

LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Volume 41 • n.88 • 2023 ISSN 2317-0972

88

LEITURA:

Teoria & Prática

EQUIPE EDITORIAL

COORDENAÇÃO GERAL: Marcus Perereira Novaes, Brasil; Alda Regina Tognini Romaguera, Brasil; Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto, Brasil.

COMISSÃO EXECUTIVA EDITORIAL

Adriana Lia Frizman Laplane (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Alda Regina Tognini Romaguera (Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, Brasil), Alik Wunder (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Ana Lúcia Horta Nogueira (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Anderson Ricardo Trevisan (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Antonio Carlos Rodrigues de Amorim (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Carlos Eduardo Albuquerque Miranda (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Davina Marques (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Hortolândia, SP, Brasil), Gabriela Fiorin Rigotti (Faculdades Integradas Maria Imaculada, Mogi Guaçu, SP, Brasil), Lavinia Lopes Salomão Magiolino (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Lilian Lopes Martin da Silva (Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Luis Gustavo Guimarães (Prefeitura Municipal de Valinhos, SP; Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Marcelo Vicentin (Universidade São Francisco; Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil), Marcus Pereira Novaes (Universidade Estadual de Campinas; Colégio Educap, Campinas, SP, Brasil), Renata Aliaga (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campinas, SP, Brasil), Rosana Baptistella (FAAL - Faculdade de Administração e Artes de Limeira, Limeira, SP, Brasil).

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

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



DIRETORIA DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL

Presidente: Carlos Eduardo Albuquerque Miranda

Vice-presidente: Marcus Pereira Novaes

1º secretário: Antonio Carlos Rodrigues de Amorim

2ª secretária: Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto

1º tesoureiro: Marcelo Vicentin

2º tesoureiro: Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Obs.: Além da diretoria, a ALB conta com um Colegiado Nacional de Representantes.

APOIO

Faculdade de Educação

Universidade Estadual de Campinas



Projeto Gráfico: Negrito Produção Editorial

Editoração: Nelson Silva

Capa: Amanda Leite

LEITURA: *Teoria & Prática*

REVISTA QUADRIMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL
ISSN 2317-0972 (ON-LINE) - DOI [HTTPS://DOI.ORG/10.34112/2317-0972A2023V41N88](https://doi.org/10.34112/2317-0972A2023V41N88)

Volume 41 • Número 88 • 2023



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: ltf@alb.com.br - Home page: <http://ltf.emnuvens.com.br/ltf>

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.41, n.88, 2023.

Revista Quadrimestral da Associação de Leitura do Brasil

ISSN: 2317-0972 (on-line)

DOI: <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2023v41n88>

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 - 2023

© 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

- Potências da leitura entre textos, imagens e sentidos 11
Marcus Pereira Novaes • Alda Romaguera • Cláudia Ometto

ARTIGOS

- O que será que existe do outro lado? Imagens da ausência na literatura infantil. 15
Adrieli Aparecida Svinar Oliveira • Christiane Silveira Batista • Evelin Gomes da Silva
- O livro de literatura infantil com temática indígena: a recepção em foco. 31
Manoilly Dantas de Oliveira • Marly Amarilha
- As imagens que ardem aos nossos olhos quando a morte senta-se à mesa das
nossas memórias 49
Julia Silva Pereira • Antonio Carlos Rodrigues de Amorim
- O menino que detesta(va) ler: da recusa em ler à leitura autônoma 67
Patricia Maria Barbosa Jorge Sparvoli Costa • Elvira Cristina Martins Tassoni
- Noite de São Lourenço: a tanatografia em Bernardo Élis 85
Lucas Pedro do Nascimento • Maria de Fátima Oliveira
- A problemática da repetição e o eterno-retorno do devir-cisne: uma leitura do
filme “Cisne-Negro” sob a ótica deleuziana 101
Mirele Corrêa

RESENHA

O mundo, um território estremecido. O adolescente, um “emigrante”. A ficção,
um refúgio..... 119

Pamella Doria de Souza Martins

DIVULGAÇÃO

Associe-se à ALB 123

NORMAS EDITORIAIS - ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES 124

Contents

EDITORIAL

- Potencies of reading: among texts, images and senses 11
Marcus Pereira Novaes • Alda Romaguera • Cláudia Ometto

ARTICLES

- What is on the other side? Images of absence in children's literature 15
Adrieli Aparecida Svinar Oliveira • Christiane Silveira Batista • Evelin Gomes da Silva
- The children's literature book with indigenous theme: reception spotlight 31
Manoilly Dantas de Oliveira • Marly Amarilha
- The images that sting our eyes when death sits at the table of our memories 49
Julia Silva Pereira • Antonio Carlos Rodrigues de Amorim
- The boy who hates (hated) reading: from refusing to read to autonomous reading 67
Patricia Maria Barbosa Jorge Sparvoli Costa • Elvira Cristina Martins Tassoni
- St. Lawrence night: the tanatography in Bernardo Élis 85
Lucas Pedro do Nascimento • Maria de Fátima Oliveira
- The problem of repetition and the eternal return of becoming-swan: a reading of the film "Black Swan" from a deleuzian perspective 101
Mirele Corrêa

REVIEW

The world, a territory shuddered. The teenager, an “emigrant”. Fiction, a refuge... 119

Pamella Doria de Souza Martins

NEWS

Join ALB.....123

GUIDANCE FOR AUTHORS124

Sumário

EDITORIAL

- Potencias de la lectura: entre textos, imágenes y sentidos 11
Marcus Pereira Novaes • Alda Romaguera • Cláudia Ometto

ARTÍCULOS

- ¿Qué puede haber al otro lado? Imágenes de la ausencia en la literatura infantil 15
Adrieli Aparecida Svinar Oliveira • Christiane Silveira Batista • Evelin Gomes da Silva
- Libro de literatura infantil de temática indígena: la recepción en el punto de
mira 31
Manoilly Dantas de Oliveira • Marly Amarilha
- Las imágenes que arden en nuestros ojos cuando la muerte se sienta en la mesa
de nuestros recuerdos 49
Julia Silva Pereira • Antonio Carlos Rodrigues de Amorim
- El niño que no le gustaba leer: de negarse a leer a leer de forma autónoma..... 67
Patricia Maria Barbosa Jorge Sparvoli Costa • Elvira Cristina Martins Tassoni
- Noche de San Lorenzo: Tanatografía en Bernardo Élis.....85
Lucas Pedro do Nascimento • Maria de Fátima Oliveira

El problema de la repetición y el eterno retorno del devenir-cisne: una lectura de la película “Cisne Negro” desde una perspectiva deleuziana	101
<i>Mirele Corrêa</i>	

RESEÑA

El mundo, un territorio estremecido. El adolescente, un “emigrante”. Ficción, un refugio.	119
<i>Pamella Doria de Souza Martins</i>	

DIVULGACIÓN

Únete a ALB	123
-----------------------	-----

NORMAS EDITORIALES - DIRECTRICES PARA COLABORADORES	124
---	-----

Potências da leitura entre textos, imagens e sentidos

MARCUS PEREIRA NOVAES

ALDA ROMAGUERA

CLÁUDIA OMETTO

EDITORES DA REVISTA LT&P

OS ENCONTROS ENTRE TEXTOS E IMAGENS SÃO UM DOS DESTAQUES DESSE novo número da Revista. Imagens da ausência, imagens que ardem aos olhos, imagens que necessitam insistir no mundo para evitar seu apagamento, convivem em diferentes esferas e paisagens de livros infantis e dois filmes, analisados pelos.as autores.as.

Um eã literário se constrói entre os textos e imagens apresentadas e estudadas nos artigos e na resenha aqui presentes. Destacamos a potência do contraste que faz variar o peso de temas e aspectos necessários e pertinentes à problematização da vida – tais como a morte, o desaparecimento e abandono de uma figura familiar, ou a pluralidade afirmativa dos povos originários que pode quebrar o olhar moralizante ou molarizado ocidental. Embora, às vezes, tais temas se mostrem difíceis de serem trabalhados, ressaltamos os aspectos alegres das figuras e cores que compõem as imagens, propiciando que possíveis sentidos sejam decifrados em uma zona de indiscernibilidade imagética-textual.

Se esse contraste pode adensar e intensificar a relação entre imagens e textos que possibilitem aos.às leitores.as uma ideia outra de infância e sua relação com a leitura, parece também estar presente como potência na composição do pensamento dos.as autores.as, sem a necessidade de ser nominado. Desse modo, o contraste é tomado tanto como ferramenta de aporte literário para que escritores.as tramem uma espécie de colcha de retalhos entre aspectos sociais e culturais de

uma determinada região; quanto como entrelaçamento das relações filosóficas entre a literatura, o cinema e o pensamento, numa espécie de aliança entre uma dança colorante e as temáticas que uma obra possa disparar.

Todos os.as autores.as aqui presentes parecem também partilhar de dois problemas em comum: como despertar potências da leitura entre o texto e as imagens? Como manter a potência do pensar e os possíveis sentidos que obras estudadas possam suscitar?

Destacamos ainda a abertura de mundos e leituras que a imagem da capa do n. 88 da Revista pode nos disparar. Trazemos uma segunda imagem da artista e professora Amanda Leite¹, que compõe a série de fotografias digitais “Banzeiro/2023”, em que a autora mergulha nas linhas de escritas do mundo vegetal para trazer uma nova imagem ao mundo. Vermelhos e azuis, texturas e estriamentos, operando em contrastes, nos oferecem toda uma possibilidade de escrita imagética, que nos possibilita um novo olhar leitor para a vida.

Desejamos a todas e todos uma ótima leitura, em que a diferença contrastante entre textos, imagens e sentidos, seja propulsora de muitas alegrias ao pensamento!

1. Artista, pesquisadora e professora na UFF. @amandamleite.

Artigos

O que será que existe do outro lado? Imagens da ausência na literatura infantil

What is on the other side? Images of absence in children's literature

¿Qué puede haber al otro lado? Imágenes de la ausencia en la literatura infantil

ADRIELI APARECIDA SVINAR OLIVEIRA¹

CHRISTIANE SILVEIRA BATISTA²

EVELIN GOMES DA SILVA³

RESUMO: Considerando o papel da literatura na formação do indivíduo, o objetivo deste trabalho é realizar uma leitura crítico-interpretativa de como a ausência, entendida a partir dos temas de fronteira (MARTHA, 2010), pode ser abordada na literatura infantil para dar forma a emoções e sentimentos do universo da criança. *Menina amarrotada* (2013), de Aline Abreu, e *Pai Francisco* (2015), de Marina Miyazaki Araujo, constituem o corpus literário elegido para esta análise, em que acompanhamos a emancipação dos personagens e a instauração do processo de identificação entre crianças leitoras e os seres do mundo ficcional, responsável por propiciar aos receptores a possibilidade de refletir sobre sua condição e elaborar sua imagem como seres no mundo. Para tanto, além de Martha (2010), utiliza-se como aporte teórico as contribuições de Bettelheim (1978), Turchi (2004), Petit (2019), entre outros. Espera-se, assim, ampliar as discussões sobre os temas de fronteira nas narrativas infantis.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; crianças; temas fronteiriços.

ABSTRACT: Considering the role of literature in the formation of the individual, the objective of this work is to perform a critical-interpretative reading of how absence, understood from the frontier themes (MARTHA, 2010), can be addressed in children's

1. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).
2. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp).
3. Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

literature to shape emotions and feelings of the child's universe. *Menina amarrotada* (2013), by Aline Abreu, and *Pai Francisco* (2015), by Marina Miyazaki Araujo, constitute the literary corpus chosen for this analysis, in which we follow the emancipation of the characters and the establishment of the identification process between child readers and the beings of the fictional world, responsible for providing the receptors with the possibility of reflecting on their condition and elaborating their image as beings in the world. To this end, in addition to Martha (2010), the theoretical contributions of Bettelheim (1978), Turchi (2004), Petit (2019), among others, are used. Thus, it is hoped to broaden the discussions on the frontier themes in children's narratives.

KEYWORDS: Reading; children; border issues.

RESUMEN: Considerando el papel de la literatura en la formación del individuo, el objetivo de este trabajo es realizar una lectura crítico-interpretativa de cómo la ausencia, entendida desde la perspectiva de los temas fronterizos (MARTHA, 2010), puede ser abordada en la literatura infantil para dar forma a emociones y sentimientos desde el universo del niño. *Menina amarrotada* (2013), de Aline Abreu, y *Pai Francisco* (2015), de Marina Miyazaki Araujo, constituyen el corpus literario elegido para este análisis, en el que seguimos la emancipación de los personajes y el establecimiento del proceso de identificación entre los niños lectores y los seres del mundo ficcional, responsables de proporcionar a los destinatarios la posibilidad de reflexionar sobre su condición y elaborar su imagen como seres en el mundo. Para ello, además de Martha (2010), se utilizan como aporte teórico las contribuciones de Bettelheim (1978), Turchi (2004), Petit (2019), entre otros. De esta manera, esperamos ampliar las discusiones sobre los temas fronterizos en las narrativas infantiles.

PALABRAS CLAVE: Lectura; niños; temas fronterizos.

INTRODUÇÃO

“Existe, assim, uma outra função essencial da linguagem, além da designação das coisas em sua presença: nomear a ausência.”
(PETIT, 2017, p. 80)

O livro *Menina amarrotada* (2013) foi escrito e ilustrado por Aline Abreu; já *Pai Francisco* (2015) é de autoria de Marina Miyazaki Araujo, ilustrado por Marcus Vinícius Vasconcelos. A ausência é tema comum de ambas as produções, e neste texto será analisada pelo viés dos temas de fronteira. Assim, busca-se averiguar os

elementos narrativos que permitem a compreensão dessa problemática nas duas obras, para entender como são tratados pela literatura infantil e de que forma interagem com o leitor, possibilitando sugestões de organização de sua existência.

No percurso deste texto, primeiramente será apresentada uma breve contextualização da trajetória da literatura infantil brasileira, desde quando predominava o modelo pedagógico e o ideal adultocêntrico. Em seguida, serão ponderadas as novas perspectivas da literatura voltada para esse público. Já a análise das obras parte de uma situação-problema inicial, passando pela maneira como os personagens lidam com os conflitos ao momento em que chegam ao “outro lado”, à emancipação.

No decorrer do trabalho, a relação da literatura infantil com outros elementos narrativos também será comentada. Destaca-se a ilustração como um fator importante para o diálogo entre leitor e obra, contribuindo para a construção de sentidos do texto e para a inserção dos leitores no mundo narrado. Nas obras escolhidas, o adulto não é mais encarado como “dono da verdade”, situando-se acima de qualquer julgamento, mas a voz da criança é valorizada por meio de linguagem coloquial, com frases curtas, simples e objetivas, valorizando e estimulando a passagem de fases rumo à sua maturidade e à maior compreensão do mundo exterior.

TRAJETÓRIA DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

Segundo Lajolo e Zilberman (2006), a literatura infantil europeia iniciou-se às vésperas do século XVIII, com a publicação de *Contos da Mamãe Gansa*, de Charles Perrault, em 1697. Já a literatura infantil brasileira surgiu por volta do século XX, embora durante o século anterior tenham sido publicadas obras esparsas destinadas às crianças. A implementação da Imprensa Régia no Brasil, em 1808, contribuiu para que se iniciasse a publicação de livros para esse público, mas foi depois da Proclamação da República, com as intensas transformações no país, que o momento se tornou propício para o aparecimento da literatura infantil.

A escola foi extremamente importante para a passagem da população rural para a urbana. Por ser a escola a instituição em que as sociedades modernas confiam a iniciação da infância, em termos de valores ideológicos, habilidades, técnicas e conhecimentos, “[...] é entre os séculos XIX e XX que se abre espaço, nas letras brasileiras, para um tipo de produção didática em particular ao público infantil” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2006, p. 25).

Nesse início, a literatura infantil se apropria de obras destinadas a outros fins: “[...] aos leitores adultos, gerando adaptações; aos ouvintes das narrativas transmitidas oralmente, que se convertem nos contos para crianças; ou ao público de outros países, determinando, nesse caso, traduções para a língua portuguesa” (ZILBERMAN; 2005, p. 18). Além disso, as obras eram destinadas à escola, pois foi durante a ascensão da burguesia que a educação ganhou maior atenção, tendo em vista que a criança ganha maior visibilidade por representar uma “continuidade”, sendo necessário investir em sua formação.

Por ter tido uma relação estreita com a escola, a literatura infantil aliou-se ao ensino e tornou-se seu instrumento, cujas motivações educativas eram prioridade sobre as literárias. De cunho altamente moralizante, a literatura era meio de transmissão de valores que visavam educar principalmente pela transmissão de normas, incutir atitudes vistas como adequadas e pregar obediência. A criança era vista como um adulto em miniatura, cuja infância, por ser um período de imaturidade, deveria ser encurtada o máximo possível. “Daí a educação rigidamente disciplinadora e punitiva; e a literatura exemplar que procurava levar o pequeno leitor a assumir, precocemente, atitudes consideradas adultas” (COELHO, 2009, p. 23).

Por muito tempo, a literatura infantil também foi infantilizada e tomada como inferior às demais literaturas. Não obstante, desde o fim do século passado se nota um movimento na direção de ela ser entendida para além de rótulos, prezando por qualidade estética e sendo reconhecida em importância para a formação e a humanização do futuro adulto.

NOVAS PERSPECTIVAS

Em termos de produção literária infantil mais recente, o gênero ocupa um espaço importante no mercado. Os estudos sinalizam para a superação do modelo pedagógico e para a valorização da criança, vista como um ser em formação, e consequente valorização do seu universo, com suas complexidades específicas. Porém, Maria Zaira Turchi (2004) chama a atenção para a natureza ambígua e problemática do lugar ocupado pela literatura infantil e para a necessidade de se encontrar um campo teórico adequado para discuti-la.

Tal questão é complexa porque envolve não apenas o fenômeno artístico nas obras infantis, mas confronta as categorias estéticas com o delineamento do infantil. Para Turchi (2004), a discussão do estético está ligada a uma ética do imaginário,

em que há uma criança leitora e um escritor adulto buscando uma ponte de significados. Na literatura infantil, o estético precisa estar integrado a uma ética que inclua a alteridade e o diálogo. Dessa maneira, escrever para crianças não tem a ver com o domínio de técnicas preenchedoras de rótulos, “[...] mas é ser capaz de expressar-se dentro de uma ética de uma troca significativa em que o leitor se sinta tomando parte do mundo da literatura” (TURCHI, 2004, p. 38).

Logo, são pertinentes produções estéticas em que a criança se reconheça, sem que a autoridade, a influência e a ideologia do adulto se sobressaiam. Para isso, o escritor deve buscar maneiras de estabelecer conexões entre suas vivências como adulto e o horizonte de expectativas da criança que lê: “[...] conciliar a contradição de ser ele mesmo e de ser o outro que ele já foi, e só pode voltar a ser no jogo ficcional por meio da memória e da imaginação” (TURCHI, 2004, p. 39).

Uma questão relevante a respeito das obras infantis, e que interessa para a análise das obras escolhidas neste trabalho, é a contribuição dos elementos não verbais. Tal como os adultos, a criança está em contato com diferentes mundos e precisa de diferentes narrativas para dar conta dessa diversidade. Nesse sentido, a presença de várias linguagens possibilita conexões com outros campos do conhecimento humano.

Isso posto, a ilustração, por ser uma linguagem universal, pode ser compreendida por pessoas de várias idades e lugares, independentemente da decifração de algum código linguístico, o que, no caso da criança não leitora, torna-se um recurso acessível para que ela crie sua interpretação do texto verbal. “A ilustração confere ao livro, além do seu valor estético, o apoio, a pausa e o devaneio tão importantes numa leitura criadora” (WERNECK, 1983, p. 119). Destarte, as ilustrações inseridas em um livro colaboram para a criação de uma interpretação singular do leitor, sugerindo pistas enriquecedoras para a imaginação, e contribuem para o desenvolvimento do leitor e de sua percepção do mundo.

Outra questão que figura dentre as preocupações mais recentes da produção literária voltada para crianças tem sido a fuga da infantilização. Essa postura se dá, por exemplo, ao não privar a criança de ter contato com determinados temas, como os temas de fronteira (MARTHA, 2010), gerando uma ruptura da ideia de infância como período sem sofrimentos e/ou pensamentos complexos.

[...] os temas de fronteira em obras para crianças e jovens – compreendidos como situações-limite que configurem, no plano ficcional, etapas da evolução vividas pelo ser humano – ganharam força e podem ser aliados importantes para que esses leitores reconheçam

suas angústias, faces diversas do medo que enfrentam cotidianamente – morte, separações, violência, crises de identidade, escolhas, relacionamentos, perdas, afetividades – a partir da leitura de narrativas contemporâneas (MARTHA, 2010, p. 3).

Ou seja, os temas de fronteira nada mais são do que temas reais a que são expostas crianças também reais, e não as idealizadas frequentemente pelos adultos. Esses temas são vistos e vividos por crianças no mundo todo (infelizmente, em alguns lugares mais que em outros) e não podem ser simplesmente ignorados da literatura feita para crianças. Obviamente não se deve pensar que a literatura infantil seja constituída somente disso, mas que seu escopo não se deve limitar, possibilitando que vários assuntos permeiem suas narrativas, inclusive os temas de fronteira.

Nesse sentido, Alice Áurea Penteado Martha afirma que “Os livros lidos por crianças e jovens, como toda literatura, são espelhos nos quais os leitores recebem, pela percepção estética, situações e sentimentos direta ou indiretamente ligados a questões prementes para o ser humano” (MARTHA, 2010, p. 3). Portanto, a obra de literatura infantil precisa oferecer qualidade estética e apresentar temas e assuntos que permeiam as relações sociais.

Pensando nisso, pode-se traçar um paralelo com a reflexão de Michèle Petit: “[...] penso por exemplo nos adultos que não queriam que as crianças paralisadas folhassem livros nos quais os personagens corriam... para não traumatizá-las. Essas crianças viam-se, assim, proibidas de correr também na imaginação” (PETIT, 2019, p. 125). Apreende-se, então, que se houver insistência em oferecer às crianças somente obras literárias com temas que não as traumatizem, possivelmente essa literatura não conterà muito do que elas vivenciam cotidianamente fora dos livros, o que pode representar um momento necessário de fuga, de devaneio, uma ruptura com o mundo, mas também distanciamento e sentimento de não pertencimento por não haver identificação entre o que se lê e o que se vive.

Desse modo, os temas de fronteira devem integrar obras infantis, pois “[...] os valores sobre os quais as sociedades são construídas não são infantis, adultos ou senis, são humanos e atemporais” (GREGORIN FILHO, 2016, p. 2). Assim, livros lidos por crianças, como toda literatura, pelo jogo estético, apresentam situações e sentimentos que estão ligados a questões importantes para o ser humano, não havendo motivos para eleger temas e assuntos que não possam constar em livros de literatura infantil, pois, desde que se tenha um cuidado com as peculiaridades do gênero, todos os sentimentos, os desejos, as aspirações e os medos do ser

humano devem fazer parte também do universo literário das crianças, pois elas estão, sim, aptas a dialogar com o texto.

