



LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Volume 34 • n.66 • 2016

ISSN 0102-387X (impressa) • ISSN 2317-0972 (on-line)

66

LEITURA:

Teoria & Prática

COMISSÃO EXECUTIVA EDITORIAL

Coordenação: Davina Marques (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, São Paulo, Brasil) e Maria Cristina Briani (Pesquisadora independente, Valinhos, São Paulo, Brasil). Comissão: Adriana Lia Frizman de Laplane (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Alik Wunder (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Ana Lúcia Horta Nogueira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Gabriela Fiorin Rigotti (Faculdades Integradas Maria Imaculada, Mogi Guaçu, São Paulo, Brasil); Lillian Lopes Martin da Silva (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Marcus Pereira Novaes (Colégio Educap, Campinas, São Paulo, Brasil).

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Águeda Bernardete Bittencourt (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Alda Regina Tognini Romaguera (Universidade de Sorocaba, Sorocaba, São Paulo, Brasil); Ana Luiza Bustamante Smolka (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Antônio Augusto Gomes Batista (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil); Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Antônio Manuel da Costa Guedes Branco (Universidade do Algarve, Algarve, Portugal); Charly Ryan (University of Winchester, Winchester, Inglaterra); Edilaine Buin-Barbosa (Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil); Edmir Perrotti (Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil); Elenise Cristina Pires de Andrade (Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia, Brasil); Eliana Kefalás Oliveira (Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Alagoas, Brasil); Francisca Izabel Pereira Maciel (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil); Giovana Scareli (Universidade Federal de São João del-Rei, São João del-Rei, Minas Gerais, Brasil); Guilherme do Val Toledo Prado (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Héctor Rubén Cucuzza (Universidad Nacional de Luján e Universidad Nacional de La Plata, La Plata, Argentina); Henrique Silvestre Soares (Universidade Federal do Acre, Rio Branco, Acre, Brasil); João Wanderley Geraldi (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Joaquim Brasil Fontes (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Kátia Maria Kasper (Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil); Leandro Belinaso Guimarães (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil); Livia Suassuna (Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil); Luciane Moreira de Oliveira (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Luiz Percival Leme Britto (Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Pará, Brasil); Magda Becker Soares (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil); Maria do Rosário Longo Mortatti (Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, Brasil); Maria Inês Ghilardi Lucena (Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Maria Lúcia Castanheira (Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil); Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo (Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, São Paulo, Brasil); Marly Amarilha (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil); Max Butlen (Université de Cergy-Pontoise, Instituts Universitaires de Formation des Maitres, Versailles, França); Norma Sandra de Almeida Ferreira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Núbio Delanne Ferraz Mafra (Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, Brasil); Raquel Salek Fiad (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil); Regina Aída Crespo (Universidad Nacional Autónoma de México, Cidade do México, México); Regina Zilberman (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil); Roberval Teixeira e Silva (Universidade de Macau, Macau, China); Rosa Maria Hessel Silveira (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil); Rosana Horio Monteiro (Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil); Sônia Kramer (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil).



ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Diretoria

Presidente – Ana Lúcia Horta Nogueira
Vice-Presidente – Alik Wunder
1ª Secretária – Maria Cristina Briani
2ª Secretária – Adriana Lia Frizman de Laplane
1º Tesoureiro – Marcus Pereira Novaes
2ª Tesoureira – Davina Marques
Obs.: Além da diretoria, a ALB conta com um Colegiado Nacional de Representantes.

APOIO

Faculdade de Educação
Universidade Estadual de Campinas



Revisão: Leda M. de Souza F. Farah e Davina Marques

Projeto Gráfico: Negrito Produção Editorial
Editoração: Nelson Silva

Capa: Gravura de Rodrigo Mafra

LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

ISSN 0102-387X (IMPRESSA) - ISSN 2317-0972 (ON-LINE)

DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.34112/2317-0972A2016V34N66](https://doi.org/10.34112/2317-0972A2016V34N66)

Volume 34 • Número 66 • 2016



REDAÇÃO

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA - ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Caixa Postal 6117 – Anexo II - FE/UNICAMP -CEP: 13083-970 – Campinas – SP – Brasil

Fone +55 XX 19 3521-7960

E-mail: ltp@alb.com.br - Home page: <http://ltp.emnuvens.com.br/ltp>

A Revista *Leitura: Teoria & Prática* solicita colaborações, mas se reserva o direito de publicar ou não as matérias enviadas para a redação. Todos os textos deverão seguir as regras de publicação expressas ao final da revista.

Catálogo na fonte elaborada pela
Biblioteca da Faculdade de Educação / UNICAMP

Leitura: Teoria & Prática / Associação de Leitura do Brasil.
Campinas, SP, ano 1, n.o, 1982.

v.34, n.66, 2016.

Revista Quadrimestral da Associação de Leitura do Brasil

ISSN: 0102-387X (impressa) – ISSN: 2317-0972 (on-line)

DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n66>

1. Leitura – Periódicos. 2. Educação – Periódicos. 3. Línguas – Estudo e ensino – Periódicos. 4. Literatura – Periódicos. 5. Biblioteca – Periódicos
– I. Associação de Leitura do Brasil.

CDD – 418.405

Indexada em:

Educ@ - Periódicos online de Educação / Edubase (FE/UNICAMP) / Linguistics and Language Behavior Abstracts (LLBA) / Clase (México, DF) / BBE (INEP/SIBEC)

Impresso no Brasil - 2016

© by autores



Editada pela ALB - Associação de Leitura do Brasil (Campinas, São Paulo, Brasil).

Atualmente a Revista faz um total de 55 permutas. A ALB tem interesse em estabelecer permuta de sua revista *Leitura: Teoria & Prática* com outros periódicos congêneres nacionais ou estrangeiros. Os interessados devem entrar em contato com a Biblioteca da Faculdade de Educação da UNICAMP para estabelecer a permuta através do endereço abaixo:

Biblioteca da Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas

Rua Bertrand Russell, 801 - Cidade Universitária - Caixa Postal: 6120

13083-970 Campinas - SP - Brasil

Tel +55 XX 19 3521-5571 - Fax +55 XX 19 3521-5570

E-mail: bibfe@unicamp.br

URL: <http://www.fe.unicamp.br/biblioteca>

Obra atualizada conforme o Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

Direitos Reservados.

Sumário

EDITORIAL

- Leituras, democracia e liberdade 9
Davina Marques • Maria Cristina Briani

ARTIGOS

- Escrevendo e lendo sobre a identidade, a diferença e a solidão..... 13
Carlos Skliar
- Notas para pensar uma leitura... o aprendizado da vontade criadora de
Zaratustra 31
Maria dos Remédios de Brito
- Gestos de interpretação em favor de uma leitura múltipla 47
Wagner Ernesto Jonas Franco
- Leitura e suas metáforas alimentares61
Olga Donata Guerizoli Kempinska
- Tirinhas em situações de ensino e o alcance do leitor75
Edilaine Buin • Bianca Estefani Meneguini
- Vira logo a página! Mediação de leitura e processo de criação de livro de
imagem 93
Hanna Talita Gonçalves Pereira de Araujo

As dicotomias da leitura na educação básica: reflexões sobre o “literário” e o “não literário”	111	
<i>Ana Paula dos Santos de Sá</i>		
Meninos órfãos vindos do Reino para a América Portuguesa: mestiçagem cultural	125	
<i>Paulo Romualdo Hernandes</i>		
ENSAIO		
Vidas entre livros: Plínio Doyle e José Mindlin	143	
<i>Cássia dos Santos</i>		
RESENHA		
Viajando pela história através de artefatos humanos	155	
<i>Ezequiel Theodoro da Silva</i>		
DIVULGAÇÃO		
ALB on-line	159	
20º COLE	160	
Associe-se à ALB	161	
NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES		163

Contents

EDITORIAL

- Readings, democracy and freedom..... 9
Davina Marques • Maria Cristina Briani

ARTICLES

- Writing and reading about identity, difference and loneliness..... 13
Carlos Skliar
- Notes to think of reading... The learning of Zarathustra's creative will 31
Maria dos Remédios de Brito
- Interpretation gestures in favor of a multiple reading 47
Wagner Ernesto Jonas Franco
- Reading and its alimentary metaphors.....61
Olga Donata Guerizoli Kempinska
- Comic strips in teaching situations and reaching for the reader75
Edilaine Buin • Bianca Estefani Meneguini
- Turn the page! Reading mediation and the process of creation of a picture book93
Hanna Talita Gonçalves Pereira de Araujo

The dichotomies of reading on basic education: thinking about the “literary text” and the “non-literary text”	111
<i>Ana Paula dos Santos de Sá</i>	
Niños huérfanos procedentes del Reino a la América portuguesa: el mestizaje cultural	125
<i>Paulo Romualdo Hernandez</i>	
ESSAY	
Lives among books: Plínio Doyle and José Mindlin	143
<i>Cássia dos Santos</i>	
REVIEW	
Visiting history through human artifacts.....	155
<i>Ezequiel Theodoro da Silva</i>	
NEWS	
ALB on line	159
20° COLE.....	160
Join ALB.....	161
GUIDANCE FOR AUTHORS	163

Leituras, democracia e liberdade

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n66p9-10>

DAVINA MARQUES¹

MARIA CRISTINA BRIANI²

TEMPOS DIFÍCEIS ESTES QUE NOS FORÇAM SEMPRE a pensar o nosso entorno com o coração apertado. Acabamos de reler o editorial da última edição da LTP que começava exatamente com referências a movimentos e fatos que nos chocaram e continuam chocando. É preciso continuar fazendo referência ao momento que vivemos, anunciar o vínculo existente entre o que pensamos e pesquisamos.

Uma leitura possível de nosso mundo hoje nos faz retomar um texto freireano que diz:

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor.

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não da sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção.

1. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, SP, Brasil.
2. Pesquisadora independente, Valinhos, SP, Brasil.

Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos. (FREIRE, 2000, p. 67).

Freire, nesse texto, dialogava com o assassinato de Galvino Jesus dos Santos, índio Pataxó. Sua indignação ao ato e sua firme convicção na educação como movimento possível de transformação nos deixaram ali um dos seus fortes escritos.

Nós, autoras deste texto, estamos indignadas. Atravessamos um momento de temor pelas instituições democráticas, subjugadas por ações de conveniência – de novo! – nesse processo de instauração do processo de *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff. Fica aqui o registro de uma voz. Nossa revista, entendemos, que se dedica aos estudos de leitura, precisa apontar essa perspectiva.

E também porque a leitura nunca será descolada da escrita, escrevemos e damos a ler. Os textos desta LTP 66 dialogam com a filosofia, com gestos de interpretação, com práticas de leitura em sala de aula, com a história, com as tensões entre ensino de língua e de literatura. Falam também do amor pelos livros. Falam de escrita conectada a objetos. Trata-se de uma edição especial porque anuncia uma mudança significativa na nossa *Leitura: Teoria & Prática*. A partir deste 34º ano, ela passa a ter periodicidade quadrimestral.

Apresenta-se este volume à comunidade exatamente no momento em que a Associação de Leitura do Brasil dedica-se à organização do 20º Congresso de Leitura do Brasil (o 20º COLE), com o tema “nas dobras do (im)possível”. O evento abre-se para os processos inventivos, criativos e imaginativos da leitura; abre-se à partilha de experimentações, explorando o universo da leitura inclusive como possibilidade de alcance daquilo que ainda não é, daquilo que está em potência. Com alegria, a ALB promove mais uma vez esse grande encontro daqueles que pesquisam e promovem a leitura no Brasil.

Boas leituras!

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

Artigos

Escrevendo e lendo sobre a identidade, a diferença e a solidão

Writing and reading about identity, difference and loneliness

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n66p13-29>

CARLOS SKLIAR¹

RESUMO: Talvez o único sentido, a única razão da escrita e da leitura seja escrever. Sem ter razões para fazê-lo. Não escrever nem ler para assumir uma posição a partir da qual ver o mundo, nem para autorizar que outros assumam essas ou outras posições. Na escrita e na leitura não há outra razão senão o amor e o desamor pelas palavras, a paixão e o desassossego pelas palavras, a atração e a repulsa pelas palavras. Se a escrita e a leitura já não são o que eram, trata-se de se perguntar se ainda vale a pena pensar o que era a escrita (e o que era a leitura) que agora não é, o que é essa escrita (e o que é essa leitura) que agora, sim, é. Com Manoel de Barros, Clarice Lispector, Fernando Pessoa e Stefan Zweig, entrelaça-se neste texto a escrita (e a leitura) ao pensamento sobre identidade, diferença e solidão.

PALAVRAS-CHAVE: Escrita; leitura; identidade; diferença; solidão.

ABSTRACT: Perhaps writing is the only reason for writing and reading. There should be no reasons for having to do it. We should not write or read to take a stand in the world nor should we write to entitle others to take their stands. Writing and reading should be guided by love and lovelessness of the words, by passion and restlessness of the words, attraction and repulsion of words. If writing and reading are no longer what they used to be, maybe we

1. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Argentina (CONICET) e Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Buenos Aires, Argentina.

should wonder whether it is even worth thinking about what writing used to be (and what reading was) now that it is no longer the same, or what writing is (and what reading is) now. In this paper, with Manoel de Barros, Clarice Lispector, Fernando Pessoa and Stefan Zweig, writing (and reading) is brought closer to the thought of identity, difference and loneliness.

KEYWORDS: Writing; reading; identity; difference; loneliness.

INTRODUÇÃO: A ESCRITA E A LEITURA COMO FIGURAS DO HUMANISMO

Talvez o único sentido, a única razão da escrita e da leitura seja escrever. Sem ter razões para fazê-lo; não escrever nem ler para ser alguém na vida, nem no futuro, nem *a posteriori*. Não escrever nem ler para assumir uma posição a partir da qual ver o mundo, nem para autorizar que outros assumam essas ou outras posições. Nem para avançar na vida, nem para retroceder; nem para ser melhor ou pior pessoa.

Na escrita e na leitura não há outra razão senão o amor e o desamor pelas palavras, a paixão e o desassossego pelas palavras, a atração e a repulsa pelas palavras.

Mas a escrita e a leitura já não são o que eram. O que não está nem mal, nem bem. Apenas se trata de se perguntar se ainda vale a pena pensar o que era a escrita (e o que era a leitura) que agora não é, o que é essa escrita (e o que é essa leitura) que agora, sim, é. O que estaria mal seria pensar que assim são, naturalmente, as coisas.

Já sabemos o que provoca a domesticação através da linguagem. Uma das perguntas que, acredito, vale a pena se fazer é aquela do humanismo relacionada com a escrita e a leitura. Essa pergunta encontra aqui – por certo fortemente inspirada por algumas ideias do filósofo Peter Sloterdijk – duas direções possíveis: a noção de comunidade que a escrita e a leitura produzem e a afirmação da escrita e da leitura como norma. Ambas as ideias provêm, com efeito, da história do humanismo, ainda que em diferentes tempos.

De fato poderíamos identificar a história do humanismo com a história da escrita: a escrita como um tipo de carta universal que vai passando de geração a geração graças a um pacto secreto entre emitentes e destinatários, originais e cópias, um vínculo para não encerrar-se, para poder realizar travessias próprias e alheias. Temos aqui uma ressonância daquele Nietzsche que procurava transformar o amor pelo próximo – esse amor tão imediato, tão religioso, tão mesquinho – em um amor pelas vidas outras, alheias, desconhecidas. E essa transformação era possível, e ainda é, graças à escrita e à leitura.

A escrita, então, como convite para ir além, para sair, um convite para abandonar o relato repetido, essa identidade do um mesmo como centro do universo, a escrita e a leitura para nos afastar da nossa vida convencional.

Digamos que um espectro comunitário está na base de todos os humanismos, uma sorte de comunhão em harmonia. Antes, muito antes da chegada do que hoje chamamos o Estado, ao Estado Nacional, saber ler e escrever suporia:

Algo assim como ser membro de uma elite misteriosa. Em outro tempo, os conhecimentos de gramática eram considerados em muitos lugares como sinônimo de magia. De fato, já no inglês medieval derivou da palavra *grammar* ou *glamour*. Para aqueles que sabem ler e escrever, também outras coisas impossíveis lhes parecerão simples. Os humanizados não são, em princípio, mais do que a seita dos alfabetizados; como outras muitas seitas, também nesta se manifestam projetos expansionistas e universalistas. (SLOTERDIJK, 2006, p. 24)².

Destacamos algumas palavras desse fragmento, por exemplo: *elite, mistério, magia, glamour, seita*. É imediata a sensação de um mundo dividido em função do privilégio da escrita e da leitura. O que não faz mais do que nos devolver à crença platônica em uma sociedade na qual todos os homens são animais – o que não deixa de ser certo – mas onde alguns criam outros e estes outros serão, sempre, os criados. Para dizer de outra maneira: os animais que leem e escrevem educam os animais que não o fazem.

Esse humanismo de Estado é a origem da imposição da leitura e da escrita obrigatória: os clássicos, o cânone, o valor universal dos textos nacionais. Porém, as ideias do humanismo já não podem contra a época atual; não podem, não cabem, são anacrônicas. Certamente, porque também a escrita e a leitura têm se transformado em mercadorias e já não requerem leitores ou escritores amantes ou amigos, mas consumidores.

1. A ESCRITA, O ESCRREVENDO. A LEITURA, O LENDO.

*E se fosse verdade que as casualidades não existem:
como entender, então, que começo a escrever-te
no preciso momento em que querias ler-me?*

Carlos Skliar

2. Os textos em espanhol deste texto foram traduzidos livremente pelo autor.

A questão é, portanto, repensar a escrita e a leitura. O que já sabemos e o que não sabemos. Antes, durante e depois da educação. O pedido da escrita e da leitura. Pedir a escrita e a leitura, mas pregar sem demasiados exemplos.

Escrever e ler têm se tornado ações tão evidentes que já parecem não haver espaço para continuar pensando. Em termos educativos é difícil, senão impossível, diferenciar o moral do útil, do necessário e do imprescindível. Em termos culturais também o é. Como pôr a escrita e a leitura no meio? Quais escritas, quais leituras? As breves, as que respondem a demandas, as que se relacionam com o trabalho mas não com a criação ou com a singularidade ou com a subjetividade ou com a intimidade? Todo escrever e todo ler é equivalente?

Educar é pôr no meio a escrita e a leitura. Fazer coisas, juntos, entre nós e entre outros. Pôr a escrita e a leitura no meio é pensar algo distinto do registro, do arquivo, o retorno do aprendido ou como um código fechado para a avaliação. Pois, bem: não se trata da escrita nem do escrever, mas, do *escrevendo*, não se trata da leitura nem do ler, mas, do *lendo*.

O que é, o que poderia ser: *escrevendo, lendo*? Trata-se de uma pergunta diferente daquela: o que é escrever?, e também daquela: o que é a escrita? Sobre essas duas últimas aparências da pergunta já temos suficiente informação, mesmo que seja ambígua e contraditória e devemos pensar, ainda, entre a racionalidade pedagógica e a racionalidade literária.

Temos de perguntar pela escrita através de algumas práticas, mas marcando esse *escrevendo* como o único tempo possível, no instante em que ocorre, na sua duração. O que sabemos é que a escrita é pedida. Não pode deixar de nos surpreender, mesmo em sua aparente habitualidade, essa relação entre escrita e pedido. Por vários motivos: em princípio porque isso sugere que o escrito tem somente um valor de resposta; em seguida, porque dá a sensação de que – de ser uma resposta ou de ter apenas essa propriedade – não sabemos do que com exatidão: a uma pergunta escrita, ou um texto lido, a um saber entregue, a uma informação solicitada, a uma necessidade de completar um objetivo, ao desejo de que alguém se expresse com propriedade?; e por último: porque se a escrita fosse reduzida a um mecanismo de intercâmbio estreito, ficaria confinada ao exercício de sua correção ou de sua adequação e, portanto, à lógica do que é apropriado ou inapropriado.

A escrita é pedido, e também é a sombra ou apenas a superfície daquilo que se tem dado. Essa escrita pedida e avaliada não diz nada da escrita nem do ensino, o que faz esta análise tomar uma direção completamente diferente. O que deveríamos

fazer é pensar o modo como nos relacionamos com a leitura e a escrita. E que a nossa leitura é cada vez mais escassa, cada vez menos literária e mais midiática; fazemos pactos cotidianos em relação à brevidade e à fragmentação ou redução dos textos; sentimos desprezo pela escrita criativa, ensaiada, livre de espírito; o exílio das bibliotecas nos confins dos espaços escolares; e – o que me parece mais trágico – certo esquecimento do passado.

Criticamos os outros porque não escrevem ou não leem, ou porque não escrevem com suas próprias palavras, ou porque não se soltam, porque não escrevem de um modo soberano, não tecem seu próprio discurso ou o discurso resultante nos é incompreensível. Mas: como seria possível fazê-lo? O que possibilitaria aos outros escreverem e lerem algo que valesse a pena?

Ensinar a escrita é mostrar a escrita, é vê-la, revelá-la, se entregar a uma gestualidade que não reconhece princípio, duração, final: a escrita é esse mistério que permanece escrevendo a si própria.

Em *A palavra herdada*, Eudora Welty (2012) propõe um exercício da memória: de onde vêm os primeiros sons, as primeiras leituras, o gesto de escrever? O que torna possível a escrita como início de uma ação cujo final se ignora? Como se relacionam as experiências de escutar e guardar as palavras, de ser lido e, talvez, escrever, de olhar para o pequeno, para aquilo que não tem nome?

Ninguém sabe como se aprendem as propriedades da língua, quais trajetórias ou travessias se tornam acertos ou desacertos na escolha de uma palavra. Welty lembra, por exemplo, o poder da escuta durante a sua infância: escutar as canções; escutar sua mãe cantando dia e noite; escutar a primeira vez em que lhe foi oferecida a leitura. *Desde a primeira vez que leram para mim, e desde que comecei a ler por mim mesma, jamais existiu uma só região que não tenha ouvido* (WELTY, 2012, p. 32). Lembra, também, a aprendizagem de seu olhar: o olhar no sentido de aprender a compreender ou, melhor ainda, de se dar conta; aprender a duvidar, a perceber a diferença entre as luzes e os volumes, as superfícies e as trevas. Lembra, finalmente, o encontro com a sua própria voz: a emergência do relato, o descobrimento do dizível, a paixão por contar: *a voz restabelece ali a corporalidade, a gestualidade no modo de significar. O discurso já não é ali uma escolha na língua, ou operadores lógicos, senão uma atividade de um homem que realmente está falando* (MESCHONNIC, 2007, p. 148).

Escutar, aprender a ver, encontrar uma voz: tal a irrepetível sequência, a sustentada desordem na qual a escrita encontrou um lugar onde se estender, fazer-se matéria e logo, se for o caso, dar-se a ler.

2. OS ARGUMENTOS PEDAGÓGICOS E OS ARGUMENTOS LITERÁRIOS PARA O *ESCREVENDO* E O *LENDO*

Escrever é como não haver morrido.

Ao contrário: há demasiada vida quando as palavras recorrem os lugares abandonados, as obscuras passagens onde o corpo não passa, a impossível claridade de uma tarde quando ainda é madrugada.

Mas a vida significa tantas coisas: a casa solitária, o exílio de cada homem, o abismo no qual assomamos, a voz que é o fio mais débil e, sobretudo, os olhos que se abrem e comem a desejar o que nunca viram.

Dizer o que já se disse, porém com outras palavras.

Encontrar o segredo que jamais nos confessaram.

Carlos Skliar

Escrevendo poderia significar contar experiências próprias com palavras próprias, mas não parece que sejam bons tempos para isso, quer dizer, não existe a certeza de que a escrita seja um modo evidente e eficaz para esse propósito. Aqueles que transitamos pela vida acadêmica somos reprimidos ao escrever *nossas próprias* experiências, em vez de investigar ou estudar a realidade dos outros; em *nossas próprias* palavras, em vez de nos adequarmos às palavras da moda.

O discutível modelo da escrita academicista tem se instalado vertical e transversalmente no mundo educativo como se houvesse alguma virtude nisso. Ensaiar, narrar ou contar não parecem ser registros amigáveis nos dias atuais. Portanto, não podemos dizer que o pedido seja razoável quando a atmosfera na qual se espera que algo aconteça com a escrita e com a leitura tem se tornado turva ou, diretamente, asfíxiante.

Trata-se apenas de escrever o que nos acontece com *nossas próprias* palavras. Mas, isso é literatura, diriam. E, eu, respondo sim, sem dúvida. Mas, não somente. No pedido por escrever não cabem muitas outras opções: ou se trata de um pedido amarrado em tradições e racionalidades pedagógicas ou, por clara oposição, o pedido é literário, isto é: tocar o limite da linguagem, tocar suas formas, procurar a metáfora, a imagem, privilegiar os instantes para que durem além do possível.

Trata-se de um pedido da escrita do outro. Sem o outro, a escrita está despojada de alteridade. E despojada de alteridade não há escrita. A escrita é um ato propósito que se dirige ao outro para que se complete sua ficção, ainda que no incompleto da língua. A palavra de alguém acaba por não ser compreendida até que suceda a

palavra do outro: “[...] escrever é deixar que outros fechem por si mesmos a própria palavra de alguém, e o escrever não é mais que uma **proposição** da qual nunca se sabe a resposta” (BARTHES, 2003, p. 376).

Se é verdade que procuramos respostas à pergunta de por que escrever, há aí uma batalha entre as razões pedagógicas e as razões filosóficas e literárias. Já não basta dizer que escrever é importante para o amanhã, que escrever serve para o futuro, que escrever serve para o trabalho ou para a continuidade no estudo, que escrever garanta uma ou outra posição de privilégio. *Escrevendo* é no presente, não no futuro. Escrever *escrevendo*, sim. Mas, por quê? E quem responde?

As pedagogias mais formais da escrita tendem a uma argumentação utilitária e suas didáticas são modos de convencer alguém ou todos para que escrevam no contexto de um saber já pré-estabelecido relativo ao funcionamento da língua ou do texto. Outras pedagogias talvez mais recreativas, abusam de um expressionismo sem fim onde a leitura inexistente. Em certos casos, a escrita não aparece senão como uma contrapartida diagnóstica de um ensino anterior ou como uma maneira de registro que desaparecerá no dia seguinte. Em outros casos, é um meio entre o conhecimento anterior, precário, e o conhecimento sucessivo, superior. Às vezes, sucede o jogo do escrito, mas apenas como um tipo de desinteresse mediante a impotência de não saber como deixar a escrita liberada a sua própria sorte. Outras vezes, ocorre como prótese de uma comunicação que, em boa parte dos casos, poderia ser resolvida de outros modos.

A argumentação literária da escrita não fica por fora da escrita, não é exterioridade, porém intimidade, uma intimidade que pode se encontrar na revelação mesma presente nos textos dos escritores. Por exemplo: se está escrevendo para defender a solidão em que nos encontramos (por exemplo, Zambrano, Duras); porque de outro modo o mundo seria o que é: insuportável (Pamuk); porque é a única invenção que serve para nos distrair da morte (Elytis); para tentar reparar uma ferida (Pizarnik); para não se deixar surpreender jamais pelo abismo (Cisoux); para saber escrever, porque nunca se sabe escrever (Banville, Neuman); para dissimular a incapacidade de fazer outras coisas ou por não querer fazer nenhuma outra coisa (Vila-Matas); não para compreender, mas incorporar (Barros); para seguir sendo si mesmo, mas não escrevendo o mesmo (Bernhard); para fazer durar o instante (Szyborska, González) etc.

Sabemos da existência de didáticas que dão conta de suas razões pedagógicas e que fazem escrever porque há que fazê-lo ou porque é importante para amanhã, ou

porque sem a escrita ninguém poderá ser alguém. Mas é possível imaginar didáticas da escrita cujo centro se encontre inexoravelmente na morte, na última palavra, no enfiado, na dificuldade de suportar o mundo, na alteração do real, na solidão, no desespero?

A pergunta segue sendo a mesma diante de cada pessoa nova, desconhecida, anônima ou diferente à qual pretendemos oferecer a escrita. Essa pergunta não é “o que é a escrita?”, mas, sim, “como chegamos a ela?” Não ir à escrita, porém chegar a ela, deixando de lado as boas razões que assistem às boas – e falsas – consciências, não esquecendo nunca das más razões, insistentes e inevitáveis, que anunciam a escrita no estremecimento, no temor, na sacudida, no sobressalto, o inconfessável. Aquém e além do texto – que sempre será incompleto, que necessitará de leitores, sobre o qual nunca se darão por satisfeitos – escrever é como ter chegado ao meio de nosso próprio corpo. E é aí que se torna puro gesto.

3. AS QUATRO FORMAS DO *ESCREVENDO* E DO *LENDO*: A IDENTIDADE, A DIFERENÇA, A INTIMIDADE E A SOLIDÃO

Ler ao revés é deter o tempo que nos designa este mundo e impedir que a máquina utilitária do universo siga seu caminho de massacres.

Ler é deixar de fazer ruído. Ler é apoiar o corpo em um tempo que não vivemos, para poder vivê-lo.

Ler é livrar-se da tirania opaca de um único tempo.

Ler é esse instante no qual a conversação com os mortos se torna pura vida.

Ler é a pausa que pode tornar mais largo o universo.

Carlos Skliar

3.1. A IDENTIDADE DO PEQUENO, A DIFERENÇA DA INFÂNCIA E A SOLIDÃO DO POETA: MANOEL DE BARROS

O pequeno, o ínfimo, o que se quebra por nada, aquilo que é inútil, sem serventia, o que dura pouco menos de um instante que já é mínimo, o que desfaz a civilização do ouro e a blasfêmia; inclusive o que não se lembra demasiado, o ímpar, o insuficiente, o sapato solto sem cadarços, o incompleto, o débil, a maçã meio comida, a fragilidade do tempo, da sílaba e da areia; o dócil, o que não se pronuncia porque ainda não é palavra, o que não se cala porque por hora não é silêncio, a árvore ou a flor ou uma criança em desamparo: este é o mundo.

O mundo que inventa o que não se descobriu, o que nega passagem às bestas da guerra, o que abre o idioma com voz suave e ali confessa seu inválido segredo, o que ama o canto de uma página, o que contempla sem dar explicações, o que não zomba do homem desprezado nem remove cizânia, a ferida de um pássaro comum, o mundo da criança rejeitada por seus pais, o dos loucos cuja lucidez espanta.

O mundo do pobre diabo, o da estrela apagada, o de tudo aquilo que de verdade importa e que não tem espessura nem relevância alguma; a repetição da água até converter-se em outras coisas em sua chegada ao oceano, o jogo sem prêmios nem castigos, a fixação de uma trepadeira em uma parede amarela. Enfim: todas aquelas coisas que não têm nome e que, como dizia o poeta brasileiro, são as mais pronunciadas pela infância.

É no ínfimo – diz Manoel de Barros (2010) – onde se aprecia a exuberância – tão irrelevante – do pequeno.

Te perguntas, então, o porquê da devoção que têm pelas tumbas as mariposas de manchas vermelhas, te interrogas sobre o lado da noite que primeiro se umedece, te preocupas com o modo como as violetas preparam o dia para morrer mais tarde, afirmas que o esplendor da manhã não pode ser aberto com faca alguma, estás convencido de que tudo aquilo que não conduz a nada, isso mesmo, é o que serve para a poesia.

Deveríamos desaprender, escreves, que é o contrário de saber algo, e te resulta de imediato indiferente já havê-lo conhecido.

Desaprender pelo menos oito horas por dia para adquirir os princípios fundamentais do mínimo, a saber: que é um privilégio não saber quase nada, que há de antepor o primordial ao fundamental, que tudo que é inútil serve para a poesia, que gostaríamos de tomar banho de rio, que há de inventar-se para conhecer-se, que se devem utilizar palavras por sua entonação e não por seu significado, que é certo que os cristais estilhaçados em mil pedaços se reúnam mais tarde ou mais cedo no sorriso de uma criança, que duas nuvens não compõem a mesma chuva e que, quiçá, haverá de ter a preguiça justa para nunca permanecer muito tempo sério.

Porém, o mínimo, o ínfimo, o pequeno, não é a solidão, mas o solitário: a pátria dos gestos sozinhos, fragmentários, que não conformam um sentido nem de princípio nem de final, nem de vertigem nem de serenidade, nem de memória nem de esquecimento: as minimezas ocorrem, como ocorrem os peixes de cores cambiantes, como as ruas breves que não oferecem sinais ao transeunte, como as nuvens dissipadas diante do primeiro vento, como uma chuva em limiar que acaba

por não chover-se, como uma ideia qualquer nada pretensiosa, como uma página em branco que bem poderia ter sido escrita, ou vice-versa.

Pois estão sozinhos os guarda-chuvas perdidos, os olhares que não se viram, o declive da montanha interrompido pelas ervas crescidas, as carícias no ar que não alcançaram outro corpo, a chamada à porta errada, o abraço de uma criança órfã, a passagem do trem pela estação perdida, a enfermidade do som, o delírio que não é considerado sensatez, o instinto abandonado no altar do argumento.

E toda a poesia a ponto de ser escrita e que ninguém, por preguiça ou por descuido, jamais poderá escrever, nunca.

3.2. A IDENTIDADE DA ESCRITA, A DIFERENÇA DO “SIM”, E A SOLIDÃO DA VOZ: CLARICE LISPECTOR

Se é certo que tudo no mundo começou com um sim, se é verdade que um átomo diz sim para outro átomo e assim começou o mundo, então a solidão é afirmação, não se inscreve a partir da enunciação do nome de cada um, mas da indefinição de um ser que grava e apaga em cada linha, morte e ressurreição de uma escrita talhada no corpo.

Havia gostado tanto de escrever uma história que começaste com “*Era um vez*”, porém não era uma fábula para crianças. E iniciaste novamente a formular as palavras seguintes: “*Era uma vez o amor*”, “*era uma vez o erro*”, “*era uma vez a paixão*”. Te parecia impossível, porque as histórias necessitavam do ardor do sangue e dessa pena tão remota, tão alheia como própria.

Então, disseste, escreveste: “*Era uma vez um pássaro, Deus meu.*” (LISPECTOR, 1973, p. 13).

Para ser alguém, há que ser o outro dos outros, a pura confusão de identidade, a memória que se esquece de si diante do esplendor do mundo. Ninguém pode nomear-se a si mesmo sem ocultar uma grande ausência de rostos. Ninguém pode ser capaz de toda capacidade.

A única técnica – ai, essa expressão mortuária – é a humildade: a absoluta consciência de que alguém é totalmente incapaz e que terá de aproximar-se das coisas com o sigilo absoluto da mirada limpa.

Se te aproximares do volume excessivo dos nomes, as coisas sairão disparadas.

Teria de aproximar-se com a suave ignorância, com a frágil tentação do desconhecimento: abrir uma porta e, simplesmente, olhar. Olhar o sol que nunca vimos

antes, o das três da tarde. Olhar o pássaro que se transforma em águia. Olhar a dor sem precaução nem alegorias. Olhar o resultado da mentira. Olhar uma sombra maior que a tua estatura.

Somente assim – e ainda assim – não totalmente seguro, não totalmente certo – haveria escritura: o olhar conserva algumas imagens que existem e outras que nunca existiram, e se escreve também lembrando alguém do que ainda não viveu.

Escrever, Clarice, é não saber o que continua. Buscar o que segue à escrita é como deixar emergir uma palavra utilizando-a como isca: que outras palavras virão, se é que vêm? Ou o que virá é o nada?

Outros escreveram a exasperante totalidade do tudo, outros nomearam o mundo com um punhado efêmero de sons. Porém: o que é mais revelador, o que revela o que: o tudo ou o nada?

Te é impossível a ingenuidade frente à totalidade, porém te é possível por acaso a inocência diante do que parece vazio, nulo. Olhar com inocência, sim, como se esse olhar e essa inocência fossem a textura íntima da solidão; a solidão difícil e paciente, a que ofusca a fragilidade do desejo, a que conhece o inferno da paixão, a que reconhece suas próprias dores e se ruboriza pela ansiedade de fazê-los esfumaçar-se.

Escrever, Clarice, é prolongar o tempo. Encontrar o tempo no interior do tempo. Fazer com que os segundos sejam partículas, milímetros; trazer fios de carne no centro do tempo metálico; permanecer em vez de escapular; não deixar que as horas passem, mas fazer com que passem palavras nas horas.

Escrever no espaço que deixam as teclas simultâneas de um piano, negando-se o sentido antes do tempo, com a paciência do amor e o amor da paciência.

Querer escrever com a pele, mas ter que escrever com as palavras, apesar das palavras: “*Era uma voz, Clarice*”.

3.3. A IDENTIDADE DO MÚLTIPLO, A DIFERENÇA DO VAZIO, E A SOLIDÃO MAIÚSCULA: FERNANDO PESSOA

Para que escrever senão para fazê-lo melhor?

Mas também: para poder ser o pouco que acreditas ser, por mais sem graça e pequeno e nada que sejas. Para não deixar de escrever, ainda que depreciando-te na escrita. Para seguir consumindo o veneno, desapontar o vício necessário e inoportuno. Para perder-te, sem alegria, sem desembocadura, sem regresso algum para o oceano. Para ter uma visão do imperfeito e do fracassado.

E Pessoa: para que escreve?

Ninguém pode abdicar de seu próprio castigo: escrever a escritura insegura, como quem toma ar e respira um pouco melhor, sem que a enfermidade tenha sido curada.

Qual enfermidade, qual afogamento?

A da insalubre perda da doçura. A falta de entusiasmo. O desinteresse pela verdade. Pensar tanto. Ser a própria margem da resignação. Querer dormir e saber que é uma ficção o leito, a parede, a tinta, a sombra.

Escrever, às vezes, porque não há nada a dizer.

E encontrar o sentimento em tudo o que não está sentindo: escrever no tédio substancial do isolamento, escrever como solidão isolada.

Distrair-se do viver. Talhar-se à imagem e semelhança da própria solidão.

Apenas as conversações dos sonhos com os amigos imaginários adquirem espírito e relevo. O resto é querer dormir e não poder dizer nada, esfumçar-se diante de um espelho vazio.

Pois nada chega a nenhuma parte, e a abstenção do escrever é nobre: todo o escrito não passa de uma sombra grotesca da palavra sonhada.

Escrever porque é impossível conhecer.

Também é uma enfermidade não saber dizer o que se vê, não poder dizer o que se pensa. Haveria de fazer o esforço para tornar real a vida impronunciável: como o fazem as crianças, que transformam o que não pode ser transmitido em percepções literárias.

Mas se Pessoa se pergunta por si mesmo, se farta-se de si, se desconhece, se cansa da vida e pretende o absurdo: não abandonar a existência, porém deixar de sequer haver existido.

Entre o não existir e o nem sequer haver existido: uma desolação que se cura, escrevendo-a, inutilmente; desejando traçar um caminho feito “a partir de um lugar do qual ninguém parte, para um lugar a que ninguém vai” (PESSOA, 1997, p. 112).

Lês o *Livro do Desassossego* e te perguntas: para que Pessoa escreveu esse livro?

Para a imperfeição, para defender a inutilidade, rechaçar a vaidade da verdade e traír qualquer possível teoria.

Devia tê-lo escrito, porque, no fundo, não há nada além da tristeza.

Uma tristeza como a do crepúsculo, feita de canções, de renúncias falsas; uma tristeza como um tédio por ter de sentir algo, qualquer coisa, tudo; um amarelo pálido, o som de quem grita dentro de um quarto escuro.

Como o resquício de uma tristeza antecipada.

Ou como a tristeza por ver chorar uma criança: o horror desprevenido de um coração exausto.

A tristeza definida, indefinida.

Enfim: a tristeza sem causa.

Se nos multiplicássemos em vários fragmentos, se nos fragmentássemos em diversas solidões, quiçá a travessia da vida não fosse tão espantosa ou tão severa ou tão persistente ou tão vã; se fôssemos tantos outros, sem um alguém que nos pense, nem nos reúna, nem nos chame a atenção, talvez pudéssemos sentir, falar ou escrever sobre a solidão de outra maneira: com a voz do desassossego.

O desassossego, o sabes, pode ser uma das tonalidades da verdade: o corpo se opaca, a alma parece expandir-se para os lados e a voz é uma mescla diluída entre partes de outono, partes de gravidade, partes de esquecimento e partes de abandono. Aquilo que o desassossego busca é uma confissão entre o dizer tudo e não dizer nada, quer dizer, no meio de uma pegada e uma cavidade, no meio do caminho entre a absoluta lucidez e o completo desânimo.

Não, não é uma voz, são tantas vozes: o que se detesta, o que se repugna, o ódio, a ação involuntária que se mescla com o sonho voluntário, a gravidez do nascimento e a sensação de que não se nasceu nem para a ação nem para o sonho. Como se o corpo estivesse em outro lugar e as palavras lutassem ou por sua liberdade ou por sua consternação.

O desassossego como tristeza, sim, que é como uma esperança sem vestígios, sem horizonte. Uma voz peculiar que se pergunta sobre uma solidão que é ao mesmo tempo multitudinária e tão pouca coisa; o insubstancial de uma pronúncia que nada pode contra o singular e o plural, que nada pode contra a fome da voz, e que se submete a uma batalha sangrenta entre a ideia e a carne, entre o conceito e o alarido, entre o normal e o bestial.

Pessoa, que não existe, existe em um quarto quieto, em um quarto solitário, em uma habitação sem números, sem luz, com a incerteza de calar ou proferir o clamor que arde em suas múltiplas solidões.

Pensar com sensibilidade ou sentir com o pensamento? Esta é a questão. Pensar na tepidez do sol até fazê-lo arder, pensar no ritmo do coração até mudar sua vertigem ou sua calma, pensar como viver, evitando a todo custo o ter de viver sob o ditame injurioso do pensamento.

