensino Médio quanto no Fundamental, ao mesmo tempo em que reproduzem uma visão que os associa aos perigos da cultura de massa ou da indústria cultural, mostra a importância de discuti-los também na universidade, onde se formam os professores que atuarão na Educação Básica e de onde se produz a teoria que ainda guia a ação desses professores.

Embora tenha ganhado corpo nas últimas décadas, principalmente com a disseminação dos estudos culturais a partir dos Estados Unidos, a discussão propriamente literária desses gêneros ainda ocupa uma posição relativamente marginal no meio acadêmico, que muitas vezes reproduz os preconceitos discutidos acima no que diz respeito à sua aplicação na Educação Básica. É comum que eles sejam banidos das salas de aula da universidade, seja em disciplinas obrigatórias ou optativas, seguindo tacitamente a recomendação de Rezende e Oliveira (2016, p. 170) de mantê-los excluídos das obras “ensinadas” pelo professor. Dessa forma, assim como ocorre na Educação Básica, a análise aprofundada de obras pertencentes a esses gêneros como formas literárias ou como meio de pensar a literatura permanece secundário, embora a situação não seja idêntica para as literaturas em língua portuguesa e as literaturas em língua estrangeira, principalmente o inglês.

230

Isso se deve, em grande medida, às peculiaridades dos cânones literários nacionais relacionados a cada língua e aos diferentes propósitos da formação de professores voltados para o ensino em língua nativa e aqueles voltados para uma língua estrangeira. A necessidade de familiarizar o aluno com uma cultura que não é a sua cria uma abertura maior para a inclusão de manifestações culturais menos canônicas, que têm uma influência direta no desenvolvimento da própria língua e podem dar acesso a uma visão mais abrangente da cultura estrangeira como um todo. De resto, o caso específico das literaturas de língua inglesa oferece uma oportunidade bastante interessante para discutir o quanto a formação do cânone é sempre um processo controverso que necessariamente depende de exclusões e ocultamentos – e, como lembra Mibielli (2021, p. 31), nenhum cânone é monolítico e estável. Ocorre que muitas das obras canônicas da literatura em língua inglesa – pelo menos do ponto de vista do ensino da história da tradição literária – são justamente narrativas de gênero, produzidas para um público bastante amplo já em um

contexto de industrialização dos bens culturais. Basta lembrar dos romances de Charles Dickens publicados originalmente em formato de folhetim, ou da obra de Edgar Allan Poe, que é indissociável da narrativa de horror que o autor ajudou a modernizar, ou a de Nathaniel Hawthorne, fortemente influenciada pelo gótico.

O próprio processo de formação do romance moderno, no qual o Reino Unido e a França desempenham um papel central, não pode ser compreendido fora do contexto da criação de uma literatura de massa e de um público leitor que assumia características bastante diferentes daquele para a qual se voltavam as formas literárias mais tradicionais. Assim, uma obra que permanece como uma referência seminal para a análise da história do romance, **The Rise of the Novel**, de Ian Watt, apresenta, entre os seus primeiros capítulos, uma recapitulação das condições iniciais de produção do romance que inclui a inserção dos escritores no mercado editorial, os preços dos livros praticados ao longo do século XVIII e as ansiedades que a nova forma despertava justamente por ser um exemplo de literatura comercial destinada a classes sociais menos aristocráticas.³

231

É impossível, portanto, ter uma compreensão plena do desenvolvimento do romance ao longo dos séculos XVIII e XIX sem levar em conta suas condições materiais de produção e circulação. No entanto, o prestígio que o romance atingiu como uma das principais formas de expressão literária da modernidade, assim como a dominância do modo realista burguês que ele ajuda a introduzir, tendem a ocultar seu papel como peça central no estabelecimento de uma cultura de massa, que permanece como um Outro recalcado do cânone literário ocidental moderno. Do mesmo modo, a importância de gêneros textuais não realistas para o desenvolvimento da prosa ficcional moderna, assim como sua influência continuada desde que a literatura se tornou indissociável da tecnologia da imprensa,

³ Ver o capítulo “The Reading Public and the Rise of the Novel” em Watt (1972, p. 38-65).

tende a ser relegado a um segundo plano. Canoniza-se Poe,⁴ mas não o gênero do horror, sem o qual Poe simplesmente não faz sentido. Ao se discutir Hawthorne, é preciso levar em conta sua inserção no gótico, pois só assim será possível entender sua afirmação, na sua introdução a **The Scarlet Letter**, de que ele não escreve *novels*, mas sim *romances*,⁵ o que significa um pedido do próprio autor para que sua obra seja compreendida a partir de outra tradição que não aquela que acabou se consagrando nos estudos dos romances. De forma semelhante, é empobrecedor discutir a presença de um maior aprofundamento psicológico nas personagens de Samuel Richardson sem levar em conta o fato de que o seu **Pamela** é um dos fundadores do romance sentimental na Inglaterra e sem levar a sério as contribuições estéticas e culturais desse gênero, que incluem a tendência a uma crescente interiorização que caracterizaria o desenvolvimento posterior do romance – ainda que a forma do romance sentimental tenha sido ativamente suprimida com a ascensão do romance realista a partir da década de 1830, como demonstra Margaret Cohen (1999, p. 77-118).

232

A discussão séria na universidade de formas literárias tradicionalmente consideradas menores, portanto, vai além de uma concessão aos gostos de alunos que ainda compartilham das referências

4 Não sem relutância. Harold Bloom (1994, p. 288, tradução própria) inclui Poe entre os autores canônicos estadunidenses claramente a contragosto, oferecendo um breve e arrasador parecer a seu respeito: “Poe tem uma aceitação universal alta demais em todo o mundo para ser excluído, apesar de sua escrita ser quase que invariavelmente atroz”. No original: “Poe is too universally accepted around the world to be excluded, though his writing is almost invariably atrocious”.

5 A distinção entre os termos em inglês *novel* e *romance* não se mantém em português, já que os dois são igualmente traduzidos por “romance”. *Novel* se refere primordialmente ao romance moderno e sua tendência realista ao registro do cotidiano; *romance*, por sua vez, remete aos romances de cavalaria medievais e a um tipo de narrativa mais fantasioso, ao qual o gótico iria se ligar mais tarde.

culturais de seus equivalentes do Ensino Médio, ou da necessidade de respeitar suas preferências de leitura e sua própria perspectiva crítica – apesar de esses serem fatores que julgo extremamente importante levar em consideração. Essa discussão, na verdade, é essencial para uma compreensão mais precisa da história da literatura, capaz de oferecer um contraponto a um mapeamento de influências e intertextualidades (tanto sincrônicas quanto diacrônicas) que em geral só leva em consideração tendências de origem mais erudita, e não aquelas oriundas de textos mais populares e comerciais, mas cuja força de atuação está longe de ser desprezível. O depoimento de um escritor contemporâneo demonstra o quanto a complexidade desse entrecruzamento de leituras diferentes é indissociável da formação do leitor e também da produção ficcional, quando esse leitor se converte em autor:

Eu acho muito engraçado, dou risada quando hoje os leitores, quando leem um livro meu, falam assim: ‘Ah, é o Roberto Bolaño do Paraguai’, ou coisa do gênero [...]. Eu acho engraçadíssimo, porque descobri o Roberto Bolaño quando eu já tinha quase quarenta anos [...], eu já tinha publicado livros, inclusive. Tudo o que fez a minha cabeça foi aquilo que eu li na infância. Fui um leitor muito voraz na infância, e o que eu li muito provavelmente foi o que o Bolaño leu também, que são os clássicos: Robert Louis Stevenson, Joseph Conrad, Edgar Allan Poe, Mark Twain, Júlio Cortázar, Borges, essas coisas é que fizeram a minha cabeça, e literatura brasileira, sem dúvida nenhuma, principalmente a poesia brasileira, acho. Foram as coisas que ecoaram. E esses autores, no seu tempo, foram etiquetados e lidos como autores de literatura popular. Júlio Verne, por exemplo, li tudo, de cabo a rabo, todos os livros traduzidos para o português eu li, não escapou nenhum. Agatha Christie, outro ramo da literatura popular, o policial. Histórias de terror, a partir do Poe, eu li tudo o que havia traduzido, mas essencialmente havia uma produção riquíssima dos quadrinhos brasileiros [de horror] dos anos sessenta

e dos anos setenta, quando, durante o macartismo nos Estados Unidos, foram proibidos os quadrinhos de terror. [...] Eu acho que o ato criativo faz com que você reúna influências dos lugares mais insuspeitados e inusitados, e é isso que faz um trabalho ter algum tipo de originalidade, ou o que seja. [...] Quando eu leio um autor que me parece inovador, e vou investigar as raízes da produção de um autor ou uma autora, [percebo] que tudo tem a ver com esse cruzamento de influências muito díspares e às vezes de lugares absolutamente antitéticos, e no meu caso acho que é semelhante, funciona assim, de uma maneira parecida. (TERRON et al., 2021)

234

O trecho da entrevista com Joca Reiners Terron citado acima corrobora não só o peso das leituras realizadas na infância para a formação do escritor, o que mais uma vez reforça a necessidade de o estudante universitário ter um entendimento literário dos gêneros “populares” que constituem uma parte significativa dessas leituras, mas também o potencial formador que Eco (s/d, p. 46) atribui à chamada cultura de massa – os autores “etiquetados” como literatura popular que Terron menciona. O depoimento do escritor aponta também para a dificuldade – e, de certo modo, a futilidade – de estabelecer hierarquias literárias rígidas demais. Por mais que haja uma insistência em apontar para as influências mais “nobres” sobre a criação literária de um autor, o fato é que o texto se constrói num diálogo em que a produção mais comercial (os quadrinhos de horror vendidos em bancas de jornal) pode ter o mesmo peso – ou um peso ainda maior – do que obras que têm um prestígio cultural bem mais claro.

Para Terron, é justamente esse entrecruzamento das fontes mais diversas que constitui a riqueza de qualquer composição. Desse modo, as manifestações de todo o espectro literário, tomado em sua acepção mais ampla, devem ser levadas em consideração com a mesma seriedade analítica, e seria interessante que esse tipo de treinamento fizesse parte da experiência do aluno na universidade.

A tomada do cânone estabelecido como referência única reproduz (e ao mesmo tempo antecipa) o movimento esperado do aluno da Educação Básica, que deveria deixar para trás obras consideradas excessivamente marcadas pelas convenções de determinados gêneros em troca de leituras tidas como mais sofisticadas. O resultado é um panorama bem mais uniforme e sem fissuras da história literária, que apaga, em grande parte, as descontinuidades trazidas pela influência de gêneros tidos como inferiores e pela presença de diferentes temporalidades dentro de obras específicas, como traços residuais da estética sentimental mesmo em romances realistas ou a presença de elementos góticos na descrição dos bairros pobres de Londres em Dickens, muitos deles oriundos dos popularíssimos e baratos *penny dreadfuls*.⁶

Trata-se, então, de incorporar aquilo que costuma ser considerado como uma literatura menor (ou mesmo uma subliteratura) às discussões conduzidas na universidade, como um componente que desempenha um papel importante na constituição do campo literário, sendo parte integrante – em maior ou menor grau, conforme o caso – do diálogo intertextual que caracteriza qualquer obra de literatura. Ao se discutir o trabalho de um escritor específico, é preciso examinar com que gêneros ele estabelece um diálogo e de que forma esse diálogo se desenvolve, atentando não só para rupturas e inovações – os momentos em que o autor transcende as convenções

6 Márcia Abreu (2013, p. 34-35) chama atenção para a convivência de movimentos e estilos literários diferentes ao longo do século XIX, criticando a abordagem da literatura como uma sucessão contínua de “escolas” estéticas, uma vez que esta não daria conta da complexidade dos textos ficcionais da época, já que movimentos supostamente ultrapassados continuavam a ter uma influência duradoura e, na prática, se mantinham vivos. Ainda que as conclusões da pesquisadora digam respeito especificamente ao caso brasileiro, pode-se dizer que elas têm uma aplicação universal, em maior ou menor grau, pois todo texto literário tem uma dimensão diacrônica em seu diálogo com outros textos.

com as quais interage – mas também para as continuidades, pois tudo isso faz parte das condições de produção de um determinado texto. O triunfo crítico do realismo não deve apagar sua relação com gêneros não realistas, muitas vezes relegados a uma posição inferior justamente por serem vistos como escapistas ou excessivamente comerciais. É preciso lembrar que escritores tradicionalmente relacionados ao realismo, como Charles Dickens, Elizabeth Gaskell, Henry James, Edith Wharton, George Eliot e Thomas Hardy fizeram incursões por outros gêneros, e seria extremamente produtivo investigar como sua abordagem das histórias de fantasmas, por exemplo, influencia a elaboração de suas obras realistas.⁷

236 Por outro lado, mesmo quando não há um cruzamento desse tipo na obra de um autor, há outros cruzamentos com gêneros populares que merecem atenção: o estudo de um conto de Sherlock Holmes, por exemplo, pode ser iluminador no que diz respeito às convenções narrativas vitorianas, à disseminação de uma ideologia burguesa que daria forma ao próprio romance realista, à construção de modelos epistemológicos no século XIX e às relações entre ciência e narrativa.⁸

Não se deve esquecer também que a constituição de um campo literário independente, com sua própria lógica e hierarquia interna, é um fenômeno histórico. Pierre Bourdieu (1998) mapeia a formação desse campo na França do fim do século XIX, num processo que afetaria a própria noção de cânone ao estabelecer uma hierarquia de prestígio “de acordo com os critérios específicos do julgamento dos pares e mais ou menos exatamente ao contrário da hierarquia

7 Isso sem contar a influência do melodrama, com todos os seus excessos, sobre Balzac e Henry James, conforme argumenta Peter Brooks (1995).

8 No ensaio “Sinais: raízes de um paradigma indiciário”, Carlo Ginzburg (1989, p. 143-179) faz uma leitura muito rica da relação entre o surgimento de novos paradigmas de investigação científica no século XIX e a narrativa detetivesca.

ditada pelo sucesso comercial”,⁹ ou seja, os gêneros de maior prestígio eram aqueles que vendiam menos, enquanto os mais populares eram depreciados. Os gêneros a que Bourdieu se refere são a poesia, o teatro e o romance, mas a hierarquia interna do campo literário que ele traça aponta para o desprestígio dos gêneros narrativos que viriam a ser associados à cultura de massa, principalmente aqueles relacionados à publicação em periódicos de grande circulação, como viria a ser o caso da ficção científica, do horror e das histórias de detetive; no outro lado do espectro estariam justamente as obras que exigem um conhecimento mais especializado do próprio campo literário e que são consumidas por um público mais restrito. Para autores que trabalhavam antes da consolidação desse campo, mas já depois da decadência do sistema de patronato das artes que imporia a comercialização da literatura, essas distinções seriam menos importantes e perceptíveis.

Pode-se discutir até que ponto as hierarquias literárias se mantiveram estáveis; porém, o advento de uma estética pós-moderna, que programaticamente mistura o erudito e o comercial, embaralha diferentes gêneros e põe em questão a própria natureza da arte (HUTCHEON, 2003, p. 9), viria definitivamente abalá-las. A partir do momento em que as fronteiras entre os gêneros literários se tornam fluidas, como observa Linda Hutcheon (2003, p. 9), debruçar-se sobre modalidades narrativas antes consideradas menores se torna ainda mais importante. Não é mais possível dizer que certas obras de Thomas Pynchon, Kurt Vonnegut, Margaret Atwood, Ian McEwan são influenciadas pela ficção científica: na verdade, elas são ficção científica, assim como seria muito difícil distinguir **City of Glass**, de Paul Auster, ou **The Book of Evidence**, de John Banville, de romances policiais, enquanto um autor como DeLillo

237

9 No original: “[...] selon les critères spécifiques du jugement des pairs et à peu près exactement l’inverse de la hiérarchie selon le succès commercial” (BOURDIEU, 1998, p. 193; tradução própria).

frequentemente se equilibra entre o realismo e – mais uma vez – a ficção científica. O caso do nobel Kazuo Ishiguro é emblemático, já que ele escreveu livros em vários desses gêneros: romance policial (**When We Were Orphans**, 2000), ficção científica (**Never Let Me Go**, 2005 e **Klara and the Sun**, 2021) e fantasia (**The Buried Giant**, 2015).

Apesar desse apagamento das fronteiras entre os gêneros e da desestabilização das hierarquias literárias na contemporaneidade, não proponho aqui a abolição de qualquer noção de cânone ou o apagamento de qualquer tipo de distinção, mas a abordagem desses conceitos de forma crítica, lembrando, por exemplo, como o cânone é uma construção e tem uma forte ligação com a estrutura social.¹⁰ Não se trata de demonstrar que um romance de Ray Bradbury tem a mesma qualidade de um de Virginia Woolf, mas sim de mostrar que pertencem a categorias diferentes e que os critérios para avaliá-los não devem ser os mesmos, pois eles propõem a seus leitores jogos textuais distintos. Entretanto, ambos são objetos de leitura válidos, cada um à sua maneira, pois têm coisas diferentes a nos dizer.

238

Discutir literaturas “menores” na universidade significa, em

¹⁰ “Na verdade, é a qualidade social do público (medida principalmente a partir do seu volume) e o lucro simbólico que este garante que determinam a hierarquia específica que se estabelece entre as obras e os autores no interior de cada gênero, sendo que as categorias hierarquizadas que se distinguem entre eles correspondem de forma bastante estreita à hierarquia social dos públicos [...]” (BOURDIEU, 1998, p. 196; tradução própria). No original: “C’est en effet la qualité sociale du public (mesurée principalement à son volume) et le profit symbolique qu’il assure que déterminent la hiérarchie spécifique que l’on établit entre les œuvres et les auteurs à l’intérieur de chaque genre, les catégories hiérarchisées que l’on y distingue correspondant assez étroitement à la hiérarchie sociale des publics [...]”. Como indica Mibielli (2021, p. 14, 16-17), “o cânone é uma construção social contextualizada”, uma comunidade imaginária de textos criada por diferentes grupos e que varia de acordo com esses grupos, o que não o torna menos real para aqueles que se inserem em sua tradição.

última instância, analisar questões centrais do texto literário, como sua historicidade, sua articulação com o contexto social, suas relações com a ideologia, os efeitos que podem criar em seus leitores e a capacidade que as diferentes modalidades textuais têm de criar significado. Nesse processo, interessa investigar o que essas literaturas de cunho fantástico ou insólito podem dizer que escapa à literatura realista. Para Terron, por exemplo, os gêneros “populares” teriam um potencial de representação que escapa à narrativa realista:

O salto, o pulo do gato, de uma história de terror, por exemplo, ou de uma ficção científica se dá de forma mais efetiva quando a construção narrativa é totalmente realista. Então, num certo sentido, alguns livros de ficção popular e de ficção de gênero são construídos de maneira muito mais minuciosa em termos de retratar a realidade até do que aquilo que se supõe o realismo, um realismo literal ou que se apegue às convenções do realismo como gênero, que eu acho, francamente, superadas para retratar a realidade do nosso momento, da nossa época. A ficção popular tem armas muito mais eficazes [...]. (TERRON et al., 2021)

239

Essa opinião é ecoada pelo escritor Marcelo Ferroni: “Gênero é uma coisa que me encanta. A literatura realista não dá conta da velocidade das transformações que vivemos hoje” (GABRIEL, 2021).¹¹

É preciso, portanto, dar ouvidos à advertência que Júlio França (2017, p. 21-22) faz em sua introdução à coletânea de ensaios **Poéticas do mal**: “[o] ato de valoração da obra deveria ser o movimento final de um processo complexo – que envolve, entre outros procedimentos, descrição e interpretação –, jamais um pressuposto apriorístico que determina o que deve ou não ser estudado”, sendo imprescindível se abrir “à percepção da multiplicidade de formas

11 De forma semelhante, ao mesmo tempo em que relaciona o surgimento do gótico na Inglaterra à expansão de uma literatura comercial e ao consumismo, E. J. Clery (1999, p. 62-65, 129) observa que no final do século XVIII havia a percepção de que a literatura de temas sobrenaturais podia revelar melhor as verdades desagradáveis da vida real do que as narrativas realistas.

assumidas pelos textos a que chamamos ‘literatura’”. Pode-se argumentar que já seria um grande feito despertar esse tipo de atitude em alunos de literatura, essa abertura que procura ver o texto ficcional sem preconceitos e sem a imposição de significados pré-concebidos.

240 Isso exige que se desfaçam alguns equívocos (algo que uma efetiva análise textual pode conseguir), a começar pela correlação automática de gêneros como a ficção científica, o horror, a fantasia e a narrativa policial com a cultura de massa. Ainda que esses gêneros tenham florescido e se disseminado no contexto de uma literatura comercial, sua associação com a cultura de massa não dá conta de explicar o seu desenvolvimento posterior, nem é suficiente para abarcar a sua diversidade ou esgotar suas possibilidades de leitura. Ainda que, tomados em seu conjunto, se possa afirmar que esses gêneros permaneçam populares, é altamente questionável que todas as obras dentro de cada um deles tenham a mesma penetração junto ao público, ou apresentem o mesmo nível de complexidade. Na verdade, enquanto alguns exemplos do que poderíamos chamar de literatura de gênero tornam-se *best-sellers*, outros são consumidos dentro de um nicho específico e bastante especializado. Uma série de fantasia como **Chronicles of Ice and Fire** tornou-se um grande fenômeno editorial graças à sua adaptação para a TV (tanto que passou a ser conhecida como **Game of Thrones**, na verdade o título do primeiro livro da série), mas pode-se dizer o mesmo da saga *Earthsea*, de Ursula Le Guin, ou do romance **Jonathan Strange and Mr. Norrell**, de Susanna Clarke, que pertencem ao mesmo gênero? A literatura de massa e a literatura de gênero podem se sobrepor em parte, mas não são equivalentes. Apesar de persistir a tendência de enxergar os gêneros tradicionalmente considerados menores como blocos monolíticos, é preciso estabelecer distinções entre as obras que os compõem e não as descartar em conjunto como meros produtos comerciais.

Outro equívoco decorrente da associação apressada da literatura de gênero com a cultura de massa é a crença – evidente nos

textos voltados para o ensino de literatura na Educação Básica discutidos no início deste capítulo – de que se trata de uma literatura fácil, que se estrutura a partir de fórmulas facilmente reproduzíveis e prontamente reconhecidas pelos leitores. Farah Mendlesohn (2003, p. 1) afirma enfaticamente, logo no início de sua introdução para a coletânea **The Cambridge Companion to Science Fiction**, que a ficção científica não é popular, para logo a seguir listar as complexidades de um romance exemplar do gênero. Samuel Delany (2009), por sua vez, esmiúça o processo de constante interpretação e revisão de expectativas exigido pela leitura de ficção científica. Júlio França (2017, p. 22-28) apresenta o gótico como uma forma literária que explora os limites do nosso conhecimento, sendo marcada pela dúvida e a ambivalência, enquanto Michael Holquist (1971) chama atenção para o fascínio exercido sobre intelectuais pelas histórias de detetive e aponta para o potencial do gênero de representar os dilemas da razão e a necessidade de autoinvestigação do indivíduo. Tampouco pode-se dizer que se trata de uma literatura essencialmente escapista, pois aos gêneros não realistas pode-se estender o juízo que Júlio Cortázar (1993, p. 148-149) faz a respeito do fantástico, ao afirmar que este exploraria uma “ordem mais secreta e menos comunicável”, em contraponto a

241

esse falso realismo que consiste em crer que todas as coisas podem ser descritas e explicadas como dava por assentado o otimismo filosófico e científico do século XVIII, isto é, dentro de um mundo regido mais ou menos harmoniosamente por um sistema de leis, de princípios, de relações de causa e efeito, de psicologias definidas, de geografias bem cartografadas.

Em minhas aulas sobre teatro inglês, costumo encerrar a análise de **A tempestade** de Shakespeare com uma discussão sobre o último número da história em quadrinhos **The Sandman**. Nessa pequena fantasia escrita por Neil Gaiman e desenhada por Charles Vess, William Shakespeare tem um encontro derradeiro com

o senhor dos sonhos, que havia lhe concedido o talento de contar histórias em troca da composição de duas peças em sua homenagem: **Sonho de uma noite de verão** e, é claro, a própria **A tempestade**. Trago o trabalho de Gaiman e Vess à sala de aula não como uma forma de buscar uma identificação mais ou menos espúria com um suposto interesse dos alunos – na verdade, parto do princípio de que a maioria deles provavelmente não é leitora de **The Sandman** e sequer ouviu falar dessa história em quadrinhos. O que me interessa é mostrar como um texto como **A tempestade** continua a reverberar na cultura contemporânea e como um exemplar de um setor particularmente mal afamado da chamada indústria de entretenimento – a história em quadrinhos – participa da perpetuação do mito cultural construído em torno de Shakespeare, ao mesmo tempo em que oferece uma interpretação própria de uma das peças mais famosas de um dos maiores ícones da alta cultura.

242 O último número de **The Sandman** é uma reflexão a respeito da imaginação e da escrita, e das tensões entre fantasia e realidade. O estudo de gêneros não realistas na universidade, da chamada literatura menor, envolve justamente uma discussão em torno da literariedade do texto e suas formas de significar. Essas obras nos oferecem exemplos particularmente ricos de como se articula a representação no texto literário, de sua complexa relação com a realidade e da diversidade de estratégias que dão forma à narrativa ficcional, desde a ostensiva estilização do gótico até os intrincados mecanismos de estranhamento acionados pela ficção científica. Longe de serem efetivamente marginais, esses gêneros sempre desempenharam um papel importante nos desdobramentos do campo literário moderno.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. Conectados pela ficção: circulação e leitura de romances entre a Europa e o Brasil. **O Eixo e a Roda**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 15-39, 2013. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/o_eixo_ea_roda/article/view/5363/4769. Acesso em: 19 mai. 2020.
- BARTH, Pedro Afonso; BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. O horror que fascina: contos de Quiroga no Ensino Médio. **Revista Leia Escola**, Campina Grande, v. 18, n. 2, p. 72-82, 2018.
- BLOOM, Harold. **The Western Canon: The Books and School of the Ages**. Nova York; San Diego; Londres: Harcourt Brace & Company, 1994.
- BORTOLON, Daniela. **De Sherlock Holmes a Shakespeare: um caminho a ser descoberto – projeto de ensino de literatura: o leitor como foco, o professor como mediador**. 2006. 176f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras, 2006.
- BOURDIEU, Pierre. **Les règles de l'art: genèse et structure du champ littéraire**. 2a ed. Paris: Éditions du Seuil, 1998.
- BROOKS, Peter. **The Melodramatic Imagination: Balzac, Henry James, Melodrama, and the Mode of Excess**. New Haven: Yale UP, 1995.
- CARDOSO, Chislene Moreira. **O trabalho com sequências didáticas no Ensino Fundamental: reflexões sobre experiências com o gênero de texto narrativa de horror**. 2008. 144f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2008.
- CARVALHO, Isabel Maria Soares da Costa; NUNES, Maria Meyre Gomes. A narrativa de enigma e sua interface com o letramento literário. **Anais do IV COGITE – Colóquio sobre Gêneros & Textos**, p. 329-346, s/d. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/ancogite/article/view/10926>. Acesso em: 01 nov. 2021.
- CLERY, E. J. **The Rise of Supernatural Fiction, 1762-1800**. Cambridge: Cambridge UP, 1999.
- COHEN, Margaret. **The Sentimental Education of the Novel**. Princeton: Princeton University Press, 1999.
- CORTÁZAR, Julio. Alguns aspectos do conto. In: CORTÁZAR, Julio. **Valise de Cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 1993, p. 147-163.

DELANY, Samuel. About 5,750 Words. *In*: DELANY, Samuel. **The Jeweled Jaw: Notes on the Language of Science Fiction**. Middletown (CT): Wesleyan University Press, 2003, p. 1-15.

DIAS, Daise Lilian Fonseca. Ficção científica na sala de aula: o (pós) colonialismo de Edgar Allan Poe. **Anais do VI CONEDU – Congresso Nacional de Educação**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/60521>. Acesso em: 01 nov. 2021.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, s/d.

FRANÇA, Júlio. Introdução. *In*: FRANÇA, Júlio (Org.). **Poéticas do mal: a literatura do medo no Brasil (1840-1920)**. Rio de Janeiro: Bonecker, 2017, p. 19-35.

GABRIEL, Ruan de Sousa. Meu ambiente de trabalho me condena. **O Globo**, Rio de Janeiro, ano XCVII, n. 32.233, Segundo Caderno, p. 5, 06 nov. 2021.

GAIMAN, Neil (texto); VESS, Charles (arte). The Tempest. **The Sandman**, n. 75. Nova York: DC Comics, mar. 1996.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2011, p. 143-179.

244

HOLQUIST, Michael. Whodunit and Other Questions: Metaphysical Detective Stories in Post-War Fiction. **New Literary History**, v. 3, n. 1, p. 135-156, 1971.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. **Dialectic of Enlightenment: Philosophical Fragments**. Stanford: Stanford University Press, 2002.

HUTCHEON, Linda. **A Poetics of Postmodernism: History, Theory, Fiction**. Nova York; Londres: Routledge, 2003.

MARQUES, Anna Laura Piantino; FELIPPE, Thiago Antonio; MOTTA, Clara. Contos de horror no Ensino Fundamental: um projeto do PIBID-Letras Unicamp. **Revista Iniciação & Formação Docente**, v. 8, n. 1, p. 374-385, 2021.

MENDLESOHN, Farah. Introduction: Reading Science Fiction. *In*: JAMES, Edward; MENDLESOHN, Farah (Orgs.). **The Cambridge Companion to Science Fiction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, p. 1-11.

MENON, Maurício César. A narrativa de mistério/suspense, terror/horror no Ensino Médio: ponderações e esclarecimentos. *In*: OLIVEIRA, Vanderléia da Silva (Org.). **Educação literária em foco: entre teorias e práticas**.

Cornélio Procópio (PR): Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus de Cornélio Procópio, 2008, p. 78-87.

MIBIELLI, Roberto. Cãnone. *In*: JOBIM, José Luís; ARAÚJO, Nabil; SASSE, Pedro Puro (Orgs.). **(Novas) Palavras da Crítica**. Rio de Janeiro: Edições Makunaima, 2021, p. 13-43.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Literatura para todos. **Literatura e sociedade**, v. 11, n. 9, p. 16-29, 2006.

REZENDE, Neide Luzia de; OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. Entre a identificação e o distanciamento: práticas e impressões de leitura ficcional dos jovens e o ensino de literatura. **Diadorim**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 18, p. 159-171, jan.-jun. 2016.

SANTOS, Thiago de Freitas. Literatura e cinema de horror/terror para o ensino de língua inglesa no Ensino Médio. **LínguaTec**, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, v. 5, n. 2, p. 366-379, 2020.

TERRON, Joca Reiners; CARDOSO, André Cabral de Almeida; SASSE, Pedro. Entrevista: Joca Reiners Terron. **Canal Estudos em Literatura UFF. YouTube**. 28 out. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tehE5QIZifo&t=2715s>. Acesso em: 07 nov. 2021.

WATT, Ian. **The Rise of the Novel: Studies in Defoe, Richardson and Fielding**. Harmondsworth (UK): Penguin, 1972.

Ensino de dramaturgia e teatro no Curso de Letras da Universidade Federal Fluminense

André Dias

ANDREA – (voltando-se)

Estamos muito longe de saber o bastante, Giuseppe. Nós ainda estamos muito no começo. (BRECHT, 1991, p. 170)

246

Durante muito tempo os cursos de Letras espalhados pelo país afora não se ocuparam de estudos sobre a dramaturgia brasileira e tampouco sobre o teatro nacional. Mesmo um estudioso como Antonio Candido em seu trabalho historiográfico mais importante, *Formação da Literatura Brasileira* (1959), não abordou nem lateralmente a questão. Em que pese o extraordinário fôlego de seu trabalho, o crítico literário mais importante do país optou por não criar em nenhum dos dois volumes da obra uma seção dedicada à dramaturgia nacional e muito menos ao teatro do país. No prefácio de *Formação da Literatura Brasileira* (1959), Antonio Candido explica que o preparo do livro foi feito por etapas, ao longo do tempo, em meio a outros trabalhos, seguindo um plano previamente fixado, no qual não constava a análise da dramaturgia. A seu ver, porém, a exclusão do estudo de peças de autores nacionais, mesmo lhe parecendo inicialmente “recomendável para a coerência do plano”, acabou por subtrair uma parcela importante da argumentação do estudioso sobre o caráter sincrético e ambivalente do Romantismo brasileiro. Assim se pronunciou crítico sobre a questão:

O estudo das peças de Magalhães e Martins Pena, Teixeira e Souza e Norberto, Porto-Alegre e Alencar, Gonçalves Dias e Agrário de Menezes teria, ao contrário, reforçado meus pontos de vista sobre a disposição construtiva dos escritores e o caráter sincrético, não raro ambivalente, do Romantismo. Talvez o argumento da coerência tenha sido uma racionalização para justificar, aos meus próprios olhos, **a timidez em face dum tipo de crítica – a teatral – que nunca pratiquei** e se torna, cada dia mais, especialidade amparada em conhecimentos práticos que não possuo” (Candido, 1993, p. 12 – Grifo nosso).

O trecho grifado na passagem assinala a um só tempo a coerência intelectual do crítico e a modéstia de um estudioso a quem não faltavam recursos e instrumentos para empreender um trabalho sério e consistente no campo da dramaturgia brasileira. Sobre essa questão, João Roberto Faria, pesquisador pródigo das relações entre dramaturgia e literatura no campo das Letras, em artigo publicado na Revista USP, nº 118, de 2018, sob o título: “Antonio Candido e seus escritos sobre teatro brasileiro” demonstra claramente a grande capacidade de nosso crítico maior para o ofício da análise teatral e defende a tese de que esta foi um atividade bissexta, fundamentalmente, em decorrência da sua amizade desde os tempos da juventude com Décio de Almeida Prado, ainda no período da *Revista Clima*. É importante lembrar que o trabalho no periódico encaminhou o último para a crítica teatral e o primeiro para a crítica literária, definindo, assim, os caminhos profissionais dos grandes mestres.

247

O mesmo João Roberto Faria em texto de 2013 sobre o estudo da dramaturgia brasileira no curso de Letras apresenta uma série de considerações da maior importância, que ajudam a compreender as possíveis razões da escassez de pesquisas da dramaturgia e, por extensão, do teatro nos cursos de Letras:

Com poucas exceções, a dramaturgia é estudada com parcimônia, como se fosse mero apêndice da nossa história literária. Por vezes, nem mesmo é levada em conta nos programas da disciplina

Literatura Brasileira. A exigência de um instrumental teórico e analítico próprio, que nem sempre é do domínio de quem estuda a poesia e a prosa, e o diálogo dos nossos dramaturgos com seus pares europeus e norte-americanos – o que exige conhecimento de suas obras – são dificuldades que afastam professores de Literatura Brasileira da dramaturgia (Faria, 2013, p. 504 -505)

As considerações do pesquisador ajudam a compreender algumas das possíveis razões para a timidez na abordagem da dramaturgia brasileira nos cursos de Letras. Curiosamente, nas Licenciaturas em Língua Estrangeira, com alguma variação entre as instituições, o ensino de dramaturgia é parte constituinte dos currículos. O que seria de um curso de Licenciatura em Italiano sem se ocupar da dramaturgia de Maquiavel, Goldoni, Pirandello ou Dario Fo? Ou então, uma Licenciatura em Espanhol sem a presença de Lope de Vega, Tirso de Molina, Calderón de La Barca, Federico García Lorca ou Fernando Arrabal? Dá para imaginar o estudo da Literatura Francesa prescindindo de Racine, Molière, Alfred Jarry, Eugène Ionesco ou Sartre? Seria possível para uma Licenciatura em Língua Inglesa prescindir das obras de Shakespeare ou os estudos de Literatura alemã desprezarem as contribuições de Bertolt Brecht? Por suposto que não. Aliás, em grande medida, os trabalhos destes e outros dramaturgos foram determinantes para forjar a identidade de suas respectivas literaturas nacionais. No caso da Literatura Brasileira, a possibilidade de estudar a poesia e a prosa em compasso com a dramaturgia nacional, seguramente amplia as possibilidades de compreensão do conjunto de nossa Literatura e, por extensão da nossa cultura. Sendo assim, a inclusão dos estudos da dramaturgia brasileira e do teatro nacional nos currículos das Licenciaturas de Português e Literatura Brasileira, mais do que uma concessão, constitui uma necessidade para prover uma formação mais sólida e ampla aos discentes dessa área.

Em consonância com as ideias e perspectivas críticas aqui expostas – associadas ao grande prazer em transitar pelos campos da literatura e do teatro – elaborarei, a seguir, uma apresentação das ações, práticas, estratégias adotadas e dos resultados obtidos ao longo do período de implementação sistemática dos estudos da dramaturgia brasileira no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Literatura da UFF. Antes de prosseguir, no entanto, é preciso registrar que, apesar do caráter pioneiro da iniciativa, outros pesquisadores que vieram antes de mim, ainda que de modo não orgânico, prepararam o solo para que a semente desta árvore, que cresce com raízes bem firmadas, fosse lançada.

Nesse sentido e como uma singela homenagem, registro o trabalho realizado por Jorge de Sá, docente de Literatura Brasileira da UFF, que ainda nos idos dos anos de 1990 realizou uma aproximação muito particular entre o universo da literatura e do teatro. No caso do professor, seu interesse se concentrou em trabalhar, ainda que de forma não profissional, a encenação de obras da dramaturgia nacional. Infelizmente, o trabalho foi interrompido em decorrência de sua morte prematura em 30 de setembro de 1998. Da mesma forma, destaco a presença de Ângela Maria Dias, Professora Titular de Literatura Brasileira da UFF. Atualmente aposentada, mas ainda altamente produtiva na Pós-Graduação, a docente iniciou suas atividades na UFF em 1998, desenvolvendo pesquisas que abarcam temas ligados à prosa, à poesia, às artes plásticas, ao cinema e também à dramaturgia e ao teatro. No campo da dramaturgia brasileira e do teatro, publicou artigos em revistas acadêmicas enfocando, entre outros, o teatro de Nelson Rodrigues e o teatro do absurdo. Publicou o livro autoral *A forma da emoção: Nelson Rodrigues e o melodrama* (7Letras, 2013). Além disso, orientou teses e dissertações sobre o teatro de Nelson Rodrigues e Plínio Marcos.

As trajetórias de Jorge de Sá e de Ângela Maria Dias nas searas da dramaturgia e do teatro, quando olhadas retrospectivamente,

podem ser encaradas como sinais de que na dramaturgia e no teatro havia um percurso promissor para aqueles que desejassem eleger esses campos como objeto de estudo. Sendo assim, me sinto conectado ao Jorge de Sá de quem lembro com viva e afetuosa memória. De forma semelhante, estou ligado a Ângela Maria Dias de quem sou leitor frequente e ainda tenho o privilégio de trabalhar e desfrutar da generosa amizade. Que privilégio!

Desde 2015, na esfera do curso de Letras da Universidade Federal Fluminense, venho empreendendo esforços para a consolidação do campo dos estudos da dramaturgia brasileira – sem desprezar as encenações – como elemento indispensável da literatura nacional. O trabalho procura, a um só tempo, promover a prática da leitura e análise de obras teatrais brasileiras, bem como fixar os estudos da dramaturgia nacional no currículo das Licenciaturas em Letras, com especial atenção para a área de Português e Literaturas na instituição. Simultaneamente, na Pós-Graduação, tenho me dedicado, também desde 2015, a abrir um campo de **250** pesquisa direcionado às investigações em torno da dramaturgia e do teatro. Assim, concentrei o trabalho de orientação em pesquisas de Mestrado e Doutorado que se ocupam fundamentalmente de temas ligados à dramaturgia e ao teatro. O resultado do referido trabalho, até o momento, pode ser visto na formação de sete Mestres e quatro Doutores com pesquisas que abarcam aspectos diversos da obra teatral de autores como, por exemplo, Ariano Suassuna, Gianfrancesco Guarnieri, Arthur Miller, Nelson Rodrigues, Oswald de Andrade, Chico Buarque, Abdias Nascimento, Grace Passô, entre outros. Além da análise do projeto dramaturgico-teatral “Romance-em-Cena”, do diretor Aderbal Freire Filho.

Inicialmente, a Pós-Graduação foi o espaço mais livre e desembaraçado para dar início formal à consolidação deste novo campo de estudos na área de Letras na Universidade Federal Fluminense. A possibilidade de uma abordagem mais livre se deve, em grande

medida, pelo modo como o Programa está organizado do ponto de vista curricular. No Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura da UFF, atuo na Linha de Pesquisa: Literatura, História e Cultura que tem como objetivos o “estudo das relações que o texto literário mantém com as questões da história, sociedade e política. Interfaces entre literatura, ciências humanas e sociais. Aspectos relacionais entre literatura e cultura”¹. A Linha de Pesquisa, como se espera, é bastante abrangente como também são abrangentes as três disciplinas que a compõe. Assim, na disciplina “Literatura e Identidades Culturais” faz-se um “estudo do texto literário como expressão de questionamentos identitários, sobretudo em contexto pós-colonial”. Já a segunda disciplina, “Literatura, História e Memória” examina o “estudo das relações entre história, memória e literatura, abordando modalidades discursivas e perspectivas hermenêuticas”. A terceira disciplina, “Estudos Literários e Outros Campos do Saber” realiza um “estudo do discurso literário na sua relação com outros discursos, tais como os das ciências humanas e sociais, e com a produção cultural do seu tempo; diálogos possíveis e influências mútuas. Análise do papel do escritor, do leitor e da crítica na sociedade”. Como se vê, as disciplinas que compõem esta Linha de Pesquisa têm como características comuns o fato de serem bastante abrangentes, até ao ponto de funcionarem como um grande guarda-chuva, abarcando uma série infinita de possibilidades de se ofertar cursos no interior do Programa.

251

A envergadura arrojada da estrutura curricular do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura da UFF criou as condições de produção necessárias para que eu pudesse oferecer

1 A íntegra das Linhas de Pesquisa, bem como todas as disciplinas e ementas que compõem a estrutura curricular do Programa de Pós-Graduação em estudos de Literatura da UFF estão disponíveis no site do Programa, no seguinte endereço: <https://www.poslit.uff.br/linhas-de-pesquisa-e-disciplinas/>

sistematicamente cursos baseados nas inquietações provocadas pelas leituras e análises de obras dramáticas de variados expoentes do teatro brasileiro e universal. Assim, no primeiro semestre letivo do ano de 2015 iniciei a caminhada pelo universo da dramaturgia e do teatro oferecendo o curso: **Riso e Dissonância em Pirandello e Campos de Carvalho** no âmbito da disciplina “Literatura, História e Memória”. O curso examinava como Luigi Pirandello, na Itália do início do século XX, e Campos de Carvalho, no Brasil do final dos anos de 1950 e início dos de 1960 do mesmo período, através dos seus discursos literários, empreenderam questionamentos existenciais e sociais significativos. A partir da leitura e do debate das narrativas dos autores e de estudos críticos sobre suas obras foram analisadas, entre outras, as seguintes questões: o humor como mecanismo de desestruturação das certezas individuais e coletivas; o problema da constituição da identidade dos sujeitos e o papel da palavra alheia; os sentidos de loucura e lucidez na sociedade; ordem social e fragmentação do indivíduo; o diapasão iconoclasta e dissonante como possível força motriz da realização literária dos escritores.