EM FOCO, AS OBRAS

Tendo em vista as premissas expostas anteriormente, de modo a não subestimar a interpretação do público infantil, duas obras literárias – *Menina amarrotada* (2013), de Aline Abreu, e *Pai Francisco* (2015), de Marina Miyazaki Araujo — serão analisadas para explicitar como o texto verbal e o visual dialogam e se organizam de maneira criativa, possibilitando ativar o imaginário da criança leitora e fazendo com que ela interaja com as obras.

MENINA AMARROTADA

Nessa perspectiva de não poupar a criança de assuntos mais delicados, *Menina amarrotada* (2013), escrito e ilustrado por Aline Abreu, trata de maneira poética a ausência do pai na vida de uma menina. A personagem não tem nome na narrativa, o que lhe garante universalidade e identificação, ou seja, essa menina pode ser qualquer criança, em qualquer tempo e lugar, que esteja passando pela mesma situação. O livro é narrado em terceira pessoa, por um narrador onisciente, com linguagem coloquial, próxima da criança, e com ilustrações que dialogam de forma criativa para a construção de sentidos na história.

As primeiras páginas do livro apresentam uma menina brincando em um balanço; as ilustrações são em cores quentes, como o sol amarelo e as flores vermelhas. Na sequência, a imagem representada é de uma ventania, em cores frias — azul e tons de violeta — misturadas a cores neutras — marrom e tons acinzentados.

A próxima imagem é em preto e branco, mostrando o balanço vazio onde a menina brincava, até chegar a uma imagem completamente preta, esfumada, com aparência de vultos. O texto que segue diz: “Do lado de lá era assim: às vezes fazia chuva, às vezes fazia sol. Fazia até tempestade tinha vez. Fazia dia frio. Caiam folhas quando batia o vento seco. Era bom” (ABREU, 2013, p. 7). Essa é a descrição do lugar onde a menina morava. Metaforicamente, pode-se perceber que a menina morava em um lugar comum, como qualquer outro, com dias bons e ruins, felizes e tristes, mas, acima de tudo, era bom.

Nas próximas ilustrações, ainda em preto e branco, está a menina brincando e a mesa posta, com três copos, uma jarra, dois pratos grandes contendo alimentos e

alguns guardanapos, provavelmente representando o núcleo familiar: o pai, a mãe e a menina. A sombra do pai aparece balançando a menina, seguido do texto: “Tinha coisas que não tem em todos os lugares, mas que todo mundo quer. A menina tinha balanço pendurado na árvore e tudo” (ABREU, 2013, p. 11). Nessa imagem, o pai é agigantado, como acontece, comumente, com qualquer criança e sua visão do pai.

Na cena seguinte, o carro do pai está estacionado embaixo de uma árvore, e a figura gigante está com a menina no colo. “O pai da menina viajava sempre. Ia num pé e voltava no outro. Um dia viajou pra longe” (ABREU, 2013, p. 13). Na sequência, é mostrado o pai se afastando em seu carro, e a menina com os braços esticados em sua direção: “A menina teve vontade de mais um abraço e correu, mas o pai já tinha sumido” (ABREU, 2013, p. 15). Então, a imagem de uma nuvem preta, pesada, aproxima-se da menina, e o vento sopra forte. E surge seu pensamento: “E se ele não voltar?” (ABREU, 2013, p. 17). Mais uma vez o tom das cores se alterna, e a menina está em cima do que parece ser uma pedra, com um longo caminho atrás de si, que leva até sua casa. A menina, o caminho e a casa são da mesma cor, em tom de cinza, sobrepostos a um plano de fundo marrom, que se assemelha a um papel amassado. “E foi assim que, pela primeira vez, a menina amarrotou” (ABREU, 2013, p. 19). A partir daí, instaura-se o conflito.

Isso posto, verifica-se que a narrativa parte de uma situação inicial “normal”, em que tudo parece estar bem. A maneira como os acontecimentos são narrados permite à criança leitora a identificação com a rotina da família, com dias de sol e chuva, dias bons e ruins. As ilustrações são extremamente importantes para que o leitor identifique uma situação de proximidade entre pai e filha, mesmo que este viajasse sempre, até o momento em que o pai parte e a menina tem dúvidas sobre sua volta.

Depois que o pai vai embora, a menina “Andava por lá toda cinza. Sentia uma coisa, não sei o quê. A menina também não sabia. Tristeza não era. Nem braveza. Não era raiva nem nada. Era uma falta. Um buraco sei lá onde, bem dentro” (ABREU, 2013, p. 21). O sentimento de falta, causado pela ausência do pai, é representado pela cor neutra cinza, nem quente, nem fria, algo indefinido, assim como o sentimento da menina. Essa identificação de sentimentos com cores facilita a criação de imagens mentais para a criança, que, mesmo inconscientemente, dialoga com a situação-problema apresentada.

No próximo trecho, o “outro lado” pode representar metaforicamente o outro lado da ausência, sua superação: “Do buraco nasceu a cisma de ver. O que tinha do outro lado? Será que encontrava o pai e mandava embora o vento? (ABREU, 2013, p. 23). Mesclado com a vontade de encarar o problema, “[...] vinha um Nunca soprado pela nuvem pesada [...] a menina escutava o vento soprar. E amarrotava ainda mais”

(ABREU, 2013, p. 25). Essa alternância revela a maneira como a personagem está lidando com a ausência do pai: ao mesmo tempo em que rumo para a superação do conflito, surge a insegurança, e ela volta ao medo inicial. Cabe observar que esta não é uma atitude infantil, mas própria de qualquer ser humano ao defrontar-se com um desafio.

Mais uma vez, a menina espia o outro lado, o lado de sua possível emancipação: “Mesmo com tanto Nunca na cabeça ela seguia curiosa até a beirada do fim do lado de lá. Se esticava toda. Pensava em sanfona que enche de ar e... ia e vinha, ia e vinha, ia e... lá vinha o Nunca pra amarrotar a menina outra vez. Uma roupinha dentro de mala cheia. (ABREU, 2013, p. 29). Com a chegada do pensamento de que o pai poderia nunca voltar, a menina amarrota novamente.

A imagem de amarrotar é muito significativa dentro da narrativa, pois remete a todo momento a um papel amassado, vincado, enrugado. Pode-se entender que a menina se sente assim: amassada, machucada. Juntamente com o trecho transcrito anteriormente, a imagem do sentimento da menina é, no mínimo, sugestiva. Ela é retratada em posição fetal, encolhida em sua dor, envolta em papel extremamente amassado, amarrotado. No entanto, quando o “Nunca’ se aproximava novamente, a menina teve uma ideia: “Engoliu o vento antes de ele virar pensamento” (ABREU, 2013, p. 31). Ou seja, bloqueou o pensamento de que seu pai não voltaria.

Em certo momento, a menina voou como balão e, por ser bom, ela se distraiu. Nesse instante, há um pássaro na ilustração voando com ela. Esses dois elementos simbolizam sua busca pela liberdade. Porém, do seu voo, a menina volta ao chão: “Já era noite, e lá ela chorou e chorou. Foi tanto choro que só fez ficar ainda mais amarrotada. E cinza” (ABREU, 2013, p. 37). Mais uma vez torna-se evidente o que a personagem vive em seu conflito interior: ora visualiza a possibilidade de liberdade, ora volta à etapa anterior. Todo esse vai e vem faz parte de seu amadurecimento.

Entre um amarrotar e desamarrotar, a personagem “[...] esperava a chegada de nuvens. Dessa vez iria é chover uma tempestade de Nuncas sobre ela. Mas não. Veio um sopro que não era de Nunca. Nem cinza” (ABREU, 2013, p. 39). A partir desse momento, as cores começam a retornar na narrativa. Ao fundo, uma porta se abre, e alguém parece entrar. “A menina não sabia se era colorido o sopro que chegava. Mas era bom. Ouviu uma voz chamando. Abriu um olho e viu que a voz era amiga” (ABREU, 2013, p. 43). No abraço da mãe, a menina encontrou novamente o calor que a havia deixado. Daí em diante, as cores permanecem, predominando as quentes, simbolizando uma provável superação da ausência do pai.

A descrição contida na próxima página é: “Olhou em volta, se esticou todinha. Sem medo de voltar a amarrotar” (ABREU, 2013, p. 45). Aqui há a certeza de que a menina conseguiu resolver internamente seus conflitos. Em determinado momento, com os olhos fechados, ela sente o sol no rosto, como se respirasse sua liberdade. Em outra imagem, ao que tudo indica, rememora seu pai brincando com ela no balanço. Porém, diferentemente das outras vezes, esse pensamento não lhe causa sofrimento, pois ela parece estar feliz enquanto olha para seu passado.

Não há como saber o que realmente aconteceu com o pai: se foi uma separação ou apenas mais uma viagem. Mas a última imagem do livro sugere que houve uma emancipação da menina, que superou a ausência do pai, sentindo-se bem com o mundo exterior, depois de ter organizado seu caos interior.

É importante frisar que o sofrimento da personagem não é banalizado; pelo contrário, é legítimo. Assim, quando uma criança lê essa narrativa, pode encontrar nela elementos que dialogam com seu universo, pois,

[...] para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la e despertar sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade — e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito a seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro (BETTELHEIM, 1978, p. 5).

Nesse sentido, a leitura tem de propiciar reflexões, mas também possibilidades, por meio de lacunas a serem preenchidas por cada leitor a partir de suas experiências, contando com elementos lúdicos e criativos para abordar situações e temas diversos, nem sempre agradáveis ou belos, como os temas de fronteira, mas inerentes à vida humana.

PAI FRANCISCO

O livro *Pai Francisco* (2015), de Marina Miyazaki Araujo, ilustrado por Marcus Vinícius Vasconcelos, também trata da ausência do pai, com a diferença de que este está ausente desde o começo da história, além de a narrativa não ser paginada. Assim como em *Menina amarrotada* (2013), os personagens não são nomeados,

conferindo mais chances de identificação do leitor com o personagem. No caso de *Pai Francisco* (2015), o narrador é a própria criança, o menino, o que assegura ainda mais proximidade com a possível criança leitora.

O início da história se dá com uma cantiga do folclore brasileiro: “Pai Francisco entrou na roda tocando/ seu violão dororón dondón./ Vem de lá Seo Delegado/ e Pai Francisco foi pra prisão” (ARAUJO, 2015), que antecipa o tema da narrativa: o fato de um pai estar privado de liberdade e, portanto, do convívio familiar.

Na página seguinte, a imagem representa um menino fazendo uma refeição enquanto indaga a mãe: “Mãe, cadeia não é pra bandido? Meu pai não é bandido, né? Meu pai não está preso não, né? Mãe? Hein, mãe?... Por que ele tá preso, hein mãe? Mãe...” (ARAUJO, 2015). Percebe-se, então, que essa narrativa já se inicia com o conflito instaurado, a prisão do pai. Não há uma resposta da mãe para as perguntas do filho, de modo que não sabemos o motivo da prisão do pai.

Na sequência, há a ilustração do prato de comida do menino, contendo arroz, feijão, salada e carne. Essa imagem é simbólica, pois a partir dela há uma possibilidade interpretativa ao final da narrativa.

Depois, aparece um texto verbal sobre como o menino está lidando com a prisão do pai. Ele comenta que na escola todos já sabem, mas que não liga para ninguém desse ambiente, pois todos de lá são chatos, e ele “[...] não queria ter amigo mesmo, e eu nem quero mais ir pra escola” (ARAUJO, 2015). Sua necessidade de amizade fica evidente pela negação, própria da fase, e, conseqüentemente, pela perda da vontade de frequentar a escola.

Assim como na narrativa de Aline Abreu, há o agigantamento do pai por meio das qualidades elencadas: “Eu nem vou contar lá na escola que meu pai é mais alto que a professora, que ele me conta histórias... Ele sabe de tudo, de todas as coisas que existem no mundo, ele sabe de umas mil coisas... Não, acho que ele sabe mais de dez mil coisas, ele sabe infinito!” (ARAUJO, 2015). Observa-se que o fato de o pai estar preso não influencia a avaliação feita pelo menino, que ressalta as características que lhe agradam, que são importantes na relação dos dois.

Sobre a relação entre pai e filho, esta é descrita pelo menino e sua maneira de encarar a ausência do pai. Na associação que faz, ele acha que o pai é médico, já que não tem tempo para buscá-lo na escola. Médico igual ao que o costurou quando ele caiu de bicicleta e quase nem chorou: “Só chorei um pouco mais que um pouquinho – quase um poucão” (ARAUJO, 2015). “Então eu aproveitei e chorei agora também, e falei pra minha mãe que não era por causa do meu pai, mas ela não acreditou, disse

que ia me levar pra ver o meu pai, e que ele não ia gostar nada de saber que eu não quero mais ir para escola” (ARAUJO, 2015).

Depois da promessa, o menino vai à escola, mas faz cara de bravo para afastar as pessoas. Tal como a menina da obra de Aline Abreu, o personagem se isola como forma de proteção, para não se explicar aos colegas que não querem saber o quanto seu pai é interessante.

Para a visita ao pai, a mãe guardou várias coisas gostosas, sendo que ela levou a sacola mais pesada, e ele, “[...] aquela sacolinha de criancinha” (ARAUJO, 2015). Ainda que tratando de um assunto delicado como a prisão, a autora mescla momentos de humor, como este em que o menino, mesmo sendo uma criança, não quer ser identificado como tal, situação que certamente dialoga com leitores dessa fase.

Um momento importante para o amadurecimento do personagem é quando ele visualiza que não é o único a passar por esta situação: “Quando chegamos lá, foi muito legal, tinha muita gente na fila, eu fiquei brincando com outras crianças, e achei bom, porque eles também tinham o pai lá, o outro tinha um irmão e o outro tinha o tio...” (ARAUJO, 2015). Assim, ele interage com essas crianças, pois sabe que não receberá insultos ou julgamentos delas, encontrando uma relação de pertencimento. Ao se ver no outro, e portanto no mundo, mesmo que inconscientemente, seu dilema está sendo organizado internamente.

O reencontro não poderia ser mais significativo. O longo abraço, o colo que o deixa alto e o pai que chora. O menino não compreende o choro diante de sua felicidade: “Meu pai tá virando um nenê chorão, toda vez que me vê, ele chora. Só eu que não posso chorar? Eu ia falar pra ele ‘Nenê chorão, nenê chorão!’. Mas acho que ele ia ficar triste de ser chamado de nenê” (ARAUJO, 2015). Assim, O sentimento do menino é descrito e ilustrado, de modo que o leitor sinta a emoção do momento.

Depois da visita, a vida segue: “Já passou um tempão e tem dia que eu estou um pouco triste – só um pouco –, mas não choro”. A maneira como o personagem lida com a prisão do pai e sua falta parece estar se encaminhando para um maior entendimento da situação. O menino o aguarda para seu aniversário, mesmo a mãe tendo dito que não será possível novamente. Ainda assim, ele espera a surpresa do pai, planejando com ele jogar futebol e aprender a subir no alto do telhado para tirar a bola.

Na sua reflexão sobre a espera do pai, o menino diz: “Meu pai tem que vir logo, porque todo mundo fica me falando pra comer salada pra crescer” (ARAUJO, 2015). Aqui há uma fala de fácil identificação por parte dos leitores infantis, que em algum momento, possivelmente, já viveram a mesma situação. A fala que se segue é

simbolicamente carregada: “Mas eu não posso crescer agora, preciso esperar meu pai” (ARAÚJO, 2015). O menino sabe que crescer implica outras responsabilidades, por isso se recusa a comer a salada, a perder o colo, e, de certa forma, quer congelar o tempo, para não perder o futebol com o pai, nem todas as brincadeiras que tinham juntos. Ao se negar a crescer, ele também se nega a partir para a próxima fase de sua vida.

A última página do livro retoma a ilustração do prato de comida exposto nas primeiras páginas da narrativa, mas agora o prato contém três grãos de feijão e toda a salada em um lado dele. Isso simboliza que o menino não comeu a salada, pois não aceita crescer sem seu pai presente, nem superar essa fase, mantendo-se firme em sua decisão.

Não obstante, ao fechar o livro, sua contracapa traz uma outra imagem: a do prato sem a salada, somente com três grãos de feijão. Essa ilustração sugere que o menino pode ter crescido, ou seja, superado a situação da prisão do pai, no sentido de que chegou a uma maior compreensão do mundo.

Ambas as interpretações são uma possibilidade a partir das ilustrações, já que não há nenhum código verbal. Esse final aberto é importante para que o leitor assumira seu protagonismo e eleja o que deseja para o narrador-protagonista da obra, pois nada está definido, permitindo o devaneio e a criatividade. É o que corrobora Petit (2019, p. 77) ao afirmar que, para haver espanto e intriga, “[...] sempre é bom que algumas palavras escapem às crianças nas narrativas que lhe fazemos”.

Finalizado o livro, então, cabe ao leitor escolher e interpretar a imagem da última página e/ou da contracapa. Compete a ele decidir se o personagem supera ou não a situação conflituosa pela qual passa, o que depende também do estágio de amadurecimento do leitor. E por mais que este escolha o final da última página, em que há salada no prato, sempre haverá a possibilidade de fechar o livro e optar pela contracapa, ou seja, entender que o personagem decidiu comer a salada, permitindo-se crescer e aprendendo, assim, a conviver com a ausência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em ambas as obras pormenorizadas, há uma situação inicial de conflito, em que são apresentadas as maneiras como os personagens lidam com seus problemas, e as narrativas culminam com possibilidades de amadurecimento, de superação, de emancipação. Pela resolução de seus conflitos internos, os personagens finalmente conseguem chegar ao “outro lado”, o lado da liberdade.

A descrição do mundo e das vivências individuais dos personagens, associadas às fases de amadurecimento, convergem para a interação entre texto e leitor, uma vez que a atuação dos personagens provoca identificação, manifestando-se seja em reações de aproximação ou de rejeição.

A ausência do pai nas duas narrativas marca as várias indagações e dificuldades da existência que qualquer criança nesta situação passaria. Portanto, as imagens construídas pelas reflexões propostas nas histórias contribuem para a elaboração dos personagens e dos leitores, que, aos poucos, refletem sobre os conflitos narrados por meio dos recursos verbais e visuais.

A infância nas duas obras não é vista de maneira infantilizada, mas como fase decisiva na vida dos personagens, plenos de significado e valor, com preocupações e complexidades que despertam a atenção dos leitores. As narrativas não desconsideram a visão da criança, e o modelo adultocêntrico não se apropria da narração, prevalecendo a experiência pelo viés infantil. Os personagens não são construídos como não adultos, mas como seres de identidade própria e completa. As situações em que se envolvem os obrigam a refletir e a reformular conceitos que possuem a respeito de si mesmos e do mundo.

Assim, ao desprender-se de um imaginário condicionado da infância para um imaginário libertador, que leva em consideração a criança, a alteridade e a diversidade cultural, este tipo de literatura, que aborda temas de fronteira, abre espaço para a criança construir sua subjetividade; ver em imagens e palavras não só o que está presente no mundo que a rodeia, mas também o que está ausente.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Aline. **Menina amarrotada**. São Paulo: Jujuba, 2013.
- ARAUJO, Marina Miyazaki. **Pai Francisco**. São Paulo: Pólen, 2015.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria – análise – didática**. São Paulo: Moderna, 2009.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. Literatura infantil/juvenil, sociedade e ensino. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 20., 2010, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: ABL, 2016. p 1-10. Disponível em: http://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_antiores/anais16/prog_pdf/prog11_01a.pdf. Acesso em: 29 jul. 2021.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- MARTHA, Alice Áurea Penteado. Narrativas de língua portuguesa: temas de fronteira para crianças e jovens. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA,

Adrieli Aparecida Svinar Oliveira; Christiane Silveira Batista; Evelin Gomes da Silva

2., 2010, Évora. **Anais** [...]. Évora: Universidade de Évora, 2010. p. 1-22. Disponível em: <https://arquivo.pt/wayback/20170222132841/http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slt59/02.pdf>.

Acesso em: 29 jul. 2021.

PETIT, Michèle. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Tradução de Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

TURCHI, Maria Zaira. O estético e o ético na literatura infantil. In: CECCANTINI, João Luis C. T. (Org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil**: memória de gramado. São Paulo: Cultura acadêmica, 2004. p. 38-44.

WERNECK, Regina Yolanda. O problema da ilustração no livro infantil. In: KHÉDE, Sônia Salomão (Org.). **Literatura infanto-juvenil**: um gênero polêmico. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 118-125.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a Literatura Infantil Brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

SOBRE AS AUTORAS

Adrieli Aparecida Svinar Oliveira é mestra em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e graduada em Letras pela mesma instituição. Atualmente faz pós-graduação lato sensu em Linguística Aplicada e Ensino de Línguas na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Integrante do grupo de pesquisa InterArtes/UFGD.

E-mail: adrieli_svinar@hotmail.com.

ORCID: 0000-0002-5536-6208.

Christiane Silveira Batista é doutoranda em Letras na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Fez mestrado em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), licenciatura em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e especialização em Língua Espanhola pela Faculdade Internacional Signorelli. Integrante do grupo de pesquisa InterArtes/UFGD.

E-mail: christianebatista@ufgd.edu.br.

ORCID: 0000-0002-1133-2188.

Evelin Gomes da Silva é doutoranda em Letras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), mestra em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), graduada em Comunicação Social, Jornalismo, pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), com especialização

O que será que existe do outro lado? Imagens da ausência na literatura infantil

Artigos

em Gestão da Comunicação, Assessoria de Imprensa e Marketing pela Universidade de Taubaté (UNITAU).

E-mail: evyartes@gmail.com.

ORCID: 0000-0002-1133-2188 0000-0003-3473-6748.

Recebido em 04 de outubro de 2022 e aprovado em 19 de maio de 2023.

O livro de literatura infantil com temática indígena: a recepção em foco

The children's literature book with indigenous theme: reception spotlight

Libro de literatura infantil de temática indígena: la recepción en el punto de mira

MANOILLY DANTAS DE OLIVEIRA¹

MARLY AMARILHA²

RESUMO: Este artigo analisa a recepção de crianças sobre o livro de literatura infantil considerando o texto literário e as ilustrações. Trata-se de recorte de uma pesquisa qualitativa de intervenção pedagógica que aconteceu em uma escola pública da Zona Norte de Natal/RN, Brasil. O desenho da pesquisa contemplou nove sessões de leitura de cinco obras de literatura infantil com temática indígena. Recorreu-se à observação participante, às gravações das sessões de leitura em vídeo e às entrevistas semiestruturadas com os sujeitos, gravadas em áudio para a construção dos dados. A partir das análises, constatou-se o protagonismo do leitor na recepção à leitura do texto literário e às ilustrações do livro. O estudo reafirmou a importância da literatura infantil com temática indígena na sala de aula para a formação do leitor, para o conhecimento da cultura e história indígenas e para consolidar os objetivos da lei nº11.645, de 10 março de 2008.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura infantil; literatura com temática indígena; ilustração.

ABSTRACT: This article analyzes the children's reception about the children's literature book considering its text and drawings. It talks about the cutout of a qualitative research of the pedagogic intervention that happened at a public school in the north zone of Natal/RN, Brasil.

1. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

2. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

The research drawing contemplated nine reading sessions of five children's literature books with indigenous theme. It used participant's observation, recording of the reading sessions on video and interviews semi-structured with the subjects, recorded in audios to build the data. From the analysis, it was found the protagonism of the reader in the reception to the literary text and the illustrations of the book. The study reaffirmed the importance of the children's literature with indigenous theme in the classroom to the reader's formation, learning the indigenous culture and history and to solidify the goals of the law nº 11.645, from march 10, 2008.