A solidão de Pessoa, essa solidão de um homem inexistente, essa solidão que se derrama sobre setenta e dois homens verdadeiros, aceita tudo, recebe tudo, inclusive

o que está sobre ela: os deuses mortos, o céu aberto, o destino mudo, a humanidade incerta, as religiões cegas.

Mas, sobretudo, o que essa solidão busca, o que deseja mais do que tudo em sua densidade é compreender: compreender como é possível que outras pessoas existam, que existam almas diferentes que não são de ninguém, consciências estranhas que fazem com que nenhuma consciência seja a única; compreender a semelhança do outro ou desejá-la, porque ninguém, nem sequer Pessoa admite a existência dos demais, essas gentes que apenas transcorrem como uma paisagem, uma paisagem desnudada e só, uma paisagem invisível, entre ruas reconhecidas: “Quanto mais diferente de mim é alguém, mais real me parece” (Ibid., p. 245).

Se navegar é preciso, se o mundo é um imenso oceano à deriva, a única verdade que conta é a exceção: não há normas, não há, e cada um de nós, cada uma de nossas solidões, cada voz que naufraga entre o dizer e o não dizer é a comovedora exceção a uma regra que não existe.

Pessoa é uma regra que não existe.

Pessoa é a mais imperfeita de todas as desejadas exceções que nunca existiram, e que não existirão jamais.

3.4. A IDENTIDADE DESCONHECIDA, A DIFERENÇA VIVA, A SOLIDÃO ENQUANTO SILÊNCIO: STEFAN ZWEIG

Não dizer, ainda.

Os segundos, as horas, as décadas que passam, às vezes não são mais do que um grande segredo amontoado entre as têmeoras, o limiar de uma enxaqueca.

É verdade: há algo ali fora que continua, que dura, que toma a extensão de uma vida, de um sonho justo ou de um pesadelo insano, de uma moeda alçada em voo que ainda permanece sobre sua borda, sem tomar decisão alguma.

Há vidas que se desdobram em todas as direções possíveis: saltam, empurram, voam, sopram, se estiram, contraem e bebem; vidas que ocupam inúmeros declives, que entram e saem das coisas como se nada fosse realmente importante e a leveza de todas as brisas as impulsionasse à mercê em um vai e vem sempre distinto.

As palavras, ali, tomam a forma do estrondo e da retratação, nada é definitivo, cada fragmento o é; a cada instante parece mudar de pele, mudar o rosto, apontar o gesto para outra direção.

A solidão como distração, como a geada que se faz água e logo lama e logo areia e logo pedra e, enfim, outra vez, em uma repetição sem ar, o orvalho da madrugada, o frio seco manhã, a esquálida tepidez do meio-dia, a umidade da tarde, a reclusão do corpo pela noite.

Entretanto há vidas cuja gravidade não está no que se desdobra, porém no que se contém, em tudo aquilo que está a ponto de ser dito e ainda não é pronunciado, vidas que se submetem à ilógica de uma dupla vertigem: a da paixão desordenada – o desejo rugoso, a obstinação da beleza – e a das palavras que não são ditas, que não acontecem, guardadas em sigilosos cofres, sempre pequenos, incapazes de reter a explosão iminente de uma língua que vocífera e cala ao mesmo tempo.

A solidão como confissão: algo será dito, porém mais tarde, algo fundamental, algo que logo – quiçá tarde – muda todo o argumento da obra, algo que não se pode dizer no momento porque nunca há um momento oportuno, algo que não pode imitar o desejo nem seguir como torpe tradução à intensidade do vivido.

Uma superação evidente: viver o que se vive, dizer o que se vive; uma linha perceptível que distingue o rumor incessante no essencial sem insistir em dá-lo a conhecer.

Não seremos matéria de opinião, mas de percepção. Atravessamos o mundo de frente enquanto a vida costuma estar por trás e aos lados.

Damos nomes a tudo o que ocorre, e um roteiro silencioso vai tecendo ao mesmo tempo uma história completamente diferente: desconhecidos que deixam – quase sem querer – sinais ou símbolos imperceptíveis e duradouros, vozes de outros que uivam dentro de nós.

Como se um desconhecido não fosse uma verdade, porém a encarnasse; como se a verdade, sempre, viesse de outra parte.

Contudo, não se trata da verdade última, derradeira, que dá conta de tudo aquilo que não foi visto nem compreendido antes, uma razão lúcida que sobrevém apenas até o fim como lição quieta: é mais bem a decantação de um relato que dá um sentido oblíquo para o passado, uma sorte de terremoto que começou distante daqui e que agora faz tremer toda a pátria do presente.

Alguém te diz que aquilo que pensavas jamais havia sido desse modo. Que o amor não era amor ou que era amor completamente. Que essa dor não merecia o tamanho de tua ferida. Que havia algo pendente entre nós, uma rocha em um vai e vem pedregoso, uma lasca em suspenso, a detenção de alguém em sua memória enquanto o outro continua alterado.

Um homem recebe uma carta, um documento de quinze ou vinte páginas, folhas escritas com letra débil, exausta. Uma mulher desconhecida escreve a revelação de sua própria vida: é por acaso possível que esse homem não soubesse da existência de alguém para quem foi o argumento de sua vida? É possível que sua existência haja prevenido o sentido de não haver reconhecido a presença iniludível de uma desconhecida?

A escrita se torna, assim, a memória comum de um par de vidas até aqui ignoradas por uma delas, a reconstrução de cada passo que se deu sem saber, o amor que se deu sem amar, a expectativa, o desejo, a espera de um outro sem alguém.

E com a última carta começa outra vida: uma vida ao contrário, daqui para trás, impedida de mover-se para a impunidade dos dias que virão e agora condenada, sujeita, a uma vida que já era sua sem sua presença. A indiferença suprema, voluntária ou não, demente ou não, que confinou outra vida num relato sem nós, pura intimidade sem voz.

Até aqui já é impossível o ocultamente e o silêncio, e aparece de frente a um espelho de décadas pelo qual nunca havia passado antes, como se nada tivesse fixado nessa imagem que era sua, girando o rosto por azar ou indolência ou estupidez, para impedir olhar-se de verdade.

A *Carta de uma desconhecida*, de Stefan Zweig (2002), mostra até que ponto nossas vidas são relatos cuja autoria está escrita em outra parte, em outro tempo, com outras palavras, quase sem nós.

De onde vêm essas flores que celebram cada aniversário; esse aroma pontual? Onde está o filho que não se conhece e que agora já morreu sem poder voltar atrás? Como fará para continuar uma conversação cujo início não foi escutado? Como fará para avançar, se a verdade que se oferece, a verdade do amor, agora começa a retirar-se como uma sombra bestial por debaixo de cada uma das portas, impedido de gritar, ausente de sua própria criação, de sua própria evidência ignorada?

Não poderá senão olhar, como se ocorresse pela primeira vez, como se nunca tivesse olhado em certa direção, e ver que o jarro azul em cima da mesa, ali onde o homem está lendo a carta de uma desconhecida, já não tem flores, justo hoje, o dia de seu novo aniversário, o dia que compreender todas as vidas presentes e perdidas, o dia em que, de verdade, saberá de que é feito o frio e como é irreparável a morte.

REFERÊNCIAS

- BARROS, M. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.
- BARTHES, R. *El placer del texto y lección inaugural*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2003.
- LISPECTOR, C. *Água viva*. São Paulo: Artenova, 1973.
- MESCHONNIC, H. *La poética como crítica del sentido*. Buenos Aires: Mármol-Izquierdo Editores, 2007.
- PESSOA, F. *O livro do desassossego*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SKLIAR, C. *No tienen prisa las palabras*. Barcelona: Editorial Candaya, 2012.
- _____. *Isto não é um livro de poemas*. Rio de Janeiro: Textoterrítório, 2015.
- SLOTERDIJK, P. *Normas para el parque humano*. Madrid: Siruela, 2006.
- WELTY, E. *La palabra heredada*. Madrid: Impedimenta, 2012.
- ZWEIG, S. *Carta de una desconocida*. Barcelona: Acantilado, 2002.

SOBRE O AUTOR

Carlos Skliar é pesquisador do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de la Argentina (CONICET) e da área de Educação da Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). É Doutor em Fonologia, com Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pela Universidade de Barcelona (Espanha). Atuou como professor adjunto na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e como professor visitante em outros países: Universidade de Barcelona (Espanha), Universidade de Siegen (Alemanha), Universidade Metropolitana de Chile, Universidade Pedagógica de Bogotá (Colômbia) e Universidade Pedagógica Caracas (Venezuela).

É autor dos livros de poemas *Primera Conjunción* (1981), *Hilos después* (2009), *Voz apenas* (2011) e *Isto não é um livro de poemas* (2015); do livro de aforismos e ensaios *La intimidación y la alteridad* (2006); e publicou também *No tienen prisa las palabras* (Candaya, 2012) e *Hablar con desconocidos* (Candaya, 2014).

É autor de vários livros sobre pedagogia e filosofia, incluindo *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado* (Terceiro Prêmio Nacional de Ensaio, Secretaría de Cultura de Nación, 2013), *Desobedecer a linguagem* (2015) e muitos títulos em parceria, com traduções publicadas em português e no Brasil.

E-mail: skliar@flacso.org.ar

Recebido em 01 de abril de 2016 e aprovado em 28 de abril de 2016.

Notas para pensar uma leitura... o aprendizado da vontade criadora de Zarathustra

Notes to think of reading... The learning of Zarathustra's creative will

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n66p31-45>

MARIA DOS REMÉDIOS DE BRITO¹

RESUMO: O presente ensaio objetiva destacar breve nota sobre o primeiro estágio da segunda parte da obra *Assim falou Zarathustra*, de Friedrich Nietzsche. O fio condutor de leitura será a ideia de vontade criadora. O personagem central, Zarathustra, pretende reeducar os seus discípulos pelo excesso de amor e busca ensinar-lhes a mais alta afirmação da vida, exigindo do criador um exercício trágico de criação. Então, criar para a superação é inseparável da destruição, da dor e do sofrimento. Para fomentar esse exercício criador, faz-se fundamental a coragem de olhar para o abismo. Zarathustra promove a reeducação dos seus discípulos, ao mesmo tempo em que faz sua própria abertura para o aprendizado de si mesmo.

PALAVRAS-CHAVE: Vontade criadora; Zarathustra; discípulos.

ABSTRACT: The article intention is to highlight a note in the first stage of the second part of the work *Thus Spoke Zarathustra*, by Friedrich Nietzsche. This reading is guided by the idea of creative will. The main character, Zarathustra, intends to re-educate his disciples through love and tries to teach them the highest affirmation of life, demanding a tragic exercise of creation from the creator. Therefore creating for overcoming is inseparable from destruction, pain and suffering. In order to stimulate this creative exercise, the courage to

1. Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.

look into the precipice is essential. Zarathustra promotes the rehabilitation of his disciples while opening to the learning of himself.

KEYWORDS: Creative will; Zarathustra; disciples.

“Criar – eis a grande liberação do sofrer, e o que torna a vida leve. Mas, para que haja o criador, é necessário sofrimento, e muita transformação.”

(NIETZSCHE, 2011, p. 82)

1.

A obra *Assim falou Zarathustra: um livro para todos e ninguém* demarca o terceiro período filosófico de Nietzsche e condensa os principais temas de seu pensamento filosófico. Ela não se torna importante somente por sua filosofia madura, nem por apresentar uma linguagem extremamente refinada e uma estilística avançada, mas, principalmente, porque apresenta um pensamento demolidor e construtor, que exercita a base mais afirmativa do pensamento de Nietzsche.

A perspectiva de leitura dessa obra fundamental é que ela tece uma especial perspectiva formativa do personagem central, Zarathustra. Com isso, ela não pode ser negligenciada na educação, tampouco pelos pesquisadores interessados na filosofia da educação e na ampliação interpretativa do pensamento filosófico-educativo deste pensador.

Os elementos constitutivos de sua ação formativa se configuram pela vivência, pela tensão, pela contradição e pelo movimento, bem como se observam o alto e o baixo, o fogo e a cinza, a plenitude e o declínio, a abundância e o vazio. Com esses elementos é que Zarathustra traça a sua crítica à conservação e à tradição. Os ensinamentos de Zarathustra (que não são imposições, mas interpretações, sinais, indícios, signos) buscam compreender o indivíduo como criador, capaz de exercitar a singularidade, o que lhe é próprio e particular; buscam a potencialidade da força criadora, a fim de que o indivíduo se mova para a superação de si mesmo – questões esquecidas por algumas perspectivas tradicionais de formação. No entanto, a vontade criadora não é um limite, mas autossuperação, envolvendo todo o aspecto dinâmico e trágico da vida.

Assim, o mosaico zarathustriano é uma contestação de toda vida niilista e reativa da cultura do seu tempo. Em torno da tarefa crítica e da ruptura da tradição, pode-se compreender o esforço crítico, demolidor, criador e afirmativo da obra e do

personagem central, o que nos permite pensar outra ordem de argumentação. O pensamento filosófico de Zaratustra quer penetrar de modo mais fundo em todas as esferas de negação da vida, para chegar à elevação de uma filosofia afirmativa e experimental, dando perspectiva *para o como se tornar o que se é*, que não é querer uma essência, uma natureza, uma determinação fechada, ou prender-se em si mesmo, em seus valores e costumes. *O como se tornar o que se é* é aberto para um processo constante de formação que demanda despojamento, vivências para além do que seja dado e definido. Dessa maneira, o conteúdo filosófico referenciado leva-nos ao enriquecimento, dando a possibilidade para que cada um, por meio do aprendizado de Zaratustra, se lance à procura de sua própria retomada, de seu próprio cume, para poder ser o que é. Há um convite ousado e corajoso para o indivíduo tomar sua formação como experimento altamente criativo.

Zaratustra quer sentir a vida e o mundo sendo atravessados sem receio, sem medo, pois assim requer esse tipo afirmativo por excelência, para dar ao indivíduo a capacidade de criar e festejar sua própria capacidade de elevar-se, sem paradas. Por isso, procura emergir de dentro dos valores da tradição, no intuito de retirar todos os véus e os seus disfarces, para destacar que nesse tipo cultural se estabelece a vontade afirmativa do asno, do apenas dizer sim, sem saber dizer não; e, nesse sentido, não cria, apenas conserva, ou seja, seu sim não é criador. Porém, para a conquista de estabelecer, criar, derrubar e novamente construir valores, avaliações, é fundamental saber dizer não mesmo ao dever, mas também saber dizer um sim criador; para tanto, é necessário derrubar ídolos, deuses e tudo que nega o poder criador do homem.

Com isso, ao dialogar com a negatividade, não pretende esvaziar-se, escamotear-se, já que é sentindo a fadiga, o nojo, a reatividade (niilismo) que procura dar voz ao grito criador. O que se segue serão algumas anotações da segunda parte da obra, que, tomando como fio condutor a ideia de vontade criadora como outra linha do aprendizado de Zaratustra, mostra como o personagem central vivencia o seu segundo declínio² e o que ele retira de formativo para si mesmo.

2. “[...] voltar para meio dos homens não mais significa voltar para a grande cidade, para a praça do mercado, para todos. Ao fazer a ação da segunda parte se passa ‘nas ilhas bem-aventuradas’, Nietzsche está salientando a importância que o indivíduo heroico continua a merecer no pensamento de Zaratustra depois do fracasso do ‘Prólogo’ e a descoberta de que alguns privilegiados deverão substituí-los no caminho para o super-homem” (MACHADO, 1997, p. 83).

2.

Depois de grandes desertos solitários, na segunda parte da obra *Assim falou Zaratustra*³, Nietzsche mostra o segundo “declínio” de Zaratustra. Apresentando-se “amadurecido” e “transformado”, Zaratustra pretende a *reeducação dos discípulos* por meio da sua volta junto a eles e da sua própria reeducação. Destacando mais uma vez o niilismo e sua incompatibilidade com a perspectiva do super-homem (problemática já posta no prólogo da obra), fala sobre a vontade de potência como a sabedoria da vida. Questões profundas que vão sendo apresentadas no transcorrer de seu percurso tratam da problemática relativa à vida, ao tempo, ao devir, à promessa da redenção fora do tempo. Retoma algumas discussões da primeira parte, insiste em fazer a crítica aos “valores religiosos, morais e gnosiológicos decorrentes da visão cristã de mundo” (MACHADO, 1997, p. 82), pois entende que esses impedem que o indivíduo se torne maior e acabam enredando-o numa teia viciosa de depreciação. Porém, se isso está entrelaçado com as relações complexas que passam pelo formativo, em que tanto insiste Nietzsche, ele toma posição, na seção “Do país da formação”, como forma de evidenciar a necessidade da transformação da cultura, do indivíduo e dos valores vigentes.

Em certa altura de seus discursos, há um outro movimento formativo, em que, ao deixar de discursar, canta e mostra uma outra faceta do seu aprendizado, definindo e pontuando uma outra guinada interpretativa de si mesmo, de sua compreensão de vida. Notam-se a metamorfose e a tensão do personagem, que se encontra no movimento para *como se tornar o que se é*. O seu aprendizado, efetivamente, é construído em rupturas, com desafios profundos, que mexem com sua intimidade, com seus valores, com suas atitudes. Não é à toa que, no decorrer do seu aprendizado,

3. Para Machado (1997, p. 81), “a segunda parte do livro, que apresenta a segunda volta de Zaratustra para meio dos homens, é constituída por três estágios de crescente importância. O primeiro é a reeducação dos discípulos através de um ensino em continuidade com a primeira parte: expõe, inicialmente, a crença em Deus, considerando-a causa do niilismo, incompatível com o super-homem e a vontade criadora; por abolir o tempo e o devir com a doutrina do imperecível e a promessa de redenção fora do tempo; critica, em seguida, os valores religiosos, morais e gnosiológicos decorrentes da visão cristã de mundo... O segundo estágio apresenta, pela primeira vez, Zaratustra atraído [...] pelo aspecto noturno, sombrio, tenebroso [...] Finalmente, o terceiro estágio introduz o tema do eterno retorno, situando a irreversibilidade do tempo e a existência do passado não só como limite à vontade de potência, mas também como desafio que deve ser levado em conta ao se pensar uma autêntica redenção”. Para essa breve anotação, foram tomados como imagem o primeiro estágio dessa parte e sua ligação com a ideia de vontade criadora. A leitura completa dessa passagem pode ser encontrada em outros textos publicados em periódicos nacionais.

se mostra preocupado, ansioso, insatisfeito; os desafios tornam-se mais presentes, o que o leva a ser mais exigente consigo mesmo.

A segunda parte da obra apresenta Zaratustra em crise em alguns momentos, e isso pode ser entendido como um avanço educativo e não como retrocesso, pois não compreende com exatidão os enredamentos dos problemas que lhe aparecem e, mesmo não sabendo solucioná-los, não se sente acuado, identificando que o formativo passa pelo desconhecido daquilo que se apresenta para nós. Não é possível entender tudo, ter para tudo respostas e soluções, e reconhecer isso é mostrar a sua dignidade. Por último, ele vai conduzindo a si mesmo e ao seu leitor para a introdução da temática do eterno retorno. E com ele eclode uma profunda dramaticidade, diante do seu aprendizado, o que não será ponderado neste ensaio.

3.

Após deixar os discípulos, retorna novamente à solidão, como uma espécie de busca de si mesmo, pois somente a personalidade heroica (e aqui se percebe o quanto Zaratustra a valoriza) é capaz de fazer esse trabalho. Recolhendo-se na caverna ou na montanha, sua sabedoria cresce, torna-se abundante, e ele pretende doá-la. Por isso, a segunda parte caminha juntamente com os ensinamentos da primeira, fazendo-nos lembrar do início do prólogo.

Floresce em sua solidão, se enche de amor, mostra-se impaciente, sofre, pois está distante daqueles que ama – os discípulos –, e, por outro lado, há uma espécie de desejo de furtar-se da companhia dos homens. Apresenta-se mais cuidadoso, motivado pelo excesso, pois luas e noites foram passadas, e cada vez mais o seu amor se torna maior. Deseja doar, compartilhar sua alegria e felicidade, quer ficar junto dos seus pares, tanto dos que ama como dos que não ama também – dos seus inimigos. Em certa manhã, é despertado por um sonho, no qual é presenteado com um espelho por um menino⁴. Zaratustra, ao olhar-se nele, não vê a sua imagem, mas uma careta e o riso de um diabo. O sonho é compreendido como um aviso: sua doutrina corre perigo e há a possibilidade de perder seus amigos. Diz: “*O joio quer ser chamado de trigo*” (NIETZSCHE, 2011, p. 79), seus inimigos querem desfigurar sua doutrina. Levanta-se de um salto, mas não como alguém assustado, como se procurasse ar, porém como um vidente. Com a aurora, seu rosto brilha e mostra uma grande felicidade. Ele, então,

4. Para a seção “Do menino e o espelho”, Nietzsche havia previsto “A segunda aurora”.

pergunta aos seus animais, à águia e à serpente, se acaso não estaria “transformado” e se para ele não viera a ventura. Sente-se preparado para descer e dar presentes, como outrora. Nessa altura do seu aprendizado, ele não está mais no mercado, na cidade sem nome, nem na cidade chamada “A vaca malhada”, pois: “Novos caminhos sigo, uma nova fala me vem; como todos os criadores, cansei-me das velhas línguas. Meu espírito já não deseja caminhar com solas gastas” (NIETZSCHE, 2011, p. 80). Quer navegar em outros mares, por isso, encontra-se feliz, “nas Ilhas bem-aventuradas,”⁵ sem ter receio dos seus inimigos, porque foram eles que lhe permitiram quebrar o ensejo de sua solidão, e Zaratustra lhes agradece por prodigalizar a sua sabedoria, a qual vem como um grito feroz e violento, pois, “em verdade, como uma tormenta chegam a minha felicidade e minha liberdade” (NIETZSCHE, 2011, p. 81). É com a voz leonina que Zaratustra se mostra, como aquele que pretende negar todos os embustes que lhe foram impostos: “Ah, se a minha leoa sabedoria soubesse rugir meigamente” (NIETZSCHE, 2011, p. 81), mas ela é violenta como uma onda forte que pretende dizimar o desamor, a vingança, a igualdade, a compaixão, as virtudes do medo, pois tem certo receio de que seus companheiros se afastem dele. Contudo, o caminho da sabedoria está na transformação do asno, do sim resignado, para um “eu quero”, por isso diz: “Minha selvagem sabedoria ficou prenhe em montes solitários; em ásperas pedras deu à luz o seu filhote mais novo. [...] No relvado macio de vossos corações, meus amigos! – no vosso amor ela quer aninhar seu favorito” (NIETZSCHE, 2011, p. 81). O momento aniquilador do pensamento retorna, o martelo criador se posiciona, é hora de bater no interior da vontade de nada:

Mas para o ser humano sempre me impele minha vontade criadora; assim o martelo é impelido para a pedra. Ó humanos, na pedra dorme uma imagem, a imagem de minhas imagens! Ai que ela tenha de dormir na mais dura e feia das pedras. Agora meu martelo investe furiosamente contra a sua prisão. A pedra solta estilhaços; que me importa? Quero completar isso: pois uma sombra veio um dia até mim! A beleza do super-homem veio a mim como sombra. Ah! meus irmãos! Que importa ainda – os deuses? (NIETZSCHE, 2011, p. 83).

O conhecimento do martelo que Zaratustra salienta é a sabedoria pela qual o homem pode tomar em suas mãos sua atividade, livrando-se de todos os grilhões,

5. Para esta seção o título previsto inicialmente era “Os deuses” (MACHADO, 1997, p. 82).

das prisões valorativas e morais, bem como do pensamento minguante dos deuses. Assim, a figura de Deus é destacada, não como criador de tudo, última lei, mas para o super-homem, essa força que se impõe como criadora, e não deve passar de uma suposição. “Deus é uma conjectura, mas quero que vossas conjecturas não excedam vossa vontade criadora” (NIETZSCHE, 2011, p 81). O homem, mais uma vez, é enfatizado como o criador⁶. Não é uma suposição de um Deus que fomenta toda a criação, mas o homem através da sua atividade, do seu querer libertador, demolidor, que pode dar sentido ao mundo e à vida, de acordo com o seu teor interpretativo. Esse pensar é exigente tanto do componente crítico como da própria superação de todo conhecimento vingativo que esteja ligado ao modo de pensar do homem do mercado.

A especificidade desta frase: “Deus é uma conjectura” (NIETZSCHE, 2011, p. 81) põe o querer como vontade de criar, celebrando a criação e, ao mesmo tempo, a inseparabilidade da destruição. Nesse sentido, o homem pode conferir a si mesmo a capacidade de exercer o seu experimento e, até mesmo, fazer de Deus uma ficção. Ora, se com a imagem de Deus tudo já tinha seu destino e naturalização, com a figura do criador tudo é revirado e revisto. Pois com ele a vida e o mundo são movimentos. Com isso, torna-se apropriado dizer que a vontade criadora exerce a liberdade, esmagada pelas concepções tradicionais de mundo que tendem a apri-sionar o indivíduo ou mesmo as concepções moralistas da compaixão.

Mais cauteloso, Zaratustra pretende “reeducar” os seus discípulos, chamando atenção para a crença em “Deus”, nos “compassivos”, nos “virtuosos”, na “canalha”, nas “tarântulas⁷” e nos “sacerdotes⁸”. Zaratustra pretende ensinar aquilo que pode fomentar a mais alta possibilidade da afirmação ativa, construtiva de uma saúde vigorosa, capaz do exercício trágico da criação, destacando que só a partir do esforço

6. Para Eugin Fink (1988, p. 80), o homem criador “é o autêntico, essencial. Naturalmente que ‘criador’ não significa o homem do trabalho, mas o homem que cria jogando, que cria valores, que quer e possui uma grande vontade, que estabelece para si um objetivo, que ousa um novo projeto. Para o criador não existe mundo sensível já pronto no qual ele se limita a integrar-se, que ele aceite; o criador assume uma atitude original em relação a todas as coisas, estabelece novas medidas e novos pesos, dá uma forma totalmente nova à vida humana, existe de modo eminentemente ‘histórico’: quer dizer, como fundador”.
7. Na seção “Das Tarântulas”, Nietzsche se volta contra todas as correntes modernas que pregavam a democracia, o socialismo e, acima de tudo, contra o cristianismo, com suas noções de igualdade perante Deus, indo contra todas as concepções tradicionais de justiça. Nesta mesma seção ele ensaia a temática da moral dos senhores e da moral dos escravos, que vai ser explorada na sua obra *Genealogia da moral* (1998) e em *Além do bem e do mal* (1992).
8. Sobre os sacerdotes, Nietzsche se aprofunda nesta questão em seus livros posteriores a Zaratustra, em *Além do bem e do mal* (1992) e *Genealogia da moral* (1998).

da autoformação, na deseducação desses valores, se pode caminhar para as alturas. Portanto, o homem é convidado a desaprender o que lhe foi imposto como verdade, como lei, para que possa superar-se. É assim que a *Bildung* zaratustriana vai para além da instrução ou da informação, ela atravessa como um contramovimento aquilo que está instaurado como norma na cultura. É no entendimento de outro sentido, de outro significado, de novos hábitos que pode haver superação de si mesmo. Dessa forma, o potencial formativo de Zaratustra é desconcertante, porque é exigente de nova postura, de um exercício forte de saber lidar com a decadência, sem que nela se possa sucumbir. Não é negando-a, mas é com ela que o homem pode fazer sua travessia. Dessa forma, ele retoma a discussão sobre os valores danificados, pois quem quer ser criador deve ser também parturiente.

Para ele próprio ser a criança recém-nascida, o criador também deve querer ser a parturiente e a dor da parturiente. Em verdade, através de cem almas percorri meu caminho, e de berços e dores do parto. Muitas vezes me despedi, conheço as pungentes horas finais. (NIETZSCHE, 2011, p. 83).

Ou seja, é com o despojamento, é com a coragem de fazer despedidas que o homem pode sempre renascer novamente. O conhecimento da filosofia do martelo sofre, ao perceber que o homem vive nessa prisão. Prefere cem vezes, cem dores, que a sua vontade chegue para libertá-lo, pois não quer jamais sentir o cansaço de não querer criar, de não dar sentidos a outros valores. Então, essa vontade deve estar para longe de todos os deuses; é nesse sentido que a criação se instaura de maneira formativa em Zaratustra, tanto para ele como para nós, leitores. Porque, ao criar outras medidas, pode criar outros conhecimentos condizentes com a vida afirmativa e livre, ou seja, com outro tipo de homem. E toda essa perspectiva criativa não se fez em cima de verdades dadas – é dessa maneira que Zaratustra insiste em dizer que fez seu caminho por cem tentativas. Educa-se e se torna educador pelo exemplo, porque comunica, exercita a sua coragem e o seu posicionamento diante da vida: educa quando denuncia, se expõe, coloca em evidência tudo que parece já quase naturalizado, questiona os valores impostos como verdades, e, por fim, convoca o indivíduo a assumir uma postura reflexiva e crítica perante a vida em que vive.

Chamando atenção para a vontade minguante, dialoga com os valores da tradição. Ele expõe a ideia de Deus, que ultrapassa todo e qualquer limite de tempo, dando um olhar sobre tudo que já está determinado, perenizado e sem mudança.

O tempo é nada, não é levado a sério, ele não é real. A própria história aparece sem nenhum sentido, mas, com a morte de Deus, deseja retornar ao sentido da terra e do tempo; e deste último não nos devemos afastar nem ultrapassar o devir das coisas, o perecimento dessas, a contínua mudança. A crença em Deus reflete a caricatura do homem vingativo, que embute na história as forças decadentes, ao mesmo tempo em que essa crença quer fixar as doutrinas do uno, do imóvel, negando o devir. Não é por acaso que faz a crítica a toda vida fraca, que, muitas vezes, é vista sob o olhar das filosofias cristãs, que tomam a renúncia e a compaixão como valores superiores. Se a vida é vontade de potência⁹ e é essa a sabedoria que traz aos discípulos, seu móvel é sempre a superação, a dominação, a luta e a criação de novos valores condizentes com a vida. E isso pode ser bem visualizado na seção “Da superação de si”. Portanto, todo criador deve querer sua redenção através da dor, do sofrimento. Contudo, essa vontade de nada é apresentada na figura de Deus, do divino, do transcendental, no que é eterno, e as imagens do martelo, da construção e da atividade são negligenciadas.

O que move a questão da criação e da própria superação não é um pensar vingativo, hostil ao mundo e à vida, mas a superação que busca a vontade ativa que esteja distante das ideias teológicas e metafísicas. A superação, ao contrário, deve voltar-se para o movimento, para o devir. Nesse sentido, o saber deve estar envolvido com a vida, com a crítica, com a afirmação, com a superação do pensamento vingativo. É com esse saber que Zaratustra quer mostrar a sua selvagem sabedoria para os niilistas, os corpos cansados, no sentido de educar seus pares para estarem distantes de tais inspirações e, por outro lado, reeducarem-se a si mesmos diante dessas tentações; esse é um dos desafios dos seus ensinamentos. A educação de Zaratustra não pode ser vista desvinculada do seu aprendizado e dos seus ensinamentos; aliás, esses dois componentes caminham conjuntamente.

A relação que o educador Zaratustra dispõe com seus discípulos é tentar alertá-los para longe das concepções de vida que inspiram o cansaço, a não criação e a não atividade. Até nesse momento, ele aspira a imitar os seus pares na prudência,

9. No texto de Clark (2001), esta autora afirma que, antes de a vontade de potência aparecer em *Assim falou Zaratustra*, ela se mostra primeiramente em uma direção psicológica. Nesse texto, há três distinções a respeito da vontade de potência no pensamento de Nietzsche: a psicológica, a biológica e a doutrina ontológica, destacando os níveis psicológico e ontológico. Na perspectiva psicológica, trata da motivação do humano, há uma perspectiva restrita e ampla. A doutrina ontológica é qualificada como força do universo. No mesmo artigo, há um esforço para compreender a doutrina em seu *status* epistemológico. Sobre a questão epistemológica, segue uma esquemática em que a doutrina possa ser metafísica, científica ou mítica.

à distância, para incitá-los a procurar os cumes. A sua visão é destacar a possibilidade de viver uma vida fora da vingança e, nesse sentido, procura compartilhar com eles essa responsabilidade, para que façam esse trabalho consigo mesmos. No momento em que Zaratustra leva a eles tal compreensão sobre a vida, a sua relação não só demanda ousadia, medo, engano, perigo, mas uma grande e profunda responsabilidade para ambos. No entanto, essa relação entre educador e discípulo, para esclarecer, foi constituída pelo respeito e não pela imposição, pelo comando. Isso fica claro, no final do capítulo anterior, quando Zaratustra pede que os discípulos o questionem, pois longe dele querer meros ouvintes cativados. Isto é, de certa forma, respeita a capacidade de o outro poder guiar a si mesmo. Reforçando a leitura dos “discursos”, o educador Zaratustra inspira a capacidade mais profunda dos seus pares para manterem-se a distância da vida cansada. Provoca-os para serem cada vez mais profundos em um mundo que perdeu de vista a profundidade da vida. Esse é um exercício formativo que demanda trabalho, sensibilidade e, acima de tudo, respeito consigo mesmo.

Sendo assim, destacam-se algumas seções em que se pode visualizar a denúncia de Zaratustra, para se entender que tipo de movimento educativo deve ser feito. Fala sobre os “compassivos”, acusa-os de gerarem a dor, o sofrimento, deleitando-se em sua compaixão: são indivíduos sem pudores, e contra eles mostra a figura do nobre, esse tipo que procura estar acima da compaixão, já que, para Zaratustra, há um mal-entendido em tudo que se vê como compaixão, pois favores não geram gratidão, como dizem, mas apenas ressentimentos. Por isso, ele sente vergonha do sofredor e da sua própria vergonha, e diz que, quando o ajudou, foi, sobretudo, tentado contra a sua avidez. Os valores da compaixão, no fundo, só querem esconder a dominação, ao mesmo tempo em que aquele que se utiliza dela tem um olhar curvado para baixo, que busca o decadente, o pobre, o insignificante, para oferecer sua solidariedade, mas, no fundo, quer fazer bem para si mesmo. A compaixão quer dispor-se de si mesma, do seu próprio amor. Para livrar-se da compaixão, é necessário declinar de todos os sentimentos menores. Por isso, é preciso livrar-se inclusive dos “sacerdotes”, que são tomados pelo maior dos redentores, pois o redentor dos sacerdotes, pelo qual se pensou a grande redenção, não deixou, sobretudo, de gerar falsos sonhos. Portanto: “E de homens ainda maiores do que todos os redentores ainda tereis de ser redimidos [...]” Zaratustra retorna à ideia do super-homem, mas para ele “jamais houve um super-homem” (NIETZSCHE, 2011, p. 89). Criticando

a moral cristã e todos os seus efeitos, fala daqueles que se chamam “virtuosos”, que fazem da terra o sofrimento, a dor, como pagamento de um paraíso celestial.

“Os virtuosos” põem a ilusão, a premiação e o castigo como redentores de todas as coisas, pois querem ser recompensados com a eternidade. Mas não existe paga nem pagador, a virtude é sua própria recompensa. Pretende que suas palavras rasguem o fundo dessas almas e quer retirar o véu que está por cima de todas as palavras como “vingança”, “castigo”, “prêmio”, “recompensa”. Ensina que se deve amar as próprias virtudes como a mãe ama um filho, ou seja, sem interesses. Zaratustra, ao contrário de muitos, não deseja partilhar o poço, a chama e o fruto com a “gentalha”. Com ela tudo fica enfraquecido, sem vida, sem prazer e sem gosto, pois a vida é associada à inimizade, à morte, a cruces e aos sacrifícios. Assim, demarca seu nojo, tanto pela gentalha do passado como pela do presente. A crítica zaratustriana procura rasgar as bases de todos os valores tradicionais, sendo contra eles que o tipo nobre deve se impor.

Os tempos cheiram mal, “como um aleijado que se tornou surdo, cego e mudo: assim vivi muito tempo, para não viver com a gentalha do poder, da escrita e do prazer” (NIETZSCHE, 2011, p. 93). Libertou-se desse asno, dessa negatividade, dessa sujeira, subindo, voando para as alturas, pois: “Meu próprio nojo me deu asas e o dom de descobrir água? Em verdade, tive de voar a mais elevada altura para reencontrar o manancial do prazer!” (NIETZSCHE, 2011, p. 93). Deram-lhe forças divinatórias para achar a grande nascente do prazer, porém somente nas alturas a gentalha não pode compartilhar o mel. Para Nietzsche, como diz Keith Ansell-Pearson (1997, p. 22),

o perigo é que a sociedade perderá de vista a importância da cultura [...]. A sociedade torna-se composta por um rebanho de “últimos-homens e mulheres” preocupados apenas com a “felicidade” (compreendida no sentido da satisfação dos desejos materiais) e que não podem conceber nada mais elevado ou mais nobre além (über) de si próprio.

Por isso, faz questão de denunciar a pobreza do seu tempo, na tentativa de que aqueles que possam ser criadores, legisladores, possam caminhar distante dos homens que são adoradores da felicidade imediata.

E assim retorna à ideia de que o homem, para *tornar-se* grande, deve subir, exercer sua capacidade heroica de vida. Relatando sobre si mesmo, diz que o seu coração sofreu, sentiu o asno bem próximo de si. E, mesmo no declínio, há também

o sentimento da plenitude: “com frias fontes e bem-aventurada quietude: vinde, amigos, para que mais bem-aventurada ainda se torne a quietude!” (NIETZSCHE, 2011, p. 94), ou seja, ele se reporta ao que aprendeu ou desaprendeu, na sua experiência, para se tornar e, com isso, se permite ensinar, dialogar sobre aquilo que parece em si já superado. Do ponto de vista educacional, Zarathustra, como educador, quer destacar, denunciar essa vida medíocre, e, por outro lado, quer abrir uma janela para que seja visto tal declínio, a fim de que seus pares não sejam sucumbidos por ele – é isso que ele também espera do tipo criador. Busca mostrar todo esse cenário para que eles possam visualizar a vida, os valores, a partir de novas medidas. Porém, é interessante notar que, para Zarathustra, somente cada um pode buscar a sua própria medida, a sua própria lei, o seu próprio discernimento.

Ele entende, diante desses ensinamentos, que os vingativos, aqueles que pregam a sua doutrina da vida, são apenas doces “tarântulas”, pois jamais sentiram verdadeiramente a dor, a carne e o sangue do seu próprio viver, não conseguiram sentir o que há de mais fundo e mais íntimo, que é o viver em sua particularidade, em sua individualidade, com sua força mais íntima e vital, que é querer tornar-se, cuidar de si mesmo, ser forte o suficiente para viver na desigualdade. Cada um, cada indivíduo forte deve conservar esses ventos mais altos e profundos, indicando que esses superficiais jamais poderão compreender o sentido da vida de sua filosofia, pois não a experimentaram. Para viver sobre o solo do não idêntico, é necessário fazer a ruptura com tudo que parece ser vulgar, pondo por terra todo o ideal da vida moderna que implique a igualdade¹⁰, no espírito comum. Isso ele também espera do

10. A ideia de igualdade criticada por Zarathustra refere-se não só às filosofias políticas modernas, mas ao ideal cristão e às próprias filosofias metafísicas que detêm a universalização. Ele quer retomar o propósito da singularidade, perdida na massificação e na alienação desses discursos, pois aquele que deseja o afastamento, precisa, sobretudo, retomar o seu si mesmo, e para isso é fundamental que o indivíduo sinta tudo que lhe é próprio, intrínseco, particular. A singularidade e a individualidade vistas por Nietzsche são aquelas do aristocrata, que cultiva os valores do homem guerreiro. O pretexto da igualdade se fortalece na perspectiva da moral cristã, segundo a qual todos os homens são criaturas de Deus e, portanto, somos todos iguais, até na lei, o que é mera ilusão, pois Nietzsche entende que essa ética universalista é somente uma arena venenosa em que querem destruir as potencialidades humanas. As tarântulas querem efetivamente negar a diferença, o divergente, e submeter o indivíduo à teia da igualdade, que na verdade não existe. Os pregadores da igualdade não são profundos. Como deveriam ser, se são vingativos? Não conseguem ver a vida com alegria e leveza, mas como o fariam se não conseguem criar? Ir para além do que são? Os sintomas desses indivíduos são a fraqueza, a conservação, próprias dos espíritos mais fracos, pois as tiranias do semelhante e do igual danificam o que seja particular. Acham-se sempre no direito de castigar e aprisionar o diferente, daí ele chamar a atenção para que se suspeite de todo aquele que é poderoso e que fala sobre a justiça. Nietzsche se mostra, mais uma vez, como um filósofo extemporâneo, pois, naquele momento, já percebia que a justiça

tipo criador. Ele leva para os discípulos esse campo reflexivo, para que eles façam a travessia sobre essa perspectiva decadente.

Ao pronunciar-se sobre a sua perspectiva de justiça, fala dos famosos sábios, que são os moradores da cidade, que gostam de servir o povo, sem que possam conhecer o que seja grandeza e altura. Retoma a perspectiva da solidão, elogia os espíritos livres, que sabem dizer não, pois eles são verazes.

A sua vontade de leão é faminta, violenta, solitária, livre da vontade servil, ela é destemida. Os espíritos livres sabem viver longe do povo e encontrar-se nas mais geladas nascentes. E termina essa seção, dizendo que a sua selvagem sabedoria corre no mar que treme na impetuosidade do vento. Quem pode ouvi-lo, compreendê-lo? Serão os discípulos? Ou não? Quem pode despachar essas dúvidas? Quem ainda está preocupado com este fio delicado da educação ou da reeducação? Quem se preocupa em discutir os valores? Quem ainda está preocupado com questões de ordem existencial e filosófica?