252

O curso, como inaugural, fez ainda uma mediação entre um dramaturgo (Pirandello) e um romancista (Campos de carvalho). Sobre Campos de Carvalho, cumpre registrar que sua obra romanesca foi apropriada em momentos diferentes para os palcos. A título de exemplo, cito *O púcaro búlgaro*, dirigido por Aderbal Freire Filho em 2006, com grande sucesso de público e crítica. Ou ainda, *A lua vem da Ásia*, adaptado e encenado pelo ator Chico Diaz em 2011. A peça teve carreira vitoriosa, recebeu prêmios e foi muito bem acolhida por público e crítica. Estes dois exemplos dão a ver a vocação cênica dos romances do escritor brasileiro, dono de um estilo inconfundível e incessantemente provocador.

A repercussão do primeiro curso foi tão favorável que me motivou a seguir em frente. Assim, no primeiro semestre de 2016, ofertei o curso, também vinculado à disciplina “Literatura, História

e Memória”, intitulado: **Discurso Dramatúrgico, Dissonância e Polarização Social**. Dessa vez, a ideia foi trabalhar com um conjunto de dramaturgos altamente representativos do melhor do teatro moderno. Em suma, foram selecionadas as seguintes peças para serem objeto de análise do curso: *Estado de sítio* (1948), de Albert Camus, *A morte de um caixeiro-viajante* (1949), de Arthur Miller, *O diabo e o bom deus* (1951), de Jean-Paul Sartre, *Esperando Godot* (1952), de Samuel Beckett, *O rinoceronte* (1959), de Eugène Ionesco, *Toda nudez será castigada* (1965), de Nelson Rodrigues e *Nada para Pehuajó* (1975), de Júlio Cortázar. O objetivo era examinar a questão da dissonância e da polarização social que, em 2016, começavam a se agudizar tanto no Brasil, quanto em outras partes do mundo. Para refletir sobre o problema da grave escalada da intolerância e do espírito totalitário amplamente difundidos no presente, o curso lançava mão da experiência de leitura de obras produzidas ao longo de um período de quase três décadas, entre os anos de 1948 até 1975.

A partir daí, teve início a consolidação de um método de trabalho com a dramaturgia na Pós-Graduação em Estudos de Literatura da UFF. O cerne desta metodologia consistia na leitura e análise dos textos teatrais (e sempre que possível das encenações), tendo como princípio o exame das condições de produção e dos momentos históricos que condicionaram a elaboração de cada um deles. Outra tarefa importante era a de esmiuçar o papel desempenhado por cada peça quando chegavam pela primeira vez ao público. Da mesma maneira, procurava-se avaliar o caráter dissonante e a atualidade das questões postuladas em cada obra.

Em 2017, foi a vez do curso: **Rir para não chorar: teatro, ironia e dissonâncias**. Este curso também foi desenvolvido a partir da disciplina “Literatura, História e Memória”, e analisou as seguintes peças: *O mercador de Veneza* (1596/97), de William Shakespeare, *O avaro* (1668), de Molière, *O inspetor geral*

(1836), de Nikolai Gógol, *Ubu rei* (1896), de Alfred Jarry, *Esta noite se representa de improviso* (1929), de Luigi Pirandello, *Vida de Galileu* (1938/39), de Bertolt Brecht e *Auto da compadecida* (1955), de Ariano Suassuna. O curso investigou de que modo o riso poderia funcionar como desagravo às variadas formas de opressão, conservadorismos e obscurantismos que insistem em assombrar a humanidade através dos tempos. As obras selecionadas apresentavam pelo menos três pontos em comum, a saber: são consideradas pela crítica especializada clássicos da literatura dramática, lançam mão do riso como elemento questionador da ordem e dos dogmas sociais e existenciais e, por fim, todas foram encenadas nos palcos cariocas entre os anos de 1996 e 2017. O mercador de Veneza (1996), *Auto da compadecida* (1998), *O avaro* (2000), *Esta noite se improvisa* (2000), *O Inspetor geral* (2003), *Galileu Galilei* (2016) e *Ubu rei* (2017). A fim de promover uma maior interlocução entre os campos da Literatura e do Teatro o curso contou com a participação especial da atriz Denise Fraga, que na época acabara de protagonizar uma extraordinária montagem de *Vida de Galileu*, de Brecht. A montagem, sob a direção de Luiz Vilaça, recebeu o título de Galileu Galilei.

254

O ano de 2017 marcou um avanço do ponto de vista dos procedimentos metodológicos no trabalho com a dramaturgia e o teatro. Ao trazer uma atriz experiente como Denise Fraga para um diálogo franco, rico e instigante sobre o ofício da encenação, foi possível adensar o entendimento sobre as particularidades do texto dramático. Este (o texto dramático), a um só tempo, nasce para o advento fugaz do palco – que dura o tempo de uma temporada teatral – mas também pode ganhar a imortalidade do verbo quando registrado em forma de livro. Cruzar essas duas perspectivas tem se mostrado um excelente instrumento para melhor penetrar nas dobras da dramaturgia e do teatro.

Encenações da existência: teatro e experiências humanas foi o curso ministrado no ano de 2018. Àquela altura, era evidente que no conjunto das três disciplinas que fazem parte da Linha de Pesquisa “Literatura, História e Cultura”, a que melhor se ajustava para o trabalho no entrecruzamento entre a literatura e o teatro era “Literatura, História e Memória”. Isso se deve à amplitude da ementa desta disciplina, que favorece o desenvolvimento do percurso analítico pretendido nestes tipos de curso. Assim, o curso **Encenações da existência: teatro e experiências humanas**, a partir do exame das peças: *Um inimigo do povo* (1882), de Henrik Ibsen, *A gaiivota* (1897), de Anton Tchekhov, *Longa jornada noite adentro* (1941), de Eugene O’Neill, *As cadeiras* (1951), de Eugène Ionesco, *A visita da velha senhora* (1956), de Friedrich Dürrenmatt, *Fim de partida* (1957), de Samuel Beckett e *Festa de aniversário* (1957), de Harold Pinter, procurava compreender de que modo o discurso dramático poderia favorecer uma melhor compreensão das diversas experiências humanas. Os procedimentos metodológicos – naquele momento já definidos – concentravam-se nas condições de produção e nos momentos históricos que condicionaram a elaboração das obras discutidas no curso, sem perder de vista o papel desempenhado por cada uma delas quando chegaram à lume. Decorreu daí a necessidade de investigar ainda a atualidade e permanência das questões postuladas nas peças escolhidas, com o objetivo de refletir sobre a existência como um permanente processo de invenção e reinvenção. Tal processo, ao reunir simultaneamente grandezas e contradições, ajuda a forjar o que há de mais legitimamente humano nos indivíduos.

255

A onda reacionária, conservadora e totalitária voltava a se insinuar claramente em 2019, com a ascensão de um governo de extrema direita no Brasil. A fim de me contrapor a todo atraso representado pelas forças políticas que usaram a democracia para tentar destruir o regime democrático é que surgiu o curso: **Nelson Rodrigues e a**

Família pelo Averso. Voltar a obra do grande dramaturgo brasileiro, com especial atenção para a concepção de família presente em suas peças, era uma maneira de expor a farsa totalitária travestida de um discurso de moralidade que não se sustentava em nenhum quadrante daquele governo espúrio. Naquele momento, com uma metodologia de trabalho consolidada, partimos para a análise das peças: *A mulher sem pecado* (1941), *Vestido de Noiva* (1943), *Álbum de família* (1945), *Dorotéia* (1949), *Toda nudez será castigada* (1956), *Os sete gatinhos* (1958) e *O beijo no asfalto* (1961), a fim de investigar como a obra teatral produzida por Nelson Rodrigues lança luz sobre temas e tabus concernentes à família e à sociedade brasileira. Ancorados na metodologia que examina as condições de produção e os momentos históricos que forjaram a elaboração dos textos e na avaliação do papel desempenhado por cada um deles quando debutaram diante do público, examinou-se a atualidade e a permanência das questões presentes nas peças estudadas, a fim de compreender como o discurso dramatúrgico do autor cooperaria para a elaboração de uma crítica à onda conservadora que se difundia fortemente no Brasil de então.

256

O ano de 2020 aprofundou a cisão na sociedade brasileira, cada vez mais polarizada e sofrendo as injunções de uma enxurrada de notícias falsas. Estava em curso a ação de um regime cujo principal objetivo era a destruição completa das conquistas históricas do estado de bem-estar social. No país, enfrentávamos o pandemônio provocado pelo pior governo da história recente do Brasil. Para piorar a situação, o mundo foi varrido pela pandemia da COVID19 provocada pelo SARS-CoV2, com milhões de vidas ceifadas.

No Brasil, o negacionismo e a perversidade dos mandatários do momento levaram o país a ter um dos maiores índices de letalidade da doença no mundo. Setecentos mil vidas foram perdidas para a doença devido à incúria, ao negacionismo e à perversidade do desgoverno de Jair Messias Bolsonaro. Continuar explorando a

obra de Nelson Rodrigues era necessário e ajudava a dar um sentido mais profundo para a cara de absurdo que a vida tomava naquele momento. Daí, nasceu o curso: **Nelson Rodrigues e o Teatro da Vida Ordinária**. Todo ministrado de forma remota devido à necessidade de afastamento social durante a fase mais grave da pandemia, esse curso configurou-se como uma maneira de reafirmar que apesar de tudo, estávamos vivos. Além disso, entrávamos no segundo ciclo de estudos da obra dramaturgica de Nelson Rodrigues, perfazendo ao seu fim um total de catorze obras teatrais lidas e debatidas. Foram sete peças examinadas no primeiro ciclo e no segundo, outras sete, assim organizadas: *Anjo negro* (1946), *Senhora dos afogados* (1947), *Valsa no 6* (1951), *A falecida* (1953), *Perdoa-me por me traíres* (1957), *Boca de ouro* (1959) e *Otto Lara Resende ou bonitinha, mas ordinária* (1962). O curso examinava como a obra teatral de Nelson Rodrigues – alicerçada na matéria do cotidiano – lançava luz sobre temas e tabus concernentes à sociedade brasileira do passado e do presente.

O trabalho com o teatro de Nelson Rodrigues rendeu ainda um terceiro curso no ano de 2021. A trilogia foi finalizada com o curso **Nelson Rodrigues: a existência como farsa irremediável**, que percorreu o seguinte itinerário: análise das peças *Viúva, porém honesta* (1957), *Anti-Nelson Rodrigues* (1973) e *A serpente* (1978); análise do romance *O casamento* (1966); do texto homônimo adaptado para o teatro por João Fonseca e Antonio Abujamra (1997), da filmagem da encenação; dos livros de crônicas *A vida como ela é* (1961) e *O reacionário* (1977). A partir desse conjunto de obras, que agora extrapolavam a esfera da dramaturgia, o curso procurou avaliar como as narrativas produzidas por Nelson Rodrigues expõem a banalidade e o embuste dos valores defendidos pelo chamado “cidadão de bem”. Foram investigadas ainda a atualidade e a permanência das questões presentes nas obras escolhidas, a fim de problematizar as crenças e princípios que, em tese, sustentam

os setores hegemônicos da sociedade brasileira tanto no passado, quanto no presente.

Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, o terceiro curso ao efetuar o acréscimo de um romance e dois livros de crônicas do autor expandiu os limites das concepções de dramaturgia. Isso se deu ao examinar a teatralidade presente nestas narrativas em prosa que originalmente não foram compostas para a cena. Após o referido exame foi possível constatar que as narrativas de Nelson Rodrigues, mesmo aquelas que não foram pensadas originalmente para os palcos, estavam absolutamente inoculadas de dramaturgia demonstrando ser esse o ofício inescapável do autor. A análise da adaptação teatral feita pelos diretores João Fonseca e Antonio Abujamra do romance *O casamento*, por seu turno, funcionou como uma espécie “prova dos nove” da absoluta vocação da obra de Nelson Rodrigues para a dramaturgia. Independente do gênero literário que o dramaturgo produziu, tudo em Nelson respirava teatro. Curiosamente, no início de sua carreira literária, Nelson Rodrigues sonhava ser um romancista como Dostoiévski, mas acabou mesmo se consagrando como um dos mais importantes dramaturgos brasileiros de todos os tempos, sorte de seus leitores e dos espectadores de suas peças.

258

Após a trilogia de cursos que abarcou todo o teatro de Nelson Rodrigues e parte de sua produção não teatral era o momento de retornar ao trabalho com um elenco de dramaturgos canônicos de diversas gerações. Tais autores, em grande medida, representavam parte do que mais significativo se criou em termos de teatro ocidental. A partir daí veio a luz, em 2023², o curso **Nos Palcos do Mundo: Vida, Tempo, Paixões e Incertezas**. O curso, de caráter abertamente existencialista, examinou as peças *Macbeth* (1606), de

2 Em 2022, em função dos muitos compromissos advindos do trabalho na Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura da UFF, não ofereci disciplina na Pós-Graduação, apenas na Graduação.

William Shakespeare; *A alma boa de Setsuan* (1938/41), de Bertolt Brecht; *Longa jornada noite adentro* (1941), de Eugene O'Neill; *Entre quatro paredes* (1944), de Jean-Paul Sartre; *A lição* (1950), de Eugene Ionesco; *Quem tem medo de Virginia Woolf?* (1962), de Edward Albee e *O deus da carnificina* (2007), de Yasmina Reza. A ênfase na análise recaiu na observação da trajetória humana ao longo da existência, seus anseios, paixões, fragilidades e incertezas. O conjunto de textos dramáticos, selecionados para este ciclo de estudos, abarcava uma amostra significativa de produções teatrais diversas e incontornáveis, capazes de provocar o debate e a reflexão, entre outros aspectos, sobre a natureza do mal, a interdição da bondade, a paixão do ressentimento familiar, o tempo passado debaixo do céu, a rotina embrutecedora, a opacidade da existência, as paixões sinuosas, os desafios da convivência social e a ruína da delicadeza. Ao empreender o percurso descrito, o curso ofereceu aos participantes a possibilidade de, através do grande teatro mundial, problematizar elementos centrais da experiência humana, muitas vezes negligenciados em decorrência das vicissitudes da vida.

259

Finalmente, chegamos a 2024 e ao curso **O Teatro da Vida Comum ou Sobre Caminhar Entre Humanos**. Novamente a ênfase do trabalho recaía sobre elementos existenciais fundamentais à humanidade. Foram objeto de avaliação as seguintes peças: *Medida por medida* (1604), de William Shakespeare; *O tartufo* (1664) de Molière, *A importância de ser prudente* (1895), de Oscar Wilde; *O poço dos santos* (1905), de J.M. Synge; *Um bonde chamado desejo* (1947), de Tennessee Williams; *Diatrise de amor contra um homem sentado* (1987), de Gabriel García Márquez e *Intimidade indecente* (2001), de Leilah Assumpção. O curso analisou os variados aspectos da convivência humana e suas consequências individuais e coletivas. Ao longo das aulas os seguintes pontos foram objeto de debate: o caráter contraditório de tudo que forja o humano, o problema da hipocrisia, os paradoxos da existência, a ilusão da realidade, as

frustrações dos sujeitos, a rotina dilacerante e os afetos possíveis. Ao trilhar o caminho apresentado, o curso, através do exame de um conjunto de peças centrais da dramaturgia ocidental, estimulou uma reflexão apurada sobre questões indispensáveis para a trajetória dos indivíduos no mundo.

Na graduação, inicialmente, o caminho percorrido a partir de 2015 até pelo menos 2020 foi o de introduzir obras da dramaturgia nacional nas disciplinas obrigatórias de Literatura Brasileira para as licenciaturas. Uma disciplina como Literatura Brasileira V, por exemplo, cuja ênfase recai sobre o estudo da prosa brasileira a partir da segunda metade do século XX, transformou-se em espaço auspicioso para a introdução de obras da dramaturgia nacional. Ao lado de estudos sobre grandes nomes da prosa brasileira, como Clarice Lispector, Rubem Fonseca, Lygia Fagundes Telles, Milton Hatoum, entre outros, eram também introduzidas análises de obras teatrais de autores como Gianfrancesco Guarnieri, Chico Buarque, Ariano Suassuna, Luís Alberto de Abreu e Leilah Assumpção. A disciplina Literatura Brasileira III, que concentra seu interesse no estudo das narrativas brasileiras produzidas nos séculos XIX e XX, possibilitou a inclusão de obras dramatúrgicas de escritores como Martins Pena, Artur Azevedo, Oswald de Andrade e Nelson Rodrigues. A disciplina de Literatura Brasileira VI, até então, era a que mais proporcionava o diálogo com outros campos artísticos. Ao propor um estudo da Literatura Brasileira articulado com outras manifestações artísticas (cinema, música e teatro) e com a chamada cultura de massas, a disciplina favoreceu um rico intercâmbio entre os campos da literatura e do teatro. Diante do largo espectro da disciplina, tornou-se possível trabalhar com narrativas romanescas, textos dramatúrgicos e com encenações teatrais advindas destes escritos, o que favorecia uma experiência muito mais significativa com os campos da dramaturgia e do teatro.

O Ano de 2018 foi decisivo para a efetiva implementação dos estudos de dramaturgia brasileira na Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense - UFF. No segundo semestre de 2017, foi anunciada uma reformar curricular para a Graduação em Letras, que seria desenvolvida a partir do primeiro semestre de 2018. Quando os trabalhos da referida reforma tiveram início, em reunião com os meus colegas do Setor de Literatura Brasileira propus que criássemos uma disciplina obrigatória de Dramaturgia Brasileira para ser implementada no novo currículo do curso. Para minha grande alegria, a sugestão foi recebida com generosidade e entusiasmo pelos colegas. A partir de então, fizemos uma divisão das disciplinas obrigatórias na nossa área e passamos ao trabalho da construção de um novo desenho das disciplinas existentes e a criação de outras novas. Coube a mim a tarefa de desenvolver os objetivos, bem como a descrição da ementa da nova disciplina. A nova disciplina seria obrigatória para a licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas e figuraria como optativa para as licenciaturas em línguas estrangeiras e para os bacharelados.

261

Depois de um período de estudos, análises e avaliações ganhava forma e conteúdo a disciplina de Literatura Brasileira IX – Dramaturgia Brasileira. Os objetivos da disciplina são os seguintes: apresentar um panorama crítico da formação do teatro brasileiro. Avaliar o papel dos dramaturgos, dos movimentos teatrais e das encenações no processo de consolidação e revisão do legado da dramaturgia brasileira. Compreender como o discurso dramático põe em cena as mais variadas figurações da cultura nacional. Analisar textos representativos do teatro brasileiro, para refletir sobre variados aspectos da cultura nacional. Como se pode ver, os objetivos da disciplina são abrangentes e procuram dar uma feição panorâmica ao curso, que em seu desenvolvimento está centrado no trabalho com a dramaturgia, sem desprezar o papel das diversas companhias teatrais, dos diretores e diretoras e das montagens ad-

vindas dos textos dramáticos. A partir dessas premissas, a ementa de Literatura Brasileira IX – Dramaturgia Brasileira se articulou nos seguintes termos: o desenvolvimento da dramaturgia no Brasil, temas e questões. Estudo de autores, peças de teatro e grupos teatrais significativos para a configuração do sistema literário e teatral brasileiro. Dramaturgia e teatro brasileiro e a revisão das concepções de cultura nacional. Estudo de autores e obras teatrais e problematização de aspectos históricos, sociais, políticos e comportamentais da cultura brasileira. Como fica patente, o amplo arco de aspectos a serem considerados na ementa possibilita os mais variados arranjos para a disciplina, atendendo às diferentes formas de considerar os modos de desenvolvimento do curso a ser ministrado.

262 O processo de implementação, desenvolvimento e conclusão da reforma curricular se estendeu de 2018 até 2020, quando o novo currículo do curso de Letras da Universidade Federal Fluminense foi aprovado em todas as instâncias da instituição. O primeiro semestre de 2021 ficou marcado como o início de um momento mais sólido e institucional do trabalho com a dramaturgia e o teatro brasileiros. Tive a felicidade e a honra de ser o primeiro docente a trabalhar com a nova disciplina. De lá para cá, tenho testemunhado o crescente interesse das alunas e dos alunos pelas discussões sobre a dramaturgia nacional e o papel do teatro nos modos de compreensão da formação da sociedade brasileira.

Próximo de encerrar este texto, considero importante ainda registrar a criação de um projeto de extensão que vem potencializando o trabalho de análise e difusão da dramaturgia e do teatro no curso de Letras. Em 2016, em pleno processo de construção das estratégias e metodologias de trabalho com a dramaturgia na Pós-Graduação e na Graduação, decidi criar no âmbito do grupo de pesquisa Literatura e Dissonâncias – grupo liderado por mim na instituição e chancelado pelo CNPq – o projeto Grupo Teatro de Letras. O referido Grupo tem como objetivo organizar leituras dramatizadas de textos canônicos

da literatura em geral e da dramaturgia brasileira e estrangeira em particular, a fim de difundir a cultura teatral e construir uma cultura de leitura de obras literárias e dramatúrgicas. Uma vez por semestre, selecionamos o autor e o texto a ser trabalhado, realizamos uma série de estudos sobre a obra e passamos a ensaiar com alunos de Graduação e Pós-Graduação, docentes e, eventualmente, com a participação de membros da comunidade externa à universidade. O resultado do trabalho é apresentado em forma de leituras dramatizadas públicas, seguidas de debates que cada vez mais têm atraído a atenção do público interno e externo ao Instituto de Letras da UFF. Passaram pelas leituras dramatizadas do Grupo Teatro de Letras obras de autores como Nelson Rodrigues, Gianfrancesco Guarnieri, Thomas Bernhard, Luís Alberto de Abreu, Leilah Assumpção, Carlos Drummond de Andrade, Lima Barreto entre outros.

Em 2025 completo dez anos ininterruptos de dedicação ao trabalho com a dramaturgia e o teatro. O tempo corre solto... Para finalizar a presente exposição, retomo aqui a fala da personagem Andrea, da peça *Vida de Galileu*, de Bertolt Brecht que abre este ensaio. Andrea, na peça, era discípulo de Galileu desde a mais tenra idade. Vivera muitas experiências e aprendizagens com seu mestre. Experimentara diversos e contraditórios sentimentos em relação à trajetória acidentada de Galileu. Cresceu e compreendeu que a ciência é um fazer e refazer permanente e que a existência humana é muito mais complexa do que podemos supor. Já homem maduro, soube fixar bem a lição de que a dúvida é o poderoso móvel das coisas. Em relação ao trabalho com a dramaturgia e o teatro no curso de Letras da Universidade Federal Fluminense, faço minhas as boas palavras de meu quase homônimo: “Estamos muito longe de saber o bastante [...]. Nós ainda estamos muito no começo”.

REFERÊNCIAS

BRECHT, Bertold. *Bertolt Brecht: teatro completo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991, Vol. 6. – *Os fuzis da Senhora Carrar – Vida de Galileu – Mãe coragem e seus filhos*.

CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. V. 1 e 2. 7ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 1993.

FARIA, João Roberto. “Antonio Candido e seus escritos sobre teatro brasileiro” In. Revista USP, São Paulo: nº 118, p. 69-88 – julho/agosto/setembro 2018.

FARIA, João Roberto. “O estudo da dramaturgia brasileira no curso de letras. In. WEINHARDT, Marilene; SIMON, Luiz Carlos et. ali. (Orgs.) *Ética e estética nos estudos literários*. Curitiba, PR, Editora da UFPR, 2013. P. 501 – 512.

Seria possível ensinar literatura?

Maria Elizabeth Chaves de Mello

O que é literatura? O que seria ler? Em que consiste ensinar literatura? Isso seria possível? Embora estas perguntas provavelmente não tenham respostas no sentido positivista do termo, parece-me que pesquisá-las seria a grande função do crítico e do professor (se é que estes pretendem ter alguma função). Recorro, então, a autores considerados *clássicos da modernidade*, buscando na literatura crítica que inauguram, bem como nos escritos teóricos que produzem, pontos que remetam à questão da comunicação do texto com o leitor, supondo que as obras literárias não contenham um sentido único - comum e permanente. Isso é o ponto de partida para pensarmos no ensino da literatura, a meu ver.

265

No final do século XIX, a controvérsia sobre a leitura opunha o positivismo ao impressionismo. A crítica científica (Brunetière), mais tarde histórica, reagia ao que se convencionou chamar crítica impressionista (Anatole France). Entretanto, apesar de sua inclinação pelo positivismo, Lanson se deixou abalar pelos argumentos de Marcel Proust em favor da leitura, que afirma que, antes do próprio ato da criação, há uma reflexão sobre aquilo que o constitui, a sua origem, sua função, sua própria essência. Deste modo, um conhecimento geral da literatura, uma compreensão do objeto literário no

seu próprio fundamento deve preceder a obra que o escritor pretende criar. Assim, o ato de escrever supõe um descobrimento prévio da literatura, baseado em um outro ato: o de ler.

Na verdade, o que Proust inicialmente pretendia era que o sujeito fosse um leitor, um excelente leitor. E é nesse sentido que devemos considerar que a atividade crítica do nosso autor é o primeiro passo para a sua grande aventura literária. Antes de Sartre, muito antes de Wolfgang Iser, Proust se insere nas fileiras dos que apresentam a questão essencial, neste trabalho: *O que é literatura?* E a indagação teórica sobre essa questão supõe uma certa maneira de conceber o objeto literário, na tentativa de captar a sua significação profunda. Segundo Proust, quando terminamos de ler um livro, nossa mente, disciplinada durante toda a leitura para seguir o ritmo do autor, gostaria de continuar a pensar como este último. Essa vontade de prolongar o ritmo do pensamento do outro seria o ato inicial da crítica, bem como a base de todo aprendizado de literatura. Ora, organizar-se segundo o autor que se está lendo é mais do que se aproximar dele, é incorporar-se a ele, é aderir ao seu modo mais íntimo de ser, à sua maneira mais secreta de pensar, de sentir e de viver. Em todas as artes, há um apelo ao receptor, para que este se identifique com aquele que se identificou com o objeto que está sendo representado. *Ler é tentar recriar em si o que sentiu um mestre* (PROUST, 1993, p. 51). Ou, em outras palavras, é tentar representar o gesto criador que o livro nos revela e nos incita a imitar.

266

Na maior parte do tempo, segundo Proust, os escritores só conseguem nos comunicar uma imagem fragmentada do seu mundo mental, cuja visão de conjunto eles estão sempre querendo nos apresentar. Será, portanto, por um ato de leitura total da obra, feita pelo leitor, que essa unificação retrospectiva poderá ser realizada. Esse ato de leitura total, segundo Proust, é o ato crítico, pelo qual aparece na obra, através das semelhanças nela detectadas, uma unidade tardia, mas esclarecedora, entre as partes que se completam.

Esta é, portanto, a tarefa do crítico, tal como a concebia o romancista francês, muito antes de iniciar a sua tarefa de escritor. Duas tarefas que, como estamos constatando, são muito parecidas. Assim como o romance proustiano só adquire significação na medida em que o leitor avança recuando na sua leitura (PROUST, 1993, p. 17), do mesmo modo a crítica proustiana consiste na atuação de um leitor que, mergulhando na desordem aparente da obra de um determinado autor, – ou, segundo Wolfgang Iser, completando com a sua criatividade os *vazios* e as *negações* que encontra no texto (ISER, 1985, p. 338 e 365) – nela descobre, também por avanços e recuos, o conceito de literatura, segundo aquele autor.

Na verdade, é por oposição ao método de Sainte-Beuve que a crítica de Proust pode ser bem definida e ensinada em sala de aula. Segundo Sainte-Beuve, a obra literária é produto do homem marcado pela sua raça, meio e momento. Assim, se o crítico souber tudo sobre um autor, será capaz de julgar a sua obra. Ou seja, ele parte do homem para chegar à obra. Reagindo ao crítico em **Contra Sainte-Beuve**, Proust parte da obra para chegar ao homem, afirmando que em todo artista há dois seres distintos, o criador e o homem da vida cotidiana. Assim, só se atinge a essência da obra lendo-a com inteligência e sensibilidade, ou seja, recriando-a pelo ato de leitura. Neste sentido, podemos afirmar que devemos a Proust, e antes dele a autores como Baudelaire, o mérito de terem trabalhado para derrubar as barreiras entre o espírito criador e o espírito crítico. De fato, na medida em que o sujeito apela para o julgamento e o raciocínio, enquanto o espírito criador se alimenta em grande parte da imaginação e da sensibilidade, muitos autores acreditaram que a crítica e a criação nada tinham em comum, principalmente na hierarquia dos valores estéticos. No momento em que o primeiro crítico fez restrições às obras dos criadores, estes últimos passaram a desprezar os críticos. Voltaire, Gauthier, Flaubert e muitos outros não pouparam termos violentos contra a inutilidade e impotência dessa atividade.

Reagindo a essa falsa oposição, Baudelaire vai afirmar que “todos os grandes poetas se tornam naturalmente, fatalmente, críticos” (BAUDELAIRE, 1951, p. 1051). Do mesmo modo, Valéry insiste que todo escritor deveria reunir em si as “virtudes espontâneas de um poeta, aliadas à sagacidade, ao ceticismo, à atenção e à faculdade racional de um crítico” (VALÉRY: 1930, p. 230). Quanto a Proust, se **Contre Sainte-Beuve** foi uma espécie de premissa da *Recherche*, o artigo *Sur la lecture* foi igualmente decisivo, pois também é *contre*. De fato, ele é contra a leitura - contra certas formas de leitura - como condição da escrita. Na verdade, pouco a pouco, à medida que chegamos ao final da *Recherche*, vamos descobrindo que o tipo de leitura considerada boa por Proust seria a do livro interior de cada um, cuja tradução levará à escrita. Segundo ele afirma em **Le Temps retrouvé**: “essa leitura consiste em um ato de criação” (PROUST, 1954, t. III, p. 879). Contra a leitura passiva, alienante, Proust prega a leitura enquanto atividade que funcionaria como uma espécie de incitação à escrita.” Percebemos muito bem que nossa sabedoria começa onde termina a do autor, e gostaríamos que ele nos desse respostas, quando tudo o que pode fazer é nos dar desejos” (PROUST, 1993, p. 37).

Neste sentido, a boa leitura seria o antídoto daquilo que nosso autor justamente condena na má leitura, ou seja, a passividade. Segundo ele, a leitura produtiva é um impulso de fora para dentro, que nos leva a agir por nós mesmos, podendo ter uma ação terapêutica nos indivíduos que sofrem de preguiça, de apatia, ou de passividade. Proust considera *doenças nervosas* esses casos de *impossibilidade de querer*, que anulam a vontade e provocam impotências orgânicas. Segundo ele, o livro pode representar um papel semelhante ao dos psicoterapeutas junto a certos doentes mentais, devolvendo ao preguiçoso o poder de pensar por conta própria e de criar. É preciso

uma intervenção que, vinda de fora, aconteça no mais profundo de nós mesmos(...) o impulso de um outro espírito, mas recebido em plena solidão. Ora, vimos que era justamente essa a definição de leitura e que ela só convinha à leitura. (PROUST, 1993, p. 41). Ou ainda: a leitura só age à maneira de uma incitação que não pode em nada substituir nossa atividade pessoal. (PROUST, idem).

O curioso é que vamos encontrar, embora com outras palavras, as mesmas afirmações da leitura como sinônimo de atividade criadora na tese que Jean-Paul Sartre desenvolve no seu livro **Qu'est-ce que la littérature?**, na qual ele insiste na ideia de que, sem leitura, não há literatura. Não poderíamos falar de Sartre, sem passarmos rapidamente pelo existencialismo, corrente filosófica que, na França pós-guerra, domina todo o pensamento do país, influenciando a literatura, o teatro, a política, o modo de vida das pessoas e até mesmo a moda. Entusiasmados com a vitória sobre o totalitarismo, vários intelectuais franceses se engajam no debate sobre o confronto entre a *existência* e a *essência*, tecendo reflexões sobre a importância da ação. Segundo suas teorias, o conceito de *essência*, que dominara até então o pensamento aristotélico-tomista ocidental, seria ilusório, problemático, ponto de chegada e não início da especulação filosófica. O que importa, para eles, é a existência, determinada pelos atos. Eu sou o que faço, afirmam todos, naquele momento. Entre os existencialistas franceses, o que deixou uma obra de maior peso foi Jean-Paul Sartre.

269

Sobressaindo-se em quase todos os domínios da arte de escrever em prosa, ele é autor de textos de filosofia, romances, peças de teatro, autobiografia, crítica e teoria literária, além de ter tido grande atuação em jornais e revistas, o que faz com que o seu nome figure entre os maiores da história das ideias e da literatura do século XX. Baseada em algumas fórmulas marcantes, a sua filosofia coloca o homem diante da questão da liberdade, com uma insistência até

então nunca vista. Para Sartre, o homem é condenado a ser livre, ele é sempre obrigado a fazer suas escolhas, está sempre *em situação*. Mas, ao mesmo tempo, essa escolha é a base da liberdade. O ato autêntico é aquele pelo qual o sujeito decide plenamente a sua ação: esta será a base de todo o pensamento sartriano. A existência antecede a essência. O homem é, portanto, *responsável*. Ele só pode ser julgado pelos seus atos, e estes são irreversíveis. Sartre não aceita a ideia de *boas intenções*, pela qual o sujeito tenta se justificar perante a visão que tem de si mesmo. Segundo ele, isso é um comportamento de *má fé*. Na verdade, o que conta na vida do sujeito são os atos, praticados em inteira liberdade de escolha. Isso gera a angústia, no momento do engajamento num ato, no momento de uma decisão. Do mesmo modo, Sartre rejeita a noção consagrada de Bem e Mal absolutos, e isso transparece muito veementemente nos seus textos de ficção.

270 Sua obra literária é essencialmente didática, de divulgação do pensamento. A filosofia da *ação*, a angústia provocada pela escolha, pela decisão, são temas recorrentes em todos os gêneros literários em que ele escreve. Entre estes gêneros, o teatro é, segundo ele, o que melhor convém ao ensino da filosofia, pois o contato com o público é direto, imediato. A peça *Huis Clos* é bem representativa do que estou querendo afirmar. Nela, para ilustrar a questão da liberdade, o autor apresenta, trancafiados numa sala, um homem e duas mulheres, mortos, dividindo o espaço fechado (*huis clos*) do cômodo. Garcin, jornalista, foi fuzilado, segundo ele, por sua fidelidade ao pacifismo. Considera-se um herói, mas, aos poucos, percebemos que é um crápula. Inês, uma antiga funcionária do correio, destruidora de vidas, é a segunda personagem. E, finalmente, Estelle, assassina de uma criança, mulher de um homem rico e velho, amante de um jovem. Todos fraudam a verdade durante a peça inteira, querendo se apresentar como boas pessoas, generosas, etc. No fundo, são desonestos e de mau caráter.

Aos poucos, a relação entre os três vai se deteriorando, com as diferenças aparecendo e eles começando a se torturar moralmente, o que se torna mais grave na medida em que tomam consciência de que não há possibilidade de escape e que estão condenados a viver juntos por toda a eternidade. É nisso que consistiria o inferno, nessa impossibilidade de escapar em liberdade de uma situação imposta. A peça se apresenta nos moldes da tragédia grega, com todo o acabamento desta, incluindo a obediência à regra das três unidades – tempo, lugar e ação –, com variações transgressoras: o tempo, em vez das 24 horas da tragédia clássica, é um não-tempo, ou seja, toda a eternidade. O lugar é um só: uma sala que, aos poucos, os personagens descobrem ser o inferno. E a ação é uma espécie de não-ação, na medida em que se trata de um estudo das relações humanas, em que cada personagem se revela, confessando os seus crimes passados.

Em todos os três, o que é mais evidente e chocante é justamente o que Sartre mais condena, a ausência de engajamento, ou a má fé, que vai tornando a relação insustentável entre os três, até que um dos personagens, Garcin, afirma: *L'enfer c'est les autres*. Falando sobre esta metáfora, que provocou muitas polêmicas, Sartre justifica-a, afirmando:

271

Se as nossas relações com o outro são distorcidas, viciadas, então o outro torna-se, inevitavelmente, o inferno. Por quê? Porque os outros são, no fundo, o que há de mais importante em nós mesmos, para nosso próprio autoconhecimento. Quando pensamos em nós mesmos, quando tentamos nos conhecer mais profundamente, usamos os conhecimentos que os outros já têm de nós. Julgamo-nos com os meios que os outros possuem e nos oferecem para nos julgarmos. Qualquer coisa que eu diga sobre mim mesmo sempre contém o julgamento do outro. Isso significa que, se minhas relações são ruins, coloco-me na total dependência do outro. E então, com efeito, estou no inferno. Existe uma quantidade de pessoas no mundo que estão no inferno porque

dependem demasiadamente do julgamento do outro.¹ (Jalalette. com 1999-2002)

Ora, os três personagens de *Huis Clos*, com sua má fé, estão mortos, o que seria uma metáfora sartriana. As pessoas em geral, segundo Sartre, são prisioneiras de hábitos e costumes, praticam gestos e não atos e sofrem julgamentos recebidos de outros, sem nem mesmo procurarem justificá-los, ou entendê-los, ou tentarem sair dessa prisão de convenções. Essas pessoas estariam como mortas, mortas-vivas, vivendo sem liberdade nem consciência, na alienação total, sem nenhuma vontade de mudar as coisas. Na verdade, *Huis Clos* seria uma apologia da liberdade, uma demonstração por absurdo da importância de agir livremente. Seja qual for o círculo infernal em que nos encontremos, segundo Sartre, sempre temos a possibilidade de quebrar as cadeias que nos amarram e nos libertarmos. É livremente, segundo o autor, que as pessoas se precipitam no inferno. E é livremente, também, que elas praticam atos capazes de mudarem outros atos.

272

Essas reflexões sobre a liberdade nos levam à articulação com

1 Je veux dire que si les rapports avec autrui sont tordus, viciés, alors l'autre ne peut être que l'enfer. Pourquoi ? Parce que les autres sont au fond ce qu'il y a de plus important en nous-mêmes pour notre propre connaissance de nous-mêmes. Quand nous pensons sur nous, quand nous essayons de nous connaître, au fond nous usons ses connaissances que les autres ont déjà sur nous. Nous nous jugeons avec les moyens que les autres ont, nous ont donné de nous juger. Quoique je dise sur moi, toujours le jugement d'autrui entre dedans. Ce qui veut dire que, si mes rapports sont mauvais, je me mets dans la totale dépendance d'autrui. Et alors en effet je suis en enfer. Et il existe une quantité de gens dans le monde qui sont en enfer parce qu'ils dépendent trop du jugement d'autrui. Mais cela ne veut nullement dire qu'on ne puisse avoir d'autres rapports avec les autres. Ça marque simplement l'importance capitale de tous les autres pour chacun de nous.

(Texte dit par Jean-Paul Sartre en préambule à l'enregistrement phonographique de l'apiece en 1965. Ces textes ont été rassemblés par Michel Contat et Michel Rybalka - Folio essais- Gallimard 1992)

outras metáforas do *outro*, não mais considerado como inferno, mas, ao contrário, muito positivamente, como coadjuvante, quando se trata do ato de ler. Para Sartre, a arte de escrever, como todas as artes, aliás, é vista como um ato de engajamento, em que as escolhas são feitas tanto no polo do escritor quanto no do leitor. Em **Qu'est-ce que la littérature (Situations)**, ele constata que uma das principais razões da criação artística seria o desejo do sujeito de se sentir essencial diante daquilo que o cerca.

Ao criar, o artista se torna necessário para o objeto criado. Esta seria a justificativa da arte, a resposta à questão de porque, desde sempre, o homem é levado, imperiosamente, a criar. A partir daí, Sartre apresenta a ideia da recepção da arte como um ato de liberdade. Ou seja, na arte de escrever, haveria a conjunção de dois atos livres: o de escrever e o de ler. Sem a leitura, não há literatura, apenas traços negros sobre o papel. Para o autor, o desafio é a página branca, que ele voluntariamente preencherá com sinais, que, por sua vez, serão decodificados pelo leitor, para quem o desafio são as duzentas ou trezentas páginas que ele tem pela frente para ler. Tarefas bem distintas, mas complementares, numa comunicação que supõe um pacto, um acordo tácito. Segundo Sartre, em nenhuma outra arte isso é tão evidente quanto na literatura, pois, na sua metáfora mais interessante sobre o ato de leitura,

273

O objeto literário é um estranho pião, que só existe em movimento. Para fazê-lo surgir, é necessário um ato concreto chamado leitura e ele só dura enquanto essa leitura puder durar[...] o ato criador seria um momento incompleto e abstrato da produção da obra. É o efeito conjugado do autor e do leitor que fará surgir esse objeto concreto e imaginário que é a obra do espírito. Só há arte para e pelo outro. (SARTRE, 1948, 52)

Quanto ao leitor, este tem consciência de que está decodificando e criando, ao mesmo tempo. O texto, embora elaborado com a linguagem, não é apenas linguagem. Ao contrário, ele é princi-

palmente feito de silêncio e contestação da palavra. “O sentido não é a soma das palavras, é a sua totalidade orgânica”, afirma Sartre (p. 55). É necessário que o leitor invente tudo, indo sempre além do texto escrito. O autor o guia, simplesmente. “Em uma palavra, a leitura é criação dirigida” (p. 57), enquanto escrever seria fazer apelo ao leitor, para que este, com a sua liberdade, colabore na produção da sua obra. “Deste modo, a leitura se torna um exercício de generosidade. O escritor pede ao leitor o dom de toda a sua pessoa, com suas paixões, prevenções, simpatias, temperamento sexual, escala de valores”. (p. 64). O autor escreve dirigindo-se à liberdade dos leitores, para que a sua obra possa existir.

274 Sartre acrescenta que o sapateiro pode calçar o sapato que fabricou, o arquiteto pode morar na casa que construiu, mas o escritor não pode ler o texto que escreveu, porque leitura implica expectativa, previsão. Quando lemos, fazemos previsões sobre a frase, sobre a página que se segue, fazemos hipóteses, sonhamos e despertamos, esperamos e nos decepcionamos. Estamos sempre adiantados em relação à frase que lemos, num universo de probabilidades que forma o horizonte móvel do objeto literário, o pão. Por sua vez, para o escritor, o ato de escrever implica em uma quase-leitura implícita que torna impossível a verdadeira leitura. Diante das palavras que ele vai escrevendo, o autor não as vê como o leitor, porque ele já as conhece antes de escrevê-las. O seu olhar seria o de um controlador diante dos signos, interessando-se apenas pelos possíveis erros.

E aí, segundo Sartre, surge um paradoxo dialético da leitura: “quanto mais gozamos de liberdade, mais a reconhecemos no outro. Quanto mais ele exige de nós, mais nós exigimos dele”. (p. 64) Ou seja, a literatura é algo sempre em movimento (a metáfora do pão), que exige um trabalho ativo e criador da parte do leitor. Dos dois polos existentes no objeto literário – o texto e o leitor - é necessário que haja uma interação permanente através do ato de leitura, para que o texto possa ser recebido como objeto literário.