KEYWORDS: Children's literature; literature with indigenous theme; illustration.

RESUMEN: Este artículo analiza la recepción lectora de los niños sobre el libro de literatura infantil con temática indígena. Este es un extracto de una investigación que incluyó nueve sesiones de lectura de cinco obras literarias. Se verificó el protagonismo del lector en la recepción a la lectura del texto literario y las ilustraciones del libro. El estudio reafirmó la importancia de la literatura infantil con tema indígena en la sala de clase para la formación del lector y para el conocimiento de la cultura e historia indígena.

PALABRAS CLAVE: Literatura Infantil; literatura de temática indígena; ilustración.

1. PARA COMEÇAR

A literatura, entendida como uma criação em palavras e que possui uma linguagem estética e lúdica, provoca, comunica e afeta o leitor. “Exercício de reflexão e experiência de escrita, a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo” (COMPAGNON, 2009, p. 26). Assim, é por meio do texto literário que o leitor tem acesso às mais diversas formas de conhecimento, experiências e outras realidades, aprendendo sobre o mundo e sobre si mesmo.

Quando se aborda o livro de literatura infantil, além de se considerar a literatura, propriamente dita, encontram-se várias ilustrações, que, em colaboração com o texto, com o projeto gráfico, constroem o universo ficcional. As elaborações realizadas no projeto gráfico dos livros são intencionais, formando uma rede de sentidos, e isso não é diferente nas obras de literatura infantil com temática indígena.

Compreende-se a literatura infantil com temática indígena (LITI) as obras literárias que tematizam sobre aspectos das histórias e culturas dos povos indígenas do Brasil, podendo ser chamadas de literatura indígena (textos literários escritos por indígenas) e literatura indigenista (produções feitas por pessoas não indígenas).

A literatura indígena do Brasil começou a ser publicada na década de 1990 e desde então vem tomando visibilidade; por isso, pode ser considerada um fenômeno recente (THIÉL, 2012). Essa produção divulga e valoriza aspectos da cultura das mais diversas nações indígenas e também questiona e combate estereótipos e preconceitos acerca dos povos indígenas.

A partir da promulgação da Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que tornou obrigatória a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no currículo tanto das instituições públicas quanto das privadas, a escola passou a ser responsável por divulgar e estabelecer uma visão mais arejada, descolonizada sobre os povos nativos do Brasil junto às novas gerações.

Assim, por meio da literatura infantil de temática indígena essa lei tem sua demanda atendida, ao mesmo tempo em que as crianças têm a oportunidade de se constituírem leitoras, tendo em vista o potencial da linguagem literária e imagética que se apresentam nessas obras. Ao ter acesso a esse repertório, o leitor usufrui do prazer estético, dos desafios imagéticos e do conhecimento de novas culturas e possibilidades de refletir sobre a própria vida.

Compreendendo essa potencialidade da literatura, objetiva-se, neste artigo, analisar a recepção das crianças, expressa por suas falas, a obras de literatura infantil com temática indígena, considerando o texto verbal as ilustrações que as compõem. As manifestações dos sujeitos foram registradas durante as discussões realizadas nas sessões de leitura e nas entrevistas semiestruturadas.

2. O LIVRO DE LITERATURA INFANTIL

Compreende-se a literatura infantil como arte da palavra (AMARILHA, 2009). Por ser um trabalho elaborado com a língua escrita, ela contribui para criar e desvendar articulações próprias dessa modalidade da linguagem. Entre essas articulações, a literatura sob a forma narrativa pode promover prazer e identificação do leitor com os personagens, pois é da sua natureza favorecer a experiência vicária e a empatia.

Ao ler um texto literário, a criança tem a oportunidade de antecipar experiências de vida além de conhecer outras realidades. Nesse sentido, pode-se dizer que “ler é, então, participar de um teatro íntimo, ser ator e espectador ao mesmo tempo e não ter outra plateia que não a si mesmo” (AMARILHA, 2012, p. 53).

Na mesma direção, Cademartori (2010) assinala que se encontra na literatura o uso de linguagem estética e lúdica, pois há brincadeiras com a sonoridade e o sentido das

palavras. É essa literatura lúdica que evidencia força criativa, com linguagem conotativa, metafórica que as crianças devem ter acesso. A literatura não se limita a passar uma moral ou ensinar uma lição específica, mas proporcionar vivências por meio da ficção.

Cademartori (2010) também destaca que, no livro de literatura infantil, encontram-se as ilustrações que, juntamente com a linguagem verbal, constroem a obra. As elaborações realizadas na linguagem visual são intencionais e colaboram para a construção do sentido, por isso também devem ser levadas em consideração na hora de serem selecionadas para as crianças.

Lins (2003), ao avaliar o livro destinado às crianças, destaca como uma obra de design peculiar, pois é “um produto onde convivem interpretação de texto, projeto gráfico, as mais variadas técnicas de ilustração e todos os recursos das artes gráficas disponíveis” (LINS, 2003, p. 12). Dessa forma, esse objeto irá exigir uma leitura específica, sendo necessário um leitor que tenha formação para ler todos esses aspectos, pois, é preciso considerar o texto literário, as ilustrações, os enquadramentos, as cores, a tipografia, por exemplo.

Diante da potencialidade de linguagens presentes no livro de literatura infantil, o protagonismo do leitor é fundamental na interlocução com essas obras, relacionando texto e ilustração, trazendo para a leitura suas próprias vivências e seus conhecimentos prévios. Essa concepção se apoia na estética da recepção, pois para essa teoria, o leitor deixa de ser mero espectador para ter um papel ativo, de protagonismo no processo de significação textual (ZILBERMAN, 1989).

Ao ler uma obra literária, o diálogo entre leitor e texto se estabelece, tendo em vista que o leitor ativa seu repertório de vida e de conhecimentos, que constitui seu horizonte de expectativas. Essa comunicação acontece por meio do envolvimento afetivo, sensorial e intelectual, que pode promover a identificação e despertar as três atividades estéticas.

Na *poiesis* o leitor torna-se o coautor da obra, dada sua participação no texto. Por meio do prazer vivenciado, o leitor se satisfaz e torna a leitura em sua própria obra. A *aisthesis* é o “[...] efeito, provocado pela obra de arte, de renovação da percepção do mundo circundante” (ZILBERMAN, 1989, p. 55). Já a *katharsis* pode “libertar o espectador dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano, a fim de levá-lo, através do prazer de si no prazer no outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar” (JAUSS, 2002, p. 102). Essas três atividades estéticas ocorrem de forma simultânea e uma complementa a outra.

Os conceitos acima convergem no livro de literatura infantil com temática indígena, pois é possível encontrar nesse suporte o texto literário e, também, um projeto gráfico que comunica por meio das ilustrações, das cores, da diagramação. Além disso, entende-se que, na leitura de uma obra, o leitor tem papel fundamental à medida que evoca memórias e vivências, questiona e julga o que é sugerido, fazendo relações com a vida prática e seu mundo interior.

3. OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado e se caracteriza como pesquisa qualitativa. De natureza exploratória, configura-se como intervenção pedagógica. A pesquisa de campo aconteceu em uma escola pública localizada na zona norte do município de Natal, no Rio Grande do Norte, Brasil. Participaram do estudo 25 crianças entre 10 e 13 anos que na época estavam cursando o 5º ano do ensino fundamental.

Iniciou-se a pesquisa de campo com observação *in loco*, realizada durante cinco semanas. Em seguida, foi feita a aplicação de um questionário inicial com intuito de fazer o levantamento de conhecimentos prévios dos sujeitos acerca da temática. Após essa etapa, foi realizada a seleção do *corpus* literário. Os critérios para a seleção foram: a) ser um texto literário; b) apresentar projeto gráfico que colaborasse com a construção de sentidos; c) ter personagens indígenas.

Foram lidos os seguintes textos: “É índio ou não é índio?”, do livro **Histórias de índio** (MUNDURUKU, 2016), **A boca da noite** (WAPICHANA, 2016), **A mulher que virou urutau** (JECUPÉ; KEXERU, 2011), as lendas “A mãe d’água” e “A cobra-grande” do livro **Cobra-grande: histórias da Amazônia** (TAYLOR, 2008) e **Meu vô Apolinário: um mergulho no rio da (minha) memória** (MUNDURUKU, 2005).

As sessões de leitura foram organizadas a partir da metodologia de andaimagem desenhada por Graves e Graves (1995), para a aula de leitura. Essa abordagem se baseia no conceito de andaime, de Vygotsky (1991), em que, o mediador atua como o par mais experiente, ou seja, um andaime, auxiliando o aprendiz a realizar tarefa que sozinho ainda não tem condições de fazê-lo. Ao término do processo, espera-se que o aprendiz conquiste autonomia na execução daquela atividade.

Partindo desse princípio, as sessões de leitura foram estruturadas em pré-leitura (etapa em que se busca motivar para a leitura e realizar o pré-ensino de vocabulário e conceitos, levantamento de hipóteses), leitura (a forma em que a leitura da obra

se realiza, com cada sujeito com o livro em mãos ou projetado em data show, leitura em grupos, em voz alta pela mediadora) e pós-leitura (momento para aprofundar e consolidar a leitura, por meio de discussões, atividades de escrita).

Após a leitura de cada obra, foi realizada uma entrevista semiestruturada sobre a sessão de leitura. Encerrando-se a intervenção, foi realizada mais uma entrevista e aplicado um questionário final.

4. A RECEPÇÃO EM FOCO

Ao ler os livros de literatura infantil com temática indígena, os leitores foram convocados a emitir juízo de valor sobre a obra, as situações e personagens nelas retratadas, trazendo suas vivências e seus conhecimentos prévios para melhor compreensão do que estava sendo lido. A seguir, serão analisadas as falas de algumas crianças que demonstram a recepção ao texto literário e à linguagem visual das obras.

4.1. A PROVOCAÇÃO QUE A LITERATURA FAZ AO LEITOR

Após a leitura do livro **A boca da noite** (2016), algumas crianças foram entrevistadas e, quando se questionou se indicariam a leitura da obra a alguém, Bia respondeu:

Bia: Esse livro eu indicaria, principalmente pra ele ((aponta para Felipe)) porque fala um pouco da mãe.

PP: Pra Felipe?

Bia: É, porque fala um pouco da mãe, daquela comunhão que tem na família.

PP: E por que você indicaria pra ele?

Bia: Porque ele não é igual a gente. Ele não tem aquele conjunto da família que é os três: mãe, pai, filho.

PP: Ah! Você mora com quem? Com sua avó, é? ((a pesquisadora se dirige a Felipe)).

Bia: Com o pai dele.

PP: Sim.

Bia: Entendeu? Aí eu indicaria pra ele porque aí tem conforto.

(Entrevista à pesquisadora – A boca da noite)

A criança se refere a uma parte da narrativa em que Kupai, o personagem menino, tem um pesadelo e, com medo, grita pelo socorro da mãe. Na situação, sua

mãe o abraça e o acalma. Devido à presença de uma figura materna que atua como protetora, evidente nesse episódio da obra, Bia decide indicá-la para Felipe e justifica sua indicação de forma consistente.

A resposta da criança assinala que ela viveu a experiência vicária de se colocar no lugar do outro. Ela vivenciou a identificação com o mundo da infância de Kupai, com o medo do personagem e usufruiu do conforto proporcionado pela narrativa. Não foi necessário explicar para a criança o que a literatura pode proporcionar, pois ela sentiu o conforto na própria experiência estética. Além disso, Bia foi capaz de estabelecer uma relação da experiência do personagem com sua própria vida e a de seu colega.

Em muitas respostas das crianças, observou-se o processo de identificação que pode ocorrer de duas maneiras: “no espelhamento, a identificação é de caráter especular, isto é, gosto do que é igual a mim [...]. Na alteridade, ocorre a experiência de usar a máscara, de ser outro, isto é, gosto do que é diferente de mim” (AMARILHA, 2013, p. 68).

Pode-se afirmar que Bia viveu a identificação por espelhamento porque, durante algumas sessões de leitura e na entrevista realizada após as sessões com a obra, ela construiu enunciados que revelavam a visão que tinha da própria mãe: era o oposto da mãe retratada na narrativa. Infere-se que a criança reconheceu o acolhimento materno vivenciado por Kupai. Outra perspectiva de carinho materno pode ser observada, na entrevista, quando outra menina, Alice, relatou sobre uma situação que vivencia com a mãe:

PP: E você, Alice, indicaria?

Alice: Eu indicaria pra minha mãe porque quando eu e meu irmão vamos dormir ela lê pra gente, parece dois bebezinhos.

PP: Ah! você indicaria pra ela ler pra vocês. Legal isso.

Bia: Minha mãe não me dá um abraço direito, ela vai ler pra mim.

(Entrevista à pesquisadora – *A boca da noite*)

Alice reconheceu que sua mãe é carinhosa ao ler para os filhos, e em seguida, Bia critica a própria mãe pois gostaria de receber “um abraço direito”, possivelmente, como aquele que Kupai recebeu. Assim, o fato de conhecer uma mãe que acolhia não apenas na ficção, mas também na vida real, possibilitou às crianças refletirem e criticarem sobre a relação com as próprias mães.

Essas manifestações revelam que, por meio do texto literário, os leitores podem vivenciar as experiências de outros que não conhecem e que não têm acesso no mundo real, mas podem pressenti-lo. A representação imaginária que Bia fez da situação de abandono do colega, é de algo que apenas inferiu, sobre a qual, de fato, não tem conhecimento empírico (ISER, 1999, p. 64).

Por ter encontrado conforto na leitura da história, Bia acredita ser importante indicar a leitura para seu colega de sala. A leitura do livro proporcionou à Bia a oportunidade de sentir empatia, tendo em vista o possível sentimento de desamparo que Felipe sente. Dessa forma, ao ler o livro, o colega poderia ser confortado, pois poderia usufruir do amor e do acolhimento que a mãe deu ao filho na narrativa lida. Ele saberia como é esse amor por meio da experiência propiciada pela ficção.

Na mesma entrevista, Felipe também foi questionado se indicaria o livro a alguém:

PP: Felipe, você indicaria o livro pra alguém?

Felipe: Indicaria pro meu pai.

PP: Por quê?

Felipe: Porque ele bate em mim.

PP: Certo. E além disso, você indicaria por quê?

Felipe: Por causa da mãe porque é muito carinhoso.

(Entrevista à pesquisadora – *A boca da noite*)

Por meio dessa fala, entende-se que Felipe também vivenciou a identificação com o personagem Kupai, reconhecendo que indicaria a obra por causa do carinho da mãe. Segundo Zilberman (1989, p. 57), “[...] o espectador não apenas sente prazer, mas também é motivado à ação. Esta característica acentua a função comunicativa da arte verbal, que, por seu turno, depende do processo vivido pelo recebedor: o de identificação”. Por meio da ficção, proporcionada pela experiência estética, o leitor conhece novas formas de viver e agir no mundo e de compreender modelos de ação, como criticar a atitude do próprio pai, como ocorre com Felipe.

Sendo assim, a leitura possibilitou às crianças “[...] uma visão mais ampla dos eventos e estimulando-os a julgá-los” (ZILBERMAN, 1989, p. 57). No caso dos sujeitos, julgaram como positivo e benéfico uma educação sem bater, abordagem própria das culturas indígenas em relação às suas crianças. A fala de Felipe evidenciou a atividade da *aisthesis* ao promover a renovação da visão sobre a forma de educar como consequência do efeito do texto.

Então, se o pai ler a obra, poderá conhecer outra forma de educar e se apropriar da ação, levando-os “[...] a uma nova percepção de seu universo” (ZILBERMAN, 1989, p. 38). Infere-se que Felipe compreendeu a literatura como um meio de aprendizado, uma possibilidade de renovação de concepções e, conseqüentemente, uma mudança de ação em sua vida cotidiana.

Os enunciados no presente tópico destacam a capacidade comunicativa e provocativa que a literatura infantil com temática indígena trouxe àqueles leitores. Além de proporcionar prazer, os textos apresentam diferenças de perspectivas e de ações que possibilitam o conhecimento do mundo e de si próprio. Ao experimentarem o espelhamento, os leitores pensam sobre suas vidas, ou seja, mergulham na ficção e retornam para a realidade transformados (ISER, 1999). Além disso, as falas dessas crianças também demonstraram o envolvimento com as obras, reafirmando a importância da literatura com temática indígena nas instituições escolares, visando à formação de leitores críticos no que se refere à própria realidade.

4.2. A PROVOCAÇÃO QUE AS ILUSTRAÇÕES FAZEM AO LEITOR

Nas discussões das obras lidas, realizadas durante as sessões de leitura, os aspectos imagéticos presentes no livro e os paratextos foram também contemplados. De acordo com Silva e Souza (2016, p. 79), paratextos são componentes textuais e imagéticos tais como “[...] formato do livro, título, capa e contracapa, página de rosto, dedicatória, apresentação do autor e da obra, ficha catalográfica”. Nos livros infantis, os paratextos apresentam diversas intenções, como motivar para a leitura, chamar a atenção do leitor, iniciar ou dar pistas sobre o conteúdo, por isso é importante que esse recurso seja considerado na leitura e na discussão da obra.

Nessa linha de raciocínio, esses aspectos foram foco da leitura, respeitando-se a proposta de cada livro. A propósito da obra *A mulher que virou urutau* (2011), alguns sujeitos assim se manifestaram:

Daniel: [...] E a capa também é bem interessante, e a capa já dá uma dica da história.

PP: Do que vai acontecer na história.

Homem de Ferro: A capa já deu pra dar umas pistas. Já soube que era na floresta, e já soube pelo título e pelo negócio [ilustração] que era sobre algum animal e que ia acontecer algumas coisas tristes, só não sabia o que era.

(Entrevista à pesquisadora – *A mulher que virou urutau*)

De acordo com Necyk (2007), a capa é a identidade do livro e pode ser o primeiro contato do leitor com a obra, já que nela se encontra uma prévia do conteúdo. A capa é como se fosse um convite para adentrar na leitura, uma forma de conquistar o leitor, e por isso geralmente recebe bastante investimento.

Por meio da experiência proporcionada pelas sessões de leitura, os sujeitos demonstraram compreender essas características da capa, pois comentaram que oferece pistas do conteúdo a ser lido; por esse motivo, o leitor pode começar a entender um pouco da narrativa antes mesmo de lê-la, conforme destacado por Homem de Ferro. O sujeito revela compreensão a partir do que foi discutido nas sessões de leitura tendo em vista que analisar a capa foi um procedimento realizado na leitura de todas as obras.

Na leitura de *A boca da noite* (2016), também foi reservado um momento de discussão das ilustrações, como se observa no seguinte episódio:

PP: Sobre as ilustrações que estão no texto, alguma chamou atenção? Ou vocês acharam diferente? A que vocês gostaram, não gostaram. [...]

Daniel: Eu gostei dessa daqui, oh ((mostra a figura 1))

PP: Calma, vamos ouvir Felipe, depois você.

Felipe: Porque é como se a mãe dele tivesse acalmando ele.

PP: Quando eu vejo essa imagem me dá uma tranquilidade, eu fico muito calma. Eu fico calma junto com o menino. Você, quer falar?

Daniel: Eu gostei dessa imagem porque ela é atraente, é uma imagem *beemmm* relaxante, sabe?

(EPISÓDIO 10: Pós-leitura, 3ª sessão de leitura – *A boca da noite*)

Os sujeitos da pesquisa participaram da sessão de *A boca da noite* com muito envolvimento e a maioria gostou de uma ilustração em específico (figura 1), que foi comentada em diferentes momentos.

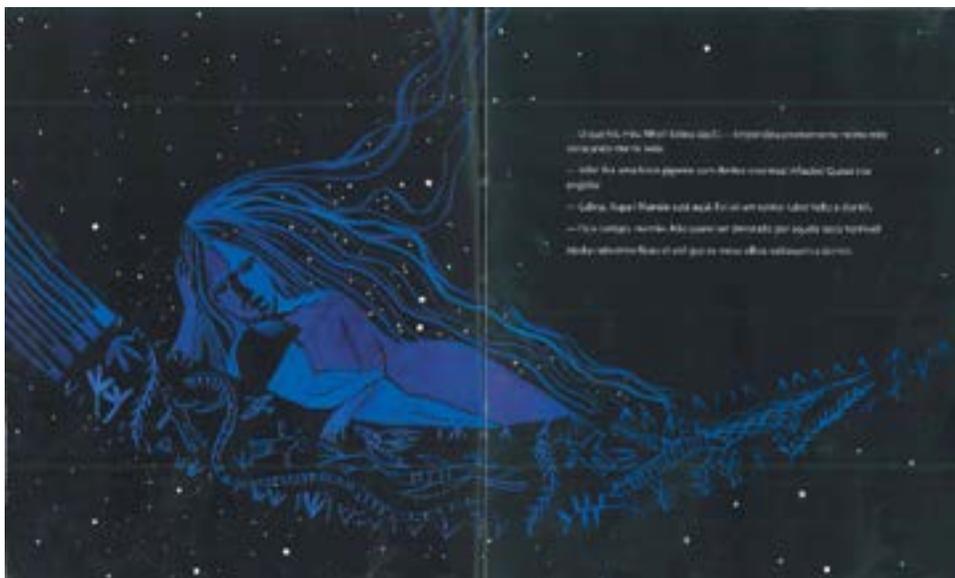


Figura 1: Página dupla do livro *A boca da noite* – Fonte: WAPICHANA, 2016

Infere-se que as crianças vivenciaram essa sensação de serenidade juntamente com a personagem não só a partir do texto verbal, mas também pela imagem. Segundo Biazzetto (2008, p. 79), a ilustração considerada de qualidade é aquela que “[...] comunica-se com o leitor, num diálogo que não se esgota no primeiro momento, mas convida a criança ou o jovem a revê-la, ir e voltar pelas páginas, retomar algum detalhe, olhar novamente”.

Nota-se que aconteceu essa comunicação entre imagem e leitor uma vez que algumas crianças sempre retomavam essa ilustração quando se referiam à obra. Nessa passagem os leitores puderam vivenciar o carinho materno por meio do texto verbal e da imagem. Assim, compreende-se que a linguagem visual pode provocar experiências estéticas juntamente com o texto literário, pois, mesmo com a informação no texto verbal, foi por meio da imagem que puderam ver o abraço e o acolhimento pelo uso de vários elementos plásticos, destacando-se as cores, pois, como disse Daniel: “é uma imagem atraente”.

A partir desse episódio, é possível concluir que a compreensão da narrativa se deu pelo texto e, também, pela imagem, tendo em vista a relação de complementaridade entre as duas linguagens. De acordo com Faria (2013, p. 41), na “[...] complementaridade,

o texto escrito e a ilustração apresentam contribuições específicas para a leitura integral da história e, portanto, têm funções diferentes no conjunto texto/imagem”.

A autora defende que uma ilustração de qualidade é aquela que não se limita a ornamentar a página, mas que complementa e colabora na construção do sentido da obra. Essa convergência foi perceptível na obra em questão, em que há muitos investimentos em ambas as linguagens, sendo necessário considerá-las para melhor compreensão.