Vê-se que Zaratustra, paulatinamente, vai conduzindo seu pensamento para outra ordem de interpretação. Se o indivíduo tem que exercer o martelo criador, se tem que retirar-se do asno, da negatividade, agora ele tem que exercer sua potência criadora. Essa é a grande sabedoria, e aqui, mais uma vez, a afirmação criadora se mostra não só pela metáfora do martelo trazida por Zaratustra, mas também diante da vontade de potência. É para esse sentido que ele pretende despertar os

estava travestida do poder, na vontade de castigar, de policiar, de torturar, sob a farsa do seu aparelho. No fundo, aqueles que se dizem iguais querem escamotear e negligenciar a diferença; sob essa perspectiva, a sociedade está envolvida por um espírito vingativo. Como, pode-se indagar, os pregadores da igualdade podem querer falar da vida, se toda a sua defesa é para o contrário da vida? Para sentir e experimentar a vida em elevação, é necessária a experiência mais profunda da singularidade, pois somos capazes de contar e fazer histórias vivendo a experiência do viver, do fazer, dentro da perspectiva de criar e de libertar. Contudo, isso é negado em prol do ideal de universalidade, deixando, cada vez mais, os indivíduos desprovidos de si mesmos. É essa particularidade, essa intimidade, essa profundidade do viver, aquilo que é somente do próprio indivíduo e de mais ninguém que os pregadores da igualdade querem aniquilar e desprezar, enfatizando, por outro lado, a massificação, a diluição do individual. No fundo, todos esses vingativos são conduzidos por um pensamento metafísico, desejando uma moral comum, uma lei comum. Zaratustra diz que o seu grande amor se abre a favor do além-do-homem, dos afirmadores e criadores. Com eles pode-se pensar a multiplicidade, a contradição e a desigualdade, pois tudo isso faz parte da intimidade do criador. É essa disposição, vista sob a figura do super-homem, que Zaratustra opõe ao alinhamento do progresso, desse fim determinado, pois a vontade quer sempre criar, mas também é sempre contradição. Ergue esse debate a partir dos valores humanos, do embate entre os valores bem e mal, pobreza e riqueza, ligando-os à luta em torno da vida. Por isso é possível entender porque fala dos valores bem e mal. Tudo que é decadente nega a vontade criadora e em seu favor lança-se numa vida fraca, sem dominação de si mesmo.

discípulos, mesmo sem saber se eles serão tocados por essa sabedoria. Apresenta essa alternativa para o indivíduo, precisamente na seção da “Superação de si”. Porque só assim o homem pode superar o que há de lodo em si mesmo, pode avançar sobre si mesmo no exercício contínuo de afirmação. É exatamente essa sabedoria que ele expõe para seus “discípulos”. Para o exercício da vontade de potência, é necessário que a vontade avance sobre qualquer tipo de cansaço e sonolência. Para isso Zaratustra parece alertar quando descreve todas as coisas postas aqui.

4.

Com essas reflexões, Zaratustra nos leva a pensar que não se pode criar a si mesmo mergulhado por forças vingativas e do cansaço. Aquele que deseja ser senhor de si, antes de tudo, precisa exercitar a sua mais potente vontade de criar. Essa vontade também percorre o movimento de autossuperação, perpassada pela destruição incessante dos próprios movimentos criativos.

Nenhuma inércia é possível no seio dessa dinâmica da vontade criadora que fomenta uma imbricação de criar/destruir. Contra os pressupostos fundamentais da moralidade cristã, Zaratustra fomenta uma objeção contra a compaixão, os valores de rebanho, e entende que a vida, diante de sua plenitude, requer toda uma criação, ultrapassando sempre a si mesmo. Pois, como diz Giacoia Júnior (1997, p. 167),

se o movimento perpétuo da vida é de ultrapassamento e auto-superação, então esse criar para além do já alcançado tem que ser inseparável da destruição e do sofrimento. Para tal compreensão da vida, faz-se necessário sobretudo a coragem para aventurar-se em todos os abismos e labirintos da alma

Ora, sabe-se que essa perspectiva é repugnante para aqueles que são dogmáticos, conservadores, exigentes de uma vida utilitária, adaptativa. Para Nietzsche, a vida não é um conjunto da natureza pacificadora e acomodada; antes, ela é guerra, luta, força, movimento, desequilíbrio. Sendo assim, a vida não é uma situação de indigência e de fraqueza, ela é efetivamente exuberância, combate e potência. O que isso pode nos ensinar? O que isso pode nos educar? Sem um modelo de leitura, cada um encontre suas próprias margens, suas próprias entradas no labirinto filosófico de Zaratustra.

REFERÊNCIAS

- ANSELL-PEARSON, Keith. *Nietzsche como pensador político: uma introdução*. Tradução de Mauro Gama e Claudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- CLARK, Maudemarie. *Nietzsche's doctrines of the will to power*. Oxford: University Press, 2001.
- FINK, Eugin. *A filosofia de Nietzsche*. Tradução de Joaquim Loureço Duarte Peixoto. Lisboa: Presença, 1988.
- GIACOIA JÚNIOR, Oswaldo. *Labirintos da alma: Nietzsche e auto-supressão da moral*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- MACHADO, Roberto. *Zaratustra: tragédia nietzscheana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- _____. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- _____. *Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém*. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- SALAUARDA, Jörg. A concepção básica de Zaratustra. Tradução de Scarlett Marton. *Cadernos Nietzsche* – Grupo de Estudos Nietzsche, São Paulo, n. 2, p. 17-30, 1997.

SOBRE A AUTORA

Maria dos Remédios de Brito é graduada em Pedagogia e em Filosofia pela Universidade Federal do Pará (UFPA), tem mestrado e doutorado em Filosofia da Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) e é Pós-Doutora em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atualmente é professora associada I da Universidade Federal do Pará.
E-mail: mrdbrito@hotmail.com

Recebido em 16 de dezembro de 2015 e aprovado em 28 de janeiro de 2016.

Gestos de interpretação em favor de uma leitura múltipla

Interpretation gestures in favor of a multiple reading

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n66p47-59>

WAGNER ERNESTO JONAS FRANCO¹

RESUMO: O objetivo deste trabalho é compreender os gestos de leitura e interpretação de que o sujeito-aluno lança mão diante do texto e a forma como se constitui autor a partir deles. Para isso, analisar-se-á a descrição escrita de uma tirinha em quadrinhos lida pelos alunos em uma oficina de escrita na escola em que estudam em Pouso Alegre-MG. A base teórico-metodológica é a Análise de Discurso de linha francesa. Com esse estudo concluiu-se que é constitutivo do sujeito o caráter heterogêneo da língua: os alunos possuem diferentes relações com a língua(gem), e o trabalho com textos autênticos, relevantes e valorizados socialmente pode contribuir para melhorar a leitura escolar e o posicionamento como autor do que escreve.

PALAVRAS-CHAVE: Gestos de leitura; sujeito; texto; linguagem.

ABSTRACT: The objective of this work is to analyze the student's gestures of reading and interpreting while working on the text and the authorship features of these gestures. In order to do so, we have analyzed the written description of a comic strip read by students during a writing workshop class organized by the school where they study in Pouso Alegre, in the state of Minas Gerais. The theoretical and methodological basis is the French Discourse Analysis. Based on this study, we have concluded that the heterogeneous character of the

1. Secretaria Municipal de Educação de Pouso Alegre, Pouso Alegre, MG, Brasil.

language is constitutive of the subject: the students show different relationships with the language and the work with relevant, authentic and socially valued written material can help to improve school reading and serve as a tool for authorship when one writes.

Keywords: Gestures of reading; subject; text; language.

INTRODUÇÃO

Repara bem no que não digo.

(Paulo Leminski)

Quando se trata de leitura e escrita, alguns equívocos estão tradicionalmente presentes na escola contemporânea. Para citar alguns, temos: a relação instrumental com a língua por parte de professores e alunos, a ilusão da transparência da linguagem, a não opacidade do texto e uma relação de completude com uma língua entendida em si mesma, que exclui o sujeito falante em favor de uma metalinguagem nas aulas de línguas e redação.

Dentre os problemas levantados, o objetivo deste trabalho é compreender os gestos de leitura e interpretação de que o sujeito-aluno lança mão diante do texto e o modo como ele se constitui autor a partir desses gestos. Para isso, analisaremos a descrição por escrito de um texto (tirinha em quadrinhos) lido pelos alunos em uma aula de uma oficina de escrita promovida pela escola em que eles estudam.

Embasada em Orlandi (2008, p. 90), que afirma: “A leitura é um dos elementos que constituem o processo de produção da escrita.”, nossa hipótese é a de que a constituição do sujeito-aluno como autor se inicia no seu gesto de interpretação do texto. Se a escola compreende o texto como um veículo de informação com sentido único, a assunção da autoria do aluno estará prejudicada, já que, de acordo com Orlandi (2008), a função autor é aquela mais próxima do social, responsável pela coesão e pela coerência do texto, levando-se em conta o interlocutor. Mas, se a escola compreende e trabalha o caráter prático e social da língua e o texto como “peça de linguagem” (ORLANDI, 2007), a função autor do aluno será facilitada.

Este trabalho se justifica pela relevância de discutir aspectos da leitura e da escrita escolar, pois em relação a esses assuntos ainda há muito que melhorar. A divisão social da leitura já foi discutida por Pêcheux em “Ler o arquivo hoje” (2010). Nesse texto, Pêcheux denuncia como certos grupos tentam transmitir um sentido único ao texto. Para a Análise de Discurso, a leitura é múltipla, pois diferentes discursos

atravessam o texto e os sujeitos-leitores. Acreditamos que problematizar a leitura, desmistificando o sentido único da leitura, traz contribuições para a escola, para a universidade em seu caráter científico e para a sociedade em geral.

A PROPOSTA DE UMA LEITURA MÚLTIPLA EM UMA OFICINA DE LEITURA E ESCRITA

A leitura escolar passa primeiramente pela compreensão que a escola tem de língua. É comum nas aulas de Língua Portuguesa a fragmentação da língua e seu ensino em uma escala de dificuldade em que prevalece uma metalinguagem que exclui o sujeito. A consequência é compreender o texto como uma reunião de sentenças cujo sentido se encerra nele mesmo. A compreensão de texto também é um aspecto importante para a leitura, a ser trabalhado na escola. Orlandi (2007) diz que o texto é um objeto com começo, meio e fim e não é uma unidade fechada. “Um texto tem relação com outros textos, com suas condições de produção, com o que chamamos sua exterioridade constitutiva.” (ORLANDI, 2007, p. 54).

Além disso, Orlandi (2007) afirma que o texto é materialidade histórica. Há uma historicidade inscrita nele. Por historicidade, devemos entender os sentidos inscritos no texto e não um reflexo da história no texto, pois não se trata de “conteúdos” prontos existentes e, sim, uma construção de sentidos a partir do texto. Em uma palavra, a leitura é historicidade, pois traz o sujeito (leitor, escritor) de volta à língua. A historicidade compreende que os processos de significação são determinados pelas condições de produção dos sentidos – os sujeitos e a situação – sustentados pelas posições que esses sujeitos ocupam na sociedade. A leitura é produzida (ORLANDI, 2008).

O que se percebe na escola hoje em dia é que há uma desconsideração dos aspectos históricos da constituição dos sentidos, em nome de um sentido único institucionalizado. Orlandi (2008) afirma que a leitura considerada correta é aquela que a classe média faz. A escola nega que o sentido (sempre) pode ser outro. Mariani (2003) complementa, ao dizer que a relação escola-aluno é estranha à história do aluno: “Há uma barreira histórico-social e linguageira no ler/escrever na instituição escolar que não pode ser reduzida ao desconhecimento do dialeto padrão, como muitos afirmam. Nessa ‘barreira de linguagem’ existente está inscrita uma ‘barreira ideológica’” (MARIANI, 2003, p. 106).

Portanto, trabalhar a historicidade na/da leitura parece ser um caminho a trilhar pela escola. Para a língua significar, é preciso que a história intervenha. Uma história feita por sujeitos em um ambiente social. A leitura é, então, interação entre sujeitos: “O leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeitos(s) (leitor virtual, autor etc.)” (ORLANDI, 2008, p. 9).

O processo de significação do texto se desencadeia com os interlocutores, ou seja, quando o sujeito-escritor escreve sabendo que seu texto será lido. Para isso, o sujeito-escritor precisa se fazer entender para/pelo outro (o interlocutor), principalmente, e não apenas para si mesmo. Em outras palavras, é o que Orlandi (2008) diz do confronto entre o leitor virtual (constituído no ato de escrita) e o leitor real (aquele que de fato lê o texto). Escrever e ler envolve responsabilidades por parte tanto de quem escreve quanto de quem lê.

O problema que a escola apresenta, a nosso ver, é a falta de um interlocutor nas atividades de escrita, para caracterizar seu aspecto social, e a falta de um trabalho com a responsabilidade na escrita. Na escola, escreve-se, muitas vezes, apenas para outros alunos ou para o próprio professor, e este se preocupa apenas com a metalinguagem inscrita nos textos, uma correção de aspectos gramaticais. A escola precisa propor formas de inserir o interlocutor em suas atividades de escrita.

Fundamentados pela Análise de Discurso e suas compreensões de língua, texto, leitura e escrita tratadas até aqui, estudantes e professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem de uma universidade particular no sul de Minas firmaram uma parceria com uma escola também particular e realizaram oficinas de leitura e escrita no ano de 2014, para propor uma nova compreensão sobre leitura e escrita. O objetivo das oficinas era sanar eventuais dificuldades dos alunos em relação à escrita e à leitura. A própria escola escolhia alunos com suposta dificuldade para participar das oficinas. Foram agendados com os alunos encontros quinzenais onde acontecia a leitura e a discussão de textos variados sobre um determinado tema escolhido previamente entre os pesquisadores. Este trabalho pauta-se no segundo encontro da oficina. Participaram seis alunos (cinco meninas e um menino, entre 14 e 15 anos) do nono ano do ensino fundamental. Após a apresentação do tema “Sentimentos de Perda” e a discussão de algumas tirinhas relacionadas a ele, os professores-pesquisadores solicitaram que os alunos descrevessem por escrito a seguinte tirinha:



Figura 1 - Tirinha do personagem Calvin. Fonte: www.gocomics.com

Sobre o tema introdutório “Sentimentos de Perda”, os pós-graduandos, inclusive este pesquisador, discutiram perdas que os alunos porventura tivessem enfrentado ao longo da vida, seja de um ente querido, um animal de estimação, uma oportunidade, um(a) namorado(a) etc. A proposta de escrita não era em torno desse tema, mas da tirinha acima. Por questão de espaço, das seis composições escritas, escolhemos as quatro mais curtas para compor nosso *corpus*.

LEITURA, INTERPRETAÇÃO E AUTORIA A PARTIR DA TIRINHA

As tirinhas em quadrinhos em geral apresentam um tema corriqueiro com um efeito cômico ao final; via de regra esse efeito se dá pela quebra da expectativa do leitor: algo inesperado acontece, diferente do que foi levado a crer no início da leitura. A tirinha apresentada é composta apenas de linguagem não verbal, sem falas: o personagem principal, Calvin, aparece no primeiro quadrinho andando com um guarda-chuva na mão; no segundo quadrinho, percebe que vai chover; no terceiro quadrinho, inicia um movimento para abrir o guarda-chuva; e no quarto quadrinho – a quebra da expectativa do leitor –, em vez de se proteger da chuva, Calvin brinca nela dentro de seu guarda-chuva em forma de piscina. Na própria constituição do texto, percebe-se a abertura do simbólico: Calvin faz do guarda-chuva um brinquedo, condizente com sua idade de 6 anos. E a chuva, que seria um incômodo para um adulto, é motivo de felicidade para Calvin.

A análise será feita de acordo com a proposta de Orlandi (2007, 2008) sobre sujeito e autoria. Procuraremos perceber, na heterogeneidade do universo discursivo, as marcas da inserção da autoria do sujeito-aluno enquanto leitor e escritor. Mostraremos as multiplicidades de sentidos atribuídos ao mesmo objeto simbólico.

Para isso, trazemos a compreensão de interpretação, ideologia e formações imaginárias.

A interpretação tem relação com a ideologia. Face a qualquer objeto simbólico, o sujeito é obrigado a interpretar (ORLANDI, 2006). Interpretar é significar, “tornar possíveis gestos de interpretação” (ORLANDI, 2006, p. 24). O sujeito interpreta a partir de uma condição de produção específica. Mas o sujeito tem a impressão de que sua interpretação é única e verdadeira. Essa impressão é dada pela ideologia. A ideologia é a evidência de um sentido sempre-já-lá.

O processo ideológico sustenta-se sobre um já-dito. Os sentidos aparecem como naturais e universais. A ideologia apaga a interpretação no momento em que ela acontece. Os sentidos apresentam-se para o sujeito como que colados às palavras. Mas os sentidos se inserem em formações discursivas, que, em uma conjuntura sócio-histórica dada, definem o que pode e deve ser dito.

Agora, dentro das condições de produção dos sentidos, temos o mecanismo de antecipação. Segundo ele, o sujeito assume a posição de seu interlocutor como que para antecipar o efeito de sentido provocado por seu dizer. A antecipação liga-se à formação imaginária. Em Análise de Discurso, a compreensão do sujeito não é a de um sujeito físico, empírico, sociológico, que existe *a priori*, mas de um sujeito que se constrói no discurso. Os sujeitos assumem uma posição-sujeito. O que conta são as imagens que os sujeitos produzem de si mesmos e dos seus interlocutores. As situações de fala serão regidas por essas imagens.

Ainda é comum na cultura ocidental a imagem de um sujeito único, natural, logocêntrico, origem e fonte de seu dizer, com uma identidade una e pronta. No âmbito da aprendizagem, esse sujeito é o da memória cognitiva, que está na escola para aprender vocabulário, estruturas, sentenças prontas, a verdade única do professor. Para a Análise de Discurso, a identidade é sempre móvel, está em constante transformação; o sujeito é constitutivamente heterogêneo, ele assume diversas posições em diferentes situações – ao dizer, ele retoma sentidos preexistentes. A partir desse sujeito da Análise de Discurso é que compreenderemos nosso *corpus*.

O SUJEITO-LEITOR ESCOLAR E A AUTORIA NA ANÁLISE DO CORPUS

Empreenderemos a análise com base na proposta inicial das oficinas/encontros de escrita de trabalhar com a incompletude da língua, com sua tendência constitutiva à falha e ao equívoco, bem como com a compreensão de um sujeito dividido

e falho. Como pode ser analisado nos recortes, orientar-nos-emos pelas perguntas de pesquisa: Como/quais gestos de interpretação empreendidos pelos alunos colaboram para a assunção de sua autoria? E esses gestos de interpretação apreendem na tirinha a quebra da expectativa do leitor? O propósito é verificar os efeitos de sentido que as leituras das oficinas provocaram nos alunos e em que medida os encontros podem ser melhorados.

Para Orlandi (2008), o autor é uma das representações do sujeito. Não há um autor intrínseco no indivíduo. Há uma função-autor que deve ser trabalhada, principalmente na escola. A autora, a partir de Ducrot (1985), diferencia o autor do locutor e do enunciador. O locutor é aquele que se representa como eu no discurso; o enunciador é a perspectiva que esse eu constrói. O autor é a função que nos interessa aqui. Orlandi (2008, p. 77-80) diz:

O autor está na base da coerência do discurso. [...] está mais afetado pelo contato social e suas coerções. [...] (é) a dimensão do sujeito que está mais determinada pela exterioridade (contexto sócio-histórico), ela está mais submetida às regras das instituições. [...] A responsabilidade do autor é cobrada em várias dimensões: quanto à unidade do texto, quanto à clareza, quanto à não-contradição, quanto à correção etc. exige-se uma relação institucional com a linguagem.

Procuraremos perceber se ocorrem, na escrita dos textos dos alunos, as características acima mencionadas, com o objetivo de verificar se há, de fato, “assunção da autoria” por parte deles. Segue o primeiro recorte²:

[RD₁]³: Calvin sai com um guarda-chuva / percebe que está chovendo / ele abre o guarda-chuva.../ para fazer uma piscina

Uma avaliação rápida e ingênua deste primeiro recorte julgá-lo-ia como curto, desestruturado (uma frase embaixo da outra em vez de parágrafos) e mal pontuado. No entanto, ao compreender o texto como materialidade de discursos e discurso como efeito de sentido entre locutores, percebe-se que o aluno Pedro⁴ escreve quatro frases, uma para cada quadrinho da tirinha. Seu gesto de interpretação atribui

2. Os recortes serão transcritos o mais fielmente possível, inclusive com todos os desvios de ordem gramatical.

3. Recortes discursivos

4. Os nomes dos alunos serão fictícios para preservar suas identidades.

sentido coerente à tirinha. A coerência, segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 2005, p. 243), é “harmonia entre idéias, ou acontecimentos”. Percebe-se também um interlocutor em seu texto.

Ele inicia o texto com o personagem principal da história, “Calvin”, para situar o leitor/interlocutor em sua leitura. Como essa é a primeira referência ao personagem, seu nome não gera dúvidas sobre de quem trata o texto. Na segunda frase, o aluno evita a repetição do sujeito e opta por uma elipse, sujeito oculto. Em seguida, na terceira frase, insere um pronome da terceira pessoa para retomar o sujeito, dar clareza e unidade ao texto. A quarta frase completa gramaticalmente a terceira. Nesta última frase, o aluno fecha o texto com unidade e coerência. Ao dizer “para fazer uma piscina”, ele traduz a quebra da expectativa na tirinha, o guarda-chuva muda de significação: vira um brinquedo coerente com a idade do personagem. O aluno poderia ter encerrado com a (pará)frase: “Calvin ficara dentro do guarda-chuva cheio de água”, mas não traria os mesmos sentidos. Não haveria a compreensão da relação que guarda-chuva, chuva e piscina mantêm com brinquedo.

Fato que chama a atenção refere-se às reticências que o aluno insere ao final da terceira frase. Segundo Faraco e Moura (1994, p. 371), “as reticências (podem) indicar interrupção da fala do narrador ou da personagem”. Essa interrupção marca a abertura do simbólico. É a interpretação do aluno que marca um “vestígio do possível”. Em *Análise de Discurso*, compreende-se que o sujeito não precisa dizer para significar, o silêncio também significa. Essas reticências são marcas do silêncio, elas não dizem, mas significam. Cabe ao leitor recuperar essa significação, pois ele também tem responsabilidade ao ler, o que Orlandi (2008) chama de “efeito-leitor”. Depreende-se que, tendo um imaginário de leitor para seu texto, houve uma assunção de autoria por parte do aluno. A responsabilidade social na construção do texto foi alcançada.

O segundo recorte vai ao encontro do primeiro. Eles mantêm uma mesma ideia. Podemos dizer que pertencem a uma mesma formação discursiva. O texto é mais elaborado, apresenta oito linhas e é estruturado em dois parágrafos. A aluna demonstra uma familiaridade maior com textos. Há elementos presentes em outros discursos, como os textos narrativos. Segue o recorte:

[RD₂]: Calvin acaba de sair de casa com um guarda-chuva preto na mão. De repente ele percebe que começa a chover, mas isso não é problema, pois ele tem um guarda-chuva. Calvin abre o guarda-chuva rapidamente e quando você espera que ele vai usa-lo para não se molhar; ele vira o guarda-chuva de cabeça para baixo e o faz como uma piscina

Da mesma forma que o primeiro aluno, a aluna inicia o texto situando o leitor/interlocutor quanto ao personagem principal da história. No restante do parágrafo, ela retoma o personagem pelo pronome da terceira pessoa “ele”, para evitar a repetição. No segundo parágrafo, ela repete esse procedimento. Essa retomada garante unidade e coesão ao texto. A aluna também usa conectivos como “de repente”, “isso”, “pois”, “mas”, “e”, “o”, entre outros, para ligar termos e orações e dar harmonia ao texto.

A quebra da expectativa se dá quando ela introduz a oração: “ele percebe que vai chover, *mas isso não é problema*”: o pronome demonstrativo “isso” retoma chuva, que não é problema *para Calvin*. E o aspecto interlocucional é reforçado com a frase “quando *voce* espera que ele vai usá-lo para não se molhar...”, em que “*voce*” é para quem ela escreve o texto. Novamente, tem-se aqui uma assunção de autoria alcançada pelo aluno.

O terceiro recorte apresenta efeitos de sentido congruentes com os dois acima analisados. Ele é um exemplo de como a língua, enquanto base material de discursos e sujeita a falhas, é compreendida neste trabalho:

[RD₃]: Calvin saiu de casa procurando chuva, / então começou a chover, porem / a chuva foi aumentando e o guar- / da-chuva foi usado como piscina / pois já estava cheio de água

Neste terceiro recorte, a opacidade semântica da palavra “procurando”, na primeira frase, chama a atenção. A palavra leva à pergunta: quem sai de casa para procurar chuva? Se procura, para quê? Recorremos a Orlandi (2008, p. 103) para ajudar a elucidar essas questões:

Na produção da linguagem, o que temos não é transmissão de informação mas efeito de sentido entre locutores (Pêcheux, 1969). Daí decorre o que se pode chamar de “efeito-leitor”. A noção de efeito supõe, entre outras coisas, a relação de interlocução na construção de sentidos. Sem esquecer que os sentidos não são propriedades privadas: nem do autor, nem do leitor. Tampouco derivam da intensão e consciência dos interlocutores. São efeitos da troca de linguagem. Que não nascem nem se extinguem no momento em que se fala.

Percebemos, então, que, ao inserir a palavra “procurando”, a aluna faz um gesto de interpretação coerente com a tirinha, para significar em seu texto a relação que

Calvin, uma criança de 6 anos, mantém com a chuva e o guarda-chuva. A chuva não significa apenas chuva na tirinha. A aluna apreende o que a chuva significa para Calvin e insere em seu texto para reproduzir esse sentido para o interlocutor. Pelo mecanismo de antecipação, ela se posiciona como o leitor de seu texto e prevê efeitos de sentidos possíveis que a palavra “procurando” pode causar.

Em relação à coesão, a aluna conecta as cinco frases de seu texto com os conectivos “então”, “porém”, “e” e “pois”. Mas o conectivo “porém”, enquanto conjunção adversativa que estabelece uma relação de oposição entre duas orações (FARACO; MOURA, 1994), não estabelece essa relação com a frase seguinte, já que Calvin está “procurando chuva”, portanto querendo que ela aconteça. No entanto, se pensarmos a língua e o sujeito enquanto sujeitos à falha, ao equívoco e à incompletude e se ponderarmos que não há relação direta entre linguagem, pensamento e mundo, podemos chegar à seguinte paráfrase do texto da aluna: “Calvin saiu de casa procurando chuva. *Então*, começou a chover. A chuva foi aumentando, *porém* o guarda-chuva foi usado como piscina, pois já estava cheio de água.”

A paráfrase acima evidencia que algo escapa ao controle gramatical. “A palavra não vai em todos os sentidos” (MILNER, 2012, p. 7). Milner (2012, p. 33) diz que os gramáticos são defensores de um real que é representável na língua, ao que ele se opõe: “o real não é representável, matematizável”.

Próximo recorte:

[RD4]: Calvin sai andando com um / guarda-chuva. / Coloca a mão para sentir a / chuva / Com alguma idéia na / cabeça, abre o guarda chuva. / A idéia não era se proteger / da chuva e sim saborear. / “Nadando” no guarda chuva

Neste recorte o que chama a atenção são os efeitos de sentido que os verbos sensoriais provocam. Provavelmente, foram utilizados para traduzir a relação de Calvin com a chuva. O verbo “sentir” relaciona-se ao tato: “coloca a mão para *sentir* a chuva”, e o verbo “saborear” relaciona-se ao paladar. Esses efeitos de sentido remetem a uma formação discursiva ligada à infância, em que a criança (Calvin?) tem um contato físico-corporal com qualquer coisa que encontre pela primeira vez.

A palavra “nadando”, que também envolve o corpo, está entre aspas. O que há é um deslocamento de sentido da palavra “nadar”, usualmente pertencente a uma formação discursiva que envolve a natação enquanto esporte. Há aqui um entrecruzamento de discursos e um efeito metafórico. Que é a deriva de sentidos

possíveis, deslizamento (PÊCHEUX, 1990). A palavra refere-se a algo mais que simplesmente nadar. Em uma relação parafrástica, “nadando” tem o sentido de “brincando”.

Em relação à quebra da expectativa, pode-se atentar para a frase “com alguma ideia na cabeça”: o pronome indefinido “alguma” deixa para o leitor a apreensão dos sentidos possíveis, essa “ideia” na cabeça de Calvin é a relação de brincar que tem com a chuva. É o gesto de interpretação que a aluna dá ao texto, considerando o interlocutor.

A PREVISIBILIDADE DAS LEITURAS

Ao pensar os quatro textos escritos, há pontos de convergência entre eles e a proposta de leitura fornecida pela Análise de Discurso. Pontos importantes que podem lançar luzes à escola, em relação à forma como a leitura é enxergada por ela. Primeiro, a multiplicidade da leitura. Diante do objeto simbólico, houve diferentes gestos de interpretação. O mesmo texto atingiu de forma diversa os diferentes leitores. Cada aluno se ateu a um ponto na leitura. Isso porque o texto é dispersão do sujeito. E a unidade do texto não é plana. A impressão da unidade do texto e da planificação da leitura é causada pela ideologia (ORLANDI, 2008).

Falta à escola trabalhar essa multiplicidade de sentidos do objeto simbólico. Multiplicidade que advém do entrelaçamento do sujeito, da língua e da história, ponto nodal da Teoria do Discurso.

Em favor do sentido hegemônico, único, institucionalizado, a escola reprova o aluno quando ele resiste a esse sentido. Há um silenciamento de sentidos possíveis. A escola se põe como núcleo dos sentidos, sendo que “não há um centro (de sentidos) e suas margens, só há margens” (ORLANDI, 2008, p. 21).

Mas qual é o porquê de esses sentidos hegemônicos, selecionados, ocorrerem? A própria autora responde: “a história dos sentidos cristalizados é a história do jogo de poder da/na linguagem” (ORLANDI, 2008, p. 21). A dinâmica da sala de aula é assimétrica, o professor sustenta seus sentidos a partir de sua posição enquanto professor, não há abertura para outros sentidos possíveis. Orlandi (2011) caracteriza esse movimento como “discurso autoritário”.

Uma proposta de saída desse círculo parece ser a aceitação do gesto de interpretação como a característica da assunção da autoria (ORLANDI, 2007, p. 97).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos textos analisados, notamos que os alunos possuem diferentes relações com a língua(gem), que são resultados das diferentes formas de individuação pela língua e pela ideologia por que passam dentro do ambiente sócio-histórico em que se inserem. Os conhecimentos que demonstraram revelam a história que possuem com a leitura e a maneira como enxergam a leitura de quadrinhos. Sobretudo, há pouco contato com a atividade escrita e pouca leitura de textos autênticos.

Retomando o conceito de condições de produção – os sujeitos envolvidos em uma situação específica de produção de linguagem –, ressaltamos que os sujeitos-alunos aqui tratados estão em um processo de escolarização, portanto ainda com muito a aprender. Os gestos de interpretação dos alunos a partir da leitura de um texto autêntico existente no social revelaram que eles mobilizam uma memória de saber referente a uma concepção de língua “escolar”, ou seja, um imaginário de língua que se toma como correta, tendo como interlocutor a escola, daí o uso intenso de conectivos, conjunções, elementos anafóricos, elipses e também a estrutura de uma frase embaixo da outra, na tentativa de “aumentar” o texto e torná-lo “escolarizável”.

Porém, o que falta aos alunos em termos de conhecimentos não lhes prejudica na assunção da autoria, se um trabalho com a língua sujeita a falhas e equívocos for compreendido pela escola.

Acreditamos que o trabalho com textos autênticos, relevantes e valorizados socialmente, como as tirinhas, pode contribuir para melhorar a leitura escolar e fazer com que o aluno se posicione como autor do que escreve. Os textos autênticos já são legitimados institucionalmente e funcionam como modelos, pois são referências para aquilo que deve ser bem escrito; e é a oportunidade que o professor dá ao aluno para construir sua (do aluno) história de leitura (ORLANDI, 2008). Assim, eles retirariam a aula de língua portuguesa de um tratamento metalinguístico sem sujeito, o que é comum presenciar atualmente.

REFERÊNCIAS

- FARACO, C. E.; MOURA, F. M. *Gramática*. São Paulo, SP: Ática, 1994.
FERREIRA, B. de H. *Miniaurélio*: o dicionário da língua portuguesa. 6ª ed. ver., Curitiba: Positivo, 2005.
MARIANI, B. S. C. As leituras da/na Rocinha In: ORLANDI, E. P. (Org.). *A leitura e os leitores*. 2ª ed., Campinas, SP: Pontes, 2003.

- MILNER, J. C. *O amor da língua*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.
- ORLANDI, E. P. Análise de discurso. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI, R. (Org.). *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006.
- ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 8ª ed., São Paulo: Cortez, 2008.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Pontes, 2011.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.
- PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. (Org.). *Gestos de leitura*. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

SOBRE O AUTOR

Wagner Ernesto Jonas Franco é graduado em Letras pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), especialista em Metodologia do Ensino em Língua Portuguesa e Estrangeira pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), Mestre em Ciências da Linguagem pela Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS) e doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É professor na Secretaria Municipal de Educação de Pouso Alegre.

E-mail: dominiumwagner@yahoo.com.br

Recebido em 20 de janeiro de 2015 e aprovado em 11 de novembro de 2015.

Leitura e suas metáforas alimentares

Reading and its alimentary metaphors

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n66p61-74>

OLGA DONATA GUERIZOLI KEMPINSKA¹

RESUMO: A popularização da leitura solitária e silenciosa a partir do século XVIII foi acompanhada da exclusão do corpo, tão presente na prática da leitura pública e em voz alta. Frente à insistência na imobilidade e na interiorização abstrata como elementos principais do ato de ler, as metáforas alimentares da leitura rapidamente desmentiram a ausência das atividades corporais e até mesmo viscerais do leitor. Este trabalho procura investigar as reverberações semânticas das metáforas alimentares, sobretudo naquilo que tange à subversão da atividade puramente espiritual da leitura e ao levantamento, a partir de uma perspectiva mais acolhedora com relação ao corpo, de problemas teóricos da recepção estética.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; corpo; estética da recepção; distância estética.

ABSTRACT: The popularization of the practice of reading as a solitary and silent act since the 18th century had as its result the elimination of the body experience manifested in public and oral reading. In response to this emphasis on immobility and the abstract assimilation as main features of the act of reading, the alimentary metaphors quickly subverted the absence of reader's corporal and visceral activities. This paper investigates some of the semantic reverberations of the alimentary metaphors of reading, especially those in touch

1. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil.

with the subversion of the reader's activity as purely spiritual, and with the questioning, from a point of view receptive to the body relations, of some aesthetic notions.

KEYWORDS: Reading; body; reader-response theory; esthetic distance.

Leio para viver. Li muito cedo: não comia, lia.

Hélène Cixous

“Leitores vorazes” que “devoram” livros, que os “saboreiam” ou até mesmo com eles “se deliciam”: essas e tantas outras expressões, ao transporem atividades espirituais em termos corporais, estabelecem uma irresistível e, no entanto, raramente explicitada analogia entre “ler” e “comer”. Essa comparação aparentemente irreverente, na qual as metáforas alimentares aproximam a leitura do ato de absorver, degustar e digerir alimentos, revela-se instigante, na medida em que permite o deslocamento de algumas noções teóricas da estética da recepção. Seu caráter intrigante afirma-se, com efeito, não apenas por meio do rebaixamento da atividade supostamente intelectual, espiritual e elevada a um gesto de assimilação prazerosa bruta, mas também no levantamento, a partir de uma perspectiva mais acolhedora com relação ao corpo, de questões relativas ao gosto e à forma.

Dividido em três partes, meu trabalho procura contemplar diversas reverberações semânticas das metáforas alimentares da leitura e suas possíveis consequências teóricas. Em primeiro lugar, debruço-me sobre o problema da identificação manifesto no ato de ler e explicitado por meio de sua comparação com a absorção de alimentos. Na segunda parte, procuro mostrar que, por meio da tematização das sensações do paladar, a literatura, que enquanto atividade de leitura é, contudo, uma experiência eminentemente visual, procura participar da subversão da hierarquia dos sentidos estéticos tradicionalmente valorizados. Na terceira e última parte, insisto na importância das metáforas alimentares naquelas teorias contemporâneas da leitura que recorrem à comparação entre texto e corpo.

1. A LEITURA E A IDENTIFICAÇÃO

O garçom protagonista do hilário romance de Bohumil Hrabal *Eu servi o Rei da Inglaterra* relata como os clientes que entravam no restaurante literalmente espelhavam em sua aparência seus respectivos costumes alimentares, o que, por sua vez, tornava possível adivinhar que pratos iam encomendar. Assim, ao olho esperto do

maître daquele restaurante praguense dos anos 30 era possível avaliar a relação íntima e secreta entre uma pessoa e sua comida e dizer de antemão seu pedido, como, por exemplo, “Chá e torrada frita sem alho”, deduzido a partir da tez reveladora de “um problema de vesícula biliar” (HRABAL, 2002, p. 91). Baseado nesse mimetismo engraçado que envolvia não apenas o tipo de roupa usada, mas também o porte, os gestos, a expressão facial e até mesmo eventuais problemas de saúde refletidos na pele, existia entre garçons um jogo de adivinhar o que um cliente ia pedir. Humor do escritor tcheco à parte, de uma certa maneira, *o que* e, sobretudo, *como* uma pessoa come revela quem ela é. É tentador pensarmos que, tal como os gostos alimentares deixam numerosos traços na aparência de cada um, as preferências pelos livros também dizem algo importante a respeito de seu caráter e de suas formas de vida.

É verdade que, ao contrário da comida, que, correspondendo a uma necessidade biológica, é um imperativo, a prática da leitura é uma escolha, dentro da qual se operam ainda outras escolhas afetivas. Nesse sentido, *se* uma pessoa lê, *o que* ela lê – literatura de consumo, clássica ou exigente – e, mais ainda, *como* lê – ora rapidamente devorando, ora beliscando sem terminar, ora saboreando demoradamente –, em certa medida revela algo sobre seu modo de viver e de pensar. Há pratos indigestos como há livros indigestos. Há também comidas da nossa infância, incomparáveis, pois inaugurais das nossas experiências prazerosas e inseparáveis do nosso gosto pela vida. Análogos a essas, existem livros inigualáveis lidos por ou para nós nos inícios da nossa vida, que, tal como alguns dos pratos antigamente preparados pelas avós, nos abrem aos prazeres da palavra e da imaginação. Existem livros nos quais como adolescentes procurávamos pelos segredos do sexo, comparáveis a festas nas quais experimentávamos bebidas alcoólicas. A comparação entre leitura e comida não se limita, aliás, à analogia entre duas práticas, mas revela também algo a respeito da própria natureza do estético como um acréscimo subjetivo: como a nossa fome e a nossa disposição são às vezes capazes de transformar um prato muito simples em um delicioso festim, também conseguimos fazer leituras excepcionais e muito criativas de livros banais.

Historicamente, a intensificação do uso das metáforas alimentares da leitura parece ter coincidido no Ocidente com “a revolução da leitura no final do século XVIII” (WITTMANN, 2001, p. 355). Foi então que, com o crescimento da classe burguesa, aumentou também subitamente a prática da leitura, antes de mais nada, de romances. Naquela época floresceu, de fato, tanto a leitura extensiva, que busca sempre por novos livros, novos saberes e experiências, quanto a intensiva, que, ao

contrário, procura exacerbar a intensidade emocional da experiência subjetiva. Se, por um lado, através da popularização crescente da prática da leitura silenciosa e solitária, o corpo do leitor se viu cada vez mais excluído da experiência leitora, por outro, de maneira um tanto insidiosa, a leitura passou a ser percebida cada vez mais como uma alternativa suspeita a atividades físicas e fisiológicas. Foi justamente a partir do final do século XVIII, no bojo das associações da leitura “à ociosidade, ao consumo de drogas e ao autoerotismo” (PETIT, 2013, p. 102), que surgiram muitas comparações, sobretudo depreciativas, entre o ato de comer e o ato de ler. Assim, por exemplo, um observador crítico dos leitores alemães da época comparou diretamente a leitura aos vícios, sobretudo orais:

Mal devoraram a última página de um livro e já estão olhando em volta à procura de um novo [...]. Nenhum fumante, nenhuma bebedora de café, nenhum bebedor de vinho, nenhum jogador se apega tanto a seu cachimbo, a sua xícara, a sua garrafa e a sua mesa de jogo quanto aquela gente sedenta de leitura se apega a seus livros. (WITTMANN, 2001, p. 355)

Na mesma época, uma outra observadora censurava também a quantidade de leituras, lançando mão de uma metáfora alimentar particularmente evocativa, sobretudo pelo fato de mobilizar uma imagem animal: “Aqui empanturra-se as pessoas com leituras como se empanturra gansos com massa” (WITTMANN, 2001, p. 373).

Mesmo que com o tempo as metáforas alimentares da leitura tenham se tornado mais ambivalentes, é interessante notarmos que seu primeiro sentido parece ter sido, sobretudo, negativo. Elas serviram à censura da quantidade e também da qualidade de leituras, revelando, antes de mais nada, seus excessos. Com isso, as metáforas alimentares da leitura subvertiam também as pretensões espirituais da atividade de ler, denunciando a presença tácita do corpo e das emoções viscerais em meio a uma atividade aparentemente espiritual.