Segundo Sartre, o artista deve confiar a outrem o cuidado de acabar o que ele mesmo havia começado. É só através da consciência do receptor que ele, artista, se torna essencial à sua obra. Assim, toda obra artística e, principalmente, literária, seria um apelo, um chamado, para que o leitor se transforme, ao colaborar na produção da obra pelo ato da leitura. Ou, numa outra interessante metáfora sobre o ato de ler: “A leitura é um sonho livre”. Sonho livre, liberdade que é obsessão de Sartre, e que se faz presente tanto na metáfora do inferno quanto na do pião em movimento. Ambas simbolizam a necessidade do engajamento como única forma possível de salvação neste mundo. O leitor é sempre livre de fechar o livro, de abrir outro, de decidir não ler. Entretanto, se ele aceita ler, engaja-se na obra, passa a ser o seu coautor, coprodutor.

Do mesmo modo, o espectador de *Huis Clos* assiste à peça em liberdade, podendo se retirar da sala de espetáculo, se não se engajar nas suas ideias. Mas, ao decidir permanecer na plateia, torna-se co-adjuvante do processo que se desenvolve no palco. Assim, a literatura e a arte em geral seriam pactos de generosidade entre o autor e o receptor, acordos de confiança mútua. E até mesmo essa confiança é generosidade. Ninguém pode obrigar ninguém a escrever nem a ler, ou a ir ao teatro. Ambos (autor e receptor) são livres de realizar ou não o seu ato, ambos podem recusá-lo. Mas, ao aceitá-lo, estão se engajando em liberdade.

Ou seja, a literatura é algo sempre em movimento, que exige um trabalho ativo e criador da parte do leitor. É preciso que haja uma interação constante entre os dois polos – texto e leitor – para que haja literatura. E essa interação se realiza através do ato de leitura.

Ora, vamos descobrindo que tanto Proust quanto Sartre anunciam de maneira instigante as ideias de Wolfgang Iser, muitas décadas depois, segundo as quais as obras permanecem, mas as interpretações que lhes damos variam, pois, cada vez que há leitura, há atribuição de sentido. E, se por leitura deve-se entender a interação

entre o texto e o sujeito, pode-se deduzir que o contexto histórico, cultural e social modifica as perspectivas e as representações que definem o ato de ler. Iser ainda acrescenta que uma obra literária possui em si uma indeterminação que só a relação com o leitor permite detectar. Assim, o efeito estético, ou a beleza, resulta do prazer que o sujeito que recebe a obra experimenta ao responder aos apelos contidos na sua estrutura formal, atualizando as potencialidades inscritas na forma do texto, captando a sua indeterminação, preenchendo os seus *vazios* e *negações* (cf. ISER, 1985). Deste modo, o sentido e a beleza não mais são considerados dados do texto, mas surgem da interação que o discurso literário solicita e postula enquanto tal. Ou seja, o que se situa fora da obra é condição da obra; e sua permanência histórica - aquilo que Baudelaire vai chamar de “pólo da eternidade” (cf. BAUDELAIRE, op. cit.) – repousa na pluralidade imanente de suas recepções futuras.

276

Proust fala de educação do espírito e seria interessante observar, a partir dessa expressão, como se dá, nos dias de hoje, o ensino de literatura. Estariam o ensino e a prática da leitura condenados ao fracasso? O que fazer para que os jovens leiam obras literárias, na era da informática? Seria cada vez maior a distância entre o que eles leem em sala de aula e o que fazem fora dela? Até que ponto, em um país com a porcentagem de analfabetos tão alta, como é o Brasil, poder-se-ia aceitar o pouco caso que ainda se faz da leitura? A função de professor vai se tornando das mais árduas, à medida que aumenta o desprestígio da leitura. Sabendo que o porquê dessa decadência é o resultado de uma soma de fatores sociopolítico-econômicos que de muito escapam ao nosso campo de atuação, prefiro voltar-me para o que nos resta a fazer se quisermos preservar de alguma maneira a nossa profissão. E o nosso público. E a leitura. O que, desde logo, implicaria na análise de uma série de elementos.

Na verdade, as questões que me ocorrem são as de todos os que trabalham na nossa área. Volto, então, às indagações iniciais deste

texto. O que é literatura? Em que consiste a criação? Por que escrever? O que seria ler? O que seria ensinar leitura e literatura? Embora todas essas questões possam nos conduzir a inúmeros caminhos, extremamente diferentes, parece-me que pesquisá-las seria a grande função do professor (se é que este pretende ter alguma função) e do pesquisador em literatura. Evidentemente, sempre lembrando que o crítico e o professor de literatura são, antes de tudo, leitores. Mas leitores diferentes, que leem e interpretam para e com outros leitores.

A escrita da crítica (o meu texto aqui, agora) é sempre marcada por dois componentes. A primeira seria a questão da subjetividade, na medida em que as pulsões do desejo e a ideologia interferem no trabalho do crítico de várias maneiras, inclusive na sua própria escrita, no modo pelo qual ele realiza o seu trabalho. Assim, mesmo que busque a frieza objetiva, ele nunca conseguirá contrariar a própria subjetividade ao transmitir a sua visão de mundo, ou do texto que está lendo. Além disso, no ato de interpretação, o leitor ou o aluno, por assim dizer, decodifica o texto, estabelecendo relações entre este e o momento em que foi concebido, enfim, situando-o no seu contexto socio-histórico e percebendo a interação entre a literatura e o sistema vigente na sua época. O ato de ler seria realizado em liberdade, como queria Sartre.

277

Por outro lado, o discurso do crítico poderia ser confundido com o do autor de ficção: para que um texto teórico seja “entendido”, é preciso que o discurso do crítico seja ‘trabalhado’, ou seja, a sua maneira de expor, de dizer, o seu uso da retórica, da arte de convencer, enfim, a ‘forma’ intervém de modo decisivo na relação do crítico com o seu leitor. É através de artifícios literários que ele procura levar o leitor a ver a obra da mesma maneira que ele a interpretou, transmitindo-lhe a sua ideologia. A diferença entre crítica e ficção estaria, então, ligada à necessidade de todo um aparato documental para o ‘discurso sério’, enquanto a ficção trabalharia com a indeterminação, criando a necessidade de interpretações.

Nesse sentido, a literatura adquire uma função vital, de instrumento de elaboração do sujeito, - tanto criador quanto receptor - já que a leitura é a via mais eficaz que temos de acesso ao outro, nesse processo único de reflexão interativa que é o ato de ler. Ou, nas palavras de Proust,

O poder de nossa sensibilidade e de nossa inteligência, só podemos desenvolvê-lo em nós mesmos, nas profundezas de nossa vida espiritual. Mas é nesse contato com os outros espíritos, que chamamos de leitura, que se faz a educação do espírito (PROUST, 1993, p. 51)

Escrevendo para educadores e futuros educadores, a minha questão essencial nos remete, novamente, às questões do início deste trabalho: qual seria a função, hoje, do ensino da literatura? Na minha opinião, o erro comum a todas as atitudes intelectuais na abordagem do ensino da literatura em geral (estrangeiras ou nacional) consiste no desconhecimento dos termos, na ignorância da relação complexa que se estabelece entre eles, e, enfim, no desejo de privilegiar um dos fatores, entre vários. Por conseguinte, o campo explorado torna-se limitado, estreito: não se leva em conta o conjunto de fatores cuja ação recíproca seria importante para que haja criação e transformação no domínio literário, ou invenção de novas fórmulas na prática social.

Assim, diante dos textos literários, é importante que o trabalho de criação possa se realizar, não somente através de leituras espontâneas, mas também através do trabalho acadêmico: uma criação estimulada pelo engajamento, pela imaginação e pela identificação do leitor. É preciso que se faça com que o aluno-leitor se deixe conduzir pelo texto, evitando um subjetivismo sem relação com o que o texto diz ou propõe. Em outros termos, é necessário que se faça com que o aluno lance sobre o texto um olhar audacioso, que ele abandone a posição de consumidor e passe à de coprodutor do que está lendo. A única maneira de fazer isso, a meu ver, seria a instituição de uma nova

leitura crítica das obras. Para isso, evidentemente, a seleção dos textos é muito importante. Eles precisam ser significativos e interessantes, trazer algo novo, mas, ao mesmo tempo, serem reconhecidos pelos alunos, que com eles possam se identificar.

Na realidade, minha proposta visa um ensino centrado na reflexão. A criatividade dos alunos torna-se, nesse tipo de trabalho, não apenas mais encorajadora, mas também mais eficaz. Fazer agir, discutir, refletir, significa levar os alunos a sério, confiar neles, evitar uma atitude passiva diante do texto literário. Levar a *pensar* através da leitura seria, portanto, um convite a perseguir, juntos, a possibilidade de dar à literatura uma função de comunicação que ela vem perdendo nos últimos tempos....

REFERÊNCIAS

BAUDELAIRE, Charles. Le peintre de la vie moderne, in **Oeuvres Complètes**. Seuil: 1968.

CHANTAL, René de. **Marcel Proust critique littéraire**. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 1967.

COMPAGNON, Antoine. **La troisième république des lettres**. Paris, Seuil, 1983.

_____. **Proust entre deux siècles**. Paris, Seuil, 1989.

ISER, Wolfgang. **L'acte de lecture**. Bruxelles: Mardaga, 1976.

PICARD, Michel. **La lecture comme jeu**. Paris: Les éditions de minuit, 1986.

PROUST, Marcel. **Contre Sainte-Beuve**. Paris : Gallimard, 1954.

_____. "Sur la lecture" in **Journées de lecture**, Paris, UGE 10/18, 1993.

SARTRE, Jean-Paul. **Qu'est-ce que la littérature?** Paris: Gallimard, 1948.

VALÉRY, Paul. **Variété 1 et 2**. Paris: Gallimard, 1924. Ensinar os conflitos? Da controvérsia crítica à controversialidade da crítica

Ensinar os conflitos? Da controvérsia crítica à controversialidade da crítica

Nabil Araújo

“Ensinar politicamente sem correção política”

280

Gerald Graff, desde algumas décadas um dos maiores nomes dos estudos literários nos Estados Unidos, é definido pela prestigiosa **Norton Anthology of Theory and Criticism** como “um proeminente participante dos debates sobre a teoria contemporânea”, “um iconoclasta”, “um polemista inarrepensável, persistentemente argumentando contra a desconexão da crítica literária com a sociedade” (LEITCH, 2001, p. 2057).² “Teaching politically without political correctness” [Ensinar politicamente sem correção política] é o título do artigo com tom de manifesto publicado por Graff há duas décadas no número 58 (2000) da célebre revista acadêmica norte-americana **Radical Teacher** – autodefinida como “um periódico socialista, feminista e antirracista dedicado à teoria e à prática do ensino”.³ A publicação em questão é mostra não apenas da referida verve polemizadora de Graff, mas também da abertura para o contraditório e o franco debate de ideias que caracteriza a práxis editorial de **Radical Teacher**, periódico no qual Graff voltaria a assumir

2 Esta e as demais traduções de trechos em língua estrangeira aqui citados são de minha responsabilidade, salvo indicação contrária.

3 Informação disponível em: <<http://www.radicalteacher.net/about>>
Acesso em: 15 set. 2021.

posicionamentos antirradicais, por assim dizer, oito anos mais tarde, quando de sua participação no fórum “Radical Teaching Now” (número 83, 2008). Relido hoje, o ousado diagnóstico proferido por Graff em seu artigo-manifesto na virada para o novo milênio parece altamente esclarecedor dos fatores que levaram, nos últimos anos, à neutralização do discurso de oposição à extrema-direita, tanto nos EUA quanto no Brasil.

Em vista da agenda de democratização, desierarquização e explicitação de questões políticas em sala de aula sonoramente assumida pela esquerda acadêmica norte-americana desde o começo dos anos 1990 – agenda esta atacada, desde o primeiro momento, pelos críticos liberais e conservadores da “correção política”, a título de “doutrinação” –, Graff enuncia, de partida, a pergunta: “como os professores podem trazer para a classe seus compromissos políticos sem reproduzir o autoritarismo pedagógico e o assédio moral [*bullying*] que eles querem superar?” (GRAFF, 2000, p. 26). Graff toma, então, a “carência de uma imagem clara das categorias ideológicas da maior parte dos estudantes americanos” como uma “premissa fundamental do meu argumento contra os modelos-padrão de pedagogia radical”, e sentencia: “se esperamos tornar as salas de aula mais abertas e democráticas, precisamos repensar o que significa ‘ensinar politicamente’”, isto é, “precisamos de um modelo de pedagogia política diferente da pedagogia advocatícia que emergiu dos anos 1960 e que foi mais influentemente promovida por Paulo Freire em **A pedagogia do oprimido**, e subsequentemente elaborada por Henry Giroux, bell hooks e outros” (Ibid., p. 26).

O problema a ser prioritariamente enfrentado, segundo Graff, é o de que os estudantes americanos – como, aliás, a maioria do povo americano – “tendem a ser não tanto conservadores quanto alienados do discurso político, quer seja o da esquerda, o da direita ou do centro”; nesse sentido, ambos os lados na guerra cultural contemporânea estariam tão envolvidos na batalha entre a versão

de esquerda e a versão de direita da cultura intelectual que “se esqueceram de que, para a maioria dos estudantes americanos, o problema tem sido sempre a cultura intelectual *como tal*” (Ibid., p. 27). Assim, mais do que a ideias políticas radicais, tais estudantes precisariam ser expostos à “conversação política mais ampla que dá sentido a tais ideias”, conversação esta “difícil de ser recomposta quando os estudantes são expostos a ela em fragmentos e vislumbres à medida que se deslocam de um curso para outro”; sem uma conversação transversal aos cursos, “os estudantes experimentam o que poderia ser um debate político interconectado como uma série de cursos-monólogos isolados” (Ibid., p. 27).

Assim, para Graff, um currículo verdadeiramente democrático deveria: (i) “trazer a céu aberto os debates políticos que agora jazem enterrados e abafados no currículo”; (ii) “expor os estudantes a esses debates de um modo que não tentasse pré-determinar o resultado, dando a eles espaço para tomarem sua própria decisão acerca de onde fincar pé” (Ibid., p. 27). Esses debates ocorreriam seja com a presença física, em sala de aula, de um contendor do professor, seja por meio da leitura de textos que expressem o contraditório do ponto de vista do professor. “Isso significa, é claro, aceitar o risco de que a esquerda poderia perder alguns desses debates”, pondera Graff, e sentencia: “Mas a recente estratégia educacional da esquerda tem sido eminentemente defensiva, destinada a não perder ao invés de a arriscar-se ao ganho de reconhecimento e influência públicos que pode ser obtido num fórum público” (Ibid., p. 27). Em suma:

O problema com esse tipo de estratégia defensiva é que, sendo um dado que aqueles críticos hostis [liberais e conservadores] mantêm o equilíbrio do poder no mundo lá fora, fracassar em engajá-los equivale a deixá-los ganhar por não comparecimento. Então, também, quando acadêmicos progressistas falam majoritariamente aos que pensam como si próprios, obtêm pouca prática persuadindo pessoas que já não concordam com eles (Ibid., p. 27).

Além do que, do ponto de vista do que acontece internamente à sala de aula, a pedagogia libertadora paradoxalmente não pareceria deixar verdadeiro espaço para o diálogo e o debate de ideias: “não importa o quão aberta e dialógica a sala de aula libertadora tente ser, o baralho político é inevitavelmente cortado a favor da perspectiva política do professor”, para quem “os oprimidos são livres para decidir apenas dentro de limites” (Ibid., p. 28). Seria, bem entendido, um jogo de cartas marcadas, pois “o resultado do ‘diálogo’ da pedagogia freiriana é já pré-determinado, com o oprimido sendo livre para chegar apenas às conclusões do próprio Freire”; isso porque “Freire pressupõe que os estudantes oprimidos naturalmente verão a si mesmos *na qualidade de* oprimidos, como se quem são o oprimido e o opressor fosse dado e indiscutível, e não uma questão acerca da qual professores e estudantes pudessem discordar”, de modo que qualquer objeção dos estudantes à pedagogia do oprimido “precisa ser tomada seriamente pelos professores apenas como sintoma de falsa consciência, não como uma posição intelectual defensável que o professor poderia ajudar o estudante a defender mais efetivamente” (Ibid., p. 28). A cegueira de Freire (e dos freirianos norte-americanos) para o “quão profundamente não dialógica sua retórica deve soar àqueles que não compartilham de seus pressupostos políticos, e mesmo a alguns que compartilham”, pondera Graff (Ibid., p. 28), só poderia mesmo levar à estigmatização da pedagogia libertadora: “Não é surpreendente que os não convertidos vejam essa pedagogia como coercitiva e antidemocrática” (Ibid., p. 29).

283

O emprego fácil de fórmulas como “a pedagogia do oprimido” ou “esse patriarcado capitalista supremacista branco” pressupõe uma audiência que já concorda com quem fala, insiste Graff (Ibid., p. 29), e conclui: “Ainda que tais condições possam ser um compreensível alívio para esquerdistas que se sentem assediados e desrespeitados hoje em dia, elas indiscutivelmente representam o pior treinamento possível para acadêmicos que esperam produzir um impacto mais

amplo na cultura” (Ibid., p. 29). Assim sendo: “criar uma esfera pública de debate no currículo deveria vir antes de qualquer agenda de sala de aula libertadora” (Ibid., p. 29); a pedagogia defensiva de matriz freiriana “na melhor das hipóteses cria uma zona emancipada no currículo ao invés de o debate de esfera pública que se faz necessário” (Ibid., p. 30).

“Aprendendo pela controvérsia”

Em seu artigo-manifesto, Graff menciona algumas iniciativas acadêmicas implementadas à época no sentido de se criar uma esfera pública de debate no currículo acadêmico e escolar nos Estados Unidos, inclusive o curso “Contested Issues in the Humanities” [Questões controversas nas Humanidades] no âmbito do programa de mestrado por ele próprio dirigido na Universidade de Chicago na segunda metade da década de 1990. Graff imagina então ser possível adaptar e reproduzir, em cursos de graduação, o *modus operandi* aí adotado, tal como já havia sugerido, lembra (Ibid., p. 30), mais detalhadamente, em **Beyond the Culture Wars**⁴ e nos compêndios, coeditados com James Phelan, sobre as “controvérsias críticas” em torno de **As aventuras de Huckleberry Finn**, de Mark Twain (1995), e de **A tempestade**, de Shakespeare (2000).

284

Concebidos como suporte pedagógico para se “ensinar os conflitos”, os referidos compêndios, ambos em segunda edição revista e aumentada (2004 e 2009, respectivamente), foram estruturados como “*case studies in critical controversy*” [estudos de caso em controvérsia crítica]: cada volume “reedita um texto autorizado de uma obra literária clássica, juntamente com documentos e ensaios críticos que foram selecionados e organizados de modo a apresentar

4 Publicado por Graff em 1992, **Beyond the Culture Wars: how teaching the conflicts can revitalize American education** [Além das guerras culturais: como ensinar os conflitos pode revitalizar a educação americana] tornou-se, desde então, uma referência central no debate acerca das chamadas “guerras culturais” nas Humanidades.

os principais debates críticos e conflitos culturais concernentes à obra” (GRAFF; PHELAN, 2009, p. iii). A ideia é que os alunos se envolvam nos referidos debates, de modo a assumirem, cada um deles, seu próprio posicionamento crítico.

O grande questionamento por parte dos alunos então enfrentado pelos autores é: “*Por que* fazer crítica, afinal? Por que não apenas ler os livros?” (GRAFF; PHELAN, 2004, p. 2). Eis o que respondem:

(i) Primeiramente, uma vez que a maior parte dos cursos de literatura demandam que você *escreva e fale* crítica literária, e vai lhe recompensar ou penalizar de acordo com a sua fluência, é simplesmente razoável solicitar a você que *leia* exemplos do tipo de discurso que se esperará que você produza (Ibid., p. 2);

(ii) Uma resposta mais ampla é que você está sempre, inevitavelmente, fazendo crítica de algum tipo nas suas atividades cotidianas, e é melhor fazê-la bem do que deficientemente. Crítica não é a matéria opcional que a distinção entre fruição e análise parece sugerir. Num sentido importante, você *já* está fazendo crítica no momento em que começa a falar sobre um livro, filme, programa de televisão, concerto de rock, jogo de bola, caso judicial, ou discurso de campanha política [...]. [...] Até as mais modestas declarações sobre um texto carregam alegações implícitas sobre seu sentido, valor, ou consequências no mundo. [...] Se você vai em frente e fornece uma *razão* ou duas para seu juízo [...], você está se movendo rumo a um ato crítico mais sofisticado (Ibid., p. 2);

(iii) Ademais, ao produzir tais juízos críticos, você estará começando a fazer o que veio a ser chamado “teoria literária”. [...] Ser teoreticamente explícito [...] melhor permite a você, a seus colegas e a seus professores comparar e discutir suas frequentemente diferentes razões para gostar ou desgostar de livros (Ibid., p. 2).

Na Universidade de hoje, observam os autores, pode-se sair de uma aula “em que é tido como dado (e, logo, nunca explicitamente

declarado) que a cultura ocidental tradicional é uma herança cujo valor está fora de questão” para outra aula, bem na sequência, “na qual é igualmente tido como dado (e, logo, novamente deixado sem declaração) que a cultura ocidental é seriamente comprometida pelo sexismo, pelo racismo e pelo imperialismo” (Ibid., p. 8); se, por um lado, prosseguem, o “processo de construir uma conversação para si mesmo fora desses diferentes cursos pode ser a parte mais empolgante de sua formação”, por outro lado, se “você não experiencia nenhum diálogo entre esses pontos de vista, pode precisar de ajuda para lhes dar sentido” (Ibid., p. 8). Daí a imersão nas controvérsias críticas que Graff e Phelan propõem para as aulas de literatura: “estudar e se engajar no debate sobre controvérsias significativas vai lhe ajudar a ter domínio sobre as inicialmente misteriosas convenções, fórmulas e expressões do discurso crítico em várias disciplinas acadêmicas”, ponderam, concluindo: “Tal como ao aprender uma língua estrangeira, é mais provável que você alcance fluência conversando diretamente com falantes nativos do que memorizando regras gramaticais ou sentenças de livros de frases” (Ibid., p. 9).

286

O mesmo espírito didático impregna as considerações dos autores acerca de como escrever, afinal, sobre as controvérsias críticas nas quais o aluno já se encontra, então, imerso. “Debates críticos são como conversações, e para ser um bom conversador você precisa fazer duas coisas interrelacionadas”, sentenciam: “(1) tornar o que você diz responsivo ao que os outros, na conversação, têm dito; e (2) ter alguma coisa relevante para dizer. Na verdade, ouvir atentamente aos outros ou ler atentamente seus textos e tentar ser responsivo a seus argumentos é o melhor modo para se encontrar algo relevante a dizer” (Ibid., p. 543). Isso posto, o processo de se elaborar um argumento crítico é bastante simples, garantem os autores:

Se você pensar sobre posicionar suas ideias em relação às dos outros ao longo de um espectro que vai da completa concordância à completa discordância, poderá ver que há um número limitado

de posições gerais a se tomar: concordar fortemente, discordar fortemente, concordar parcialmente e discordar parcialmente. Pensamos que lhe será útil se você decidir a qual dessas três opções quer que se conforme seu ensaio e se ativer ao planejamento enquanto o escreve. Se você se descobrir mudando de uma para outra das opções, sem problema; apenas revise seu ensaio para que adira a ela (Ibid., p. 544).

No mais, é praticar: “Como em qualquer arte, a melhor maneira de desenvolver habilidade em argumentação crítica é através da prática. [...] quanto mais você praticar, mais perceberá que, quer você concorde ou discorde de outros, seu embate com as ideias deles é crucial para o desenvolvimento das suas próprias” (Ibid., p. 547).

“Comunidade dissensual”

A respeito da repercussão acadêmica deste programa teórico-pedagógico, lê-se na **Norton Anthology of Theory and Criticism**: “Conquanto o modelo conflitual de Graff tem sido amplamente aceito como um produtivo método de ensino e como uma útil explanação da mudança teórica, muitos críticos têm notado suas limitações” (LEITCH, 2001, p. 2058).

287

Exemplo relevante de uma adesão com reservas a Graff é o de Bill Readings no célebre **The university in ruins** [A universidade em ruínas] (1996). Readings apoia-se em Graff no sentido de reimaginar a Universidade em sua condição “pós-histórica”: “longe da comunidade como o *locus* de unidade e identidade”, pondera ele, “a questão da proximidade dos pensadores na Universidade deveria ser entendida em termos de uma comunidade dissensual que renunciou ao ideal regulatório de transparência comunicacional, que abandonou a noção de identidade ou unidade” (READINGS, 1996, p. 127). E então:

Meu apelo é por um dissenso ainda mais radical e desconfortável do que aquele que, proposto por Gerald Graff, convoca a “ensinar os conflitos”. Porque por detrás do louvável desejo de Graff de

destituir a autoridade monológica do discurso disciplinar subjaz um desejo por um consenso final, o consenso que permitiria a determinação e a transmissão d’“o conflito” como um objeto unificado do discurso professoral (Ibid., p. 127).

Para Readings, bem entendido, o dissenso proposto por Graff não é suficientemente radical e desconfortável – numa palavra: *dialógico* – na medida em que a condição para que “o conflito” possa ser ensinado é sua conformação a um “objeto unificado” monologicamente determinável e transmissível. O monologismo recalcitrante no programa dialógico de Graff residiria, assim, em dois níveis complementares: (i) no da determinação do objeto – o que é, afinal, “o conflito” a ser ensinado; e (ii) no da sua transmissão – como ensinar, afinal, “o conflito”.

288

No primeiro nível, o da determinação do objeto, a destituição da autoridade monológica do discurso é entravada pelos próprios limites que Graff confere ao “ato crítico” a ser ensinado: para ele, trata-se de “posicionar suas ideias em relação às dos outros ao longo de um espectro que vai da completa concordância à completa discordância” à luz de “um número limitado de posições gerais a se tomar”. Concebe-se, nesse caso, um sujeito do ato crítico ainda fundamentalmente monológico, já que este, de posse de ideias *suas*, não fará mais, então, do que “posicioná-las” em relação às ideias *dos outros*, concordando ou discordando delas. Limitar a isso a *responsividade* inerente ao ato crítico dá brecha para que o indivíduo, ao travar contato com leituras diversas e divergentes de um mesmo texto, possa simplesmente proferir, a partir da zona de conforto de uma perspectiva monológica: “concordo!” ou “discordo!”.

Graff identifica a teoria da literatura com “fornece[r] uma *razão* ou duas para seu juízo [crítico]”, com “[a]rticular as razões subjacentes para seus gostos e desgostos [em crítica]” (GRAFF; PHELAN, 2004, p. 2), o que a reduziria, no limite, a uma metodologia

da crítica literária; Antoine Compagnon, ao invés, a concebe antes como “crítica da crítica”, ou “metacrítica”:

O que você chama de literatura? Quais são seus critérios de valor?, perguntará ela aos críticos, pois tudo vai bem entre leitores que compartilham das mesmas normas e que se entendem por meias palavras, mas, se não é o caso, a crítica (a conversação) transforma-se logo em diálogo de surdos. Não se trata de reconciliar abordagens diferentes, mas de compreender por que elas são diferentes (COMPAGNON, 1999, p. 22).

É ilusório acreditar que basta, nesse caso, simplesmente explicitar-se o critério de valor com que se opera criticamente para que possa haver um diálogo na diferença. “Ser teoreticamente explícito [...] melhor permite a você, a seus colegas e a seus professores comparar e discutir suas frequentemente diferentes razões para gostar ou desgostar de livros”, professa, com efeito, Gerald Graff – deixando-se flagrar, assim, em seu “desejo por um consenso final”, por “um consenso de segunda ordem de que o dissenso é uma boa coisa; algo, inclusive, com o qual Habermas estaria de acordo” (RE-ADINGS, 1996, p. 167). A coisa, na verdade, é bem mais complexa; como enfatiza Compagnon:

289

Várias respostas são possíveis, não compossíveis; aceitáveis, não compatíveis; ao invés de se somarem numa visão total e mais completa, elas se excluem mutuamente, porque não chamam de literatura, não qualificam como literária a mesma coisa; não visam a diferentes aspectos do mesmo objeto, mas a diferentes objetos. [...] não é possível tudo ao mesmo tempo. Na pesquisa literária, “mais é menos”, motivo pelo qual devemos escolher (Ibid., p. 26).

Bem entendido, não poderia haver aí nada como a explicitação pura e simples de uma razão ou critério de valor monologicamente instituído, já que a própria explicitação em questão confundir-se-ia, antes, com uma escolha, uma decisão intrínseca e incontornável-

mente conflitual. Isso porque a decisão em questão há de se dar em relação a critérios igualmente *aceitáveis*, mas não *compatíveis* – na verdade: *mutuamente excludentes*. Tais critérios se apresentam, portanto, no momento do julgamento, como igualmente *possíveis*, mas *não compossíveis*, isto é, não possíveis *ao mesmo tempo*.

Daí que a decisão em jogo no ato crítico diga respeito não apenas ao juízo de gosto em face da obra lida (“bela” ou “kitsch”, “original” ou “clichê”, “conservadora” ou “progressista”, etc.), mas também, e de um só golpe, ao princípio teórico à luz do qual o referido juízo de gosto se faz possível – princípio teórico esse que, por isso mesmo, não se encontra, em nenhuma medida, dado *a priori* e pronto para ser aplicado, mas que deve ser obtido no próprio ato crítico, o que se quer então chamar de ato crítico confundindo-se, na verdade, em larga medida, com essa *obtenção* de princípio. Essa obtenção traduz-se, em suma, numa determinada escolha, numa determinada decisão, aquela entre possibilidades impossíveis (mutuamente excludentes) de princípios teóricos para o juízo de gosto inerente à prática crítica, uma *decisão em ato*, portanto, e, como tal, *radicalmente dissensual*.

290

Eis o dissenso intrínseco ao ato crítico – um dissenso muito *mais radical e desconfortável* do que aquele previsto pelo modelo conflitual de Gerald Graff, e, por isso mesmo, irredutível a seu regime de transmissibilidade.

“Tomar o lado do outro”

Por não prever essa dissensualidade radical do ato crítico no nível da determinação do objeto, o modelo conflitual de Graff também a ignora no segundo nível, o da transmissão do objeto, concebendo, assim, o que chama de “ensinar o conflito” nos termos de “alguns princípios gerais e algumas técnicas específicas não apenas para conduzir um argumento, mas para fazê-lo em resposta aos argumentos de outros” (GRAFF; PHELAN, 2004, p. 542). É sobretudo aí que se pode identificar, com Readings, a reificação

monologizante do ato crítico como “objeto unificado do discurso professoral” em Graff.

Em sua dimensão radicalmente dissensual o ato crítico não se deixaria reduzir, é claro, a objeto de transmissão e/ou ensino. Quando muito, poder-se-ia pensar numa pedagogia dedicada a incitar a emergência do ato crítico como evento decisório; numa pedagogia, portanto, dedicada a reverter a prática naturalizada de juízos críticos monológicos (sejam eles “determinantes” ou “reflexivos” [Kant]) numa esfera discursiva propícia ao acontecimento de juízos críticos dialógicos (aos quais Derrida chamaria de “julgamentos inaugurais”).⁵

Michael Billig, numa obra fundamental da psicologia social contemporânea, ao investigar a dimensão retórica de fenômenos psicossociológicos como atitudes, papéis, categorizações, etc., observa que “o bom pensamento depende de interrogatório mental rigoroso [*rigorous mental cross-examination*]” (BILLIG, 1996, p. 146). Isso se relacionaria à capacidade de fazer o que Billig, em eco à noção de George Herbert Mead de “assumir o papel de um outro” [*taking the role of another*], chama de “tomar o lado do outro” [*taking the side of other*]: “posições que previamente se supunham representar o outro lado são defendidas como o próprio lado de si mesmo” (Ibid., p. 271). No clássico **Mind, self and society** (1934), lembra Billig, “Mead argumentou que uma parte importante do desenvolvimento social da criança era aprender a assumir os papéis de outras pessoas”, sugerindo que “esse tipo de jogo é vital para o desenvolvimento do pensamento” (Ibid., p. 271). Billig lembra, ainda, que um dos maiores oradores da Antiguidade como Cícero e um grande filósofo moderno como John Stuart Mill, entre outros, “recomendaram que as pessoas aguçassem seus próprios pensamentos conduzindo suas próprias discussões internas”, e então conclui: “Todos os pensadores deveriam mentalmente tomar o lado de seus críticos, de modo a

⁵ Para o desenvolvimento dessas sugestões, cf. ARAÚJO (2018).

examinar as fragilidades de suas próprias posições” (Ibid., p. 271).

Limitando-se ao ensino de técnicas “para conduzir um argumento em resposta aos argumentos de outros” o modelo conflitual de Graff resguarda o imaginário de uma identidade e uma autoridade monológicas do discurso crítico, reduzindo o diálogo dissensual – a “controvérsia crítica” – a um fenômeno de superfície. Mas como, afinal, levar alguém, neste caso o aluno, a “tomar o lado do outro” *no próprio gesto pelo qual se contrapõe e se demarca deste outro*, de modo que essa heterogeneidade, essa dialogicidade, se mostre constitutiva de seu discurso crítico?

Por meio daquilo que julguei por bem denominar *pedagogia literária do “como se”* (ARAÚJO, 2017).

292 Faço, a seguir, o relato de uma prática pedagógica que se apresenta como resposta a esse desafio; nascida como uma experiência didático-pedagógica ainda na época do meu doutorado em Estudos Literários na UFMG, ela vem sendo reafirmada e aprimorada, desde então, ao longo de minha atuação como professor de Teoria da Literatura na graduação em Letras da UERJ, tendo ensejado, nesse trajeto, duas premiações voltadas para a inovação e a excelência no ensino superior.⁶

De um curso sobre crítica literária, poder-se-ia esperar que buscasse fornecer, de partida, uma definição teórica tão completa quanto possível de seu objeto – “a crítica” –, a ser, então, apreendida pelos alunos e aplicada por eles na leitura de textos literários, tarefa que se converteria, ela própria, em objeto de avaliação pelo

6 O Prêmio Professor Rubens Murillo Marques da Fundação Carlos Chagas, em 2014, e o Prêmio Docência Dedicada ao Ensino Anísio Teixeira, concedido pela Sub-Reitoria de Graduação da UERJ, em 2015 (Cf. ARAÚJO, Nabil. Formação literária para os novos tempos. Aproximando, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 1-5, 2016. Disponível em: <http://latic.uerj.br/revista/ojs/index.php/aproximando/article/view/113>.)

professor. O fato, contudo, é que num campo tão acentuadamente heterogêneo como o da crítica, constituído por inegáveis divergências conceituais e metodológicas, esse procedimento pedagógico dedutivo (que parte da assimilação de uma teoria geral para a aplicação da mesma em objetos particulares) assume, inevitavelmente, um caráter dogmático: o professor, que já fez, de antemão, sua escolha teórico-metodológica, a impõe como verdade doutrinária aos alunos, privando-os, com isso, justamente da reflexão acerca dos fatores envolvidos numa escolha como essa. Desse modo, optei por um procedimento pedagógico indutivo, que parte da análise e da produção de textos críticos particulares pelos alunos rumo a uma consciência crítica geral amadurecida.

Assim, lendo e analisando um conjunto representativo de textos de crítica literária publicados nos últimos anos na imprensa brasileira, pudemos, juntos, identificar duas perguntas básicas a que visam responder todos eles em relação à obra literária que então criticam, seja ela de que gênero for, a saber: (1) “O que é este texto literário?” e (2) “Qual é o valor deste texto literário?”; identificamos também, não obstante, a despeito desse escopo comum, uma variedade de critérios divergentes utilizados pelos críticos no esforço de resposta a tais questões, a saber: (1) o conceito de literatura como *representação* da realidade e como *efeito* decorrente dessa representação no leitor, (2) o conceito de literatura como *expressão* da subjetividade autoral, (3) o conceito de literatura como *estrutura ficcional de linguagem*. Em vista dessa acentuada heterogeneidade de critérios críticos, a sensação generalizada, a princípio, foi a de que a crítica seria uma atividade que se dá *na ausência de um critério de valor*, apoiando-se, desse modo, tão somente no gosto pessoal do leitor. Requisitados a elaborar, eles próprios, em relação a uma narrativa literária lida em sala de aula, um texto crítico que respondesse às duas perguntas básicas da crítica, cada um dos alunos permitiu-se, portanto, num primeiro momento, apoiar-se em seu próprio

gosto pessoal, escorando-se, além do mais, numa terminologia que remontava ao ensino escolar de literatura.

A isso, seguiu-se uma dinâmica pedagógica que seria bem definida como um procedimento de *levantamento e verificação de hipóteses*. Posto que a tendência prevalente nos primeiros textos críticos dos alunos era a de tomar a narrativa lida em sala como representando um determinado estado de coisas de natureza social ou política, e isso com vistas a algum tipo de ensinamento de fundo moral ou moralizante a ser supostamente assimilado pelo leitor, a primeira hipótese que se impunha era a de que a teoria crítica correta fosse justamente a que toma a literatura como REPRESENTAÇÃO de uma dada realidade ou estado de coisas, mas também, e sem prejuízo da primeira função, como EFEITO a ser gerado no leitor por uma tal representação – como o faz, aliás, a tradicional teoria dos *gêneros literários* veiculada por nossos programas escolares, fundamentalmente voltada (ao menos no que tange aos gêneros *dramático* e *épico*) para as regras ou parâmetros de representação (mas também de efeito) a que um texto deveria conformar-se a fim enquadrar-se neste ou naquele gênero particular. Ocupando-nos, assim, numa sequência de aulas expositivas e num seminário, de um conjunto selecionado de textos teóricos atinentes à referida perspectiva dos gêneros, solicitei, em seguida, que os alunos elaborassem uma nova leitura crítica da narrativa, agora à luz dos textos teóricos estudados, produzindo, com isso, um novo texto crítico, teoricamente orientado. Na avaliação desse texto crítico, destaquei (por escrito, nos próprios trabalhos, e oralmente) a necessidade não apenas de coerência entre a teoria crítica empregada pelo aluno e suas afirmações acerca da narrativa enfocada, mas também de uma argumentação consistente, amparada em citações dos textos estudados em sala de aula, a fim de justificar o juízo de valor então proferido.

Eis que se aventa, então, em nosso curso, uma segunda hipótese a ser verificada: e se a teoria crítica correta fosse mesmo, antes, aquela que toma a literatura como EXPRESSÃO das “experiências”, dos “sentimentos”, das “ideias” do escritor? Lançando mão do mesmo procedimento adotado quando da primeira verificação de hipótese, ocupamo-nos, num primeiro momento, em aulas expositivas e num seminário, de um conjunto selecionado de textos teóricos centrados na questão da autoria na literatura (e contrários ao enquadramento crítico por gêneros literários), para que, na sequência, os alunos elaborassem uma nova leitura crítica da narrativa, produzindo, com isso, um novo texto crítico, teoricamente orientado. Na avaliação desse texto crítico, enfatizei (por escrito, nos próprios trabalhos, e oralmente) as necessidades anteriormente postuladas, dessa vez utilizando trechos dos próprios textos produzidos nas duas etapas como exemplos do que deveria ser feito e do que deveria ser evitado (em termos de argumentação, de procedimentos técnicos do trabalho acadêmico, etc.).

Na terceira e última etapa de nossa experiência pedagógica, tratou-se de verificar uma terceira e última hipótese de trabalho: a de que a teoria crítica correta seria, na verdade, a que considera a literatura *em si mesma*, estritamente como estrutura ficcional de LINGUAGEM. Em aulas expositivas e num seminário, como de costume, ocupamo-nos primeiramente de textos teóricos centrados na questão da estrutura literária (e contrários à abordagem biográfico-psicológica da literatura), à luz dos quais os alunos elaboraram uma última leitura crítica da narrativa, produzindo um último texto crítico, teoricamente orientado. Na avaliação desse texto crítico, recapitulei (por escrito, nos próprios trabalhos, e oralmente) as necessidades anteriormente postuladas, comparando trechos dos textos produzidos nas três etapas por cada aluno, de modo a enfatizar o desenvolvimento da proficiência argumentativa individual ao longo do processo.

Finda essa última etapa, impunha-se a sensação de uma progressão histórica na crítica literária: da teoria “mimético-pragmática” de filiação platônico-aristotélica às teorias ditas “objetivas” do século XX, passando pelas teorias “expressivas” de filiação romântica. Parece mesmo haver, num caso como esse, uma tendência automática a se confundir *progressão* (temporal) com *progresso* (epistemológico). Não há dúvida de que se podem encontrar junto aos textos teóricos estudados na referida etapa fortes argumentos em favor da concepção da *literatura-como-linguagem* em detrimento das demais, bem como da necessidade de se pautar a leitura crítica pela obra-em-si, isolada de quaisquer fatores externos. Mas o que ficou comprovado ao longo do percurso é que argumentos não menos fortes podem ser encontrados junto aos conjuntos de textos estudados em cada uma das duas outras etapas, argumentos a favor, respectivamente, da concepção da *literatura-como-representação-e-efeito* e da concepção da *literatura-como-expressão-de-uma-dimensão-autoral*. Podemos, no fim das contas, identificarmo-nos, cada um de nós, com este ou aquele argumento deste ou daquele teórico, mas isso, por si só, não nos autoriza a alçá-lo, a tal argumento, ao estatuto de meta-argumento universal, isto é, de parâmetro metateórico e meta-histórico à luz do qual se decretar a validade ou a invalidade das teorias críticas em geral. Sobretudo quando se está, quanto a isso, numa posição institucionalmente privilegiada como a do professor em face de seus alunos, a adoção tácita de um argumento como meta-argumento a ser intersubjetivamente compartilhado só poderia desembocar numa prática crítica naturalizada (doutrinária, portanto).

As diferentes leituras críticas empreendidas afiguravam-se, pois, todas elas, possivelmente corretas, mas não *compossivelmente* corretas, já que mutuamente excludentes entre si. Uma escolha era assim requerida: uma decisão entre as diversas possibilidades de leitura crítica correta. Ora, uma leitura crítica não pode, a rigor,

afigurar-se “correta” senão à luz de um dado princípio de correção, daquele princípio epistemológico-axiológico que a tornaria factível, enfim, como *correta*, havendo, entretanto, nesse caso, tantos possíveis princípios de correção quantos eram os posicionamentos teóricos então em disputa – e também isso comporia, portanto, a matéria da referida decisão. Foi dessa decisão, de seus pressupostos e suas consequências, que nos ocupamos na conclusão de nossa experiência pedagógica.

A angústia inerente à escolha crítica não seria, pois, a da carência total de princípios, mas, antes, a da *abundância de potenciais princípios*. Isso posto, as teorias críticas já não podiam ser nem simplesmente ignoradas nem simplesmente aplicadas ao texto literário; sua manifestação em ato, por assim dizer, implicava, agora, um *trabalho consciente* por parte do leitor crítico: não um mero exercício de relativismo judicativo pelo qual o leitor se servisse livremente, e sem maiores consequências, deste ou daquele instrumental de leitura de acordo com sua conveniência, mas a performance responsável de uma determinada decisão crítica bem como de sua *justificativa*.