Na mesma direção, o livro *Cobra-grande: histórias da Amazônia* (2008) apresenta diversos elementos da linguagem visual que provocaram as crianças. Em especial, destaca-se a fala de Gabriel sobre os paratextos da obra.

Gabriel: Eu vou ser sincero, eu não gostei dessa cobra grande, não.

PP: O que que você não gostou de *A cobra-grande*?

Gabriel: Foi porque a cobra grande tem uma imagem aqui na capa, professora, que é tipo um rio. Só que aqui nas ilustrações ela tá dentro da..., ela é uma cobra, e eu pensava que aqui era um rio. Aí, não tem nada a ver, porque aqui ela é uma cobra.

PP: O ilustrador quis fazer essa pegadinha com a gente.

Gabriel: Qual?

PP: Porque dá tanto pra entender que é uma cobra como entender que é um rio. É a intenção dele. Olha, aqui pensa que é um rio, quando vê aqui atrás, acha a cabeça da cobra. Aí o título é *A cobra-grande*. E também vimos aquela imagem do rio Amazonas que parece uma cobra, aí ele quis fazer essa brincadeira com o leitor, que somos nós.

Gabriel: Mas eu não gostei, não.

PP: E da história?

Gabriel: A história eu achei interessante.

PP: Você não gostou dessa parte de guarda e da folha de guarda? Você queria que fosse ou uma cobra ou um rio?

Gabriel: É. Ou tipo uma cobra dentro do rio.

PP: É, podia ser também, mas ele preferiu mostrar a cobra sendo o rio, ele quis fazer assim.

Gabriel: Aí dentro do livro é legal as frases, tudo.

(Entrevista à pesquisadora – *Cobra-grande: histórias da Amazônia*)

A criança se refere às ilustrações presentes na capa, na contracapa e nas folhas de guardas frontal e traseira (figuras 2, 3 e 4). Quando olha a capa e a contracapa da obra, o leitor tem acesso a um rio, o rio Amazonas, entretanto, quando olha

as folhas de guardas, o leitor se depara com uma grande cobra como se fossem continuidade da capa e contracapa.

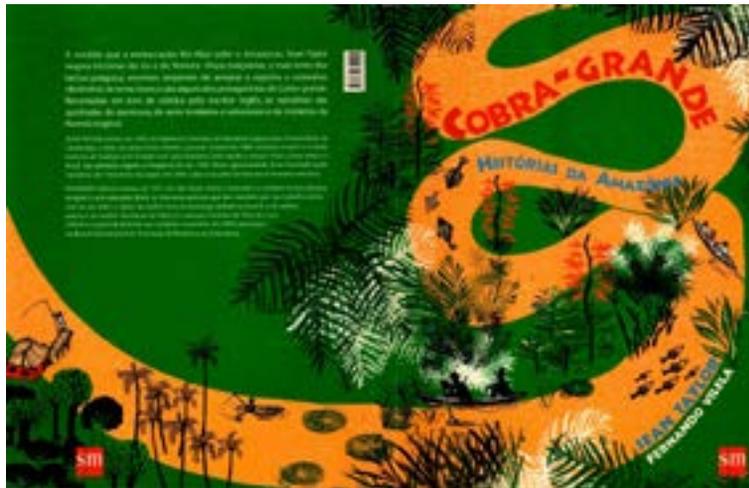


Figura 2 Capa e contracapa de Cobra-grande: histórias da Amazônia – Fonte: Taylor, 2008



Figura 3: Guarda e folha de guarda frontal de Cobra-grande: histórias da Amazônia
Fonte: Taylor, 2008



Figura 4: Guarda e folha de guarda traseira de *Cobra-grande: histórias da Amazônia*
Fonte: Taylor, 2008

Gabriel afirma que não gostou da imagem porque essa ambiguidade da ilustração rompe um padrão de pensamento, que o fez sentir-se desconfortável, como se não fosse possível uma ilustração representar mais de uma coisa ao mesmo tempo. As possibilidades de leitura da imagem em questão surpreenderam a criança.

Observa-se que Gabriel ainda não havia compreendido que a ilustração é intencional, que ela “não referencia somente os espaços do texto: ela reflete todo um universo e um modo de ver particular do ilustrador, que imprime em seu trabalho o seu conhecimento e sua experiência” (BLAZETTO, 2008, p. 75). Assim, tanto na entrevista quanto na sessão de *Cobra-grande: histórias da Amazônia*, essa imagem do rio-cobra foi comentada e buscou-se explicar que o ilustrador é um profissional que tem uma intenção quando planeja e executa uma imagem em um livro infantil.

Sendo assim, o ilustrador pode planejar e representar a cobra e o rio na mesma ilustração como nesse livro. Em casos assim, a imagem abre possibilidades de interpretação ao leitor, que não precisa escolher entre um ou outro significado, mas que pode usufruir dessas oportunidades diversas. Como o texto verbal, a ilustração também pode ser portadora de polissemia e ludicidade e, assim, desafiar o leitor.

No episódio evidenciado, Gabriel teve dificuldade de realizar uma leitura mais abstrata. Demonstrou ter feito uma leitura referencial da sequência de imagens, o

que o inibiu de adentrar nas possibilidades semânticas da ilustração. No entanto, deve-se ressaltar que, mesmo sem gostar, o sujeito foi mobilizado e refletiu sobre as provocações trazidas pela imagem.

Possivelmente, a criança em questão não tinha muita experiência na leitura de ilustrações em livros de literatura infantil ou que só teve acesso a obras em que a ilustração não desafiava o leitor, tendo em vista a surpresa e a negação à possibilidade de mais de um significado. Em livros de literatura infantil como esse, os investimentos na linguagem imagética são das mais diversas formas. Acredita-se que, quando se tem constante contato com esse tipo de obra e haja mediação na leitura de imagens, a tendência é ampliar a desenvoltura e a rede de sentidos na leitura de ilustrações.

Esse aspecto ressalta a importância das ilustrações nas obras de literatura infantil e também a necessidade de mediar a leitura dessas imagens como meio de usufruir do livro por completo. Tendo em vista que a ilustração está para além de uma ornamentação da página, da simples representação de personagens, objetos, cenários, Linden (2011, p. 9) lembra, que “ler um livro ilustrado depende certamente da formação do leitor”.

Assim, é importante propor a reflexão acerca das imagens presentes nos livros para desenvolver a sensibilização a essa linguagem. No caso dos outros livros de literatura infantil com temática indígena usados nesta pesquisa, as propostas imagéticas permitiram experiências diferentes, pois desautomatizaram o olhar e exigiram uma leitura mais atenta.

A experiência com o repertório dos livros selecionados, possibilitou aos sujeitos da pesquisa acordarem o olhar para a ilustração e vivenciarem o prazer e a identificação por meio da linguagem imagética. A experiência fez com que questionassem o que entendiam por ilustração, pois perceberam que uma imagem pode ter mais de um sentido.

A recepção de Gabriel aos paratextos de **Cobra grande: histórias da Amazônia** (2008) demonstra que as ilustrações podem apresentar desafios aos leitores e por isso é preciso implementar a leitura de imagens em sala de aula. Ao ter acesso a imagens como essas, a criança tem a oportunidade de superar a leitura referencial e desenvolver um pensamento mais reflexivo sobre a ilustração.

5. PARA FINALIZAR

As obras de literatura infantil com temática indígena são um dos meios para o conhecimento das histórias e culturas indígenas na sala de aula. Apresentam

potencial literário e imagético que possibilitam a formação de um leitor sensível, crítico e reflexivo.

As narrativas literárias possibilitam o envolvimento do leitor, de modo que ele pode viver a identificação com os personagens ou com aspectos narrados nas obras, levando-o a refletir e a analisá-los de modo crítico. Na mesma direção, as ilustrações ampliam o sentido do livro, tendo em vista que podem acrescentar camadas de significação ao texto verbal. Apresentam descrições e informações, levando o leitor a pensar sobre as imagens, a se identificar e se envolver com a narrativa.

Defende-se a presença da literatura infantil com temática indígena na sala de aula para consolidar os anseios da Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que tornou obrigatório o estudo da cultura e da história indígena. A narrativa verbal e visual das obras de literatura infantil com temática indígena apresenta personagens indígenas em diversas situações, em contexto urbano contemporâneo e, também, na floresta. Ao ler esses livros, os leitores têm acesso à história de povos indígenas, que, durante muito tempo, foi contada apenas por olhares estrangeiros, mas que hoje já se torna acessível pelo olhar dos próprios indígenas. Nessa virada de perspectiva, o leitor aprendiz pode conhecer um pouco da cultura e dos conceitos usados por esses povos, transpondo estereótipos e preconceitos.

As discussões que foram realizadas nas sessões de leitura revelaram que as obras se comunicaram com os leitores, que estabeleceram relação com personagens, por meio da identificação e por meio das experiências de vida. Nesse processo comunicativo, as crianças conheceram novos conceitos e novas atitudes sobre modos de viver a infância. O mundo dos indígenas como o mundo do outro, do diferente, levou-as a desejar valores e atitudes daqueles povos para suas vidas, enxergando, assim, que nessas obras o entrecruzar de culturas oferece um caminho para o aprendizado e o conforto.

A partir das análises, foi perceptível a provocação da literatura ao leitor, ressaltando o protagonismo dos sujeitos da pesquisa no processo de ler o texto literário e as ilustrações do livro. Ficou evidente, também, a ausência da leitura de imagens entre aqueles escolares e que essa leitura não é nem simples nem natural, mas que precisa de mediação e reflexão. Para além da discussão da temática indígena, a presença da literatura infantil na escola é fundamental para a formação de um leitor sensível à linguagem literária e às ilustrações, capaz de fazer as relações necessárias para melhor compreensão da obra lida.

REFERÊNCIAS

- AMARILHA, Marly. **Alice que não foi ao país das maravilhas**: educar para ler ficção na escola. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013.
- AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, 2008.
- BIAZETTO, Cristina. As cores na ilustração do livro infantil e juvenil. *In*: OLIVEIRA, Ieda de. **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.
- CADEMARTORI, Ligia. **O que é literatura infantil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2010. (Coleção Primeiros Passos).
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura pra quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.
- GRAVES, M. F.; GRAVES, B. B. The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of the text. **Reading (UK)**. April. 1995.
- ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999. 2 v.
- JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. *In*: JAUSS, Hans Robert *et al.* **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. 2. ed. Tradução Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- JEKUPÉ, Olívio; KEREXU Maria. **A mulher que virou urutau**. Ilustrações de Taisa Borges. São Paulo: Panda Books, 2011.
- LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- LINS, Guto. **Livro infantil?** Projeto gráfico, metodologia, subjetividade. São Paulo: Edições Rosari, 2003. (Coleção Texto Design).
- MUNDURUKU, Daniel. É índio ou não é índio? *In*: **Histórias de índio**. Ilustrações de Laurabeatriz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.
- MUNDURUKU, Daniel. **Meu vô Apolinário**: um mergulho no rio da (minha) memória. Ilustrações de Rogério Borges. São Paulo: Studio Nobel, 2005.
- NECYK, Barbara Jane. **Texto e imagem**: um olhar sobre o livro infantil contemporâneo. 167p. Dissertação (Mestrado em Design) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.
- SILVA, Kenia Adriana de Aquino Modesto; SOUZA, Renata Junqueira de. Os significados dos paratextos, da narrativa e das ilustrações: a mediação e a formação do leitor literário. **Revista Cerrados**, Brasília, v. 25, n. 42, p. 76-93, 2016. Disponível em: <http://ojs.bce.unb.br/index.php/cerrados/issue/view/1523/showToc>. Acesso em: 07 fev. 2021.
- TAYLOR, Sean. **Cobra-grande**: histórias da Amazônia. Ilustrações de Fernando Vilela; tradução Maria da Anunciação Rodrigues. São Paulo: Edições SM, 2008.

O livro de literatura infantil com temática indígena: a recepção em foco

- THIÉL, Janice Cristine. **Pele silenciosa, pele sonora**: a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica, 2012 (Coleção Práticas Docentes).
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WAPICHANA, Cristino. **A boca da noite**. Ilustrações de Graça Lima. Rio de Janeiro: Zit, 2016.
- ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

SOBRE AS AUTORAS

Manoilly Dantas de Oliveira é Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, na linha de pesquisa: Educação, comunicação, linguagem e movimento. Membro do grupo de pesquisa Ensino e Linguagem do Centro de Educação da UFRN.

E-mail: manoillydantas@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0204-2522>.

Marly Amarilha é Professora Titular colaboradora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte no Programa de Pós-Graduação em Educação. Possui graduação em Letras (Português-Inglês) pelas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (1974) atual Universidade Católica Dom Bosco – UCDB; especialização e mestrado em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Santa Catarina (1982); doutorado pela University of London (1990). Introduziu o ensino de Literatura no Curso de Pedagogia. Coordena o grupo interinstitucional “Ensino e Linguagem” – GPEL. É autora dos livros “Estão mortas as fadas? Literatura Infantil e prática pedagógica” (9. ed.); “Alice que não foi ao país das maravilhas: educar para ler ficção na escola” (2. ed.). Editora da coleção Educação e Leitura. Coordena o Seminário Educação e Leitura-Brasil (SEL) evento de abrangência nacional, que divulga e discute pesquisas na área da educação e leitura. Bolsista de produtividade do CNPq, por 30 anos.

E-mail: marlyamarilha@yahoo.com.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0467-6919>.

Recebido em 02 de fevereiro de 2022 e aprovado em 06 de junho de 2023.

As imagens que ardem aos nossos olhos quando a morte senta-se à mesa das nossas memórias

The images that sting our eyes when death sits at the table of our memories

Las imágenes que arden en nuestros ojos cuando la muerte se sienta en la mesa de nuestros recuerdos

JULIA SILVA PEREIRA¹

ANTONIO CARLOS RODRIGUES DE AMORIM²

RESUMO: Quando as imagens nos transpassam, somos levados a diversos movimentos de significações e ressignificações, efeitos das pedagogias do olhar. Este trabalho indaga sobre as potências das imagens perante os processos de subjetivações em uma vivência de luto. Analisando a adaptação cinematográfica de Mathias Bruhn do livro *O Pato, a Morte e a Tulipa* de Wolf Erlbruch, busca-se trilhar caminhos entrelaçados pelos estudos culturais e o cinema, para pensar uma educação para a morte.

PALAVRAS-CHAVE: Luto; cinema; cultura.

ABSTRACT: When images permeate us, we are led to different movements of meanings and resignifications, effects of pedagogies of looking. This work inquires about the powers of images in the face of subjectivation processes in an experience of mourning. Analyzing Mathias Bruhn's film adaptation of the book *The Duck, Death and the Tulip* by Wolf Erlbruch, we seek to follow paths intertwined between cultural studies and cinema, to think about an education for death.

KEYWORDS: Mourning; cinema; culture.

1. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

2. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

As imagens que ardem aos nossos olhos quando a morte senta-se...

RESUMEN: Cuando las imágenes nos impregnan, somos conducidos a diferentes movimientos de significados y resignificaciones, efectos de pedagogías de la mirada. Este trabajo indaga sobre los poderes de las imágenes frente a los procesos de subjetivación en una experiencia de duelo. Analizando la adaptación cinematográfica de Mathias Bruhn del libro *El pato, la muerte y el tulipán* de Wolf Erlbruch, buscamos seguir caminos entrelazados entre los estudios culturales y el cine, para pensar una educación para la muerte.

PALABRAS CLAVE: Duelo; cine; cultura.

O PATO, A MORTE E A TULIPA

Com o título original “Ente, Tod und Tulpe”, o livro escrito e ilustrado por Wolf Erlbruch foi lançado em 2007 na Alemanha, pela editora Antje Kunstmann, e em 2009 no Brasil, pela editora Cosac & Naify. Em 2010, Matthias Bruhn adaptou a obra e produziu um filme de animação de 11 minutos.

Diferente das produções contemporâneas, que retratam a morte de um ente querido, Wolf Erlbruch explora a morte do personagem principal, um pato. “Embora o autor utilize um animal como personagem, em sua narrativa, o uso desse recurso não produz eufemismo e tampouco o abrandamento da temática” (Kirchhoff; Silveira, 2018, p. 4.). Faria (1999) afirma que o animal antropomorfizado abre espaço para uma representação de uma humanidade abstrata, aproximando-se assim de emoções e ações fundamentais, permitindo também um distanciamento, o que gera uma liberdade aos autores no momento de produção da obra.

Em relação à Morte, Erlbruch, mesmo mantendo uma estética mais óbvia de um esqueleto, traz a personagem de uma forma mais humanizada e cheia de afetos, desconstruindo diversos significados comuns que há sobre ela. Outro detalhe sutil, porém, escandaloso é que ao invés de uma foice amedrontadora, a morte aparece segurando um objeto singelo, natural e delicado: uma tulipa.

Após essa apresentação inicial da obra, se faz necessário manifestar que o que aqui se segue não é uma interpretação que finda as significações do curta-metragem *O Pato, a Morte e a Tulipa*, ainda que inicialmente esse processo buscasse todos os significados, levantando questionamentos sobre o esgotamento de todos os sentidos, ansiando por encontrar um fim e conseguir fazer aquela análise de tirar o fôlego, de tão completa. Mas, no decorrer da pesquisa, nos deparamos com a potência da imagem, encontrando sua irredutibilidade e sua inesgotabilidade. Seria por incompetência de um modo de olhar? Talvez seja por causa da resistência da própria imagem, esta que

se desdobra naquilo que dizem sobre ela, encontrando-se sempre em novas possibilidades e novos dizeres, mas nunca daremos fim às suas significações e interpretações a ponto de a compreendermos por completo (Marcello, 2008).

Procedendo desse pensamento, entende-se que a potência da imagem não se dá nela por si só, mas sim através das inúmeras significações que a mesma transpassa, produz, reproduz, incentiva e nos atravessa. Sendo assim, iniciamos aqui a apresentação de algumas das significações que foram geradas, com um olhar que nos possibilitou diversas formas de compreensão das imagens, pois “olhar para a montagem pode possibilitar formas de compreensão variadas e diferenciadas, faz-se nascer dessa forma uma pedagogia do olhar, que é constantemente confrontada ou acordada levando em consideração os referenciais teóricos adotados” (Paulino; Pimenta; Diniz, 2019, p. 389).



Fonte: Fotografia 1



Fonte: Fotografia 2

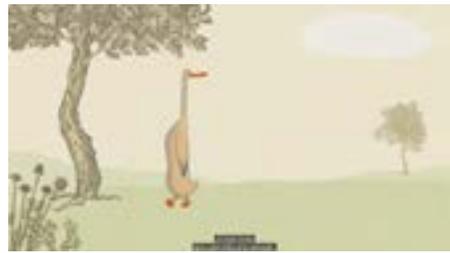
O curta inicia-se apresentando os personagens em frames diferentes, nos levando a nos deparar, em um primeiro momento, com o Pato e a Morte separadamente. Porém, mesmo separados, eles estão na mesma cena inicial, esta que é composta por um fundo amarelado, uma cor que nos acompanhará na maioria das cenas. As cores possuem diversas significações simbólicas, sem que haja uma universalidade em seus sentidos, pois elas possuem múltiplas possibilidades sensíveis. Antonioni (1947, apud Martin, 2005, p. 87) enuncia que “a cor é uma relação entre o objeto e o estado psicológico do observador, no sentido em que ambos se sugestionam reciprocamente”; isto é, nós somos influenciados pelas cores, mas também influenciados os seus significados.

Algumas significações do amarelo vêm à tona quando nos deparamos com ele, como a alegria, o calor, verão, criatividade entre outras; porém, quando trazemos para o campo subjetivo, passamos a encará-lo de formas diferentes. Por exemplo, somos atravessados pelo presente, com uma tranquilidade e uma sensação de repouso.

Portanto, assim que o curta metragem começa, múltiplas sensações e sentidos nos chamam além da imagem e na sua constituição material.



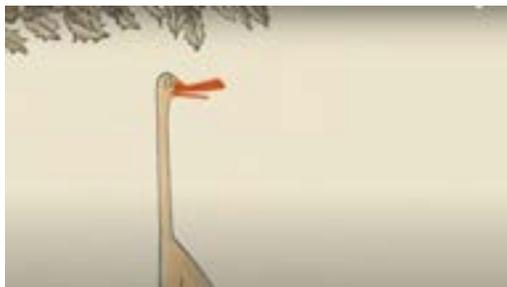
Fonte: Fotograma 3



Fonte: Fotograma 4

O Pato e a Morte se encontram pela primeira vez em um cenário composto de árvores pomposas, cheias de folhas, talvez o ápice da primavera, e, antes desse encontro, o narrador expõe um incômodo do personagem: “Já fazia tempo que o Pato tinha uma sensação”. Sensação de estar acompanhado, sendo seguido e observado. Após esse encontro inicial, somos levados, junto com o Pato, por um caminho de descobertas das facetas da vida e da morte.

A morte se apresenta para nós e para o Pato, com formas muito familiares, seus trajés, suas posturas e movimentos agradáveis nos aproximam mais ao que ela tem a dizer e traz a nós um sentimento de curiosidade, mas não de pavor e um medo que nos paralisa. Tanto é que o Pato só se assusta quando ela diz: eu sou a Morte.



Fonte: Fotograma 5

Instantaneamente, assim que ela se apresenta, é dado um close na expressão do Pato. Essa técnica busca levar o espectador a uma identificação com o

personagem em destaque. Assim que há essa aproximação com a realidade que está sendo posta, também somos levados a um questionamento: Qual seria a nossa reação ao nos depararmos com a morte? A vida tem transbordado em nós de formas singulares e subjetivas, como por meio daquela risada sincera, uma água geladinha em dia quente, uma música preferida tocando no mercado. Percebemos o mundo e vivemos de uma forma subjetiva e na maioria das vezes não conseguimos enquadrar nossas significações em teorias.

Partindo desse preceito, nos encontramos com a fenomenologia existencial, que se desenvolve em um método filosófico e não uma teoria. Garnica (1997) aponta a necessidade de um movimento de “suspensão” em relação a um fenômeno, sendo preciso um afastamento da lógica explicativa, uma busca em descrever e compreender a experiência que foi vivida.

Ao nos afastarmos dessa lógica, o significar acontecimentos da nossa existência é feito de uma forma singular e passamos a dar os nossos sentidos a coisas que antes pareciam ter apenas um único sentido. As perguntas que o Pato faz nos levam a mais um nível de identificação: Chegou a nossa hora? Você vai nos levar? As respostas da Morte traduzem o seu significado primordial, o de estar sempre atrelada à vida.

Após os cumprimentos, nas cenas seguintes, um outro elemento entra em cena nas mãos da Morte, uma tulipa. O Pato se interessa pela flor, se aproxima e observa-a ao lado da Morte. Esta flor é uma das primeiras a nascer na primavera, bem no comecinho da estação, anunciando a chegada de demais flores, frutos e cores. O começo de algo belo se inicia com a chegada da Tulipa, assim como os momentos que o Pato e a Morte passam a compartilhar.



Fonte: Fotograma 5

Esse primeiro contato se deu com uma conversa, uma conversa simples e sem movimentos de negação. Se nesse contato inicial tivesse ocorrido “ignorar da existência do fim da vida”, o caminho que eles trilhariam juntos seria diferente; principiando nesse pensamento, iniciou-se ali um processo de tomada de consciência de finitude.