Nesse sentido, até mesmo nos dias de hoje a metáfora mais amplamente utilizada parece ser a de “literatura de consumo”. Essa expressão bastante depreciativa mantém, de fato, uma analogia inegável com a prática e a circulação do *fast-food*: fácil, feita de maneira industrializada, barata e de má qualidade nutricional. Além disso, sua variedade é apenas aparente, tratando-se, na realidade, de uma repetição da mesmice. Ademais de transpor algo a respeito de sua divulgação, leitura e construção, a expressão “literatura de consumo” chega também a contemplar o próprio processo de interpretação, pois “consumir” pressupõe um ato de gastar até o fim,

de esgotar, tal como se esgota o sentido de um livro baseado no estereótipo em uma única leitura. Nada sobra, no que diz respeito a eventuais restos do sentido, a dúvidas quanto a interpretação, pois se trata aqui de uma absorção una, única e unívoca. No âmbito da estética da recepção, Wolfgang Iser que, como veremos, utiliza metáforas alimentares sobretudo em sua acepção negativa, assinala essa saciedade do sentido na literatura de consumo:

O leitor ideal deveria então não apenas apreender o potencial do sentido de um texto independentemente das determinações históricas de sua própria situação, mas também efetuar seu acabamento. Isso feito, o texto ficaria esgotado em um tal ato: uma pernicioso idealidade para a literatura, sem dúvida. Existem, contudo, textos destinados justamente a isso, como nos mostra a própria abundância da literatura fácil e de consumo. (ISER, 1984, p. 54)

Reveladoras especialmente de componentes somáticos do ato da leitura, as metáforas alimentares encontraram uma acolhida criativa em meio à investigação do processo da recepção a partir do ponto de vista da psicanálise. Assim, por exemplo, Norman Holland, ultrapassando acepções puramente negativas e simplificações do mimetismo corrente, frisou antes de mais nada a identificação manifesta no ato da leitura: “internalizamos as obras literárias e fazemos delas parte dos nossos processos psicológicos do mesmo modo que fazemos da comida parte do nosso sistema digestivo” (HOLLAND, 1975, p. 85). É, de fato, no âmbito da psicanálise que a analogia entre oralidade e identificação encontra seus fundamentos teóricos, permitindo, por sua vez, desdobramentos conceituais que subvertem algumas das noções caras à estética tradicional, como as de distância e de forma. É no âmbito da psicanálise da recepção estética que se torna também possível explicitar um elemento inevitável da comparação do ato de ler ao ato de comer, que é a violência.

Pois comer pressupõe violência. Nesse sentido, por exemplo, ao discutir as complicadíssimas implicações éticas do ato de comer, Kass (1994, p. 13) ressalta seu grande paradoxo, a saber, “que para preservar sua vida e forma, os viventes forçosamente destroem vida e forma”. Mesmo sendo deformador e destruidor, o caráter onívoro do ser humano faz dele também um “grande transformador” (KASS, 1994, p. 14), alguém que manipula e altera as formas. De fato, para comer, o ser humano caça, mata, arranca, descasca, corta, trata produtos com fogo, mastiga e, finalmente, digere-os por meio de uma série de processos químicos. Comer é, sem dúvida,

uma atividade intrinsecamente agressiva, e a própria elaboração de regras, rituais e etiquetas em seu entorno tem como sua função principal “manter fora de cena a violência pressuposta pela refeição que está sendo ingerida” (VISSER, 1998, p. 4).

Com efeito, ao comer algo, fazemos com que um objeto que estava fora de nós e que era diferente de nós, seja trazido para dentro de nós e transformado, química e fisicamente, em uma parte nossa. Trata-se aqui de um processo de interiorização, assimilação e redução, atividades, afinal, também presentes no ato de atribuição de forma ao objeto imaginário a partir do texto de um livro. Foi, aliás, na cultura brasileira que se deu uma das raras e, ao mesmo tempo, mais sinceras revelações da natureza violenta da leitura, subentendida no uso de metáforas alimentares. Trata-se, obviamente, da visão irreverente e provocadora da leitura (e da tradução) como uma assimilação unilateral do outro, por meio da “antropofagia” cultural. Essa leitura antropófaga que corresponde a uma tentativa de subversão da relação pós-colonial surge como “reação a todas as indigestões de sabedoria” (ANDRADE, 1924), como um festim canibalesco dirigido pelo gosto e prazer, barbaramente unilateral.

Apesar da agressividade inegável presente em diversos discursos sobre leitura que lançam mão de metáforas alimentares, no âmbito da estética da recepção, que, contudo, acolhe vários procedimentos da negação enquanto elementos importantes da interação fenomenológica entre leitor e texto, poucas vezes se explicitam manifestações de um processo de resistência e, portanto, de uma tensão bastante violenta. A teoria do efeito estético de Iser (1984, p. 290), à diferença da teoria do estranhamento de Victor Chklovski, insiste na importância da imaginação e da memória, afastando-se dessa maneira de toda “consumabilidade” (*Konsumierbarkeit*) da fruição estética. A própria expressão “consumabilidade”, utilizada por Iser para resumir a teoria chklowskiana, através da metáfora alimentar depreciativa, aponta para o esgotamento inerente à experiência do estranhamento.

No entanto, até mesmo na descrição do ato da leitura feita pelo teórico alemão, em decorrência da crescente dificuldade das obras modernas e contemporâneas, como, por exemplo, as de Beckett, surge na interação entre leitor e texto um elemento de forte resistência. De fato, com a intensificação de diversos procedimentos da negação, aumenta o conflito de saberes e normas do qual resulta, por sua vez, uma situação de violência: “a literatura moderna dificulta cada vez mais as negações primárias, responsáveis pela constituição do tema, razão pela qual a formação de representações do leitor se intensifica” (ISER, 1999, p. 186). Evitando metáforas alimentares, Iser (1999, p. 186-187) não deixa, contudo, de descrever a atitude leitora

através de expressões pejorativas tais como “frustração”, “um certo desconforto” e até mesmo “impaciência”. Dessa maneira, os atos de representação do leitor revelam-se como não apenas atos de complementar criativamente – de preencher e de combinar –, mas também como enfrentamentos e, enquanto tais, como atos de transformação permeados pela tensão. E, mesmo que o objetivo antropológico da leitura seja para a estética da recepção, antes de mais nada, “estabelecer uma distância quanto a si mesmo e assim descobrir o caráter projetivo de suas representações” (ISER, 1999, p. 187), é justamente na discussão acerca do papel da negação na interação entre texto e leitor que Iser reconhece sua aproximação da psicanálise.

2. A LEITURA E O PALADAR

Dentre os nossos cinco sentidos, o paladar não é esteticamente o mais apreciado, sendo frequentemente interpretado como, em oposição à visão, indiferente às formas. Apenas o olfato, do qual o paladar intimamente depende, precede-o na escala depreciadora dos sentidos considerados como puramente químicos e animais. Assim, refletir sobre as metáforas alimentares da leitura permite também questionar as limitações da estética, sobretudo naquilo que tange a suas promessas irrealizadas de se constituir em uma teoria do conhecimento sensível. Pois dos cinco sentidos, apenas dois, a visão e a audição, são plenamente levados a sério. O tato, é verdade, adquiriu um teor conceitual considerável do âmbito da fenomenologia da percepção. O paladar e olfato, mesmo tendo se mostrado bastante atrativos como componentes das poéticas da sinestesia a partir do século XIX, apenas recentemente começaram a suscitar discussões teóricas, sobretudo no âmbito dos estudos do gênero.

Ao lado do olfato, o paladar é, sem dúvida, um dos nossos sentidos menos treinados e menos educados, suas experiências, por muitos vivenciadas como indizíveis e confusas, dificilmente sendo traduzidas em discurso. Há quase dois séculos, em seu livro revolucionário *A fisiologia do gosto*, publicado em 1825, Brillat-Savarin (1995, p. 45) observava:

Ora, como até hoje não se apresentou nenhuma circunstância em que um sabor devesse ser apreciado com rigorosa exatidão, tivemos de nos contentar com um pequeno número de expressões gerais, tais como *doce, açucarado, ácido, amargo* e outras semelhantes, que se exprimem, em última análise, pelas duas seguintes: *agradável* ou *desagradável* ao gosto [...].

Foi o mesmo Brillat-Savarin um dos primeiros a sugerir a possibilidade e um esboço de uma análise formal dos sabores, ao dizer: “no mesmo ato de deglutição podemos experimentar sucessivamente uma segunda ou até uma terceira sensação, que vão se enfraquecendo gradualmente, e que designamos pelas palavras *ressaibo*, *perfume* ou *fragrância*” (BRILLAT-SAVARIN, 1995, p. 49). É, contudo, impensável deixarmos de levar o paladar a sério na literatura depois da inesquecível e, em muitos sentidos, inaugural *Petite Madeleine* mergulhada no chá, cujo sabor deflagrou (não apenas no protagonista do *Em busca do tempo perdido*, mas também em seu leitor) um desdobramento de diversas temporalidades, em um passe de magia, abolindo as sensações de ser “mediocre, contingente e mortal” (PROUST, 1988, p. 44). Poucos, no entanto, sabem “descascar a sucessão de sensações” (BARBERY, 2009, p. 19), como o faz, por exemplo, o *gourmet*, protagonista da recente narrativa de Muriel Barbery, que, ao contrário do narrador proustiano a quem o sabor se revelou subitamente, procura concretizar, nas últimas horas de sua vida, a lembrança perdida de um sabor excepcional.

A narrativa de Barbery, além de ser um aprofundamento da experiência do paladar proustiano, é um impressionante exercício discursivo que (tal como fazia o *Perfume*, de Patrick Süskind, com os cheiros) retira do silêncio as características formais dos sabores. Poucos, de fato, conseguem apreciar as qualidades formais da comida entrevistas por Brillat-Savarin, como, por exemplo, o contraste “entre a aspereza de uma carne simples e poderosa e a ternura cúmplice de uma guloseima supérflua” (BARBERY, 2009, p. 24); as combinações paradoxais de um sabor “sutil e expansivo ao mesmo tempo” (BARBERY, 2009, p. 35); as nuances reveladas pela fruição do próprio movimento da boca, que permite “a nova mudança do quadro, pois o palato acaba de esposar a espuma alveolada libertada de sua canga e o trabalho dos maxilares pode começar” (BARBERY, 2009, p. 68); ou até mesmo o excesso: “uma deflagração de pimenta e de elementos furiosos que detona de repente na boca; os órgãos já não existem, não há mais palato, nem bochechas, nem mucosas” (BARBERY, 2009, p. 101).

Era preciso esperar as discussões contemporâneas a respeito da relação entre a estética e o gênero, para que se considerasse a inclusão do paladar entre os sentidos esteticamente relevantes. No âmbito da estética feminista, Carolyn Korsmeyer frisa, por exemplo, que a marginalização da comida e do paladar no pensamento filosófico ocidental é muito reveladora quanto aos sentidos atribuídos ao gosto estético, à distância estética e à delimitação do campo da arte. Além de se mostrar como

dominada pelas oposições hierárquicas entre razão e emoção, mente e corpo e entre abstração e particularidade, a estética filosófica tradicional revela-se também como regida pela oposição entre o masculino e o feminino. A autora nota não sem ironia:

É óbvio que na maioria das culturas são as mulheres que preparam comida. O que é menos óbvio e mais interessante são as ideias matizadas genericamente do corpo, da comida, dos prazeres gustativos e o próprio sentido do gosto que envolve conceitos do valor estético e das belas artes. (KORSMEYER, 2004, p. 85).

Na teoria feminista de Hélène Cixous, subversiva em relação à hierarquia tradicional dos sentidos, o conhecimento se dá a partir do regime estético. E ele começa justamente naquele dos cinco sentidos que está mais intimamente relacionado ao corpo, surgindo primeiramente pela boca e pelo paladar: “Foi nos contado que o conhecimento começava pela boca, pela descoberta do gosto de algo. Conhecimento e gosto vêm juntos” (CIXOUS, 1989, p. 138). Em um sentido parecido, Cixous relata também a experiência de leitura de textos de Clarice Lispector como um “influxo de laranja” (CIXOUS, 1989, p. 17) que se espalha pelo corpo todo. E entre muitos sentidos que a palavra “laranja” (“orange”) sugere, o de um sabor e um saber de fruta tropical é inevitável: “Sinto vitalmente a necessidade de compartilhar o sabor acidulado e calmante da escrita-presente, o gosto terno, discreto, embriagante daquela que escreve na origem do instante, antes do tempo, do ladinho da eternidade” (CIXOUS, 1989, p. 65). Longe de ser desprezado enquanto um sentido baixo, animal e irrelevante do ponto de vista da aquisição do conhecimento, o paladar se torna a fonte de todos os prazeres e de todos os saberes: “o verdadeiro saber é um saborear” (CIXOUS, 1982, p. 12).

3. A LEITURA E O CORPO DO TEXTO

Talvez a presença das metáforas alimentares da leitura aponte simplesmente para o fato de que o domínio do estético é um espaço privilegiado de fusão entre o somático e o psíquico. Que a leitura mantém um parentesco com o ato de comer, sabem, contudo, não apenas autores de narrativas de consumo, nos quais leitores gulosos fazem seus piqueniques e seus festins escapistas. Até mesmo o poeta hermético Mallarmé chegou a aproximar a carne e os livros em um único verso espetacular no início da “Brisa marinha”: “A carne é triste, sim, e eu li todos os livros”

(CAMPOS, 1991, p. 45). E ainda fez rimar “livres” (livros) com “ivres” (bêbados), sugerindo dessa maneira uma impressionante confusão entre a leitura e a embriaguez: “*La chair est triste, hélas! et j’ai lu tous les livres. / Fuir! Là-bas fuir! Je sens que les oiseaux sont ivres*” (CAMPOS, 1991, p. 44). É justamente desse festim de carne e de livros que o sujeito poético mallarméano deseja escapular. “Nem minha carne foi triste nem tampouco eu li todos os livros” (OROZCO, 2009, p. 31), responde Olga Orozco um século mais tarde ao verso da “Brisa marinha”. No início de um dos seus últimos textos, publicados postumamente, a poeta argentina reescreve audaciosamente a cena da escrita mallarméana enraizada no naufrágio, no tédio, enfim, na saciedade. Contudo, na reencenação feminina de Orozco não há nem tédio, nem evasão, nem saciedade, e os versos mallarméanos “Fugir! Fugir! Sinto que os pássaros são livres” (CAMPOS, 1991, p. 45) encontram um forte contraponto dialógico: “De quem fugir? E aonde? E por quê?” (OROZCO, 2009, p. 32). É também curioso que a leitura do exatamente mesmo verso tenha sido relatada por Hélène Cixous:

Lembro-me, aos 12-13 anos li a frase seguinte: “A carne é triste, sim, e eu li todos os livros”. Fiquei abalada por uma surpresa misturada de desprezo e de nojo. Como se uma tumba tivesse falado. Que mentira! E para além, que verdade: pois a carne é livro. Uma carne “lida”, acabada? Um livro-carcaça? Fedor e falsidade. A carne é escrita e a escrita nunca fica lida: ela é sempre a ler, a estudar, a buscar, a inventar. (CIXOUS, 1977, p. 30-31)

As releituras poéticas do verso mallarméano por Cixous e Orozco permitem observar uma mudança importante quanto ao valor sugerido pelas metáforas alimentares da leitura. Elas deixam, de fato, de apontar exclusivamente para características negativas. Tendo como sua pré-história na estética tradicional a teoria do “gosto”, o uso das metáforas alimentares da leitura intensificou-se nas últimas décadas graças a uma fecunda exploração teórico-poética da comparação entre corpo/carne e texto. E trata-se dessa vez de um corpo-texto vivo, dinâmico e cheio de desejo. Pois, mesmo que tenha existido há muito a denominação “*corpus*” para designar um conjunto de textos sobre um determinado assunto, essa expressão, remetendo à ideia do acabamento, sugeria também as de imobilidade e de fechamento, senão de morte.

Ausentes na estética da recepção de cunho alemão, que, ao deixar à margem emoções e, sobretudo, ao evitar cuidadosamente todos os eventuais envolvimento somáticos do leitor, procura afirmar a distância estética como articuladora da fruição e, assim, frisar antes de mais nada o teor cognitivo da experiência da recepção, as

metáforas alimentares da leitura manifestam-se com bastante frequência na reflexão teórica pós-estruturalista. Elas se tornam bastante recorrentes, e sua acepção passa a ser positiva em todas aquelas teorias recentes que lançam mão de metáforas do corpo e/ou da carne para refletir sobre o texto literário. Longe de se reduzirem à descrição depreciativa da leitura como consumo ou da literatura de consumo, as expressões que comparam as atividades de ler e de comer correspondem, de fato, a intenções teóricas que reivindicam a relação íntima entre o texto e o corpo.

Extremamente irreverente enquanto um esboço de uma estética inteiramente baseada no “prazer do consumidor”, *O prazer do texto*, de Roland Barthes, publicado em 1973, é um dos primeiros e até hoje um dos mais marcantes exemplos de uma tal reivindicação. Ao suportar sem vergonha a contradição, a confusão, a multiplicidade e a incompletude, o leitor bartheano entrega-se à “*jouissance*” (usufruto/gozo/fruição), que não nega o prazer físico como seu componente relevante. O próprio texto é um anagrama do nosso “corpo erótico” (BARTHES, 2013, p. 24), e o início da relação prazerosa com ele se dá através de expressões que remetem à amamentação: “espuma de linguagem”, “criança de peito”, “fonemas lácteos”, “gastrosofia” (BARTHES, 2013, p. 9). Além disso, existe um ritmo de ler comparável ao ritmo de comer e, nesse sentido, Barthes diferencia duas leituras: uma rápida e rapidamente saciada, que engole o texto, procurando por articulações mais nutrientes, as da intriga, e pela solução-satisfação da anedota; a outra, que longamente mastiga, saboreia e tende a prestar atenção aos elementos formais, tentando “não devorar, não engolir, mas pastar, aparar com minúcia” (BARTHES, 2013, p. 19). Os alimentos bem-amados surgem no texto bartheano na flor das palavras frequentemente repetidas e também em suas traduções: *desfrutar*, *deleite*. Ao distinguir entre o texto que “enche” e o texto de fruição que aguça o apetite e deixa insatisfeito, Barthes sugere que esse segundo é incompatível com o estado de saciedade, pois não raramente apenas estimula a fome do leitor.

Na mesma década dos anos 70, ao afirmar a prática da “*écriture féminine*” e a vitalidade de sua relação com o corpo, Cixous (1977, p. 19) numerosas vezes ressalta o papel explicitamente alimentício de livros e de palavras: “Os textos, eu os comia, eu os chupava, os mamava, os beijava. Sou a filha inumerável de sua multidão”. A leitura, solidária no texto cixousiano não apenas da diversidade de linguagens, mas também da multiplicidade de línguas, chega a ser descrita como uma alternativa da comida, uma opção pacífica que rejeita a agressividade intrínseca ao gesto de comer: “Cresci no leite das palavras. As línguas me alimentaram. Detestava comer

o que tinha no prato. Desgraçadas cenouras, sopas ruins, agressividade de garfos e facas.” (CIXOUS, 1977, p. 27).

Lembremos que essa alternativa entre ler e comer já havia sido sugerida no início do ensaio “Sobre a leitura”, de Proust. As refeições que marcam o ritmo do dia da criança são chamadas de “obstáculos vulgares” (PROUST, 1993, p. 9) que atrapalham a continuidade do mergulho no livro. A necessidade de comer – por exemplo, aquele “lanchinho que haviam nos preparado e que largamos do lado no banco sem tocar” (PROUST, 1993, p. 9) – é interpretada como um empecilho da atividade desejada. As palavras mais fatais lembradas daquele tempo de leituras embriagantes são aquelas que interrompem a atividade de ler com uma injunção à refeição: “Vamos, feche o livro, está na hora do almoço” (PROUST, 1993, p. 12).

Qualquer linguagem pressupõe, de fato, “uma desterritorialização da boca, da língua e dos dentes” (DELEUZE, 1977, p. 30), que encontram sua primeira territorialidade nos alimentos. Para Cixous, como para o Kafka de Deleuze e Guattari, não apenas escrever, mas também ler coteja por vezes o domínio de doenças alimentares, aproximando-se um tanto perversamente do seu contrário, que é jejuar. Se Kafka expõe sua dor linguístico-alimentar na figura do artista da fome, Beckett há de levar sua escassez mais longe ainda, encenando em seus textos linguisticamente dilacerados atos tão paradoxais quanto a perturbadora prática de “chupar as pedras” (BECKETT, 2014, p. 101-108). Parece que, mesmo se as palavras, as línguas e as leituras possam substituir alimentos, tornando-se nutrientes, quando desterritorializadas, nunca permitem saciedade, nunca levam à plenitude das línguas próprias, plenas, territoriais e fartas. Apenas a linguagem poética apresenta-se por vezes capaz de recuperar algo da genuína inocência alimentícia, algo daquele “leite do amor” e daquele “mel do inconsciente” que afinal “correm em todas as línguas” (CIXOUS, 1977, p. 28). Envolvida em ambivalências das línguas desterritorializadas, na teoria poética de Cixous a leitura é apresentada sobretudo como uma atividade alimentícia capaz de nutrir e de fazer crescer a escrita feminina, uma amamentação que assegura uma vida e uma emergência. O ato de escrever surge como um gesto de alimentação recíproca, o gesto de “alimentar minha própria mãe. Dar-lhe de mamar por minha vez” (CIXOUS, 1977, p. 20). Essa natureza nutriente da leitura estende-se, aliás, também a propriedades que os livros possuem de manter a vida, como “corpos de sangue e de papel; suas letras de carne e de lágrimas; que põem fim ao fim” (CIXOUS, 1977, p. 20).

As metáforas alimentares da leitura não são as mais praticadas. Parece-me que imagens e expressões que possuem o maior alcance no discurso crítico e teórico sobre a leitura remetem, antes, a metáforas espaciais e, com isso, a experiências táteis. “Espaço íntimo”, “universo do texto”, “viagem”, “mundo representado”, apenas para citarmos as expressões mais conhecidas, têm uma longa tradição, por exemplo, nas ricas metáforas náuticas da hermenêutica. Essa tradição foi revisitada no século XX, no âmbito da fenomenologia da leitura e da estética da recepção com suas propostas figurativas do “leitor viajante” que transita entre mundos e dos “lugares vazios” que criativamente atrapalham seus percursos.

Comparadas com as metáforas espaciais, as expressões alimentares surgem como excessivas, senão caricaturais. Mas a falta de moderação é, de fato, seu cerne. Se a popularização da leitura solitária e silenciosa a partir do século XVIII, acompanhada da exclusão do corpo, tão presente na leitura pública e em voz alta, insistiu no silêncio, na imobilidade e na interiorização abstrata como elementos principais do ato de ler, as metáforas alimentares logo desmentiram a ausência das atividades corporais e até mesmo viscerais do leitor. Extremamente versátil, seu uso pode ser depreciador, visando à crítica dos excessos leitores no que tange tanto à quantidade das leituras quanto a sua qualidade, ou apreciativo, valorizando os envolvimento emocional e somáticos dos leitores com os textos-corpos. Mas, mesmo enquanto traduções afirmativas desse corpo a corpo do leitor com o texto, elas fazem entrever diversas patologias linguístico-alimentares. Seja como for, as metáforas alimentares da leitura, mesmo quando usadas no sentido ambivalente ou até pejorativo, revelam seu forte potencial crítico quanto aos limites do regime estético.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Oswald de. *Manifesto antropófago e Manifesto de poesia pau-brasil*. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cdrom/oandrade/oandrade.pdf>>. Último acesso em: 09 maio 2015.
- BARBERY, Muriel. *A morte do gourmet*. Trad. Rosa F. d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Trad. J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BECKETT, Samuel. *Molloy*. Trad. Ana Helena Souza. São Paulo: Globo, 2014.
- BRILLAT-SAVARIN, Jean-Anthelme. *A fisiologia do gosto*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- CAMPOS, Augusto de et al. *Mallarmé*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- CIXOUS, Hélène et al. *La venue à l'écriture*. Paris: Union Générale d'Éditions, 1977.
- CIXOUS, Hélène. *Limonade tout était si infini*. Paris: Des femmes, 1982.

- CIXOUS, Hélène. *L'heure de Clarice Lispector précédé de Vivre l'orange*. Paris: Des femmes, 1989.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Trad. Júlio C. Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- HOLLAND, Norman N. *Poems in persons. An introduction to the psychoanalysis of literature*. New York: The Norton Library, 1975.
- HRABAL, Bohumil. *Eu servi o rei da Inglaterra*. Trad. Manoel P. Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- ISER, Wolfgang. *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. Stuttgart: Fink, 1984.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura. Uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999. v. 2.
- KASS, Leon R. *The hungry soul. Eating and the perfecting of our nature*. New York: The Free Press, 1994.
- KORSMEYER, Carolyn. *Gender and aesthetics. An introduction*. Nova York: Routledge, 2004.
- OROZCO, Olga. *Últimos poemas*. Buenos Aires: Bruguera, 2009.
- PETIT, Michèle. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. Trad. Celina O. de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.
- PROUST, Marcel. *Du côté de chez Swann*. Paris: Gallimard, 1988.
- PROUST, Marcel. *Sur la lecture*. Paris: Actes Sud, 1993.
- VISSER, Margaret. *O ritual do jantar. As origens, evolução, excentricidades e significado das boas maneiras à mesa*. Trad. Sônia Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1998.
- WITTMANN, Reinhard. Une révolution de la lecture à la fin du XVIIIe siècle?. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris: Seuil, 2001. p. 355-391.

SOBRE A AUTORA

Olga Donata Guerizoli Kempinska tem graduação e mestrado em Filologia Românica pela Uniwersytet Jagiellonski, de Cracóvia, e doutorado em História Social da Cultura pela PUC-Rio. É professora de Teoria da Literatura do Departamento de Ciências da Linguagem da Universidade Federal Fluminense. Publicou, em 2011, o livro *Mallarmé e Cézanne: obras em crise*, pela Editora Nau. E-mail: olgagkem@gmail.com

Recebido em 18 de maio de 2015 e aprovado em 23 de novembro de 2015.

Tirinhas em situações de ensino e o alcance do leitor

Comic strips in teaching situations and reaching for the reader

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n66p75-92>

EDILAINE BUIN¹

BIANCA ESTEFANI MENEGUINI²

RESUMO: Este artigo é resultado da análise das propostas referentes à leitura de tirinhas em um 6º ano de uma escola pública em Amambai-MS. Observando 73 tirinhas trabalhadas ao longo do ano, verifica-se quantitativamente que: (i) a maioria das atividades trata as tirinhas como gêneros discursivos, focalizando aspectos relevantes de leitura; (ii) a minoria é utilizada como pretexto para o ensino de gramática. Embora isso represente um quadro positivo, ainda se negligencia a questão da leitura em várias atividades. Na condução do uso do material didático, observa-se que se dedica maior tempo às atividades mais próximas da tradição gramatical, embora representem a minoria. Esse tipo de encaminhamento parece funcionar como *clichê*, lugar de esvaziamento dos sentidos. Fazer do aluno um leitor é estar diante da possibilidade de se perder, ao fugir do que é corriqueiro – risco do qual muitos se distanciam, apesar de duas décadas de orientações inovadoras nos documentos oficiais.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; tiras; ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT: This article is the result of the analysis of the proposals related to the reading of comic strips in a 6th grade public school in Amambai-MS. Analyzing 73 strips worked throughout the year, we have found quantitatively that: (i) most of the activities deal with

1. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil.

2. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, Brasil.

strips as genres, focusing on relevant aspects of reading; (ii) the minority is used as a pretext for the grammar teaching. Although this represents a positive situation, it still neglects the issue of reading in various activities. We have observed that, whenever the teaching materials are used, a greater amount of time is dedicated to the activities which are closer to the grammatical tradition, although they represent a minority. This type of teaching seems to function as clichés, which are, in turn, empty of meaningful learning. Making the student a reader is facing the possibility of losing oneself to escape from what is commonplace – a risk that many drift away from, despite two decades of innovative guidance in official documents.

KEYWORDS: Reading; strips; portuguese language teaching.

[...] Suas palavras não machucam porque não foram pensadas para ferir. Com a ponta dos dedos, elas acariciam. Foram pronunciadas para dar uma chance ao interlocutor, leitor. São como uma mão que alcança – e não um pé que esmaga. Vivemos num mundo em que as pessoas se sentem mais seguras quando se tornam pés que esmagam. A mão que alcança exige mais coragem, porque alcançar é sempre um risco – e esmagar tem um final previsível.

Eliane Brum, 2013

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, desde a publicação dos *Parâmetros curriculares nacionais* (PCN), em 1998, tanto as escolas quanto os materiais didáticos do ensino básico têm voltado a atenção para os gêneros discursivos como eixo do trabalho em Língua Portuguesa, devido às diversas demandas por inovação (SIGNORINI, 2007), além das pressões vindas dos órgãos oficiais ligados à Educação. No entanto, nosso contato com algumas escolas³ e com materiais didáticos por elas adotados tem mostrado que, na prática, pouco mudou. Ao ser didatizado, o gênero perde a sua função social e, sob novo rótulo, prevalece o mesmo trabalho de sempre, informado pela tradição gramatical. Desconsiderar *usos e situações de produção* pode significar perder a oportunidade de promover o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos. Ou, o que é mais

3. Nosso contato com as escolas ocorre em função do subprojeto vinculado ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), *Leitura, oralidade, escrita e reescrita*, vinculado ao curso de Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); e também com as escolas de Dourados e região, em virtude do Estágio Supervisionado dos alunos do 4º ano/2014.

grave, pode reduzir os diversos textos, tão produtivos socialmente, a tarefas que só fazem sentido (se o fazem!) nos limites dos muros escolares.

Visando a um ensino de mais qualidade, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação (MEC), avalia, por meio de equipes de pareceristas especializados, as obras submetidas pelas editoras, e publica um guia com as coleções consideradas aprovadas. As escolas selecionam, dentre os aprovados, aqueles que atendem ao seu projeto pedagógico⁴. As avaliações tomam por base as orientações dos *Parâmetros curriculares nacionais* (PCN), que prezam o gênero como eixo de trabalho, aproximando-se também de uma abordagem funcional da gramática (NEVES, 2013), em detrimento de uma abordagem tradicional, guiada por tópicos da gramática tradicional. Os PCN (BRASIL, 1997, 1998) priorizam uma abordagem assistemática da gramática, uma vez que os conteúdos devem ser abordados de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos em função das atividades de produção, leitura e escuta dos textos (BUIN, 2004).

O livro didático do 6º ano (CEREJA; MAGALHÃES, 2009) adotado por uma escola pública de Amambai-MS⁵, do qual foram retiradas as tirinhas⁶ aqui analisadas, foi escolhido pelos professores entre aqueles aprovados pelo PNLD. Este artigo é resultado da análise das atividades propostas referentes à leitura de tirinhas. Na ocasião em que escolhemos observar com atenção esse livro, acompanhávamos uma pesquisa paralela⁷ que buscava compreender as escritas de alguns alunos dessa série, consideradas muito “problemáticas” por seus professores. O livro era seguido fielmente pela professora de Língua Portuguesa, participante das pesquisas em andamento, de modo que investigar a maneira pela qual o livro conduzia as atividades de leitura significava recuperar parcialmente como era conduzido o trabalho em sala de aula. Buscávamos capturar todos os elementos contextuais que pudessem contribuir, ainda que muito indiretamente, com os resultados insatisfatórios das escritas dos alunos.

4. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>.

5. Essa escola foi escolhida pela facilidade de contato direto com seus professores de Língua Portuguesa e coordenadores, o que nos possibilitou, conseqüentemente, o acesso a informações relevantes para a pesquisa.

6. Segundo Mendonça (2008), as tiras (que chamamos de *tirinhas*, seguindo o nome usado pela comunidade escolar) se distinguem das histórias em quadrinhos (HQs), por serem curtas, contando com três quadros geralmente (podendo chegar a cinco). E, em razão de sua curta extensão, podem ser publicadas em suportes variados. As histórias em quadrinhos, uma sequência de narrativas maiores, constituem espaços próprios para publicação, passando a circular em revistas específicas – “gibis” e almanaques.

7. Projeto Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC) desenvolvido pela graduanda Patrícia Almeida Benites, em 2013 e 2014.

O interesse principal, contudo, não se volta para o estudo do livro didático, o qual é aqui focado porque partimos da hipótese de que o modo como são conduzidas as atividades de leitura e de escrita em sala de aula pode ter algum tipo de impacto na forma como são construídos os textos pelos alunos. Nosso foco, portanto, está na condução que é dada à leitura do aluno em sala de aula, a qual representa um todo de grau elevado de complexidade, composto de vários elementos, que vão desde materiais socioideologicamente situados, condução de atividades, sujeitos ali envolvidos e suas histórias singulares. Assim, para tentar entender melhor aquilo que o aluno apresenta como resultado insatisfatório, em relação à habilidade de ler e de escrever, é necessário compreender alguns vieses do contexto do qual esse sujeito “escrevente/leitor” faz parte.

Ao trabalhar os gêneros discursivos veiculados pelo livro aprovado pelo PNL D, a professora acreditava seguir as orientações oficiais, ou seja, fazia do gênero seu principal instrumento de trabalho, embora pudéssemos observar que o tempo maior sempre era dedicado aos modos tradicionais de trabalho. Em alguns momentos, atribuía o fato de os alunos não apresentarem bons resultados ao excesso de atividades “alternativas”, as quais não focavam aspectos da gramática tradicional. Isso nos permite remeter à situação em que ficam os autores, diagramadores, ilustradores etc., os quais, ao mesmo tempo em que devem seguir as orientações curriculares oficiais, não podem se distanciar drasticamente daquilo que os professores almejam e acreditam ser produtivo.

O interesse era investigar como o livro conduz o trabalho de leitura dos gêneros. As tirinhas aparecem em maior quantidade na coleção, estando presentes em todas as seções do material (“Estudo do texto”, “Produção de texto”, “Para escrever com adequação/coerência/coesão/expressividade”, “A língua em foco”, “De olho na escrita”), o que nos levou a delimitar nosso olhar para elas neste momento da pesquisa. Essa presença marcante deve-se possivelmente ao fato de que as histórias em quadrinhos foram gêneros ausentes na tradição do ensino normativo, e agora marcam a modernidade: dão um colorido ao livro (portanto, mais chances de aprovação pelo PNL D), o que o coloca em um lugar mais distante dos manuais de gramática normativa que não seguem as orientações oficiais. Focalizar as tirinhas do LD pode ser comparado a prestar atenção em um só instrumento, quando se escuta um concerto. Do mesmo modo que um instrumento de corda pode perpassar toda a melodia, as tirinhas perpassam todo o material. O som do violino, por exemplo, pode ser capturado ao longo da melodia; as tirinhas percorrem todo o LD.

Para investigar como o material didático conduz a leitura das tiras, independentemente da seção da qual fazem parte, o trabalho iniciou-se por uma análise quantitativa dos dados. A partir da leitura das 73 tirinhas presentes no livro de 240 páginas, categorizamos cada atividade a elas associadas pelo modo como o LD aborda o gênero em questão. Em seguida, baseados em uma análise qualitativa, selecionamos cinco propostas representativas do que desejamos mostrar, isto é, a condução da leitura de tirinhas em sala de aula. Antes das análises, discorreremos brevemente sobre o gênero discursivo no ensino de Língua Portuguesa e, mais especificamente, sobre a tirinha.

1. O GÊNERO DISCURSIVO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os *Parâmetros curriculares nacionais* (BRASIL, 1998) chamam a atenção para a mudança necessária no que se refere ao ensino de língua materna, focada em um ensino que estabeleça mediação com a vida cotidiana dos sujeitos, e não mais restrito ao ambiente escolar, tomando por objeto de estudo os gêneros discursivos. Conforme Bakhtin (2003 [1992]), a língua se efetua através de enunciados (orais e escritos), que refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo através do tema, o modo composicional (a estrutura) e o estilo (usos específicos da língua). Segundo ele:

[...] Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsável (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. [...] (Bakhtin, 2003, p. 271 [1992]).

Fiorin (2006, p. 61) explica didaticamente as palavras de Bakhtin, ao dizer que “o gênero estabelece uma interconexão da linguagem com a vida social. A linguagem penetra na vida por meio dos enunciados concretos, e ao mesmo tempo, são pelos enunciados que a vida se introduz na linguagem”. Em toda esfera de comunicação oral e escrita, existem e são empregados os gêneros, que são ilimitados, demarcados por uma função específica para cada campo de utilização da língua (científica, técnica, publicística, oficial e cotidiana).

Essas palavras chamam a atenção para a relevância das orientações curriculares para o ensino de língua portuguesa segundo a perspectiva dos gêneros discursivos

(BRASIL, 1998). Todo gênero nasce da necessidade de interlocução, o que deveria ser sempre considerado ao trabalhar com texto na sala de aula. Focar o ensino nos gêneros discursivos (e não nos tópicos da gramática tradicional) significa priorizar o desenvolvimento da expressão escrita e oral do aluno e de sua capacidade leitora, determinante para seu posicionamento crítico na vida futura. Na troca interlocutiva, o professor é também beneficiado, à medida que, ao ter de ensinar, avança na leitura dos gêneros que o circulam, para além do superficial, fazendo relações da palavra escrita com a vida, com o meio, com a cultura.

Em relação ao ensino médio, até há pouco tempo, a preocupação em trabalhar com tipos tradicionais textuais (narração, descrição e dissertação) esteve relacionada à preparação dos alunos para o vestibular. Por isso, sempre foram levados em consideração fatores estruturais e gramaticais para a construção da *redação*. O que ocorre é que as tipologias têm um caráter limitado e desvinculado da realidade dos sujeitos, abrangendo apenas o contexto escolar. Daí a importância do trabalho com gêneros discursivos, que pressupõem as práticas sociais.

Para trabalhar a leitura e escrita em sala de aula, deve-se considerar quem produz o texto, qual o interlocutor, qual é a finalidade do texto e que gênero pode ser utilizado para que a comunicação atinja plenamente seu objetivo. O gênero deve funcionar como *meioinstrumento* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) para preparar os alunos para as diversas práticas de linguagem e para ajudá-los a compreender melhor a realidade. Quando isso acontece, ainda que por meio de uma situação ficcional, os resultados parecem mais positivos.

O trabalho gramatical, por sua vez e nessa perspectiva, deve ser encaminhado para a prática reflexiva e do letramento crítico sobre a funcionalidade dos elementos linguísticos em diferentes gêneros, conforme postulamos em Buin (2004). Aproximando da abordagem funcional da gramática (NEVES, 2004), acredita-se que só é produtivo na escola um trabalho gramatical vinculado às tirinhas, se ele estiver a serviço de propiciar uma leitura mais madura, maior entendimento e conscientização das possibilidades que a língua oferece para manipular e construir os sentidos.

Dedicaremos a próxima seção às tirinhas.

1.1. AS TIRINHAS E SUA RECONTEXTUALIZAÇÃO PARA O LD

As tirinhas são um subtipo de histórias em quadrinhos (HQs), narrativas mais curtas que estas, formadas por imagens e palavras, organizadas em sequência de três

a cinco quadrinhos (MENDONÇA, 2008). Podem caracterizar-se por apresentar humor ou crítica social, o que as leva a circular em vários suportes – jornais impressos e virtuais, revistas, livros didáticos –, alcançando público de todas as idades.

Recontextualizar a tirinha para o ensino de língua materna é direcionar os sujeitos a inferir, contextualizar, compreender, interpretar o humor, ironias, metáforas, paródias e implícitos, além de acionar referências culturais próprias do mundo dos adultos a partir do contexto evidenciado (MENDONÇA, 2008). Trabalhar com esse gênero – não somente para propiciar uma estética colorida e moderna ao LD – pode significar uma contribuição considerável para um ensino inovador, contextualizado com a realidade cotidiana dos sujeitos e voltado para a construção de um ser mais crítico e analítico.

Como dissemos, um dos gêneros em destaque no LD focalizado é a tirinha. Nas páginas finais, encontra-se o manual do professor, que tem o objetivo de explicar sua proposta didática, a qual prioriza a formação de leitores “para todos os tipos de textos, sob a perspectiva dos gêneros em circulação social” (CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 3).

Cereja e Magalhães (2009, p. 3) salientam que sua proposta de trabalho é apoiada na teoria dos *gêneros textuais*, a fim de alargar os horizontes dos estudos da linguagem, cujo interesse é explorar “seja na condição de receptor, ou produtor outras linguagens, verbais ou não, como a pintura, a fotografia, o cinema, o cartum e etc”. Os autores reforçam que o ensino de língua portuguesa deve abordar a leitura, a produção de textos e os estudos gramaticais sob a perspectiva da língua como ação e como interação social.

Com intuito de (re) apresentar o que é reconhecido ou autorizado como modo de conhecimento a respeito da linguagem e das formas de ensino-aprendizagem, os autores sugerem aos professores leituras teóricas do que seja o gênero discursivo, para que possam conduzir um melhor trabalho com seus alunos. Podemos assim dizer que essa obra vai ao encontro das discussões e dos estudos da teoria linguística. Nas referências bibliográficas, o material didático elenca os seguintes linguistas: Bakhtin (1997), Dionísio (2002), Machado (2004), Marcuschi (2004), Meurer (2005), Neves (2003), Rojo (2000), Schneuwly (2004), Todorov (1981).