297

Dessa experiência, pode-se depreender a seguinte sequência didática:

1. Leitura e análise coletivas de textos críticos publicados em periódicos de circulação nacional, acompanhadas de reflexão acerca da natureza e do escopo da atividade crítica;
2. identificação dos diversos e divergentes critérios de juízo crítico presentes nos referidos textos e das vertentes críticas caracterizadas pela ênfase neste ou naquele critério;
3. leitura de texto literário selecionado pelo professor e elaboração individual de um texto crítico sobre ele com base na referida reflexão e no conhecimento prévio (escolar) do aluno;
4. leitura e discussão coletiva de textos teóricos representativos da *primeira* das vertentes críticas anteriormente

- identificadas (item 2) e reelaboração individual do texto crítico com base nesses textos;
5. leitura e discussão coletiva de textos teóricos representativos da *segunda* das vertentes críticas anteriormente identificadas (item 2) e reelaboração individual do texto crítico com base nesses textos;
 6. leitura e discussão coletiva de textos teóricos representativos da *terceira* das vertentes críticas anteriormente identificadas (item 2) e reelaboração individual do texto crítico com base nesses textos;
 7. reflexão acerca da *decisão*, inerente ao juízo crítico, entre critérios divergentes de valor e acerca da necessidade de *argumentação* para fundamentar essa decisão; reelaboração individual do texto crítico com vistas à essa necessidade.

298

Quando da reencenação desta sequência em novas ocasiões pedagógicas, a sugestão a ser feita pelo professor, no momento 4, de que a teoria crítica correta é aquela pautada pela concepção de *literatura-como-representação-e-efeito*, e, a seguir, no momento 5, de *literatura-como-expressão-de-uma-dimensão-autoral*, e, a seguir, no momento 6, de *literatura-como-instauração-de-uma-realidade-pela-linguagem*, não se revestirá, para ele, em cada um desses momentos, senão de um caráter de *consciente e deliberada contradição com a realidade*, já que não acredita haver nenhuma teoria crítica passível de ser aprioristicamente aventada como a teoria crítica correta, todas as teorias afigurando-se como (incom) possivelmente corretas. Tal expediente pedagógico só se veria, pois, devidamente justificado, em vista da *finalidade prática* a que visaria cumprir, a saber: a de concorrer para a emergência da esfera discursiva propícia ao acontecimento de juízos críticos dialógicos.

Tudo se passará, desse modo, em sala de aula, apenas como se uma determinada teoria crítica estivesse, então, de fato sendo

sugerida como a abordagem correta e definitiva do texto literário, isto é, apenas como se estivesse de fato sendo levantada uma hipótese a ser efetivamente verificada, para que, uma vez elaborado o texto crítico teoricamente orientado, o procedimento se veja repetido em face de uma outra teoria crítica, francamente oposta à anterior, ensejando-se, com isso, um novo texto crítico, etc. Em vista dessa dinâmica pedagógica ficcional, por assim dizer, que deliberadamente apenas simularia um procedimento de levantamento e verificação de hipóteses, e do fato de que a forma linguística por excelência da ficção segundo Hans Vaihinger é mesmo o “als ob”, o como se, poder-se-ia falar, aqui, numa “pedagogia do como se” para os estudos literários.⁷

Em face da iminente cristalização da reflexão pedagógica na imagem de uma determinada Pedagogia, impõe-se ressaltar que terá concorrido para a elaboração dessa imagem o alinhamento do ponto de vista reflexivo aqui em cena com o ponto de vista de apenas um dos polos da relação pedagógica: o docente, e *não* o discente. Em outras palavras, uma pedagogia do como se só se mostra concebível como tal pelo ponto de vista do professor, que é quem deve deter, de partida, a consciência do caráter ficcional do trabalho de levantamento e verificação de hipóteses a ter lugar no curso, e não do ponto de vista do aluno, que deve, antes, realmente levantar e verificar hipóteses, encarando o referido trabalho numa perspectiva factual, não ficcional.

É esta perspectiva, aliás, que o fará conscientizar-se daquela alteridade da qual deve “tomar o lado” no próprio gesto em que, no ato crítico, a ela se contrapõe e dela se demarca.

Sobre a utilidade política dos costumes estéticos

“O objetivo da educação literária não é determinar quem é

⁷ Refiro-me, aqui, ao clássico livro de Hans Vaihinger, **Die Philosophie des Als Ob** (1911) [Ed. bras.: VAIHINGER, Hans. **A filosofia do como se: sistema das ficções teóricas, práticas e religiosas da humanidade, na base de um positivismo idealista**. Trad. de Johannes Kretschmer. Chapecó (SC): Argos, 2011.] Para maiores detalhes, cf. ARAÚJO (2017).

o melhor advogado de acusação crítico ou o mais rápido atirador crítico”, ponderam Graff e Phelan (2004, p. 11) em sua justificativa para o estudo das controvérsias críticas, “mas ajudá-lo a se sobressair no tipo de análise e de discussão fundamentada que fará de você um efetivo cidadão tanto quanto um bom estudante”. Associar “educação literária” e “cidadania” é algo que remonta, em última instância, ao programa schilleriano de “*ästhetische Erziehung des Menschen*” [educação estética do homem] como fundamento político-pedagógico na modernidade.

Readings (1996, p. 63) lembra que a antinomia entre natureza e razão em Kant, a qual “deixa o sujeito sem escolha: alcançar a razão é destruir a natureza, atingir a maturidade é esquecer absolutamente a infância”, acarreta o conhecido círculo hermeneúutico no qual “é suposto o estado racional educar a humanidade, mas somente uma humanidade educada pode fundar o estado”. Ao problema de “como alguém passa do ‘estado de natureza’ ao ‘estado de razão’ sem destruir a natureza”, Schiller responderá que é “através da cultura como um processo de educação estética”; isto porque “a arte remove o acaso da natureza (para permitir a moralidade), embora, ao mesmo tempo, não liberte inteiramente a razão da natureza” (Ibid., p. 63). Assim:

Esta *Bildung* é um processo de desenvolvimento do caráter moral que situa a beleza como um passo intermediário entre o caos da natureza e as rígidas e arbitrárias estruturas da razão pura. A arte coloca-se, portanto, entre a determinação puramente passiva da razão pela natureza (o homem como fera) e a determinação absolutamente ativa da natureza pela razão (o homem como máquina). É importante compreender, contudo, que o processo de educação estética não é concebido por Schiller como uma questão de meramente olhar para pinturas. Trata-se de um processo fundamentalmente histórico: à razão é dada vida orgânica através do estudo histórico. A humanidade não alcança o estado moral pela rejeição da natureza, mas pela reinterpretação da natureza

como um processo histórico (Ibid., p. 63).

Num texto intitulado “Sobre a utilidade moral dos costumes estéticos” (1796), Schiller defende que “um sentimento puro e vivo para a beleza tem manifestamente a mais feliz influência sobre a vida moral”, e que o gosto, se “ele mesmo nunca pode *produzir* algo de moral através de sua influência”, no entanto “pode *favorecer* a moralidade da conduta” (SCHILLER, 2004, p. 55). Ora, não é outro senão este o fundamento da “ideologia estética” (Paul de Man) a partir da qual erigiu-se e institucionalizou-se o moderno ensino de literatura no mundo ocidental. Analisando a centralidade conquistada pela “cultura literária” na Universidade de língua inglesa ao longo do século XIX, Readings conclui:

Se a literatura é a língua da cultura nacional, a prova escrita de uma atividade espiritual para lá das operações mecânicas da vida material, então a educação liberal na cultura intelectual, através do estudo da literatura nacional, irá produzir o *gentleman* cultivado cujo conhecimento não tem nenhuma utilidade mecânica ou direta, unicamente uma ligação espiritual com a vitalidade de sua língua nacional enquanto literatura (Ibid., p. 78).

301

Ademais, foi justamente a dissolução do laço que unia, na alta modernidade, educação literária e cidadania, “logo que a história da educação liberal perdeu seu centro organizador – isto é, perdeu a ideia de cultura como objeto, como ao mesmo tempo origem e meta, das ciências humanas” (Ibid., p. 10), que instaurou o que se costuma enxergar como a crise contemporânea dos estudos literários:

Uma vez que a ligação entre o estudo da literatura e a formação do cidadão modelo foi quebrada, então a literatura emerge como um campo do conhecimento entre outros. O cânone passa, assim, a gradualmente funcionar como a delimitação arbitrária de um campo de conhecimento (um arquivo), ao invés de como o reservatório que abriga o princípio vital do espírito nacional (Ibid., p. 86).

Restabelecer essa ligação, como gostaria Gerald Graff, em meio às ruínas da Universidade moderna, isto é, no âmbito da Universidade “pós-histórica” como “sobrevivente da era na qual se definia a si mesma em termos do projeto do desenvolvimento, afirmação e inculcação *históricos* da cultura nacional” (Ibid., p. 6), requer a abertura para aquele dissenso *muito mais radical e desconfortável* do que o implicado por seu estudo das controvérsias, e que se encontra encenado, por outro lado, não apenas na pedagogia do como se, mas na própria democracia como forma política de sociedade cuja especificidade “consiste na legitimação do conflito e na recusa a eliminá-lo através da imposição de uma ordem autoritária” (MOUFFE, 1996, p. 8).

Eis o que habilitaria, em suma, a prática crítica incitada pela pedagogia do como se como uma das “práticas, discursos e jogos de linguagem” capazes de proporcionar aquela “identificação com valores democráticos” que, segundo Chantal Mouffe, se encontra na base da “criação de formas democráticas de individualidade”:

302

É particularmente importante na conjuntura atual, caracterizada, como tal, por uma crescente desafeição pela democracia, compreender como uma forte adesão aos valores e instituições democráticos pode ser estabelecida, e que o racionalismo constitui um obstáculo a tal compreensão. É necessário perceber que não é oferecendo argumentos racionais sofisticados, nem fazendo reivindicações de verdade contextualmente-transcendentes sobre a superioridade da democracia liberal, que valores democráticos podem ser nutridos. A criação de formas democráticas de individualidade é uma questão de *identificação* com valores democráticos, e este é um processo complexo que tem lugar através de uma diversidade de práticas, discursos e jogos de linguagem (MOUFFE, 1996, p. 5)

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Nabil. Julgamento inaugural, competência crítica, cultura democrática. In : LOPES, Alice C.; SISCAR, Marcos (Org.). **Pensando a política com Derrida**: responsabilidade, tradução, porvir. São Paulo: Cortez, 2018. p. 225-259.

ARAÚJO, Nabil. Por uma pedagogia literária do “como se”. In: CECHINEL, André; SALES, Cristiano (Org.). **O que significa ensinar literatura?** Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunesc, 2017. p. 31-57.

BILLIG, Michael. **Arguing and thinking**: a rhetorical approach to social psychology. 2. ed. London: Cambridge University Press, 1996. [Ed. bras. : BILLIG, Michael. **Argumentando e pensando**: uma abordagem retórica à psicologia social. Trad. De Vera L. M. Joscelyne. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Trad. de Cleonice P. B. Mourão e Consuelo F. Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

GRAFF, Gerald. Teaching politically without political correctness. **Radical Teacher**, Pittsburgh, n. 58, p. 26-30, 2000.

GRAFF, Gerald; PHELAN, James (Ed.). **Adventures of Huckleberry Finn**: a case study in critical controversy. 2. ed. Boston/New York: Bedford/St. Martin's, 2004.

303

GRAFF, Gerald; PHELAN, James (Ed.). **The Tempest**: a case study in critical controversy. 2. ed. Boston/New York: Bedford/St. Martin's, 2009.

LEITCH, Vincent B. (General Editor) **The Norton Anthology of Theory and Criticism**. New York/London: W. W. Norton & Company, 2001.

MOUFFE, Chantal. Deconstruction, Pragmatism and the politics of democracy. In: _____ (Org.). **Deconstruction and Pragmatism**. Routledge: London/New York, 1996. p. 1-12. [Ed. bras.: MOUFFE, Chantal. Desconstrução, pragmatismo e a política da democracia. In: _____ (Org.). **Desconstrução e pragmatismo**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 9-25.]

READINGS, Bill. **The University in Ruins**. Cambridge (MA)/London: Harvard University Press, 1996. [Ed. portuguesa: READINGS, Bill. **A universidade em ruínas**. Trad. de Joana Frazão. Coimbra: Angelus Novus, 2003.]

SCHILLER, Friedrich. Sobre a utilidade moral dos costumes estéticos [1796]. Trad. de Ricardo Barbosa. In: BARBOSA, Ricardo. **Schiller e a cultura estética**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. p. 55-67.

Ensino e aprendizagens de literatura pela literatura – trajetos, interações dialógicas e conciliações¹

Roberto Mibielli

Esse trabalho, no qual inauguro minha locução na primeira pessoa do singular, tem como objetivo traçar uma **trajetória** das relações de **interação dialógica** e da necessidade de **conciliação** que orientaram, nos últimos 30 anos, meu trabalho de pesquisa, ensino e extensão. Trata-se de uma perspectiva ensaística, cujo fito é o da rememoração de fatos acadêmicos que estão intimamente ligados à constituição do Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal de Roraima (PPGL/UFRR) e às modificações político-pedagógicas sofridas pelo Curso de Letras da UFRR nesse período. A partir dele espero traçar as linhas mestras da relação entre os diversos programas e projetos nos quais atuei e o ensino-aprendizagem de literatura como um militante dela.

305

Há alguns anos, do início de 2007 ao final de 2014, recém-chegado do Doutorado em Letras na UFF, fui coordenador de área de Letras do PIBID-UFRR. Na verdade, pensando bem, fui um dos primeiros coordenadores do PIBID-UFRR (Programa Institucional

¹ Este texto foi elaborado como parte das provocações surgidas durante a escrita do memorial apresentado na banca de progressão para o cargo de professor titular na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Ele resulta das reflexões sobre as memórias construídas ao longo de 30 anos de docência, especialmente em relação ao ensino e às práticas exitosas desenvolvidas durante esse período.

de Bolsas do Iniciação à Docência – CAPES), participando do projeto desde sua concepção inicial, até sua instauração. Para nossa sorte, na UFRR, o PIBID começou quase que ao mesmo tempo em que o PRODOCÊNCIA-CAPES (Programa de Consolidação das Licenciaturas da CAPES), cujo primeiro edital data de 2006.

306 Em 2007, éramos nove professores de cinco cursos de licenciatura sentados ao redor da mesa da Pró-reitora de Graduação da Universidade Federal de Roraima (Maria Luiza Fernandes e Dar-
císio Pinheiro pelo Curso de Licenciatura em História, Maria Lúcia Taveira e Ednalva Dantas, pelo Curso de Licenciatura em Química, Silvana Túlio Fortes e Vânia Graciele Lezan Kowalczyk pelo curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Roberto Mibielli e Ana Lúcia, pela Licenciatura em Letras e Hérica Santos pelo Curso de Pedagogia) discutindo as diretrizes iniciais do PRODOCÊNCIA, seu viés interdisciplinar, as ações conjuntas e tudo o mais que se deu, na prática, no desenrolar de nosso vitorioso projeto. O grupo, embora heterogêneo, contava com professores experientes, sendo que a professora da Pedagogia (que anos depois, em 2010, veio a ser minha primeira orientanda no Programa de Pós-graduação em Letras da UFRR) era a única professora substituta nas nossas reuniões.

No caso do Curso de Letras, como tínhamos (e ainda temos), um PET-CAPES (inicialmente Programa de Especial de Treinamento, depois transformado em Programa de Educação Tutorial da CAPES) em Línguas e Linguística, optamos por propor um PIBID em Literatura e Língua Portuguesa. Assim os estudantes de ambas as áreas, Linguística e Literatura, estariam contemplados com bolsas e possibilidade de desenvolver projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Em nossas primeiras reuniões com a Pró-reitora de Ensino, Ednalva Dantas (uma entusiasta das licenciaturas), para a concepção do PRODOCÊNCIA, percebemos em comum um desejo de dar vazão às ideias de caráter interdisciplinar, em ações que permitissem a interconexão e interrelação entre os cursos de licenciatura. Com

vistas a ações conjuntas tanto de conhecimento mútuo de nossas realidades, quanto de concepção de novos rumos, propusemos subprojetos e eventos que congregassem a todos, permitindo o uso comum dos recursos ali alocados.

Munidos desse espírito colaborativo, convidamos outras licenciaturas a participarem do processo de confecção de um projeto institucional a ser submetido ao edital da CAPES-PRODOCÊNCIA e elaboramos uma proposta vencedora. Logo a seguir, já no início de 2007, recebemos com alegria a notícia de que o projeto havia sido contemplado e que havia um outro edital em andamento (o do PIBID) para o qual o mesmo grupo, aumentado dos cursos considerados prioritários pelo MEC, deveria encaminhar um outro projeto institucional.

Já de saída, a ideia de mantermos a base do mesmo grupo vitorioso no edital do PRODOCÊNCIA, agradou a todos, uma vez que a CAPES, embora tenha concebido ambos os editais, não pensava interconectá-los nesse primeiro momento. A UFRR, foi, nesse aspecto, pioneira entre as instituições do país, conjugando os dois programas com uma única equipe. Os ganhos advindos dessa união despertaram o interesse da própria agência, que, na edição seguinte de ambos os editais, acabou sugerindo como fundamental essa conciliação.

Para o grupo, no entanto, importava a sintonia que havia sido conquistada na confecção da proposta do PRODOCÊNCIA e a possibilidade de vermos os esforços de melhorias das licenciaturas sendo continuadas nas salas de aula da educação básica. A proposta, adicionada dos cursos de Matemática e Física, consideradas áreas prioritárias pelo MEC (e critério para submissão de proposta de projeto), em função da evasão de seus alunos e da carência de professores, nessas áreas, nas salas de aula de todo o Brasil, foi discutida em grupo por três meses, até que submetida à CAPES, foi selecionada e posta em prática. Eram diretrizes do PIBID, conforme salienta a

apresentação do Programa no site da CAPES no MEC:

O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica: ciência e matemática de quinta a oitava séries do ensino fundamental e física, química, biologia e matemática para o ensino médio.

308

Os coordenadores de áreas do conhecimento recebem bolsas mensais de R\$ 1,2 mil. Os alunos dos cursos de licenciatura têm direito a bolsa de R\$ 350 e os supervisores, que são os professores das disciplinas nas escolas onde os estudantes universitários vão estagiar, recebem bolsa de R\$ 600 por mês. (CAPES, s/d, s/p)

Como o edital previa a necessidade de desenvolver, estimular a permanência e fixar professores em sala de aula no Ensino Médio, especialmente nas áreas de conhecimento com maior carência desses profissionais (Matemática, Física, Química e Biologia), as demais áreas, consideradas “acessórias”, nesse primeiro edital só poderiam participar como adjuvantes, sendo vedada à Pedagogia a participação, por entenderem os autores do edital que este curso deveria dedicar-se apenas ao ensino Fundamental de 1^a a 4^a séries. Como só se podia criar um projeto por instituição e apenas em um dos níveis de ensino, optou-se pelo Ensino Médio que atendia a

todos os demais cursos de licenciatura da UFRR.

Consistia a estrutura do nosso subprojeto de Letras-Literatura de 12 bolsas de Iniciação à Docência no valor de R\$350,00, 3 Supervisores (professores das escolas públicas de Ensino Médio nas quais os subprojetos seriam ambientados e os alunos-estagiários atuariam), com bolsas de R\$600,00 e uma bolsa de R\$1200,00 para o coordenador de área (eu).

Diferentemente dos demais projetos, pelo país afora, a realidade de Roraima permitiu que, de saída, estabelecêssemos, dentro da estrutura que a CAPES, via edital, permitia montar, uma parceria interdisciplinar dialógica entre todas as licenciaturas envolvidas, numa articulação institucional nunca experimentada na UFRR. A parceria interdisciplinar dialógica, bastante elogiada pela CAPES à época, permitiu que ambientássemos todo o PIBID em apenas três escolas da Capital do estado. A ideia era criar um projeto piloto de interação entre as diversas disciplinas, com reuniões nas escolas e atividades comuns que permitissem, inclusive, a visita de equipes às demais instituições de ensino, de modo a integrá-las, estimulando o intercâmbio entre alunos da rede pública das três instituições, alunos estagiários do PIBID, de diferentes áreas da graduação da UFRR e professores-supervisores dessas escolas, de modo a criarmos um modelo dialógico de ensino que fomentasse novas práticas menos individualistas. Assim, foi criado coletivamente o projeto: **Reflexão, diagnóstico e ação: buscando um novo cenário da educação no ensino médio de Roraima**, de cuja participação é, para mim, motivo de orgulho.

309

É preciso abrir um parêntesis aqui, para explicar meu envolvimento nesse projeto, a forma como ele modificou meu modo de ver a literatura e o seu ensino. Em 1994, vindo de Florianópolis, onde cursava um mestrado em Letras na UFSC (Instituição na qual me graduei em Letras – Português e Literaturas correspondentes), em busca de emprego, prestei concurso para professor de Literatura

Portuguesa na Universidade Federal de Roraima (UFRR). Como ainda não tinha completado minha carga disciplinar no mestrado, logo percebi que ao me mudar para Boa Vista, ou teria que abandoná-lo, ou teria que abandonar o meu mais recente emprego (de professor auxiliar efetivo, concursado do Curso de Letras da UFRR) pois não seria liberado para concluir o mestrado em Santa Catarina.

Entristecido e precisando sobreviver – não sem muito hesitar – abandonei o mestrado. Essa situação me levou a postular a saída para um mestrado, dentro do fluxo de capacitação departamental do DLV (Departamento de Língua Vernácula, no qual eu estava lotado), tão logo fosse possível. O índice da política de capacitação da UFRR da época era draconiano, permitia-se que apenas dez por cento dos professores de cada unidade didática fossem afastados de suas funções, para cumprir o mestrado ou o doutorado (dos quais a instituição, dada sua condição periférica, era carente), com prioridade para os doutorados. Havia também, como parte da política de capacitação institucional uma eleição de subáreas prioritárias de capacitação, dentro do curso, que recebiam o aval do Colegiado da Graduação para cursar pós, incrementando as ações nesse campo do conhecimento.

310

Conhecendo aos poucos a realidade do Curso de Letras da UFRR, candidatei-me a sair, na ânsia de retomar os estudos que havia interrompido. Mas para minha surpresa, a Literatura não estava entre as prioridades para o mestrado, apenas para o doutorado. Tive então que buscar uma subárea com a qual ainda não estava familiarizado: O ensino, em especial os estágios, área da qual o curso carecia de formação em pesquisa e pós-graduação. Pensando no assunto veio-me a ideia de concorrer ao mestrado com um projeto sobre o ensino de Literatura, conciliando minhas práticas pedagógicas com o conhecimento em literatura. Foi nesse momento que o termo e o conceito de “conciliação” entraram definitivamente na minha vida de pesquisador/educador, modificando minhas práticas. Este fato me

levou, pela primeira vez, ao Campus do Gragoatá da Universidade Federal Fluminense, no qual defendi meu mestrado em Educação, com a dissertação intitulada: **APRENDER COM MACHADO: O olhar burlesco e malandro da Literatura para a Educação.**

Fiz as malas, rumo a Niterói, em março de 1998, dali regressando para Roraima em setembro de 2000, mestre em educação, um pouco mais bem habilitado na área de ensino, fato que me levou, dois anos mais tarde, depois de vários projetos e da militância na criação e desenvolvimento de disciplinas de Letras nesse campo, a me interessar pelo PRODOCÊNCIA e pelo PIBID. Entre 2000 e 2003, ano em que, finalmente, pude sair para o doutoramento, coordenei o curso de Letras e fui chefe de meu departamento (aquele momento chamado de DLLV – Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas), aprendizado que me auxiliou no conhecimento pleno da estrutura de funcionamento da instituição e de meu curso.

O tão almejado doutorado, em 2003, foi fruto de uma visita, em dezembro de 2001, à UFF, para retirada de meu diploma de mestre e visita aos colegas professores do curso de mestrado em Educação no Gragoatá. Ali chegando, depois de visitar o bloco da Faculdade de Educação, de rever os amigos queridos, dirigi minha atenção para o bloco de Letras, que frequentei muito pouco durante minha estadia anterior na UFF (durante o mestrado). Minha intenção, como coordenador do Curso de Letras da UFRR, era buscar um encontro com alguém da Coordenação da Pós-graduação em Letras da UFF, para propor um mestrado interinstitucional em Letras entre a UFF e a UFRR. A ideia era tentar aliviar a tensão, dos colegas de Letras da UFRR, em torno da fila de espera para saída para qualificação. Se eu conseguisse levar um mestrado para Boa Vista, mesmo aqueles professores já estabelecidos, com família, impossibilitados de sair do estado para cursar uma pós, poderiam fazê-lo sem ter que sair de Roraima.

Entrei no bloco C, dirigi-me ao porteiro, peguei as informações que desejava e, no quinto andar, encontrei em sua sala a coordenadora da época, a professora Dra Lúcia Teixeira, que me recebeu muito bem, ouviu-me e imediatamente, para minha surpresa, foi chamar dois ou três professores, para uma rápida reunião, na qual se constituiu uma comissão para confecção de um projeto de MIN-TER (mestrado interinstitucional), em Letras, entre UFF e UFRR. A professora encarregada de coordenar o projeto (presidir a comissão na UFF) ficou sendo a Dra. Bethania Mariani. Assim, a partir desse encontro, um pouco fortuito, um pouco premeditado, graças à simpatia, gentileza e interesse desses cariocas, meu destino com a UFF foi definitivamente selado. E daí, surgiram outros, muitos, frutos na área de ensino.

312 Ao mesmo tempo em que fazia contato com os membros desta recém-formada comissão, estava encarregado pela colega Liana Brittes, chefe do DLEI (Departamento de Línguas Estrangeiras e Indígenas – depois renomeado como DLEM – Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas) da UFRR, de fazer contato com uma professora da UFF, na área de Língua Espanhola, para convidá-la para ser membro externo de uma banca de concurso na UFRR. Na ocasião conheci e indiquei a professora Livia Reis, que visitou a UFRR, no ano seguinte, como membro da referida banca (e em diversas outras ocasiões depois desta).

De volta à comissão, conversando com a professora Bethânia Mariani, fui instado a conhecer o marido dela, também professor da UFF, e a conversar sobre um possível doutorado com ele. Foi nesse momento que ela anunciou, com a grandeza e a humildade das pessoas que importam muito e modificam as nossas vidas, ser casada com o professor José Luís Jobim (aquele mesmo, que consta na maioria dos textos da minha bibliografia?!? – Pensei, estarrecido). Foi assim, intermediado pela professora Bethânia, que conheci o Professor Jobim. Alguns dias depois, no almoço, numa conversa com vários

professores, sobre as possibilidades do MINTER, ele me estimulou a submeter projeto, no ano seguinte, 2002, para a seleção ao doutorado UFF. Desse ponto em diante, iniciou-se uma parceria UFF/UFRR, que se estende até os nossos dias, e que doutorou oito professores do Curso de Letras da UFRR (Roberto Mibielli, Odilon Correa, Socorro Leal, Maria Helena Valentin, Fábio Almeida de Carvalho, Tatiana Capaverde e Sheila Praxedes), tendo havido, ainda, nesse intervalo de dezessete anos, um outro doutoramento, vinculado ao Professor Jobim, mas entre UERJ e UFRR (Mirella Miranda de Brito Silva). O MINTER, em função do fim do financiamento desse tipo de projeto pela CAPES, não vingou, apesar do projeto ter sido confeccionado, mas o vínculo interinstitucional fez-se mesmo assim, com projetos e publicações mútuas e eventos entre os respectivos cursos, além de todo um grupo de professores que ali cursaram seus doutorados sob as orientações dos professores José Luís Jobim (5), Bethânia Mariani (1), Livia Reis (1) e Eurídice Figueiredo (1).

Mais importante que os números, resultantes desta parceria interinstitucional informal, é o fato de que entre ambas as partes, desde o primeiro momento/encontro, houve um desejo de cooperação coletiva que superou egos e individualidades e permitiu um forte crescimento do Curso de Letras da UFRR. Pode-se, no entanto, perguntar: - E quanto à relação desses fatos com o Ensino de literatura?

313

Bem, em 2002, pensava retornar à minha mais antiga paixão, a Teoria da Literatura, no que tange aos estudos comparados, mas não queria sair do campo do ensino, no qual já estava militando há algum tempo (desde a ida para o mestrado em educação da UFF em 1998). Fazendo as primeiras sondagens, depois do contato com Bethânia Mariani e José Luís Jobim, procurei pelo currículo Lattes do professor Jobim e percebi que alguns de seus primeiros trabalhos também versavam sobre o ensino de literatura, em especial, sua tese, intitulada: **O Livro didático e o Ensino de Literatura no segundo grau** (da qual não consegui cópia, mas cujo título

me ajudou a pensar sobre meu tema) e os trabalhos posteriores dela decorrentes: **O cânon literário e a avaliação de Letras.** *In: Língua, Lingüística e Literatura..1 ed. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1998, v.1, p. 199-208.* (Este texto foi publicado anteriormente nos Cadernos do Mestrado da UERJ) e **Uma proposta para o ensino de literatura no segundo grau** *In: Propostas críticas para o ensino e avaliação de língua portuguesa e literatura brasileira no segundo grau..1 ed. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1994, v.1, p. 17-27.* (Este era uma publicação da COSEAC - que fazia o vestibular da UFF), dos quais me nutri na conjugação entre o Ensino de Literatura, o estabelecimento de cânones e o ambiente dos cursos de Letras.

314 A partir desta leitura, propus um projeto que considerava complementar ao do mestrado. Se o projeto apresentado à Pós-graduação em Educação da UFF, em 1998, objetivava observar na prática como trabalhavam, em suas salas de aula, 10 professores de Escolas do Ensino Médio de Niterói, RJ, com os textos machadianos (com um viés francamente voltado para as práticas pedagógicas e processos ideológicos imbricados nessa relação), a pesquisa do doutorado, já fortemente influenciada pela atualização das leituras que tinha feito da obra do professor Jobim, apontava numa direção mais conciliatória em relação à Teoria da Literatura, sem descurar da questão do ensino, que me era cara desde o mestrado. A ideia era trabalhar o conceito de “cânon”/”cânone” literário, cuja nomenclatura havia sido introduzida no Brasil pelo professor Jobim, observando de que modo estes cânones literários estavam organizados nos currículos e programas disciplinares de Letras em algumas universidades brasileiras, comparando-os entre si. Com isso, esperava contemplar e conciliar os estudos comparados em literatura, o conceito de cânon, ao mesmo tempo em que tentava entender o funcionamento do curso de Letras da UFRR, que, então, era coordenado por mim e que passava por uma reformulação de

seu PPP (Projeto Político e Pedagógico²), que durava já cinco anos, nesse momento³.

Conciliar, aliás, foi a palavra que mais esteve presente nesses anos de lida e reflexão científica sobre o ensino de literatura: já em 2000, quando retornei do mestrado, organizando meu primeiro Diretório de Grupos de Pesquisa no DGP/CNPq, ao convidar o colega e amigo Fábio Almeida de Carvalho para dele participar, como pesquisador, iniciei um discreto “namoro” com o Instituto Insikiran de Formação Superior indígena⁴, do qual tinha participado de algumas viagens pelo interior, pelas comunidades indígenas, na época da elaboração de sua proposta curricular, discutindo sua construção. Posteriormente, participei de algumas aulas da matriz de Comunicação e Artes, nas turmas do Professor Fábio (recém-migrado do colegiado de Letras para o recém-criado Núcleo Insikiran). E, nessas aulas, surgiu a ideia do nosso primeiro projeto conjunto, que recebeu, na época, subsídios (um computador e uma impressora) da PRPPG (Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação), através do edital interno da UFRR de apoio a projetos de pesquisa (Própesquisa/UFRR - 2000).

315

Tratava-se então de conciliar o interesse em jogos pedagógicos, literatura e culturas indígenas. Desta forma surgiu o projeto de pesquisa e de intervenção pedagógica (extensão), levado ao cabo entre 2001 e 2003: *RPG e lendas indígenas*, que teve o mé-

2 Depois a sigla passou a ser PPC (Projeto Pedagógico Curricular ou Projeto Pedagógico de Curso), na medida em que, avançou sobre a educação uma discussão de cunho epistemológico “positivista” sobre “escolas sem partido” que intentava tornar “neutra” a educação retirando de cena a dimensão política dos projetos Pedagógicos, como se isso fosse, de fato, possível.

3 Data desta reforma do nosso PPP do curso de Licenciatura em Letras da UFRR, a minha proposta de inclusão do Trabalho de Conclusão de Curso (juntamente com os estágios didático-pedagógicos), como forma de estimular a pesquisa, na mesma medida em que se estimulava a docência e a Extensão.

4 Que mais tarde passou à condição de Centro na estrutura da UFRR.

rito de colocar um aluno de Ensino Médio da Escola de Aplicação da UFRR (Sasha Borges Lucas), na condição de “professor de seus professores”.

A união do RPG (*Role Playing Game*) com a literatura, o ensino e a cultura Indígena, ocorreu em decorrência de algumas discussões levantadas em minha dissertação: **Aprender com Machado: O olhar burlesco e malandro da Literatura para a Educação** (UFF, 2000), na qual eu discutia – a partir da relação entre os conceitos de leitura como “fruição” e de “ensino lúdico” – saídas para a forma como eram trabalhados os textos Machadianos em salas de aula do Ensino Médio em Niterói-RJ. O intento era construir, com a ajuda de alunos do Núcleo Insikiran (hoje Instituto), narrativas abertas, em formato de RPG, de lendas indígenas, que auxiliassem no processo de retomada de narrativas orais tradicionais. Entendíamos que jogando um RPG construído por jovens das comunidades indígenas (cujo contato com não-indígenas, teria diminuído o interesse pela própria cultura ancestral), com materiais de sua própria cultura, esses jovens poderiam voltar a se interessar pela sua ancestralidade e cultura milenar. Assim, uniríamos a pesquisa-ação ao procedimento pedagógico de “ensinar ludicamente” a literatura/oralidade-cultura indígenas.

316

Também contribuiu para essa união o fato de que o Professor Fábio estava plenamente integrado na proposta de criação do Núcleo Insikiran⁵, tendo sido um de seus coordenadores e fundadores, questão que voltava nossos olhares na direção das culturas indígenas e no modo como essas diversas comunidades, envolvidas no projeto de criação do Insikiran, lidavam com o objeto literário, o

5 O Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena foi criado em 2001 como núcleo de ensino e posteriormente transformado em unidade administrativa e acadêmica vinculada à UFRR. O setor atende à demanda dos povos indígenas de Roraima, representados por suas organizações, com o objetivo de viabilizar a formação profissional, de modo específico, diferenciado e intercultural. (Abril Indígena, 2021)

objeto livro, também de interesse de pesquisa dele (Fábio) oriundo que era do campo literário.

Embora tenha tido bons frutos parciais, como a coleta de narrativas, a oficina-piloto ofertada pelo Sacha Borges aos seus professores da Escola de Aplicação da UFRR e a construção de todo um instrumental de RPG (fichas, narrativa base, regras de condução etc.), a pesquisa-ação não chegou ao seu termo no prazo ideal, em função de minha saída, em 2003, para o doutorado em Letras na UFF. A pesquisa, no entanto, foi retomada em 2008, com meu regresso. Como fiz notar anteriormente, a saída para o doutorado fez encerrar prematuramente a parte prática do projeto *RPG e lendas Indígenas*, isso, no entanto, não impediu que a pesquisa tivesse frutos, posto que, em 2008, no segundo volume da Coleção Práticas Docentes, intitulado **Ponto In Comum** (Mibielli; Santos e Fernandes, 2008), sob o título de *RPG, uma atividade pedagógica*, o já aluno de graduação, Sasha Borges Lucas, rememorando sua atuação no projeto, oito anos antes, afirma:

Por volta do segundo semestre de 2001, fui convidado pela minha professora de Português, na época, Cássia, a lecionar RPG a um grupo de educadores, em um trabalho realizado pelo professor Roberto Mibielli.

Estava empolgado com a ideia, uma vez que sempre gostei de difundir a prática de RPG, além de já ter uma vaga ideia de que o jogo poderia ser usado para fins educativos, e logo comecei a preparar minha aula.

Como sempre mantive a ideia de que RPG é algo que se aprende na prática, preparei aulas com uma rápida parte explicativa e uma extensa parte prática (LUCAS, 2008, p. 178)

A simples participação de um aluno de ensino médio num projeto dessa natureza, talvez já fosse capaz de despertar o interesse nele para a questão didática do lúdico, mas, nesse caso em especial,

foi além, gerando todo um processo crítico, como afirma o próprio Sacha, oito anos depois:

Ao todo foram quatro dias, que na época acreditei terem sido muito bem aproveitados. Entretanto, analisando essas atividades oito anos mais maduro, percebo que poderia ter feito melhor em dois pontos cruciais.

Primeiro eu poderia ter utilizado outro sistema de regras mais simples, ou não ter usado nenhuma regra escrita. Segundo poderia ter elegido um dos **alunos**⁶ como narrador depois das explicações sobre o jogo, oferecendo à turma uma experiência mais intensa além de provocar maior interação entre eles.

Mesmo com estas falhas, acredito que a experiência foi construtiva, uma vez que agora tenho conhecimento mais amplo de como juntar o RPG e educação em uma forma que aproveita o melhor de ambos os lados.

Muitas dessas críticas foram levadas em consideração na hora em que, novamente a convite do professor Roberto Mibielli, realizei uma atividade semelhante só que voltada para os alunos da Licenciatura Intercultural do Núcleo Insikiran.

Nessa segunda experiência acabei utilizando um sistema mais simples(...). Outra diferença foi a escolha de um cenário mais próximo ao meu público-alvo, uma floresta roraimense. No final obtive resultados bem melhores. (LUCAS, 2008, p.179)

Ao retornar do doutorado em 2007, a ideia do projeto deixado pela metade, me atormentava sobremaneira. De fato, retomá-la foi só uma questão de tempo. No entanto os objetivos, agora, eram

6 Grifo meu. Os “alunos” a que ele se refere, são, na verdade seus professores do Colégio de Aplicação da UFRR e nós, professores de graduação, pertencentes ao projeto. Essa inversão de papéis (sendo ele à época “apenas” um estudante de Ensino Médio do Colégio de Aplicação) foi um dos fatores que mais o impressionou no momento da realização da pesquisa e que transparece no seu texto quando fala do convite feito pela sua “professora de Português (...) Cássia”.

menos ambiciosos, pois havia uma série de outras atividades, ligadas ao ensino de literatura, ocorrendo paralelamente a essa pesquisa e que pareciam não poder ser conjugadas com ela.

É que em 2007, quando retornei para a UFRR do doutorado na UFF, já havia tratativas, capitaneadas pelas professoras Cátia Wankler e Odileiz Souza Cruz, para submissão de um segundo APCN à CAPES para a criação de um mestrado em Letras na UFRR. Sem pestanejar, integrei-me à comissão que preparava o projeto e à equipe que fundaria o corpo docente permanente do PPGL. Aprovado o APCN pela CAPES e realizada a primeira seleção ao final de 2008, tivemos um embargo jurídico que só permitiu o funcionamento do programa a partir de março de 2010. Desde então, o PPGL vem funcionando regularmente.

No Programa de Pós-graduação em Letras, na turma inicial, ingressada em 2010, minha primeira orientanda, Hérica Maria Castro dos Santos (que assinou junto comigo e com a professora Maria Luiza Fernandes a organização do livro **Ponto In Comum**, no qual foi publicado o artigo do Sacha Borges), desenvolveu uma pesquisa de mestrado intitulada “O Ensino de Literatura em Boa Vista-RR - Aprendizagem Literária nas Escolas de Ensino Médio”, concluída em 2012. Nesse momento, já estava em andamento um outro projeto de pesquisa bem maior, que modificou sensivelmente o panorama do Ensino de Literatura em todo o estado de Roraima, do qual ela foi uma das participantes.

É que com a fundação do PPGL e o ritmo alucinado de trabalho que se sucedeu de 2007 a 2014, com a criação do PIBID, senti-me na obrigação de propor algo mais amplo, que congregasse, integrando, tanto os colegas que já participavam do nosso grupo de pesquisa, quanto os alunos bolsistas do PIBID, quanto os professores supervisores das escolas nas quais o PIBID estava ambientado. A proposta era permitir que os alunos do PIBID (que pelas regras do programa faziam apenas Iniciação à Docência) pudessem também

fazer pesquisa e extensão, com vistas a uma possível futura entrada no mestrado do PPGL.

Surge daí um projeto que considero complementar ao meu doutorado e que, submetido, em suas duas etapas, aos editais de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2009/2010 e Universal 2010 do CNPq, logrou êxito em ambos os editais, tendo sido executado entre os anos de 2009 e 2012. Trata-se do projeto: **LITERATURA E ENSINO EM RORAIMA: O Cânone e a invenção escolar da Amazônia (etapas I e II)**, que tinha como equipe inicial: Roberto Mibielli - Coordenador / Hérica Maria Castros dos Santos - Integrante / Mirella Miranda de Brito Silva - Integrante / Fábio Carvalho - Integrante / Suênia Kdidija de Araújo Feitosa - Integrante. E que, uma vez aprovado o PIBID pela CAPES, teve sua equipe acrescida dos alunos que compunham o grupo do PIBID (além dos membros originais da equipe): Raiane Costa dos Santos; Joêmia Gomes Sarmiento, Paloma Ramera, Laeny Amaral de Souza, Larisse Livramento dos Santos e Anna Paula Ferreira da Silva, bem como os professores supervisores do PIBID nas escolas: Sílvia Almada (E.E. Maria das Dores Brasil), Mayner Amorim Portugal (E.E. Ana Libória). Como a participação dos membros do PIBID não era obrigatória no meu projeto de pesquisa, alguns alunos e professores preferiram não integrar a equipe.

320

Consistia a pesquisa em investigar, via questionário, entrevistas, filmagens e fotografias, o contexto escolar da literatura nas escolas de ensino médio urbanas de todas as cidades do Estado, os cânones literários em sua forma escolar local, além de outros elementos vinculados ao ensino de literatura. Foram visitadas pela equipe do projeto todas as escolas estaduais situadas fora das comunidades indígenas⁷ e foi levantado algo em torno de 12.000 questionários de

7 Havia o interesse de se repetir, numa terceira etapa do projeto, o mesmo procedimento de pesquisa também nas escolas de ensino médio, situadas dentro das comunidades indígenas, mas o excesso de burocracia e o volume

alunos, em toda Roraima, no período entre 2010 e 2012 (coleta de campo). Esse talvez tenha sido o mais completo levantamento de dados dessa natureza realizado num estado do Brasil.