No decorrer das cenas, o Pato traz vários questionamentos que o cercam sobre o morrer. O ponto principal das respostas da Morte não se dá em responder o que ocorre após o fim, mas sim em trazer a inevitabilidade dessa questão. Entre perguntas e respostas, a Morte passa a acompanhar as aventuras do Pato nos seus dias finais. Em uma dessas aventuras, o Pato a convida para tomar um banho no rio.



Fonte: Fotograma 7



Fonte: Fotograma 8

O frio do rio não agradou a Morte. Então, assim que saíram, o Pato se dispõe a abraçá-la, para assim, aquecê-la. Abraçar a Morte torna-se o momento em que o Pato passou a entendê-la como parte da sua existência, vendo-a de uma maneira diferente do que antes. Pois ela não se impôs de forma abrupta e do nada. Mas e se assim ela tivesse feito? E se ela roubasse de uma vez só tudo aquilo que o Pato entende por vida? E se o contexto à sua volta trouxesse a Morte totalmente como uma vilã? Como teriam sido essa relação e esses momentos?

Passamos a refletir acerca do contexto em que a morte e o luto se inserem e passam a ser protagonistas. Allouch (2004, p. 347) expõe para os seus leitores a ideia de que “quanto menos tiver vivido, segundo o enlutado, aquele que acaba de morrer, mais sua vida terá, a seus olhos, permanecido uma vida em potencial” e, portanto, “mais assustador será seu luto”. Esse menos vivido pode ser de idade, mas também de experiências, de um viver compartilhado que foram quebrados e roubados: “[...] ao colocarmos em questão o processo da morte do outro e do luto, não tratamos da perda de um ente querido apenas, mas da perda de um mundo compartilhado, de forma irrevogável” (Freitas, 2018, p. 52).

Dependendo em que momento e como esse tema atravessa nosso cotidiano, são diferentes as significações geradas. No contexto do curta metragem, o Pato estava se deparando com o seu próprio fim e, quando em cima de uma árvore se depara com o lago, onde passou muitos momentos de sua vida, ele o vê com pesar e tristeza.



Fonte: Fotograma 9



Fonte: Fotograma 10

É bem marcante esse momento em que a solidão do lago, sem a existência do personagem, preenche a cena por completo. O Pato começa a perceber que mesmo quando não permanecer, o lago continuará lá, mas não continuará para ele. Allouch (2004) elabora que o trabalho de luto se dá em um “sacrifício de um pedaço de si” e esse pedaço é gerado por essa separação. Nessa situação, o Pato estava se colocando em um lugar de perda, percebendo como o lago sentirá o seu fim. Esse movimento traz à tona um buraco no real, exigindo uma significação simbólica; como a Morte estava ao seu lado, o Pato passa a questionar algumas coisas para ela, que lhe responde de forma clara e direta: “o lago não estará mais lá, pelo menos não para você”.



Fonte: Fotograma 11



Fonte: Fotograma 12

As cenas que se seguem já não são mais de perseguição, mas sim de parceria e companheirismo. A expressão do Pato passa a ser de serenidade, paz e não de medo,

As imagens que ardem aos nossos olhos quando a morte senta-se...

susto e aflição. Estar ao lado da Morte não é mais um pesar. Porém, em contrapartida, diferente do Pato, a Morte, com as expressões que nos são apresentadas, passa uma sensação de tristeza e melancolia nas cenas que se seguem.



Fonte: Fotograma 13



Fonte: Fotograma 14

O cenário já é outro e o passar das estações nos leva a concluir que havia transcorrido o tempo, as folhas caíram e o momento chegou. O Pato começa a sentir frio e a Morte oferece um abraço que esquenta e conforta; foi o abraço que trouxe o fim? O abraço significou um encontro final com tudo aquilo que foi experimentado, um frio gelado do rio amado, a vista bonita em cima da árvore, o caminhar pela floresta que fez parte das aventuras preferidas; aquele abraço não foi o ponto final, mas o encontro com tudo aquilo que foi vivido.

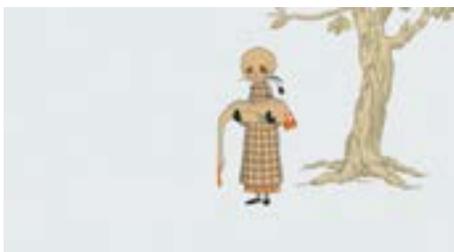


Fonte: Fotograma 15

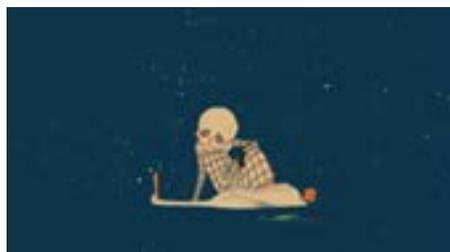


Fonte: Fotograma 16

A preocupação que o Pato tinha sobre a solidão do rio, pois não mais o visitaria, nós espectadores passamos a ter em relação à Morte; ela continuou ali, mas ele não, seu semblante caído, olhos direcionados ao amigo e a Tulipa aparecendo novamente, não mais na mão da morte, mas no chão, ao lado do Pato.



Fonte: Fotograma 17

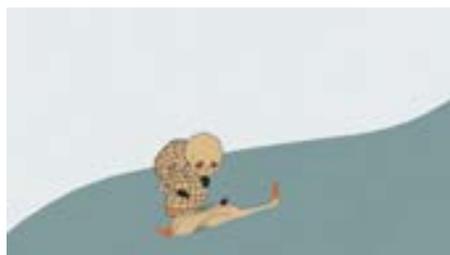


Fonte: Fotograma 18

Os quadros que dão continuidade à cena são diferentes de todos já apresentados, com fundo azul escuro, preenchimento do silêncio por uma música, que já havia aparecido antes, mas dessa vez de uma maneira mais intensa e somente ela. Migliorin (2015) destaca que o ver e o ouvir fazem parte de acontecimentos do nosso mundo, sendo assim, necessariamente algo que nos faz pensar. O uso da trilha sonora mais intensa e envolvente nessa cena nos faz mergulhar e refletir sobre ela, partindo de uma perspectiva outra, que nos move a trazeremos aquilo que vemos para o “nosso mundo”.



Fonte: Fotograma 19



Fonte: Fotograma 20

Após a cena da morte do Pato, os quadros continuam a ter um fundo azulado, não mais amarelado. Rouben Mamoulian, um cineasta armênio, explica que o uso das cores faz obter um realismo emocional, o que permite aos cineastas usufruírem da sua criatividade, se perguntando “é essa a melhor maneira de expressar o que eu desejo?”. Sergei Eisenstein, cineasta soviético, traz a cor como um elemento técnico da montagem e que deve exercer uma função dentro da estrutura narrativa. Sendo assim, a mudança de tonalidade ao fundo da cena também expressa, de uma outra forma, tudo o que vem sendo contado.

O pintor Israel Pedrosa caracteriza o azul como a “mais profunda das cores, o olhar a penetra, sem encontrar obstáculo e se perde no infinito. É a própria cor do infinito e dos mistérios da alma” (Pedrosa, 2013, p. 126). O momento em que o azul foi escolhido no curta metragem nos leva a atravessar diversas significações que nos tocam e nos afetam. A Morte coloca o Pato no rio e observa-o partindo, parada ali e encarando a inevitabilidade do fim. A sequência de cenas termina com o Pato tão distante, no fluxo do rio, que parece que ele sumiu. O curta não termina apenas com a música de fundo, o narrador retorna encerrando a cena, desvendando o sentimento da Morte: “Por um bom tempo, a Morte observou o Pato ... Quando perdeu o Pato de vista, por pouco a morte não ficou triste... , mas assim era a vida”.

Assim que finalizam os créditos do filme, a Morte reaparece com uma Tulipa na mão, e isso nos leva a pensar sobre o ciclo da vida, a inevitabilidade da morte – e esta enquanto um evento que se repete em outros contextos e histórias. A finitude da vida não se associa com a finitude da morte, o final do curta nos traz essa sensação de continuidade do morrer, traz a sua universalidade.



Fonte: Fotograma 21

UM CINEMA QUE SUBJETIVA O LUTO³

Interessa-nos, nesta seção do artigo, abordar algumas conversações com as pedagogias das imagens cinematográficas.

O que é o cinema? Uma reprodução dos movimentos da vida? Um meio unicamente de entretenimento? Um passatempo? Tudo isso ou nada disso? Jean-Claude Bernardet, teórico de cinema, crítico cinematográfico, cineasta e escritor, define o

3. Este artigo é parte de uma pesquisa de graduação, que resultou no Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, na Faculdade de Educação da Unicamp.

cinema como “a arte do real”, uma arte que possui um movimento ilusório, pois a imagem que vemos, em si só, é imóvel. Percebemos esse fato no momento em que nos debruçamos na trajetória que foi trilhada na criação do cinema. Tudo se iniciou com um desejo: captar o movimento.

Bernardet (2001) afirma que o sucesso do cinema se deu pela forma como cria uma ilusão da verdade, uma impressão da realidade foi posta na tela. Essa ilusão do real cativou o público e por um período foi interpretada enquanto um “olho mecânico” cheio de objetividade e sem intervenção humana, um pedaço da realidade e pronto. Mas na verdade o cinema não só seria “a reprodução da realidade, seria também a reprodução da própria visão do homem” (Ibidem, p. 7), visão essa que é profunda e cheia de subjetividade, sendo o cinema visto então como uma arte que está inserida em um campo de significações em luta.

O desenho de animação *O Pato, a Morte a Tulipa* pode ser dimensionado na perspectiva cinematográfica da relação entre subjetividade e a disputa de sentidos. É nítido como o desenho propõe representar a morte como uma companheira terna e amiga, com quem podemos fazer lembranças de aspectos marcantes da nossa vida, os lugares de que gostamos, as sensações corpóreas que nos constituem, os sentimentos e moralidades que nos atravessam cotidianamente. A disputa ou luta de significações mais poderosa no filme é quanto à solidão do momento da morte, o esquecimento da vida que ainda pulsa nos corpos dos sujeitos, e o luto que é vivido também pelo ambiente, pelas coisas, pelo vento, pelas árvores, no lago e no que poderíamos indicar como um plano sensível comum à existência.

Ao considerarmos as imagens como produtoras de significados, nos permitimos explorar um outro modo de fazer pesquisa em educação. Migliorin e Barroso (2016) enunciam a forma como o cinema inventa uma pedagogia. Este que não é um aparelho transmissor, mas sim um aparelho possibilitador de descobertas, dúvidas e ideias, pois “uma pedagogia do cinema, antes de estar relacionada a certos conteúdos, se constitui como forma de conhecer e compartilhar conhecimento” (Migliorin; Barroso, 2016. p. 16-17).

Compreendemos que o cinema, enquanto uma pedagogia cultural, não só apresenta, como produz conhecimento ainda mais quando compreendemos as imagens enquanto algo manipulável, flexível e fluido, e não estático e pronto, porque passamos a entender os meandros que cerceiam as produções audiovisuais (Paulilo; Pimenta; Diniz, 2019); ou seja, existem pedagogias do cinema. Esses meandros

levam os telespectadores a participarem do processo de elaboração da representação do real que a imagem traz (Migliorin; Barroso, 2016).

Outra questão importante é o uso de objetos mediadores, que ajudem a criança em seus processos de elaboração do que ela vive. Por isso os filmes e a literatura facilitam o diálogo entre adultos e crianças, pois são espaços que impulsionam um meio diferente de lidar com a realidade e um outro processo de significação. Nessa relação, é necessário um mergulhar no mundo imaginativo da criança, para assim estar junto a ela em seus sentimentos (Vendruscolo, 2005).

Entende-se que o que nos é apresentado “não é uma realidade fechada em si, mas a proposição de um mundo cuja significação flutua ao sabor dos nossos olhos” (Almeida, 2017, p. 13) e que a relação com a realidade apresentada nas cenas de uma produção cinematográfica “nunca é a realidade em si, mas uma brecha a ser preenchida pelas percepções e vivências do telespectador.” (p. 16).

Ora, é nesse fluxo de significações dos nossos olhos, que as imagens e sons da animação *O Pato, a Morte e a Tulipa* constroem possíveis realidades a serem percebidas pelos sujeitos, estudantes e professores, por exemplo. Provocando com que dimensões parciais ou totais das narrativas poderíamos nos sentir mais ou menos representados ou mesmo sem identificação.

Freitas (2018) apresenta que as reações frente ao luto estão totalmente atreladas a uma perda de um viver compartilhado, um esvaziamento do que era conhecido, finda-se a corporeidade de alguém, sendo assim não apenas uma perda de um ente querido, mas sim uma perda irrevogável de um “nós” que tinha uma vivência uma temporalidade e uma espacialidade.

Analisar o curta de animação nos ajudou a ter olhares atravessados por essas discussões, o que aprofundou significações e sentidos gerados em cada cena. Por exemplo, na relação com o Pato e a solidão do rio, foi como esse viver compartilhado tivesse sido quebrado; no momento em que a Morte se depara com a finitude do Pato, aparecendo em cena alguns ritos simbólicos (tais como, colocá-lo no rio e observar a sua ida, seu sepultamento), são elementos que mediam essa ruptura no real.

É POSSÍVEL UMA EDUCAÇÃO PARA A MORTE?

Quando a primeira autora deste texto estava no terceiro ano do ensino fundamental, viveu uma situação de perda de um colega querido da turma ao lado. Nos momentos de recreio, as turmas sempre se juntavam e se divertiam. Mas, de uma

forma inesperada, ela se recorda de uma professora entrando na sala com um ursinho de pelúcia do Mateus, olhos abundantes de lágrimas, dizendo: “Mateus foi embora para muito longe, mas deixou isso aqui para nós”. Instantaneamente, assustados com a notícia, passamos a questionar, conversamos rapidamente sobre o assunto e entendemos que ele havia falecido, que não estaria mais nas nossas brincadeiras e na hora do recreio; mas não há lembranças de mais nenhum momento em que as professoras conversaram sobre a perda coletiva. Elas fizeram tudo o que podiam naquele momento, não esperavam que a morte se sentasse em uma carteira e passasse um tempo com a gente naquele ano. Enquanto se pesquisava sobre o tema, memórias sobre esse acontecimento vinham à mente de uma forma bem singela; memórias, que estavam fadadas ao esquecimento, foram se fazendo presentes nos pensamentos, a turma tinha um contato não tão próximo com esse colega, mas os recreios sempre preenchidos com a sua presença foram esquecidos de uma forma muito rápida e fugaz, aqueles momentos compartilhados pareciam nunca ter existido. A morte passou sim pela nossa infância, mas ela logo foi mandada embora, sem mais nem menos.

Entende-se, por essa vivência, que, quando ela chega escancaradamente no ambiente escolar, não deveria ser ignorada e deixada de lado, mas sim promover abertura e espaço para que uma conversa aconteça.

No material analisado e que abre este artigo, foi a própria morte que abriu esse espaço aos personagens principais, mas, em contraponto, para nós naquele ano, não foi ela que nos confortou, mas sim nos convocou a diversas abstrações e significações do sentido da vida e da morte. Então, o que seria necessário se fazer nesses momentos vulneráveis da docência? Não queremos aqui trazer um passo a passo, ou uma receita ideal de “como tratar o tema morte e luto com crianças”, mas sim enunciar alguns pontos-chave que permearam essa pesquisa.

Entendemos que o primordial dessa questão é explicar, conversar e esclarecer; isso não acaba com a dor de uma perda, mas possibilita uma busca de um ponto de refúgio, alguém que traz para a criança segurança e indica que há a abertura de um espaço para essas discussões (Andrews; Marotta, 2005; Kovács, 2002; 2016). É evidente aqui a potência que um compartilhar possui, pois nos leva a reflexões, significações e ressignificações do viver.

A oportunidade de expressão dos sentimentos pelas crianças em um espaço acolhedor, afável, partilhado e diversificado, permite uma aproximação maior de suas experiências de vida com a morte de uma pessoa próxima (Vendruscolo, 2005). Dessa forma, esse

espaço, que estabelece diálogos para além da experiência individual, corrobora para um processo de subjetivação do ser humano, tudo isso por meio da cultura.

Como já mencionado, segundo Hall (1997), o conceito de cultura é amplamente diversificado, isso quer dizer que a cultura abrange desde práticas sociais rotineiras próprias dos sujeitos, costumes, manifestações artísticas e religiosas de um povo a ações exercidas por corporações e instituições (Wortmann e Veiga-Neto, 2001). Trazendo à tona a pluralidade da questão, na perspectiva dos estudos culturais, os processos de subjetivação acontecem culturalmente, então é por meio da cultura que nos constituímos enquanto sujeitos, o que nos leva a todo momento a diferentes visões e distintos modos de vivermos neste mundo. Nós, enquanto sujeitos, estamos o tempo todo nos fazendo e nos constituindo, nossas práticas e relações sociais instituem nossos modos de ser, entender, nomear, decifrar e traduzir o mundo e nós mesmos (Bernardes e Guareschi, 2004).

Porém, no meio de todos esses processos, há também os jogos de poder, em que alguns conceitos culturais exercem um poder em uma luta por hegemonia com as demais representações; em uma perspectiva foucaultiana, há um esclarecimento de como todo esse poder é exercido sem a percepção dos sujeitos, pois “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (Foucault, 1997, p. 8).

O processo discursivo, que por sua vez, de acordo com estudos culturais, é uma virada conceitual, em que a linguagem passa a ser vista para além de sua neutralidade, como aquilo que projeta significações, o discurso, como o da morte, então “refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento” (Hall, 1997, p. 29). Por esse modo, compreende-se que a cultura só se torna possível na linguagem e pela linguagem (Bernardes e Guareschi, 2004). Nessa perspectiva, há uma articulação entre os conceitos de cultura, discurso e poder, pois a cultura, em sua pluralidade, é enunciada e apresentada por um discurso que está inserido em diversas relações de poder. Nesse contexto, justificam-se as escolhas dos materiais para esta pesquisa, cujas relações com a cultura evidenciam-se na e pela linguagem. E, além disso, são materiais que dialogam com a cultura e as linguagens mais presentes nas escolas e nos processos pedagógicos, tais como o da leitura de mundo.

Através dessas enunciações acerca da cultura, do poder e do discurso, procuramos trazer à tona que, enquanto sujeitos da cultura e responsáveis por processos culturais institucionalizados, nós, professoras e professores, necessitamos de um certo cuidado, atenção e zelo ao mediar todos os momentos de trocas e diálogos em sala de aula.

Em *O Pato, a Morte e a Tulipa*, nos são apresentados diversos momentos em que a Morte permite o protagonismo desse espaço de troca em sua relação com o Pato, como no primeiro encontro entre os personagens e quando o Pato se depara com a sua finitude ao encarar o rio sozinho. Esses movimentos, permitiram ao personagem principal conversar sobre o que estava acontecendo, tomar consciência dos seus conceitos, ideias e saberes, mas também, respeitosamente, ter um outro olhar para outras subjetivações.

Os mesmos acontecimentos do existir do adulto também atravessam a expressão do ser criança, ainda mais a morte com sua universalidade, por essa razão precisamos compreender que o silêncio em resposta à morte, traduz, entre tantas significações, como o impasse que é para o próprio adulto enfrentar a perda, uma negação frente à capacidade de as crianças compreenderem e viverem os sentimentos que uma morte gera em nosso ser. Subestimar tal habilidade humana nos pequeninos pode ser uma resposta, um indicativo, para eles, de que o que se sente internamente não deve ser compartilhado e levantado como questionamento e dúvida. Por isso é necessário partir de uma perspectiva que compreende a criança enquanto um ser-no-mundo, em que sua corporeidade, suas questões, dificuldades, alegrias e tristezas também são constituídas nele (Mesquita, p. 22, 2022).

Os próprios dizeres das crianças podem exercer um papel de facilitador de diálogo, permitindo um processo intersubjetivo, em que há uma base recíproca entre as subjetividades do adulto para com as das crianças, proporcionando uma troca rica e potente (Salvagni *et al.*, 2013).

Portanto, compreender o papel que o silêncio tem perante o luto; perceber a necessidade de tomar como ponto de partida e acreditar ética e sensivelmente que as crianças também estão sujeitas a diversos atravessamentos e há uma potência em suas significações; abordar com as crianças as diferentes dimensões de morrer; priorizar, pedagogicamente, a influência e o papel das professoras e professores como mediadores de subjetivações em um espaço compartilhado no qual a intersubjetivação ocorra.

Tudo isso faz parte de uma perspectiva outra do agir do educador perante uma situação de morte, somando-se ao fortalecimento das crianças para perceberem e viverem o luto.

REFERÊNCIAS

- ALLOUCH, Jean. **A erótica do luto no tempo da morte seca**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2004.
- ALMEIDA, Rogério. de. CINEMA E EDUCAÇÃO: fundamentos e perspectivas. **Educação em Revista**. 2017, v. 33, e153836. Epub 24-Mar-2017
- ANDREWS, Catherine.; MAROTTA, Sylvia. Spirituality and coping among grieving children: a preliminary study. **Counseling and Values**, v. 50 (1), p. 38-50, oct. 2005.
- BERNARDES, Ana e GUARESCHI, Neuza. A cultura como constituinte do sujeito e do conhecimento. In: Strey, Marlene; Cabeda, Sonia e Prehn, Dario (Org.). **Gênero e cultura: questões contemporâneas**. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004.
- BERNARDET, Jean-Claude. **O que é Cinema**. 1. ed. São Paulo: Livraria Brasiliense Editora S. A. 1980.
- EISENSTEIN, Sergei Colour film. In: NICHOLS, Bill (Ed.) **Movies and methods**. v. 1. London: University of California Pres, 1976. p. 381-388.
- ERLBRUCH, Wolf. **O pato, a morte e a tulipa**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- FARIA, M. A. A representação dos animais na literatura infantil: Realismo e fantasia, humor e estilização. 15f. **Instrumento Crítico**, Vilhena, n. 2, p. 33-47, nov. 1999.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
- FREITAS, Joanneliese de Lucas. Luto, pathos e clínica: uma leitura fenomenológica. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 50-57, jan. 2018.
- GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 109-122, ago. 1997.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, jul./dez. 1997, p. 15-46.
- KIRCHOF, Edgard R.; SILVEIRA, Rosa M. H. O pato, a morte e a tulipa – Leitura e discussão de um livro ilustrado desafiador com alunos dos anos iniciais. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 57-76, nov./dez. 2018.
- KOVÁCS, Maria Júlia. Falando de morte com crianças. **Rev. Psico.usp**, n. 2/3, p. 24-27, 2016.
- KOVÁCS, Maria Júlia. **Morte e desenvolvimento humano**. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- MAMOULIAN, Rouben. Colour and light in films. **Film Culture**, v. 21, p. 68-79, summer 1960.
- MARCELLO, Fabiana de Amorim. Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, maio/ago. 2008.
- MARTIN, Marcel. **A Linguagem Cinematográfica**. 2 ed. Lisboa: Dinalivro, 2005. 333 p.
- MESQUITA, Beatriz Agar. **A importância de falar da morte com crianças e as implicações no processo de luto: Uma compreensão a partir do filme “Verão 1993”**. Orientadora: Maria Thereza de Alencar Lima. 2020. 81 f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação no curso de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo).
- MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente Cinema: educação, política e mafuá**. RJ: Beco do Azougue, 2015.
- MIGLIORIN, Cezar; BARROSO, Elianne Ivo. Pedagogias do cinema: montagem. Significação: **Revista de Cultura Audiovisual**, v. 44, n. 46, p. 15-28, 2016.