No interior do LD, há variados gêneros. Porém, como dissemos, optamos, metodologicamente, pelo enfoque das tirinhas, por serem destaque nas atividades de leitura e de gramática. Observamos que:

- A. 19 das 73 tirinhas (26% aproximadamente) são tratadas sem levar em consideração a situação da qual emergiram, apenas como pretexto para a abordagem de algum tópico da tradição gramatical;
- B. 9 das 73 tirinhas (12% aproximadamente) são utilizadas como pretexto para o ensino de gramática tradicional, porém trazem, nas atividades a elas associadas, em segundo plano, uma ou duas questões que auxiliam a leitura do gênero;
- C. 45 das 73 tirinhas (61% aproximadamente) são tratadas a partir de considerações que apenas se aproximam do tratamento como gêneros discursivos, sem explorar de maneira mais consistente suas características, e/ou abordam uma ou outra questão de leitura mais relevante. Dentre elas:
 - 27 (37% aproximadamente) são focalizadas em questões voltadas exclusivamente para leitura e interpretação do gênero;
 - 18 (24% aproximadamente) associam leitura e interpretação do gênero, vinculadas com alguma abordagem gramatical, ou seja, a gramática é abordada a serviço da construção do gênero.

1.1.1. “A MÃO QUE NÃO ALCANÇA” (OU “O PÉ QUE ESMAGA”)

A condução dada à leitura de 28 das tirinhas presentes no livro não corresponde à proposta teórica de trabalho explicitada pelos autores no manual do professor, e 45 delas apenas se aproximam dessa proposta.

Vejamos a tirinha da figura I, tirada do LD, que evidencia (i) a artificialização do gênero:

3. Leia esta tira, de Laerte:



Figura 1: Tirinha de Laerte

A tirinha de Laerte evidencia, no contexto, que a menina Suriá e um elefante (Úrsula) estão fazendo colagem utilizando papéis, tesoura, tubos de cola. Nota-se que o primeiro balão (legenda), caracterizado de cor diferente da dos outros balões, tem como propósito indicar quem são as personagens, evidenciando a ação: “Suriá e Úrsula fazem colagem”. No contexto dado pelo texto, a desorganização é tanta que as personagens ficam escondidas no meio dos papéis e outros materiais. A mulher dirige-se ao “amontoado de materiais” e conversa com Suriá, mas quem está lá é Úrsula (a elefanta), o que é indicado pelo pedacinho da tromba que aparece no desenho.

Há elementos da imagem associados à escrita verbal dos balões que possibilitam construir os significados; no entanto, o LD apenas usa o texto para perguntar sobre os tipos de frases que a tirinha emprega: interrogativa, exclamativa, etc. Não se explora o contexto, a intencionalidade discursiva vinculada ao propósito de promover humor, o caráter de construção que está vinculado ao acionamento das estruturas linguísticas verbais e não verbais. Pode-se dizer que o gênero, ao ser abordado pelo LD, perdeu sua significação, sua totalidade, não houve interação, muito menos se buscaram as situações de produção ou comunicacionais das quais emergem esse gênero.

A figura II expõe uma tirinha que serve, no LD focalizado, apenas (ii) como pretexto para o ensino de tópicos da gramática normativa e traz, em segundo plano, uma questão relacionada ao desenvolvimento da habilidade de leitura:

4. Leia a tira ao lado, de Fernando Gonsales.

Em certos contextos, a palavra **um** é numeral; em outros, artigo indefinido.
É numeral, pois indica quantidade.

a) Na tira acima, nas expressões “**uma** semente” e “**uma** espiga”, **uma** é numeral ou é artigo?
b) Por que a tira é engraçada?
Porque mostra que a excessiva ambição do corvo provocou a morte dele.

Figura II: Tirinha de Fernando Gonsales

A tira de Fernando Gonsales mostra o pássaro que acha uma semente de milho; ao invés de comê-la, prefere plantar, e, pela ganância, resolve formar a plantação de milho. Envolvido na grande produção, não se alimenta e morre esperando por mais sementes.

Nos dois primeiros quadrinhos, a personagem conversa consigo mesma; no terceiro não há falas. E a imagem (o não verbal) se encarrega de dizer o que aconteceu. Embora houvesse a possibilidade de explorar tais aspectos, as perguntas feitas pelo LD são voltadas para a tradição gramatical: busca-se averiguar a classificação dos pronomes indefinidos. São comuns, em situações escolares, questões que solicitam a classificação dos termos: numeral ou artigo?; pronome do caso reto ou do caso oblíquo?; etc.

Somente na letra (b), em segundo plano, questiona-se sobre a construção do humor, remetendo à leitura, mas o aluno tem que responder de forma intuitiva, sem nenhum direcionamento para questões do gênero textual, para os recursos linguísticos que possibilitam a sua construção. Há uma tentativa de alcançar o leitor, à medida que se questiona de maneira intuitiva sobre algo central para o gênero (a produção do humor).

Como observamos, inserir os diversos gêneros no material didático não garante que estes serão tratados como gêneros. O que vai determinar seu uso em sala de aula é a forma como ele é abordado. Trata-se de considerar os elementos externos ao texto,

ou seja, elementos da situação de produção que interagem com os elementos internos e participam da construção do sentido do texto. Claro que não podemos descartar toda uma construção que é a gramática da língua, mas é necessário inseri-la no ensino em função do que é relevante para a leitura e para a escrita, e nunca como um fim.

A tirinha traz consigo diversos elementos para a representação do humor (ou do trágico): as palavras, os personagens, a sucessão de acontecimentos, linguagem e fala complementando-se. Porém pouco disso é considerado. Podemos dizer que houve um apagamento de informações e conhecimentos do gênero. Aqui, torna-se central a afirmação de Neves (2013):

[...] a atenção só vai para a rotulação, identificação, subclassificação, e com a frase arrancada do texto, como se o texto fosse peça morta, simples registro gráfico extenso do qual se pode tirar um ou outro pedacinho, para praticar o esporte de dar nome a certas palavras que nele ocorrem.

Perde-se a oportunidade de levar o aluno a conhecer o gênero, evidenciando os dizeres implícitos e explícitos, considerando os meios de produção e de circulação, questionando a respeito do tema, dos objetivos, da estrutura, da linguagem (verbal ou não verbal), do contexto. Não se dá valor a perguntas que auxiliariam o aluno a construir sentidos; a relacionar o texto com sua vida, tomando por base o contexto evidenciado; a criar problemas e solucioná-los; a induzir o sujeito à reflexão. Concordamos com Lopes-Rossi (2005, p. 74) quando ela fala da necessidade de um nível de conhecimento do gênero discursivo que permita

[...] uma série de inferências, por parte do leitor, para a escolha vocabular, o uso de recursos linguísticos e não linguísticos, a seleção de informações presentes no texto, a omissão de informações, o tom e o estilo, entre outros. São comentários que proporcionam aos alunos, ainda que de forma gradual, a percepção da relação dinâmica entre os sujeitos e a linguagem e a percepção do caráter histórico e social do gênero discursivo em estudos [...].

1.1.2. “A MÃO QUE ALCANÇA” (OU “NO CAMINHO DO ALCANCE”)

A figura III representa um trabalho mais produtivo, que parece *alcançar* mais o leitor:

O ARTIGO

Leia a tira ao lado, de Laerte.

CONSTRUINDO O CONCEITO

1. Por que o gato ficou bravo com a gatinha?
Porque a gatinha desistiu de fazer-lhe uma pergunta por ter achado que era bobagem, e o gato, curioso, não se conformou com isso.

2. No 1º quadrinho, o gato diz: “Você ia me fazer **uma** pergunta, gatinha!”. No 3º quadrinho, a gatinha diz: “Aí você nunca vai saber qual era a pergunta”.
De uma pergunta qualquer, que ele não sabe qual é.
 a) No 1º quadrinho, o gato fala de uma pergunta qualquer ou de uma pergunta determinada?
 b) E a gatinha no 3º quadrinho? A gatinha fala de uma pergunta determinada, ou seja, aquela pergunta que ela ia fazer ao gato, mas não fez.

3. No último quadrinho, a gatinha diz: “Não perca o próximo capítulo de... ..**A pergunta!**”.
 a) O que ela dá a entender com essa frase? Que aquela história terá continuação.
 b) Considerando o comportamento do gato, por que a gatinha acha isso? O gato continua curioso e tem esperança de saber qual é a pergunta.

Figura III: Tirinha de Laerte - Cereja e Magalhães (2009, p. 151)

As atividades exploram a leitura que o aluno fará do texto, aliada a aspectos gramaticais (no caso, pronome indefinido e definido), o que significa certo avanço na forma de tratamento tradicionalmente dada aos textos em geral. Nesse caso, o estudo dos artigos relaciona-se ao próprio entendimento dos quadrinhos e, por isso, faz sentido abordar esse tópico gramatical.

Contudo, para explorar o gênero, seria produtivo abordar os recursos de pontuação e gráficos que possibilitem ao leitor fazer referência a falas em tom muito alto, além da relação intertextual que os textos mantêm com as telenovelas (narradas em capítulos) para construir o sentido. Esse dado representa as 45 abordagens que consideramos mais próximas à proposta do livro, o que corresponde, felizmente, a mais ou menos 61% das ocorrências.

Das 75 tirinhas analisadas, para 27 são propostas questões exclusivamente de leitura e de interpretação de texto, sem abordagem gramatical. É relevante salientar que apenas nas seções do livro dedicadas ao ensino de leitura/produção de histórias em quadrinhos não é sugerida atividade ou reflexão voltada à tradição gramatical. Contudo, não se trabalham aspectos linguísticos que poderiam auxiliar a interpretação, como, por exemplo, intencionalidade discursiva com vistas a uma dimensão

comunicacional do gênero, intertextualidade da tirinha com outros textos, leitura. É o caso da figura IV:

Semântica  e discurso

1. Leia a tira:



Joaquín Salvador Lavado (Quino)

(Quino. *O irmãozinho da Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 39.)

A tira apresenta uma situação de sala de aula.

a) O que as personagens estão fazendo nos dois primeiros quadrinhos? Mafalda conjuga o verbo *confiar* no presente do indicativo e a professora escuta-a.

b) No último quadrinho, Mafalda faz um comentário. Relacione-o com a situação anterior e responda: Por que esse comentário provoca humor? Porque Mafalda deixa de se preocupar com a conjugação do verbo e faz um comentário crítico baseado no significado dele.

Figura IV: Tirinha de Quino - Cereja e Magalhães (2009, p. 222)

A pergunta (a) refere-se à situação típica de aula de gramática tradicional: a aluna conjugando verbos para a professora. No último quadrinho, o clima é quebrado: Mafalda atribui sentido para aquilo que a professora espera que ela repita mecanicamente. Para responder a questão (b), o aluno tem de perceber essa quebra de expectativa, o que desencadeia o humor.

Embora o manual do livro do professor preconize a abordagem funcional da gramática, apenas 18 das 45 (24% aproximadamente) tirinhas estão voltadas para exercícios que contemplam timidamente essa abordagem, como no exemplo da figura V:

EXERCÍCIOS

Leia a tira a seguir, de Laerte, para responder às questões de 1 a 3.



1. No 1º quadrinho:
 - a) Com quem a personagem está falando por telefone? *Com alguém de um serviço técnico de manutenção ou conserto de computadores.*
 - b) Qual é a função da expressão **o quê** no início da fala desse quadrinho? *Demonstrar surpresa, incredulidade.*
 - c) Por que a personagem empregou o pronome **vocês** no plural?
Como forma de se referir a toda a empresa que presta o serviço de manutenção ou conserto de computadores.
2. A personagem contrapõe dois espaços: a cidade e a roça. No 1º quadrinho:
 - a) Que palavra se refere à roça? *aqui*
 - b) Que palavra se refere à cidade? *aí*
3. No 2º quadrinho, a que se refere o pronome **este**: à inexistência de socorro técnico para computadores na roça ou a um problema que ainda vai ser mencionado? *A um problema que ainda vai ser mencionado, ou seja, passar de burro e carroça pelo mata-burro.*
Professor: As respostas são pessoais e há mais de uma resposta possível na maioria das situações. O importante é que o aluno perceba que as escolhas podem tornar o texto coerente ou não, coeso ou não. As palavras originais do texto estão colocadas como resposta apenas como referência.

Figura V: Tirinha de Laerte - Cereja e Magalhães (2009, p. 213)

Esta atividade estabelece uma relação entre a leitura e o ensino gramatical, ao tentar chamar a atenção para as funções de “o quê” e “vocês”. A questão 3 é muito interessante, por sugerir que o aluno recupere o referente do pronome demonstrativo “este”, trazendo à tona possibilidades de interpretação e de recuperação da situação humorística.

Apesar de explorar elementos gramaticais de forma significativa, sem desvincular do sentido que propiciam ao texto, a atividade deixou de lado a reflexão a respeito dos significados de elementos específicos do contexto rural dado pela tirinha, como “mata-burro”, que contrasta com novas tecnologias da era do computador. No entanto, as questões são encaminhadas de tal modo que não “esmagam” as possíveis leituras e, assim, é bem provável que a discussão do significado de “mata-burro”

venha à tona na sala de aula, principalmente nas escolas urbanas, cujos alunos não têm familiaridade com o objeto.

ALGUMAS REFLEXÕES: EM BUSCA DE UMA MÃO QUE SEMPRE ALCANCE

Trabalhar gêneros aliados a conteúdos gramaticais é uma questão que envolve reflexão de seus usos, através do exercício da linguagem. Para Neves (2013, p. 151), o lugar de observação que temos disponível se refere aos textos falados e escritos, baseados na própria atividade linguística de que participamos, isto é, na produção e na leitura, ou seja, na interação – “afinal, a gramática rege a produção de sentido”. Entendemos que trabalhar de fato com gêneros discursivos na escola significa não isolar a leitura do ensino gramatical, mas sempre aliá-la à construção dos sentidos, atentando-nos às situações de comunicação, ao contexto interacional: “quem é que fala, para quem, querendo dizer o quê, conseguindo ou não ter recuperada a sua intenção, etc.” (NEVES, 2010, p. 175), ou seja, a tudo que compõe a sua significação.

Refletir a respeito do uso e da prática da linguagem seria, para Franchi (1987, p. 6), um exercício de promover a criatividade e o pensamento crítico, já esquecido e/ou confundido pelas nossas escolas e professores, que acreditaram (e/ou acreditam ainda!) “que a criatividade estava só em outro lugar que não a linguagem verbal. Nas manifestações gestuais, na expressão corporal, no desenho livre, etc.”. Muito diferente de um lugar de opressão e regra (de “esmagamento”), a gramática seria, para o autor, uma atividade de construção exploratória, sujeita a reformulações na medida do próprio processo de desenvolvimento do ser humano, um ser “imaturado, inacabado, atravessado pela história” e participante de um contínuo processo de construção – a própria e a dos outros – à medida que reutiliza suas vivências, experiências para pensar, modificar e construir o presente de maneira ativa e interferente. Não perder, no exercício da leitura, os significados dos textos e, além disso, usar o conhecimento gramatical a favor do entendimento desses significados, como propõem as últimas questões aqui analisadas, pode ser uma importante contribuição para a formação de leitores críticos (e *criativos*).

Observamos que, mesmo nas atividades mais interessantes que levam à exploração das leituras possíveis, não há uma integração com os trabalhos voltados para a estrutura da língua. Quando se faz uso das tirinhas para abordar questões gramaticais, o principal, a leitura, é ignorado: o aluno consegue responder ao que

se solicita, sem ter lido o texto, de fato, sem ter construído qualquer sentido para ele, como mostra o primeiro exemplo que apresentamos na seção 1.1.1.

Tanto a observação das aulas e as conversas com a docente (disponibilizada pela pesquisa paralela a esta) quanto o caderno dos alunos revelam que a atenção maior no contexto escolar é dada às atividades que seguem a tradição gramatical, ainda que elas sejam a minoria no livro didático, e não para aquelas que, de fato, tentam fazer um trabalho tomando o gênero como eixo principal. Muito provavelmente porque nem o professor que está na sala de aula, nem aqueles envolvidos com a produção e a divulgação de materiais didáticos (que tentam atender às diferentes demandas) relacionam de forma plena as teorias linguísticas que envolvem o gênero do texto/discurso com a prática pedagógica.

Nesse sentido, torna-se de fundamental importância para estudantes de Letras e profissionais em formação continuada analisar como estão sendo aplicadas as propostas que preconizam um trabalho com os diversos gêneros. Compreendemos, assim como Bunzen (2007), que o material didático seja um gênero complexo devido às suas intercalações e composições, marcadas pelos seus aspectos gráfico-editoriais (cores, imagens, diagramações e boxes), e reconhecemos que tenha evoluído em qualidade nas últimas décadas, concentrando-se mais nas funções sociais dos sujeitos. Ainda assim, as marcas da tradição são muito evidentes, principalmente quando se desvincula o ensino de gramática das questões de leitura e de interpretação.

Brum (2013, p. 33), no trecho usado como epígrafe, fala sobre as palavras, que ela retoma de memória, do psicanalista Hélio Pellegrino em uma entrevista com Clarice Lispector: “A gente no fundo tem medo de nascer, pois nascer é saber-se vivo – e, como tal, exposto à morte”... A jornalista lembra essa frase ao se deparar com o livro de clichês de Werneck e, com base nela, reforça que escrever e criar constitui uma experiência radical de nascimento. Ela considera que, ao colecionar clichês, o autor chama “a atenção para as inúmeras possibilidades de nascimento que perdemos quando repetimos um lugar comum em vez de uma combinação de palavras que só nós podemos fazer” (p. 33), pela singularidade do nosso olhar.

Parece que no ensino informado pela tradição gramatical – fixado em frases isoladas do contexto e das intenções com que foram pronunciadas – os trechos das tirinhas, que interessam apenas em função da exemplificação de elementos da tradição gramatical, como é o caso de alguns exemplos aqui expostos, funcionam como os clichês: há um esvaziamento de sentido. Reproduz-se por tradição, por costume. *Alcançar o leitor*, construir de fato o leitor (um dos principais objetivos do ensino de língua materna)

é correr o risco de se perder, ao tentar fugir do que é corriqueiro, do que faz parte da tradição. É risco para os editores dos materiais didáticos, que passam pelas escolhas; é risco para os docentes, cujo lugar de controle dado pela tradição é desestabilizado.

Mais fácil repetir aquilo que vem pronto, do que arriscar-se na elaboração de outra condução, de outras combinações de palavras; mais fácil do que tentar perceber a lógica nas palavras do *outro*, veiculada pelos gêneros discursivos. Isso faz lembrar as palavras de Proust (2006, p. 23), quando (tratando de assunto diverso) fala do esforço humano por garantir um lugar comum, cimentado por certezas: “a [...] imobilidade das coisas que nos cercam talvez lhe seja imposta por nossa certeza de que essas coisas são elas mesmas e não outras, pela imobilidade de nosso pensamento perante elas”.

Priorizar o raciocínio da tradição gramatical incide no risco forte de “esmagamento” do leitor – e os números oficiais de analfabetismo funcional revelam que isso é realidade. O problema de escrita e de leitura dos alunos, como evidenciam os professores com os quais dialogamos, parece ter uma amplitude muito maior que aquela apresentada nos limites do desempenho do próprio aluno. Continuaremos a insistir em deslocar o olhar para outros elementos (aparentemente insignificantes) que fazem parte da complexidade que caracteriza a sala de aula, como é o caso da condução da leitura das tirinhas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (1992, 1ª ed.).
- BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. 3º e 4º ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRUM, Eliane. Vida de clichê. In: BRUM, Eliane. *A menina quebrada e outras colunas de Eliane Brum*. Porto Alegre: Arquipélago, 2013.
- BUIN, Edilaine. A gramática a serviço do desenvolvimento da escrita. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 4, n. 1, p. 155-171, 2004.
- BUZEN, Clécio. O livro didático de português como gênero do discurso: Implicações teóricas e metodológicas. In: *Simpósio Sobre o Livro Didático de Língua Materna e Língua Estrangeira – SILID*, 1 - 3 de agosto de 2007, Rio de Janeiro: I Silid, 2005.
- CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*, 6º ano. 5ª ed. reform. São Paulo: Atual, 2009.
- FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

- FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 9, p. 5-45, 1987.
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas; União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.
- MENDONÇA, Marcia. *Ciência em quadrinhos: recurso didático em cartilhas educativas*. 223 ff. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2008.
- NEVES, Maria Helena M. *Que gramática estudar na escola*. São Paulo: Contexto, 2004.
- _____. *Ensino de língua e vivência de linguagem*. São Paulo: Contexto, 2010.
- _____. A gramática: conhecimento e ensino. In: NEVES, Maria Helena M. *Que gramática estudar na escola*. 4ª ed., 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2013.
- PROUST, Marcel. *No caminho de Swann*. São Paulo: Globo, 2006.
- SCHEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SIGNORINI, Inês (Org.). *Significados da inovação no ensino de Língua Portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- SOUZA, C. H. de; SANTOS, V. dos. *Gênero textual: tirinha – características e funcionalidade social*. Em GT7, 2013.

SOBRE AS AUTORAS

Edilaine Buin é graduada em Letras, Mestre e Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (USP). É professora adjunta da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), onde atua na graduação e no Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada. É autora do livro *A escrita na escola: a construção da coerência textual* e *Aquisição da Escrita: coerência e coesão*.

E-mail: edilainebuin@gmail.com

Bianca Estefani Meneguini é graduanda em Letras da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). É bolsista do PIBID-Letras-UFGD e participante do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica.

E-mail: biancameneguini@hotmail.com

Recebido em 02 de setembro de 2015 e aprovado em 17 de janeiro de 2016.

Vira logo a página! Mediação de leitura e processo de criação de livro de imagem

Turn the page! Reading mediation and the process of creation of a picture book

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n66p93-110>

HANNA TALITA GONÇALVES PEREIRA DE ARAUJO¹

RESUMO: Este artigo discute o processo de criação do livro de imagem no que tange a sua especificidade narrativa, tendo como foco a mediação da leitura. Propõem-se como material de análise imagens compartilhadas em dinâmica de leitura realizada com um grupo de crianças pré-escolares e um artista. As imagens fazem parte de uma narrativa visual construída na interlocução entre o artista e essas crianças. As dificuldades de leitura e expectativas de continuação dão-nos indícios de como as crianças realizam a leitura das imagens. Por outro lado, evidenciam-se algumas expectativas dos autores em relação à leitura, as quais, por vezes, não correspondem ao previsto. **PALAVRAS-CHAVE:** Livro de imagem; processo de criação; mediação de leitura de imagem.

ABSTRACT: This article discusses the process of creation of a picture book according to its specific narrative, focusing on reading mediation. We have proposed the analysis of the images shared in a reading workshop with a group of preschool children and an artist. The images are part of a visual narrative constructed in the dialogue between the artist and these children. Reading difficulties and continued expectations give us clues of how children read images. On the other hand, they show part of the authors' expectations concerning reading, which sometimes do not correspond to the readers.

KEYWORDS: Picture book; process of creation; image reading mediation.

1. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

INTRODUÇÃO

A figura do mediador de leitura na literatura, em especial aquela destinada para crianças, é foco de interesse em diferentes áreas, abrangendo profissionais da arte, da educação, da biblioteconomia, dentre outros. Diversos também são os propósitos que permeiam a necessidade de mediar o processo de leitura de crianças. Mas, e se o objeto a ser lido é composto somente por imagens? Qual é o papel desse mediador na condução da leitura e quais são seus objetivos, quando o faz? E se o mediador é o próprio autor da obra?

Este artigo aborda as questões que atravessam a mediação de leitura de livros de imagem, considerando suas particularidades narrativas. Como foco de análise, partiremos de uma das dinâmicas que compõem os dados coletados para nossa pesquisa de doutoramento, que buscou compreender os processos de criação de livros de imagem de dois artistas em interlocução com crianças. No estudo mais amplo, foram convidados dois ilustradores renomados no mercado editorial brasileiro – Ciça Fittipaldi e Laurent Cardon – para que criassem uma narrativa visual (livro de imagem) em diálogo com um grupo de crianças pré-escolares da Creche/Pré-Escola Central da Universidade de São Paulo. Cada artista compôs uma história eminentemente visual a partir da leitura em etapas, obtendo a resposta das leituras e dos desenhos das crianças como elemento fomentador para a continuação da narrativa.

O LIVRO SEM

O *livro de imagem* é um tipo de produção editorial que tem como característica primordial a narração pela imagem. É considerado, principalmente, como um objeto destinado às crianças que ainda não são alfabetizadas ou que estão em processo de aquisição de escrita. Para constatar este fato, basta procurá-los em livrarias e bibliotecas, assim como nos editais governamentais. Essa concepção de que o livro sem texto é, sobretudo, para crianças que não leem texto escrito, parte do pressuposto de que elas conseguem ao menos ler as imagens. Porém, a suposição de que as imagens podem ser lidas automaticamente é um equívoco e está pautada numa falsa relação, como nos aponta Sophie Van der Linden (2008, p. 7, tradução nossa):

Podemos ser professores ou bibliotecários, ter mais de vinte anos de experiência e não saber ler um livro de imagem. Ler no primeiro sentido de decifrar, da denotação.

Isso não é vergonhoso, principalmente por entender que um livro de imagem exige o conhecimento de códigos tão específicos como para combinar o be-a-bá.

É inegável a relação que as crianças têm com as imagens. Comenius, considerado como o autor do primeiro livro² feito intencionalmente para crianças, no século XVII, já tinha consciência do poder que as imagens têm sobre as crianças, considerando que as imagens são para elas a linguagem mais inteligível. É necessário considerar que as crianças têm disposição para interpretar os elementos visuais e têm consciência de que as imagens têm uma estrutura lógica. Téo³, de 5 anos, disse que “no livro sem palavra a gente imagina o que a pessoa pode falar. A gente pode pensar o que a pessoa está tentando falar. A pessoa, o cara que fez o livro”.

Sara, autora francesa de diversos livros de imagem, defende a imagem como linguagem, mas reconhece que isso não é consensual, principalmente nas escolas:

*Quando eu vou nas escolas, por exemplo, tento ensinar tanto para as crianças como para as pessoas grandes, eu tento convencê-las de que a imagem é uma língua, do mesmo modo que a língua francesa ou outra. E ela tem sua gramática e seu vocabulário.*⁴

Inúmeros livros de imagem demonstram como eles não são apenas restritos para as crianças não alfabetizadas. *Cântico dos cânticos* e *Cena de rua*, de Angela Lago; *A chegada*, de Shaun Tan; *Revolution*, de Sara, são alguns exemplos que apresentam estruturas narrativas complexas que desconcertam muitos adultos. Consideramos, desse modo, os livros de imagem como objetos que são também para crianças não alfabetizadas. Nesse sentido, os níveis de leitura se diferirão de acordo com a experiência de cada leitor.

Embora a imagem na literatura dita infantil tenha reconhecimento como um dos elementos mais importantes na composição da obra, percebemos que a substituição de um livro, desde a sua invenção, pressupõe o texto escrito.

2. *Orbis sensualium pictus* consistia em um dicionário bilingue por imagens.

3. Os nomes das crianças foram alterados, buscando preservar sua identidade.

4. Trecho de fala em palestra na Ecole supérieure du Professorat et de l'Éducation na Université de Poitiers, em novembro de 2013. Disponível em: <<http://upty.univ-poitiers.fr/program/rencontre-avec-l-auteur-illustratrice-sara/video/4064/rencontre-avec-l-auteur-et-graphiste-sara/index.html>>. Acesso em: 31 jul. 2014.

Neste ponto, podemos considerar brevemente a denominação do livro de imagem em outras línguas. *Wordless picturebooks* (inglês), *livre sans mots* ou *sans paroles* (francês) e *libro senza parole* (italiano) são alguns dos exemplos de como esse tipo de livro é nomeado pela falta, pela circunstância de não estar presente aquilo que esperávamos que estivesse: a linguagem escrita – terminologia que enfatiza o contrário: a não palavra –, em vez de valorizar aquilo que lhe é específico: a narração exclusivamente pela imagem. Renato Moriconi (2014), sobre a questão da nomenclatura dos livros, pontua que “a gente dá nome para as coisas e não aleatoriamente. A gente dá nome a partir do conceito que a gente tem sobre as coisas”. Esse artista do livro faz referência às nomenclaturas dadas aos livros e à categorização que os editais e os prêmios criam para os enquadrar.

Nesse sentido, a concepção atual do livro de imagem no Brasil difere da de outros países. Este tipo de produção é aqui chamado de “livro de imagem” ou “livro-imagem”, compreendendo este último como um objeto cuja constituição está imbricada na imagem como conjunto, na ideia de livro como desenho total. De qualquer forma, ambas as denominações brasileiras exaltam a natureza essencialmente imagética na poética da obra, considerando-o como um livro COM e não como um livro SEM.

Apesar dos desencontros em relação à constituição dos livros de imagens, autores que atuam, muitas vezes, também como artistas plásticos, comprovam que é um objeto que pode deter narrativas densas. No grupo de autores brasileiros, contamos com diversos artistas que se dedicam à criação de excelentes livros de imagem, como Angela Lago, Odilon Moraes, André Neves, Roger Mello, Graça Lima, Renato Moriconi e tantos outros. O livro de imagem permite aos artistas, que também atuam como ilustradores de textos, produzirem um objeto que associa narrativa visual e projeto gráfico, do qual eles são os autores, no sentido mais amplo que isso representa.

MEDIAÇÃO: ENTRE O DESALENTO E A FRUIÇÃO

A mediação de livros de imagem representa um desafio enorme para o adulto. Por diversas vezes tive a oportunidade de ouvir relatos em que bibliotecárias evitam esse tipo de livro nos momentos de leitura. Do mesmo modo, professores e pais muito bem-intencionados sentem-se perdidos ao partilhar a leitura com as crianças.

Essa sensação diante dos livros de imagem advém da ausência de familiaridade em lidar com objetos que se baseiam em uma linguagem com que os adultos não se sentem confortáveis ou à qual não dão tanto valor. Provavelmente entre adultos admiradores das artes visuais, frequentadores de exposições, leitores experientes de histórias em quadrinhos e romances gráficos, a manipulação de livros de imagem ocorra de um modo mais fluido e instigante.

O receio em relação ao livro de imagem deriva do fato de que, muitas vezes, ele abre possibilidades de leitura em que os significados narrativos não se restringem à superfície tangível de denotação dos elementos visuais, e sua leitura pede outra disposição de tempo e observação.

Na leitura compartilhada com crianças – nas rodas de leituras na escola ou na leitura antes de a criança dormir –, de livros em que o texto escrito está presente, os adultos sentem-se atuantes e importantes. Fazem a leitura do texto e apontam uma ou outra imagem que têm algum tipo de relação com o escrito, viram a página e partem para a leitura de mais um texto escrito. É inegável que esse tipo de leitura funciona e tem um papel fundamental na criação de vínculos afetivos entre as crianças e a literatura. Mas o livro de imagem tem outros ditames. Dessa forma, exige outro tipo de abordagem e consequente relação.

Esse empecilho na fruição das narrativas por imagens se mostra presente tanto na mediação de leitura do adulto, quanto na leitura pelas crianças. Em minha experiência como mediadora de leitura de livros de imagem, uma das frases mais presentes é a que rendeu título ao presente texto: “*Vira logo a página!*”. A ansiedade das crianças para o momento da virada da página não representa que elas não apreciem esse tipo de história, muito pelo contrário! Diferentemente dos livros com texto escrito, elas têm apenas a imagem como arcabouço narrativo, e na sucessão de páginas a sequência se desencadeia. E, ao final, as crianças retomam a leitura, num ir-e-vir sistemático das páginas, buscando os elos para preencher as lacunas. Além de buscarem milimetricamente outros elementos paralelos à narrativa. Desse modo, um livro de imagem é passível de inúmeras leituras.

Essa capacidade de vasculhar uma imagem e construir sentido com o que se visualiza é muito restrita, principalmente no contexto escolar. O letramento visual acaba sendo minado, primeiramente, pela ausência de importância dada à imagem, assim como pela carência desse letramento por aqueles que deveriam ensiná-los, uma vez que letramento visual é definido como a capacidade de ler e interpretar um

conjunto de elementos visuais aprofundando nos níveis de leitura e consequente significação (DONDIS, 1997).

Reily (2003, p. 164, grifo nosso) considera que a imagem vem sendo utilizada na escola com uma função primordialmente *decorativa*, de tal forma a diluir o tédio provocado pela grafia de textos visualmente desinteressantes. Com isso, despreza-se um recurso cultural que permeia todos os campos do conhecimento e que traz consigo uma estrutura capaz de instrumentalizar o pensamento.

Evelyn Arizpe e Morag Styles (2004, p. 15, tradução nossa) identificaram a mesma realidade num amplo estudo sobre leitura de imagens de livros ilustrados num contexto muito distinto, no Reino Unido: “Infelizmente nosso sistema educativo não compreende e nem aproveita a leitura de imagens como uma destreza ou capacidade”. As pesquisadoras identificaram também um consenso entre as centenas de crianças participantes de que as imagens são mais interessantes que os textos. E de que um livro seria bom ainda que dele tirassem as palavras, mas que, sem as imagens, ele seria entediante, em especial para as crianças.

Assim, a maioria dos currículos escolares não favorece o aprofundamento de leitura das obras, seja pela divisão do tempo pedagógico ou por ausência de habilidades de leitura e fruição. No tocante aos livros de imagem esse fato torna-se flagrante, pois não raras vezes suas leituras atuam como estímulo apenas para a escrita textual. E isso pode ser uma parte do processo, não o único objetivo. Na leitura e na partilha da leitura de imagem, as palavras norteadoras são “fruição” e “deleite” diante do objeto artístico, buscando sentido entre o visto e o vivido, construindo relações com a arte e sendo afetados por ela.

AUTOR-MEDIADOR: O QUE VOCÊS ACHAM QUE VAI ACONTECER AGORA?

Temos como recorte de análise no presente texto a mediação de um trecho da leitura do projeto de livro *Briga de amor*,⁵ feita por Laurent Cardon com o Grupo Caracol⁶.

Laurent Cardon, francês radicado no Brasil, é um artista visual que trabalha sobretudo como cineasta, mas há alguns anos se revelou como um excelente autor

5. O projeto de livro passou por finalização, está no prelo e será editado pela Editora Pandabooks.

6. A cada ano os agrupamentos da Creche/Pré-Escola Central da Universidade de São Paulo elege um nome para representá-los, com o intuito de desenvolver a identidade de um coletivo. Caracol é o nome de uma das turmas de crianças entre 5 e 6 anos que frequentaram a instituição no ano de 2013.

de livros de imagem e ilustrador. Conta com uma rica coleção de livros de imagem, tendo recebido diversos prêmios.

Em entrevista, explicou como passou a criar narrativas visuais:

Obviamente, para mim, o livro de imagem é uma extensão do storyboard. Não é por acaso. Trabalhei a vida inteira com animação, então trabalhei muito com storyboard. [...] Você tenta resolver tudo com imagem. É realmente uma ginástica, um trabalho. Então pra mim, o livro de imagem é realmente uma extensão do storyboard. É isso que me deu vontade de trabalhar com livro de imagem. É mais uma provocação que eu faço pra mim mesmo, até que ponto precisa de texto para contar essa história? Então eu vou puxando os limites para ver como que eu faço (CARDON, 2013).

O desafio de criar uma história que se baseie absolutamente na imagem representa para os artistas um instigante campo de pesquisa e experimentação. Incentivadas pelos editais governamentais, as editoras acabam publicando muitos livros de imagem, o que representa mais uma abertura de espaço para a imagem autoral na literatura.

A troca entre autores e crianças é uma prática cada vez mais crescente em escolas e feiras de livros. Nessas ocasiões, as crianças têm a oportunidade de ouvir os artistas sobre o ofício que envolve a produção do livro, assim como o artista tem contato com seus leitores e recebe o *feedback* de suas obras. O contato com os leitores amplia a noção dos autores de imagem no que compete à recepção dos livros e das histórias, enriquecendo tanto a produção poética quanto a destreza no ramo editorial. Renato Moriconi (2014) exemplifica a importância do contato com criança, também no que concerne à negociação com os editores:

Criança pensa diferente da maneira que vocês [as editoras] acreditam que elas pensam, sobre formato. Já ouvi dizer: "Ah, criança só gosta desse formato, não gosta daquele...". Quando você vai na escola, vê que as crianças gostam de tudo que é formato, porque as crianças são diferentes também. Tem criança que gosta desse e não gosta do outro. Tem criança que gosta de nada, tem criança que gosta de tudo. Quão mais abrangente for a linguagem, melhor.

Outra importante contribuição que os encontros com as crianças trazem para o trabalho do artista é a de dar a ele uma noção da recepção que tem a imagem, de perceber a correspondência da intenção inicial do autor com as leituras feitas.

Laurent Cardon reconhece que a leitura das crianças o faz refletir sobre sua criação. Referindo-se à coleção sobre animais (Editora Biruta) e um recurso de quadro na composição, disse:

Eu mostrava, perguntava. Eu usei bastante nesta coleção o recurso de janelinha. Então, uma criança falou pra mim: – Ah, engraçado, ele tá numa janela. E não tem absolutamente nada que remete, fora o quadrado, dentro da ilustração. [...] Aí fiquei preocupado, ele tá vendo uma janela. Eu fiquei preocupado com minha narração. Depois não me preocupei mais. Pra mim é mais uma falta de concentração das crianças na história. Por que que vocês estão vendo aqui? Aí tinha todo tipo de reação. É bom ler tudo, e depois fazer as perguntas para as crianças. Elas enxergam outra coisa quando elas conhecem tudo. É difícil perguntar, à medida que o livro tá avançando, o que está acontecendo. Precisa ir um pouquinho mais pra frente para entender o que aconteceu atrás. E vinha todo tipo de comentário. E eu pensava, “será que eu errei?”. Precisa atenção, precisa olhar! (CARDON, 2013).

Esse descompasso entre o que as crianças leem e o que os artistas acreditam que elas leem pôde ser constatado na pesquisa de mestrado (ARAÚJO, 2010), em que a intenção do artista na composição da narrativa não condiz, algumas vezes, com a leitura das crianças. Apesar do crescente encontro entre autores e leitores, o tipo de contato próximo entre eles é escasso. Isso não permite que o leitor adentre no livro e consiga fruí-lo em meio à agitação dos eventos. Para o artista, também, a quantidade de crianças não possibilita que ele se aproxime de todos, pergunte sobre os livros e suas leituras. Fica claro que o contato entre autores e leitores é extremamente favorável, gerando um aprendizado mútuo, mas acreditamos que o contato mais intimista traria melhor aproveitamento para ambos os sujeitos: crianças e autores.

Tivemos a oportunidade de confrontar crianças e artista, que têm como objeto comum um livro feito em coautoria. O recorte de análise corresponde à leitura da história, sendo que as crianças conheciam apenas a metade; e o restante foi mediado pelo autor.

BRIGA DE AMOR

Briga de amor é uma história por imagens que surgiu na relação entre Laurent Cardon e um grupo de 18 crianças pré-escolares, mediadas pela professora/doutoranda em artes visuais. A dinâmica completa entre Laurent Cardon e o Grupo

Caracol, que é analisada na tese de doutorado (ARAÚJO, 2016), consistiu em três mensagens escritas e duas etapas de leitura.

O artista havia solicitado que as crianças escolhessem dois animais como personagens, elencassem as características de cada um, assim como a ‘situação’ que seria o mote da narrativa. As crianças, após longo debate, elegeram Caracol, Joanhina e Esquilo; e a situação, ‘briga de amor’. As crianças, em pequenos grupos, sistematizaram as principais características dos diferentes animais como, por exemplo, as do Esquilo:

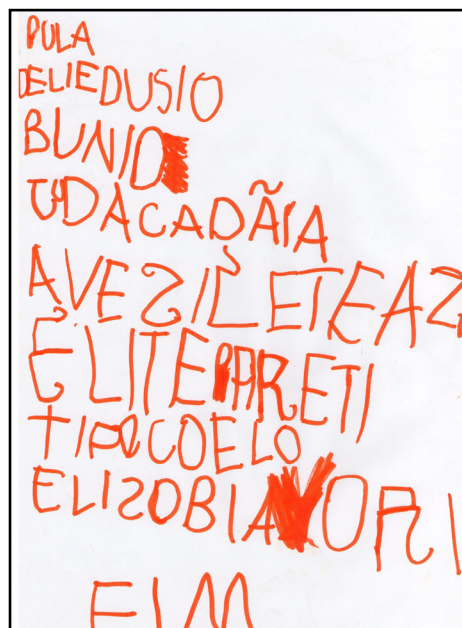


Figura 1. Escrita coletiva sobre as características do personagem Esquilo⁷, 2013.

Fonte: Foto da autora

O primeiro conjunto de imagens elaboradas depois dessa escrita coletiva foi enviado pelo artista para a pesquisadora/mediadora, que as leu com as crianças. A dinâmica de leitura das imagens e as opiniões sobre a continuidade foram videogravadas, transcritas, e esses diálogos enviados para o artista, assim como os desenhos

7. Pula, Dentucinho, Bonito, Junta castanha, Às vezes voa, Tipo coelho, Ele sobe em árvore, Fim.

das crianças sobre a história. A metodologia pedia que o artista esperasse esses materiais para dar prosseguimento à construção da narrativa.

O segundo e último grupo de imagens foi lido em conjunto com Laurent Cardon, em dezembro de 2013, na sala do Grupo Caracol, na Creche/Pré-Escola Central da USP.

O encontro era uma surpresa para as crianças, mas, ao se depararem com um homem alto e com óculos verdes, com sotaque, lembraram-se da foto que acompanha os outros livros do autor. Laurent Cardon era uma personalidade que acompanhava o cotidiano das crianças.