Como frutos desse trabalho, além de um considerável número de comunicações em congressos e eventos, de capítulos de livros e de artigos (pelos vários membros da pesquisa), tivemos, a título de pesquisa de Iniciação Científica, derivados dessa pesquisa mais ampla: **Literatura de Cordel no Contexto Roraimense** de Letícia Fernanda Lima Soares, 2011; **Elencar Alencar: o que lêem os filhos de Iracema nas escolas de Boa Vista – RR**, de Raiane Costa dos Santos partes I e II. 2011/2012; **Ler ou Não Ler; eis a questão: o que a escola propõe e o que os alunos efetivamente leem em Boa Vista – Roraima**, partes I e II, respectivamente, de Laeny Costa Amaral, 2011 e de Anna Paula Ferreira da Silva, 2012. **O estrangeiro na fronteira e o estrangeiro na sua própria terra: como e o que lêem os alunos do Ensino Médio na Região de fronteiras, nas escolas públicas de Pacaraima e de Bonfim** de Joêmia Gomes Sarmento, 2011; **Livro didático, literatura e cultura em Roraima: especificidade e identidade** de Paloma Ramera, 2011 - contemplado com bolsa PIBIC - UFRR. Os demais, por participarem também do PIBID, não podiam receber bolsas, razão pela qual realizaram toda a pesquisa, incluindo os respectivos TCCs, com a bolsa (e a atuação) no PIBID e como voluntários no PIBIC.

321

Das esporádicas intervenções e interações no Insikiram, também continuaram surgindo propostas de trabalho pedagógico e de pesquisa conjunto, e, muito embora não tenhamos realizado uma terceira etapa do projeto de pesquisa **LITERATURA E ENSINO EM RORAIMA: O Cânone e a invenção escolar da Amazônia** nas escolas rurais e indígenas do estado, as minhas atividades

de informações coletadas nas duas primeiras etapas da pesquisa impediram que se desse prosseguimento à proposta.

em relação ao Insikiram continuaram até 2013, tornando-se menos frequentes a partir de então. Em todo caso, posso contar entre os importantes trabalhos para minha carreira as orientações de: Patrício Sarmento Silveira. **Leitura e escrita na língua Macuxi: Escola Estadual Indígena Tuxaua Evaristo**, Nezinho Gabriel da Silva. **Leitura e produção de textos com alunos da 4ª série da Escola Estadual Indígena Marechal Cândido Rondon** e Josilenilda Cruz Cadete. **Análise das dificuldades em leitura na turma da 1ª série da Escola Estadual Indígena Professor Ednilson Lima Cavalcante**, todos em 2010 somando três Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) da Graduação da Licenciatura Intercultural do Insikiran, nessa área de ensino e letramento.

322

Na graduação em Letras, no entanto, a pesquisa trouxe frutos que contemplaram (com TCCs) os mesmos membros da equipe que, seguindo a lógica da integração, ampliaram seus objetos de estudos a partir dos PIBICs que realizaram, incrementando os procedimentos teórico-metodológicos e ampliando a base de dados analisada no âmbito da pesquisa. Deste modo temos como TCCs, orientados por mim, também oriundos desta pesquisa financiada pelo CNPq: Anna Paula Ferreira da Silva. **Ler ou não ler: eis a questão: o que a escola propõe e o que os alunos leem em Roraima**. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Letras; Joemia Gomes Sarmento. **O jogo Trunfo Literário e o ensino de Literatura em turmas no Ensino Médio na Escola Estadual Maria das Dores Brasil**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Letras e Raiane Costa dos Santos. **Elencar Alencar: como os filhos de Iracema leem a obra de José de Alencar no município de Caroebe - RR**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso, Graduação em Letras.

Também orientei, relacionadas ao tema e à pesquisa em questão, as seguintes dissertações de mestrado: de Vagna Isaias Gomes. **De um leitor para leitores: a constituição da identidade**

leitora do professor de literatura. 2013. Com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); de Vivian de Aparecida Oliveira Carreiro: **A Cultura Roraimense nas Produções dos poetas: Devair Fiorotti, Eli Macuxi, Francisco Alves Gomes e Zanny Adairalba, datadas de 2008 e 2012.**, 2013; de Suênia Kdidija de Araújo Feitosa. **Literatura em Roraima: identificação e apropriação identitária.** 2012 e; de Hérica Maria Castro dos Santos. **O Ensino de literatura em Boa Vista-Roraima: Aprendizagem Literária nas Escolas de Ensino Médio.** 2012. Aliás, da dissertação da Suênia e de seu conhecimento dos dados da pesquisa, surgiu o convite para que ela, junto comigo, participasse da Comissão Instituída pela Secretaria de Educação do Governo do Estado de Roraima, em 2012, que reformulou os parâmetros curriculares estaduais (no nosso caso, em Literatura), incluindo, pela primeira vez, o estudo de obras de autores locais no Ensino Médio do estado, modificando, desta forma o modo como era ensinada literatura nas escolas estaduais.

Enquanto isso, no âmbito do PIBID, outras experiências pedagógicas eram levadas ao cabo. Como dissemos antes, o projeto institucional do PIBID em Roraima, associado ao PROCAD, foi absolutamente inovador. Tanto do ponto de vista dialógico, no que tange à metodologia interdisciplinar adotada que fixou e concentrou a atuação de todas as áreas do conhecimento em três escolas do estado, apenas; quanto na forma como eram planejadas e realizadas as ações conjuntas, com reuniões nas escolas entre todos os professores e coordenadores, assim como nas reuniões gerais de PIBID e PRODOCÊNCIA que ocorriam semanalmente na UFRR. Deste modo as equipes eram obrigadas a se reunir toda semana, fato que permitiu que muitas atividades fossem realizadas em conjunto.

Outra característica que destoou, de modo positivo, da maioria dos PIBIDs nacionais foi o fato de que nosso aluno não ficava apenas observando a prática pedagógica do professor Supervisor (da escola

na qual estava inserido) em sala de aula. Ele também ministrava aulas, minicursos, organizava saraus, oficinas, peças teatrais, entre outras coisas. Para isso necessitava desenvolver pesquisa pedagógica e atuar na prática. Em consequência, publicavam aqui e ali, quer em conjunto, quer em separado, artigos científicos e relatos de sua atuação. Essa prática facilitou o ingresso da maioria deles no mestrado e de alguns, posteriormente, no doutorado.

O ano de 2014 foi todo consumido nessas atividades de pesquisa e na gestão do PIBID e dos PIBICs voluntários vinculados a ele, assim como, na confecção de um outro projeto de pesquisa, voltado para a literatura da Amazônia, que visava integrar mais firmemente minha produção na Linha 2 – Literatura, Artes e Cultura Regional, do mestrado em Letras da UFRR. A partir do projeto maior, vigente entre 2015 e 2020, intitulado **Teoria e História das Literaturas na/da Amazônia**, apresentei ao Pós-Lit UFF, para um estágio Pós-doutoral, sob a supervisão do Professor José Luís Jobim, o subprojeto intitulado: **Do Rio de Janeiro aos Rios da Minha Aldeia: as imagens do local e a relação entre centro e periferias na literatura de escritores amazônicos da I República** com o qual concorri a uma bolsa da FAPERJ, tendo sido contemplado, em 2015, fato que interrompeu minha trajetória no PIBID.

324

Em consequência, me voltei mais para as questões amazônicas, observadas a partir dos estudos literários. Com meu retorno à UFRR, em meados de 2016, e o fim de uma longa etapa de formação de nosso corpo docente (boa parte dele no doutorado da UFF) estabelecemos, entre alguns dos professores do PPGL/UFRR (que se doutoraram na UFF), a meta de começar a encaminhar nossos egressos do mestrado para que se doutorassem, dentro de nossos projetos de pesquisa, também naquela instituição. Deste modo, Sony Ferseck (Sonnyellen Fonseca Ferreira Fiorotti) foi a primeira indicada a conquistar uma vaga na seleção de doutorado da UFF de 2018, renovando nossos laços interinstitucionais.

Logo no início de 2017, assumi a coordenação do PPGL/UFRR, fator que nos fez buscar ainda mais ajuda na UFF para entender e solucionar problemas estruturais. Além disso, depois de anos de trabalho conjunto não oficial, conseguimos com o edital CAPES-PROCAD-Amazônia de 2018, estabelecer, finalmente um vínculo entre nossos PPGs: PPGL/UFRR e Pós-Lit/UFF, agregando ainda o MEL – Mestrado em Estudos Literários da UNIR (Universidade Federal de Rondônia). Com isso, iniciamos uma nova fase da parceria, na qual estavam previstas visitas técnicas interinstitucionais, cursos conjuntos, eventos e publicações.

Com o advento da pandemia de Covid-19 no início de 2020, no entanto, tivemos que reaprender nossas práticas pedagógicas, tornando-as virtuais, assim como reinventar nosso PROCAD-Am. A saída foi promovermos eventos à distância (foram 2 seminários do PROCAD desde então, e 4 ao todo), aumentar a produção de e-books livres (gratuitos) e oferecer cursos conjuntos que pudessem ser compartilhados entre as instituições. E eu, particularmente, a essa altura da vida, não esperava aprender nada de novo e interessante com a pandemia. Aliás, pelo clima de perdas e danos causados pela doença, pela ojeriza acumulada, por anos a fio, pelo ensino à distância, como uma forma de precarização do trabalho pedagógico (mesmo tendo participado em 2013 de uma experiência nesse sentido, de EAD, que teve como fruto a publicação do livro **Formação de Mediadores de Leitura**, organizado pela professora Mirella Miranda de Brito Silva, no qual assino o primeiro capítulo juntamente com a professora Sônia Purceno), não tinha dúvidas de que qualquer iniciativa, nesse sentido, durante a pandemia, seria um total fracasso.

Mas... Vivendo e aprendendo! Como tínhamos sido convidados o professor Fábio Carvalho, eu e o professor Devair Fiorotti (de saudosa memória) para integrarmos uma disciplina de Literatura Comparada do Professor Jobim na UFF, como ministrantes em uma semana intensiva e presencial; e como esse agendamento tinha sido

realizado antes da pandemia se abater sobre nós, demos tratos à bola e resolvemos realizá-la simultaneamente na UFF, na UFRR e na UNIR, oferecendo turmas virtuais para nossos alunos, nas três instituições, nos mesmos dias e horários. Começou ali, a maior e melhor de todas as conciliações de bons fatores das quais pude participar, muito embora o contexto fosse desesperador.

Como o PROCAD previa missões de estudo de alunos nas outras IFES participantes do projeto, à título de intercâmbio, que não puderam se realizar, em função da pandemia e; como isso contaria preciosos pontos na avaliação quadrienal dos PPGs envolvidos, resolvemos matricular nossos alunos da UFRR na UFF e na UNIR e os da UNIR na UFRR e na UFF, criando, assim, um fluxo virtual de matrículas entre os PPGs. Deste modo, cumpria-se mais uma das metas do PROCAD, ao mesmo tempo em que os alunos teriam no seu histórico uma ou duas disciplinas cursadas em instituições de outros estados da federação. Mas não ficamos só nisso. Instados pelo professor Jobim, que oferecia a disciplina também para os alunos do doutorado da UFF, indicamos alguns de nossos melhores egressos (da UFRR e da UNIR) para cursarem a disciplina à distância, como alunos especiais do doutorado. Deste modo, além de darmos oportunidade aos que não podiam sair do estado para dar continuidade a sua formação, também reafirmávamos os vínculos (nos nossos grupos de pesquisa), que nos uniam a esses egressos e que corriam o risco de se romper com a pandemia.

326

O interessante é que ao fazermos os convites, nos nossos grupos de pesquisa, isso acabou gerando o desejo em nossos alunos de PIBIC (graduação) de conhecerem a realidade de uma disciplina de pós-graduação, fato que fez com que estendêssemos o convite também a esses alunos. Deste modo, numa única disciplina, tínhamos reunidos, interagindo e participando das aulas, alunos dos três níveis de ensino. Dessa primeira disciplina, no primeiro semestre de 2020 (maio), participaram quatro professores da UFRR (além de mim e

do Fábio Carvalho – Coordenador geral do nosso PROCAD, a professora Sheila Praxedes Pereira Campos substituiu o professor Devair Fiorotti – falecido em março de 2020 –, assim como, a professora Verônica Prudente Costa, que também participou das aulas), dois da UNIR (Fernando Simplício dos Santos e Mara Genecy Centeno) e o professor Jobim, pela UFF. Éramos, em média, 45 pessoas presentes (entre alunos e professores), toda quarta-feira, à tarde, durante 15 encontros, de 4 horas cada, por 60 horas, religiosamente.

Com o uso de nossos próprios textos, na bibliografia da disciplina, o número de citações de nossos trabalhos aumentou consideravelmente e o número de visitas aos periódicos nos quais publicamos também. Outro ganho que consideramos importante, foi a realização de um evento, ao final da disciplina, com o intuito de permitir o diálogo entre os alunos, dar a conhecer a pesquisa de cada um e permitir a avaliação coletiva dos alunos envolvidos. Desta forma realizamos o IV Seminário do PROCAD e o III Simpósio de Estudos Literários do PPGL/UFRR, durante os dois semestres de 2020 (nos quais a disciplina se reeditou). Também, em decorrência dessa metodologia, que permitiu a troca dialógica, de objetos de pesquisa e dicas e bibliografia, que ocorria (entre os alunos e entre os alunos e professores), tanto no chat das aulas pelo *Google Meet*, quanto no grupo de *whatsapp*, que criamos para estabelecer uma relação mais rápida com os alunos, pudemos incrementar a coleção *Discipuli* do PPGL/UFRR, com a produção de trabalhos acadêmicos finais selecionados, dos alunos das três instituições envolvidas. Esse foi um importante ganho do sistema, que implementamos, pois, além de fazer circular os objetos e permitir a troca de informações entre os alunos, gerou frutos em formato de ebooks, que incrementaram, com a produção dos alunos, egressos e PIBICs, os relatórios Sucupira dos três programas.

Quase ninguém faltava (eram 46 alunos matriculados e contando os professores tínhamos, em média, 45 pessoas nas salas virtu-

ais por aula), todos participavam, fato que me fez repensar a questão do ensino à distância, ao menos em se tratando de pós-graduação. Para incrementar o debate, escolhíamos, quando possível, textos de nossa autoria, tendo como livros-texto os volumes publicados pelo professor Jobim ao longo de sua vida acadêmica. Ademais, os alunos se voluntariavam para discutir os temas, fatos que nos permitia dialogar diretamente com eles sobre as temáticas abordadas.

A experiência deu tão certo, que se repetiu e ampliou (a última turma ainda está em andamento e hoje somos 13 professores de 5 PPGs de instituições diferentes: UNIR, UFRR, UFF, UEA e UNIFAP) durante os quatro últimos semestres, gerando frutos que ainda serão discutidos, para além das reuniões que tivemos após as aulas (toda aula, na verdade), por muito tempo, até entendermos o que deu tão certo, em meio ao caos.

328 E, sim, se me perguntarem o que de tudo foi o mais importante, eu direi, sem pestanejar: essas reuniões, essa diversidade, essa necessidade de manter o foco, a responsabilidade de estarmos, todos os professores, ali, reunidos, toda semana e, principalmente, as reuniões (depois de 4 horas, ou mais, de aula), nas quais avaliávamos o que ocorrera, discutíamos as próximas aulas (replanejando) e os eventos. Esses “novos” fatos pedagógicos sobre o ensino de literatura, aprendidos à força, em função da pandemia, salvaram minha sanidade e renovaram minhas esperanças no ensino de literatura. O sentimento de que estávamos no rumo certo, os sucessos alcançados, a prática dialógica e a humanidade envolvida nessas reuniões, fizeram a diferença, fizeram valer a frase: A Educação salva vidas!

REFERÊNCIAS

Abril Indígena – UFRR atua no fortalecimento da educação superior indígena in <https://ufr.br/ultimas-noticias/6924-dia-do-indio-ufr-atua-no-fortalecimento-da-educacao-superior-indigena>. Segunda, 19 Abril 2021.

CAPES. **Apresentação do PIBID**. <http://portal.mec.gov.br/pibid>.

JOBIM, José Luís. O cânon literário e a avaliação de Letras. *In: Língua, Lingüística e Literatura*. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1998, v.1, p. 199-208.

_____. Uma proposta para o ensino de literatura no segundo grau *In: Propostas críticas para o ensino e avaliação de língua portuguesa e literatura brasileira no segundo grau*. 1 ed. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1994, v.1, p. 17-27.

MIBIELLI, Roberto; SANTOS, Hérica Maria Castro dos; FERNANDES, Maria Luiza. (Orgs.) **Ponto In Comum**. Col. Práticas Docentes, v. 2. Boa Vista: EdUFRR, 2008.

SILVA, Mirella Miranda de Brito. (Org.) **Formação de Mediadores de Leitura**. 1ªed. Col. Diversidade, V.05. Boa Vista: EdUFRR, 2013;

As formas de contar e a construção da educação literária

**Sonia Maria Gomes Sampaio
Mara Genecy Centeno Nogueira**

Introdução

330 Este artigo é resultado de ação organizada por professoras da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) envolvendo professoras de três linhas do Vale do Jamari, pertencentes à Gleba São Pedro, zona rural, a 90 km da cidade de Porto Velho-RO. A ação universitária proposta se voltava para as leituras da literatura infantil e de outros gêneros literários, aliada às leituras de mundo das professoras-narradoras.

As professoras da área rural, participantes da ação possuem formação mínima, habitam e trabalham no Vale do Jamari, atuando em salas multisseriadas. Durante o trabalho, as docentes foram se manifestando como narradoras, entrelaçando às suas histórias os fios narrativos do folclore, dos mitos amazônicos e da literatura infantil; na execução de suas performances discursivas, observamos que, para a construção/recriação das histórias, elas apresentavam recursos que marcavam seu estilo narrativo. Assim, este texto se reporta às histórias de sete professoras, considerando-se suas performances,

bem como as estratégias utilizadas em suas narrativas, além de versar sobre letramento e educação literária entre elas.

Em sua obra **Pedagogia do Oprimido** (1990), Paulo Freire fala do processo de educação humana, mediatizado pelo mundo; isso nos possibilita inferir que as pessoas se educam nas relações sociais e por meio das significações e discursos é que cada ser se constitui e constitui o outro. Nesse sentido, as relações sociais são também relações educativas, pois partilhamos experiências e aprendemos a pensar o outro como alguém que tem diferentes vivências de linguagem, leitura, narrativas e de outros contextos; desse modo, as falas e escutas que vivenciamos socialmente proporcionam trocas discursivas, contribuindo para a educação entre os sujeitos.

No presente texto, portanto, buscamos demonstrar que, durante o período em que exercitavam suas atividades e sentiam necessidade de narrar, as professoras se (re)construíam, compartilhando narrativas. Então, nesse processo de reconstrução/compartilhamento, podemos dizer que as professoras estavam se educando, desenvolvendo uma espécie de letramento que se constituiria, mais tarde, em educação literária.

331

A ideia de letramento nos é apresentada principalmente por Street (1984) e pelo **New London Group** (GNL) (1996). No Brasil, os precursores foram Paulo Freire (1987), Magda Soares (1995), Ângela Kleiman (2005) e Graça Paulino (2001). Posteriormente, surgiram Zappone (2008) e Cosson (2016). Em seu percurso, o termo letramento foi entendido como ‘alfabetismo’, sendo utilizado em várias áreas do conhecimento, incluindo-se a educação e a psicolinguística. O que começou como alfabetismo, aqui denominado ‘letramento formal’, logo foi ampliado para ‘alfabetização’ - compreendida como a aquisição individual dos atos de leitura e escrita - e, depois, para a prática socializada de leituras e escritas, ou seja, o ‘letramento’ que trabalhamos hoje. Fazemos aqui uma ressalva: o termo letramento não se restringe ao ato de alfabetizar, posto que o letramento pode

acontecer antes da alfabetização como, por exemplo, na leitura de imagens de *outdoors*. Segundo Soares (2017, p. 24) “um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas de certa forma letrado”. Isso significa que lemos tudo ao nosso redor.

Atendendo às orientações de Estado, por longos anos a escola investiu na alfabetização rígida e formal, mesmo cônica de que essa prática não mais supria as necessidades de aprendizagem dos sujeitos. Assim, o desinteresse foi a constante de muitos anos de estudo. O mundo, os valores e as perspectivas mudaram, mas a escola insistia monotonamente em ler e escrever a mesma história. O traço de mudança se anunciou a partir dos anos de 1980, quando alguns teóricos, pesquisadores e professores perceberam que a comunidade escolar precisava se oxigenar.

332 É necessário entendermos os questionamentos de Kleiman (2005): Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? A autora responde dizendo que, ao ensinar o sujeito a ler e escrever, ele já está inserido nessas práticas, ou seja, “está conhecendo as práticas de letramento na sociedade, está em processo de letramento” (KLEIMAN, 2005, p. 5). Kleiman (2005) demonstra que letramento não é método, nem apenas um processo de alfabetização, pois há uma complexidade maior. Dizemos que letramento não se ensina, pratica-se.

Durante o tempo em que desenvolvemos o trabalho com as professoras do Vale do Jamari, pudemos perceber que, entremeadas às leituras, às discussões, às performances do contar histórias, o que se construiu foi um letramento, considerando-se que, na educação básica, o processo de formação das professoras não se deu a contento. Esclarecemos que o sujeito do letramento referido por autores como Magda Soares (1995) e outros, geralmente, é a criança ou o adolescente; neste caso específico, optamos por mostrar a prática do letramento e, conseqüentemente, da educação literária

entre professoras, principalmente com os temas mais circulantes e representativos para elas.

Nossa concepção sobre educação literária tem a ver com os esforços envidados por cada uma das professoras-narradoras na sua formação enquanto estudante e suas práticas de leitura (mais intensas ou menos intensas). Não se trata apenas e tão somente do processo de letramento, como aquele concebido no âmbito das sequências didáticas; o intento de nossa ação junto a/com as professoras era o de desenvolver a educação literária, enquanto prática que transforma pessoas leitoras em leitores competentes, que não se contentam em entender apenas o essencial do texto.

A educação literária, como a concebemos, é aquela que pretende formar leitores competentes, que compreendem o contexto em que estão inseridos e usam suas leituras de mundo, suas referências para, talvez, modificá-lo. A noção de educação literária é mais recente (1995) e se formou a partir dos estudos no campo da teoria literária, quando passaram a ser investigadas as relações de leitura, do leitor que compreende e a compartilha socialmente, formando novos leitores, isto é, o leitor se forma e forma outros.

333

Desde o início afirmamos que, nas suas formulações sobre o que é o ser e o que o forma, Paulo Freire trazia, incrustada em seu pensamento e em seu discurso, a educação literária, não exatamente com essa nomenclatura, mas com a perspectiva do homem e suas relações em vários campos do conhecimento, do ato de ler sozinho e da mediação com outros sujeitos.

A troca de experiências e de leituras é um momento enriquecedor para qualquer atividade humana. Durante o desenvolvimento das atividades, voltamo-nos para as histórias das professoras, considerando: suas vivências anteriores, em seus estados de origem; sua formação, por vezes bastante aligeirada; a assimilação de um novo contexto sócio-histórico; a aquisição de novas leituras, principalmente da literatura infanto-juvenil. O fio condutor desse processo foi a

antiga e nobre arte de narrar, registrada em narrativas produzidas pelas professoras.

Contação, performance, interação, educação

Depois da virada do milênio, a história da humanidade foi traduzida pela palavra impressa e pelas tecnoimagens. É verdade que ainda há muitas pessoas que fazem uso da antiga arte de contar, que cultuam o dizer e a oralidade... A mesma oralidade que, desde a origem do ser humano, sedimentou a história, a memória e contribuiu para a evolução e a organização do mundo. No entanto, na sociedade contemporânea, essa arte vocal ocupa um espaço cada vez menor. Os contadores são cada vez mais raros e cada vez mais velhos, sendo, por vezes, associados a um mundo mágico e místico, concentrando-se muito mais na zona rural do que nas cidades, já que estas, segundo Paul Zumthor (1993, p. 91), “são filhas da escrita”.

Walter Benjamin (1994), no seu ensaio intitulado *O narrador*, adverte-nos sobre a crise da experiência na sociedade após a Primeira Guerra Mundial: “No final da guerra, observou-se que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável” (BENJAMIN, 1994, p. 198). O fato de a zona rural gerar um número maior de contadores está relacionado ao que Benjamin (1994) aponta como elemento fundamental na arte de narrar: a experiência. Na zona rural, a experiência é muito mais oral e se diferencia muito da encontrada na cidade, em que há uma cultura muito mais centrada na escrita.

Hoje, em função da pressa em que vivemos e dos tipos de atividades que executamos, temos pouco tempo para estar com as outras pessoas. Assim, não é uma tarefa fácil ouvir a voz de alguém, prestar atenção em quem nos conta algo; acabamos passando pelas coisas sem nos envolver com elas, sem conhecê-las; vivemos essas coisas/situações, mas não as experimentamos; não retiramos delas nenhuma história para contar. Apesar da crise da experiência, a

oralidade se mantém viva por meio dos cantadores nas praças, das avós em casa, de mulheres nos seus afazeres domésticos, ou, mais raramente, dos professores nas escolas.

Nas escolas, a prática do contar é quase inexistente e, quando há, restringe-se às escolas de periferia das cidades ou da zona rural. Em geral, nas escolas frequentadas por uma classe mais alta, o contar quase não se manifesta, pois, não raras vezes, a experiência dos alunos tende a se reduzir entre televisão, *vídeo game* e celular. A escola, espaço em que os estudantes passam, em média, quatro horas em contato, seria um lugar propício para o contar, porém ela não se destina a esse fim, deixando uma lacuna que possivelmente seria preenchida por histórias do folclore da comunidade, da história dos seus alunos e professores, da própria história da escola.

Apesar de ocuparem um espaço marginal - como já haviam ocupado do século IX ao século XII, conforme registra Paul Zumthor (1993), em **A letra e a voz** - as narrativas orais ainda mantêm um fôlego, talvez representado, ao longo dos séculos, como o fôlego do próprio contador; isso significa que o contar resiste até os nossos dias, através de vozes errantes, normalmente vindas das camadas populares. Feitas essas considerações sobre o narrador, voltamo-nos para as professoras-narradoras das escolas da região do Vale do Jamari.

335

Nossa preferência pelas narrativas das professoras do Vale do Jamari se deve ao fato de que elas, do início ao término da ação, se mostraram como potenciais contadoras. Privilegiamos, pois, nesta abordagem, dois fatores que consideramos importantes na prática do contar: o contar na escola e o contar na zona rural. A narrativa oral pode ter o seu lugar assegurado na escola, visto que nesse espaço as pessoas intercambiam experiências, recebem e produzem informações, o que significa que vão se educando na interação. Nesse interagir, cada membro da comunidade escolar vai construindo um novo discurso, por meio da cultura livresca, dos experimentos da ciência, do ouvir e do contar.

Na zona rural, o ambiente é mais propício para o contar, tendo em vista ser costume, em algumas comunidades, os pais contarem histórias e fatos para os filhos que, por sua vez, os (re)contam para a professora na escola. Então, vai se formando um elo, pouco interrompido pela cultura tecnoimagística, que ainda não conseguiu abalar essas comunidades, suas reuniões nos fins de tarde e nos fins de semana para contar o que se viveu e o que não se viveu também.

Ao longo das histórias das narrativas, especialmente no que tange às narrativas orais, nossa atenção se centrou não em quem narra, mas em quem ouve. Vale salientarmos que Walter Benjamin (1994) se diferencia de outros teóricos por concentrar seu olhar e sua análise na figura de quem conta, talvez porque tenha atentado para a questão de que quem conta termina incorporando suas experiências, seus valores, sua visão do mundo, suas crenças, sua cultura internalizada e o folclore do seu contexto.

336

Todos esses elementos alteram, modificam, incorporam e recriam o “já contado”. Logo, esse processo traz para si a literatura “já-lida” e, com a tendência à fusão das formas, o narrador não precisa o que é tão somente pertencente à literatura oral e o que ele já recriou a partir da literatura escrita. Desse modo, há uma predisposição à valorização da literatura escrita por autores consagrados e legitimados pela marca da palavra escrita, em detrimento da literatura oral, que fica mais na memória do receptor quando o contador faz uma performance discursiva empolgante. Essa performance discursiva, empolgante ou não, é um dos aspectos relevantes para evidenciarmos a possibilidade de construção de uma educação literária.

Analisando e se educando nos fios narrativos

A análise dos excertos das narrativas orais tem por base a observação da performance discursiva das sete professoras-narradoras, as estratégias por elas utilizadas para fazer a conjunção entre o folclore das regiões das quais são procedentes, o folclore da

região onde estão morando, a literatura oral e a literatura infantil escrita. Analisamos os efeitos propiciados pelo entrelaçamento de fios narrativos na hora do contar, observando o movimento da educação literária, que vai se fazendo na troca de experiências/vivências. Esclarecemos que os fragmentos narrativos utilizados neste trabalho foram definidos por N (narrativa), acrescido do número (1, 2 etc.) correspondente ao texto do qual foram extraídos, em meio ao *corpus* selecionado.

A performance pode ser caracterizada como uma aquisição de valores e sua transformação por um sujeito. A aquisição de competência é uma das condições necessárias à realização da performance. As professoras participantes se consideravam apenas contadoras, porém suas narrativas apresentam traços comuns, que as caracterizam e demonstram o estilo de cada narradora. No caso das narrativas analisadas, os traços comuns e mais frequentes são: o folclore, a presença do mito amazônico, as histórias de assombração, a ligação com a literatura infantil. A ocorrência dos traços comuns nas narrativas das contadoras, acontece devido ao círculo do contar, isto é, por estarem sempre ouvindo outras histórias, incorporam ao seu contar elementos e marcas pertencentes ao enredamento de outrem.

337

A maior incidência ocorre com o folclore, apresentando variantes. Começa com o folclore mais popular no contexto geral brasileiro, que traz as figuras do Saci, da Caipora, da Mula-sem-Cabeça, do Boitatá; daí, assimila elementos folclóricos da região norte, trazendo, por vezes, mitos desconhecidos nos folclores de outras regiões, como é o caso do Caboclinho do Mato, denominado no falar regional como 'Caboquinho do Mato'. Esse mito é uma variação da Caipora, assim conhecida no sul e sudeste do país, que se transforma em Curupira nas regiões norte e centro-oeste, finalmente chegando à denominação 'Caboquinho do Mato' em algumas cidades do estado de Rondônia. Na verdade, a Caipora e o Curupira são mitos distintos. Ambos os termos vêm do tupi, mas têm significações

diferentes: *kaapora* significa morador do mato e *kurupir* significa coberto de pústulas. Pelo fato de tanto a Caipora como o Curupira serem caracterizados como protetores das matas, a voz popular desconsidera a diferença etimológica e etiológica existente entre ambos e os transforma em uma só criatura.

As professoras, vindas de outra região, reconhecem que há distinção entre um mito e outro, porém não esmiúçam os elementos que marcam essas diferenças porque, inconscientemente, percebem que, se efetuassem a dessemelhança entre a Caipora, o Curupira e o Caboquinho do Mato, explicando a transformação do elemento mágico que permite a fusão desses três mitos, suas narrativas seriam enfraquecidas.

No ato de contar, expressões como “eu acho” caracterizam a imprecisão, que se revela como um recurso performático do narrador:

Caipora lá pra nós, eu acho que é a mesma curupira que anda aqui perto, pelas matas da linha. Ele é uma criaturinha pequenininha, tem os pés pra trás, é neguinho, tem os cabelos pixaim e monta um caititu (N8).

338

A imprecisão contida na expressão “eu acho”, em N8, permite a fusão entre a Caipora e o Curupira, porque o narrador relativiza a fronteira entre ambos; permite, ainda, a apresentação de um terceiro, que seria o resultado da fusão entre os dois mitos:

Diz que o curupira é assim também, com os pés pra trás, porque eles são primos do caboquinho do mato que vive aqui no seringal setenta, pertinho de Jarú. Dizem que o caboquinho do mato encanta crianças, porque ele quer que elas fiquem com ele cuidando da mata, por isso é que já sumiu muita criança lá pros lados de Jarú. Mas, vamos voltar pro moço que viu a moreninha. Pois bem, a única coisa que ele lembra foi que viu esta mocinha e que, de repente, desapareceu (N9).

A expressão “Mas, vamos voltar...”, em N9, é utilizada para interromper a descrição, desviar a atenção para outro assunto e, ao

mesmo tempo, não deixar espaço para as possíveis indagações dos ouvintes acerca das diferenças entre a Caipora, o Curupira e o Caboquinho do Mato, pois esse é um momento que não cabe descrever, sob pena de tirar a aura de mistério do mito. A mesma expressão que interrompe dá uma nova dimensão do tempo, que se torna manipulável pela narradora. A manipulação do tempo é possível porque a narradora está se valendo da memória de outrem: “a única coisa que ele lembra...”, o que denota uma clara assimilação dos elementos de outros discursos, que agora são incorporados ao seu.

Dentro desse índice de representatividade do folclore nas narrativas, há uma recorrência das figuras da Mula-sem-Cabeça, do Lobisomem e de homens e mulheres que se transformam em animais, como podemos observar nos seguintes trechos:

O povo nordestino diz que quem comete muito pecado acaba virando lobisomem se for homem, mas se for mulher vira mula sem cabeça. O povo diz que quem vira lobisomem é praga da mãe (N2).

Até que um vizinho conhecido conseguiu dar uma facada no tal jumento e foi justamente nesse dia que a mulher desencantou, parando em seguida no hospital. Todos começaram a desconfiar que a mulher chamada Maria Vieira virava jumento. (N2)

Existem muitas histórias que mulheres viram mula sem cabeça também. Outras, apareciam como animais, dependendo do lugar que a pessoa se espojava pra dormir, se fosse num lugar de cachorro, virava cachorro, se fosse num lugar de porco, virava porco (N2)

Igual a mulher que vira porco em Porto Velho e que apareceu com uma facada no pé, porque na última sexta-feira do mês atacou um homem que ela não sabia que tinha uma faca (N2).

Nos fragmentos acima (N2), é notória uma aproximação entre os mitos, no sentido de estabelecer correspondências. A Mula-sem-Cabeça e o Lobisomem são mitos que já têm o seu lugar na tradição

do folclore nacional, ao passo em que que uma mulher que ‘vira’ jumento, outra que ‘vira’ porco e um homem que também ‘vira’ porco constituem variações dos mitos citados, já que são tipos de zoomorfização. Essa variação não tem registro oficial e se encontra somente na boca de narradores. Tal variação serve como recurso performático porque, dependendo do narrador, ela será expandida ou tolhida. Entretanto, a matriz sempre será reconhecida na variação. Nos fragmentos, percebemos que a narradora explica, em termos, o processo de zoomorfização dos mitos, atrelando-o à religiosidade e ao misticismo. Contudo, quando está efetuando sua narrativa, ela utiliza o verbo ‘virar’, impregnado pelo sentido de encantamento.

340 Um dos traços comuns são as ligações que as narradoras estabeleceram com a literatura infantil, utilizando-a como recurso para incrementar suas narrativas. Lançando mão do que já está registrado pela palavra escrita, valem-se da intertextualidade, num processo em que o narrador tece pontos de contato entre o escrito e o contado. O narrador pode acolher em suas narrativas outros textos, inclusive a literatura escrita, “sem que esta venha a ser enfraquecida e contribuindo até mesmo para que ela se torne mais profunda [...] Nesta estratificação da linguagem, na sua diversidade de línguas e mesmo na sua diversidade de vozes, ele também constrói o seu estilo” (BAKHTIN, 1990, p. 104). Vejamos alguns excertos em que constam tais relações:

Ela explicou dizendo que, por ser de família nobre, depois de ter engravidado três vezes, tinha medo de ser mal falada na boca do povo, tinha que ser virgem que nem a Chapeuzinho Vermelho no começo da história, pois, no Nordeste, se a moça fica buchuda, perderia total respeito pelos rapazes da cidade e nunca viria se casar decentemente como a Branca das Neves, essa da história (N1).

Só que ela não botava uma pele de burro por cima da pele dela, ... ela virava jumento mesmo! (N2)

Na história do tio Barnabé o saci é doido por doces (N7).

A montanha era encantada. Sumiu igual o Rip, aquele que dormiu anos e anos. Só que o Rip voltou do encantamento. E essa história é verdadeira, tem nos livros (N11).

Ele era feio, tinha umas orelhas de lobo era muito peludo (N12).

[...] pois tinha medo do tal homem matar ele e sua família e porque encontraram uma casa com chaminé no meio de uma floresta (N12).

[...] ele avistou um homem, que era só sombra e que tinha um negócio na cabeça que ninguém sabia se era chapéu ou chifre. Este homem cortava as árvores das floresta do mundo e não deixava sequer um brotozinho (N13)

A terra não queria ele, igual como aconteceu com a Tereza Bicuda (N19).

A comadre rica, má como a moura torta, proibiu a sua comadre de sair de sua casa com as mão suja (N24).

Os excertos acima demonstram que as narradoras se apropriam de narrativas escritas como recurso narrativo, buscando nelas o que lhes é de mais comum e/ou mais estranho. Os narradores podem se valer da literatura escrita onde está vislumbrada uma proximidade com o contexto em que vivem, como é o caso de *O último broto*, de Rogério Borges, em que a personagem principal é um destruidor de florestas. Esse livro teve uma aceitação maior do que se esperava pelas professoras, em virtude de abordar o ‘desmatamento’, realidade bem conhecida por elas. Esse fato pode explicar a apropriação intertextual da obra pelas narradoras. Cada narrativa suscita um sentido, fazendo com que o narrador selecione, em sua memória, outra narrativa com a qual sua narrativa estabeleça pontos de contato.

Assim como os narradores se apropriam da literatura escrita mais próxima da sua realidade, podem lançar mão da literatura

escrita que não lhe é tão familiar, distante do seu contexto histórico-cultural, trazendo o estranhamento. O narrador dá ao estranhamento um toque de exotividade, porque ele não narra mais o comum, mas o diferente, contribuindo para o tom místico da sua narrativa. Através de um dos sentidos, o narrador resgata na sua memória fatos pertencentes a outras narrativas e os incorpora ao seu discurso. É o que observamos no trecho da N11, por exemplo, que conta a história do desaparecimento de um homem e tal fato é relacionado à narrativa de *Rip Van Vinkle*, de Washington Irving, na qual a personagem Rip desaparece por vinte anos (que passara dormindo) nas montanhas de *Catskills*, nos Estados Unidos da América. Isso acontece porque, para o narrador, não há limite entre os mundos; as fronteiras da temporalidade e da espacialidade, neste caso, não existem.

342 Há personagens, como Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, Lobo Mau e Saci-Pererê, que saíram da boca dos narradores primordiais, foram habitar as páginas dos livros e de lá saíram para o cotidiano. Tais personagens são parodiadas, parafraseadas e aludidas em livros, filmes, músicas, revistas em quadrinhos, e histórias populares. Portanto, nada impede que entre as serras das linhas do Jamari surjam montanhas de *Catskills*. O narrador recorre ao acervo de toda uma vida, o que não inclui tão somente a sua experiência, mas também as de outros.

Uma ocorrência dos traços mais comuns nas narrativas em análise coube ao mito amazônico, às histórias de assombração e às histórias de encantamento. As professoras das linhas do Vale do Jamari, embora oriundas de regiões diversas do país, aprendem e incorporam ao seu discurso o folclore da Amazônia, com especialidade o mito amazônico da Cobra Grande, do Boto e mitos indígenas. Em relação à Cobra Grande, na verdade, elas já trazem versões das outras regiões do país: cobra que mama, cobra de chifre, serpente-cobra:

[...] era as duas criança que tinha se transformado em duas grande serpente (N18).

Todos dizem que ele virou uma enorme serpente, a cobra-grande (N19).

É a cobra Honorata que vive por lá (N27).

O jacaré era o menino e era bom, vivia na parte branca do rio; e a cobra era a menina, que era má e vivia na parte negra do rio. E os dois viviam numa luta sem fim...(N29).

N18 é contextualizada no estado do Ceará e referenda o episódio de uma mulher que, aconselhada por Frei Damião, amamenta uma serpente, a qual simboliza os filhos que a mulher matara afogados no rio. A narradora, ao contar a história nordestina da serpente-cobra, relaciona-a ao mito da Cobra Grande, originária da Amazônia. Esse mito tem várias representações. No caso de N18, a narradora, em uma visão maniqueísta e religiosa, associa os sexos das serpentes ao bem (representado pelo homem) e ao mal (representado pela mulher).

Em N19, contextualizada em Porto Velho, temos a história de um homem excessivamente mau que, ao morrer, transforma-se em serpente. Nos outros estados da região que compõem a Amazônia, essa mesma história é contada em versões distintas. André Jolles (1976) esclarece que o conto popular, na narrativa oral, desencadeia naturalmente o incitamento para a criação e, na maioria das vezes, para a recriação. Segundo ele, um *fundo* sempre se manterá, mesmo quando a narrativa for contada em outras palavras. Por isso é tão comum, na Amazônia, encontrarmos várias versões do homem mau que se transforma em Cobra Grande.

Em N27, o contexto amazônico da Cobra Grande serve de explicação para o mistério existente na Lagoa do Bonfim, no nordeste do país. Os elementos temáticos dessa narrativa são similares aos de N18, contendo um mesmo *fundo*: duas crianças que são afogadas pela mãe nas águas, nascendo daí o aspecto mítico que gera o misticismo, uma vez que a comunidade fica tão envolvida, a ponto

de criar ritos. Há, ainda, na N27, a influência do escrito sobre o oral, pois *Honorata* origina-se de *Norato*, cobra personagem do livro de Raul Bopp.

Em N29, assim como em N18, percebemos haver a esperança do maniqueísmo, no qual a força maléfica emana do feminino.

Encontramos uma presença marcante no folclore do norte do país: o Boto. Vejamos, nos excertos abaixo, a força do boto expressa nas narrativas:

Lá tem bastante boto, só que não é o boto rosa, igual ao daqui, [...] O povo contava que quando sumia muita mocinha seria os boto que pegavam ela da beira d'água, mas isso aí eles dizem que é pra tapar o sol com a peneira, porque elas apronta por fora aí querem a culpa no boto. Quando eu tava grávida e ia atravessar o rio de canoa com Luzia e Natividade, os boto tentava virar a canoa de qualquer jeito, pois eles queria usar a mulher. Diz que eles ficam loucos quando a mulher tá menstruada e quando tá esperando bebê, da mesma forma. Acontecia assim, dele dar cada tampada na canoa, assim ó, aí eu dizia “calma, calma. Eu ficava com medo, porque eu não era de lá nem conhecia o boto (N10).

344

No excerto N10, a presença marcante é a relação dos botos com as mulheres, a qual ganha força quando a mulher se apresenta em estados fecundos, como o ciclo menstrual e a gravidez, porque isso faz com que o boto ganhe dimensão de homem e, quanto mais ele se transforma em homem, mais o mito se fortalece. Esse mito tem tanta força que extrapola a região amazônica, aparecendo em outras regiões do país, como no centro-oeste, que é o caso de N10, contextualizada em Tocantins. Uma das maneiras de fortalecer o mito é, de certa forma, negá-lo, trabalhar com o benefício da dúvida, através da voz de outrem (“eles dizem que é pra tapar o sol com a peneira...”), ou, talvez, essa dúvida seja do próprio narrador, que a generaliza na boca do povo; o narrador, na sua autonomia, pode fazer da sua voz as vozes de outrem, o que se transforma em prática educativa.