- PAULINO, Alessandro Garcia; PIMENTA, Alan Victor e DINIS, Nilson Fernandes. **Educação, Cinema e Estudos Culturais** – Revista Eletrônica de Educação, v. 13, n. 2, p. 388-400, maio/ago. 2019.
- PEDROSA, Israel. **Da Cor à Cor Inexistente**. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial Ltda, 1999.
- SALVAGNI, Adelise *et al.* Reflexões acerca a abordagem da morte com crianças. **Psicol. da saúde**, São Paulo, v. 21, n. 2, p. 48-55, jul./dez. 2013.
- VENDRUSCOLO, Juliana. Visão da Criança sobre a Morte. **Rev. Medicina** (Ribeirão Preto Online), v. 38, n. 1, p. 26-33, mar. 2005.
- WORTMANN, Maria. L. C.; VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos culturais da Ciência & Educação**. Belo Horizonte, Autêntica. 2001.

VIDEOGRAFIA

- O PATO, a morte e a tulipa. Direção de Mathias Bruhn. TrickStudio Lutterbeck Westdeutscher Rundfunk (WDR). 2010 (11 min), son, color.

SOBRE OS AUTORES

Julia Silva Pereira, é formada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

E-mail: juliaspo4@hotmail.com

Antonio Carlos Rodrigues de Amorim é Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Titular na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Bolsista Produtividade em Pesquisa CNPq, nível B.

E-mail: acamorim@unicamp.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0323-9207>.

Recebido em 13 de julho de 2022 e aprovado em 14 de junho de 2023.

O menino que detesta(va) ler: da recusa em ler à leitura autônoma

The boy who hates (hated) reading: from refusing to read to autonomous reading

El niño que no le gustaba leer: de negarse a leer a leer de forma autónoma

PATRICIA MARIA BARBOSA JORGE SPARVOLI COSTA¹

ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI²

RESUMO: Apresentamos um recorte de pesquisa de intervenção que articulou literatura, imaginação, leitura e escrita, com atividades detalhadamente planejadas. Objetivou analisar como um trabalho pautado nos clássicos da literatura infanto-juvenil, criando contextos altamente imaginativos, pode mudar a relação dos alunos com a leitura. Realizamos intervenções semanais durante o ano letivo de 2017, em uma classe de 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública em cidade do interior do estado de São Paulo. Antecedeu o período de intervenção sessões de observação para conhecer os alunos participantes e a dinâmica de trabalho da classe. Também realizamos conversas com os alunos antes do início das intervenções. Tanto as atividades de intervenção como as conversas com os alunos foram vídeo gravadas e transcritas para análise. Os resultados apresentaram significativos movimentos de mudança: da apatia, da preguiça e do não gostar de ler, para manifestações de desejo, envolvimento, interesse e busca autônoma pela leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do leitor; literatura e imaginação; mediação pedagógica.

ABSTRACT: We present a piece of an intervention research that articulated literature, imagination, reading and writing, with detailed planned activities. The objective was to analyze how a

1. Centro Universitário Barão de Mauá.

2. PUC-Campinas. Escola de Ciência Humanas, Jurídicas e Sociais.

work based on classics of children's literature, creating highly imaginative contexts, can change the relationship of students with reading. We executed weekly interventions during 2017, in a class of 5th year of a public elementary school in São Paulo state. Observation sessions preceded the intervention period to get to know the students and the class work dynamics. We also held dialogues with students before the interventions started. Both the intervention activities and conversations with the students were videotaped and transcribed for analysis. The results showed significant movements of change: from apathy, laziness and disliking reading, to manifestations of desire, involvement, interest and autonomous search for reading. **KEYWORDS:** Reader training; literature and imagination; pedagogical mediation.

RESUMEN: Presentamos un extracto de un proyecto de investigación de intervención que combinaba literatura, imaginación, lectura y escritura, con actividades cuidadosamente planificadas. El objetivo era analizar cómo el trabajo basado en los clásicos de la literatura infantil, creando contextos potencialmente imaginativos, puede cambiar la relación de los alumnos con la lectura. Realizamos intervenciones semanales a lo largo de un curso escolar en una clase de 5º curso de una escuela pública de una ciudad del interior del estado de São Paulo. El período de intervención fue precedido de sesiones de observación para conocer a los alumnos participantes y la dinámica de trabajo de la clase. También mantuvimos conversaciones con los alumnos antes de comenzar las intervenciones. Tanto las actividades de intervención como las conversaciones con los alumnos fueron grabadas en vídeo y transcritas para su análisis. Los resultados mostraron cambios significativos: de apatía, pereza y no gusto por la lectura, a manifestaciones de deseo, implicación, interés y búsqueda autónoma de la lectura. **PALABRAS CLAVE:** Educación lectora; literatura e imaginación; mediación pedagógica.

INTRODUÇÃO

Realizamos uma pesquisa participante do tipo de intervenção³, com base em dois clássicos da literatura infantojuvenil – *Peter Pan* (BARRIE, 1989) e *Alice no País das Maravilhas* (CARROLL, 1986) – desenvolvendo atividades em uma sala de 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, no interior paulista, durante todo o ano letivo de 2017. A escolha dessas histórias justifica-se em razão de a imaginação estar presente de forma acentuada, em suas narrativas. São histórias em que predomina o maravilhoso, onde o impossível, de acordo com o nosso mundo empírico e

3. Pesquisa financiada pela CAPES.

histórico-factual, torna-se possível. Apresentamos um recorte, que tem o objetivo de analisar como um trabalho pautado nos clássicos da literatura, criando contextos altamente imaginativos, pode modificar a relação dos alunos com a leitura.

Como parte essencial da metodologia utilizada durante as intervenções, a pesquisadora fantasiou-se de duas personagens das histórias – a *Wendy* e a *Alice* – para que, dessa forma, as crianças se aproximassem, tanto das narrativas, como do universo imaginativo. Apresentando diferentes objetos (presentes ou não nas histórias) e cenários, as crianças foram envolvidas no mundo do faz-de-conta.

Algumas falas dos alunos evidenciaram um maior interesse pela leitura. Entretanto, é a partir da história de Willian⁴, um menino que, segundo suas próprias palavras, “detesta ler”, que se torna perceptível a potencialidade de um trabalho articulado entre literatura e imaginação como possibilidade de promoção de leitores autônomos. Analisamos, dessa forma, os momentos em que as crianças vivenciaram situações em que a leitura estava presente.

VAMOS LER? O ENSINO DA LEITURA NA FORMAÇÃO DE UM LEITOR AUTÔNOMO

Para Sim-Sim (2001), aprender a ler é um processo complexo, longo e contínuo, que necessita de motivação e esforço de quem aprende, explicitação sistematizada de quem ensina e não se esgota quando se domina a codificação dos sons em letras. Extrair informação de um material escrito e transformar essa informação em conhecimento, permite a constituição de ser leitor. Corroborando a autora, Coutinho e Azevedo (2007) e Sardinha (2007) destacam que o ensino da leitura exige um investimento constante e é melhor leitor aquele sujeito que ultrapassa a obrigatoriedade de realizar uma determinada leitura, sendo capaz de desenvolver estruturas linguísticas, cognitivas e culturais. Afirmam ainda que uma mediação do professor ou do bibliotecário precisa ser sólida.

A mediação do adulto impacta diretamente na relação que a criança constrói com a aprendizagem, nesse caso, especialmente, com a leitura. Siqueira (2013, p. 84) afirma que para que uma criança se constitua como leitora da literatura é preciso três elementos essenciais: a criança como leitora em potencial, a literatura e o mediador. Para a autora, esse conjunto caminha em uníssono e falhando um dos elementos “a cadeia não se fecha e nenhum objetivo poderá ser alcançado na perspectiva do que

4. Todos os nomes são fictícios para preservar as identidades dos participantes.

pensamos como ideal de educação/formação humanizadora via literatura”, pois o leitor literário não se forma sozinho.

A partir dos estudos de Vigotski entendemos que a mediação é “o modo como o meio social cria ou converte relações sociais em funções mentais” (LAPLANE; BOTEGA, 2010, p. 18). Para Vigotski a mediação refere-se à maneira com que nos apropriamos do conhecimento, nas interações socioculturais, promovendo aprendizagem. Assim, um adulto que constantemente tem o hábito da leitura, influencia diretamente a criança que o rodeia. A realização de leituras diárias para a criança estimulará o seu interesse pelo universo do mundo literário.

Nortear um trabalho pautado na literatura permite novas formas de aprender e ensinar, (re) significando as relações com a leitura e conseqüentemente, com a escrita. Para Azevedo (2007), possibilitar a leitura de textos literários faz com que o leitor seja desafiado a preencher algo que não está explicitamente dito, permitindo que o próprio leitor seja um co-construtor dos significados do texto. No mesmo paradigma, Smolka (2008), defende que a literatura como discurso escrito é capaz de revelar, registrar e trabalhar formas e normas do discurso social, ampliando o espaço interdiscursivo, já que inclui outros interlocutores – os personagens – de outros lugares e de outros tempos, permitindo, assim, a criação de novas condições e possibilidades de troca de saberes, convidando os ouvintes/leitores a participarem como protagonistas no diálogo que se instaura. De maneira mais contundente, Todorov (2009, p. 76) relata que “a literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver”. A partir dessas afirmações compreendemos a potencialidade de um trabalho pautado na literatura tanto no processo de alfabetização, como no desenvolvimento da linguagem escrita em outros momentos da escolarização. A articulação da literatura com a maneira que a atividade pedagógica é desenvolvida traz resultados significativos na aprendizagem da criança, e para este trabalho, o movimento de mudança com a leitura permitiu um crescente interesse e autonomia por parte dos alunos.

A LEITURA E A IMAGINAÇÃO NA ESCOLA

A partir das atividades de intervenção objetivamos que as crianças compreendessem o sentido da leitura e da escrita. Para além, da leitura deleite, da cópia pela cópia e da escrita de textos impostos, nossa intenção foi (re) significar o processo

de ensino da língua materna e da construção de processos imaginativos, assim como, a (trans) formação do leitor.

As atividades de intervenção foram planejadas para propiciar momentos em que os alunos pudessem se envolver em um universo de imaginação e, com isso, construísem processos imaginativos tanto mental, como oralmente e, depois, fossem capazes de materializar a imaginação no papel, por meio da escrita e do desenho.

Vigotski (2009) afirma que a imaginação é um processo complexo, e que corresponde à atividade criadora em que se cria algo novo, isto é, a criação de um objeto do mundo externo; uma construção da mente ou ainda, de um sentimento, conhecido apenas pela pessoa que está criando. O autor destaca que a imaginação é a base de toda atividade criadora e está presente em todos os campos da vida cultural, possibilitando a criação artística, a científica e a técnica. É importante salientar que a atividade criadora representa uma enorme complexidade, desenvolvendo-se lenta e gradativamente e de formas mais simples para mais complexas e tem com o acúmulo das ricas experiências vividas, seu ápice. Portanto, a relação com o meio em que a criança está inserida, com questões simples ou complexas perpassando seu cotidiano, influenciará diretamente no processo de desenvolvimento da imaginação.

Mas, será que estamos propiciando experiências significativas às nossas crianças? Estamos deixando-as recombinar, reelaborar, criar, enfim, estamos dando espaço para que o círculo da atividade criadora se complete? Como fazer com que a construção de processos imaginativos seja, de fato, um desejo no ambiente escolar, tendo em vista, sua acuidade para a constituição da vida do homem? Uma maneira para que as boas experiências permitam a construção de processos imaginativos, são as atividades pedagógicas utilizando a literatura. As histórias infantis podem auxiliar na aquisição da linguagem escrita e da leitura, como também, contribuir ativamente para o desenvolvimento da oralidade da criança.

Azevedo (2003) explica que o trabalho com o texto literário traz um rico caudal de possibilidades expressivas e comunicativas, constituindo-se em um veículo privilegiado de acesso ao mundo e, como consequência, promovendo um aprimoramento da linguagem. Assim, defendemos que a articulação dos clássicos da literatura infantojuvenil com os diferentes conteúdos do currículo escolar é um caminho possível para que a prática pedagógica seja (re)significada.

Tassoni (2012) alerta para as práticas escolares que restringem a leitura apenas dos textos presentes nos materiais didáticos, a fim de que os alunos respondam questões

relacionadas à interpretação, ou à leitura de enunciados das atividades a serem realizadas por eles. A pesquisa evidenciou uma baixa frequência da leitura de textos literários.

Por sua vez, Araújo e Tassoni (2018, p. 155) analisaram “uma experiência em uma escola pública de cidade do interior do estado de São Paulo, denominada Projeto Sarau Literário, visando a desenvolver nos alunos o gosto pela leitura literária”. Trata-se de um evento envolvendo professores e alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, que preparam, ao longo do ano letivo, atividades diversas para que, no dia do Sarau Literário, os alunos dos anos iniciais deste mesmo nível de ensino possam participar apreciando e vivenciando atividades promovendo diferentes experiências estéticas relacionadas com a literatura, como teatro, contação de histórias, textos produzidos pelos alunos expostos de maneira criativa para serem acessados pelos participantes. As experiências com o Projeto possibilitaram aos alunos uma forte aproximação com a leitura literária, bem como um envolvimento mais prolongado com a literatura.

Contar histórias, ler com as crianças, propondo debates e dramatizações para que a história seja vivenciada, permitirá uma aproximação com o universo da leitura e, conseqüentemente, da escrita. O trabalho com as histórias infantis já é realizado no ambiente escolar, contudo, o que estamos propondo e discutindo como possibilidades de mudanças, refere-se a como este trabalho vem sendo desenvolvido. É preciso ir além das práticas de leitura com a finalidade de refletir acerca da “moral da história”, de promover o reconto oral ou escrito da história.

Perceber a literatura como uma potencialidade no processo de apropriação da linguagem e de criação da criança, é reconhecê-la como produto cultural de elevada qualidade.

OS ALUNOS E AS PRIMEIRAS IMPRESSÕES ACERCA DA RELAÇÃO COM A LEITURA

A sala do 5º ano em que a pesquisa foi realizada era composta por vinte e três alunos que permaneciam a maior parte do período dentro da sala, em carteiras enfileiradas um atrás do outro, deslocando-se apenas para a aula de Informática, Educação Física ou quando iam à biblioteca que, mesmo contando com um acervo grande de livros, não possuía uma boa organização, sendo um espaço pouco atraente. Observamos a turma durante o período de um mês, verificando como as atividades de leitura e de escrita eram realizadas e se havia espaço para atividades relacionadas à literatura. Também conversamos com os alunos, em pequenos

grupos, visando ampliar as informações sobre suas próprias percepções acerca da leitura, da escrita e como se sentiam no ambiente escolar.

Nas primeiras idas à sala, notamos que as crianças eram quietas e monossilábicas quando questionadas. Algumas demonstraram desinteresse ao realizarem as atividades propostas pela professora, como por exemplo, atividades de cópia, em que desistiam ou copiavam lentamente. Diariamente, a maioria das atividades era realizada individualmente, com os alunos dispostos em fileiras. Sentavam-se em roda somente no dia em que iam à biblioteca.

Com o passar dos dias, as crianças começaram a interagir cada vez melhor com a pesquisadora querendo saber o que iriam fazer em nossas propostas, se seriam atividades difíceis, se poderiam realizar atividades fora da sala de aula e se brincariam. Depois do período de observação, passamos a realizar, semanalmente, encontros de intervenção, em que a pesquisadora realizava atividades em diferentes locais: sala de aula, biblioteca, quadra e nas áreas verdes da escola.

Como já mencionado, a estratégia metodológica para as intervenções foi a própria pesquisadora se fantasiar das personagens das obras exploradas – *Wendy*, em *Peter Pan* e *Alice*, em *Alice no País das Maravilhas*. Analisaremos, a seguir, momentos em que a leitura e os discursos acerca da leitura fizeram-se presentes durante as propostas. Conversas previamente planejadas e falas das crianças serão discutidas. Ademais, contextualizaremos a atividade nomeada *Caça ao Tesouro* que, para além de uma divertida brincadeira, proporcionou às crianças momentos de leitura e compreensão do que liam para, finalmente, conseguirem chegar ao baú do tesouro. Outros momentos de atividades que possibilitaram a prática da leitura envolveram receitas de chás e trechos das histórias que estavam sendo trabalhadas.

LER: QUEM LÊ? O QUE LÊ? POR QUE LÊ?

Em um dos momentos de contação da história do *Peter Pan*, *Wendy* conversa com os alunos, objetivando saber se gostavam de ler e ouvir histórias e, ainda, que tipo de histórias liam:

Wendy: Vocês sabem o que é uma história de cabeça?

Léo: É uma história que alguém inventou.

Wendy: *É! É quando alguém cria ou lembra de uma história e conta para gente. Sabe como eu aprendi a gostar de histórias? A minha mãe, antes de dormir sempre contava uma, para mim e para meus irmãos, o João e o Miguel. Vocês gostam de ouvir histórias?*

Crianças: *Sim!*

Flávia: *Eu adoro! Muito!*

Wendy: *E aí, de tanto ouvir histórias eu aprendi a contá-las também. Alguém conta histórias para vocês?*

Crianças: *Não!*

Professora da sala: *Não? Nenhuma pessoa?*

Crianças: *Não...*

Professora da sala: *Nem eu?*

Daniel: *De vez em quando ela conta.*

Wendy: *E vocês leem histórias também?*

Léo: *Mais ou menos...*

Jonas: *Eu gosto das que dão medo.*

Crianças: *As de princesas. As de terror. De ação. De fadas.*

Este recorte mostra que as crianças gostavam de ouvir histórias, mas que essa atividade era realizada de forma tão esporádica que quase não tinham lembranças desses momentos. Notamos que, apesar de a professora dizer que realizava leituras para as crianças, em um primeiro momento, elas não se recordaram de ninguém que lia para elas, embora tivessem um interesse considerável por histórias com diferentes enredos, seja de princesas, terror ou fadas. Cabe aqui alguns questionamentos: Que atividades estavam sendo priorizadas na escola, em detrimento de propostas que envolviam a leitura? A leitura de histórias é considerada algo simplório? Colomer (2009, p. 84) afirma que a literatura desenvolve a imaginação, a linguagem, o discurso, e ainda, permite a inserção do sujeito no meio cultural, realçando que “no son funciones menores em la educación de la infancia”.

Esse contexto de afastamento das práticas de leitura na sala de aula ficou mais evidente quando realizamos conversas em pequenos grupos após uma atividade proposta pela professora na biblioteca. Ela solicitou que as crianças escolhessem alguns livros e lessem de forma livre. Conversamos com cinco grupos de aproximadamente quatro ou cinco crianças de cada vez. Perguntamos sobre a escola, sobre as atividades pelas quais mais se interessavam; se gostavam de atividades que envolviam leitura e escrita e sobre o que gostavam de ler. Indagamos sobre os livros que tinham escolhido

na biblioteca e porque haviam feito tal escolha. Alguns discursos comuns foram explicitados: “eu não gosto de vir para escola”/“eu detesto ler”/“eu não gosto do projeto *Tertúlia*⁵ porque temos que falar o que mais gostamos de ler”/“tenho muita preguiça de ler”. Quando questionados sobre que tipo de texto mais gostavam de ler, responderam que: *Terror é o mais legal, mas a professora nunca escolhe esse/Eu não gosto de ler nada/Os que têm mistérios*. Elegeram as aulas de Artes e Educação Física como as preferidas, porque não tinham que escrever nada e podiam brincar e aprender esportes.

Quando foram questionados, especificamente, sobre os livros que haviam escolhido, durante a visita à biblioteca e quais eram suas opiniões sobre as histórias, demonstraram um forte afastamento da atividade, revelando que esta não havia provocado significado algum:

Pesquisadora: Como chama o livro que vocês escolheram para ler?

Valentina: Eu li um gibi, da Turma da Mônica.

Pesquisadora: Você gostou?

Valentina: Mais ou menos.

Théo: Eu só folheei alguns. Estou com esse aqui, mas não gostei. Não gosto de ler.

Pesquisadora: E você? Qual é o título?

Rafaela: Esse. (mostra a capa do livro). O avião.

Na verdade, o título era O avião e uma viola, de Ana Maria Machado.

Pesquisadora: O que está escrito aqui? (apontando para o restante do título).

Rafaela: Fala do violão também.

Théo: O avião e uma viola.

Rafaela: É isso mesmo. Eu não li. Eu não gosto, tenho muita preguiça. Só olho as imagens.

Pesquisadora: O que você gosta de fazer, Rafaela? Aqui na escola?

Rafaela: Eu não gosto da escola...

Até o final da conversa, Rafaela ficou com a cabeça deitada na mesa e não respondeu mais aos questionamentos da pesquisadora, explicando que não queria mais falar. Constatamos, que as crianças haviam manuseado os livros, demonstrando pouco interesse pelas histórias. Talvez pela defasagem acumulada em relação ao domínio da linguagem escrita, o entendimento da narrativa era prejudicado e,

5. A professora desenvolvia semanalmente o projeto *Tertúlia*, em que um livro era escolhido por ela e lido em capítulos pelas crianças. Depois da leitura individual e silenciosa, os alunos destacavam trechos que mais chamaram sua atenção, liam e comentavam, abrindo para uma discussão maior.

com isso, as imagens tornavam-se mais atraentes. As crianças por estarem no 5º ano já deveriam ter competência para entender e se envolver com histórias mais complexas, mas isso não acontecia – não conseguiam ler com proficiência. Por isso, escolhiam histórias com enredos infantis, com muitas ilustrações e então, apenas folheavam os livros. Dessa forma, iniciava-se um ciclo infundável: sono, preguiça e o não estabelecimento de uma relação profícua com a leitura.

Quando retornamos às aulas em agosto, a pesquisadora iniciou o dia perguntando como haviam sido as férias escolares de julho, se haviam lido algum livro:

Pesquisadora: Alguém leu algum livro nessas férias?

Théo: Deus me livre, professora!

Mais uma vez, comprovava-se que as atividades de leitura eram ruins, árduas, sofridas e que só eram realizadas quando havia uma cobrança. Entretanto, ao longo das atividades de intervenção, algumas propostas vivenciadas pelos alunos começaram a promover mudanças no interesse e envolvimento com a leitura.