Laurent Cardon fez referência à narrativa visual como “Nosso livro”. Sua fala buscou construir um sentido de pertencimento entre sua criação e as opiniões dos leitores, estabelecendo coautoria com dizeres como “*eu li tudo o que vocês falaram*”, e “*vocês fizeram uma grande parte do trabalho e eu fiz outra grande parte do trabalho*”.

As crianças demonstraram muito interesse na fala do autor e concentraram sua atenção no momento em que o autor desenhava: “*Ele desenha muito bem*”. Em sua fala, Cardon expôs seu processo de criação, tomando como base a narrativa. Fez diversas perguntas disparadoras, buscando aguçar a leitura: “*E vocês têm ideia de quem ganha nessa história? O que vocês acham que tem o Esquilo?, O que a gente sabe do Caracol?*” Desenhava e escrevia ideias e sugestões das crianças.

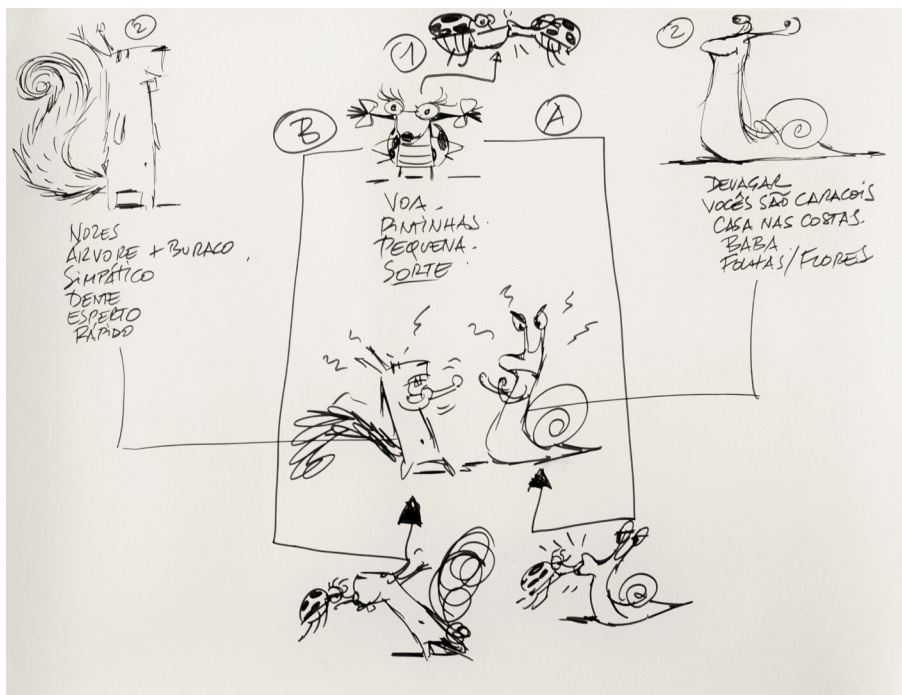


Figura 2. Painel desenhado durante a dinâmica. Fonte: Laurent Cardon, 2013

O esquema desenhado pelo artista no momento da leitura dava indícios de como seria o final da história, mas, apesar disso, nenhuma criança o considerou como uma finalização possível. Elas estavam convictas de que o Caracol “ganhari” a briga pela Joaninha, apesar dos beijos entre o caracol, o esquilo e um “Joaninho”.

Em seu painel Laurent elaborou, aos olhos das crianças, um esquema da história que criou, a partir dos elementos por elas dados. Dizia: “Porque vocês pediram para criar uma briga de amor. Primeiro, eu falei: briga de amor de quem com quem? Podia ser uma esquilo fêmea, com joaninha e caracol macho brigando pela esquilo fêmea”. Isabel rebateu, dizendo: “Não, eu acho melhor a joaninha ser menina”. Laurent Cardon buscou inserir outras possibilidades, considerando joaninha macho, caracol fêmea, mas ele criou a narrativa de acordo com as características levantadas pelas crianças: “Por que a gente acha que joaninha é fêmea, mas tem macho também. Mas na nossa história a joaninha é fêmea, e são os dois que vão se apaixonar por ela”. Com essa série de falas o autor demonstrou para as crianças os meandros da criação de histórias: “Anoto tudo quando as ideias vêm. É sempre assim antes de criar uma história. Tem que

juntar tudo o que a gente sabe. É assim que eu faço” (CARDON, 2013). Expôs como os elementos se entrecem para a criação de expectativas, como cada personagem tem de ter suas características, etc.

A leitura coletiva permite muitas contribuições entre os sujeitos. Percebemos cotidianamente como a fala de cada criança incita a leitura e gera questionamentos. No entanto, o aglomerado de crianças faz com que, por vezes, algumas falas muito pertinentes sejam esmorecidas pelo ruído provocado por alguém.

No levantamento das características dos animais, por exemplo, Laurent Cardon escreveu referente ao Caracol – casa nas costas – e comentou: *“Isso é o mais interessante!”*. No entanto, com o alvoroço das crianças na sala, a voz de João não foi ouvida: *“O Esquilo não pode levar a casa nas costas”*. Mas Laurent não escutou, pois outras crianças falavam ao mesmo tempo. A fala de João ia de encontro com a do artista, levantando um contraponto muito interessante entre Caracol e Esquilo, abrindo outras possibilidades. Quando Laurent fez a pergunta, João formulou outra fala e disse: *“Eu gosto quando ele aposta corrida!”*. E Laurent identificou a origem da fala em um filme de animação popularizado no cinema e respondeu: *“Mas isso você tá falando do filme que lançaram. O que a gente sabe sobre Caracol antes de ter esse filme?”*. Essa breve situação pontua como algumas falas se esvaem na mediação de leitura. Esse momento passou despercebido para os adultos presentes e só pôde ser notado ao rever a dinâmica videogravada. O ruído, muitas vezes, impede que o adulto-mediador ouça uma fala mais tímida, assim como uma situação mais tumultuada não cria ambiente para que uma criança mais retraída se sinta tranquila para exprimir-se.

Quando Laurent elencou as características da joaninha, as crianças gritaram em uníssono: *“Ela voa!”*. Para surpresa do artista: *“Nossa, é a primeira coisa que vocês pensam? Joaninha traz sorte!”*, foi a afirmação de Laurent Cardon, referendando uma crença francesa. No entanto, as crianças não entenderam sua fala e, quando ele tentou explicar, perguntando o que acontece quando uma joaninha pousa em alguém, as crianças disseram que ela faz cócegas, não relacionando “sorte” com Joaninha. Esse breve exemplo demonstra como os autores e os leitores podem ter pontos de partida distintos na construção dos significados.

Ao mostrar a narrativa projetada no telão, Laurent disse às crianças que olhassem para a imagem e imaginassem uma linha divisória, simulando a dobra da página. Mostrou para as crianças o protótipo do livro, a que os autores chamam de ‘boneco’, dizendo: *“Eu fiz um livrinho. Quando a gente faz um projeto, a gente faz um livrinho. E eu não vou mostrar a capa”*, criando uma expectativa nas crianças, que pediram:

“A gente quer ver a capa!!!”. Laurent Cardon esclareceu: “Só no final, vocês vão me ajudar para ver se eu fiz a capa certa”. Mais uma vez podemos perceber como o artista dá para as crianças a perspectiva da criação e da complexidade na construção das imagens, dizendo sobre as diversas escolhas que têm que ser feitas ao produzir.

A narrativa visual era composta por 25 imagens, de modo que não caberia a análise neste texto. Nós nos ateremos àquelas que geraram mais discussões e que exigem dos leitores habilidades distintas.

Conquistar a Joaninha é o objetivo tanto do Esquilo quanto do Caracol. Nesta imagem (Figura 3) podemos perceber que existe uma troca entre dois personagens. Para esse grupo de crianças de 5 e 6 anos, a disposição dos personagens em diferentes posições em uma mesma imagem não representa mais uma dificuldade de leitura. A cadência entre as figuras (cima e baixo) pode ter contribuído para a leitura, pois em outras leituras com algumas dessas crianças elas entendiam os duplos como diferentes personagens.



Figura 3. Quarta página dupla, *Briga de amor*. Fonte: Laurent Cardon, 2013

Este é um recurso bastante utilizado nas composições de livros de imagem, influenciado pelo desenho animado e pelas HQs, que busca dar a sequência de ações e aproveitar espaço.

Nesta quarta página Laurent se detém e conclui que as crianças conseguiram compreender esta transição. E pergunta: *“Quem se apaixonou, se interessou pelo outro?”*. Ao que as crianças, para surpresa do autor, respondem: *“A Joanelha”*. Na construção da história, a Joanelha tem um ar misterioso, e as relações entre os personagens ainda correspondem a um repertório que as crianças não compartilham. Laurent defendeu: *“Eu acho o contrário. A gente ainda não sabe o que a Joanelha está pensando”*. E, verbalizando, buscou reconstruir seu raciocínio sobre a imagem (Figura 3:): *“Ele deu uma folha e ela retribuiu. Ela dá o que para ele?”*. João olha a imagem e responde: *“Um saco”*. Essa foi a percepção imediata de João, que estava muito atento à narrativa. As demais crianças o observam e refletem sobre sua fala. Surpreso diante da resposta, o autor responde: *“Ops, tudo bem, esse desenho eu fiz rapidinho, mas vamos tentar entender o que ela tá dando pra ele. Vamos lá, ele tá dando uma folha, e ela tá dando...”*. As crianças ficaram em silêncio, pois de fato não compreenderam o desenho ou a troca entre os personagens, ainda que apenas João tivesse verbalizado. Após a pausa, o mediador conclui: *“Ah, vocês não entenderam”*. Juliana, a mais velha do grupo, com 6 anos completos, responde, tímida: *“Uma pétala...”*. Laurent, aliviado, confirmou. Mas se ateu no detalhe para que as crianças compreendessem: *“Ela está sentada numa flor e está dando uma pétala. Se fosse um saco ficaria pendurado, não? Aqui não parece um saco. Tudo bem, está mal desenhado!”*.

Embora as crianças tivessem compreendido o ‘flerte’ entre Joanelha e Caracol dentro do contexto da narrativa, eles não perceberam um elemento de ligação importante entre os dois: compartilhavam a mesma alimentação. A estruturação da imagem não favoreceu a compreensão das crianças para a sutileza dos gestos.

O jogo proposto pelo artista para a conquista da Joanelha instiga as crianças e as surpreende pela alternância entre os dois conquistadores. A todo momento eles acreditavam que havia acabado a história. Téu, logo que viu a imagem em que o Caracol beijava a Joanelha, gritou: *“Ele deu flor e ela deu um beijo na boca. Na boca, eca! E agora eles vão ficar felizes”*. Mas a narrativa continuou, criando maior expectativa.

O balão, recurso muito utilizado pela linguagem dos quadrinhos para a inserção de diálogos, inserido na dobra da página, foi logo compreendido pelas crianças. Essa constatação das crianças nos surpreendeu, pois o balão estava direcionado à esquerda, culminando na dobra da página, estando o locutor ausente. Laurent

perguntou, na leitura dessa imagem, quem estaria assobiando. As crianças prontamente responderam: “O Esquilo!”, o que surpreendeu o autor, pois era uma imagem de difícil leitura. A composição apresenta o casal Joanhinha e Caracol em dois distintos momentos, assim como o balão de assobio entre as duas figuras. É importante, para a leitura dessa imagem, a habilidade de abstração da margem ou dobra da página como um segundo plano narrativo.



Figura 4. Décima primeira página dupla, *Briga de amor*. Fonte: Laurent Cardon, 2013

As crianças perceberam o detalhe de que o Caracol tira a concha ao deitar-se na rede. E comentaram que iria quebrar a concha e que, desse modo, ele havia se tornado uma lesma.

O autor-mediador buscou gerar reflexões sobre as relações estabelecidas entre os personagens: “*Vocês fariam a mesma coisa?* [Quando Esquilo e Joanhinha foram embora] *Falaram tchau pro Caracol. Sacanagem, né?*”.



Figura 5. Décima quarta página dupla, *Briga de amor*. Fonte: Laurent Cardon, 2013

Em outra imagem que trazemos (Figura 5), buscamos evidenciar as expectativas do autor quando da composição da imagem e as leituras que as crianças fazem. Nesta imagem, a Joaquina foi conhecer a casa do Esquilo após ter abandonado o Caracol. Para as crianças, a primeira impressão é o tamanho da casa: o que no exterior era um buraco na árvore tornou-se uma grande casa. Téó disse: *“Ele fez uma sopa de nozes mas ela não gostou!”*. Para o artista criador da imagem, suas expectativas eram de que as crianças percebessem a vaidade do Esquilo: *“Tem uma foto dele na parede, quer dizer que ele se acha o máximo”*. Além disso, outra informação dessa imagem que foi percebida pelas crianças em relação à comida foi que a Joaquina não gosta de nozes. Laurent criou, também, expectativa nas crianças sobre o Caracol: *“A gente tá apaixonado pelo Caracol, porque esse Esquilo não vale nada!”*.

Na sequência das imagens em que se apresenta o cotidiano da Joaquina com o Esquilo, as crianças identificam uma situação de compaixão do Caracol para com a Joaquina. A Joaquina estava sendo explorada pelo Esquilo, e isto era muito injusto, de acordo com as crianças (figura 6). Lembramos que, para o Grupo Caracol, o herói da história era o personagem homônimo. O autor criou esta situação, buscando construir uma expectativa em relação ao Caracol e à atitude que ele teria.



Figura 6: Décima sexta página dupla, *Briga de amor*. Fonte: Laurent Cardon, 2013

O artista conseguiu despistar as suposições, revirando a sequência esperada. Laurent Cardon disse que a expressão do Caracol diante da situação da Joanelha não era de piedade, mas que revelava que ele havia tido uma ideia: explorar a Joanelha também, o que se passou na continuação da narrativa. Para a leitura desta imagem, seria necessário avançar algumas páginas e, após conhecer alguns elementos posteriores, compreender determinadas atitudes anteriores.

É ASSIM QUE SE CRIA UMA HISTÓRIA: AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação que o artista Laurent Cardon teve com a construção da *Briga de amor* foi intensa. Demonstrou ter escutado as crianças em suas extravagantes sugestões assim como nas características construídas. Como bom criador de histórias, surpreendeu-nos com uma reviravolta, nos demonstrando que nem tudo é o que parece.

As crianças, durante os quatro meses de gestação da história, conviveram cotidianamente com a narrativa e com Laurent, como era conhecido por eles, através de seus livros. Demonstravam-se muito habilidosos na compreensão dos diferentes tipos narrativos que partilhávamos nos momentos em grupo. Eram ávidos por narrativas de múltiplos tipos: por imagens, orais, teatro de sombra, marionetes, etc. Percebemos, ao longo do ano, que a idade é um fator fundamental de diferença na compreensão de certas sutilezas narrativas. Entre o mais novo, João, e a mais velha, Juliana, ficou evidente como a aproximação com o universo escrito amplia o repertório, incluído o visual. Ao mesmo tempo, as crianças mais novas estão mais

desprendidas do mundo adulto e conseguem imaginar mais abertamente, característica esta tão cara para a leitura das diversas obras.

A intenção de Laurent Cardon era dar a dimensão do *métier* do autor de livro de imagem: “É assim que se cria uma história! Vocês viram como fazer uma história pode ser complicado? Vocês deveriam tentar fazer também...”. Não há dúvida de que este encontro com o artista reverberou na experiência e na relação dessas crianças com a leitura de livros. Foi também na relação com o artista-autor que elas puderam ter a dimensão da complexidade da criação artística. Por outro lado, essa particular situação de criação possibilitou a Laurent o contato com os leitores de suas obras, no desalento da leitura, assim como na fruição das imagens.

O aprendizado adquirido com essa dinâmica indica o quanto a mediação de leituras de imagens é complexa e requer distintos atributos desse sujeito que faz a ponte entre o livro e a criança.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, HANNA. *Livro de imagem: três artistas narram seus processos de criação*. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, UNICAMP, 2010.
- _____. *Processos de criação e leitura de livros de imagem: interlocuções entre artistas e crianças*. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes, UNICAMP, 2016.
- ARIZPE, E.; STYLES, M. *Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- CARDON, L. Entrevista concedida para Hanna Araújo. São Paulo, 2013.
- _____. *Briga de amor*. (No prelo).
- DONDIS, D. *Sintaxe da linguagem visual*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- MORICONI, R. Entrevista concedida para Hanna Araújo. Paris, 2014.
- REILY, L. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de artes para pré-escolares surdos. In: SILVA, I.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*. São Paulo, Summus, 2003.
- VAN DER LINDEN, S. Et si le sans avait du sens. *Revue Hors Cadre[s]*, n. 3, p. 7-11, oct. 2008.

SOBRE A AUTORA

As dicotomias da leitura na educação básica: reflexões sobre o “literário” e o “não literário”

The dichotomies of reading on basic education: thinking about the
“literary text” and the “non-literary text”

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n66p111-124>

ANA PAULA DOS SANTOS DE SÁ¹

RESUMO: Este trabalho visa discutir as concepções de leitura que perpassam a Educação Básica brasileira, com destaque para as eventuais implicações da distinção entre “texto literário” e “texto não literário” nas práticas de leitura promovidas nos diferentes ciclos. Dá-se especial atenção às diretrizes e orientações presentes nos documentos oficiais, a fim de entender o papel e os desdobramentos das demais relações dicotômicas que compõem esse contexto, tal como a estabelecida entre “ensino de língua” e “ensino de literatura”. Trata-se, portanto, de uma reflexão atenta aos pontos de tensão que envolvem a reivindicação e o exercício da prática de leitura nas escolas, e não de uma análise focada na solução de aparentes binarismos.
PALAVRAS-CHAVE: Leitura e ensino; ensino de literatura; leitura literária; análise linguística.

ABSTRACT: This article aims to discuss the conceptions of reading which underlie the Brazilian primary education, emphasizing the potential impact of the difference between “literary text” and “non-literary text” on the reading practices promoted in different stages. It focuses on instructions and guidelines provided by official documents, in order to understand the role and the developments of other dichotomous relations that embrace this context, as it’s been established between “teaching of Portuguese Language” and “teaching

1. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

of Literature”. This work aims, therefore, to develop a careful reflection about the practice of reading at schools, which doesn’t mean finding a solution to the binarisms of education.

KEYWORDS: Reading and teaching; teaching of literature; literary reading; linguistic analysis.

Por que a escola não pode aprender com a literatura em vez de ensiná-la?

Regina Zilberman

ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO: A PRÁTICA DE LEITURA E SEUS CONTEXTOS

A prática de leitura no ambiente escolar configura-se, com muita frequência, um objeto privilegiado de reflexão por parte de pesquisadores da área de Educação e de Letras. Ainda que diferentes recortes e pressupostos teóricos perpassem tal bibliografia, os estudos desenvolvidos sobre o tema nos últimos anos revelam certo consenso no que tange às premissas necessárias para se pensar a questão. O primeiro aspecto usualmente destacado diz respeito à seriação da Educação Básica no País: nota-se que a prática de leitura promovida no Ensino Fundamental I e II difere da prática de leitura promovida no Ensino Médio.

Para entender melhor a origem e os significados dessa disparidade, M. P. P. Lauria rememora as implicâncias das diretrizes fornecidas pelos documentos oficiais nas práticas escolares². Em sua visão, “os documentos voltados para o Ensino Médio travaram com os do Ensino Fundamental I e II uma coesão um tanto afrouxada” (LAURIA, 2014, p. 365). Enquanto estes “abraçaram”, segundo Lauria, uma concepção sociointeracionista de linguagem, ressaltando a importância do trabalho com gêneros (orais e escritos) e a necessidade de articulação dos quatro eixos de ensino (leitura, produção de textos, oralidade e conhecimentos linguísticos/análise linguística), os documentos direcionados ao Ensino Médio perderam-se em sua “vaguidão”, em meio a formulações (*Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio* [PCNEM, 1999]) e reformulações (*PCN+ Ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros curriculares nacionais* [PCN+, 2002], e *Orientações curriculares para o Ensino Médio* [OCEM, 2006]). A autora considera positivas as

2. E. Y. Frederico e H. Osakabe (2004, p. 66) concordam que “há que se ressaltar algumas diferenças entre os documentos orientados para o Ensino Fundamental e os orientados para o Ensino Médio. Numa breve comparação entre eles, vê-se que os primeiros, no que concerne à área de Língua Portuguesa, revelam-se mais consistentes e propositivos que os últimos”.

mudanças instauradas pelas OCEM em relação a seus predecessores, tal como o abandono da matriz de “competências e habilidades”, mas julga válido questionar os motivos de o documento não ter ganhado visibilidade, “apesar de suas inegáveis qualidades e esclarecimentos” (LAURIA, 2014, p. 368).

Os apontamentos de M. P. P. Lauria anunciam, em certa medida, os diferentes contextos nos quais os professores de Língua Portuguesa atuam ao longo da Educação Básica. Observa-se, do Fundamental ao Médio, um progressivo distanciamento das práticas de leitura inspiradas ou direcionadas a questões de viés preponderantemente linguístico das práticas que perpassam o repertório reconhecido como literário. Isso significa que a articulação dos eixos de ensino mencionada pela pesquisadora perde força no decorrer dos ciclos, culminando na veemente ruptura promovida pelo modelo que rege o Ensino Médio nos dias atuais: de um lado, propõe-se uma prática de leitura associada aos “conhecimentos de língua portuguesa” (ou gramática); de outro, uma prática de leitura atenta à demanda dos “conhecimentos de literatura”.

É preciso recordar que tal discrepância perpassa o próprio entendimento da concepção de literatura nos dois níveis de ensino. De acordo com R. Cosson (2014, p. 21), se no Fundamental I e II é possível perceber um sentido mais “extenso” de literatura, bem como uma predileção por textos “curtos, contemporâneos e ‘divertidos’”, no Ensino Médio, além da ausência de convivência entre textos literários e não literários, verifica-se, ao contrário, um enfoque na história da literatura brasileira, mediado pela leitura de fragmentos que comprovem “as características dos períodos literários antes nomeados” (p. 21). Apesar de o autor se valer desse cenário para fundamentar suas críticas a uma eventual perda de espaço sofrida pela literatura nas escolas, e de sua argumentação voltar-se, sobretudo, aos contornos e ao lugar ocupado pelo “letramento literário”, o quadro esboçado por Cosson acaba por sintetizar as distintas perspectivas de leitura que regem as séries iniciais e finais do ensino básico: de um lado, uma perspectiva “ampla”; de outro, uma perspectiva “restrita” de leitura.

Em diálogo com o quadro exposto por Cosson, a usual composição dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Fundamental I e II, se comparada à do Ensino Médio, apoia-se em um conjunto mais “amplo” de leituras, pautado no conceito de gênero textual, que torna, muitas vezes, secundária a distinção entre “literário” e “não literário”. R. Zilberman (2009, p. 18) registra algumas ressalvas acerca desse modelo, argumentando, ao encontro de Cosson, que se percebe nas últimas décadas um

abandono da literatura, “desfeita na definição imprecisa de texto”. Embora se trate de uma colocação pertinente, ao pensar as particularidades da leitura literária, um tema de grande relevância para o ensino e, no entanto, ainda pouco explorado pela academia, cabe lembrar que os *Parâmetros curriculares nacionais* (PCN) dos primeiros ciclos apresentam, em todos os seus volumes, uma subseção intitulada “A especificidade do texto literário”, a qual destaca que o tratamento do texto literário “envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 28). Indo além, tais documentos dedicam capítulos exclusivos a uma detalhada conceituação da “leitura”:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (BRASIL, 1997, p. 41).

Partindo para o conteúdo das OCEM, publicação marcada pelo declarado intuito de reconstruir uma identidade para a literatura como área de conhecimento, por meio de seu afastamento da acentuada “interdisciplinariedade” evocada pelas publicações anteriores, nota-se que o reconhecimento do “caráter plural” da leitura literária surge acompanhado da frequente advertência de que tal “pluralidade” não deve ser confundida com a “aceitação ilimitada de toda e qualquer leitura” (BRASIL, 2006, p. 67), assim como o discurso literário não deve ser trabalhado sob o mesmo prisma que os demais:

Embora concordemos com o fato de que a Literatura seja um modo discursivo entre vários (o jornalístico, o científico, o coloquial, etc.), o discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações lingüísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas. (BRASIL, 2006, p. 49).

Com o dever de reafirmar a importância da literatura nas escolas para além da cobrança realizada pelos exames vestibulares, as OCEM centram-se igualmente nos

significados e na importância de formação de leitores críticos, chamando a atenção para a distinção entre o papel e o lugar das atividades de “leitura” e de “metaleitura” no decorrer desse processo. Sugere-se, em termos didáticos, que a segunda compareça como a última etapa do ensino de literatura, ao mesmo tempo em que se reconhece a ocorrência do inverso nas práticas atuais. É, pois, nesse ponto que se fundamenta, hoje, entre pesquisadores da área, o consenso de que a especificidade do literário supostamente presente na atual estruturação do Ensino Médio pouco tem contribuído para uma efetiva tomada de lugar da literatura nas escolas. Diferentes estudos³ alertam para a presença de uma seleção de leitura restrita aos títulos indicados pelos exames vestibulares, além de apontar a predominância de atividades de metaleitura (análise formal de excertos e, raras vezes, de obras literárias) em detrimento da igual valorização da experiência de leitura dos estudantes. Sem negar a importância desse *corpus* já consagrado, nem a necessidade de abordagens de leitura de cunho estrutural, faz-se válido questionar, a partir desses dados, até que ponto a ênfase quase exclusiva em tal metodologia e repertório aproxima, de fato, o alunado da dita “leitura literária”.

Casos como a priorização da gramática normativa, bem como a priorização da visão cronológica da literatura (compreendendo-se nesta também uma descrição dos gêneros), são resultados de uma mesma concepção de língua e de literatura que remetem sobretudo ao Renascimento, período em que se deu a ruptura definitiva da escrita em relação à oralidade e a consagração de uma concepção de literatura baseada no conceito de modelo. (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 63).

As considerações até aqui assinaladas, somadas à crítica de E. Y. Frederico e H. Osakabe supracitada, sugerem, portanto, que, se a abordagem observada nos primeiros anos de ensino pode ser acusada de, talvez, negligenciar a “literariedade” em sua concepção de prática de leitura, no ciclo posterior a especificidade da literatura parece confundir-se com o ensino de história da literatura, bem como com a busca de respostas e interpretações únicas e “corretas”. S. Jurado e R. Rojo (2006, p. 43) frisam que, nesse contexto, “o texto é *explicado* e não *compreendido*”, já que cabe ao leitor somente “o *reconhecimento* e a *assimilação*”. Percebe-se, nesse sentido, que, antes da problemática envolvendo a dupla antagônica “literário” *versus* “não literário”, o ensino de literatura enfrenta um desafio comum a todo o ensino de Língua Portuguesa:

3. Entre os trabalhos consultados, destacam-se: Fidelis (2008) e Bender (2006).

superar o predomínio de um ensino de teor prescritivo, a fim de dar espaço a efetivas práticas reflexivas de base sociointeracionista, ou, em outras palavras, reconhecer, em concordância com o segundo argumento frequentemente reiterado por pesquisadores de Educação e de Letras, que ler um texto é diferente de analisar um texto.

Quando os exames vestibulares incluem questões de interpretação de textos literários, e têm de se restringir a organizar seu trabalho no campo das questões objetivas (em geral com cinco alternativas), não criam espaço para debate interpretativo ou possibilidades de leituras polissêmicas, optando por amarrar o intérprete de texto a um caminho de leitura consagrado, em geral canônico. O vínculo entre a supressão da polissemia e o estabelecimento de um critério de verdade para determinar uma alternativa correta, em uma questão de uma prova de vestibular, presume que os intérpretes anteriores da obra chegaram às soluções de seus problemas de leitura. Existiriam “verdades incondicionadas” (NIETZSCHE, 1983: 117) sobre as quais o que o candidato do exame deve fazer é apenas demonstrar familiaridade. Evidentemente, essa presunção nada tem a ver com aprender a interpretar textos, e menos ainda com a capacidade de debatê-los. (GINZBURG, 2012, p. 213)⁴.

Conforme apontam as reflexões expostas no início deste trabalho, o conteúdo e a repercussão dos documentos oficiais do Ensino Fundamental parecem convergir mais para a mudança desse cenário do que o fazem o texto e a prática das diretrizes e orientações destinadas ao Ensino Médio. Com base nesses aspectos, revela-se necessário e produtivo voltar um olhar ao contexto e aos pressupostos que validaram o texto como unidade básica de ensino – conceito que exerceu forte influência na redação dos PCN dos primeiros ciclos –, de modo a elucidar em que medida a

4. Ao contrário de Ginzburg, E. Y. Frederico e H. Osakabe (2004, p. 73-74) avaliam positivamente os exames vestibulares e provas como o *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM), por considerarem que tais provas “têm insistido mais na verificação da experiência de leitura dos textos literários, que propriamente nas informações contextuais, culturais tratadas pelo item destacado acima”, “através de questões que permitem não apenas verificar sua capacidade de leitura em geral, mas também a de avaliar as particularidades do texto literário, sem com isso cobrar conteúdos mais específicos (datas, autores, Escolas Literárias, entre outros)”. Segundo os autores, o problema estaria no descompasso entre a boa abordagem de textos literários observada nos exames e as práticas de ensino adotadas nas aulas de literatura. Entende-se neste trabalho que a citação de Ginzburg não se opõe totalmente ao argumento dos dois autores, visto que seu posicionamento parece evidenciar e questionar mais os efeitos retroativos negativos dos exames nas escolas (como a confusão entre “prática de leitura” e “busca pela resposta correta”) que a perspectiva e/ou o conteúdo que os norteiam.

idealização do trabalho com textos e/ou gêneros diversos se opõe ou não à leitura e à análise de textos e/ou de gêneros literários⁵.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO DE LITERATURA: A PRÁTICA DE LEITURA E SEUS ESPAÇOS

Em *O texto na sala de aula*, publicado em 1984, J. W. Geraldi insiste em uma reorganização do ensino de Português focada na articulação da prática de leitura, de escrita e de análise linguística. Na ocasião, frisava-se, entre outros fatores, que “na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras” (GERALDI, 2006, p. 90). De acordo com a nova proposta, como bem esclarece M. Mendonça (2007, p. 80)⁶, o ensino de gramática, ou a “análise linguística”, deixa de ser um fim em si mesmo, tornando-se “uma ferramenta para ampliar as habilidades e competências dos leitores e produtores aprendizes”. Extrapolando a dimensão normativa da linguagem e tendo como ponto central a “construção de efeitos de sentido” (p. 76), a análise linguística, ao eleger a leitura como seu “ponto de partida” (p. 212), afirma-se tanto uma ferramenta útil para os demais eixos de ensino e para o trabalho com gêneros, quanto um caminho para superar os problemas mencionados por J. W. Geraldi.

Longe de postular, assim, uma definição anárquica de texto, as novas concepções defendidas por linguistas e educadores a partir da década de 1980 preconizam uma prática escolar atenta a todas as dimensões dos textos e dos gêneros abordados nas aulas de Português. Nesse sentido, a ausência de uma demarcação estrutural explícita em torno do “literário” e do “não literário” advém, essencialmente, da premissa de que se deve trabalhar em igual medida aspectos internos e externos, específicos e gerais de todo o componente textual inserido na sala de aula. Não por

5. C. F. Santos, M. Mendonça e M. C. B. Cavalcante (2007, p. 35) recordam que texto e gênero configuram dimensões “imbricadas e indissociáveis”, mas não sinônimas. O primeiro engloba questões internas, de conteúdo e/ou de ordem linguística, enquanto o segundo associa-se a fatores externos, em especial às “características de função sociocomunicativa” (p. 35) do recorte em questão. As autoras reforçam a importância de um trabalho que articule as duas dimensões, haja vista tratar-se de “componentes indissociáveis na produção dos sentidos por meio da linguagem” (p. 40).
6. M. Mendonça apresenta em seu artigo a análise de um exemplar do gênero conto, “E vem o sol”, de João Anzanello Carrasco, a fim de demonstrar o que significa, em termos de transposição didática, a articulação dos eixos de ensino proposta pela análise linguística. A leitura desenvolvida pela autora ilustra que a perspectiva em questão não prevê nem o apagamento das particularidades do gênero literário, nem a desconsideração de seus possíveis efeitos de sentido.

acaso, verificou-se nesse contexto uma imediata apropriação do conceito de análise linguística pelos documentos oficiais e materiais didáticos do Ensino Fundamental, etapa que, diferentemente do Ensino Médio, não opera com base na oposição entre “língua portuguesa” (/texto) e “literatura” (/texto literário). Considerando a premissa de que os documentos orientadores das séries iniciais “revelam-se mais consistentes e prepositivos”, E. Y. Frederico e H. Osakabe explicam de forma mais minuciosa o descompasso entre os conceitos que norteiam o ensino de língua materna e os que fundamentam o ensino de literatura até os dias atuais:

Estamos exatamente, no ensino de Literatura, naquela fase de desencontro do ensino de Língua Portuguesa, quando os professores percebiam-se moralmente coagidos a aceitar, indiscriminadamente, toda e qualquer manifestação lingüística como válida. Se isso era uma verdade do ponto de vista de uma ciência descritiva, era problemático em matéria de condições de uso. A superação desse impasse ocorreu (como vimos anteriormente) com a afirmação da norma culta como um padrão que, não sendo nem melhor nem pior que outras variantes, precisava ser assimilado enquanto exigência da própria inserção social. Isto ocorreu, ao mesmo tempo em que se passou de uma visão da aprendizagem da língua como informação para uma outra visão de ordem mais constitutiva. A aprendizagem da Língua Materna passava, assim, a ser considerada como o exercício e aperfeiçoamento dos seus dispositivos analíticos e expressivos e não mais como um conjunto de classes e categorias a serem memorizadas e de normas a serem obedecidas. Nesse sentido há que se admitir que o ensino da literatura ainda provoca temores que o ensino da língua não mais supõe. Falta, para superar os equívocos que vimos indicando, uma perspectiva de literatura que se harmonize com os objetivos do ensino tais como vêm sendo repensados no contexto das suas alterações mais recentes. (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 75).

O excerto destacado integra o texto “Literatura”, uma revisão crítica dos PCNEM e PCN+ publicada pelo MEC em 2004. Nele, E. Y. Frederico e H. Osakabe somam à problematização do cenário supracitado reflexões voltadas à tentativa de esclarecimento de mínimas particularidades do texto literário, com o objetivo de preencher algumas das lacunas deixadas por esses documentos. Em harmonia com a perspectiva adotada pelas OCEM dois anos mais tarde, os autores ressaltam uma natureza discursiva que “vai além das elaborações linguísticas”:

Inicialmente, é necessário partir da idéia básica de que uma das condições para que um texto possa ser considerado literário é o seu potencial de produzir, no leitor, uma sensação de estranhamento. Isto é, tem de produzir-lhe um incômodo e convocá-lo a deslocar-se de sua percepção cotidiana, em geral, automatizada. Este efeito resulta do fato de que o texto literário é elaborado de um modo peculiar que, normalmente, vai além das elaborações lingüísticas usuais (sintaxe usual, combinações usuais, frase usuais) e das significações comuns. Isso pelo fato de que o texto literário, como qualquer realização estética, não se origina obrigatoriamente de uma necessidade prática – não constitui uma resposta a uma solicitação imediata e, por isso mesmo, se constitui num exercício de liberdade lingüística como nenhum outro uso o consegue ser. (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p. 76)

Definir o texto literário por meio da ênfase em seu viés estético, em contraposição ao teor de textos de fins “práticos”, estes supostamente dotados de características lingüísticas comuns/preestabelecidas, constitui um argumento-chave entre os estudiosos da área. Percebe-se, entretanto, que a transposição didática dessa formulação tem tido um alcance de cunho mais estrutural que conceitual, responsável por manter a divisão entre “língua portuguesa” e “literatura”, assim como a separação das práticas de leitura que envolvem textos literários e não literários. Nesse contexto, permanece a pergunta: seria a literatura uma linguagem ou uma “linguagem outra”?

De “O texto não é pretexto”, publicado em 1982, para “O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?”, de 2009, a pesquisadora da área de Estudos Literários M. Lajolo (2009, p. 107) passa a (auto) criticar visões de ensino de literatura que postulem uma completa “autonomia do texto” e que condenem “o uso de textos para qualquer finalidade que fosse exterior a ele, texto”. Contestando alguns dos argumentos que serviram de base para sua primeira publicação, a autora passa a admitir que os textos, especialmente os literários, possuem uma “rede quase infinita de relações” (autor, gênero, momento, estágio da língua, leitor pretendido, situação de leitura etc.) que podem e devem ser exploradas pela escola: “Assim, não vejo como, no trabalho escolar com leitura, passar ao longo da dimensão dialógica, afetiva, histórica, lingüística e discursiva de um texto” (p. 107); “o texto não é pretexto, é contexto” (p. 112). Alguns anos depois, ao voltar suas reflexões às (poucas) relações estabelecidas entre a Literatura e a Lingüística dentro da academia, M. Lajolo (2011, p. 208) registra uma afirmação que, de certo modo, serve de síntese às conclusões a que chegara em “O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?": “Afinal, a literatura é também linguagem”.

Tendo em vista que os documentos oficiais do Ensino Médio não conseguiram até o momento esclarecer, em termos didáticos e metodológicos, os significados das especificidades da leitura literária, a reafirmação da literatura como linguagem, a exemplo das reflexões de Lajolo, pode revelar-se um caminho mais produtivo, embora não único nem definitivo, para a valorização de uma efetiva prática de leitura nas aulas de literatura. Entende-se, em diálogo com I. Martins (2006), que se faz tão urgente uma revisão e uma reformulação metodológica quanto um repensar do cânone literário. É nesse contexto que uma apropriação mais explícita e aprofundada da análise linguística no Ensino Médio pode (também) desencadear uma melhora no ensino de literatura. Para além do fato de a concepção de análise linguística fundar-se precisamente na recuperação do protagonismo da leitura, trata-se de uma abordagem que reconhece a “rede quase infinita de relações” destacada por M. Lajolo, que propõe não uma interdisciplinaridade utópica, mas uma articulação possível. Exploram-se a partir dela elementos linguísticos, mas não só; aposta-se, ao contrário, numa “reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa” (MENDONÇA, 2006, p. 208). Aproximá-la do trabalho com os gêneros e/ou textos literários parece corresponder, portanto, à adoção de uma ferramenta para explorar a linguagem literária em todas as suas nuances.

Ao analisarem os contornos da leitura literária proposta por livros didáticos do Ensino Médio, A. A. Grijó e G. Paulino (2005, p. 114) advertem que atualmente “a prática de leitura acerca dos textos literários escolarizada transforma-se numa prática de leitura de textos didáticos, descolando-a de um letramento literário para a construção de um letramento escolar”. Ao encontro da afirmação das autoras, é necessário questionar se o enfoque em um letramento escolar não se configuraria um empecilho à prática de leitura nas escolas, independentemente do nível de ensino e da natureza dos textos selecionados. Nota-se um recorrente apagamento da experiência de leitura dos alunos em prol de uma análise de texto ora focada em questões linguísticas, ora focada em elementos poéticos, sócio-históricos e/ou hermenêuticos; ora direcionada aos fins das aulas de Língua Portuguesa, ora focada nos objetivos da disciplina de Literatura.

Sabe-se que textos literários possuem, por vezes, aspectos linguísticos tão relevantes quanto aspectos de ordem estritamente poética – embora a necessidade de estabelecer tal dissociação (“forma” *versus* “conteúdo”) possa ser facilmente contestada –, da mesma forma que gêneros textuais considerados “estáveis”, como

a entrevista, a carta ou o comentário de fórum de internet, podem apresentar elementos estilísticos e efeitos de sentido de fundamental importância. Não seria, então, o caráter dialógico que rege a análise linguística um eficaz ponto de partida para superar a perspectiva redutora de leitura resultante das dicotomias aqui discutidas?

LÍNGUA E LITERATURA: UMA DICOTOMIA?

L. C. M. Leite (2006, p. 18), em “Gramática e literatura: desencontros e esperanças”, chamou a atenção, ainda na década de 80, para o fato de que “estudar literatura significa também estudar língua e vice-versa”. Indo além, Leite lançou a pergunta: “a separação do ensino de língua e de literatura é inevitável?”.

Este artigo não tem por objetivo, e nem poderia, fornecer respostas à indagação da autora. No entanto, os questionamentos aqui expostos suscitam uma reflexão a respeito das implicações da divisão entre “literário” e “não literário” nas práticas de leitura, divisão que se mostra estreitamente vinculada à própria composição do currículo de Português, hoje situado entre o que se entende por “ensino de língua” e por “ensino de literatura”. Um olhar às orientações e aos parâmetros educacionais, no que concerne à prática de leitura, assim como a seus respectivos efeitos na formulação de livros didáticos, indica que a perspectiva de leitura preconizada pelo Ensino Fundamental I e II parece aproximar-se mais de uma efetiva formação de leitores que a do Ensino Médio. Isso não implica a reivindicação de uma simples transposição ou adaptação do modelo de ensino vigente nos primeiros ciclos para o Ensino Médio. Não se trata também de desmerecer pesquisas interessadas nas singularidades do texto e da leitura literária, pois se sabe que a academia ainda carece (e precisa) de uma bibliografia consistente sobre tal recorte, ainda que trabalhos de alta relevância tenham sido publicados⁷. O que esse cenário deixa transparecer é que o afastamento da análise de textos literários de atividades que explorem a linguagem em todas as suas dimensões, e não apenas em sua “especificidade literária”, tende a transformar, hoje, o ensino de literatura mais em um compêndio de informações relacionadas ao campo literário e menos em uma ocasião para a formação de leitores críticos e autônomos.