Há também os mitos provenientes do folclore indígena, como o Mapinguari e o Jurupari.

Uma vez viram um homem muito grande, tinha mais de dois metros, pesava mais de trezentos quilos, saía dele um cheiro horrível de mato mastigado. Ele tinha boca muito grande e só um olho na cara e um pequeno buraco cheio de pelos na barriga, como se fosse umbigo. Era o tal do Mapinguari (N4).

O Jurupari é um índio que, pra ser o maior de sua tribo, obrigou todos os índio a fazer jijum. Mas três criança desobedeceram Jurupari e comeram. Jurupari ficou muito com raiva e matou as três criança (N31).

Podemos dizer que o Mapinguari e o Jurupari são dois mitos ímpares em relação ao folclore nacional, pois não há registros de personagens similares. No caso do Mapinguari, o mito que mais se assemelha a ele, em tamanho e devastação, é o Pé-Grande dos Estados Unidos da América. Embora oriundas de outras regiões do país, as professoras-narradoras incorporaram com naturalidade tais mitos amazônicos às suas narrativas. Isso demonstra que a convivência, o fato de frequentarem o mesmo ambiente e interagirem nas suas vidas pessoais e nos encontros de leitura, fortaleceu uma ação recíproca educativa, pautada no interesse do saber do outro.

345

As narrativas relacionadas às assombrações são muito comuns nas bocas de narradores. No caso das professoras participantes, direta ou indiretamente, o traço assombroso aparece na maioria das narrativas. Tal traço pode estar representado por fantasmas, lugares mal-assombrados, animais e pessoas. Assim sendo, não há uma fixidez sobre determinada criatura assombrosa; há, sim, uma variação quanto aos elementos símbolos do aspecto assombroso. Vejamos alguns exemplos:

No nordeste, história de lobisomem e de história de mal-assombrada, gente, pelo amor de deus, é horrível (N3).

De repente foi ver mais pra frente, o cachorro tinha sumido. Desapareceu. Essa estrada é mal assombrada... (N4)

Pagaram pra ele e disseram que ele só ia pra casa porque sua mãe repetiu ‘Ave Maria’ três vezes, senão ele ia ficar lá pra sempre. Nisso, o cabelo dele se arrepiou todo. [...] que naquela noite ele tocou no inferno e viu o demônio que cortava as floresta por lá e ele só voltou porque sua mãe tinha repetido aquelas palavras (N13).

[...] e, de repente, a mulher começou a pegar fogo da cintura para baixo e ele ficou morto de medo e disse: Meu Deus, o que é isso? (N17).

[...] porque a cabeça dela se despregava do corpo quando ela estava dormindo e o corpo nuinho em pelo saía voando (N25).

346

As histórias de assombração têm procedências diversas, da zona rural à urbana, de norte a sul, do nacional ao estrangeiro, de uma cultura a outra, não havendo limitação de espaço. Na região nordeste, segundo a fala de uma narradora, são excessivas as histórias de assombração. No excerto N25 acima, temos uma narrativa de assombração de origem indígena, que percorre não só povos indígenas brasileiros, mas apresenta variantes também nos povos da Venezuela. É interessante notar que as histórias de assombração trazem sempre um traço do religioso, como: “sua mãe repetiu ‘Ave Maria’ três vezes” (N13); “Meu Deus, o que é isso?” (N7). Ao mesmo tempo em que elas invocam o assombroso, invocam o religioso, como uma espécie de proteção.

As narrativas de encantamento quase não possuem vínculo com a realidade. Talvez por isso alguns narradores tenham preferência por esse tipo de narrativa e nelas encontram melhor fluência no narrar. As narrativas em que não há comprometimento com o real propiciam ao narrar facilidade com a linguagem e com a forma de enredar a história, trazendo um colorido maior. São narrativas que encantam os ouvintes, cuja atenção sai do mundo real para um

mundo mágico, onde tudo é possível, homens se transformam em animais e vice-versa. Vejamos:

[...] ele estava na beira do rio e viu uma princesa das águas. Mas a mãe dela não queria os dois juntos e resolveu, então, jogar nele um encantamento (N4).

Agora eu vou contar a história do tesouro encantado, que ficava na serra em Brejo do Cruz. Que, provavelmente, dizem que com cem anos ele desencanta, provavelmente ele já desencantou... (N11).

Pegou seu filho e se atirou nas águas do rio. Logo que pulou, no lugar das pernas, nasceu um rabo de peixe e foi se atransformando toda até virar bota. Quando começou a nadar com seu marido e com seu filhinho ficou encantada (N20).

Nessas narrativas, percebemos a facilidade de o homem ir e vir entre outros mundos, não havendo ponto de tensão, ou seja, não há necessariamente uma explicação para se mudar de um mundo para outro; o processo acontece exclusivamente pela linguagem. Tudo pode se resumir a um verbo, como é o caso dos excertos: “jogar nele um encantamento” (N4); “ele desencanta” (N11); “foi se atransformando” (N20); “ficou encantada” (N20). No primeiro caso, o verbo “jogar”, que traz o lúdico em sua significação, dá conta de efetuar o processo mágico. No segundo caso, a própria palavra “desencanta” possibilita a transmutação de um estado para o outro, sem maiores recursos linguísticos, o que é um dos recursos da performance do narrador. O terceiro exemplo, “foi se atransformando”, denota um processo mais lento da mutação, porque a expressão “foi se” antecipa o verbo e prolonga a ideia, como que a inseri-la num fato mais demorado. Aliás, o próprio verbo “atransformando”, que é composto por uma prótese (pelo acréscimo inicial do fonema **a**), dá também a ideia de lentidão ao fato. Em “ficou encantada”, o verbo de ligação “ficou” sugere a permanência do estado de encantamento.

Considerações finais

As narrativas apresentadas e analisadas neste trabalho foram escolhidas com o intuito de demonstrar como os elementos de culturas diversas, mas que mantêm um fundo de verdade, foram essenciais para propiciar o diálogo com/entre as professoras. Tudo foi feito a partir do contar, do diálogo, pois sem ele não há aprendizado; sem perguntas e respostas não há interação e sem interação não é possível estabelecer um processo de educar e educar-se.

As falas das professoras evidenciaram os temas do folclore e de assombração; em função de sua convivência com as comunidades do Vale do Jamari, incorporaram às suas narrativas o folclore e o mito amazônico. Ao atuarem como professoras, tomaram conhecimento da literatura infantil e trazem-na também para fazer parte de seu acervo de memórias, entrelaçando os mundos da literatura infantil com a realidade próxima a elas. Isso revela que o elemento artístico - ou a literariedade do texto - oportuniza a quebra da relação rígida entre as professoras e seus alunos e entre elas.

348

Tomando-se o elemento artístico como primordial, é possível humanizar e criar uma relação de troca entre os sujeitos que se reconhecem fazendo parte de um novo processo: o de se educar literariamente, em confluência com outras áreas do conhecimento. Educar-se pela arte, pela linguagem e sentimentos por elas expressos talvez seja o caminho menos dolorido, menos autoritário, menos solitário e mais solidário.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense 1994 (Obras Escolhidas - v. 1).
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1990.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- JOLLES, André. **Formas simples**. São Paulo: Cultrix, 1976.
- KLEIMAN, Angela. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2005.
- PAULINO, Graça. **Das leituras ao letramento literário**. Belo Horizonte: FaE/UFMG; Pelotas: EDGUFPel, 2010.
- SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. 6^a ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a “literatura” medieval**. Trad. Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Os apagamentos da tradução no ensino de literatura

Vitor Alevato do Amaral

350

A tradução poética¹ é constantemente apagada no ensino de literatura em nível superior. Os apagamentos certamente variam de acordo com a cultura — mais aberta ou mais fechada à tradução — e o tipo de instituição de ensino — com a hipótese de que aquelas em que há pesquisa e os cursos de literatura não se limitam ao mínimo legal são também as mais propensas ao convívio com a tradução.

A presente reflexão advém, principalmente, da minha prática como professor de literaturas anglófonas há dezenove anos em instituições de ensino superior no Brasil, mas certamente pode fazer pensar no ensino de outras literaturas, em línguas estrangeiras e vernáculas, em outros níveis de ensino, no Brasil e fora dele. A fim de dar exemplos de como traduções poéticas podem ser lidas em salas de aula, trarei à discussão um soneto de Thomas Wyatt e algumas traduções de três poemas de Emily Dickinson.

¹ Tradução poética é sinônimo de tradução literária e não apenas de tradução de textos comumente abrigados no gênero “poesia”. “Poético” é adjetivo que também se sobrepõe à separação formal entre texto em prosa e texto em verso. Penso como Henri Meschonnic (1999, p. 9-10; minha trad.): “Eu digo *poema* para *toda* a literatura”.

Os apagamentos da tradução

A tradução se apaga na sala de aula de literatura de duas maneiras: na sua ausência e na sua presença. Na ausência, a tradução é apagada simplesmente por não estar lá; ela não penetra o espaço de leitura da sala de aula. Na presença, ela é apagada quando é lida como se não fosse uma tradução.

O ensino de literaturas anglófonas no sistema universitário brasileiro tem suas especificidades. Nas salas de aula de muitas das universidades brasileiras, principalmente na rede pública, o ensino de literaturas anglófonas é feito em inglês. Isso quer dizer que no processo de ensino e aprendizagem essa língua é usada por professores e alunos para a leitura dos textos, comunicação em sala de aula e processos de avaliação. Contextos como esse costumam ser refratários à tradução, já que a língua materna dos seus participantes tende a ser considerada como intromissão no processo de convívio com a língua estrangeira – sobretudo de uma língua hegemônica como a inglesa – e na leitura do texto poético original, por supostamente afastar os envolvidos da verdadeira leitura, da verdade mesma do texto.

351

O apagamento da tradução seria, portanto, uma necessidade. De tão natural, sequer é sentido como apagamento. O que pode ser “melhor” do que ler os textos no original? A resposta costuma ser, nada. Mas deveria ser outra: ler no original e em traduções. Ampliação, portanto, no lugar de estreitamento. A opção mais comum, no entanto, é a do apagamento da tradução pela sua interdição. Uma interdição que pode ser fruto de preconceito dos professores de literaturas anglófona, educados como geralmente fomos em ambientes hostis à leitura de traduções. E, dessa forma, muitos de nós continuamos uma prática sem reflexão e acomodada. Desde que comecei a lecionar literaturas de língua inglesa de modo regular na Universidade Federal Fluminense, tenho levado textos traduzidos

para a sala de aula e chamado a atenção das turmas para a importância de lermos traduções criticamente. Da mesma forma, tenho feito constar dos programas dos cursos a seguinte observação: “é bem-vinda a leitura crítica de traduções ao lado dos originais”.

Passo a tratar dos apagamentos da tradução na sua presença. Enquanto professor de Literatura e Humanidades da Universidade de Colúmbia, Edward Said defendia um exame crítico dos textos traduzidos de Homero, Ésquilo, Platão, Santo Agostinho, Cervantes, entre outros que os estudantes de primeiro ou segundo ano deveriam ler.

Lembro-me de ter sido convidado, há uns vinte e cinco anos, a participar de uma discussão num painel público sobre o programa das humanidades na universidade, e recorro não menos vivamente que fui minoria absoluta quando critiquei o curso por fazer nossos estudantes enfrentarem textos latinos, gregos, hebraicos, italianos, franceses e espanhóis em traduções às vezes obscuras e discutíveis. Argumentei que a prática de ler esses livros maravilhosos fora de seus contextos históricos e a vários graus de distância de suas formas originais precisava de um exame crítico. (SAID, 2007, p. 21)

352

Said (2007, p. 22) prossegue com a argumentação para alertar que a falta de um exame crítico dessas leituras pode levar ao que ele chama de “equações fáceis entre a ‘nossa’ tradição, ‘as humanidades’ e as ‘maiores obras’”, desprezando assim “‘outras’ tradições, e portanto outras humanidades”. No fundo, Said questiona os valores que algumas traduções transmitem – que podem ser tendenciosos e refletir um fechamento mais do que uma abertura. O que ele contraria não é a leitura de traduções, mas sua leitura acrítica.

Ao tentar compreender a contradição existente na cultura anglo-americana, em que o uso maciço de traduções convive com a tentativa de escamotear o próprio fato de que são traduções, Lawrence Venuti (1998, p. 89-90; minha trad.), embora reconheça

que o problema ocorre em muitas partes, acredita que o caso seja especialmente acentuado nos Estados Unidos, onde alunos de graduação realizam leituras em traduções para o inglês sem que deem atenção ao fato de estarem lendo textos de tradutores. O perigo disso é que “quando o problema da tradução é reprimido no ensino de textos traduzidos, a língua e a cultura de chegada são valorizadas, vistas como se expressassem a verdade sobre o estrangeiro, quando, na verdade, estão construindo uma imagem ao gosto das inteligibilidades e interesses de certos grupos domésticos” (VENUTI, 1998, pp. 92-93; minha trad.). Preocupado com a questão, Venuti (2013, p. 110) propõe o conhecimento acerca de uma tradução e do trabalho do tradutor que a realizou, de forma que ela seja lida como tradução.

O primeiro passo na direção de uma leitura crítica de traduções é dado quando as lemos *como* traduções, o que nos permite entender que foram escritas por *outras pessoas*, em *outras línguas* e que estão sendo lidas em *outros contextos*. Isso não sugere que o leitor deva ser capaz de ler na língua do original para comparar os dois textos, mas apenas que esteja ciente de que o que está sendo lido é uma tradução, um texto que, a despeito de guardar certa relação, um vínculo de natureza especial com o original, não é o original, mas um trabalho que parte dele e que precisa ser lido criticamente, isto é, recontextualizado *como* tradução. Basta um exame rápido da nossa vivência como leitores dentro das universidades para constatarmos que, em geral, o preconceito contra as traduções, aberto ou discreto, é tão violento – embora esse quadro pareça se modificar, muito embora lentamente – que esses espaços até hoje tendem a torná-las invisíveis, mesmo quando estão à nossa frente.

O rebaixamento da tradução emula a relação medieval entre Deus e a humanidade. A ideia medieval de criação como privilégio de Deus, o Todo-Poderoso, que explica ter sido inconcebível, naquele período da história, a própria noção de “criação estética” (JIMENEZ,

2008, p. 33-34), parece ter-nos legado o rebaixamento da tradição em relação à assim chamada obra. O pensamento corrente sobre a tradução, mesmo a poética, ainda põe o autor do original como análogo àquele Deus medieval, perante o qual o tradutor não pode almejar mais do que revelar as qualidades de Sua criação. Como argumenta Patrick O'Neill.

poucos de nós nos consideraríamos qualquer coisa menos do que honestos ao afirmarmos termos lido, digamos, a Bíblia, mesmo sendo completamente ignorantes em hebraico ou grego. Tampouco a maioria de nós, por mais monoglotas que fôssemos, hesitaríamos em dizer (e acreditar) que tenhamos lido Homero e Virgílio, Dante e Goethe, Cervantes e Tolstói e Proust. A tradução, porém, a única que torna possível essa leitura universal para a maior parte de nós, tradicionalmente tem sido imbuída de, e rodeada por, um mito quase religioso de originalidade, que se revela mais obviamente na relação senhor / servo que tradicionalmente tem sido considerada como existente entre “textos originais” e suas traduções, assim como entre “autores originais” e seus tradutores. Nessa relação, a tarefa clara do tradutor era tornar-se tão transparente, tão inconspícuo, numa palavra, tão *ausente* quanto possível, para que a originalidade criativa do autor enquanto único criador pudesse brilhar sem obstáculo. (O'NEILL, 2005, p. 6; minha trad.)

354

E assim perdura o tratamento dado à tradução como “mal necessário”, trabalho repleto de perdas, crivado do pecado e da ousadia da imitação do trabalho do escritor-Deus. Dessa forma, mesmo presente, a tradução se apaga frente ao peso do original. Meschonnic (1999, p. 10; minha trad.) não poderia ter sido mais claro ao escrever sobre o “papel único, e mal conhecido, da tradução como reveladora do pensamento da linguagem e da literatura, mal conhecido devido à situação ancilar que lhe reserva a tradução, e sua condição”.

Em matéria de tradução poética, estamos ainda no período pós-medieval, em que o prefixo “pós-” representa tanto ruptura

quanto continuação. Ruptura para quem pensa a relação entre original e tradução com um contínuo, uma relação de fato; continuação para quem reprime essa relação e reitera a cisão estagnante entre ambos.

No lugar do preconceito, a leitura

Sempre lembro aos alunos que muitos dos sonetos do inglês Thomas Wyatt (c. 1503–1542) eram traduções de Francesco Petrarca (1304–1374), e que foi por meio de traduções que a forma do soneto entrou na língua inglesa. Embora traduções, os poemas de Wyatt integram sua obra e são lidos como literatura inglesa. Isso talvez se deva ao fato de que os leitores – e principalmente os historiadores da literatura, que ao fim e ao cabo, muitas vezes, decidem o que é e o que não é literatura – sentem aquelas traduções como obras, assim como ocorre com as traduções de Edgar Allan Poe por Charles Baudelaire e tantos outros casos frequentemente mencionados nos estudos sobre tradução.

The long love that in my thought doth harbor
 And in mine heart doth keep his residence
 Into my face presseth with bold pretence
 And therein campeth, spreading his banner.
 She that me learneth to love and suffer
 And will that my trust and lust's negligence
 Be reined by reason, shame, and reverence,
 With his hardiness taketh displeasure.
 Wherewithal unto the heart's forest he fleeth,
 Leaving his enterprise with pain and cry,
 And there him hideth and not appeareth.
 What may I do when my master feareth,
 But in the field with him to live and die?
 For good is the life ending faithfully.

355

(WYATT, 2008, p. 108)

Esse poema de Wyatt é claramente uma tradução do soneto CXL de Petrarca:

Amor, che nel penser mio vive et regna
e 'l suo seggio maggior nel mio cor tene,
talor armato ne la fronte vene;
ivi si loca et ivi pon sua insegna.

Quella ch'amare e sofferir ne 'nsegna,
e vol che'l gran desio, l'accesa spene,
ragion, vergogna, e reverenza affrene,
di nostro ardir fra se stessa si sdegna.

Onde Amor paventoso fugge al core,
lasciando ogni sua impresa, et piange et trema;
ivi s'asconde et non appar piu fore.

Che poss'io far, temendo il mio signore,
se non star seco infin a l'ora estrema?
che bel fin fa chi ben amando more.
(PETRARCA, 1951, p. 205)

356

Harold Child (1964, p. 171; minha trad.) pondera que “dizer que muitos dos sonetos são traduções e, portanto, não representam os verdadeiros sentimentos do tradutor, corresponde a questionar a sinceridade de quase todos os sonetistas elizabetanos”. Em última análise, o argumento de Child coloca em questão a separação entre tradução e criação. De que lado estaria a sinceridade? O que importa é que a historicidade do novo poema – aquela historicidade tão defendida por Meschonnic (1999, 2009) – depende de tratá-lo como tradução. É isso, e não a suposta sinceridade do poeta, que nos permite ler a tradução de Wyatt como um poema seu e como parte da literatura inglesa. É preciso um ajuste de leitura: esse poema não entrou na literatura inglesa *apesar de* ser uma tradução, mas simplesmente *como* uma tradução. Ler esse poema como tradução não quer dizer confrontá-lo com o original de Petrarca, mas ter em mente a sua historicidade.

Ainda sobre a leitura de traduções, Raymonde Robert (1995, p. 165; minha trad.) faz uma provocação aos que costumam pensar

que “um trabalho sobre um texto traduzido nunca é mais do que solução precária, paliativo para uma incompetência linguística que impede o acesso ao texto original”, ao afirmar que uma suposta “deficiência pode ser convertida em benefício”. A autora acredita que o trabalho com o texto traduzido pode promover a leitura crítica, e chama atenção para o papel dos professores como agentes que podem incentivar esse tipo de leitura. Para Robert (1995, p. 168; minha trad.), o trabalho com o texto traduzido submeteria os estudantes a dois tipos diferentes de leitura, a da tradução e a do original, ensinando-os não só a usarem para a tradução uma abordagem diferente da que normalmente se aplica ao texto original como também a adquirirem a prudência necessária para superarem a passividade e a falta de distanciamento do texto, pois “todo estudante de literatura comparada tentado a abordar ao pé da letra um texto traduzido e se entregar a uma interpretação imprudente deve ter – é trabalho do professor fazê-lo adquirir isso – uma espécie de reflexo de prudência e, portanto, de vigilância”. Para Robert,

o hábito de não trabalhar a não ser com o texto traduzido acabaria por transformar a vigilância crítica em um tipo superficial de leitura, deliberadamente desatenta às palavras; não trabalhar a não ser com o texto original levaria a supervalorizá-lo como objeto único, o que de fato é, mas não somente, e a não relativizar o lugar que ocupa no amplo contexto de funcionamento dos discursos literários. (ROBERT, 1995, p. 169; minha trad.)

357

O trabalho com o texto traduzido em sala de aula amplia as possibilidades de estudo dos textos literários. Mas, para que isso se dê, é necessário que a tradução seja lida como provocadora e não apenas como ponte para facilitar a chegada ao original, e o principal agente para que isso ocorra é o professor.

A leitura de traduções em sala de aula pode reforçar no leitor o senso crítico. A tradução ajuda a repensarmos o texto original, desestabilizando-o como verdade sagrada. Os estudantes encontra-

rão originais ainda mais abertos e vacilantes, além de entenderem a importância de ajustarem questões tão comuns sobre os originais quanto “quem escreveu esse texto?”, “quando?”, “onde?”, “como?” e “por quê?” à leitura das traduções, levando-os a perguntarem “quem traduziu esse texto?”, “quando?”, “onde?”, “como?” e “por quê?”.

A busca pela verdade

Só uma visão completamente diferente sobre a leitura (dos textos, das coisas do mundo) pode revolucionar a visão tradicional sobre a tradução. Uma proposta nova certamente veio da desconstrução de Jaques Derrida, que, lembra Maria José Coracini (2003, p. 20-21) “é contra [a] tendência à homogeneização, imutabilidade, presença e consciência, contra [a] tendência à universalização, ao sentido único, estável, pleno e primeiro (visão imanentista e logocêntrica)”. Mas, a autora adverte: “não se trata de ‘destruir’, senão de desmascarar as supostas verdades absolutas e inatacáveis que, arbitrariamente, por razões de ordem ideológica, passaram a constituir nossas crenças, a integrar nosso organismo determinando nosso modo de ver, sentir, viver...”. Essas verdades, na perspectiva logocêntrica, estão no original, razão por que a tradução não deveria ser mais do que tolerada como ponte precária, ainda que necessária, ao entendimento do original.

358

Na verdade, os sentidos não estão no texto, mas na *leitura* do texto, e a tradução é tanto uma escrita quanto uma leitura, uma leitura a ser incorporada ao ensino e não rechaçada como menor. Quando lemos uma tradução, devemos saber que estamos lendo tanto uma interpretação quanto um texto *a ser interpretado*. Uma tradução mantém uma reação ambígua com os sentidos, digamos, coletivamente conhecidos de um original: ao mesmo tempo em que os leva em consideração também faz escolhas entre eles e até mesmo os abandona para criar outros sentidos. As retraduições existem, no plural, principalmente porque os originais vacilam em seus sentidos,

e as traduções acompanham sua vacilação, que não é negativa, mas interpretativa.

São esses outros sentidos que a tradução pode nos ajudar a ler, ao somar-se ao original. Certo, esse tipo de leitura, ao atravessar textos em mais de uma língua, desierarquizando a relação entre originais e traduções, ameaça a própria estrutura de poder da instituição universitária como macroespaço, e da sala de aula como microespaço. Onde está o centro da autoridade sobre o texto? A crença numa verdade, mesmo que inatingível, salva os amantes do poder, sejam professores ou tradutores, do risco de perder sua autoridade e posição no mercado (acadêmico ou editorial). Por trás do discurso segundo o qual a tradução perfeita deve ser buscada como ideal esconde-se a falsa humildade dos tradutores, pois apenas eles sabem qual é esse ideal – apresentado como totalidade ou como um certo efeito certo – engendrado pelos mesmos que o buscam, ou seja, um ideal-propriedade só deles.

Na sala de aula de língua estrangeira, a insistência no apagamento da tradução vem acompanhada de uma apologia à abertura do original, e só dele. Essa é uma excelente estratégia do professor para limitar-se ao seu próprio universo de conhecimento: se conhece o original, detém a verdade; se desconhece suas traduções, não perde nada e ainda se mantém livre da ameaça do seu poliglotismo desconcertante das traduções.

Na tradução poética, todos os sentidos previamente determinados de um texto, que qualquer tradutor só pode conhecer parcialmente, não são mais importantes do que os sentidos que serão criados no novo texto, o da tradução. O trabalho da tradução poética não se limita aos sentidos *determinados* de um texto – sua verdade –, mas vai aos sentidos *possíveis* do texto – sua vida. Isso por si só deveria frear qualquer ambição controladora da tradução poética, além de incorporar definitivamente a tradução no processo de ensino e aprendizagem de literatura.

Qualquer que seja a motivação para o apagamento da tradução no ensino de literatura, ela está pautada em uma busca da verdade. Uma verdade que oferece a ilusão da segurança na autoridade do original. Quando a tradução entra na sala de aula como texto de segunda categoria, é apenas na condição de, pela fidelidade (o que quer que seja essa noção moralista), ao menos aproximar um pouco os leitores daquela verdade, e, quando entra e permanece invisível, é em nome de uma ilusão de verdade. Tudo em nome da verdade e da manutenção do original como sagrado. Todavia, escreve Meschonnic (2009, p. 40; minha trad.): “o poema não precisa de verdade, de sacralização parasita”.

Quando a tradução é impedida de entrar na sala de aula de literaturas estrangeiras, ganha força a ideia segundo a qual estaremos mais perto da verdade do texto original, desconsiderando que o original é apenas uma ideia que prospera numa textualidade poliglota, e não uma verdade situada entre duas línguas, como prefere a perspectiva mais conservadora.

360

Três poemas de Emily Dickinson na sala de aula

Vejam os três poemas de Emily Dickinson (1830-1886) podem ser lidos em uma sala de aula de literatura juntamente com algumas de suas traduções. Começamos pelo poema “By Chivalries as tiny” e sua tradução por José Lira.

By Chivalries as tiny,
A Blossom, or a Book.
The seeds of smiles are planted —
Which blossom in the dark.
(DICKINSON, 2016, p. 60)

Essas pequenas
gentilezas
como um livro

uma flor
 são as sementes
 de sorrisos
 que vão no escuro
 brotar
 (DICKINSON, 2006, p. 315)

Nos seus dois volumes de traduções de poemas de Emily Dickinson, **Alguns poemas** (2006) e **A branca voz da solidão** (2011), Lira divide suas traduções em três grupos: recriações, imitações e invenções. O poema acima está no primeiro volume e figura entre as invenções. No prefácio, Paulo Henriques Britto (2006, p. 19) argumenta que as invenções “representam uma espécie de interferência na obra alheia que resulta num poema novo e não numa tradução”. Ao se posicionar sobre essa questão, Álvaro Faleiros (2012, p. 60, 62-63) discorda de Britto e defende que todos os trabalhos de Lira, mesmo os classificados como invenções, são traduções, apenas “operam a reescrita a partir de marcas textuais distintas”, ou seja, são “reimaginações”, definidas por Faleiros como “trabalho de reconfiguração do poema no espaço da página”, à luz de uma “ética do traduzir” que pauta a “relação” entre original e tradução por parâmetros menos convencionais.

A tradução, ou poema reimaginado de Lira dialoga com o original de uma forma criadora. Seu vínculo como o original não é ortodoxo. E quem pode determinar objetivamente qual tipo de vínculo pode garantir para um texto o nome de tradução? Separemos a tradução de fato poética (criadora) da tradução do poético (criativa). Me apropriando do pensamento de Meschonnic (1999, p. 164; minha trad.), eu diria que a tradução poética “inventa sua própria poética [...] até o ponto de inventar um novo problema, como a obra [original] inventou [...]”. Talvez o próprio Meschonnic não fosse tão simpático ao trabalho de Lira, mas sua frase, se tomada de forma

radical, serve bem para iluminar o presente caso. O novo poema é um novo problema, é um sorriso que brotou depois, no escuro. Numa sala de aula, é preciso mostrar essa tradução, compará-la com outras — já que Emily Dickinson é das poetisas mais traduzidas no Brasil — e estimular os alunos a pensarem sobre as tantas formas de ler aquele original, aquela tradução e o par original-tradução, para que outras leituras brotem, no seu tempo.

Vejamos um segundo caso, também uma invenção de Lira.

A sepal — petal — and a thorn
Upon a common summer's morn —
A flask of Dew — A Bee or two —
A Breeze — a caper in the trees —
And I'm a Rose!
(DICKINSON, 2006, p. 34)

Sépala Pétala Espinho
o Verão a Manhã
um Frasco de Orvalho
uma ou duas Abelhas
a Brisa
Um Rebuliço de Folhas
(o que é o que é)

UMA ROSA
É UMA ROSA
É UMA ROSA É UMA
ROSA
(DICKINSON, 2006, p. 303)

O tradutor, neste caso, inseriu um diálogo intertextual com outra poeta, Gertrude Stein (1874-1946). Dickinson e Stein, duas mulheres, nascidas nos Estados Unidos, foram contemporâneas por alguns anos. Apesar de nunca terem se encontrado, essas duas revolucionárias da palavra que enfrentaram as convenções literárias — a

primeira, de modo circunspecto, a segunda, abertamente — foram cruciais para importantes mudanças na poesia de língua inglesa. As duas trabalharam vivamente no plano sintático de seus textos. Dickinson o fez sobretudo com o uso especialmente inusitado dos travessões, que impõem pausas longas e repelem a sintaxe tradicional, enquanto Stein chegou a emular na literatura a sintaxe da pintura pós-impressionista e cubista. A rosa que Dickinson plantou, pioneiramente, desabrochou na poesia de Stein; foi esse o resultado do encontro poético entre as duas, que a tradução renovou. O verso “Rose is a rose is a rose is a rose”, do poema “Sacred Emily” (1913), de Stein (1922, p. 187), já estava latente no poema de Dickinson, faltava que uma tradução o demonstrasse.

O terceiro e último caso diz respeito a um dos poemas mais conhecidos de Emily Dickinson, que vamos ler juntamente com as traduções de Augusto de Campos e Adalberto Müller, respectivamente.

I died for Beauty — but was scarce
Adjusted in the Tomb
When One who died for Truth, was lain
In an adjoining Room —

He questioned softly “Why I failed”?
“For Beauty”, I replied —
“And I — for Truth — Themselves are One —
We Bretheren, are”, He said —

And so, as Kinsmen, met a Night —
We talked between the Rooms —
Until the Moss had reached our lips —
And covered up — Our names —
(DICKINSON, 2006, p. 225)

Morri pela Beleza — e assim que no Jazigo
Meu corpo foi fechado,
Um outro Morto foi depositado
Num túmulo contíguo —

“Por que morreu?” murmurou sua voz.
“Pela Beleza” — retuquei —
“Pois eu — pela Verdade — É o mesmo. Nós
Somos irmãos. É uma só lei” —

E assim Parentes pela Noite, sábios —
Conversamos a Sós —
Até que o musgo encobriu nossos lábios —
E — nomes — logo após —
(DICKINSON, 2015, p. 47)

Morri pela Beleza — mas
Mal me ajustei à Cova
Quando a outra, que morreu
Pela Verdade, noutra Alcova —

Quis saber “Qual foi meu erro?”
“Foi a Beleza,” respondi —
“O meu — a Verdade — Ambas
Primas — como Nós” — Entendi —

Assim cada qual em seu Quarto
Falava, sob os vaga-lumes —
E o Musgo alcançou nossos lábios —
E cobriu — Nossos nomes —
(DICKINSON, 2020, p. 411)

Neste último caso, gostaria de demonstrar, na tradução de Campos, a propriedade de destacar a ambiguidade de um dos versos de Dickinson por meio de uma tradução que contrasta com todas as outras que conheço. No diálogo entre esses dois aliados da beleza e da verdade, a noite parece ser, nas outras traduções, um cenário comum.

Eis como foi traduzida a participação da “Noite” no verso “And so, as Kinsmen, met a Night —”: “Como parentes que pernoitam juntos”, por Aíla de Oliveira Gomes (DICKINSON, 1984, p.77); “E assim como parentes que à noite se encontram”, por Idelma Ribeiro de Faria (DICKINSON, 1986, p. 23); “E assim, como parentes que certa noite se encontram”, por Ivo Bender (DICKINSON, 2002, p. 123); “E quais parentes juntos numa Noite”, por José Lira (DICKINSON, 2006, p. 225); e “E à noite entre as Câmaras conversávamos”, por Isa Mara Lando (DICKINSON, 2010, p. 121). Em todas as traduções em que a noite aparece explicitamente — ela é mencionada obliquamente na tradução de Müller, como veremos —, ela é apenas um cenário para o encontro dos mortos (os Parentes / *Kinsmen*). Porém, na tradução de Campos, ela passa a ter função de agente, que, ao promover o encontro dos mortos, torna-os “Parentes”. O verso de Campos chama atenção para o fato de que o original de Dickinson, “And so, as Kinsmen, met a Night —”, pode não significar apenas um encontro “à noite”, mas também que os dois corpos se tornam parentes em um encontro proporcionado *pela* noite, portanto “Parentes pela Noite”. Existe de fato uma ambiguidade no verso, que talvez a maioria de nós tenda a reduzir à clareza. A maioria das traduções lê esse verso como “And so, as Kinsmen, [we (were)] met a[t (one)] Night” (E então, como Parentes, nos encontramos à / numa Noite), ou seja, como se dois corpos se encontrassem num cenário noturno. A noite é, portanto, literal. Mas quando Campos dá a entender que a noite os transformou em parentes, ela passa de cenário a agente, de física a metafísica, de literal a metafórica.

Na tradução de Müller, a noite é apenas sugerida pela presença dos vagalumes: “Assim cada qual em seu Quarto / Falava, sob os vaga-lumes —”. Essa opção costuma trazer alguma surpresa aos alunos. Tendo levado a tradução de Müller para o espaço da sala de aula, alguns alunos argumentam que a tradução não foi fiel, pois os vagalumes não estão no original. Esse tipo de questionamento

oferece aos professores a ocasião para mostrar a estreiteza do conceito de fidelidade e como a leitura de uma tradução pode, na sua relação com o original, tanto revelar ou ressaltar nuances do original quanto apresentar a tradução como um texto de valor poético próprio.

366 O que geralmente os leitores não percebem está além das palavras, está impedido pela ideia de que traduzimos palavras. Ora, se não há correspondentes a vaga-lumes no original, a palavra “vaga-lume” não pode aparecer na tradução. Esse é o pensamento óbvio que, se bem que seja defensável, não encara a tradução como arte e encolhe seu potencial criador, impedindo-a de ser original (não o original, como se ela devesse pretender ser, ilusoriamente, “a mesma coisa” que o texto de partida). A pergunta mais profunda, que foge ao óbvio, é “qual a relação dos vaga-lumes com o poema original?”. E, nesse momento, a noção de vínculo, de relação ocupa o lugar da desgastada fidelidade, que tende a nos manter na superfície. Nesse poema transcendentalista de Dickinson, a morte é suave, não desesperada, e o musgo é o elemento da natureza que, com a noite, recebe os mortos. É na natureza que está o divino, não no templo religioso. Por isso os silenciosos vaga-lumes, representantes noturnos da natureza, são atraídos para o poema de Müller como um achado imagético. Essas criaturas noturnas estão potencialmente no poema de Dickinson, assim como a noite está obliquamente na tradução de Müller. É preciso ler de outra maneira com os alunos, mostrando que, ao contrário do que possam pensar, os pirilampos sempre estiveram lá.

Conclusão

Os casos apresentados são exemplos de como cada professor, dentro das suas ementas e preferências, podem levar a tradução para a sala de aula mesmo em cursos que não são sobre tradução. As traduções de Petrarca por Wyatt e de Dickinson por Campos, Lira e Müller são novos poemas a serem lidos com os originais e não

no lugar deles ou como facilitadores do acesso a eles. As traduções cumprem um papel menor ao serem instrumentalizadas e não lidas como textos de valor poético próprio.

O exercício de leitura conjunta de originais e traduções pode aumentar significativamente a capacidade crítica dos alunos. Eles perceberão que o importante é descobrir qual o elo mantido entre os textos, quais as imagens que estiveram latentes no original antes de serem trazidas à luz pela escrita tradutória, quais as clarezas do original que a tradução transformou em ambiguidades ao sugerir outras leituras, quais as inovações provocadas na língua da tradução, e, principalmente, quais os encontros poéticos propiciados pelo diálogo entre original e tradução.

As possibilidades de leitura de traduções poéticas no ensino de literatura em língua vernácula ou estrangeira, assim como de outras disciplinas que envolvem leitura poética, não se restringem ao que apresentei aqui. Como, e não se, essa leitura pode ser feita é a verdadeira pergunta. Mas, o primeiro passo, é deixar entrar a tradução.

367

REFERÊNCIAS

- BRITTO, Paulo Henriques. Prefácio. *In: DICKINSON, Emily. **Alguns poemas.*** Trad. José Lira. São Paulo: Iluminuras, 2006, p. 19-20.
- CHILD, Harold. The New English Poetry. *In: WARD, A. W., Sir e WALLER, A. R. (org.) **The Cambridge History of English Literature.*** Vol. 3. Cambridge: Cambridge University Press, 1964, p. 166-191.
- CORACINI, Maria José. O cientista e a noção de sujeito na linguística: expressão de liberdade ou submissão?. *In: ARROJO, Rosemary (org.). **O signo desconstruído. Implicações para a tradução, a leitura e o ensino.*** 2ª ed. Campinas: Pontes, 2003, p. 19-24.
- DICKINSON, Emily. **Emily Dickinson's Poems As She Preserved Them.** Organização: Cristanne Miller. Cambridge: Harvard University Press, 2016.

_____. **Uma centena de poemas.** Tradução: Aíla de Oliveira Gomes. São Paulo: EDUSP, 1984.

_____. **Poemas.** Tradução: Idelma Ribeiro de Faria. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Poemas de Emily Dickinson.** Tradução: Ivo Bender. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

_____. **Alguns poemas.** Tradução: José Lira. São Paulo: Iluminuras, 2006.

_____. **Loucas Noites / Wild Nights. 55 Poemas / 55 Poems.** Tradução: Isa Mara Lando. Barueri: Disal, 2010.

_____. **Emily Dickinson: não sou ninguém. Poemas.** Tradução: Augusto de Campos. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

_____. **Poesia completa: Emily Dickinson.** Vol. 1. Tradução: Adalberto Müller. Brasília: Editora da UnB, 2020. 2 vols.

FALEIROS, Álvaro. **Traduzir o poema.** Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2012.

JIMENEZ, Marc. **O que é estética.** Tradução: Fulvia M. L. Moretto. São Leopoldo: UNISINOS, 1999.

MESCHONNIC, Henri. **Poétique du traduire.** Paris: Verdier, 1999.

368 _____ . **Critique du rythme: anthropologie historique du langage.** Paris: Verdier, 2009.

O'NEILL, Patrick. **Polyglot Joyce. Fictions of Translation.** Toronto: University of Toronto Press, 2005.

PETRARCA, Francesco. **Rime, trionfi e poesie latine.** Organização: F. Neri, G. Martellotti, E. Bianchi, N. Sapegno. Milão: Riccardo Ricciardi Editore, 1951.

ROBERT, Raymonde. Le travail sur les textes traduits en littérature générale. **Palimpsestes**, Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle, n. 9, p. 165-174, 1995.

SAID, Edward. **Humanismo e crítica democrática.** Tradução: Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

STEIN, Gertrude. Sacred Emily. In: _____. **Geography and Plays.** Boston: The Four Seas Company, 1922, p. 178-188. www.archive.org

VENUTI, Lawrence. **The Scandals of Translation.** Londres: Routledge, 1998.

_____. How to read a translation. In: _____. **Translation**

Changes Everything. Theory and Practice. Nova York: Routledge, 2013, p.109-115.

WYATT, Thomas. The long love that in my thought doth harbor. *In*: BLACK, Joseph *et al.* (org.). **The Broadview Anthology of British Literature.** Vol. 2. Plymouth: Broadview Press, 2008, p. 108. 2 vols.

Perspectivas para o ensino de literatura¹

Rauer Ribeiro Rodrigues

Muito obrigado, Pedro, pela apresentação, muito obrigado a todos que aqui estão.

Meu bom dia aos colegas pesquisadores do PROFLETRAS, PROFLETRAS no qual também milito; aliás, no momento coordeno o curso em Três Lagoas; estudantes e professores, bom dia; bom dia aos alunos de graduação, aos amantes da literatura, a todos que acompanham esse encontro.

370

Meu muito obrigado ao professor Prof. Dr. José Jacinto, Coordenador do PROFLETRAS desta unidade, à Prof.a Dra. Maria do Rosário, Vice Coordenadora, aos Professores Doutores Amanda e Josivaldo, que estão mediando esta mesa, ao Prof. Me. Daniel Arena, de quem eu participei da banca de defesa e que está também aqui conosco. Na figura do Prof. Jacinto, com quem tenho dialogado mais amiúde, eu saúdo todos os colegas docentes que nos acompanham, colegas do PROFLETRAS, das redes de ensino, e de outras instituições de ensino superior.

¹ Este texto é a transcrição da palestra com o mesmo título proferida no dia 29 de abril de 2021 no PROFLETRAS do Câmpus Mata Norte da Universidade de Pernambuco. Manteve-se os índices de oralidade, excluídos ou ajustados somente os erros mais flagrantes. O debate que se seguiu à apresentação está disponível em < ufms.academia.edu/Rauer >, e a íntegra do vídeo pode ser acessada a partir de < linktr.ee/Rauer >.

Registro, antes de iniciar, minha tristeza imensa e minha solidariedade a todos que perdemos pessoas queridas na pandemia, no dia em que nosso país, lamentavelmente, chega a 400 mil vidas ceifadas, muitas das quais poderiam ter sido salvas. Tristeza, e precisamos fazer das dores que se multiplicam a força para nos refazermos. Fazermos nosso trabalho no ensino e na literatura neste momento é forma de resistência. É o que farei, é o convite que faço a Vocês.

Ao aceitar a proposição que me foi feita, de discorrer sobre as “Perspectivas para o ensino de literatura”, tive uma pulsão íntima de que faria exposição centrada no conjunto de orientações que fiz, no PROFLETRAS e no mestrado e no doutorado acadêmico, cujo cerne fosse a leitura literária na sala de aula. E eu fiz umas tantas, no PROFLETRAS, bem a propósito, pelo que é o PROFLETRAS, e, saindo um pouco ou amarrando tangencialmente com a Linha de Pesquisa do Mestrado Acadêmico e do Doutorado Acadêmico, também fiz algumas pesquisas na área de Ensino. É, sempre, sempre há algumas frinchas com as quais a gente possa trabalhar e é por essas frinchas que, de certo modo, eu vou responder mais firmemente a questão que me foi proposta para nosso encontro de hoje.