Uma das atividades propostas foi a construção de um painel com trechos da história do *Peter Pan*, para que as outras salas da escola soubessem do trabalho que estava sendo realizado. Com esse motivo, exploramos a legibilidade do traçado da escrita, pois, era muito difícil ler os primeiros textos produzidos pelos alunos. Conversamos sobre a importância da letra legível, para que o outro possa entender o que queremos comunicar. Apresentamos para os alunos algumas fichas que continham trechos da história do *Peter Pan* escritos em papel de caligrafia, para que escolhessem qual deles os interessava mais para que copiassem, pensando sobre a legibilidade. As crianças tiveram autonomia para ler as fichas e escolher quais desejavam copiar. Atribuíram novos sentidos para a cópia – estávamos construindo um painel para que outros pudessem ler, o conteúdo relacionava-se a uma história que vinha sendo palco de nossas atividades, motivando os alunos a ler e conhecê-la com mais profundidade. A construção do painel potencializou as práticas de leitura, levando-os a ler uma grande quantidade de fichas com trechos da história, conscientizando-os que escrevemos para alguém que precisa entender. As crianças ensaiaram durante toda a semana com a professora da sala para a apresentação do painel e, para isso, dividiram-se em grupos para que cada um realizasse a leitura de uma das partes. O envolvimento com a atividade foi tão grande, que não bastava expor o mural, era preciso apresentá-lo aos demais.



Figura 1: *Elaboração do painel – Fonte: Acervo das pesquisadoras*



Figura 2: *Lendo a história do Peter Pan para uma turma de 1º ano
Fonte: Acervo das pesquisadoras*

A atribuição de sentido para a atividade de ler, copiar, ilustrar, elaborar o painel e apresentá-lo permitiu que os discursos proferidos anteriormente acerca de não gostar de ler e escrever fossem suprimidos e até esquecidos – mesmo que apenas durante esses momentos da atividade. A partir de um trabalho efetuado de forma coletiva em que juntos precisaram coordenar ações de organização, foi possível se constituírem como sujeitos autônomos em sua própria aprendizagem.

Propusemos um caça ao tesouro pela escola, inspiradas pela fala de Théo: *Professora, sabe o meu maior sonho aqui na escola? É caçar tesouros, igual aos piratas e o Capitão Gancho*. Tal proposta causou um imenso entusiasmo nas crianças, em especial para o Théo, que disse (com a mão no peito): *Nossa! Meu Deus! Não acredito! Que alegria!*

Nesse dia, apesar de estar usando o vestido da *Wendy*, a pesquisadora entrou na sala com um chapéu de pirata, convidando a todos para brincar de piratas. Explicou que seria a pirata *Wen* e solicitou que todos criassem nomes de piratas para si mesmos. Confeccionamos adereços de piratas, criamos pistas para encontrar os mapas e posteriormente, o tesouro; elaboramos mapas e construímos baús para guardarmos o tesouro – moedas de chocolate. Em grupos, os alunos esconderam as pistas e o mapa de sua equipe pelos espaços da escola e depois fomos caçar o tesouro. Ao final, as crianças produziram um texto em que se descreviam como piratas. Para além da brincadeira, a escrita e a leitura perpassaram a atividade durante todos os momentos. Escrever de forma legível para que o outro grupo pudesse ler e compreender as pistas e o mapa para chegar ao tesouro era uma grande preocupação dos alunos. Sim-Sim (2001, p. 55) afirma que “a eficácia da aprendizagem, qualquer que ela seja, depende muito da utilidade do que é aprendido para aquele que aprende”. As crianças realizaram as escritas e as leituras ultrapassando a obrigatoriedade e a imposição escolar.

Sempre que os alunos produziam textos eram convidados a ler para a turma suas produções. Na primeira produção apenas algumas crianças quiseram ler e depois outras emitiram opiniões e perguntas sobre os textos lidos para melhor entenderem:

Léo: Achei interessante o texto do Théo. Ele perdeu a mão igual o Capitão Gancho.

Willian: Ah que divertido! O Daniel contou a história do Capitão Gancho no texto dele.

Daniela: Eu gostei muito da história da Lívia. Imaginei as coisas que ela leu.

Théo: Não entendi muito bem o texto da Renata, acho que faltou alguma coisa para ter sentido.

Conforme as atividades de produção de texto eram propostas durante as intervenções, todas as crianças começaram a querer ler e compartilhar suas histórias. Emitir a opinião sobre o que ouviam e dar sugestões para a melhoria do texto tornou-se uma prática frequente.



Figura 3: Compartilhando as produções textuais – Fonte: Acervo das pesquisadoras

O movimento ascendente de interesse pelas atividades mostra a potencialidade de um trabalho que articulou a literatura com a imaginação. As atividades previamente elaboradas, problematizando aspectos diversos sobre a língua, além de uma mediação igualmente planejada, promoveram avanço na produção escrita e possibilitaram o desenvolvimento do gosto pela leitura, alterando a relação que os alunos tinham com ela.

O MENINO QUE DETESTA(VA) LER

Willian era extrovertido e alegre, amigo de todos, gostava de contar boas histórias de seu cotidiano, mas, ao mesmo tempo, a apatia e até uma considerável tristeza surgia quando convidado a realizar atividades sobre a língua materna. Parecia que recebia uma notícia ruim ao ouvir da professora: *Peguem os cadernos e comecem a copiar da lousa* ou *Agora vamos escrever um texto*. A situação ficava ainda mais dramática quando ouvia: *Vamos ler em silêncio e depois quero ouvir o que cada um entendeu do texto*.

Logo no segundo dia em que a pesquisadora realizava a observação das atividades e das crianças, foi surpreendida por uma de suas boas histórias:

Willian: Sabia que eu capturei um saci?

Pesquisadora sorrindo pergunta: Verdade? Como foi?

Willian: Ué! Vi aquele redemoinho e peguei uma garrafa. Fui mais esperto do que ele!

Pesquisadora: Muito esperto mesmo! E o que você fez com ele?

Willian: Tá lá em casa.

Pesquisadora: Traz para a escola! Quero ver!

Willian: Semana que vem eu trago... Melhor não! Imagina a confusão?!

Pesquisadora e aluno concordaram e deram risada.

Parecia que Willian era um leitor curioso e seria fácil envolvê-lo em nossas propostas. No entanto, estávamos enganadas e foi preciso muitas outras histórias para que o menino desejasse realizar as atividades.

Durante a contação das histórias em que a pesquisadora solicitava a participação das crianças, Willian sempre era um dos primeiros a emitir suas opiniões ou questionamentos, mostrando que estava envolvido e interessado. Por outro lado, em nossas conversas, Willian afirmou que detestava ler qualquer coisa e sentia muita preguiça ao fazer isso. Ele foi enfático ao demonstrar seu descontentamento com as aulas de Língua Portuguesa. No entanto, a partir da primeira produção textual solicitada pela pesquisadora, Willian sentou em sua carteira e disparou a escrever, afirmando quando terminou: *Nossa! Nunca escrevi tanto na minha vida! Escrevi cinco páginas! Vou querer ler!* Mas, nem sempre as produções de texto aconteciam dessa forma. Às vezes, Willian relutava em escrever, porém, nunca deixou de fazer.

Não foi um trabalho simples e aleatório. Longe disso. Foi um trabalho árduo, devidamente planejado e constantemente mediado pela pesquisadora. Pois, embora os alunos já soubessem ler, consideravam a leitura algo enfadonho, com pouco sentido e de caráter estritamente obrigatório. A partir de ambientes previamente preparados, acolhedores e uma sedução guiada pela contação das histórias e pela imaginação, permitiu que Willian tivesse um movimento totalmente contrário ao que pronunciava acerca da obrigatoriedade de ler e produzir um texto para a reescrita⁶ da semana:

Nina: Eu tenho preguiça de ler.

Willian: Ah! E eu então? E depois vem aquela reescrita...

Pesquisadora: Qual reescrita?

Lívia: A gente escolhe na segunda-feira um livro na biblioteca, leva para casa e depois faz a reescrita da história com as nossas palavras.

Pesquisadora: Ah! É legal! Vocês podem contar do jeito de vocês...

Yara: Não é legal, não.

6. A professora da sala solicitava que os alunos escolhessem um livro na biblioteca para produzir uma reescrita e entregar até o término da semana. Era uma prática realizada semanalmente e, de acordo, com as falas das crianças, não provocava grande entusiasmo.

Lívia: *Dá preguiça. Eu pego sempre os mais curtos.*

Willian: *Eu também.*

Depois de alguns meses dessa conversa, Willian nos surpreende dizendo para a pesquisadora:

Willian: *Professora, vem aqui um pouquinho, quero te mostrar uma coisa.*

Pesquisadora: *O que é?*

Willian *retira de sua mochila o livro Alice no País das Maravilhas.*

Willian: *Olha!*

Pesquisadora: *Nossa! Que legal!*

Willian: *A sua história! Escolhi para fazer a reescrita da semana.*

Pesquisadora: *Você gostou?*

Willian: *Gostei bastante. É longo! Mas eu quis ler mesmo assim.*

Pesquisadora: *Willian, fico muito feliz! Você lembra que você dizia lá no começo do ano que não gostava de ler e que não gostava de fazer reescrita?*

Willian: *Ah! Mas eu ainda não gosto de nada disso! Eu gostei dessa história e como você conta um pouquinho de cada vez, eu quis pegar e ler pra já saber o final.*

Percebemos um movimento de mudança, a partir de todo o trabalho realizado com a literatura e a imaginação, mediado pela pesquisadora e pelos alunos entre si, motivando Willian a ler a obra. Mesmo ainda afirmando que “*não gosta de nada disso*”, Willian não percebe que está em um processo de mudança, pois ao ser obrigado a escolher um livro para elaborar a reescrita, escolhe um de seu próprio interesse, alterando seus critérios de escolha (histórias curtas). O desejo de saber o final da história que estava sendo trabalhada em nossas intervenções se sobrepôs. Willian demonstra interesse e apreciação pela obra em questão.

Araújo e Tassoni (2018) compreendem a literatura como uma construção simbólica que abarca um conjunto de valores, experiências e conhecimentos que são concebidos a partir de um determinado contexto histórico e cultural. Segundo os autores, há um movimento de transformação do leitor por meio de suas leituras.

Durante o ano, Willian foi sendo transformado por meio das atividades de intervenção, assim como, todos dessa turma foram afetados por novas experiências e novos conhecimentos. A (trans) formação dos alunos em leitores autônomos é um processo contínuo e gradual que necessita de tempo e investimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos consciência de que o período em que estivemos com aquelas crianças foi curto diante dos problemas e desafios que apresentavam – as atividades eram realizadas semanalmente – e que o movimento de mudança pode ter sido apenas durante aquele ano de 2017. Contudo, o empenho em realizar as propostas, o desejo de compartilhar o que produziam, por meio da leitura, a iniciativa de Willian em ler de forma autônoma a história *Alice no País das Maravilhas* mostram que, de alguma forma, houve uma transformação interna nos alunos. Um dia, na vida de Willian, ele pegou um livro na biblioteca, desejou ler e leu! Tal desejo provoca uma reflexão importante acerca da educação literária. Compreender e apreciar a literatura em toda sua beleza e singularidade possibilita o desenvolvimento integral de um indivíduo e possibilita a formação de leitores autônomos.

O caminho para a formação de leitores dentro da sala de aula precisa ser (re) articulado. Envolver a família é um meio eficaz de promoção da leitura, entretanto, investir em situações concretas na sala de aula que mobilizem a atenção dos alunos, que promovam situações reflexivas acerca do texto lido e ainda, que os envolvam na escolha das obras que poderão ser lidas, promove desenvolvimento qualitativamente importante de funções complexas, como o pensamento, a fala, a imaginação, a memória, a escrita.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, J. M. P.; TASSONI, E. C. M. Os desafios para a formação de alunos leitores: a análise de uma experiência na escola. **Leitura: Teoria e Prática**, n. 36, p. 155-171, 2018.
- AZEVEDO, F. J. F. A criança, a língua e o texto literário: uma simbiose imprescindível para a consecução de um projeto educativo. *In: AZEVEDO, F. J. F. et al. (Coord.). A criança, a língua e o texto: da investigação às práticas: Actas do I Encontro Internacional [CD-ROM].* 1. ed. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. p. 8-11, 2003.
- AZEVEDO, F. J. F. **Formar Leitores**. Das Teorias às Práticas. Lisboa: Lidel, 2007.
- BARRIE, J. M. **Peter Pan**. Lisboa: D. Quixote, 1989.
- CARROLL, L. **Alice no País das Maravilhas**. Lisboa: Círculo de Leitores, 1986.
- COLOMER, T. Planificar la lectura en la escuela. Formar leitores para ler o mundo. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PROMOÇÃO DA LEITURA*, 2009, Lisboa. **Conferência inaugural...** Lisboa: Fundação, Calouste Gubelkian, Casa da Leitura, 2009.
- COUTINHO, V.; AZEVEDO, F. A importância do Ensino Básico na criação de hábitos de leitura: o papel da escola. *In: AZEVEDO, F. (Coord.) Formar Leitores*. Das Teorias às Práticas. Lisboa: Lidel, 2007. p. 35-44.

- LAPLANE, A. L. F.; BOTEGA, M. B. S. A mediação da cultura no desenvolvimento infantil: televisão e alimentação na vida cotidiana das famílias. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). **Questões de desenvolvimento humano práticas e sentidos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 13-31.
- SARDINHA, M. da G. Formas de ler. Ontem e hoje. In: AZEVEDO, F. (Coord.) **Formar Leitores**. Das teorias às práticas. Lisboa, p. 1-7, 2007.
- SIM-SIM, I. A formação para o ensino da leitura. In: SIM-SIM, I. A formação da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico. **Caderno de Formação de Professores**, n. 2, p. 51-64, 2001.
- SIQUEIRA, E. M. de L. **Literatura sem fronteira**: por uma educação literária. 2013. 321 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a Alfabetização como processo discursivo. 12. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2008. (Coleção Passando a limpo).
- TASSONI, E. C. M. A leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a prática docente a partir da voz dos alunos. *EccoS – Rev. Cient*, São Paulo, n. 27, 191-209, 2012.
- TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentários Ana Luiza Smolka. Tradução Zóia Prestes. São Paulo SP: Ática, 2009.

SOBRE AS AUTORAS

Patricia Maria Barbosa Jorge Sparvoli Costa é Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas na linha de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas. Realizou Estágio Científico Avançado no Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal, no Programa de Doutorado-sanduiche no Exterior (PDSE) Capes. Coordenadora do Departamento Didático Pedagógico no Centro Universitário Barão de Mauá. *E-mail*: patriciambjsc@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9891-8562>.

Elvira Cristina Martins Tassoni é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Foi professora e coordenadora da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi Editora da Revista de Educação PUC-Campinas e atualmente é coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. Realiza pesquisas no campo da formação de professores, em interface com as políticas educacionais e as práticas pedagógicas, com

ênfase no desenvolvimento da linguagem. É membro da diretoria da Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf), na representação da região sudeste.

E-mail: cristinatassoni@puc-campinas.edu.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8968-3981>.

Recebido em 25 de outubro de 2022 e aprovado em 18 de junho de 2023.

Noite de São Lourenço: a tanatografia em Bernardo Élis

St. Lawrence night: the tanatography in Bernardo Élis

Noche de San Lorenzo: Tanatografía en Bernardo Élis

LUCAS PEDRO DO NASCIMENTO¹

MARIA DE FÁTIMA OLIVEIRA²

RESUMO: Esse artigo tem como objetivo analisar o conto do escritor goiano Bernardo Élis *Noite de São Lourenço* entrelaçando-o com a vida do santo espanhol que morreu martirizado em uma fogueira. O conto é ambientado no interior goiano, no qual é impossível dissociar os elementos naturais com as manifestações sagradas e místicas. Buscamos perceber em sua literalidade os aspectos da cultura da região, e como o escritor constrói o enredo que se desagua na trágica morte da personagem principal, semelhante ao que ocorreu ao santo em seu funesto destino. Ao utilizar como mote a feitura de uma colcha de retalhos e uma romaria que acontece no dia consagrado a São Lourenço, o autor vai desvelando de modo sutil as relações sociais, a rusticidade da vida interiorana e a religiosidade popular que permeia o cotidiano e se manifesta, por exemplo, por meio das novenas e romarias.

PALAVRAS-CHAVE: Bernardo Élis; literatura goiana; tanatografia; religiosidade popular.

ABSTRACT: This article aims to analyze the tale of the goiano writer Bernardo Élis *Noite de São Lourenço* (*Night of Saint Lawrence*), interweaving it with the spanish saint's life, who died martyred in a bonfire. The tale is set inside Goiás, a place where it's impossible to disassociate the natural elements of the sacred and mystical manifestations. We search to note in

1. Docente do curso de Pedagogia da Faculdade Metropolitana da Anápolis (FAMA).
2. Docente do Curso de História e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER) da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

its naturalness the aspects of the region's culture, and how the writer builds the plot, which floats into the tragic death of the main character, similar to what happened to the saint in his disastrous destiny. By using a patchwork and a pilgrimage that happens on the day dedicated to Saint Lawrence as a motto, Bernardo Élis subtly unveils the social relationships, the rusticity of the interior life and the popular religiosity that permeates daily life and manifests itself, for example, in the midst of novenas and pilgrimages.

KEYWORDS: Bernardo Élis; literature of Goiás; tanatography; popular religiosity.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar el cuento del escritor goiano Bernardo Élis, Noite de São Lourenço, entrelazándolo con la vida del santo español, que murió martirizado en un incendio, y el personaje viudo Isabela. En este sentido, la tierra y la Goianidade, descritas, – el primer espacio geográfico y territorial que sustenta la narrativa; el segundo, un campo simbólico alimentado por vivencias y conocimientos construidos sobre y en la tierra - se somatizan en torno a manifestaciones sagradas y místicas que perfilan una manera de ver la vida no solamente del autor, pero también de las personas que componen el sitio recreado. Así, los aspectos de la cultura de la región entrelazados con la construcción del personaje resultan en su trágica muerte, similar a lo que le ocurrió al santo en su desastroso destino. Entonces, al utilizar como lema la confección de una colcha de retales y una romería que se realiza el día dedicado a San Lorenzo, el autor revela sutilmente las relaciones sociales, la rusticidad de la vida en el campo, la religiosidad popular que impregna la vida cotidiana y se manifiesta, por ejemplo, en medio de novenas y peregrinaciones.

PALABRAS CLAVE: Bernardo Élis; literatura de Goiás; tanatografía; religiosidad popular.

INTRODUÇÃO

*Nos altos da madrugada,
quando o povo já voltava,
só viro o fogo mais nada,
era tudo uma fogueira,
a casa inteira queimada,
queimava a velha Isabela.
(ÉLIS, 1985, p. 51).*

Bernardo Élis Fleury de Campos Curado, ou simplesmente Bernardo Élis, seu nome literário, é um dos mais importantes escritores goianos, sendo o primeiro

e único goiano a entrar para a Academia Brasileira de Letras. Ele nasceu em Corumbá de Goiás (GO) aos 15 de novembro de 1915 e faleceu aos 82 anos, no dia 30 de novembro de 1997 em sua cidade natal. Bernardo Élis exerceu as profissões de advogado, professor, poeta, contista e romancista brasileiro. Recebeu vários prêmios literários, dentre eles o Prêmio Afonso Arinos, da Academia Brasileira de Letras, pelo seu livro de contos *Caminhos e Descaminhos*, de 1965. Consagrado contista, sua obra integrou a clássica *Antologia do Conto Brasileiro Contemporâneo*, organizada por Alfredo Bosi. Em Goiás, presidiu a Fundação Cultural Pedro Ludovico Teixeira, na gestão do governador Maguito Vilela. Seu livro *Veranico de Janeiro* (1966) foi escolhido um dos 20 melhores livros goianos do século XX, recebendo o Prêmio José Lins do Rego e o Prêmio Jabuti. Bernardo Élis deixou uma rica literatura em forma de romance, poesia, contos e ensaios, além de outras produções esparsas como monografias e artigos. Importante lembrar que seu romance *O Tronco* foi levado às telas do cinema.

A obra de Bernardo Élis de modo geral, e em particular o conto *Noite de São Lourenço*, possui peculiaridades que dizem muito sobre aspectos da cultura e cotidiano do período e região em que o autor viveu, ou seja, o Estado de Goiás, abarcando desde a República Velha ou República dos Coronéis (época da infância do autor), até a década de 1990. A escolha desse conto, dentre outros que contenham uma abordagem tanatográfica, mística e fantástica, se deve a riqueza de sentidos e interpretações que ele oferece para a composição de um panorama do imaginário goiano camponês no século XX e as narrativas de castigo dos santos. Para uma melhor compreensão, o artigo foi dividido em três partes: primeiro faz-se uma abordagem panorâmica sobre a vida e obra de São Lourenço para se entender a analogia com o conto *Noite de São Lourenço*; em seguida, por meio de uma pequena digressão sobre a tanatografia, alude a temática na obra de Bernardo Élis; e por último, a partir de uma leitura atenta é feita a interpretação do conto *Noite de São Lourenço*, procedendo-se a uma análise esmiuçada dos aspectos intrínsecos da narrativa.

3. O Tronco é um filme de 1999 baseado no romance homônimo do escritor goiano Bernardo Élis, dirigido por João Batista de Andrade. É estrelado por Ângelo Antônio, Leticia Sabatella, Chico Diaz, Rolando Boldrin e Antônio Fagundes. Foi produzido por *Raiz Produções Cinematográficas*, com incentivo do Governo de Goiás, filmado no município de Pirenópolis, mais especificamente na Fazenda Babilônia e em uma cidade cenográfica nas proximidades dos Pirineus.

SÃO LOURENÇO: UMA VIDA DE MARTÍRIO

Oração a São Lourenço

Ó Deus, todo poderoso, que concedestes a São Lourenço a graça de vencer os tormentos da perseguição e do fogo abrasador, apagai em nossos corações as chamas dos nossos vícios.

Por Jesus Cristo, nosso Senhor. São Lourenço, rogai por nós. Amém!

(Paróquia Sant'ana)

O dia 10 de agosto é dedicado a São Lourenço. Ele é um santo espanhol, também conhecido como Lourenço de Huesta ou Valência (225-258), que morreu martirizado no dia 10 de agosto, em Roma. Está entre os diáconos do início da Igreja de Roma. Eles eram considerados os guardiões dos bens da Igreja e dispensadores de ajuda aos pobres. São Lourenço foi ajudante do Papa Sisto II e responsável por um centro dedicado aos pobres em meados do século III (CRUZ DA TERRA SANTA). A Roma cristã reverencia o santo espanhol com a mesma veneração e respeito com que honra seus primeiros Apóstolos. Depois de São Pedro e São Paulo, a festa de São Lourenço foi a maior da antiga liturgia romana, romana, Santo Estevão em Jerusalém corresponde a São Lourenço em Roma. A noite com mais estrelas no céu é conhecida na Itália como a *Noite de São Lourenço*.

O padre e hagiógrafo João Batista Lehmann, em *Na luz perpétua* (1950), reconstrói minuciosamente a biografia do santo. O mártir, segundo ele, teria sido ordenado diácono pelo papa Santo Estevão e prestado o serviço de arcediogo à Igreja de Roma, administrando seus bens e socorrendo seus pobres até a ocasião do martírio. Querido e respeitado, era visto pela comunidade católica como um religioso íntegro, caridoso e idôneo.



Ilustração 2: Imagens de São Lourenço – Fonte: Cruz da Terra Santa

A vestimenta vermelha do santo simboliza o seu martírio na fogueira, do mesmo modo que a túnica branca (usada por baixo da veste vermelha) representa a pureza de seu coração. A palma e o livro em suas mãos significam respectivamente a vitória da vida sobre a morte e o evangelho.