7. Para além das referências bibliográficas, incluem-se nas Referências outros trabalhos de destaque relacionados ao escopo deste artigo.

Para a leitura, Gomães, Pereira e Ampel é pedagogo, destes e por isso também, sem dúvida, pela Universidade Estadual de Campinas, instituição de diferentes máscaras (SILAS) da Universidade de São Paulo, pelo educadores dentro do processo de ensino-aprendizagem. Quanto há de “análise linguística” na leitura de textos literários? De que modo se dá essa leitura? Quanto há de “leitura literária” nas seções de aulas de leitura, com o trabalho com os gêneros textuais diversos? De que modo textos associados aos gêneros literários são abordados pelos livros e pelos professores? “Linguisticamente”? “Literariamente”? Em meio ao direcionamento e ao aprofundamento das leituras, em que medida a experiência de leitura dos alunos, bem como a construção de sentidos advinda dela, é reconhecida e valorizada? No que diz respeito especificamente à prática docente, é possível observar influências e/ou implicações das dicotomias aqui destacadas? Qual é a perspectiva de leitura (linguística, literária) priorizada pelos professores, ao trabalhar com obras paradigmáticas alheias ao repertório oficial dos guias e materiais? Em termos gerais, como os docentes conduzem a prática de leitura na sala de aula? Em que medida os materiais didáticos utilizados influenciam essas escolhas?

Tendo em vista que os livros didáticos e paradidáticos funcionam como a principal ou talvez a única fonte de leitura dos estudantes, sendo os professores os mediadores desse contato, pesquisas dessa natureza podem indicar alternativas para repensar a promoção da prática de leitura nas escolas, de modo que língua e literatura possam ser encaradas como aliadas na formação de leitores, e não como caminhos distintos para alcançar esse objetivo. Haverá sempre quem defenda que a literatura “nada ensina”. A estes, fica a provocação: *mas será que não ensina mesmo?* Em diálogo com R. Zilberman, os apontamentos deste estudo sugerem que é chegada a hora de aprendermos mais com os textos literários, ao invés de ensiná-los.

REFERÊNCIAS

DOCUMENTOS OFICIAIS

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio – Volume I: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Autor, 2006.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *PCN+ Ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros curriculares nacionais – Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Autor, 2002.

- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio – Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Autor, 1999.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental - Língua Portuguesa*. Brasília: Autor, 1998.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros curriculares nacionais: 1ª a 4ª séries do ensino fundamental - Língua Portuguesa*. Brasília: Autor, 1997.
- FREDERICO, E. Y.; OSAKABE, H. *Literatura. Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília: MEC/SEB/DPPEM, 2004.

BIBLIOGRAFIA GERAL

- ABREU, M. “As variadas formas de ler”. In: PAIVA, A. et al. (Org.). *No fim do século: a diversidade: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 121-134.
- BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 253-276.
- BENDER, E. A. *O livro didático de Literatura para o Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, Porto Alegre, 2006.
- BRANDÃO, H. M. B.; MARTINS, A. A. Leitura literária no PNL D diante dos PCNs: pretextos versus contextos ou “a escolinha do professor Raimundo”. In: ROJO, R.; CAFIERO, D.; CÔRREA, H. T. Os textos literários em quatro coleções de livros didáticos: entre o estético e o escolar. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (Org.). *Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 277-298.
- COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2ª ed., 4ª reimp. São Paulo: Contexto, 2014.
- FIDELIS, A. C. *Do cânone literário às provas de vestibular: canonização e escolarização da literatura*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2008.
- GERALDI, J. W. “Prática de leitura na escola”. In: _____. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 88-103.
- GINZBURG, J. O ensino de literatura como fantasmagoria. *Revista da ANPOLL*, v. 1, n. 33, p. 209-222, 2012.
- GRIJÓ, A. A.; PAULINO, G. Letramento literário: mediações configuradas pelos livros didáticos. *Revista da Faced*, n. 9, p. 103-115, 2005.
- JURADO, S.; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos e o que se faz?. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 37-56.
- LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.) *A leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.
- _____. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo?. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. (Org.) *Escola e leitura: velha crise - novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 99-112.
- _____. Literatura, Linguística e Linguagem: uma questão de diferença. *Revista da ABRALIN*, v. 10, n. 2, p. 197-210, 2011.

- LAURIA, M. P. P. Ler levantando a cabeça: caminhos e descaminhos da leitura literária na educação básica. *Remate de Males*, v. 34, n. 2, p. 316-373, 2014.
- LEITE, L. C. M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 17-25.
- MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.
- MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um novo objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.
- _____. Análise linguística: refletindo sobre o que há de especial nos gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.) *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 73-88.
- SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero?. In: _____. (Org.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 27-42.
- SILVA, A. S.; MORAIS, A. G. Entre tradição e inovação: um estudo sobre mudanças no ensino de gramática em livros didáticos brasileiros de Língua Portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 1, n. 24, p. 119-144, 2011.
- SILVA, W. R. A prática de análise linguística no livro didático: uma proposta PÓS-PCN. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 43, p. 35-49, 2004.
- SUASSUNA, L.; MELO, I. F.; COELHO, W. E. O projeto didático: forma de articulação entre leitura, literatura, produção de texto e análise linguística. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 227-246.
- ZILBERMAN, R. “Que literatura para a escola? Que escola para a literatura?”. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 5, n. 1, p. 9-20, 2009.

SOBRE A AUTORA

Ana Paula dos Santos de Sá é doutoranda do programa de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e bolsista do CNPq. Estuda o ensino de literatura na educação básica, em especial no que tange ao multiculturalismo e à interculturalidade na educação. É licenciada em Letras e Mestre em Teoria e História Literária pela mesma instituição.

E-mail: anapss.unicamp@gmail.com

Meninos órfãos vindos do Reino para a América Portuguesa: mestiçagem cultural

Niños huérfanos procedentes del Reino a la América portuguesa: el mestizaje cultural

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n66p125-139>

PAULO ROMUALDO HERNANDES¹

RESUMO: Este artigo analisa cartas jesuíticas que descrevem a vinda de meninos órfãos do Reino português, do Colégio dos Órfãos de Lisboa, para a América Portuguesa, para o Colégio dos Meninos de Jesus, de Salvador, e acompanha a narrativa dos padres sobre a peregrinação dos meninos pelas matas, pelas aldeias, pelos aldeamentos. Apresenta-se também o encanto e, por vezes, o desencanto no relato dos missivistas sobre a ação dos meninos órfãos com os habitantes das selvas e sua cultura. As cartas revelam, nas descrições da ação junto aos nativos, possíveis encontros e desencontros de culturas e algumas misturas que estão nas bases da formação da cultura brasileira.

Palavras-chave: América Portuguesa; século XVI; meninos órfãos.

RESUMEN: Este artículo analiza las cartas jesuitas que describen la llegada de los niños huérfanos del reino portugués, del Colégio de Órfãos de Lisboa, a América portuguesa, al Colégio dos Meninos de Jesus, de Salvador, y sigue el relato de los curas a respecto de la peregrinación de los niños por las florestas, los pueblos y las aldeas. También muestra el encanto y, a veces, la desilusión de los escritores sobre la acción de los niños huérfanos con los habitantes de la selva y su cultura. Las cartas revelan en las descripciones de la acción

1. Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, Brasil.

con los nativos, posibles encuentros, choques culturales y algunas mezclas que están en la base de la formación de la cultura brasileña.

PALABRAS CLAVE: Português América; século XVI; los niños huérfanos.

INTRODUÇÃO

Neste artigo apresenta-se a análise de algumas cartas que descrevem a vinda de meninos órfãos de Portugal para o Brasil e os encontros e desencontros entre culturas no contato dos meninos com a vida e os habitantes da selva. Esses encontros e desencontros descritos em cartas mostram o nascimento de uma nova cultura, misturada: a cultura brasileira, como síntese. Os meninos órfãos vindos do Reino tiveram importante missão em terras dos *brasis*, pois, além de serem educados pelos padres no “serviço divino”, foram seus colaboradores. Em carta de 1552 (LEITE, 1954a, p. 374), Nóbrega conta que os meninos costumavam cantar, “pelo mesmo tom dos índios e com seus instrumentos”, cantigas na língua em louvor de Nosso Senhor, com que muito se abriam os corações dos índios.

O resgate desses acontecimentos – a vinda dos meninos órfãos; o encontro deles com os padres, com os meninos índios, com os meninos mestiços; a origem do Colégio dos Meninos de Jesus; o trabalho desses meninos com os homens do Novo Mundo; e o hibridismo causado por essa ação, entre outros fios dessa teia, no Brasil quinhentista – é importante para compreendermos a fundação não só da religiosidade brasileira, mas também da relação dos meninos com a educação, sujeitos fundamentais para a evangelização, para a missão da Companhia de Jesus (BITTAR, 2006).

OS MENINOS E O COLÉGIO DOS MENINOS DE JESUS

Dom João III, que havia recebido de volta a capitania da Bahia em fins de 1546, quando o capitão Francisco Pereira Coutinho foi morto pelos índios, fundou, em 1548, no arraial do Pereira, a cidade do Salvador, para ser sede do Governo Geral, instalado em 1549. Seu primeiro Governador, chefe do poder executivo, foi Tomé de Souza; o Ouvidor-Mor, autoridade judiciária, Pero Borges; e Provedor-Mor, administrador da fazenda, Antônio Cardoso de Barros (LEITE, 1954a, p. 4).

O regimento do governador geral, com as diretrizes principais do governo a ser iniciado, estabelecia como primeiro plano político que a principal tarefa no Brasil

seria “o serviço de Deus e exalçamento da nossa santa fé” (LEITE, 1954a, p. 5). Para tal, deveriam ser seguidos alguns preceitos: primeiro a catequese, “porque a principal cousa que me moveu a mandar povoar as ditas terras do Brasil, foi pera que a gente delas se convertesse à nossa santa fé católica” (p. 5); depois, o aldeamento, separar os gentios que se tornassem cristãos dos outros que não o fossem, pois seria muito “inconveniente morarem na povoação dos outros e andarem misturados com eles” (p. 6) e seria melhor que os que se tornassem cristãos fossem morar próximos da capitania. E Dom João demonstrou preocupação com o ensino dos meninos, “porque neles se imprimirá melhor a doutrina, trabalhareis por dar ordem como se façam cristãos e que sejam ensinados e tirados da conversação dos gentios” (p. 6). Para a missão do serviço de Deus, de exaltar e converter todos à santa fé e de ensinar os meninos, foram designados, pelo monarca português, os homens da Companhia de Jesus, cujo líder seria o padre Manuel da Nóbrega.

Líder da missão que veio ao Brasil com a determinação do Rei Dom João III de dar execução prática ao que consta das diretrizes principais do Governo Geral, Manuel da Nóbrega demonstraria inquietação em cumprir as tarefas que lhe foram designadas, principalmente a de ensinar os meninos. Na carta de 9 de agosto (LEITE, 1954a, p. 125) para o padre Simão Rodrigues, ele relataria sobre seu trabalho para escolher o lugar em que seria o Colégio, a escola de ler e escrever: ao lado de uma aldeia, da casa onde já estavam os jesuítas, que ficava próxima aos cristãos velhos e novos, mas tinha o inconveniente, segundo o governador Tomé de Souza, de ficar longe da cidade, o que era temível por causa das guerras com os gentios. No entanto, Nóbrega conta, nessa carta, que não acreditava que os gentios fariam mal aos padres, pela afeição que por eles já sentiam e porque, também, os que “am-d’estar no Collegio am-de ser filhos dos gentio” (p. 125). Errou: foi pregar na aldeia próxima da cidade, tentou demover os índios daquele que era o principal atributo dos homens na cultura nativa – matar os inimigos para vingar os parentes e devorá-los, a antropofagia – e teve de ser resgatado pelo governador e seus homens. Por fim, o governador colocou os homens da Companhia de Jesus próximos aos muros da cidade – aliás, em um casebre de taipa e barro espremido nos muros da cidade – e lá se dava início à casa de ler e escrever para os meninos índios e mestiços, órfãos ou não.

A dificuldade seria construir o colégio, embora Nóbrega (1988, p. 84) afirmasse: “a mantença dos estudantes, ainda que sejam 200, é muito pouca”. Na carta de 1550, nos informes gerais sobre o Brasil e sobre os trabalhos da Companhia, Nóbrega

(1988, p. 111) diz que espera a resposta para a construção do Colégio de Salvador, Bahia, pois que “os estudantes com pouco se manterão”. Davam-se, assim, as bases para a construção do Colégio dos Meninos de Jesus, futuro Colégio de Jesus. Era uma construção de taipa e barro, que durava pouco, sendo reconstruída a cada três anos. Em 1551, Nóbrega (1988), em carta a Dom João III, fala sobre o “Collégio” da Bahia que já estava bem principiado, que havia nele 20 meninos pouco mais ou menos, e pede para que o Governador faça casa para eles, pois as que havia eram feitas “por nossas mãos e são de pouca duração” (LEITE, 1954a, p. 126).

Em 1550, juntamente com a segunda leva de padres e irmãos da Companhia de Jesus, vieram de Lisboa sete ou oito meninos órfãos, dos quais quatro foram os primeiros do Colégio dos Órfãos de Lisboa, idealizado por Pedro Domenech e fundado com a participação da Família Real no dia da inauguração, em agosto de 1549 (LEITE, 1954a, p. 25). O Colégio tinha a função principal de tirar os meninos órfãos das ruas e guiá-los nos caminhos da fé e do bem cristão e retirá-los da “perambulação” (FAVACHO, 2008, p. 656). Conta Domenech (LEITE, 1954a, p. 25) que quis “Nosso Senhor Jesus Cristo escolher destes órfãos sete pera irem pregar o seu sanctissimo nome aos gentios e infiéis, e coube a sorte a quatro deles, que foram dos primeiros que se tirarão da Ribeira [...]”. Vieram para servir a Deus e ajudar na pregação. Conta Pedro Domenech sobre o dia de partida dos meninos para a cidade do Salvador que, depois de jantar, se ajoelharam diante de uma imagem de Nossa Senhora e, com muitas lágrimas, despediram-se de outros irmãos órfãos que ficavam. “E acompanhados de todos os outros irmãos órfãos andaram em procissão cantando uma cantiga que diz: Grande Senhor nos é nascido humano e mais divino.” (LEITE, 1954a, p. 172).

Os meninos, segundo o que descreve o padre, seguiram a pé em procissão pelas ruas de Lisboa até Belém, cantando *Salve Rainha* e umas prosas a Nossa Senhora. Eram seguidos por muitos fiéis e guiados pelos fogos que os moradores colocavam às janelas de suas casas, vendo aquele séquito passar. Chegaram a Belém para embarcar, pediram perdão pelos pecados ao padre Domenech e, então, abraçando-se uns aos outros com muito choro e devoção, ouviam daqueles que ficavam: “ó irmãos nossos, como nos deixais”. Então,

um dos órfãos, Francisco Carneiro, saltou no batel e arrimado à borda dele tomou a cruz na mão e, levantada no ar com grande fervor, começou a cantar a alta voz:

“Os mandamentos de Deus
Que havemos de guardar

Dados pelo Rei dos céus

Para todos nos salvar” (LEITE, 1954a, p. 172).

Era tudo tão “fervente” que parecia ao padre Domenech que aqueles meninos seguiriam para o “martírio”. Não deveria ser nada fácil a vinda dos meninos órfãos para um lugar desconhecido, ainda selvagem, com habitantes antropófagos. É preciso notar que os padres escreviam cartas com várias motivações, entre elas a remessa de informações sobre acontecimentos importantes, como essa do envio dos meninos órfãos que foram educados no Colégio dos Órfãos de Lisboa, criado por Domenech. Entre as motivações dos padres para escrever estava o intuito de reforçar a virtude dos missionários espalhados pelos diversos lugares em que se situava a Companhia de Jesus. As cartas eram lidas em voz alta, o que levava os ouvintes às lágrimas, ao tomarem conhecimento do destino de outros combatentes de Cristo – nesse caso, os meninos órfãos que seguiam para a América como mártires. As cartas circulavam, também, nas mãos dos principais da Companhia, que as divulgavam para a elite europeia, que assim ficava sabendo dos trabalhos dos padres pelo mundo (HANSEN, 2005) e, em razão da sua fé cristã, ajudava nas obras da Companhia, em busca de salvação.

Antes de atravessarmos o Atlântico com os pequenos mártires é preciso relatar certa dificuldade que enfrentavam em Portugal e que enfrentariam na América Portuguesa. Segundo Marcílio (2006), a Idade Moderna nasceu com a centralização institucional dos cuidados com o menor abandonado, quando surgiram os Hospitais e Misericórdias com esse fim. A Coroa, no entanto, não se responsabilizava pela manutenção desses estabelecimentos; quando muito, dava algum aporte financeiro. Desse modo, o Colégio dos Órfãos de Lisboa, para manter os meninos, devia receber ajuda financeira de outras fontes que não por dotação régia, como era o caso dos Colégios Canônicos. Embora a Coroa não se responsabilizasse pelo suporte financeiro para esses estabelecimentos, pois cuidar dos desvalidos era tarefa de todo bom cristão, preocupava-se com o atendimento e a manutenção desses novos estabelecimentos. Em 1514, foi publicado o Regimento das Capelas e Hospitais, com o intuito de “padronizar esses estabelecimentos e as formas de sua manutenção” (MARCÍLIO, 2006, p. 94). Por outro lado, as Ordenações Manuelinas (1521) responsabilizaram a municipalidade, em todo o Reino, pelo cuidado aos enjeitados. Ela devia arcar com a manutenção desses estabelecimentos com verbas de sua própria renda ou poderia criar uma taxa, a Finta dos Enjeitados, para tal fim. Aí residia,

para o Colégio dos Meninos Órfãos de Lisboa, um problema com a municipalidade e com os munícipes, que certamente não desejavam um novo Colégio para manter. Talvez por esse motivo a Companhia de Jesus não tenha assumido para si a tarefa de cuidar de meninos órfãos. O Colégio do padre Domenech foi “fechado” por Loyola, em 1555, pois a Constituição da Companhia de Jesus rezava que os jesuítas não poderiam ter rendas que não fossem para a formação de quadros (CONSTITUIÇÕES, 1997), ou seja, para os Colégios Canônicos. Os jesuítas teriam problemas também com o Bispo e com a municipalidade para a manutenção do Colégio dos Meninos de Jesus de Salvador, lugar que recebera os meninos que embarcaram para Salvador, em 1550. Esse colégio foi transformado em Colégio Canônico, o Colégio de Jesus, sendo os meninos órfãos mais uma vez abandonados, agora pelos padres superiores da Companhia. Manuel da Nóbrega, no entanto, não os abandonou e alojou-os em casas próximas ao Colégio ou com pessoas de “bem”.

Partindo de Lisboa rumo à cidade do Salvador, na Bahia, no Novo Mundo, seguiu a segunda leva de missionários jesuítas que vieram para a América Portuguesa com os meninos órfãos. Cruzaram o Atlântico em travessia que deveria ser difícil para os meninos, pois eram os “miúdos que mais sofriam com o difícil dia a dia em alto mar” (RAMOS, 2008, p. 19). Tinham de enfrentar fome, “abusos sexuais de marujos rudes e violentos” (RAMOS, 2008, p. 19), doenças – sobretudo pela forte exposição ao sal e ao sol –, naufrágios, entre outros perigos. Martírio que não amainaria em terra firme, pois o paraíso terrestre não permitia vida fácil a ninguém: a mata com seus perigos, a falta de alimentos e vestimentas, os nativos habituados às matas, que tinham na caça, incluindo humanos, sua principal forma de subsistência (HERNANDES, 2010). Além disso, passavam aqui pelos perigos da carne e do coração, o que era intensamente preocupante para a salvação de suas almas, alicerce de vida no século XVI.

OS MENINOS ÓRFÃOS E A MISSÃO: ENCONTRO E DESENCONTRO DE CULTURAS

Em Salvador, os meninos órfãos vindos do Reino juntaram-se aos meninos filhos da terra e, também, aos meninos mestiços, no “colégio” construído próximo da Sé, no terreiro de Jesus, e que recebeu o nome de Colégio dos Meninos de Jesus. Em 1552, escreveu Nóbrega (1988, p. 129), sobre o Colégio dos Meninos de Jesus e o trabalho dos meninos órfãos, que “vai em muito crescimento, e fazem muito fructo,

porque andam pelas aldeias com pregações e cantigas de Nosso Senhor pela língua que muito alvoroça a todos [...]”.

De meninos recolhidos para serem educados na fé e na moral cristãs, transformaram-se em obreiros junto dos padres. Na escola, em contato com meninos mestiços, que sabiam o português do pai e o tupi da mãe (FERREIRA JR.; BITTAR, 2004), e com os meninos índios que estavam sendo alfabetizados em português pelos padres e aprendendo a doutrina cristã, os órfãos aprendiam a língua mais falada na costa do Brasil, o tupi; assimilavam também a cultura indígena, pois circulavam, cantando na língua dos índios, dançando e tocando instrumentos indígenas nas aldeias e nos aldeamentos. Escreve Nóbrega (1988, p. 115) sobre os meninos órfãos em 1551: “os meninos órfãos, que nos mandaram de Lisboa, com seus cantares atraem os filhos dos Gentios e edificam muito os Christãos”.

Na carta dos meninos órfãos, de agosto de 1552, escrita pelo padre Francisco Pires ao padre Pedro Domenech, que estava em Lisboa, há importante descrição do que passavam e praticavam os meninos órfãos no Brasil. Peregrinações pelas matas e pelas aldeias indígenas, pregando em língua da terra os ensinamentos da vida cristã, para jovens e adultos, falando da morte, do inferno, do diabo, sendo recebidos em algumas aldeias como santos, “los niños, entretanto que ay estuvieron, fueron bien acogidos e les barrieron las calles como a santos” (LEITE, 1954a, p. 380). Desse modo, os nativos recebiam, segundo seus costumes, os caraíbas e pajés (HERNANDES; FARIA, 2013), preparando os caminhos para esses seres adorados pelos indígenas entrarem nas tabas. Por outras aldeias, eram tidos como demônios: em algumas ocas, “porque no fuésemos a ellas, hacían fuego y quemaban sal y pimienta, porque con la fortaleza y hedor no pasásemos” (LEITE, 1954a, p. 379). Fogo, sal e pimenta eram a maneira de espantar os maus espíritos. No entanto, segundo o missivista, os meninos iam mesmo assim, com a cruz levantada, para dentro das casas dos atemorizados indígenas.

Os meninos órfãos encantavam a todos nas aldeias e nos aldeamentos, misturando aspectos da cultura indígena e da cristã. Em uma aldeia, próxima de Salvador, de índios que recebiam os padres,

[...] os niños cantaron y holgaran mucho, y de noche se levantaron al modo de ellos y cantaran y tañeron con tacuaras, que son unas cañas grossas que dan el suelo y con el son que hazen cantando, y con maracás, que son de unas frutas unos cascós como cocos y agüerados con unos palos por donde dan y pedrezuelas dentro con lo qual tañen. Y

logo los niños cantando, de noche (como es costumbre de los negros), se levantaban de sus redes e andavan espantados en pos de nosotros. (LEITE, 1954a, p. 383)

Segundo o padre Francisco Pires, os “niños tienen muchos sermones estudiados y tañen e cantan al modo dellos”, e os índios folgavam em ouvi-los. Quando os meninos portugueses iam cantando e tocando no mesmo tom dos índios e com instrumentos indígenas pelas aldeias, “vienen los viejos (que suelen aver miedo de nosotros)” e até as velhas, conselheiras de velhos e moços, “a bailar sin descansar” (LEITE, 1954a, p. 385). Também nas aldeias os meninos índios andavam atrás dos padres e dos meninos portugueses, querendo aprender a cantar e a tocar. Conta ainda que, na festa do Anjo Custódio, foram os meninos pelas aldeias com uma cruz pintada de “pluma de la tierra muy hermosa, con el Niño Jesús em lo alto de la cruz em traje angélico com uma espada (tacape) pequeña em la mano”.

Nesse encontro dos pequenos mártires vindos de Portugal com a cultura das selvas brasileiras, nas descrições dos padres, a incorporação de elementos da cultura nativa para o ensinamento da religião cristã, mestiçagem cultural (TODOROV, 2010) que não agradava ao Bispo Dom Pedro Fernandes Sardinha (LEITE, 1954a, p. 407), abria as “portas” das aldeias para os meninos, que traziam consigo os padres. Tanto o padre missivista como o padre Nóbrega estavam certos de que o melhor a fazer para realizar a missão junto aos índios e torná-los cristãos era aproveitar esse encantamento que provocavam os meninos entre eles, espalhá-los por todas as casas da Companhia de Jesus e, assim, levá-los pelas aldeias e pelos aldeamentos.

No entanto, é preciso perguntar: percebiam os padres o que significava para os índios a entrada dos meninos vindos do Reino cantando, dançando, falando sobre Tupã e tangendo o maracá? O maracá era um importante instrumento na crença dos índios, algo como um oráculo, como confirma certa anedota do padre jesuíta Jerônimo, dos anos de 1605 e 1607, numa missão entre os carijós: “Aqui tinha um índio cristão uns dous ou três maracás, mui guardados, que eram de muitos anos, em que parece lhes falava o demônio, os quais, havendo-os o Padre á mão, seu dono vinha depois perguntar o que lhe falaram os maracás. Mas eles, sem falarem, foram ao fogo” (LEITE, 1940, p. 240).

No discurso do padre Francisco, contaminado por sua formação cristã, católica e, sobretudo, jesuítica, os índios cantavam e dançavam ao som dos maracás e das taquaras, seguindo os meninos órfãos, porque tinham se convertido ao cristianismo, iluminados que foram por Deus. No entanto, pode ser que os índios simplesmente

seguissem cantando e dançando com os meninos por acreditarem que os meninos órfãos estivessem aderindo a sua cultura e religião. Pode ser também que esses índios de uma aldeia híbrida – parte aldeia, parte confinamento cristão – estivessem misturando aspectos de sua cultura com a cultura estrangeira, mestiçagem cultural.

Certo é que os meninos órfãos vindos do Reino, onde haviam sido retirados das ruas da Ribeira e recolhidos em um Colégio aos cuidados espirituais e materiais dos padres jesuítas, na América Portuguesa circulavam por todos os lugares em que andavam os padres e viviam a difícil realidade da vida nas matas e no mar. Em 1553, segundo carta de Brás Lourenço, de março de 1554, encontramos os “niños Y los demás que allí estábamos, asi de los niños como Hermanos nos embarcamos algunos 14 o 15” (LEITE, 1954b, p. 40) na embarcação que levaria boa parte dos padres e dos irmãos da Companhia de Salvador para São Vicente, lugar que Nóbrega considerava melhor para a evangelização dos índios. No mesmo barco estava o irmão José de Anchieta, recém-chegado ao Brasil. Esse barco naufragaria próximo de Abrolhos e, após acreditarem os navegantes que todos iriam morrer no mar, foram salvos pelos índios.

Y por La mañana nos venimos para La tierra con una vela que ordenaran, y venimos por gracia de N. Señor a un Rio que llaman de las Caravelas. Llegando allí quiso N Señor que estaban aquellos negros de paz entonces. Vinieron ellos con almadias de cáscara de palo y llevarannos para su Aldea, y hizieronnos fuego porque íbamos mui mojados, Y allí estuvimos algunos 8 o 9 días pasando mucha hambre, que no avia que comer, porque esos negros no hacen ningún bien sino a quien se lo paga. Entonces pedimos a la gente del navío algún rescate de limosna y comprábamos para comer. Cuando no teníamos que comer, que era lo más del tiempo, comíamos de las calabazas de los negros cocidas sin sal e sin aceite, con harina podrida y cosíamoslas y comíamoslas en los alguidares y ollas en que ellos cosen y comen la carne humana. A las vezes me venia asco, mas el hambre lo quitava (LEITE, 1954b, p. 44).

Grande parte dos nativos da América Portuguesa era constituída de índios antropófagos, o que causou um difícil embate de culturas, sobretudo com os padres, que os consideravam bárbaros e, por vezes, inumanos, o que, para alguns deles, impossibilitaria a missão, pois não seriam iluminados pela Graça. Nóbrega escreveu o “Diálogo para Conversão do Gentio”, que provou, segundo a definição escolástica sobre a alma humana, que os índios eram humanos. Afinal, tinham inteligência,

memória e vontade, e seus maus costumes eram, na verdade, porque o demônio havia se apoderado de suas almas pelos erros de seus avós (NÓBREGA, 1988). Para os índios, esse embate de culturas não deve ter sido fácil também, pois a antropofagia era parte central de sua religião, de suas crenças e foi combatida sem tréguas pelos padres, ajudados nisso pelo governo.

Continua sua descrição o padre:

De dia nos íbamos por esses matos a comer frutas silvestres, que llaman mangabas, que son como sorvas de Portugal; otra que lhaman yba putangat, que son como moras de silvas y tenen el mismo sabor, y en esto nos manteníamos. Y ansi también se pusieron los niños a cantar algunas cantigas de aquí hizieron en lengua de los negros y otras en la nuestra. (LEITE, 1954b, p. 44).

Os meninos cantavam e encantavam a todos. Contudo, revelou o padre missivista, quando pedia a um deles língua para falar de Deus, aproveitando-se da audiência, e o menino passava a falar da morte, atemorizavam-se os índios que pediam para que parasse de falar: “mas como vino a hablar de la muerte no quisieron oír, y dizian a la lengua que no hablase más, que ya hecho era, que cantasen” (LEITE, 1954b, p. 44). Os nativos não queriam ouvir sobre a morte e diziam, segundo o padre Braz Lourenço: “Taxemoraíumé, que quiere dizir no me venga mal, porque pensam que le podíanmos dar salud e desta manera vivíamos” (p. 44). A guerra entre tribos inimigas, a vingança, era forma primaz de organização da vida nas selvas, segundo Fernandes (1963). O morto, nem tanto a morte, atemorizava os nativos do Novo Mundo, segundo Clastres (1995), pois acreditavam que a alma daqueles que não cumpriram com valentia suas funções de guerreiros encarnavam em animais ferozes, como o jaguar, a cobra, o morcego, entre outras feras, que os perseguiam nas matas. (HERNANDES, 2010).

MENINOS ÓRFÃOS QUE SE TORNARAM SACERDOTES PARTICIPAM DE UMA FESTA: MESTIÇAGEM CULTURAL

Em 1556, o Colégio dos Meninos de Jesus, que recebia e mantinha os meninos órfãos vindos do Reino, foi transformado em Colégio Canônico, não podendo mais recebê-los e mantê-los. Nóbrega abrigou, com a ajuda do governador Mem de Sá, alguns desses meninos em casas próximas ao colégio. Ali viviam, faziam suas refeições e eram educados na doutrina cristã. Em uma relação de padres e irmãos

jesuítas no Brasil, de 1568 (LEITE, 1960, p. 477), tem-se notícia de alguns “niños huerfanos” que se tornaram “muy útiles operários (sacerdotes)”, como “Symeon Gonçalves, Antônio de Pina e Joan Perera”. Sacerdotes que desde cedo viveram com os índios, misturados entre duas culturas. Eis a descrição de uma festa religiosa no aldeamento do Espírito Santo de que participaram:

Estando já quase toda la gente junta y todo a punto pera se comenzar las vísperas de pontifical, dan nos rebate como venian todos los niños de las otras poblaciones em procession; y, saliendo, divisamos a longue ser el Pe Antonio Rodriguez, el Pe Simeon Gonçalvez, el Pe Antonio de Pina y el Pe Baltezar Álvarez, los quales com toda la gente de sus aldeas venian a ganhar jubileo. Tratan quatro cruces, las quales seguian gran multitud de niños. Venian todos, como tienen de custume, co sus devisas de galenteria, unos com sus grinaldas en las cabeças y palmas en las manos, otros con diademas hechas de plumas de diversas colores a su modo hermosas y lustrosas, otros com grandes ramales de cuentas brancas al pescueço, finalmente cada uno llevaba aquello que a los oys de todos pareceisse más gallano y polido. (LEITE, 1960, p. 75).

Com o fim da procissão vinham os padres e seus discípulos, cantando as “letanias”. Aqueles que vieram até a aldeia do Espírito Santo ganhar o jubileu, vendo a procissão chegar por aqueles vales, se alvoroçaram, não se cansando de dar mil louvores e graças ao senhor por aquele espetáculo devoto. Quando os que vieram seguindo a procissão entraram na igreja, sobretudo os meninos galantes, ninguém conseguiu reter as lágrimas. O que mais alegrava a todos era ver “a los hijos destes, que era una gran muchedumbre de indiozicos todos christianos, muy bien doctri-nados en la fee” (LEITE, 1960, p. 75).

Na hermenêutica que se faz da carta do padre Blasques, descrevendo esse evento na grande aldeia do Espírito Santo, os meninos índios dessa aldeia, como aqueles que vieram em procissão de outros aldeamentos, foram assimilados pela religião cristã, segundo a interpretação do padre sobre a participação dos “indiozicos todos christianos” (LEITE, 1960, p. 75) na procissão, e promoveram um espetáculo devoto que levou todos às lágrimas.

A interpretação sobre essa aptidão que os índios teriam para a assimilação à religião cristã, que se acreditava universal e que via os outros, os índios, como seres com “alma selvagem ou mesmo sem alma naturalmente subordináveis às instituições” (HANSEN, 1998, p. 351), “páginas em branco” (TODOROV, 2010, p. 49), prontos e

preparados para receber a “verdadeira fé”, teve início, segundo Coli (1988), no encontro de nativos e estrangeiros na primeira missa realizada no Brasil. Na carta de Pero Vaz de Caminha sobre a participação dos nativos na primeira missa no Brasil, pareceu ao escrivão da frota de Cabral que os homens do novo mundo estavam ajoelhando-se e levando as mãos para o céu como faziam os cristãos, interpretação que levou Gabriel Soares de Souza, comerciante e cronista da época, a afirmar que a participação dos índios na primeira missa demonstrava a afirmação de Dom Manuel, rei de Portugal, e da religião cristã sobre aqueles povos. Essa interpretação foi questionada ao longo do tempo, mas principalmente no século XIX. Segundo Coli (1998, p. 119), no século XIX, os protestantes Shoutey e Varnhagen desconfiaram da vocação dos índios na primeira missa, descrita por Caminha, supondo que os índios, ao ficarem de joelhos quando os portugueses se ajoelhavam e ao levantarem as mãos para o céu, quando os estrangeiros levantavam, poderiam estar apenas realizando um ato mecânico de imitação ou espanto, e não de devoção. Isso não deixa de ser, também, suposição, já que não se tem a voz dos índios sobre o assunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, têm-se os ditos e os escritos dos padres e, obviamente, o modo como interpretaram o que viram, o que viviam, sobretudo o que desejavam ver e viver. Interpretações contaminadas por suas crenças, por sua formação de jesuítas, mártires cristãos empunhando o estandarte da Cruz e saindo à luta contra os povos idólatras, hereges, disformes, como eram considerados os índios, pela única e verdadeira fé. Os olhos dos padres não viam esse outro cultural que habitava as selvas apenas como seres diferentes deles, mas como seres disformes, sem memória de Deus, que era preciso “rememorar por meio da palavra divina ainda que em tupi” (HANSEN, 2005, p. 21).

Nas imagens construídas nas descrições dos padres Domenech e Francisco, inscritas nas cartas, “os pequenos mártires” empunharam a Cruz de Cristo para subir ao batel, seguindo viagem pelo tenebroso Atlântico, para lutar pela fé cristã e católica, semelhante ao que fizeram os mártires da Igreja. No Brasil, invadiram as aldeias com a Cruz levantada, formosamente pintada com plumas da terra, “cantando tangendo ao modo dellos” (Leite, 1954, p. 384), usando instrumentos de rituais religiosos indígenas de morte de contrários, também quando estavam bêbados (LEITE, 1954a, p. 407), “para les predicaremos la verdade del mismo Dios excitada en nuestras almas” (p. 407), para converter todo o Brasil. Intrometeram-se na vida dos índios,

ou seja, “imiscuíram-se” no “mundano”, na tentativa de transformá-lo em sagrado (FERNANDES, 2008, p. 181), sem se importar que canto, música e instrumentos como o maracá, que usavam para atrair os índios, fizessem parte do “culto religioso” deles (BOSI, 1992, p. 12), segundo esclarece o padre Francisco ao Padre Domenech: “Los negros a sus contrários (a los cuales quieren muy mal tanto que se comem unos a otros) los dexan entrar en sus tierras y casas, si les traen tañeres y cantares, y assi los nombran santidades y les dan quanto tienen” (p. 12). Se os índios deixavam entrar em suas aldeias essas santidades, os demônios, seus padres, que contavam mentiras e falsidades, que tanto agradavam os índios, o que acontecerá, pergunta Francisco, quando os meninos entrarem nas aldeias com sua música e pregando a verdade de Deus? Ele mesmo responde: “farão tremer os demônios e seus poderes ficarão como nublados ante o sol” (LEITE, 1954a, p. 384). O padre cronista da carta dos meninos e, segundo ele, também o padre Nóbrega acreditavam que bastava introduzir nos rituais indígenas os valores cristãos para afastá-los dos demônios, os caraíbas e pajés, de suas crenças ancestrais e trazê-los para a comunidade da Igreja.

A constituição da escrita dessa história (CERTEAU, 2002) teve como recurso os discursos dos padres sobre sua missão, sobre os índios, relatados em cartas – as cartas jesuíticas. Esses discursos seguem uma determinada ordem, um olhar contaminado por outros discursos, por outras verdades, que revelam o que e como eles percebiam sua missão; como construíram a imagem do indígena, dos meninos órfãos vindos do Reino para cá, do enfrentamento de culturas, dos encontros e desencontros da cultura europeia com a cultura nativa – relato, descrição e interpretação que fizeram para seus companheiros de Companhia no século XVI. Assim, a história do enfrentamento de culturas, que teve lugar na mata selvagem do Brasil do século XVI, com meninos órfãos vindos do Reino como personagens centrais, traz nas suas linhas e entrelinhas apenas a hermenêutica do olhar, da interpretação, da descrição dos padres para esses encontros e desencontros de culturas. Foi a partir desses ditos e escritos que se fez a hermenêutica deste estudo.

REFERÊNCIAS

- BITTAR, M. O estado da arte em história da educação brasileira após 1985: um campo em disputa. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Org.). *Navegando pela história da educação*. Campinas: HISTEDBR, 2006. p. 1-24. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/index.html>>. Acesso em: set. 2015.

- BOSI, A. *Dialética da colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- CERTEAU, M. *A escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CLASTRES, P. *Crônica dos índios guayaki*. Tradução de Tânia Stolze Lima e Janice Caiafa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- COLI, J. A primeira missa e invenção da descoberta. In: NOVAES, A. (Org.) *A descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- CONSTITUIÇÕES da Companhia de Jesus e normas complementares. São Paulo: Loyola, 1997.
- FAVACHO, A. *O recolhimento dos meninos*. Por uma genealogia da ordem pedagógica brasileira. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- FERNANDES, E. F. Fernão Cardim: a epistologia jesuítica e a construção do outro. *Revista Tempo*, Rio de Janeiro, RJ, v. 27, p. 176-198, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: jan. 2015.
- FERNANDES, F. *A organização social dos tupinambá*. São Paulo: Instituto Progresso Editorial, 1963.
- FERREIRA JÚNIOR, A.; BITTAR, M. Pluralidade lingüística, escola de bê-a-bá e teatro jesuítico no Brasil do século XVI. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 86, p. 472-482, 2004.
- HANSEN, J. A servidão natural do selvagem e a guerra justa contra o bárbaro. In: NOVAES, A. *Descoberta do homem e do mundo* São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 347-373.
- _____. A escrita da conversão. In: COSTIGAN, L. H. *Diálogos da conversão*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005. p. 15-43.
- HERNANDES, P. R. A Companhia de Jesus no século XVI e o Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 40, p. 222-244, 2010.
- HERNANDES, P. R.; FARIA, M. R. Teatro jesuíta na América Portuguesa. *Leitura: Teoria & Prática*, v. 31, p. 61-79, 2013.
- LEITE, S. S. J. *Novas cartas jesuíticas*. De Nóbrega a Vieira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.
- _____. *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil – 1538-1553*. v. 1. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, 1954a.
- _____. *Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil – 1553-1558*. v. 2. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, 1954b.
- _____. *Monumenta Brasiliae – 1563-1568*. Coimbra: Tipografia da Atlântica, 1960.
- MARCÍLIO, M. L. *História social da criança abandonada*. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- NÓBREGA, M. *Cartas jesuíticas 1*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1988.
- RAMOS, F. P. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: PRIORI, M. (Org.) *História das crianças no Brasil*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 19-54.
- TODOROV, T. *A conquista da América: a questão do outro*. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. 4ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

SOBRE O AUTOR

Paulo Romualdo Hernandez tem Graduação e Licenciatura em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, é Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É autor do livro *O Teatro de Anchieta. Arte e Pedagogia no Brasil Colônia*, com apoio da FAPESP. É docente e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em História Ibérica e em Educação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG).

E-mail: paulorh_mancini@hotmail.com

Recebido em 19 de maio de 2015 e aprovado em 05 de novembro de 2015.