371

Para minha surpresa objetiva, à medida em que eu matutava sobre o tema que me foi proposto pelo Prof. Jacinto, mais me parecia absolutamente insuficiente descrever métodos, processos, sequências didáticas, receitas pedagógicas – “receitas”, entres aspas, por favor – e preceitos ou proposições teóricas delineadores de eventuais veredas, ocasionalmente de caminhos mais bem formatados do que aqueles à sombra brejeira dos buritis.

Dizem os cursos de retórica que cabe a quem palestra iniciar com algum mote que congrace seus ouvintes, que produza empatia, com o que facilite a aceitação de seus argumentos. Não encontrei meio de satisfazer tal lição. Peço, pois, a quem me ouve e a quem me

assiste, desculpas por certa crueza ao enunciar agora minha resposta à questão central que me foi colocada.

Transformei o tema em questionamento, que assim formulei: Quais, hoje, no Brasil, as perspectivas para o ensino de literatura?

E a resposta, para minha absoluta tristeza, é de que as perspectivas para o ensino da literatura, hoje, no Brasil, são as piores possíveis. Aliás, vivemos agora a culminância de um processo de esvaziamento da cultura literária, entre outros esvaziamentos terríveis de conteúdos da maior relevância, que teve início em algum momento lá nos anos 1950/1960. O próximo e último passo desse processo – passo já anunciado com algumas tentativas – é a extinção pura e simples da literatura dos currículos escolares.

Essa decisão nacional – aliás, decisão picotada pelos Estados – é cultuada e implementada por nossas elites políticas, que representam nos governos e nos parlamentos as elites outras que temos; talvez devêssemos nomear a essas elites outras, brasileiras, de sub-elites: periféricas, dependentes daquelas que são as verdadeiras elites, as dos centros propulsores na economia, nas ciências e nas artes.

372

Adianto já, na tentativa de resgatar algum sentimento positivo de vocês para comigo, alguma simpatia para minorar o amargor desta primeira avaliação, que, a meu ver, retirar a literatura e a leitura literária da escola é uma estupidez completa. Espero demonstrar isso à frente.

Outro ponto para minorar nossa dor comum – pois creio que estou aqui entre amantes da leitura literária, da literatura – com o menosprezo institucional dos governos brasileiros pela literatura, é que, por incrível que seja, há uma universalidade dos governos dos mais diversos quadrantes geográficos, das mais diversas ideologias, dos países os mais diversos em termos econômicos e de qualidade de vida, há um desprezo quase uniforme e unânime com a literatura. Ou seja, nossos governantes – e não só os atuais – não estão sós,

antes estão irmanados na corrente de governos dos mais diversos que excluem – ou tentam excluir – a literatura e a leitura literária da escola. Por óbvio, governos de índole autoritária têm esse ímpeto destruidor em grau mais acentuado e mais virulento.

Faço ainda uma terceira proposição, aquela que me parece mais decisiva e importante, na resposta à indagação sobre as perspectivas atuais do ensino da literatura. Sim, está tudo péssimo, no limite da impossibilidade, mas só depende de nós – nós, professores, na sala de aula – modificar isso. Espero demonstrar essa assertiva também.

Antes de demonstrar e argumentar na defesa das afirmações que fiz nesse preâmbulo, faço pequeno *intermezzo*, com uma narrativa que, espero, distenda o ambiente, embora talvez apenas dê certa espessura niilista qualificada à descrença de minha primeira resposta.

Conversava eu certa vez, há uns oito ou dez anos, com o escritor Luiz Vilela, um dos nossos mais importantes autores surgidos na segunda metade do século XX – para alguns críticos, inclusive, o maior contista brasileiro que surgiu depois de Machado de Assis, ou desde Machado de Assis –, e perguntei a ele qual a importância da literatura para a humanidade.

373

Apesar do tema tão vital, era uma conversa despreziosa, no alpendre da casa dele, e ele assim respondeu – assim ele respondeu, para a minha tristeza: “A literatura tem importância para nós, eu, você, mais alguns, mas para a maioria das pessoas não tem nenhuma importância”.

Desoladora, a resposta, ainda mais por vir de um escritor de tal envergadura. Não me lembro bem como a conversa prosseguiu, se mudamos de assunto, se eu repliquei algo. De qualquer modo, ao menos para diluir o mal-estar da constatação, que, no final das contas, é uma obviedade, Vilela acredita ser importante adotar a literatura na escola e nos vestibulares: “Vai que”, ele disse em uma

entrevista, “lendo por obrigação, algum estudante passe a ter gosto pela literatura”.

Claro, me parece, modalizando as constatações acacias elencadas, que a literatura é uma das operações cognitivas fundamentais na constituição do humanoide que configurou o que hoje nomeamos de humanidade. Deixo esse aspecto sem maior discussão, até porque não é o cerne do que devemos discutir hoje, para centrar-me na proposta do nosso encontro. Aduzo apenas, na defesa do que afirmei, a descrição do surgimento do narrador proposta por Walter Benjamim em seu clássico texto sobre o tema, e que todos conhecem, dispensando-me expô-la.

Entretanto, se está correta a perspectiva do escritor que afirmou “a literatura é minha vida, minha vida é a literatura”, como o fez certa vez o já mencionado Luiz Vilela, de que a literatura só mobiliza algumas poucas pessoas, uma minoria, temos de perceber na educação um fracasso nacional e diversos fracassos nacionais pelo mundo afora. É um fracasso tanto mais preocupante quanto mais se percebe que envolve diversos e muitos diferentes modelos de ensino.

374

Por que há esse quadro de desatinos em série?

Em primeiro lugar, a literatura perturba os poderes instituídos, qualquer poder, pois a essência do exercício do poder é a busca pela unanimidade, pelo pensamento homogêneo, pela cristalização do *status quo*, pela autopreservação e mitificação dos poderosos – ora, a literatura acolhe o dissenso, vivencia a diversidade, forja o encontro e delinea em *pathos* eufórico a aceitação do outro; e assim, a literatura é questionadora, atua em dissonância, congrega pela emoção, permite que os leitores elaborem consciência própria e autoconhecimento. Em síntese, sem embargo, a literatura não mitifica, não acolhe o pensamento único, viceja em liberdade e fomenta a crítica livre, desassomburada. Governos não gostam disso e então todos eles desgostam da literatura. Todos eles não têm nenhum apreço pela literatura.

Vejam bem que há aqui uma definição de literatura que exclui do âmbito do que é a literatura as modas, os textos de baixa densidade linguística, os discursos corriqueiros, sejam os técnicos, sejam os jornalísticos, sejam os políticos, sejam os de autoajuda. Aliás, tem um colega professor que diz que toda boa literatura, no fundo, também é autoajuda. Mas aí já estamos em outro aspecto do papel que a literatura pode desempenhar. Para retomar Manuel Bandeira, e estamos na Pernambuco do poeta, recusemos, cito Bandeira, “o lirismo namorador / Político / Raquíptico / Sifilítico / [...] todo lirismo que capitula ao que quer que seja fora de si mesmo. // De resto não é lirismo / Será contabilidade tabela de cossenos secretário do amante exemplar com cem modelos de cartas e as diferentes maneiras de agradar às mulheres etc.”

Por outro lado, e em decorrência desse quadro, o ensino de literatura enfrenta justamente a situação paradoxal de escolarizar o que é tão pouco afeito a ser domesticado. Assim, em uma primeira abordagem, torna-se história, a historiografia literária, fundamental e decisiva para nós, especialistas a partir do ingresso em uma licenciatura ou em um bacharelado, nós que somos professores da área, nós que devemos trocar em miúdos a literatura nas salas de aula do Ensino Básico, do Ensino Fundamental; mas, no ensino, no máximo é um complemento, um suplemento.

375

Se a historiografia é bastante esterilizante ao ser o modo de abordagem da literatura no Ensino Fundamental, e mesmo em toda a Educação Básica, considerando as ferramentas pedagógicas para o Ensino Médio, ainda mais esterilizante para a leitura literária e a formação de leitores é instrumentalizar a literatura para propósitos gramaticais ou outros que descontextualizem o texto literário.

Em síntese, qualquer leitura literária que não seja pelos instrumentos da literatura é um modo de levar a literatura ao cadafalso, é um modo de não formar leitores, é um modo de impedir que a literatura cumpra o papel pedagógico que ela deve cumprir,

que ela – e somente ela, a leitura literária – pode e deve cumprir. Demonstrarei isso à frente com testemunho pessoal e com dois exemplos em escolas.

Mencionei há pouco a queda vertiginosa da qualidade do ensino no Brasil. Nossas múltiplas “reformas” educacionais têm tido a serventia de descaracterizarem o ensino. Qualquer uma delas, nos últimos sessenta anos (e não volto mais, pois seria de pouca valia para nosso raciocínio neste momento), só veio a piorar o que já estava ruim.

376 A tecnocracia embutida na visão de mundo do governo militar ditatorial, ou civil-militar, como alguns hoje preferem, organizou o ensino para formação técnica, acabando com o antigo “Clássico”, a formação média, o II Grau de caráter humanista. Lembro-me bem das escolas técnicas – eu, criança – e de ter sido levado a galpões imensos com tornos, serras, formões etc. Quando, com a redemocratização, tivemos a expectativa de novos ares, os PCNs na verdade não abriram possibilidades reais, ficaram distantes do melhor que já tivéramos. E esse pior pedia um complemento, que veio recentemente, na forma da BNCC.

Por ser o que nos rege, no momento, falemos dessa Base Nacional Comum Curricular. Em que passo do documento, eu pergunto, em que passo do documento alguns poucos elogios à Literatura se transformam em indicação curricular efetiva? Em nenhum. Mas há, alguém sempre argumenta, umas tantas habilidades e competências que decorrem da leitura literária. Não, não são tantas, na verdade é uma mixórdia, no quantitativo. Mas o pior é que se vinculam a aspectos decorrentes do trabalho com gêneros textuais. Sem desmerecer – e não estou a desmerecer – o trabalho com os gêneros textuais, trabalhar com literatura é outra coisa. Atende outros fins. Forma outros aspectos dos nossos estudantes.

Talvez eu pudesse resumir a questão assim: um bom leitor de literatura se resolve bem como produtor dos mais diversos gêneros

textuais; um aplicado estudante de gêneros textuais não é necessariamente leitor literário, talvez nem seja bom leitor no geral e, com raras exceções, será bom em redação.

Bem, eu disse, e agora amplo, trabalhar com literatura na Educação Básica é outra coisa. Não é trabalhar com historiografia da literatura, não é fazer leitura instrumental, não é ler fragmentos, não é trabalhar com gêneros textuais.

O que é, então?

Vladimir Nabokov, ao falar do modo como um leitor deve ler literatura, absorver a literatura, viver a literatura, tratar a literatura, falar de literatura, afirma que antes de tudo o leitor deve “acariciar os detalhes”. Eu repito: Nabokov afirma que antes de tudo o leitor deve “acariciar os detalhes”. E acariciar os detalhes é vislumbrar a inflexão de cada frase, o torneio de um tempo verbal, a nomeação peculiar de alguma personagem ou de todas, e é também vislumbrar a estrutura narrativa, a especificidade estrutural do texto que o leitor tem em mãos.

O trabalho com literatura, na Educação Pré-Escolar e nos doze anos da Educação Básica, dos dois ciclos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, deve ser um acariciar constante dos livros, das fábulas, dos poemas, das narrativas, de contos, novelas e romances – o trabalho com a literatura deve ser de leitura literária semanal, corriqueira, com múltiplas abordagens, da motivação dos alunos aos produtos públicos decorrentes da leitura literária.

Voltemos, no entanto, ao diagnóstico. Falava da BNCC, e apresento agora aquela que talvez seja dela a face mais cruel, pois é um ludíbrio que se apresenta com roupas democráticas. Trata-se da proposta dos percursos formativos do Ensino Médio. Apresentados como uma espécie de ovo de Colombo, de demonstração evidente do espírito democrático da BNCC, os percursos formativos do Ensino Médio obscurecem o que vem a ser central no cotidiano escolar. Não

há, não haverá escolha pedagógica ou curricular conforme o perfil de formação de interesse local e regional, o que há e o que sempre haverá é a adequação da oferta disciplinar à capacidade local ou regional de selecionar professores. Tal circunstância vai agravar desigualdades de formação entre escolas e entre regiões. O correto é oferecer, no país todo, alto padrão de ensino a toda a rede pública, com alta exigência de formação dos docentes e do ensino ministrado, em currículo uniforme de formação humanística.

Fechemos o diagnóstico de nossa deplorável situação mencionando o execrável papel das subservientes elites brasileiras, folgadoamente instaladas como sabujas do grande capital internacional. Sem ânimo para o embate global, somos caudatários, periféricos, dependentes, fornecedores de *commodities* – e a palavra de língua inglesa já é, em si, no caso, a definição do papel secundário que ocupamos. No âmbito do ensino, isso significa produzir mão-de-obra sem pensamento crítico, sem desenvolvimento das potencialidades criativas, sem efetiva formação empreendedora. Em síntese, jovens adultos “técnicos”, vocacionados a trabalho mecânico, sem formação humanística, sem informações culturais, sem diálogo com a tradição das artes, do pensamento e da literatura.

378

Os sucessivos governos dos últimos sessenta anos assim têm formatado a escola, e apenas uns poucos dos poucos que aqui estamos na universidade temos a possibilidade de pensarmos e agirmos de modo diferente. Somos uns poucos os que rompemos, os que escapamos dessa geleia amorfa. Os mais jovens, entre vocês, escaparam apesar do ensino definido por habilidades e competências, cuja terminologia não esconde o vagido tecnocrátês que subjaz a tal fórmula.

O que me anima na equação proposta dos PCNs à BNCC é que... utilizando as armas da burocracia estatal e dos documentos oficiais podemos mostrar o quanto a literatura pode atender o que propõem como discurso, e que não se efetiva na medida em que

o receituário proposto já se mostrou amplamente incapaz, como demonstram avaliações internas ou externas de nossos estudantes. As internas, das Secretarias de Educação municipais e estaduais e do Governo Federal; e as externas, avaliações como PISA e outros mecanismos de comparação com estudantes de outros países.

Avancemos, pois, e mais uma vez recorro a uma narrativa, agora um testemunho pessoal, para o qual espero fugir do cabotismo e das autoindulgências.

Meninas, meninos, professores, colegas, constrito eu confesso: eu fui um péssimo estudante. Mamãe se esforçou, deu-me um ano de pré-escola quando isso ainda não havia no Brasil, ao menos no Brasil dos burgos pobres das Minas Gerais, na pequena Ituiutaba em que nasci. Quando a escola de bairro em que estava mostrou-se precária, mudou-me para uma escola central. Depois, através de uma seleção, matriculou-me na 5^a. série, hoje o 6^o. ano, na então melhor escola estadual da cidade. Ali fiquei até o final do que era então nomeado de II Grau. Tive reprovações na 7^a. série e no 1^o. ano do Ensino Médio. Não reprovei mais uma vez no 3^o. ano do Ensino Médio porque um compreensivo professor de Química – lá da segunda chamada, segunda época – compadeceu-se do estudante vocacionado para as Humanidades.

379

Mas o estudante que fui era deplorável muito além desse aproveitamento escolar: era indisciplinado, era brigão e... pasmem – por favor, retirem as crianças da sala – não assistia às aulas. Explico-me, não me julguem mal: eu estava na sala de aula em todos os horários de todos os dias do ano letivo; ali permanecia, no canto da sala, ao lado da janela que dava para o jardim e para a rua, com um livro de literatura, e ficava lendo. Lia Machado de Assis, lia Lima Barreto, lia Raquel de Queiroz, lia Hemingway, lia Amando Fontes, lia Graciliano Ramos, lia Eça de Queiroz, lia Clarice Lispector; no início, li Monteiro Lobato, Malba Tahan, Júlio Verne, as coleções completas da Biblioteca Pública Municipal da minha cidade.

Já lhes pedi que não me julguem mal, e insisto. Se a aula me atrapalhava a leitura, eu virava a cadeira para o canto de costas para a aula e ao professor. No entanto, no mais das vezes, eu disfarçava que estava lendo, para evitar perseguições (sim, por ler!; houve momentos duros, mas é um capítulo que não importa no momento).

Eu ganhava todo ano um caderno do MEC, talvez vocês conheçam esses cadernos, uma brochura fina com o Hino Nacional na 4^a. capa – esse caderno era meu companheiro do ano todo; eu o dobrava ao meio, carregava-o no bolso de trás da calça, e ele terminava o ano tão virgem quanto no primeiro dia. Eu nada anotava, não fazia tarefas de casa, não carregava os livros escolares para as aulas, e deles, em casa, ao folhear, somente lia eventuais narrativas ou poemas.

Mas, ah!, sempre há uma exceção, e durante três ou quatro anos – considerem que eu reprovei uma vez na então 7^a. série, hoje 8^o. ano; então, durante três ou quatro anos, às sextas-feiras, minha carteira ia para a primeira fila, ao lado da mesa da professora de, se não me engano, Comunicação e Expressão: era o dia da aula de literatura.

380

Fui, pois, mal aluno, um estudante deplorável. Mas passei no vestibular de Filosofia da USP – sim, havia concorrência!, foi escolha. Depois, fiz Estudos Sociais e História. Frequentei até setembro (de um determinado ano) um curso de Letras, o qual abandonei porque até então nenhum professor marcara nenhuma leitura. Convenhamos, um escândalo. Um curso de Letras. Convenhamos!

Importa aqui pouco falar da pós-graduação e da carreira acadêmica, mas penso que importa ressaltar que passei em concursos para o Banco do Brasil e para a MinasCaixa (um banco do governo estadual que depois foi liquidado), e que o concurso do Banco do Brasil era então o mais concorrido do Brasil, inclusive mais concorrido que os vestibulares.

E eu pergunto: como consegui passar nesses concursos, como me classifiquei bem nessas disputas das mais acirradas?

Digo sem medo de errar: sai-me bem porque fui formado como leitor, com capacidade para ler, interpretar, entender as questões e encontrar as respostas corretas. Isso é pragmático, objetivo, real. É o que todo aluno deve receber na escola, na escola que nós oferecemos a ele, luzes que o tirem da ausência de conhecimento, que o tornem capaz nesses momentos agudos da existência em que é testado.

Espero que esse *intermezzo* não tenha se alongado e novamente peço desculpas por eventual cabotinismo. Retomemos a meada, transformando a anedota em proposta coletiva de ação. Pois anunciei taxativamente que a situação vem do ruim para o péssimo e do péssimo para o horrível, mas que é possível agirmos de modo a realizarmos o que podemos realizar.

No ano de 2018 empreendemos, no PROFLETRAS do Câmpus de Três Lagoas da UFMS, uma exitosa ação que demonstra cabalmente o poder da leitura literária na formação de nossos alunos. Todos nós, vocês, cada um de vocês e eu, sabemos que nossas ações pedagógicas colhem resultados eloquentes que demonstram efetividade. Todos nós sabemos que os nossos estudantes do Ensino Fundamental respondem com aprendizado diferenciado às iniciativas de leitura literária estruturadas em passos consistentes, teoricamente embasados, como demonstram diversas pesquisas realizadas no PROFLETRAS.

Ocorre, no entanto, algo tautológico, como se fora uma demonstração circular de que demonstramos o que de fato já sabemos, o que surge nos relatos de caso com adjetivos ou substantivos como envolvimento, fruição, produção consistente, autoavaliação, maior consciência crítica – e cito só alguns poucos, que me ocorrem de imediato. Também orientei pesquisas com tal formato e conclusões. No entanto, penso que precisamos ir além. E explico.

A legislação define o papel da educação, os objetivos da escola e a formação esperada. As avaliações dos entes federados e da União

procuram aferir o desenvolvimento do ensino, na expectativa de que haja avanço ano após ano, inclusive com metas. As avaliações externas, e fiquemos somente com o PISA, que nos servirá adiante para outras considerações, permitem discernir o quanto avançamos (na verdade o Brasil tem retrocedido no PISA nas últimas avaliações, tanto na comparação com seus resultados anteriores, o que é uma demonstração de que algo vai muito mal institucionalmente nas escolas – e, veja bem, quando eu digo “institucionalmente na escola”, não é culpa do professor este resultado, mas nós não vamos entrar em política pública a esse ponto aqui, hoje; então, nós temos retrocedido nas últimas avaliações no PISA, tanto na comparação com nossos próprios resultados anteriores, quanto no comparativo com outros países, ou seja, na comparação com os outros países, nós vamos ficando cada vez mais na rabeira da listagem).

382 Uma reportagem de anteontem, no site do Universo On-line (UOL), traz os resultados de uma pesquisa de agora no Estado de São Paulo, de agora!, neste ano, que mostra queda de 243 pontos para 196 pontos tendo por referência o SAEB de 2019 em matemática. A culpa é de quem?, argumenta o Secretário da Educação: da pandemia, não é? Em Língua Portuguesa, a queda foi menor, mas também ocorreu. O que me parece é que a pandemia vai mascarar muita incompetência (claro, vai piorar os índices por si mesma, mas no Brasil vai piorar proporcionalmente muito mais do que em outros países), e já surgem os primeiros discursos com esse apoio retórico de que a culpa é da pandemia – quando, se há uma circunstância nova, o governo deve adequar a circunstância nova e propiciar os meios para alcançar os resultados previstos antes ou pelo menos minorar as quedas.

Tecnocratas, governantes – e aqui eu vou mudar a chave um pouquinho – e outros atores políticos gostam de alardear números, pois eles parecem não mentir – os números! – embora possam ser manipulados por agentes mal-intencionados ou maliciosos (Delfim Netto que me perdoe: ele está, assim, no subtexto aqui, pelo que ele

fez lá durante o governo do regime militar). No caso, os números são ruins, mas cada governante menciona alguma herança maldita do governo anterior. Mas tanto o tecnocrátês dos números quanto o modelo de habilidades e competências podem nos propiciar dados numéricos que referendam o trabalho que realizamos com literatura. É o que eu mostro agora.

No projeto de 2018 que mencionei, que foi realizado em uma escola estadual de tempo integral de 1º. ao 5º. ano em uma pequena cidade do Oeste do Estado de São Paulo, minha orientanda, Professora Heloiza Moreno, e eu definimos duas horas de leitura literária por semana, no horário definido pela escola para trabalhar dificuldades de língua portuguesa. O sistema funcionava e funciona assim nas escolas de período integral: caso a regente da turma constate determinada dificuldade, minha orientanda ocupava a posição institucional de trabalhar a dificuldade indicada. Assim continuou sendo feito em duas turmas, e em uma única turma foram desenvolvidas nesse horário as atividades de leitura literária. E eu fui bastante claro nessa definição: será leitura literária somente; em nenhum momento vai se falar nas dificuldades que os alunos porventura tenham demonstrado durante a semana em algum conteúdo específico.

383

As turmas A e C, no diagnóstico de início do ano, estavam muito próximas entre si, e a turma B, nessa avaliação, aparecia 13,77 pontos atrás da Turma A e 12,78 atrás da Turma C. O retrato era o seguinte: Turma A, 68,15; Turma B, 54,44; e Turma C, 67,22. Eu evitei fazer slides; ficaria melhor, talvez, os números nos slides, mas registremos a diferença a menor de cerca de 13,275 pontos.

O diagnóstico era desafiador também por outros aspectos. A turma B contava com 11 alunos abaixo do nível básico (de 0 a 4 pontos), ou seja, 11 alunos não alcançavam 4 pontos, considerado insuficiente pela Secretaria de Educação de São Paulo – e eu registro que havia dois alunos analfabetos no 5º. ano (que estavam

analfabetos no início do ano); 16 alunos no Básico Suficiente (5 a 6 pontos); 3 alunos no Básico Adequado (7 a 8 pontos); e nenhum aluno em estágio avançado (9 a 10 pontos). Adicione-se a esse quadro o comportamento: a turma era inquieta e buliçosa, desinteressada, pouco afeita às tarefas escolares – enfim, um diagnóstico inicial em tudo desanimador.

384 Poupo, nessa exposição, os detalhes do ano, das atividades, e vou ao final do 3º. bimestre, após a AAP – conto aos que não saíam: AAP significa Avaliação de Aprendizagem em Processo, que é um mecanismo bimestral do Governo do Estado de São Paulo para avaliação de todas as turmas com uma prova única de todo o Estado. Essas provas bimestrais são conduzidas de modo centralizado pela Secretaria de Educação e voltam-se para o conteúdo, as habilidades e as competências que se espera tenham sido apreendidas e desenvolvidas pelos alunos a cada bimestre. As AAP seguem o mesmo padrão ao longo dos anos e dos bimestres, o que possibilita comparações de longa série, o que, aliás, era a proposta inicial do ENEM que num certo momento foi transformada para virar um grande vestibular, o que talvez seja mais um dos grandes enganos de gestão educacional do governo federal, porque perdemos um belo instrumento de avaliação e não ganhamos, a bem da verdade, um bom vestibular. Claro, tem méritos outros, mas perdemos um instrumento de avaliação.

No 4º. bimestre não há essa Avaliação de Aprendizagem em Processo (Avaliação de Aprendizagem em Processo é um nome pomposo, não é?), com a avaliação final sendo substituída pela avaliação-diagnóstica do ano seguinte. Assim, para obtermos um termo final de avaliação, aplicamos a AAP do 3º. bimestre do 6º. ano àquelas turmas do 5º. ano. Eu preciso agradecer publicamente, porque as professoras regentes das turmas A e C permitiram que essa prova fosse aplicada também àquelas turmas. Sei que vocês estão curiosas e curiosos, todos ansiosos com os resultados obtidos.

Vamos, então, às notas.

Feitas as ponderações devidas, em cálculo que empreendi para essa apresentação para vocês e não consta deste modo na dissertação original da Heloíza, as notas das turmas A, B e C seriam, respectivamente, 5,433, 6,816 e 4,933. A turma B ficou 25,45% acima da turma A e ficou 38,17% acima da Turma C. Em resumo, a Turma B, na média, saiu 13,77 pontos atrás e no final do ano estava, em média, 31,81 pontos na frente das duas outras turmas. No total, 45,58 pontos entre o avanço que conquistou e a defasagem que superou.

Vocês sabem o que isso significa no PISA, por exemplo? Significa em torno de um ano a mais de aprendizagem. Quase que podemos dizer, vejam só, que aqueles alunos que leram pelo menos dezesseis obras ao longo do ano (a maioria dos alunos leu o dobro disso, a partir do estímulo da leitura central, ao qual se indicava mais uma, duas ou três leituras complementares), quase que podemos dizer que esses alunos fizeram dois anos em um, enquanto os demais alunos, das outras duas turmas, quase que não saíram do lugar.

Sei que sempre há almas céticas, e elas se perguntam no momento: como posso atribuir a duas horas de leitura literária a cada semana ao longo do ano letivo resultado tão significativo? E a resposta é simples: tudo o mais permaneceu constante nas aulas, na escola, na dinâmica de cada turma. O que mudou foi somente isso: duas horas de literatura por semana na turma B.

385

Impenitente, esse espírito cético questiona ainda: amostragem mínima, como daí concluir que se possa universalizar o resultado diante de país tão vasto, de tanta diversidade cultural?

Como também sou cético, deixo o relato e o exemplo e convido a todos vocês para replicarem a estratégia. Vamos, colegas, vamos, professoras e professores, comprovar massivamente o efeito da leitura literária, da literatura em nossas salas de aula?

“Ah! – prossegue o rebelde cético – mas é impossível, temos de seguir as apostilas das secretarias de educação, a BNCC define

caminhos diferentes, nossa biblioteca escolar está abandonada, minha diretora e minha coordenadora não permitiriam iniciativa tão ousada”.

Sei, eu sei de tudo isso. Sei também que na sala de aula o professor dispõe da liberdade de ousar quando mostra resultados. Acrescento mais um relato, o último antes de caminharmos para o fecho desta apresentação.

Uma ex-orientanda minha iniciou há muitos anos, muito antes de me conhecer, nas escolas de primeiro ciclo em que trabalha, na cidade de Lins, a leitura literária semanal de uma hora. Não satisfeita, ela inicia suas aulas, sempre, com uma epígrafe, constituída de um pequeno poema ou uma pequena narrativa. Sempre colhe olhares tortos das orientadoras, das coordenadoras, das diretoras, de certos bedéis da Secretaria Municipal de Ensino ou da Diretoria Estadual de Ensino. Colegas também se incomodam. Ela está sendo sempre cobrada, pois o conteúdo, ah, o conteúdo, às vezes é exposto de modo meio apressado, às vezes fica algum detalhe sem ser abordado.

386

No entanto, no entanto, no entanto!, nas avaliações, nas AAP, no resultado apurado, nas Provas Brasil ou em outras avaliações similares, as turmas dessa professora, os alunos dessa professora, sempre se saem bem, sempre estão acima da média dos estudantes do mesmo ano na mesma escola e até em toda a rede. E, assim, as escolas em que essa professora está sempre colhe os louros... não, não são louros, colhem também prêmios em dinheiro de produtividade, divididos por todos da escola conforme a lei estadual que rege essa bonificação. É uma espécie de 14^o. salário.

Talvez aí – na leitura literária daquele adolescente pouco atento às aulas corriqueiras que eu fui – esteja a explicação para os concursos com temas como contabilidade, comércio exterior, matemática financeira e legislação bancária em que consegui aprovação entre os primeiros colocados. Felizmente não assumi nenhum desses

concursos, seguindo a vida em que a literatura é o trabalho e o lazer, o passado, o presente e o futuro.

Professoras e professores licenciados em Letras, professores e professoras oriundos dos cursos de Pedagogia, podemos modificar a realidade micro em cada sala de aula em que atuamos. Podemos utilizar as frinchas das menções à literatura da BNCC para colocarmos a literatura no cerne de nosso projeto pedagógico. Podemos fazer dos percursos formativos, em tudo, uma liberdade que desobriga o estado de cumprir de fato um ensino formal padrão universal, das escolas centrais às salas de aula mais desprovidas nos rincões mais pobre do país, podemos utilizar os percursos formativos para instituir a aula de literatura, pois de fato professores-alfabetizadores e profissionais da área de Letras os há pelo país.

Deveria talvez abordar aqui a precária formação leitora e de conhecimento de leitura literária pessoal nos cursos de Letras e nos cursos superiores em geral. Eu mesmo abandonei o Curso porque não havia essa leitura. Isso faz tempo, quero crer que hoje já não seja mais assim, mas a formação ainda é insuficiente, pois os percursos de vida dos estudantes não os formaram leitores. E, aliás, o curso de Letras e o curso de Pedagogia é tão importante, mas tão importante, que deveria ter a mesma duração dos cursos de medicina. E deveriam ter, os alunos dos cursos de Letras e os alunos do curso de Pedagogia, a residência nos mesmos termos em que há na medicina, com remuneração, não é? Esse é outro assunto, é política pública, eu prometi que não entraria tanto por aí. De qualquer modo, todos nós conhecemos histórias de pessoas de certa idade que um dia, a partir de um livro, de uma oportunidade, se tornaram leitores de literatura. Para nós, a leitura diária, cotidiana, é como o pão de cada dia.

À indagação crucial de quais são, hoje, as perspectivas do ensino de literatura no Brasil, a resposta é de que, a depender das instituições que temos, dos governos que temos e dos que tivemos, não há perspectiva alguma, mas que nas frinchas do sistema temos

espaço legal para agirmos, para irmos além, para colocarmos no dia a dia da escola, semana atrás de semana, a literatura em toda a sua potência, selvagem e indomável, para assim modificarmos a vida e o futuro de nossos alunos, para assim realmente realizarmos aquilo que os documentos oficiais afirmam que o ensino deve propiciar, mas que nossas escolas, lamentavelmente, não têm realizado, diante dos constrangimentos oficiais, curriculares, burocráticos etc.

Professora, professor, acadêmicos, acadêmicas, navegantes da área de Linguística e Literatura, coloquemos a literatura no centro do nosso trabalho, este é o caminho, o bom combate, e está no coração de cada um de nós cavalgarmos o horizonte desta utopia.

Obrigado pela atenção, obrigado pela oportunidade de apresentar essas reflexões.

REFERÊNCIAS

388 Ana Paula Bimbatí. Na pandemia, desempenho em matemática é o mesmo de 14 anos atrás no 5º ano. **UOL Educação**. < <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/04/27/na-pandemia-desempenho-em-matematica-e-o-mesmo-de-14-anos-atras-no-5-ano.htm> >. Universo On Line, 27 abr. 2021, 12h11. Acesso em 28 abr. 2021.

BANDEIRA, Manuel. Poética. In: **Jornal de Poesia**. Disponível em: < <http://www.jornaldepoesia.jor.br/manuelbandeira03.html> >; acesso em 28 abr. 2021. Poema.

BENJAMIM, Walter. O Narrador. In: _____. **Magia e Técnica, Arte e Política – ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas, volume I. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MORENO, Heloisa. **A literatura no centro do ensino da língua materna: superando defasagens e avançando na aprendizagem**. Disponível em: < <https://ufms.academia.edu/Rauer> >; acesso em 28 abr. 2021.

NABOKOV, Vladimir. **Lições de literatura**. Trad. Jorio Dauster. Edição, prefácio e notas Fredson Bowers. São Paulo: Três estrelas, 2015.

RODRIGUES, Rauer Ribeiro. BNCC - Laudo Avaliativo: Linguagens. **Academia**. Disponível em: < <https://ufms.academia.edu/Rauer> >; acesso em 28 abr. 2021.

RODRIGUES, Rauer Ribeiro; MACHADO, Karina Torres. Por uma nova metodologia de escolarização da literatura. In: Celina A.G.S. Nascimento; Claudete Cameschi de Souza; Solange de Carvalho Fortilli (Orgs.). **Práticas docentes no Ensino Fundamental**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2019. Disponível em: < <https://ufms.academia.edu/Rauer> >; acesso em 28 abr. 2021.

VILELA, Luiz. [Entrevistas; Fortuna Crítica]. **GPLV – Luiz Vilela**. Disponível em: < <http://gpluizvilela.blogspot.com> >; acesso em 28 abr. 2021.

Experiências com o ensino de literatura: o saber e suas formalidades em tempos de crise¹

Sheila Praxedes

“Para ensinar, há uma formalidadezinha a cumprir – saber.”

(Eça de Queiroz, **Notas contemporâneas**, 1909)

390

“Vivemos em uma época de crise” é uma frase que temos ouvido com frequência nos últimos tempos (desde sempre, talvez). Como professora em turmas de estágio em Literatura no curso de Letras, penso que, se vivemos em sociedade, não há como nos desmembrarmos das influências provocadas por essa dita “crise”, capazes de moldar e interferir na construção da identidade do professor. No meio disso, o estagiário e futuro professor, aquele cuja marca essencial da profissão é “lutar com as palavras” (conforme bem definiu Carlos Drummond de Andrade), com o desafio diário de, como profissional das palavras, ser responsável pela mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento – a Língua Portuguesa e a Literatura. Entre as obrigações (prazerosas) desse profissional das palavras, a leitura literária e a necessidade de saber ler, gostar de ler, saber ensinar a ler e saber ‘ensinar a gostar’ de ler.

1 Este ensaio é fruto das discussões e reflexões surgidas durante os encontros de orientação nas atividades teóricas dos componentes de Estágio em Literatura no curso de Letras da Universidade Federal de Roraima (UFRR), sendo desenvolvido a partir do diálogo com os alunos e muitas inquietações ao longo dessas orientações.

Entretanto, a prática pedagógica no campo da literatura exige não apenas conhecimento, mas também paixão e dedicação. A citação de Eça de Queiroz, na epígrafe deste ensaio, nos lembra que o saber é uma condição fundamental para ensinar, especialmente em tempos de crise, quando as formas de mediação do conhecimento estão em constante transformação. No âmbito da formação docente em Letras, principalmente durante os estágios supervisionados, essas exigências se tornam ainda mais evidentes. E isso porque o desafio de ensinar literatura vai além da transmissão de conteúdo: é necessário que o professor saiba ler, que leia com emoção e, mais importante, seja capaz de contagiar os alunos com o mesmo brilho nos olhos que ele próprio carrega.

Entretanto, para o exercício da docência, esse “brilho no olho” requer também o domínio de algumas formalidades do saber, pois o ensino de leitura vai além de técnicas de decodificação: envolve sensibilizar, inspirar e transformar os alunos. E nesse ponto discuto com os alunos que o professor de Letras tem a responsabilidade de mediar o processo de construção do conhecimento, formando leitores e escritores críticos e engajados. Lembro com eles que, junto ao “brilho no olho”, é preciso também certa “angústia”, considerando que “Um professor que não tenha um nível razoável de angústia em relação à sua atividade, que não se sinta desconfortado, com certeza, não é um professor do tempo atual!” (VASCONCELLOS, 2001, p. 15). Como Celso Vasconcellos afirma, o professor deve vivenciar certo nível de angústia em relação à sua prática, pois essa inquietação reflete o compromisso com as constantes transformações educacionais e sociais.

Um ponto que é importante destacar nesse cenário de crise e angústia é a escolha pela carreira de Letras, muitas vezes selecionada como segunda opção no processo de ingresso na universidade. Fanny Abramovich, em **Que raio de professora sou eu?**, publicado em 1990, traz esse dilema da escolha no diário de Laura, personagem de 33 anos, divorciada, professora de História:

Lúcia, minha irmã, telefonou. Aos berros. Furiosa. Atacada. Não é que Fátima, sua primogênita, criada com todo carinho e cuidados, freqüentando as melhores escolas da cidade, resolveu que vestibular vai prestar? É pra Letras. ‘Como é que pode? O que esta menina pretende da vida? Ser professora? Morrer na miséria, depois de se matar por anos? (ABRAMOVICH, 2004, p. 88-89)

Em tom crítico e reflexivo, Fanny Abramovich retrata um cenário comum na sociedade, em que a escolha pela carreira de Letras é vista com desprezo ou desvalorização. Ao descrever uma situação familiar em que uma mãe reage negativamente à escolha da filha em seguir a profissão de professora, questionando as reais perspectivas de vida, fica evidente a percepção depreciativa que ainda circunda a profissão docente, particularmente no campo das Letras, e, decorridos mais de 30 anos da publicação do livro, nada mudou.

392 O curso de Letras torna-se, sob essa perspectiva, um espaço onde o aluno também precisa ser “motivado” a permanecer no curso e a relação com a leitura e o texto literário é, nesse aspecto, uma relação complexa e sensível. E incentivar esse aluno a desenvolver uma relação afetiva com o curso nos semestres anteriores aos estágios passa a ser um desafio, pois o ensino de literatura, especialmente no contexto do estágio, demanda que o professor estagiário desenvolva não apenas habilidades técnicas, mas também uma profunda sensibilidade para com o texto literário e seus leitores. É nesse sentido que as primeiras perguntas que faço em sala de aula, no primeiro encontro de orientação das atividades de estágio, ganham relevância: “O que vocês fazem aqui?” e “Qual é a relação de vocês com a leitura e a escrita?”. Essas questões, simples na aparência, disparam uma série de gatilhos que são cruciais para a formação do professor de literatura.

A resposta sincera a essas perguntas iniciais não só revela o nível de envolvimento dos alunos com a leitura, mas também desperta neles a consciência de que ler e ensinar a ler são habilidades que se complementam e se enriquecem mutuamente. Para Rildo

Cosson (2007), o professor de literatura tem um papel fundamental: localizar o lugar da literatura tanto dentro quanto fora da escola, desempenhando a função de educador que empodera culturalmente o aluno. Para o professor em formação, isso implica em criar ambientes de aprendizagem onde os alunos possam se engajar com os textos de maneira pessoal e crítica, estabelecendo uma relação viva e contínua com a literatura.

É também no primeiro encontro que leio com os alunos-estagiários um trecho de **Alice no País das Maravilhas**, de Lewis Carroll (2002 [1865]), com o episódio do também primeiro encontro dela com o Gato de Cheshire, que transcrevo abaixo:

“Bichano de Cheshire” começou um pouco tímida, pois não sabia se ele gostaria do nome, mas ele abriu ainda mais o sorriso. “Vamos, parece ter gostado até agora”, pensou Alice, e continuou: “Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui?”

“Isso depende bastante de onde você quer chegar”, disse o Gato. “O lugar não importa muito...”, disse Alice.

“Então não importa o caminho que você vai tomar”, disse o Gato. “Nesta direção”, disse o Gato, girando a pata direita, “mora um Chapeleiro. E nesta direção”, apontando com a pata esquerda, “mora uma Lebre de Março. Visite quem você quiser, ambos são loucos.”

“Mas eu não ando com loucos”, observou Alice.

“Oh, você não tem como evitar”, disse o Gato, “somos todos loucos por aqui. Eu sou louco. Você é louca.”

“Como é que sabe que eu sou louca?”, disse Alice.

“Você deve ser”, disse o Gato, “senão não teria vindo pra cá.”

(CARROLL, 2002, p. 62-63)

393

Loucura. Destaco com eles essa palavra ao refletir que o trabalho com a literatura nos estágios supervisionados da graduação em Letras é uma experiência que desafia o futuro professor a lidar com

questões complexas sobre o ensino e a leitura, refletindo o universo subjetivo e caótico da literatura. Nesse processo, o estagiário muitas vezes se sente como Alice ao encontrar o Gato de Cheshire no País das Maravilhas. Diante das incertezas e dos dilemas da prática docente, o estagiário se depara com escolhas difíceis, como o caminho que deve tomar para despertar nos alunos o gosto pela leitura. Assim como o Gato diz a Alice, “somos loucos, ou não estaríamos aqui”, o exercício de ensinar literatura envolve uma dose de “loucura”, no sentido de coragem para desafiar os padrões convencionais e criar maneiras de engajar os estudantes.

Para isso, ele precisa, portanto, ser capaz de responder a três perguntas essenciais: (1) Quem sou eu, professor de Literatura?; (2) Qual o meu objeto de trabalho?; e (3) O que é ensinar Literatura?.

394 Para começar, o professor de literatura é um profissional das palavras, responsável por fazer a mediação entre o sujeito (aluno) e o objeto do conhecimento (a língua e o texto literário). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998), o papel do professor vai além de ensinar conteúdos: ele deve instrumentalizar os alunos para o uso competente do conhecimento nas mais variadas práticas sociais. Dessa forma, o professor precisa dominar o conhecimento linguístico e discursivo para facilitar a participação do aluno na sociedade. Sob essa perspectiva, ele não é apenas um transmissor de informações, mas um facilitador de experiências de leitura que, potencialmente, transforma a visão de mundo do aluno.

Assim, a formação do professor de literatura não se resume ao domínio do conteúdo, mas também à capacidade de despertar nos alunos o gosto pela leitura. Para isso, o professor precisa gostar de ler, saber ler e, principalmente, saber ensinar a gostar de ler. Essa habilidade envolve a compreensão do universo do aluno e a escolha adequada das obras literárias. E compreender o universo dos alunos significa entender suas referências culturais e as formas como eles se relacionam com a leitura. Muitos jovens hoje estão

familiarizados com plataformas como *Wattpad* e *Spirit Fanfics* e *FanFiction.net*, só para citar algumas, e outras formas de literatura digital que trazem audiolivros e *fanfics*². Ignorar esses elementos seria perder uma oportunidade valiosa de aproximar a literatura do cotidiano dos alunos.

Ao escolher as obras que serão lidas em sala de aula, o professor deve considerar tanto o potencial transformador da literatura quanto as dificuldades de recepção por parte dos alunos. Nem sempre é possível agradar a todos, mas é possível promover uma leitura que vá além da superficialidade, desafiando os alunos a refletirem sobre os textos e sobre a própria realidade. Para essa promoção da leitura, a literatura oferece ao professor um vasto campo de possibilidades pedagógicas, desde o desenvolvimento do senso crítico até a fruição estética. Essa fruição é um dos maiores desafios da prática docente: como ensinar a ler de forma que os alunos não apenas compreendam, mas também gostem de ler? Como promover o gosto pela leitura literária, especialmente em um contexto de crise, no qual o valor da educação está sob constante ataque e a leitura literária é vista, muitas vezes, como uma atividade secundária? A resposta pode estar na maneira como o professor se posiciona em sala de aula. Mais do que saber ler, é preciso saber ensinar a gostar de ler.

395

Para Antonio Candido (2004 [1988]), isso faz referência ao direito à literatura, um direito de todos, portanto, universal e que deve integrar a formação educacional de todos. Assim, o papel do professor de literatura vai além da simples habilidade de ler e interpretar textos; é fundamental que ele saiba ensinar a gostar de ler, tarefa um pouco mais complexa. Candido, ao defender que a

2 Uma *fanfic* (abreviação de *fanfiction*) é uma história criada por fãs, baseada em personagens, cenários ou universos preexistentes de obras de ficção, como livros, filmes, séries de TV, ou jogos. Essas narrativas geralmente exploram novas tramas, expandem ou modificam acontecimentos originais, e são publicadas de maneira não oficial, em plataformas online como as citadas no texto.

literatura é um direito universal, um patrimônio que todos devem acessar ao longo da vida escolar, aponta que isso é necessário pois oferece ao aluno a oportunidade de vivenciar diferentes realidades e refletir sobre a condição humana. Nesse sentido, o professor de literatura é o mediador desse direito, criando estratégias pedagógicas que não apenas ensinem o conteúdo, mas que também cultivem o encantamento e a reflexão crítica. Assim, formar leitores não é apenas uma questão de transmitir técnicas de leitura, mas de garantir que todos tenham acesso à literatura como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento pleno e consciente, ampliando a visão de mundo e promovendo uma experiência humana transformadora.

Acabei de focalizar a relação da literatura com os direitos humanos de dois ângulos diferentes. Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (CANDIDO, 2004, p. 186)

396

Candido defende que a literatura deve ser entendida como um direito, acessível a todos. Para o professor em formação, isso traz a compreensão de que ensinar literatura não é apenas um objetivo acadêmico, mas um compromisso ético e social. A literatura, ao expor o leitor a diferentes realidades e perspectivas, tem o poder de humanizar, promovendo empatia e reflexão crítica. E o professor precisa estar consciente de seu papel na promoção desse direito universal.

E, para que esse direito seja efetivado no ensino de Literatura, algumas competências são necessárias. E o estágio supervisionado é

o momento em que os futuros professores têm seu primeiro contato com o ambiente escolar, pondo em prática tudo o que aprenderam em teoria. No caso da Universidade Federal de Roraima (UFRR), o Projeto Pedagógico do Curso de Letras-Português detalha que o estágio em literatura para o Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) é uma oportunidade para que os alunos observem, planejem e reflitam sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula, como expresso em suas respectivas ementas (LETRAS, 2018, p. 41):

Disciplina que se propõe a permitir ao aluno o contato prévio com o ambiente de ensino (Ensino Fundamental), de modo a que, durante curto período, este exerça e reflita sobre a observação, o planejamento, a regência e o relato do que vivenciou em sua prática pedagógica na escola na área de Literatura, com ênfase em Literatura Universal e noções de Teoria da Literatura.

Disciplina que se propõe a permitir ao aluno o contato prévio com o ambiente de ensino das Literaturas Brasileira e Portuguesa (no Ensino Médio), de modo a que, durante curto período, este exerça e reflita sobre a observação, o planejamento, a regência e o relato do que vivenciou em sua prática pedagógica na escola.

397

Esse aprendizado (necessário para a resposta às perguntas feitas no primeiro encontro) é acionado no processo de construção curricular e que passa por todos os componentes dos eixos temáticos dos cursos, como, no caso dos estágios em literatura, nos pré-requisitos necessários para a matrícula nos dois componentes, o estágio no EF e o estágio no EM, a partir dos componentes do Eixo Temático II: Compreensão e Reflexão de Referenciais Teóricos: Línguas, Linguística e Literaturas. Os caminhos necessários (que passam ainda pelas disciplinas que integram o eixo pedagógico) para a resposta satisfatória às perguntas são percorridos ao longo do curso e levam para um lugar: o estágio supervisionado.

Para chegar ao Estágio em Literatura no Ensino Fundamental, os alunos precisam ter cursado disciplinas como Leituras do Cânone

Literário Ocidental e Literatura Infantil e Juvenil, que lhes oferecem ferramentas para trabalhar com a literatura de maneira mais acessível e lúdica. Já para o Estágio em Literatura no Ensino Médio, a formação se aprofunda ao cursarem os componentes Teoria da Literatura I e II; Literatura Brasileira: Poesia; Literatura Brasileira: Prosa; Literatura Portuguesa: Prosa; e Literatura Portuguesa: Poesia. O objetivo é que, ao final desse percurso, o futuro professor tenha as competências necessárias para exercer sua função mediadora com eficiência e criatividade.

398

Destaco aqui que o estágio no ensino médio, de certa forma, se torna mais chamativo porque as palavras Enem e Vestibular têm um poder de atração e os alunos-estagiários aproveitam os estágios para essa finalidade com a discussão das leituras indicadas para os certames. Mas como pensar fora disso e ainda no ensino fundamental? Esse ponto é outra crise instaurada além da que já está posta há algum tempo: o ensino de literatura nas escolas cada vez como menos espaço. E lembro uma nota que a Academia Brasileira de Letras publicou em novembro de 2015³, por ocasião das discussões em torno do Plano Nacional de Educação e da Base Nacional Curricular Comum, reivindicando a não eliminação ou redução dos espaços de acolhimento da literatura no processo educacional. Esse é, de longe, o maior problema que enfrentamos e que tem na base, muitas vezes, a relação do aluno estagiário com a leitura literária, como venho tratando aqui ao longo deste ensaio.

A partir das propostas da BNCC, o Documento Curricular de Roraima (DCRR, 2019/2020) reforça a importância da literatura como ferramenta para repensar valores, combater preconceitos e promover a civilidade. Para que esse processo de mediação seja bem-sucedido, o professor precisa utilizar métodos didáticos adequados, materiais de qualidade e, acima de tudo, estabelecer uma relação

3 <https://login.academia.org.br/noticias/abl-divulga-nota-manifestando-preocupacao-com-reducao-do-ensino-da-literatura-na-educacao>

afetiva com seus alunos. Isso significa que o ensino de literatura deve ser orientado não apenas pelo conteúdo, mas também pelo prazer que a leitura pode proporcionar, como apontado no documento:

A literatura, tanto infantil como juvenil, traz em seu bojo a natureza humana, expondo sua realidade e seu universo, para a partir daí convidar o homem a repensar seus valores, sua cultura, e, conseqüentemente, combater suas mazelas, como os preconceitos, o machismo, o egoísmo, o materialismo, aflorando a espiritualidade, o reconhecimento do outro, a civilidade. (DCRR, 2020, p. 120)

Para isso ser alcançado, o processo de mediação envolve os procedimentos metodológicos de ensino e de avaliação, o material didático utilizado e a relação afetiva estabelecida entre os participantes: professor e aluno. Como competências, o DCRR aponta uma que é imprescindível para o trabalho com Literatura, inserido no componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, em relação ao campo de atuação artístico-literário:

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (DCRR, 2019, p. 119 – grifo meu) **399**

E como competência específica para o Ensino Médio, para Linguagens e Suas Tecnologias:

Competência Específica 1: Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo. (DCRR, 2020, p. 63 – grifo meu)

Essas competências revelam o trabalho que o professor precisa desenvolver a fim de promover o exercício de mediação, próprio de sua função, e que inclui, inclusive, estar atento às mudanças, especialmente as ocorridas nos últimos tempos. Essa tarefa, é claro, não tem sido fácil nos últimos anos, especialmente durante e após a pandemia do COVID-19. E é nas orientações de estágio que essas competências passam a ser os desafios do professor de Literatura em formação. Se, no Ensino Fundamental, espera-se que o professor seja capaz de envolver os alunos em práticas de leitura que desenvolvam o senso estético e valorizem a literatura como uma forma de encantamento e transformação, já no Ensino Médio, a ênfase recai sobre a compreensão das diferentes linguagens e práticas culturais, capacitando o aluno a interpretar criticamente a realidade.

400 Essas competências revelam a amplitude do trabalho do professor de literatura e a necessidade de adaptação constante às mudanças, especialmente em tempos de crise. Os desafios tecnológicos impostos pela pandemia, por exemplo, alteraram radicalmente os canais de mediação do conhecimento. O “chão da sala de aula” passou a ser virtual, exigindo novas estratégias tanto dos professores quanto dos alunos. Durante os últimos anos, muitos alunos de Letras se graduaram sem ter pisado em uma sala de aula física, o que gerou um novo perfil de professor: aquele que conhece a sala de aula apenas virtualmente. Embora essa situação tenha trazido dificuldades, ela também pode representar uma oportunidade de inovação na forma de ensinar literatura.

E destaco aqui algumas competências necessárias para o exercício dessa tarefa, tais como: (1) Competência linguístico-comunicativa: Saber trabalhar as variedades linguísticas no processo de comunicação oral e escrita; (2) Competência teórica: Realizar estudos contínuos sobre o objeto de ensino (a língua e a literatura); (3) Competência aplicada: Implementar práticas pedagógicas eficazes no contexto de ensino-aprendizagem; (4) Competência implícita: Adquirir e aplicar

conhecimentos sobre o processo de ensino e de aprendizagem ao longo da experiência docente; e (5) Competência profissional: Manter-se atualizado sobre a profissão e as demandas da área.

Essas competências, desenvolvidas pelo aluno-estagiário durante a formação em Letras, tornam-se imprescindíveis no exercício da docência tendo em vista que a escola, enquanto instituição social, tem o compromisso de formar leitores e escritores competentes em todas as áreas do conhecimento. Como apontam os PCNs (1998), “É tarefa de todo professor, portanto, independente da área, ensinar, também, os procedimentos de que o aluno precisa dispor para acessar os conteúdos da disciplina que estuda.” (BRASIL, 1998, p. 32). Assim, ensinar leitura e escrita é responsabilidade de todos os professores, independentemente da disciplina. O ato de ler e escrever é uma prática social que deve ser ensinada de forma integrada ao conteúdo curricular, promovendo o desenvolvimento pleno dos alunos como sujeitos participativos na sociedade.

Além disso, isso passa pelo caminho da reflexão em torno do ensino. Segundo Zabala (1998, p. 53), a prática educativa envolve a articulação de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação, ou seja, “sequências de ensino e aprendizagem”. Para que a aprendizagem ocorra de maneira eficaz, é necessário que as sequências didáticas sejam bem estruturadas e articuladas entre si, promovendo a integração de diferentes dimensões do conhecimento, como oralidade, leitura, escrita e análise linguística. Essas sequências didáticas, bem explicitadas por Cosson (2007), implicam que, para isso, o professor também deverá ser um leitor, como afirmado por Paulo Coimbra Guedes:

401

O professor não é um leitor como qualquer outro: ele precisa aprender como se aprende a ler para descobrir como se ensina a ler e não tem outro jeito a não ser observar-se aprendendo a ler. Esse aprendizado baseia-se em sua leitura pessoal, indispensável para ensinar a ler, mas insuficiente se não for uma leitura feita

em confronto com a leitura da tradição. (GUEDES, 2006, p. 75)

No estágio em literatura, o aluno de Letras deve desenvolver competências que vão além da leitura pessoal, focando também em como ensinar a ler de forma eficaz e crítica. Como destaca Guedes (2006), “o professor não é um leitor como qualquer outro”, pois precisa compreender o processo de aprendizado da leitura para poder ensiná-lo. Esse aprendizado exige não apenas o confronto com a própria leitura pessoal, mas também o diálogo com a leitura da tradição literária (daí a necessidade das leituras literárias nas disciplinas de formação), que oferece uma base sólida para a prática docente. É Rildo Cosson que dá pistas do segredo:

o segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não eliminará seu poder, antes o fortalecerá porque estará apoiado no conhecimento que ilumina e não na escuridão da ignorância. (COSSON, 2007, p. 29)

402

Assim, compreender como esse mundo literário é estruturado e como ele nos afeta não enfraquece o encanto provocado por ele, mas o intensifica. Esse conhecimento pelo “profissional das palavras” fortalece o apreço pela literatura, pois, ao invés de diminuir seu impacto, ilumina o processo de leitura, afastando a ignorância e aprofundando a experiência e compreensão do texto. Para tanto, durante o estágio, o futuro professor deve observar, refletir e se apropriar de estratégias que promovam a mediação entre o texto e o aluno, incentivando o desenvolvimento de habilidades interpretativas, estéticas e críticas. A leitura do professor, portanto, é indispensável, mas deve ser complementada pelo embasamento teórico e pela análise de diferentes perspectivas literárias, tornando-se assim uma ferramenta poderosa para a formação de novos leitores.

E um destaque que sempre faço nos encontros de orientação é apontar o “brilho no olhar” como sendo parte do papel desempe-

nhado pelo professor na promoção do encantamento. Isso porque uma das habilidades mais importantes que o professor de literatura pode desenvolver é a capacidade de ler com emoção, transmitindo aos alunos o prazer que a leitura proporciona. Quando o professor lê com paixão, seus alunos percebem esse brilho nos olhos, e é justamente esse brilho que pode despertar neles o interesse pela leitura.

*Aprendi com meu filho de dez anos
Que a poesia é a descoberta
Das coisas que eu nunca vi.*

Em seu poema “3 de Maio”, Oswald de Andrade afirma que a poesia é a “descoberta das coisas que eu nunca vi”⁴. Essa descoberta é o que o professor de literatura deve proporcionar aos seus alunos. Ao ler com emoção, o professor convida os alunos a participarem dessa descoberta, a se abrirem para novas possibilidades de interpretação e compreensão do mundo. Desse modo, o papel do professor de literatura vai além de ensinar técnicas de interpretação de texto; ele deve mostrar aos alunos que a literatura está presente em todas as esferas da vida, seja no romance, na TV, no cinema ou no teatro. Ao demonstrar essa universalidade, o professor ajuda os alunos a descobrirem o valor profundo da literatura e sua capacidade de transformar perspectivas. E para alcançar esse objetivo, o professor deve, acima de tudo, ser um leitor assíduo e comprometido com seu próprio processo de aprendizado contínuo, pois só assim ele poderá formar leitores críticos e ensiná-los a enxergar o mundo sob novas lentes.

403

Esse compromisso com a leitura é o que permite ao professor não apenas transmitir conhecimento, mas também inspirar nos alunos o desejo de explorar e compreender a riqueza literária ao seu redor. O conhecimento literário e o gosto pela leitura são fundamentais

4 ANDRADE, Oswald de. Poesias reunidas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

para a formação de um professor que efetivamente se propõe a ser um formador de leitores, pois é através do entusiasmo do professor pela leitura e da consciência de seu papel que se cria um ambiente que pode envolver os alunos e estimular seu interesse pela leitura.

Tenho um apreço especial pela figura de Sherazade, a contadora de histórias de *As Mil e Uma Noites*, como uma metáfora capaz de apontar para uma característica essencial desse professor em formação. Assim como Sherazade, o professor deve ser capaz de cativar seus alunos, mantendo-os interessados e engajados através das histórias que conta. Ao ensinar literatura, o professor não apenas transmite conhecimento, mas também desperta a imaginação e o encantamento, passando a atuar como um promotor de sensibilidades e criador de vontades. Ele não apenas ensina conteúdos, mas também desperta o interesse e a curiosidade dos alunos pela leitura e pela escrita.

Como fazer isso? Repito e resumo aqui algumas sugestões que podem ajudar a construir aquela “formalidadezinha” apontada por Eça e que citei no começo deste texto:

404

- Acima de tudo: o professor precisa gostar de ler, saber ler, saber ensinar a gostar de ler (é possível).
- Compreender o universo do aluno (internet, audiolivro, ebook, fanfics, Wattpad, Spirit, braille, libras, ...)
- Escolher a obra a ser lida pelos (para os/com os) alunos.
- Entender as funções da Literatura, os níveis de interpretação, o processo de recepção de um texto literário (daí a importância que sempre destaco da Teoria da Literatura).
- Ir além da leitura superficial ou da “popularidade mediada”⁵.

⁵ A expressão ‘popularidade mediada’, utilizada pelo italiano Renato Poggioli (1962), refere-se ao fenômeno em que obras ou movimentos artísticos ganham reconhecimento e adesão não apenas por suas qualidades intrínsecas, mas através da mediação de fatores externos, como críticos, instituições culturais e a própria academia, como professores (mais recentemente, as redes sociais, os influencers e a inteligência artificial têm feito parte desse

- Orientar-se em 3 direções essenciais: a da literatura (leitor); a da realidade social (cidadão); e a da experiência docente (profissional).

- Fazer leituras a contrapelo⁶ (ler, mesmo “sem gostar”, mas ler para conhecer).

- Promover leituras audíveis (livro e leitor: escuta da voz do outro, entonação/ ênfase, roda de leitura, tertúlia).

- Levar o aluno a se encantar (é possível!).

Essas são algumas das “formalidadeszinhas” e sabemos a intensidade amplificada dessas formalidades ao tomarmos conhecimento do maior desafio atual no ensino de literatura: formar leitores em um mundo cada vez mais dominado por tecnologias e distrações digitais. Para enfrentar esse desafio, o professor de literatura precisa se reinventar (e uso com cautela esta palavra) constantemente, utilizando novas formas de mediação e explorando diferentes linguagens e suportes textuais, aumentando a formalidade do saber em tempos de crise.

405

Como discuto aqui, o ensino de literatura em tempos de crise exige mais do que o domínio do conteúdo: exige sensibilidade, criatividade e, acima de tudo, paixão. A crise atual, profundamente ainda marcada pela pandemia e pelas mudanças tecnológicas, trouxe novos

grupo). Sugiro a leitura: <https://www.introcrim.com.br/os-paradoxos-da-popularidade/>

⁶ Penso no conceito de “ler a contrapelo” inspirado pelo pensamento crítico, como o de Walter Benjamin, que defendia a necessidade de ler a história “a contrapelo” (ou seja, de uma forma que revele as tensões, contradições e injustiças que a história oficial tende a esconder). Na prática pedagógica da leitura literária, ler a contrapelo significa também ler textos com os quais o leitor pode não se identificar ou gostar, mas que são importantes para conhecer diversas perspectivas. Isso enriquece o repertório literário e fortalece a habilidade de ensinar criticamente, ajudando o professor e seus alunos a desenvolverem uma compreensão mais ampla e crítica dos textos e da realidade.

desafios para o ensino de literatura, mas também abriu novas possibilidades. O professor que souber utilizar essas novas ferramentas de mediação, mantendo-se fiel à essência do ensino literário, terá a oportunidade de formar leitores críticos e apaixonados da literatura.

E retomo aqui como símbolo o Gato de Cheshire e sua capacidade de ver diferentes perspectivas e a fluidez de decisões no campo da literatura, onde muitas vezes não há respostas certas ou erradas, apenas caminhos possíveis. Da mesma forma, o estagiário, ao mediar o encontro dos alunos com a literatura, deve estar preparado para percorrer caminhos incertos, levando em consideração as individualidades e o ambiente escolar. O estágio torna-se, então, uma espécie de “país das maravilhas” em que o professor em formação precisa encontrar seu próprio modo de criar encantamento através da leitura.

406 Ao encarar o desafio de ensinar literatura, os estagiários também experimentam um processo de autodescoberta, semelhante ao de Alice em sua jornada. No encontro com o Gato de Cheshire, a loucura (que une todos) está associada à liberdade de explorar diferentes possibilidades. E no ensino de literatura, essa “loucura” reflete a ousadia necessária para transformar a leitura em uma experiência apaixonante e significativa. Como Alice, o estagiário é chamado a aceitar a incerteza e a complexidade, abraçando a ideia de que, para despertar o encantamento pela literatura nos alunos, é preciso, em algum nível, “ser louco” o suficiente para acreditar no poder transformador das histórias e ser capaz de perceber a literatura no dia a dia, como um espelho da sociedade que reflete o que nos rodeia, como estes tempos de crise que tanto nos inquietam e nos movem para o novo.

E, talvez, aqui caiba uma palavra que me é muito cara há algum tempo, no aspecto pessoal, e que sugiro neste ensaio não em substituição à palavra “crise” com a qual iniciei estas reflexões, mas que pode explicar como estamos transformando esses tempos

de crise, formando novos perfis de alunos, tentando ressignificar o ensino de literatura: é a palavra *Tesarac*, vocábulo cunhado pelo escritor americano Shel Silverstein⁷ (1930-1999) para fazer referência a um acontecimento avassalador que desestrutura e traz o caos, impossibilitando o vislumbre de um futuro já planejado e exigindo o estabelecimento de uma nova e diferente ordem.

Tesarac é essa nova ordem, que exige, inclusive, que repensem o perfil do aluno de Letras durante e pós-estágio⁸, pensando, principalmente, no egresso que não terá tido o contato com a sala de aula presencial. *Tesarac* é o que os alunos estagiários tentam fazer com os conteúdos de Literatura, buscando novas formas e diferentes linguagens para alcançar seu público-alvo. *Tesarac* é o que o texto literário sempre provoca, através dos tempos, e que torna atemporais obras como **Decamerão**, de Giovanni Boccaccio, ou **A Peste**, de Albert Camus, ou **Ensaio sobre a Cegueira**, de Saramago, ou mesmo **A Dança da Morte**, de Stephen King, ou **Jogos Vorazes**, de Suzanne Collins, ou **O Conto da Aia**, de Margaret Atwood (só para citar alguns preferidos), de universos tão estranhos e distópicos, que parecem cada vez mais reais e nos levam a entender versos como o do poeta John Donne que, durante o ressurgimento da peste negra na Londres de 1625, afirma que “nenhum homem é uma ilha” e explicou “por quem os sinos dobram”.

407

Não somos ilha. E a literatura nos diz isso de variadas formas,

7 O termo “Tesarac” é um neologismo criado por Shel Silverstein para definir a sensação de caos vivido pelo autor após a morte de sua esposa e filha. De início associado a uma tragédia pessoal, o termo passou a ser usado para fazer referência à ideia de uma transformação brusca, um momento em que o mundo antigo se desfaz, o presente é desconstruído e o futuro permanece imprevisível, exigindo a criação de um novo mundo.

8 Discussão já iniciada no âmbito da Comissão de Estágio e Práticas Docentes dos Cursos de Letras da UFRR (CEPD/CCL/UFRR) e do Grupo de Pesquisa oriundo do Projeto de Pesquisa “Os cursos de Letras da UFRR: alteridade, identidade docente e prática profissional” (PRPPG/UFRR).

mesmo em tempos de crise. O *Tesarac* enfrentado também reflete a transformação profunda que tanto a educação quanto a literatura provocam em tempos de crise e mudança. Para os alunos de Letras, principalmente aqueles que enfrentam a realidade da formação em uma sala de aula tão repleta de diversidade, como é a educação básica em Roraima⁹, essa nova ordem exige flexibilidade e inovação na maneira de ensinar e mediar o conhecimento literário. Assim como o texto literário atravessa os tempos, provocando reflexões e se adaptando a diferentes contextos, o professor em formação deve encontrar novas formas de alcançar seus alunos e gerar impacto.

A literatura, ao trazer à memória que “nenhum homem é uma ilha”, continua sendo uma poderosa ferramenta de conexão e entendimento humano, mesmo em cenários incertos e distópicos. Dessa forma, ela reafirma seu papel essencial de unir indivíduos e provocar questionamentos profundos, mostrando que, independentemente das circunstâncias, ninguém está sozinho na busca por sentido, inclusive da formalidade do saber ensinar Literatura.

408

9 A educação básica em Roraima tem enfrentado desafios significativos com a crescente presença de migrantes, especialmente venezuelanos, nas salas de aula, resultado da crise humanitária e econômica da Venezuela. Roraima, por ser um dos estados brasileiros que faz fronteira com o país vizinho, tem recebido um grande fluxo de migrantes, o que tem provocado impacto direto nas escolas públicas. Além dos problemas já corriqueiros e antigos, as escolas precisam lidar com a inclusão de estudantes que muitas vezes chegam sem conhecimento da língua portuguesa, com diferentes níveis de escolarização e em situações de vulnerabilidade. Esse contexto tem exigido esforços adicionais dos professores e da comunidade escolar para promover uma educação inclusiva, que atenda às necessidades tanto dos alunos locais quanto dos migrantes, garantindo o direito à educação e facilitando a integração social desses estudantes, o que passa a ser um dos temas discutidos nos estágios.

REFERÊNCIAS

CARROLL, Lewis. Aventuras de Alice no País das Maravilhas. In: _____. **Alice**: Edição Comentada. Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Introdução e Notas: Martin Gardner. Ilustrações Originais: John Tenniel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. p. 62-63.

ABRAMOVICH, Fanny. **Que raio de professora sou eu?** São Paulo: Scipione, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

GUEDES, Paulo C. **A formação do Professor de Português – que língua vamos ensinar?** São Paulo: Parábola, 2006. (Série Estratégias de Ensino, 4).

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Para onde vai o professor? Resgate do Professor como sujeito de transformação**. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro Sobre Azul, 2004. p. 169-191.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.

QUEIROZ, Eça de. **Notas Contemporâneas**. Lisboa: Livraria Chardron de Lello & Irmão, 1909.

LETRAS-PORTUGUÊS, Licenciatura em. **Projeto Pedagógico do Curso**. Universidade Federal de Roraima, 2018. Disponível em: <https://ufrbr.br/letrasportugues/documentos-para-download/>

DCRR. **Documento Curricular de Roraima: Ensino Médio**. Secretaria de Educação do Estado de Roraima. Boa Vista-RR, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1gUeB-bfMui_wR9NJJkxOrNO1ay3ohex8/view

DCRR. **Documento Curricular de Roraima: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação do Estado de Roraima. Boa Vista-RR, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_rr.pdf

Sobre os autores

Ana Crelia Dias

Bolsista Produtividade CNPq - nível 2. Possui graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1994), especialização em literatura infantil e juvenil (1999), mestrado (2003) e doutorado (2008) em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura infantil, literatura brasileira, literatura e ensino e formação do leitor literário. É líder do grupo de pesquisa Literatura e Educação literária e integra o GT da Anpoll Literatura e Ensino. É membro votante da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil desde 2018. Compôs a Diretoria da ANPOLL - biênio 2021-2023.

André Cabral de Almeida Cardoso

410

Possui graduação em licenciatura e bacharelado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1992), com especialização em português e inglês e em tradução, mestrado em literatura brasileira pelo Departamento de Letras da PUC-RJ (1997) e doutorado em Literatura Comparada pelo Departamento de Literatura Comparada da New York University (2009). Atualmente é professor associado do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas na Universidade Federal Fluminense e faz parte do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura da mesma universidade. É membro dos grupos de estudo Interferências: Literatura, Arte e Ciência, Estudos do Gótico e “Escritos Suspeitos”, todos cadastrados no CNPq, e do GT da ANPOLL Vertentes do Insólito Ficcional. É também líder do grupo de pesquisa registrado no CNPq “Distopia e Contemporaneidade”. Tem experiência na área de Letras,

com ênfase em Literatura Comparada, atuando principalmente nos seguintes temas: romance sentimental, romance brasileiro, literatura contemporânea em língua inglesa, ficção científica, o gótico e a distopia como vertentes literárias, e o imaginário apocalíptico, num viés de comparação histórica.

André Dias

Professor Associado de Literatura Brasileira e Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura da Universidade Federal Fluminense. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura da Universidade Federal Fluminense e líder do Grupo de Pesquisa Literatura e Dissonâncias - LIDIS/UFF. Pesquisador associado do Projeto de Internacionalização (PRINT – UFF), é vice coordenador do Grupo de Trabalho de Dramaturgia e Teatro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística - ANPOLL. É Jovem Cientista de Nosso Estado da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ, desenvolvendo o projeto: Antonio Abujamra: a Literatura Encontra o Teatro. É Bolsista de Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. É pesquisador associado do Programa de Cooperação Acadêmica - PROCAD Amazônia UFF - UFRR - UNIR. Autor de diversos artigos científicos e capítulos de livros, organizou dossiês temáticos em periódicos e livros, entre eles, *Literatura e Teatro: Encenações da Existência* (EDUFF, 2018), *Modernismo Brasileiro: Prenúncios, Ecos e Problemas* (Makunaima, 2023). Publicou, em 2012, o livro autoral *Lima Barreto e Dostoiévski: Vozes Dissonantes* (EDUFF, 2012).

411

Anna Paula Ferreira da Silva

Tem graduação e Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Roraima. Doutoranda em Estudos de Literatura pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente é professora de Gramática e Literatura na educação básica na rede pública, privada e cursinho pré-vestibular em Roraima.

Claudia Vanessa Bergamini

Professora de Teoria Literária e Literatura Comparada da Universidade Federal do Acre. Doutora em Letras (Literatura e Vida Social) pela UNESP/Assis e Mestre em Letras (Estudos Literários), pela UEL. Tem graduação em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (2006) e graduação em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (2021). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Comparada, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, literatura, análise literária, ensino de literatura e literatura comparada.

Elizabeth Cardoso

412 Professora do Programa de Estudos Pós-Graduação em Literatura e Crítica Literária e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, ambos na PUC/SP realizando pesquisas, oferecendo disciplinas e orientando mestrados e doutorados. Esteve a frente do curso “O conto de fadas na educação infantil” da COGEAE/PUC-SP, durante oito anos. Foi fundadora e vice-líder do Grupo de Pesquisa “A Voz Escrita Infantil e Juvenil: práticas discursivas” (PUC-SP/CNPq). É líder fundadora do Grupo de Pesquisa “Literatura de Ancestralidade Negra” (PUC/SP/CNPq). É assessora especial da Secretaria de Educação do Município de São Paulo e curadora do Clube Quindim de Literatura. É pesquisadora do romance contemporâneo, da literatura negra, da literatura para crianças e da formação de leitores de literatura, com vários artigos e capítulos de livros publicados. Entre seus livros recentes, destacam-se: *Feminilidade e Transgressão – uma leitura da obra de Lúcio Cardoso* (ensaio crítico, de 2013); *Todo mundo é misturado* (novela infanto-juvenil, de 2016); *Tarcirurgia, Bartolomeu e Pluminha no mar sem fim* (conto infantil ilustrado, de 2017); *Literatura e Ensino – territórios em diálogo* (livro de ensaios, organizado junto com Diana Navas e Vera Bastazin, de 2018). *Depois de tudo tem uma vírgula* (romance, 2021). *Literatura digital para crianças e jovens:*

teoria e prática da experiência estética (livro de ensaios, organizado com Aline Frederico, 2024). *Literatura de Ancestralidade Negra: poéticas e resistências* (organização, 2024). Endereço para acessar o Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5133916834625567>

Felipe Gonçalves Figueira

Professor do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DE-BASI/INES). É doutor em Literatura Comparada pelo Programa de Pós-Graduação de Estudos Literários/UFF (2018). Possui graduação pela Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2008), graduação pelo Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (2013) e mestrado em Estudos de Literatura pela Universidade Federal Fluminense (2011). É vice-líder do grupo de pesquisas Literatura e Dissonâncias (IL/UFF). Fez parte da equipe técnico-pedagógica da Fundação Darcy Ribeiro (RJ), envolvido em diversos projetos entre 2008 e 2013. Tem experiência na área de Letras e de formação continuada de educadores.

Flávia Amparo

Professora Associada de Literatura Brasileira da Universidade Federal Fluminense (UFF) e Professora Titular de Português e Literaturas do Colégio Pedro II. Atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura da UFF e no Mestrado Profissional (MPPEB-CPII) do Colégio Pedro II. É coordenadora da disciplina Literatura Brasileira III do curso de graduação em Letras EAD da UFF. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, e na área de Ensino, principalmente nos seguintes temas: Formação do leitor na Educação Básica, Interdisciplinaridade e Ensino, Literatura e outras artes; Estudos de Poesia Brasileira, Machado de Assis, João Cabral de Melo Neto, Literatura Brasileira e Literatura Infantojuvenil.

Giselle Silva Costa

Possui graduação em Pedagogia - Faculdades Integradas de Cacoal (2004), graduação em Direito - Centro Universitário São Lucas (2017), Especialização em Metodologia do Ensino Superior - Centro Universitário São Lucas (2007) e Mestranda do Programa de Pós-graduação Graduação em Mestrado Acadêmico de Estudos Literários - PPGMEL da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR. É servidora pública nas esferas municipal e estadual em respectivas Secretarias de Educação. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Orientação Educacional, Processos Administrativos e Legislação Educacional.

Ida Alves

Professora Titular de Literatura Portuguesa – Letras - UFF, Niterói - RJ. Docente permanente do PPG Estudos de Literatura UFF. Pesquisadora do CNPq desde 2008. É Cientista do Nosso Estado - FAPERJ, período 2018-2021. 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. Integra o grupo internacional de investigação sobre linguagem poética e visualidade LYRA, no Instituto de Literatura Comparada Margarida Losa, Universidade do Porto. Integra ainda o Polo de Pesquisas Luso-Brasileiras sediado no Real Gabinete Português de Leitura. Destaque para o livro coorganizado com Luis Maffei (UFF) sobre poesia portuguesa do século XX: *Poetas que interessam mais*. Rio de Janeiro: Azougue, 2011.

414

Isabel Maria Fonseca

Professora do curso de Licenciatura Intercultural na área de Comunicação e Artes do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima (UFRR); mestre em Letras/UFRR; doutoranda em Estudos Literários/UFPA. Áreas de interesse e pesquisa: literatura, tradução, poética e textualidades

índigenas. Publicou os livros *Textualidades Indígenas: Watunna Mitologia Makiritare* (2017) e organizou *Leitura e textos indígenas* (2019); e os artigos *Sobre Poéticas e Políticas do circum-roraima: o caso do Watunna Ye'kwana* (2021), *Os Ye'kwanas – cultura e arte verbal* (2021) e *Sobre como o caráter etiológico da arte verbal indígena se tornou exemplar para o reconhecimento e a moldagem espacial das terras indígenas no extremo norte do Brasil* (2021).

Mara Genecy Centeno Nogueira

Doutora em Geografia, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Departamento de História e do Mestrado Acadêmico em Estudos Literários da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), com atuação na área de Literatura Amazônica. Desenvolve pesquisas sobre os seguintes temas: narrativas sobre morte e encantados na literatura de fronteira (Brasil-Bolívia). É pesquisadora associada do PROCAD Amazônia UFF-UFRR-UNIR.

Marcos Estevão Gomes Pasche

Nasceu no Rio de Janeiro em 1981. É professor de Literatura Brasileira da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e crítico literário. Pela UFRRJ, coordena o projeto de extensão Remição de Pena pela Leitura, com atuação em unidades prisionais do Complexo do Gericinó, em Bangu, Zona Oeste do Rio de Janeiro.

415

Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina

Professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Professora do Programa de pós-graduação Mestrado Acadêmico em Estudos Literários da Universidade Federal de Rondônia (PPGL-MEL/UNIR); Mestre em Ciências da linguagem pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); Pós-doutorado em História literária: circulação literária, análise de discursos literários e sociais pelo PROCAD Amazônia (UFRR); Líder do grupo de pesquisa Letramento literário: estudos de narrativas da/na Amazônia (UNIR).

Maria Elizabeth Chaves De Mello

Realizou o seu pós-doutorado na École des Hautes Etudes en Sciences Sociales de Paris, em 2008, e se doutorou pela PUC-RIO, em 1993. É docente da pós-graduação em Estudos de Literatura da UFF, pesquisadora do CNPq e líder do grupo de pesquisa O passado no presente: releituras da modernidade. Autora de livros, artigos e ensaios, organizou várias obras, sempre com pesquisas sobre diálogos entre culturas, na literatura. Recebeu o título de Chevalier des Palmes Académiques, do governo francês, em 2001.

Miguel Nenevé

416

Professor Titular aposentado da Universidade Federal de Rondonia. Pesquisador CNPq nível 2. Graduado em Letras (Inglês e Português) pela Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL (1982) e em Estudos Sociais pela Fundação Educacional da Região de Jaraguá do Sul - UNERJ (1980). Possui mestrado em Letras (Literatura Anglo-Americana) pela Universidade Federal da Paraíba (1986) e doutorado em Letras (Inglês e Literaturas Correspondentes) pela Universidade Federal de Santa Catarina em conjunto com a York University - Toronto (1996). Atualmente é professor colaborador do programa de Pós-graduação (Mestrado) em Estudos Literários da Universidade Federal de Rondônia e do programa de Mestrado e doutorado em Linguagens e identidades da Universidade Federal do Acre.

Nabil Araújo

Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com estágio Pós-Doutoral na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Associado de Teoria da Literatura no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisador bolsista do programa Jovem Cientista do Nosso Estado (JCNE-FAPERJ) e do Prociência (UERJ). Líder do grupo de pesquisa Retorno à Poética (CNPq). É autor de *O evento comparatista: da morte da literatura comparada ao nascimento da crítica* (EdUEL, 2019), *Teoria da Literatura e His-*

tória da Crítica: momentos decisivos (EdUERJ, 2020) e *Além do paradigma (Sobre o legado de Thomas Kuhn)* (EdUERJ, 2022). Pesquisa e produção na área de Letras: Teoria da Literatura, História da Crítica, Ensino de Literatura.

Rauer Ribeiro Rodrigues

Doutor em Estudos Literários pela UNESP de Araraquara, com Pós-doutorado em Literatura Comparada pela UERJ; é ficcionista, e seu livro mais recente, *O Guri cheio de arte e a Baleinha Jubarte*, saiu em novembro de 2021 pelas Edições Saruê, o selo infantojuvenil da Editora Pangeia; é líder do Grupo de Pesquisa Literatura e Vida, GPLV, que realizou, em 2021, on-line, o seu 12º Seminário.

Roberto Mibielli

Doutor em Letras (2007) pela Universidade Federal Fluminense. Realizou estágio pós-doutoral na UFF (bolsa FAPERJ-2016) e um segundo pós-doutoramento pela Universidade Federal de Rondônia (PROCAD-AM/CAPES-2021). É professor Titular da Universidade Federal de Roraima, onde atua principalmente nos seguintes temas: ensino de literatura, teoria da literatura, literatura brasileira, literatura da/na Amazônia e Literatura Comparada. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa 1D do CNPq e Professor Pesquisador Visitante, com bolsa FAPERJ, no Programa de Pós-graduação em Estudos de Literatura da Universidade Federal Fluminense.

417

Sheila Praxedes Pereira Campos

Doutora em Estudos de Literatura, na área de Literatura Comparada, pela Universidade Federal Fluminense (2019). Realiza estágio de pós-doutoramento na UFF (2024-2025) desenvolvendo a pesquisa “Dois viajantes franceses e outras Amazônias: trocas, transferências e circulações”. Atualmente, é professora na Universidade Federal de Roraima onde atua na área de Literaturas Amazônicas e Práticas de Ensino, no Curso de Letras, atuando também no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/UFRR). Desenvolve pesquisas sobre a formação discursiva e representações

da Amazônia, literatura de viagem, literaturas amazônicas e textos e narrativas indígenas.

Sonia Maria Gomes Sampaio

Professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), vinculada à área de Literatura do Departamento de Letras Vernáculas e ao Mestrado Acadêmico em Estudos Literários (MEL). Possui doutorado em Educação, pela Universidade Estadual Paulista (UNESP-Araraquara) - Área de Educação em Gestão e Políticas Públicas. É pesquisadora associada do PROCAD Amazônia UFF-UFRR-UNIR.

Suênia Kdidija de Araújo Feitosa

Professora da Escola Agrotécnica (EAgro-UFRR) desde 2017. É doutoranda em Estudos de Literatura pela Universidade Federal Fluminense; mestre em Letras (UFRR) na seguinte linha de pesquisa: Literatura, Artes e Cultura Regional. É especialista em Metodologia do Ensino na Educação Superior, pela Faculdade Internacional de Curitiba. É graduada em Letras pela Universidade Federal de Roraima, com habilitação em Literatura e Língua Portuguesa.

418

Vitor Alevato do Amaral

Professor de Literaturas de Língua Inglesa da Universidade Federal Fluminense, em Niterói, e vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura da mesma universidade. Lidera o grupo de pesquisa Estudos Joycianos no Brasil. Organizou e traduziu *Outra poesia* (Syrinx, 2022), que reúne os poemas da juventude e os poemas de ocasião de James Joyce, e participou da tradução coletiva de *Finnegans Wake* (Iluminuras, 2022), ganhadora do prêmio Jabuti de melhor tradução (2023).

Índice

A

- Aderbal Freire Filho: 252
Ananse: 10
Ana Maria Machado: 17
Ângela Kleiman: 331
Antonio Candido: 123
Antonio Juraci Siqueira: 55
Arroyo: 182

B

- Bamberguer: 132

C

- Carlos de Oliveira: 158
Celso Vasconcellos: 391
Charlotte Gastaut: 195

419

D

- Devair Antônio Fiorotti: 119

E

- Eça de Queiroz: 379
Edward Said: 33
Emily Dickinson: 360

F

- Fábio Almeida de Carvalho: 315
Franklin Maxado: 83
Friedrich Dürrenmatt: 255

G

Gerald Graff: 280

Graça Paulino: 213

I

Inglês de Souza: 217

Ítalo Calvino: 184

J

Jeosafá Fernandez Gonçalves: 143

João Alexandre Barbosa: 142

João Roberto Faria: 247

José Luís Jobim: 312

K

Kase'nadu: 111

420 L

Leandro Gomes de Barros: 81

Leyla Perrone-Moisés: 229

Lewis Carroll: 393

Luiz Roberto Cairo Veloso: 56

Luiz Vilela: 373

M

Magda Soares: 178

Marc de Civrieux: 91

Mark Twain: 284

Margaret Cohen: 232

Manuel Bandeira: 165

Manuel Veslásquez: 97

Mariana Colassanti: 20

Merleau-Ponty: 194

Michael Billig: 291

Miguel Ferrante: 50

Mikhail Bakhtin: 69

Mirella Miranda de Brito Silva: 325

P

Paul Zumthor: 334

Paulo Coimbra Guedes: 401

R

Rildo Cosson: 205

Ruy Belo: 162

S

Samuel Benchimol: 39

Sérgio Vaz: 150

Santo Agostinho: 352

421

T

Thomas Wyatt: 355

U

Umberto Eco: 229

W

Walter Benjamin: 188

Washington Irving: 342