Ensaio

Vidas entre livros: Plínio Doyle e José Mindlin

Lives among books: Plínio Doyle and José Mindlin

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n66p143-151>

CÁSSIA DOS SANTOS¹

RESUMO: Tendo dedicado suas existências à preservação do livro e à valorização da leitura, Plínio Doyle (1906-2000) e José Mindlin (1914-2010) foram mais do que bibliófilos. Donos de uma largueza de espírito e de uma generosidade inata, os dois autores contribuíram decisivamente para a vida literária e cultural do País com diversas iniciativas ao longo das décadas. Parte delas é apresentada neste texto, que se ocupa, ainda, da visão de cada um deles sobre sua própria trajetória. Para tanto, considera-se a leitura de *Uma vida*, livro de memórias de Doyle, publicado em 1999, e de *Uma vida entre livros: reencontros com o tempo*, de José Mindlin, lançado no ano de 1997.

PALAVRAS-CHAVE: Plínio Doyle (1906-2000); José Mindlin (1914-2010); bibliófilos; vida cultural.²

ABSTRACT: Having dedicated their lives to book preserving and reading appreciation, Plinio Doyle (1906-2000) and José Mindlin (1914-2010) were more than bibliophiles. Proving broad-mindedness and innate generosity, both of them definitely contributed to the country's literary and cultural life with a variety of initiatives throughout the decades. Part of which is presented in this text that still relates the point of view of each of them about their own course.

1. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
2. Uma versão preliminar deste texto foi apresentada no 19º Congresso de Leitura do Brasil, sob o título “Duas vidas dedicadas ao livro e à leitura: Plínio Doyle e José Mindlin”, sem que tenha havido publicação nos Anais.

In order to achieve so, one considers the reading of *One life (Uma vida)*, a book of memories, published by Doyle in 1999, and *A life among books: reenounters with time (Uma vida entre livros: reencontros com o tempo)* by José Mindlin, launched in the year 1997.

KEYWORDS: Plínio Doyle (1906-2000); José Mindlin (1914-2010); bibliophiles; cultural life.

Amigos diletos, Plínio Doyle e José Mindlin trilharam caminhos afins no amor pelo livro e pela leitura. Outras semelhanças marcaram suas trajetórias, que se aproximaram pelas importantes contribuições que ambos deram à vida literária e cultural do País.

Oito anos mais velho que Mindlin, Doyle nasceu no Rio de Janeiro em 1906 e estudou na Faculdade de Direito, situada à época em um velho prédio da Rua do Catete. Como advogado, atuou em áreas diversas, com exceção da criminal, tendo trabalhado inclusive para a editora José Olympio entre 1935 e 1960. Foi, ainda, procurador da Fazenda Nacional, cargo no qual se aposentou no ano de 1976. Em sua existência longa, sempre permaneceu perto dos livros e dos escritores, como revela no livro de memórias que redigiu, por insistência de velhos amigos, às vésperas de completar 90 anos.

Em *Uma vida*, publicado no Rio de Janeiro em 1999, Doyle relembra fatos de sua vida pessoal e profissional, contando como despertou seu amor pelos livros e como se formou sua extraordinária biblioteca, composta de cerca de 25.000 volumes que hoje se encontram depositados na Fundação Casa de Rui Barbosa. As obras mais raras que conseguiu adquirir, as circunstâncias que fizeram chegar às suas mãos os originais dos romances *Til*, de José de Alencar, e *Canaã*, de Graça Aranha, os amigos livreiros que conquistou em suas persistentes buscas nos sebos e nas livrarias, as relações que travou com escritores – tudo isso, enfim, e muito mais, é objeto da atenção do memorialista em sua prosa enxuta e de leitura agradável.

A série de dedicatórias que escolheu transcrever comprova o apreço e a admiração que autores famosos, como Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade e Guimarães Rosa, tiveram por ele. Escolhido por Rosa para guardar um dos dois exemplares de cada um de seus livros em versão traduzida que costumava receber dos editores do exterior, ouviu: “*Você está proibido de comprar qualquer tradução minha; os editores estrangeiros me mandam apenas dois exemplares e eu vou dar um a você e fico com outro, que vou perder, e fica o seu*” (DOYLE, 1999, p. 72).

Percorrer as páginas dessas memórias permite concluir que Doyle nunca perdeu a oportunidade de cuidar dos livros e de auxiliar generosamente seus admiradores.

Eleito bibliotecário do Instituto dos Advogados Brasileiros na década de 1940, organizou o acervo da biblioteca, arrumando, com a ajuda de dois *boys* de seu escritório, o conjunto de mais de 10.000 volumes, aos sábados pela manhã. Foi, contudo, somente depois de haver se aposentado que pôde dedicar-se em tempo integral “à cultura e à literatura, na medida de minhas forças e com o entusiasmo que nunca me abandonou”, explica Doyle (1999, p. 124). Inicialmente, organizou a Associação Profissional dos Escritores do Estado da Guanabara, atual estado do Rio de Janeiro, e participou da criação do Sindicato dos Escritores. Entre abril de 1979 e janeiro de 1982, foi diretor da Biblioteca Nacional, que administrou com competência e seriedade, mas também com satisfação e alegria, por conseguir pôr em dia as publicações pendentes da instituição. Doyle foi membro, ainda, do Conselho Federal de Cultura, sócio titular do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e sócio correspondente de várias instituições estrangeiras. A pedido de Austregésilo de Athayde, elaborou um vasto plano de reforma e de organização da biblioteca da Academia Brasileira de Letras, que, por falta de verbas, não chegou a ser executado.

A sua mais relevante contribuição às letras brasileiras talvez tenha sido, não obstante tudo o que foi mencionado, a criação do Arquivo-Museu de Literatura Brasileira, entidade subordinada à Fundação Casa de Rui Barbosa e que concentra até o momento textos e documentos referentes a 129 autores brasileiros. A ideia para a criação do órgão é filha dileta de outra das iniciativas de Doyle, que merece ser destacada antes de que se trate do museu.

Em 1957, tendo reunido e mandado encadernar certo número de crônicas produzidas por Carlos Drummond de Andrade e divulgadas no jornal *Correio da Manhã*, Doyle deixou o volume com os textos na mesa do editor José Olympio, onde foi visto pelo poeta. Disso resultou o início de uma amizade, pois Drummond escreveu e publicou no jornal o poema “Saudação”, em agradecimento à atitude do bibliófilo, e ambos, a partir de então, tornaram-se próximos. Anos mais tarde, em fins de 1964, Drummond passou a visitar o amigo aos sábados para conversarem e para consultar os livros de sua biblioteca, onde buscava elementos para a composição das crônicas. Aos poucos, outros autores passaram a comparecer às mesmas visitas e, embora Doyle não se recorde de todos os nomes presentes no início, sabe que Américo Lacombe, Joaquim Inojosa, Aurélio Buarque de Holanda, Ciro dos Anjos e Peregrino Júnior se encontravam entre eles.

O número de participantes das reuniões foi paulatinamente crescendo. Também o acervo da biblioteca crescia cada vez mais, o que obrigou seu proprietário, em

1972, a comprar um apartamento, quase ao lado de sua residência, somente para abrigar os livros e receber os amigos. Doyle revela que, nesse mesmo ano, alguém pensou em criar uma ata semanal, que registrasse os acontecimentos das reuniões, e para tanto providenciou um volume especialmente encadernado. Esclarece também que, se bem que já acontecessem há quase oito anos, as reuniões não haviam sido batizadas, o que ocorreu em 6 de abril de 1974, quando o escritor Raul Bopp, responsável pela redação da ata do dia, cunhou o neologismo “Sabadoyle” para designá-las.

Contando com grande número de intelectuais, ficcionistas e poetas, residentes no Rio de Janeiro ou de passagem pela capital carioca, os sabadoyles perduraram por 34 anos como um espaço em que discussões sobre política e religião eram vetadas. Somente os livros, as ações e as iniciativas dos autores deviam receber atenção, e assim foi até 26 de dezembro de 1998, data em que Doyle, enfermo e idoso, decidiu pôr fim às tertúlias. Delas, no entanto, muito foi preservado: Homero Senna, um dos integrantes do grupo, escreveu um livro de leitura saborosíssima que, publicado em 1985, ganhou sua segunda edição em 2000 com o título de *O Sabadoyle*: histórias de uma confraria literária. Na obra, que recupera fatos significativos e episódios pitorescos ocorridos durante as reuniões, Senna conta como nasceram o Sabadoyle e o sabadoylismo, como as atas passaram a ser escritas em verso ou prosa por um dos participantes do dia e como as mais importantes foram veiculadas depois em livro.

De tudo o que nos legou o Sabadoyle, entretanto, o que ficou de mais notável foi o Arquivo-Museu de Literatura Brasileira, criado por sugestão de Carlos Drummond de Andrade, mas viabilizado pelos esforços incansáveis de Doyle. Fundado em 28 de dezembro de 1972 e instalado numa das salas do terceiro andar da Casa de Rui Barbosa, o Arquivo transferiu-se depois para espaço próprio em prédio anexo e foi dirigido pelo bibliófilo de 1972 a 1990. Com o auxílio de uma equipe competente, Plínio Doyle construiu os alicerces do órgão que preserva hoje os arquivos de escritores importantes de nossa literatura, como Manuel Bandeira, Clarice Lispector, Carlos Drummond de Andrade, Vinícius de Moraes, Pedro Nava, Rubem Braga, Lúcio Cardoso e muitos outros. Além de conservar originais, correspondência e documentos de mais de uma centena de autores, o Arquivo-Museu organiza e publica inventários dos arquivos recebidos, promove exposições e permite a consulta do rico material que tem sob sua guarda, desde que respeitadas algumas condições.

Narradas com modéstia por Doyle ao longo de *Uma vida*, todas as ações citadas dão provas de seu caráter generoso, do espírito perspicaz e entusiasmado, demonstrando o quanto a cultura e, sobretudo, a literatura brasileira devem a ele. Não menor

é a dívida que têm para com José Mindlin, o segundo bibliófilo de que trata este artigo, espécie de alma gêmea de Doyle no amor pelos livros e pelas bibliotecas.

Nascido em São Paulo em 1914, filho de pais russos, Mindlin cursou Direito na Faculdade do Largo de São Francisco, abraçando a mesma carreira que o amigo carioca. Assim como esse, já idoso, escreveu por incentivo de Antonio Candido um livro de memórias em que reconstitui as linhas gerais de sua vida e a sua longa relação com os livros. Na esfera profissional, Mindlin recorda como, ainda antes de ingressar na faculdade, iniciou seu trabalho como repórter e redator no jornal *O Estado de S. Paulo*, função que se viu obrigado a abandonar em 1934, devido ao estágio necessário para a conclusão do curso. Trata, também, do exercício da advocacia, do aprendizado que esse representou ao longo de 15 anos e, por fim, de como se tornou empresário, ao se juntar a clientes seus que desejavam fundar uma fábrica de pistões, a Metal Leve. Embora seu propósito não seja se ocupar da história da fábrica, julga importante mencioná-la não apenas “pelo papel cultural, além de industrial, que a Metal Leve veio a exercer” (MINDLIN, 1997, p. 79), como também para evidenciar que interesses intelectuais não são incompatíveis com a atividade empresarial.

O bibliófilo ainda se refere a cargos e funções que desempenhou em vários órgãos e entidades relacionados à cultura, à ciência e à tecnologia, tendo participado também de organizações de interesse social, como museus e bibliotecas públicas. Com brevidade, como se não desejasse chamar a atenção para o fato, esclarece que fez parte dos Conselhos da Fapesp, do CNPq e do IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional), do Conselho Curador da Fundação Getúlio Vargas e de outros assemelhados, tendo se ligado ainda à Fundação *Vitae* e ao Museu de Arte Moderna de Nova York. Mindlin relembra o convite que recebeu em 1975 do então governador de São Paulo, Paulo Egydio, para assumir a Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia, explicando que decidiu aceitá-lo depois de ouvir de Antonio Candido que, “se quem queria a abertura o recusasse, ele seria ocupado por quem não a desejava. E acrescentou que não tinha dúvida em dar esse conselho, por ter a certeza de que, se as coisas não dessem certo, eu pediria demissão” (MINDLIN, 1997, p. 84). De fato, foi o que aconteceu, como revela no capítulo em que relata as lições da experiência no setor público. Apontando as dificuldades que encontrou durante a permanência no cargo, descreve sucintamente ações e projetos que idealizou e executou, apresentando os frutos colhidos do seu trabalho e os motivos que o levaram a pedir demissão depois da morte do jornalista Wladimir Herzog, nomeado por ele como diretor de jornalismo da Fundação Padre Anchieta.

Mais interessado em mostrar como se deu a formação de sua incrível biblioteca e em recuperar episódios de perseguição a livros raros e outros de contato com os escritores, Mindlin não enumera todos os cargos e tarefas que desempenhou, apesar de não se furtar a citar vários deles. Assim, somente com a leitura de sua biografia disponível no *site* da Academia Brasileira de Letras, para a qual foi eleito em 2006, e com a consulta aos dados existentes na página sobre ele e a esposa no *site* da **Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin**, é que se tem a noção completa de tudo que fez e empreendeu.

No livro, Mindlin destaca outras iniciativas em que esteve igualmente envolvido, como a fundação de uma livraria que manteve em parceria com o amigo Claude Blum entre 1946 e 1951 e que vendeu, quando verificou que “ter uma biblioteca e uma livraria são coisas que não combinam” (MINDLIN, 1997, p. 124). Cita todos os livros e revistas que ajudou a editar, seja por conta própria, seja com o patrocínio da Metal Leve. Em tom de conversa, rememora como se iniciou seu amor pela leitura, o primeiro livro raro que comprou, aos 13 anos de idade, os episódios de garimpagem em sebos e livrarias no Brasil e no exterior, as aquisições mais preciosas. Reconhecendo ser impossível tratar de todos os livros raros existentes em sua grande biblioteca (oito ou dez mil seriam raros, ou pouco comuns e, desses, um ou dois mil seriam muito raros, segundo ele), limita-se a assinalar os que lhe parecem mais importantes, como incunábulos, manuscritos antigos, livros dos séculos XVI e XVII e outros. Inclui entre esses, por exemplo, as duas edições de *Os Lusíadas*, publicadas em 1572, e uma edição das *Poesias completas*, de Machado de Assis, lançada pela Garnier em 1907, com um erro cometido pelo tipógrafo e corrigido à mão pelo próprio Machado.³ Ênfase especial é conferida ao relato da formação de uma das vertentes da biblioteca, a chamada Brasileira, que reúne livros de “literatura (prosa e poesia), história, relatos de viagens, crítica literária e ensaios em geral, filologia, obras de missionários, almanaques, revistas,

3. Ressaltando que há muitas razões que fazem de um livro comum uma grande raridade, Mindlin conta que Machado incluiu uma “Advertência” nas páginas iniciais das *Poesias completas*, afirmando que “não tinha deixado o prefácio de Caetano Filgueiras porque ‘a afeição do meu defunto amigo a tal extremo lhe cegara o juízo que não viria a ponto reproduzir aqui aquela saudação inicial’. Acontece que no ‘cegara’ em lugar de um ‘e’ saiu um ‘a’! O erro foi detectado logo, Machado corrigiu à mão os exemplares que já tinham sido impressos e, daí por diante, a impressão saiu corrigida. Mas assim mesmo uns poucos exemplares escaparam da correção. Não sei, aliás, como é que Machado não teve um ataque de apoplexia... Na biblioteca estão os três exemplares: com o erro, com ele corrigido à mão, e sem erro.” (MINDLIN, 1997, p. 29).

e até mesmo, embora em escala limitada, medicina, história natural, botânica e zoologia” (MINDLIN, 1997, p. 135).

Se a leitura de *Uma vida entre livros* já é muito interessante por si só, as ilustrações presentes no livro de memórias o enriquecem sobremaneira, pois muitas das obras e revistas aludidas no texto têm sua capa ou folha de rosto reproduzidas. Mindlin, porém, a despeito do imenso significado de sua biblioteca, não se considera seu proprietário, afirmando a uma dada altura que “a biblioteca é que os tem”, a ele e a Guita, sua esposa e grande incentivadora, responsável também pelo restauro de muitos dos exemplares lá depositados.

Observa, portanto, na conclusão da obra que, em relação aos livros, não tem

o fetiche da propriedade. Sinto-me mais como um depositário do que um proprietário, usufruindo, é verdade, o prazer que eles proporcionam, mas visando preservar uma herança do passado, e conservar o que se faz de bom agora, com o propósito de transmitir tudo isso para o futuro. Tenho procurado desenvolver uma atividade cultural em várias frentes, promover edições de obras úteis e reedição de outras esgotadas que considero importantes. Desenvolver, em suma, um trabalho que é uma das razões de ser na vida. (MINDLIN, 1997, p. 213-214).

Em coerência com tais palavras, ele, a esposa e os filhos decidiram doar, em um gesto de extrema generosidade, o acervo extraordinário à Universidade de São Paulo. A cerimônia de doação ocorreu em maio de 2006 e, em março de 2013, foi inaugurada a sede da **Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin**, que comporta os 32,2 mil títulos, correspondentes a 60 mil volumes aproximadamente. Em respeito aos ideais defendidos pelo bibliófilo, que sempre pretendeu fazer dela “uma biblioteca viva”, deverá expandir seu acervo com o passar do tempo, incorporando novos títulos que dialoguem com suas vertentes. No texto existente na página digital da instituição, lê-se, conforme seu regimento, que “tem o compromisso de conservar, divulgar e facilitar o acesso de estudantes, pesquisadores e do público em geral ao acervo, e promover a disseminação de estudos de assuntos brasileiros por meio de programas e projetos específicos”.

José Mindlin não viveu tempo suficiente para ver a biblioteca instalada em sua nova casa, diferentemente de Plínio Doyle, que teve a satisfação de ver seus 25.000 livros organizados na biblioteca da Fundação Casa de Rui Barbosa e disponíveis para consulta de pesquisadores e outros estudiosos. Esse pôde, também,

acompanhar com alegria a publicação do *Catálogo dos periódicos da coleção Plínio Doyle*, no ano de 1998, apresentando os 1.730 títulos que reuniu em anos e anos de dedicação. Afirma ele em *Uma vida* que “a paciência do colecionador não pode ter limites; juntar durante 18 anos 908 fascículos dominicais do *Suplemento Literário do Estado de S. Paulo* e encadernar cada ano um volume é trabalho de paciência” (DOYLE, 1999, p. 63).

Felizmente para nós, não faltaram paciência, persistência, zelo e generosidade a esses dois homens, dispostos a compartilhar com seus contemporâneos e pósteros os admiráveis acervos que formaram ao longo de suas vidas. Para concluir, resta destacar que a mesma generosidade marcou o relacionamento entre eles, que, se às vezes disputavam a aquisição de um mesmo livro raro, nem por isso se esqueciam da sólida amizade e da mútua admiração que os uniam, como bem mostra o trecho reproduzido abaixo:

O sonho de um colecionador era, e será sempre, possuir um exemplar da primeira edição de *A moreninha*, de Joaquim Manoel de Macedo, de 1844, e de que se conhecem apenas dois exemplares, um deles pertencente ao dr. Mindlin. Bem, quando, em 1984, foi leiloado um exemplar da primeira edição de *Iracema*, de José de Alencar, dr. Mindlin arrematou o livro, embora Plínio Doyle também o desejasse. Dias depois, o primeiro, em visita ao *sabadoyle*, lamentou a derrota do anfitrião na aquisição da obra e, atribuindo-lhe “maior amor ao vil metal do que à virgem dos lábios de mel”, partiu de volta a São Paulo, onde mora. Passados alguns dias, Plínio Doyle recebeu — imagina-se com que encantamento —, o precioso exemplar, com a seguinte dedicatória: “Transferido com muita alegria ao querido Plínio.” E num cartãozinho, dentro do livro, o orgulho saudável do bibliófilo-amigo, na bem-humorada referência à obra de Macedo: “Aí vai a moreninha *Iracema*.” (BEZERRA, 2006).

REFERÊNCIAS

- A BIBLIOTECA Mindlin na USP. Disponível em: <<http://www.bbm.usp.br/node/1>>. Acesso em: 20 ago. 2014.
- BEZERRA, Elvia. *Plínio Doyle: patriarca em flor*. Disponível em: <http://www.artefatocultural.com.br/ArtigosEdo3_Elvia.htm>. Acesso em: 20 ago. 2014.
- COLEÇÃO Plínio Doyle. Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/interna.php?ID_S=23&ID_M=309>. Acesso em: 20 ago. 2014.
- DOYLE, Plínio. *Uma vida*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra; Fundação Casa de Rui Barbosa, 1999.

JOSÉ e Guita Mindlin. Disponível em: <<http://www.bbm.usp.br/node/53>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

JOSÉ Mindlin – Biografia. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/jose-mindlin/biografia>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

MINDLIN, José. *Uma vida entre livros: reencontros com o tempo*. São Paulo: Edusp; Companhia das Letras, 1997.

SENNA, Homero. *O Sbadoyle: histórias de uma confraria literária*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2000.

SOBRE A AUTORA

Cássia dos Santos é bacharel e licenciada em Letras e Doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Integra o corpo docente da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, estando vinculada à Faculdade de Letras.

E-mail: cassia23@gmail.com

Recebido em 30 de agosto de 2014 e aprovado em 02 de abril de 2015.

Resenha

Viajando pela história através de artefatos humanos

Visiting history through human artifacts

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2016v34n66p155-158>

EZEQUIEL THEODORO DA SILVA¹

MACGREGOR, NEIL. *A história do mundo em 100 objetos*. Trad. Ana Beatriz Rodrigues, Berilo Vargas e Cláudio Figueiredo. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013. 784 p.

ESSE LIVRO CHEGOU-ME ÀS MÃOS COMO UM PRESENTE de aniversário em fevereiro de 2014. O amigo que me presentou me informou que a obra trazia, colada na contracapa, uma etiqueta de troca da livraria caso eu viesse a não gostar do conteúdo. Confesso que me assustei com a grossura e com as 784 páginas impressas em letras meio miúdas – dois fatores que, numa primeira aproximação e no contexto da pressa dos dias de hoje, assustam qualquer freguês. Mas, como livro é um presente amigo vindo de outro amigo, resolvi verificar se eu me encantaria com o texto. Como tinha outras coisas mais urgentes para ler à época, resolvi deixar os “100 objetos” um pouco de molho, para voltar a eles num momento mais espaçoso em termos de ocupação e tarefas por fazer, o que veio a ocorrer três meses depois, bem contados.

O livro me seduziu logo na leitura do primeiro capítulo. Deixei-o na cabeceira da minha cama para ir entendendo e curtindo os objetos lentamente, aos poucos, antes do sono chegar. Por vezes eu vibrava tanto com aquilo que se passava nas

1. Universidade Alto Rio do Peixe, Caçador, SC, Brasil.

narrativas do livro, que tive de ler vários trechos ou capítulos inteiros para a minha esposa, curiosa que ficava com as minhas vibrações na hora de dormir. E isso aconteceu várias vezes no transcorrer dessa fruição alongada, que me ocupou por quase um ano. E confesso que foi um daqueles textos que a gente deseja que nunca termine porque prazeroso de ler, porque bem articulado e extremamente revelador.

Os 100 objetos foram selecionados a partir de uma criteriosa análise do acervo do Museu Britânico (British Museum), fundado em 1753 e situado em Londres, Inglaterra. Pode-se imaginar o rigor dessa seleção tomando como base acervo atual do museu: mais de 8 milhões de peças. Vale lembrar que os 100 artefatos tratados neste livro procuram cobrir nada menos do que dois milhões de anos de história. A contracapa informa que “O relato é conduzido pelos mais variados artefatos que o homem produziu, concebidos cuidadosamente para serem admirados e preservados ou para serem usados, danificados e descartados.” Assim, o leitor tem a oportunidade de fazer uma viagem de leitura desde os primórdios da história (2.000.000-900 a.C.) começando pela Múmia de Hornedjitef, até chegar à primeira década do Século 21 através da análise da significação, dentre outros, do cartão de crédito e da lâmpada fotovoltaica.

Importante sublinhar que o livro foi editado a partir de um programa da rádio BBC, transmitido em 2010, tendo por coordenador Mark Damazer, que também estabeleceu os parâmetros e as regras para a escolha dos objetos:

[...] colegas do Museu e da BBC escolheriam do acervo do British Museum cem objetos de um período que começasse nos primórdios da história da humanidade, há aproximadamente dois milhões de anos, e chegasse até os dias atuais. As peças tinham que abranger o mundo inteiro, da forma mais igualitária possível. Tentariam tratar de tantos aspectos da experiência humana quanto fosse viável e nos falariam de sociedades inteiras, não apenas dos ricos e poderosos. Precisavam incluir, portanto, artigos humildes da vida cotidiana e grandes obras de arte. (p. 13).

Comentaristas qualificados foram chamados para contextualizar os artefatos de modo a produzir compreensão pelos ouvintes da rádio; posteriormente, as suas falas foram gravadas e inseridas no livro, mantendo o tom descontraído, coloquial. Resultou desse processo uma obra impecável em termos editoriais, fartamente ilustrada por fotos (também impecáveis) e, ao final, um mapa apontando os locais onde as peças foram encontradas, antes de seguirem para o British Museum em Londres.

O movimento de construção dos capítulos, cada qual representando um objeto específico, segue uma lógica mais ou menos comum, que vai da narração-descrição à contextualização. Mais especificamente, o autor apresenta o artefato na linha da história, destaca a sua importância para o desenvolvimento humano, descreve os seus pormenores e o contextualiza, ampliando a sua significação para os leitores. Dentro desse movimento, surge a voz de analistas ou comentaristas altamente gabaritados, iluminando aqueles aspectos tematizados. Ainda em termos de estrutura, ao final da obra são arrolados todos os objetos, as suas dimensões, os números no inventário do British Museum e as páginas em que são tratados no presente livro. Some-se a esses elementos uma bibliografia relacionada a cada um dos 100 objetos, as referências contidas nos capítulos e um índice remissivo mais do que completo, com um alto poder de orientação didática.

No prefácio, intitulado “Missão impossível”, o autor afirma que “a função dos museus é contar histórias utilizando objetos” (p. 13). Mais especificamente, aos museus incumbe a tarefa de “reunir a memória de nossos antepassados e desvendar como era a vida das pessoas em outras épocas. Cada relíquia recuperada é uma possibilidade de enxergar um mundo antigo com novos olhos e compreender melhor o passado” (1ª orelha). Sendo assim, a substância deste livro, extraída a partir de diferentes objetos criados pelo homem, conduz o olhar do leitor para uma compreensão profunda das fases históricas desde o momento em que os nossos ancestrais deixaram a África Oriental para povoar o mundo e, nos diferentes trajetos percorridos, geraram experiência e produziram ferramentas para sobreviver, conviver e enriquecer-se culturalmente. Dessa forma, para além de conhecer – e muito – as dimensões do trabalho museológico propriamente dito, assentadas aqui e ali nos cem capítulos, tornamo-nos testemunhas do alto poder criador dos homens ao longo da sua existência em sociedade.

Não cabe aqui recuperar e explicitar aquilo que é falado a respeito de cada objeto – isto deixamos para os leitores o fazerem, caso se sintam atraídos pelo desenho geral contido nesta resenha. Quer dizer, o detalhamento de 100 objetos tratados em sua profundidade seria praticamente impossível de produzir e muito possivelmente resultaria numa reprodução indigesta e/ou estafante. Muito mais do que isso, coube-nos enaltecer a qualidade gráfica, pedagógica e conteudística do livro, recomendando a sua leitura por todos aqueles que quiserem compreender melhor o mundo e compreender-se melhor dentro dele. Ou seja: realizar mais uma viagem

maravilhosa de leitura, através daquilo que essa viagem geralmente possibilita, complexificar a nossa subjetividade e refinar os nossos conhecimentos.

SOBRE O AUTOR

Ezequiel Theodoro da Silva é graduado em Língua e Literatura Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Mestre em Educação – Leitura – pela University of Miami (UM) e Doutor em Educação também pela PUC-SP. Possui Livre Docência em Metodologia de Ensino pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como professor visitante junto ao Grupo de Pesquisa ALLE (Alfabetização, Leitura e Escrita), dessa mesma universidade e, em abril de 2015, passou a compor a equipe de professores pesquisadores do programa de Mestrado Interdisciplinar stricto sensu em Desenvolvimento e Sociedade da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP). Em janeiro de 2016 assumiu a coordenação do Mestrado Profissional em Educação Básica da UNIARP. Comanda os trabalhos da Editora Leitura Crítica e o Portal Leitura Crítica, onde inseriu boa parte da sua obra e promove a formação continuada e a atualização dos professores brasileiros para o ensino da leitura.

E-mail: emarthi@outlook.com.br

Recebido em 13 de julho de 2015 e aprovado em 08 de novembro de 2015.

ALB ON-LINE



A Associação de Leitura do Brasil busca alcançar as pessoas interessadas no tema da leitura de diversas maneiras. Primeiramente através de seu *site* divulgando eventos, parcerias, publicações e a sua roda de pesquisadores (acima). Em segundo lugar, promovendo contatos através de um blog, atualizado semanalmente com contribuições de todos os cantos do país (abaixo).



Além da revista *Leitura: Teoria & Prática*, a ALB publica também a revista virtual *Linha Mestra*.

A *Linha Mestra* é um periódico que se abre à contribuição de todos aqueles que, através da escrita, busquem fortalecer os movimentos em prol de uma leitura democrática e plural. Sua Comissão Editorial enfatiza a importância e a necessidade do respeito às diferentes perspectivas teórico-metodológicas sobre leitura, linguagem, educação, biblioteca, ensino e formação de professores no Brasil. Os interessados podem submeter os seus textos ao Conselho Editorial para serem devidamente analisados.

A *Linha Mestra* 28 está disponível em <<http://linhamestra28.wordpress.com/>>.

20° COLE

A ALB convida para o



11 a 15 de julho de 2016 – UNICAMP/Campinas-SP

O 20° Congresso de Leitura do Brasil, com o tema “nas dobras do (im)possível”, abre-se como espaço de discussão, troca e proliferação de experiências que apontem para os processos inventivos, criativos, imaginativos da leitura. Queremos envolver os participantes com as múltiplas dobras da leitura, nos atos de invenção e criação e com aquilo que deles se desdobra.

Com autores e pesquisadores, suas poetas e suas escrituras, convidamos os participantes a partilhar suas tantas experimentações, seus inventos, seus trabalhos, explorando o universo da leitura em olhares atravessados pelo sonho, pelo irreal, pela possibilidade de alcance daquilo que ainda não é, daquilo que está em potência.

COORDENAÇÃO GERAL

Associação de Leitura do Brasil

DIRETORIA BIÊNIO 2014-2016

Ana Lúcia Horta Nogueira

Alik Wunder

Maria Cristina Briani

Adriana Lia Friszman de Laplane

Marcus Pereira Novaes

Davina Marques

Inscrições abertas!

Mais informações em: <<http://cole-alb.com.br/index.html>>

ASSOCIE-SE À ALB

Os associados asseguram o fortalecimento de uma entidade sem fins lucrativos, cujo objetivo maior é organizar-se como um espaço privilegiado de análise e crítica das condições de leitura no país e promover ações direta e indiretamente ligadas à temática da leitura e da educação. A associação de novos membros ajuda a expandir nossas publicações e sua divulgação. Queremos continuar ampliando o número de associados da Associação de Leitura do Brasil. Junte-se a nós!

Vantagens para os associados

1. Recebem gratuitamente, em casa, os números da revista *Leitura: Teoria e Prática* publicados do início ao final do período de sua associação.
2. Têm acesso gratuito à versão digital dos livros da Coleção *Hilário Fracalanza* e das demais publicações editadas ou coeditadas pela ALB.
3. Têm acesso à área restrita do *site* e direito a participar da Roda de Pesquisadores da ALB.
4. Têm descontos em todos os produtos da Livraria da ALB, pela internet ou presencialmente.
5. Podem participar *gratuitamente*, como *ouvintes*, dos eventos e congressos organizados pela ALB e têm taxa de inscrição reduzida para apresentação de trabalhos. Além disso, a ALB tem conseguido descontos para os associados em eventos organizados por outras entidades.

Para associar-se a ALB

Basta fazer o cadastro no *site* da entidade (<<http://alb.com.br/associe-se>>), clicando em “crie sua conta ou faça o *login*” (no final do texto explicativo) e efetuar o pagamento da taxa referente ao período de um ou dois anos.

Valores

Pessoa física:

A partir de janeiro de 2016, associação anual com valor único de R\$ 280,00.

Pessoa jurídica:

A partir de janeiro de 2016, associação anual com valor único de R\$ 280,00.

Formas de pagamento

- Pelo *site*: cartão de crédito (parcelamento possível) ou boleto bancário no Pagueseguro;
- Na sede da ALB;
- Por depósito bancário, comprovando via fax ou *e-mail* digitalizado.

Dados Bancários: Banco do Brasil – Ag. 2447-3; C/C 12659-4 – CNPJ: 51.916.153/0001-14

Em caso de dúvida, entre em contato conosco: secretaria@alb.com.br

Fone +55 xx 19 3521-7960

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA

NORMAS EDITORIAIS – ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

A revista *Leitura: Teoria & Prática*, da Associação de Leitura do Brasil, é um periódico impresso que tem hoje 33 anos de tradição. Sua primeira edição é de novembro de 1982. Sua periodicidade, de dois volumes por ano, passou a ser quadrimestral em 2016. Única publicação brasileira específica da área da leitura, tem como objetivo principal, além de divulgar produções acadêmicas acerca da leitura no contexto escolar, contribuir para o desenvolvimento da educação e da cultura, promovendo discussões mais amplas sobre seus contextos atuais e de outros tempos e lugares. Compõe-se de textos inéditos, em português ou espanhol, escritos por pesquisadores, professores de diferentes universidades brasileiras e estrangeiras, e profissionais da educação básica. Artigos em inglês também são aceitos. Apresenta qualidade acadêmica relevante, estando classificada no Qualis Periódicos (CAPES) como A2 em História, A2 em Interdisciplinar, B1 em Letras/Linguística, B1 em Educação; integra o processo de formação inicial e continuada de professores; e tem subsidiado a produção de políticas públicas ligadas ao livro e à leitura.

A revista é distribuída gratuitamente aos associados da ALB e está disponível para leitura e *download on-line*, em <<http://ltp.emnuvens.com.br/>>, mas é possível adquirir a revista impressa, acessando a Livraria Virtual da ALB, em <<http://alb.com.br/livraria/revistas>>.

Submissão de originais

§ A submissão de textos (artigos, ensaios, resenhas...) para a revista *Leitura: Teoria & Prática* deve ser feita *on-line*. Os **originais** devem ser encaminhados segundo as orientações disponíveis em: <<http://ltp.emnuvens.com.br/>>.

§ A revista *Leitura: Teoria & Prática* também aceita a submissão de **dossiês**, que devem ter um caráter interinstitucional e abordar temáticas de relevância para a área de Educação e Leitura, de forma a ampliar o debate acadêmico, fomentar intercâmbios de pesquisa e/ou adensar as experiências que atravessam o trabalho de profissionais da escola básica e de outras instâncias educativas formais e não-formais, perpassadas, por exemplo, pela parceria com a universidade, pelo trabalho coletivo, pela invenção e criação cotidianas que desafiam a educação.

Devem ser compostos de uma apresentação e de três a cinco artigos, reunindo autores filiados a, no mínimo, três instituições e contando, preferencialmente, com a participação de, pelo menos, um pesquisador filiado a instituição estrangeira. Só será publicado como dossiê um conjunto mínimo de três artigos aprovados pelos pareceristas. Em caso de aprovação de apenas um ou dois textos, esses poderão ser publicados isoladamente.

Normas editoriais

§ Todo o texto deve ser digitado em fonte Times New Roman, corpo 12, espaçamento 1,5, margem superior de 2,5 cm, inferior de 2,5 cm, esquerda 2,5 cm e direita de 2,5 cm e salvo em *Word*.

- § Cada texto deve conter, no máximo, 35.000 caracteres (com espaço), exceção às resenhas, que devem conter no máximo 8.000 caracteres (com espaço).
- § O título do trabalho deve ser traduzido para língua estrangeira (inglês, espanhol ou francês).
- § Com exceção do material enviado para seções *texto literário, entrevista, ensaio, resenha e imagens*, cada texto deve trazer um resumo indicativo e informativo, em português, com o limite máximo de 150 palavras, acompanhado de sua respectiva tradução para língua estrangeira.
- § Devem ser indicadas ainda, depois do resumo em português e em língua estrangeira, três palavras-chave para o artigo.
- § Os títulos e subtítulos devem ser destacados em negrito.
- § As citações com mais de três linhas devem aparecer em parágrafo distinto, iniciando-se a 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11, espaçamento simples entre as linhas e sem as aspas.
- § As notas, quando necessárias, devem ser numeradas sequencialmente e digitadas ao longo do artigo, como notas de rodapé.
- § No caso de citações, as referências aos autores, no decorrer do texto, devem obedecer ao modelo “Sobrenome do autor, data, página” (SILVA, 2001, p. 55); diferentes títulos do mesmo autor publicados no mesmo ano devem ser indicados com o acréscimo de uma letra depois da data (ex: SILVA, 2001a; 2001b...).
- § As referências bibliográficas devem ser digitadas ao final do artigo, em ordem alfabética, obedecendo às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) (NBR-6023/2000). Alguns exemplos:
 - Obra completa (recomendamos a inserção de tradutores de autores estrangeiros):
 - AGAMBEN, G. *A comunidade que vem*. Tradução de Antônio Guerreiro. Lisboa: Editorial Presença, 1993.
 - Capítulo de livro:
 - MARQUES, D.; MARQUES, I. Da imaginação ou uma borboleta saindo do bolso da paisagem. In: NOGUEIRA, A. L. H. (org.). *Ler e escrever na infância: imaginação, linguagem e práticas culturais*. Campinas/SP: Editora Crítica/ALB, 2013. p. 21-35.
 - Artigo publicado em periódico:
 - MARQUES, D. ‘Nelisita’, uma máquina de guerra de Ruy Duarte de Carvalho. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas/SP, v.30, n.58 (suplemento), p. 1517-1524, 2012.
 - Artigo publicado em meio eletrônico:
 - ROMAGUERA, A.; MARQUES, D. Escritas ao Vento. *Revista Linha Mestra*, ano VII, n.23, ALB, Campinas/SP, ago.-dez. 2013. Disponível em: <http://linhamestra23.files.wordpress.com/2013/12/02_poesias_imagens_e_africanidades_escritas_ao_vento_romaguera_marques.pdf>. Acesso em: 20 set. 2014.
- Teses e Dissertações:
 - MARQUES, D. *Entre literatura, cinema e filosofia: Miguilim nas telas*. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

Lembramos que a exatidão das referências na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade dos autores dos textos.

- § Tabelas, quadros ou outras ilustrações devem fazer parte do corpo do texto. Colocar os quadros, gráficos, mapas, entre outros, numerados, titulados corretamente e com indicação das respectivas fontes. Além disso, esses arquivos devem ter a resolução de 300 dpi.

Importante: As imagens utilizadas nas obras deverão respeitar a legislação vigente de direitos autorais.

Em caso de dúvidas, consulte as regras da ABNT.

- § Todas as indicações de autoria devem ser apagadas dos originais. Durante a submissão, apenas no cadastro, os autores devem indicar afiliação institucional e contato (nome completo de cada autor, instituição, cidade, estado, país; endereço de *e-mail* que possa ser publicado no artigo).
- § Todo o processo de submissão deverá ser feito no *site* da revista: <<http://ltp.emnuvens.com.br/ltp>>.

Importante:

- § Os textos encaminhados fora das normas técnicas não serão acolhidos e submetidos à apreciação do Conselho Editorial. Os autores serão comunicados dessa decisão, podendo submetê-lo novamente.
- § Os artigos, cuja autoria é identificada, representam a expressão do ponto de vista de seus autores e não a posição oficial da Revista *Leitura: Teoria & Prática*.

Processo de Avaliação

- § Após validação preliminar, a Editoria da Revista encaminhará o texto para julgamento autônomo de dois consultores de área afim (processo de *peer review*).
- § Havendo divergência entre os pareceres, os textos serão encaminhados a um terceiro parecerista.
- § Serão publicados apenas os textos que receberem dois pareceres favoráveis.
- § Os textos são avaliados de acordo com os seguintes critérios: atualidade, originalidade, relevância e abrangência do tema; clareza do texto e correção da linguagem; pertinência e atualidade da bibliografia referenciada.
- § Caso o texto seja aceito para publicação, nenhuma modificação de estrutura, conteúdo ou estilo será feita sem consentimento dos autores.
- § Os autores receberão 01 exemplar da revista em que seu texto foi publicado.
- § Os autores com textos aprovados e publicados estarão concordando com a sua publicação integral na revista *Leitura: Teoria & Prática*, abrindo mão dos direitos autorais para a publicação impressa, *on-line* e eventuais novas edições da revista.
Caso os textos venham a ser utilizados na forma de livros ou coletâneas, a ALB solicitará autorização dos autores para essa finalidade.

EDITORIAL

Leituras, democracia e liberdade

ARTIGOS

Escrevendo e lendo sobre a identidade, a diferença e a solidão

Notas para pensar uma leitura... o aprendizado da vontade criadora de Zaratustra

Gestos de interpretação em favor de uma leitura múltipla

Leitura e suas metáforas alimentares

Tirinhas em situações de ensino e o alcance do leitor

Vira logo a página! Mediação de leitura e processo de criação de livro de imagem

As dicotomias da leitura na educação básica: reflexões sobre o “literário” e o “não literário”

Meninos órfãos vindos do Reino para a América Portuguesa: mestiçagem cultural

ENSAIO

Vidas entre livros: Plínio Doyle e José Mindlin

RESENHA

Viajando pela história através de artefatos humanos