Em 258, o imperador Valeriano intensificou a perseguição aos cristãos em Roma. Estrategista, procurou prender o pastor, dissipar, amedrontar e reprimir as ovelhas. Para tanto, prendeu o papa Sisto II e o levou a julgamento. O sumo pontífice, já idoso e debilitado fisicamente, não hesitou em “abraçar o martírio” e diferentemente do que imaginavam os romanos, não renunciou a fé católica. Lourenço, seu braço direito, acompanhou todo o processo, inclusive presenciou o suplício. Comovido e transtornado, teria afirmado:

Meu pai, para onde ides sem vosso filho? Para onde, santo Bispo, sem vosso diácono? Jamais oferecestes o sacrifício, sem que eu vos acolitasse? Em que vos desagradei? Encontrastes em mim infidelidade? Examinai bem e vede se para a distribuição do Sangue de Jesus Cristo, escolhestes um servo indigno. O papa, comovido com estas palavras de verdadeira dedicação filial, respondeu: Não te abandono, meu filho! *Deus reservou-te provação maior e vitória mais brilhante, pois és moço e forte ainda;*

velhice e fraqueza fazem com que tenham dó de mim; *daqui há três dias me seguirás* (LEHMANN, 1950, p. 150, grifos nossos).

De fato, como profetizou o papa, a provação de Lourenço foi maior. Três dias depois, o prefeito da cidade mandou prendê-lo e conduzi-lo ao tribunal. Os magistrados o interpelaram sobre a riqueza da Igreja e ele, sem nenhuma hesitação, alegremente, pediu o prazo de algumas horas para apresentá-la. Feliz e disposto, saiu pelas ruas de Roma convidando pobres, crianças, viúvas e órfãos a segui-lo. Diante das autoridades romanas, apresentou-os e disse “Eis a riqueza da Igreja”. O prefeito, irado, ordenou que o prendessem e matassem da forma mais dolorosa possível.

As inúmeras pinturas que retratam o martírio de São Lourenço na fogueira são assustadoras, como esta do século XVII representada abaixo.



*Ilustração 2: Martírio de São Lourenço – The Martyrdom of St. Lawrence
Ludovico Cardi II Cigoli 17th century – Fonte: São Lourenço, 2012*

Seu martírio foi literalmente *uma vitória mais brilhante* que a de Sisto. Os romanos ataram-no a uma grelha, colocaram-na sobre uma fogueira e o assaram. Segundo Lehmann (1950), enquanto o mártir tinha suas carnes assadas, brincava com os soldados: “Se quiserdes podereis dar ordem para que me virem, visto que

deste lado já estou bastante assado” ou “se estiverdes servido, eis que minha carne está bem assada” (idem, p. 152).

O dia 10 de agosto do ano de 258 marca o fim de seu martírio, ficando registrado como o dia de São Lourenço. Desde então, o santo é venerado com grandes pompas em grande parte do universo católico.

A ESCRITA DA MORTE NA LITERATURA BERNADIANA

A tanatografia é uma escrita de morte, e é um tipo de narrativa que está presente desde o início da literatura. A palavra tem sua origem no grego, *Thanatos* – que significa: morte; e *graphein* – que significa: escrita. As narrativas literárias desse gênero ocorrem de diferentes modos, tratando da morte em geral, ou em uma escrita que tem a narrativa na voz do próprio morto, os defuntos autorais. De qualquer modo,

A morte de um personagem, ao final de um romance, sempre causa impacto no leitor. Um estado de luto se instaura e ficamos dias, meses, e até, quem sabe, a vida inteira recordando esse acontecimento. É uma experiência pela palavra. Escrever sobre tais situações ltuosas é responder a essa experiência da palavra e à vivência dessa ausência. Falta presentificada por um ser de papel. Letras que dão vida e matam (SILVA JUNIOR, 2014, p. 1).

E, nas mãos de Bernardo Élis, interpretam, registram, narram e entendem o morrer da “gente pobre”. Um morrer trágico, vazio, marginal, suplicante. Um sofrer e redimir equiparado ao dos mártires católicos. Esta preferência temática, discursiva e narrativa, é evidente em muitos de seus contos, dentre os quais se destacam: a) *A enxada* (ÉLIS, 1991), conto em que Bernardo Élis tratando da morte, denuncia a condição de trabalho desumana a que o homem rural do interior do país estava submetido. O protagonista Supriano ou simplesmente Piano, um “negro” “feio, sujo, maltrapilho, mas delicado e prestimoso como ele só”, é explorado e ameaçado de morte por um poderoso do lugar; após passar por inúmeros, humilhantes e desumanos sofrimentos pela incansável e inglória busca por seu instrumento de trabalho, a enxada, finalmente morre, deixando a tarefa de plantio de arroz sem ser concluída, com “as mãos em sangue e lama (...) os pés em lama e respingos também vermelhos, seriam pingos de sangue? Enxada adonde?”. b) *Nhola dos Anjos e a cheia do Corumbá* (ÉLIS, 1991), conto cujo enredo desvela o universo cotidiano e familiar

de Nhola dos Anjos, “uma velha entrevada” que rastejava como uma “cadela”; o neto, “um biruzinho sempre perrengado” e o filho, Quelemente, um sertanejo com perspectivas e sonhos de uma melhoria de vida. Um dia, a cheia do rio Corumbá coloca a família em rota de fuga. Em determinada situação, Quelemente não vê outro meio de sobreviver e manter o filho vivo, senão lançando a própria mãe nas águas da enchente. O desfecho é dado com a tácita morte de ambos, mãe e filho; e c) o conto *Noite de São Lourenço*, que analogicamente compara a morte da pobre velha Isabela à morte do mártir São Lourenço.

Nesse sentido, o autor goiano procura refletir sobre o contexto de transição da vida para a morte em contextos sociais miseráveis, degradantes ou violentos. Logo, essa narrativa tanatográfica, recordando narrativas orais sobre o morrer, o fenecer, relaciona fatos, causas, tragédias, prenúncios, sinais divinos, fenômenos sobrenaturais ou questões sociais à morte.

A morte, por sua vez, tácita, causa medo nas personagens e é prenunciada por manifestações sobrenaturais, excepcionalidades físico-biológicas – o subir de “um frio ruim no lombo”, “um aperto no coração e uma tonteira enjoada” – ou fenômenos naturais – o quiriri das galinhas, o piar de outras aves. Concretizada, a morte reflete a única garantia de liberdade que a vida dá aos mártires do autor. Se não há quem lhes faça justiça ou olhe por suas misérias em vida, a morte o faz, atenuando suas dores e recompensando seus sofrimentos com o merecido “descanso”.

Os santos do catolicismo, de certo modo, também alteram o fluxo de vida das personagens por meio do castigo, como em *Noite de São Lourenço*, ou da redenção, como em *Quadra de São José* (ÉLIS, 1991). São eles, os santos, que regem o cosmos, determinam datas de plantio, as relações sociais e a própria vida. Assim, o narrador conecta vivos e mortos por meio da religiosidade popular, frisando que “os mortos estão mais próximos do que pensamos”, especialmente na figura dos santos que foram pessoas um dia, como é o caso de São Lourenço. Portanto,

Todos, nessas mortes literárias, em seus últimos instantes, heróicos, delirantes, abruptos e confessionais *pegaram nada, levantaram nada, cingiram nada*. E desse nada fez-se o todo de cada ser. Para aqueles que assistiram (ou leram) aos espetáculos restam *relatos, filosofias, teorias, tanatografia* (SILVA JUNIOR, 2014, p. 2).

Portanto, uma tanatografia de redenção e uma morte para a salvação, não da alma, mas dos sofrimentos do corpo e do peso da própria vida.

EM DIA DE SÃO LOURENÇO, EXIGE MUITA CAUTELA...

O conto *Noite de São Lourenço*, de Bernardo Élis, além de se passar em um lugarejo do interior goiano e fazer analogia entre a morte de São Lourenço e a morte da personagem, a Velha Isabela, traz uma interessante reflexão sobre a religiosidade popular cerratense e a indissociável relação de fenômenos/elementos naturais a manifestações sagradas, mágicas ou místicas na mentalidade camponesa.

A narração da história da velha Isabela é ambientada no presente que resuscita lembranças do passado e recomposição de cenas, fatos e acontecimentos com uma moda de viola cantada na porta da igreja por um cantador famanaz, por nome “Chico da Gama, que faz ponto da banda da sombra, se a sombra estiver de cá ou se estiver da banda de lá. No geral, em roda dele junta muita gente, que ele é cantor muito recusado, cantando toada triste ou toada alegre, toada moderna ou de antigamente” (ÉLIS, 1985, p. 45).

Neste sentido, Bernardo Élis dialoga com o leitor “que está de saída para a romaria de Nossa Senhora da Abadia do Tabocal...”, valida o “contado” com a figura do violeiro, diretamente ligado a protagonista, que teria sido sua tia ou mãe; alerta sobre a moda de viola inventada pelo cantador para contar o “caso que assucedeu com a velha” e “para que o senhor não se atrapalhe” recita o primeiro verso da modinha, apresentada integralmente apenas no final do conto.

Antes de iniciar a contextualização, propriamente, da morte da velha Isabela e a analogia com o martírio de São Lourenço, o narrador frisa o prenúncio natural: o segundo “quiriri das galinhas no poleiro” e, assim, ambienta a cena no imaginário religioso popular goiano, visto que os camponeses àquele tempo acreditavam que algumas manifestações divinas, prenúncios, presságios e agouros eram sinalizados por fenômenos naturais ou animais, como o próprio autor registra em muitos de seus contos (ÉLIS, 1991).

Era noite de São Lourenço, “dia de dez de agosto/ dia de toda cotela. / não se pode fazer fogo, inda que seja de vela”, pois foi “[...] nesse dia que morreu/a velha dona Isabela”. Nesse trecho fica bastante evidente a analogia da *Noite de São Lourenço* como a noite da morte da *velha Isabela*. Assim, o autor vai entremeando os versos de Chico do Gama com a narrativa do fatídico acontecimento que vitimou a personagem.

No “oco da noite”, ou seja, de madrugada, a velha Isabela ouviu um quiriri das galinhas, e sabia que esse era “diferente de todos quantos havia ouvido antes”. A velha sabia que essa era uma noite diferente, pois as galinhas “balbuciavam seu trinado

leve e fino, como se fosse a voz que elas usavam em antes de viverem no meio dos homens”. Sequencialmente “trinava” uma, outra e o grupo todo. A velha, que estava costurando sua “eterna colcha de retalhos”, ponderou o sinal como um mau agouro. “E naquela noite, só ela e Deus no velho casarão batido dos ventos noturnos de agosto, costurando sua eterna colcha de retalhos”, decidiu que se o trinado se repetisse por uma terceira vez, antes da meia noite, sairia para o terreiro, espiaria a cumeeira da casa e veria o que as galinhas esconjuravam. “Justamente naquela noite de São Lourenço”, em que se ventava demais e o capeta estava solto, colocando fogo nas coivaras, a velha refletia sobre sua vida e perdia-se em recordações, atordoada pelas lembranças das assustadoras histórias que ouvia quando “menina pequena”.

A velha Isabela é uma protagonista marginalizada, uma escória, uma pária da sociedade goiana, como quase todos os protagonistas dos contos de Bernardo Élis. Certamente viúva, o que se deduz do fato de que naquela noite “os filhos e as filhas haviam ido todos para assistir à novena da igreja perto” e ela ficou sozinha em casa, “à luz do candeeiro de azeite, cosendo aquela colcha”. O feitio da colcha lhe trazia inúmeras lembranças, pois a cada retalho sentia-se perdida em recordações de outros tempos: um retalho lhe fazia lembrar do “casamento de uma sua amiga”, o retalho vermelho estampado, tecido utilizado para a confecção do “vestido de uma dona muito soberba que apareceu por ali e botou os homens de cabeça virada...”.

E assim, a velha Isabela, desiludida e sofrida, com uma “vida de si tão pobre de sonhos”; filha rejeitada de um pai rico que morava naquela casona importante que lhe ficara como herança, pois ela mesma, quando “menina pequena”, “morava nas casas dos fundos, no paiol, casa de monjolo, entrando uma vez ou outra na casona tão soberba”; idosa, camponesa, mulher e mãe, representa, no conto, todo um segmento social de pessoas marginalizadas, excluídas e silenciadas pela sociedade de então.

Com sua narrativa envolvente, Bernardo Élis conduz o leitor para um ambiente sombrio onde “O silêncio era redondo e profundo no lugarejo calmo e morto”. E a *velha* sentia medo? Sim, pois desde menina ficava encabulada com as histórias que ouvia, mas o medo que sentia “era um medo esquisito, era um medo que atraía, como dizem que acontece com as águas das cachoeiras ou dos abismos profundos”.

Em noite de São Lourenço não se podia acender fogo, entretanto, “a velha tem acesa sua lamparina de azeite que deita uma chama clara como as brasas que assaram o santo na grelha medonha, numa cidade medonha que se chamava Roma”, e apesar do prenúncio de uma tragédia (o quiriri das galinhas), insiste em continuar costurando sua colcha de retalhos sob a luz da lamparina. Ignora a guarda de uma tradição

(o respeito pelo dia santo), o presságio das galinhas, que “colcha de retalho a gente não deve nunca de acabar, porque no dia que a gente acaba uma colcha de retalhos, ela também acaba com a gente”. Assim, ela encoraja-se a enfrentar o sobrenatural e concluir o trabalho que “chegava ao fim e ela arrematava a costura, no último demão”. Isso feito se encheu de coragem, abriu a porta e foi para o terreiro no momento em que as galinhas faziam o quiriri pela terceira vez; “Mas na hora de olhar para riba da cumeeira, sentiu uma coisa ruim por dentro, um medo sem termo tomou conta de seu coração” e voltou para dentro da casa. Nesse ponto, a narrativa é quebrada pela fala do narrador que apresenta a moda de Chico da Gama, para findar a história:

*A velha Isabela via
na casona dos Chaveiro,
casa de muita soberba,
que também era da velha
sendo ela da famia.*

*O povo de Isabela
foi rezar uma novena
em casa ficou só ela
sozinha que dava pena,
naquela casa soberba,
casa de porta e de empena.*

*Nos altos da madrugada,
quando o povo já voltava,
só viro o fogo mais nada,
era tudo uma fogueira,
a casa inteira queimada,
queimada a velha Isabela.*

*Que em dia de São Lourenço
exige muita cotela,
ninguém pode acender fogo,
inda que fogo de vela
assim findou a coitada,
coitadinha da Isabela.*

No fio discursivo, a morte da velha Isabela, a idosa-símbolo, é analogicamente comparada à morte de São Lourenço, com uma única diferença: sua morte foi fruto da desobediência às tradições religiosas e não da obediência, a exemplo do mártir. Ciente de que “em dia de São Lourenço/ exige muita cotela,/ninguém pode acender fogo,/inda que fogo de vela”, Isabela ousou acender a candeia de azeite e recordar involuntariamente o martírio do santo, que havia sido consumido em brasas ardentes naquele mesmo dia, séculos antes. Recordação imprópria e indevida faria, semelhantemente, caso fosse Semana Santa e realizasse atividades cotidianas que reativassem, reatualizassem ou intensificassem o suplício de Jesus, como lavar roupa no batedouro (especialmente na Sexta-feira Santa), varrer a casa, macerar grãos no monjolo, gritar, trajar-se com muita pompa etc. Na religiosidade popular, esses dias santos merecem muita “cautela”, respeito e devoção, sendo que a proteção do santo era sempre invocada nos diversos ritos de passagens, conforme aponta Zaluar (1983, p. 91):

[...] no parto, no batismo, no casamento, na doença e na morte –, ocasiões em que a pessoa atravessava um período de transição de um estado socialmente definido para outro, durante o qual deixava de operar o controle da sociedade. Ao estabelecer essas fases ‘liminares’ como áreas sob o controle dos santos, tentava-se ordenar a experiência dentro delas.

Na zona rural do Estado de Goiás, nesse cenário social e histórico do conto, mesmo que a narrativa não tenha um friso temporal específico por, às vezes, beirar a atemporalidade, de fato alguns camponeses católicos regulavam suas vidas e práticas com base em dias santos: a) usavam o dia de tal santo como marco para ações e eventos futuros; faziam o plantio do arroz até o dia 13 de dezembro, dia de Santa Luzia, como registra o conto *A enxada*, do próprio Bernardo Élis; b) na madrugada do dia 24 de junho, festa de São João Batista, lavavam o rosto em água fria, disposta dentro de uma bacia; se vissem o reflexo da sombra, acreditavam que não morreriam naquele ano, em caso contrário, acreditavam que a morte era certa; c) queimavam as coivaras para o cultivo e preparo do solo até o dia 08 de setembro, festa de Nossa Senhora da Penha, tendo para isso inclusive uma trova “Dia 08 de setembro, dia da Senhora da Penha. Quem queimou, queimou. Quem não queimou lá sá venha”; d) semeavam alho na Sexta-feira Santa para que a colheita fosse proveitosa e rentável; e) assopravam arroz e abanavam café em agosto, mês de ventania, clamando por São

Lourenço dizendo “São Lourenço solta vento”. Logo, o conto em questão recorda a religiosidade popular campesina e discute a mentalidade dos camponeses sobre o universo religioso e sobrenatural que permeia suas práticas votivas.

O culto aos santos assume diversas formas e pode ser público ou doméstico. Como visto no conto analisado, o culto na noite de São Lourenço estava ocorrendo nas duas esferas distintas: enquanto a velha Isabela rezava sozinha em casa, sua família participava de uma romaria. É possível constatar na vida dos moradores dessa região interiorana e nesses cultos, a existência de crenças primitivas em forças desconhecidas, muitas vezes qualificadas como sobrenaturais, as quais permeavam a mente das pessoas e causavam medo e até terror, como é o caso ocorrido com a personagem Isabela.

É possível relacionar o medo da protagonista da *Noite de São Lourenço* com o que Bauman (2008) define como um “medo do inadministrável”, que pode ser proveniente de qualquer situação, objeto ou criatura que não se possa controlar, ou seja, o medo desconhecido e sem motivo evidente; a ameaça pode estar em todo lugar, mas não é visível em parte alguma. O autor completa dizendo que “Medo’ é o nome que damos a nossa incerteza: nossa ignorância da ameaça e do que deve ser feito – do que pode e do que não pode – para fazê-la parar ou enfrentá-la, se cessá-la estiver além do nosso alcance” (BAUMAN, 2008, p. 8). E foi o que a velha Isabela tentou fazer: “Ela se encheu de coragem, abriu a porta, saiu no terreiro muito branco pela lua cheia [...] mas um medo sem termo tomou conta de seu coração [...] ela fechou os olhos com força e voltou para junto do anjinho [...]”.

Assim, podemos afirmar que dois fatores temporais, estritamente cronológicos, somados às questões sobrenaturais, influenciaram a morte da velha Isabela: o dia de São Lourenço e o mês de agosto. Para os agentes das narrativas bernadianas e grande parte dos camponeses que viveram no contexto histórico em que as obras do autor foram produzidas, a vida humana era regulada pelo cosmos e pela natureza, por sua vez regida por Deus e os santos, ou vice-versa. Destarte, agosto, *mês do desgosto*, mês em que não se casa, não se muda de casa, não se faz negócio bom, mês do cachorro louco, mês de tragédia, somado ao dia de São Lourenço, dia em “que não é bom preceito a gente acender nem uma vela”, dia de ventania e dia em “que o capeta está solto, botando fogo nas coivaras”, traçam o destino da velha que desafiou a temporalidade, a sacralidade, a cronologia e o cosmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto acima pode-se concluir que a literatura de Bernardo Élis é, de modo geral, repleta de situações que retratam tanto a violência quanto a morte. Assim, sua obra possibilita apreender relevantes aspectos da vida social em Goiás, pois sua narrativa literária é comprometida com a realidade regional, na qual os indivíduos, ações e situações representam particularidades e especificidades de um tempo e um lugar que diz muito sobre a cultura goiana e características das comunidades interioranas.

No conto *Noite de São Lourenço*, o autor entrelaça a vida da personagem principal, uma senhora idosa, com a feitura de uma colcha de retalhos e o dia consagrado a São Lourenço, deixando evidentes as relações sociais, o cotidiano rural, a religiosidade popular e o misticismo com relação a dois infortúnios: finalizar uma colcha de retalhos e se arriscar em acender uma vela na noite de São Lourenço.

Como demonstrado, no conto analisado, os elementos naturais se confundem com as manifestações sagradas e místicas, evidenciando aspectos culturais e históricos de região interiorana central do Brasil, na qual Bernardo Élis viveu e tão bem conheceu. De certo modo, pode-se dizer que o autor, conforme o pensamento de Pesavento (1999), utilizou-se de elementos reais, ou seja, elementos de veracidade, para dar autenticidade ao seu texto, pois sua ficção é repleta de elementos do imaginário e do cotidiano dos habitantes desses rincões. Ainda conforme a autora acima citada, enquanto os textos históricos podem comportar recursos ficcionais, os textos literários podem cercar-se de estratégias documentais de veracidade; e, “Embora a trama seja, em si, criação absoluta do autor, busca atingir este efeito de apresentar uma versão também plausível e convincente” (PESAVENTO, 1999, p. 830).

Assim, mesmo conscientes de que as personagens fictícias que são representadas na literatura são modelos genéricos que não encontram equivalência exata no mundo real, elas podem refletir sentimentos, costumes do cotidiano e sensibilidades próprias de uma determinada sociedade.

Portanto, para finalizar esta reflexão, fica o alerta: “Em dia de São Lourenço, ninguém pode fazer fogo, inda que seja de vela [...]” (ÉLIS, 1985, p. 51).

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zigmunt. **Medo Líquido**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, Zahar Editora, 2008.

- CRUZ DA TERRA SANTA. **Santos e ícones católicos**. Disponível em: <https://cruzterrasanta.com.br/institucional/quem-somos/>. Acesso em: 11/09/2020.
- ÉLIS, Bernardo. 10 **Contos Escolhidos de Bernardo Élis**. Rio de Janeiro: Horizonte Editora/ Instituto Nacional do Livro. 1985.
- ÉLIS, Bernardo. **Seleta**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1991.
- LEHMANN, João Batista. **Na luz perpétua**. v. 2. Minas Gerais: Livraria Editora Lar Católico, 1950.
- PARÓQUIA SANT'ANA – Sosas. Campinas. S/d. Disponível em: <http://santanasosas.com.br/sao-lourenco-padroeiro-dos-diaconos/>. Acesso em 08/10/2020.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. Fronteiras da ficção: diálogos da história com a literatura. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 20., 1999, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, ANPUH, 1999.
- SILVA JUNIOR, Augusto Rodrigues da. Tanatografia e morte literária: decomposições biográficas e reconstruções dialógicas. **Com Ciência: Revista Eletrônica de Jornalismo Científico**, SBPC. Disponível em: <http://comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=108&id=1282>. Acesso em 07/10/2020.
- SÃO LOURENÇO. **Arte Sacra** – Via Pulchritudinis para o infinito, 2012. Disponível em: <http://tulacampos.blogspot.com/2012/08/sao-lourenco-saint-lawrence.html>. Acesso em 07/10/2020.
- ZALUAR, Alba. **Os homens de deus**. Um estudo dos santos e das festas no catolicismo popular. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

SOBRE OS AUTORES

Lucas Pedro do Nascimento é Doutorando em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB). Docente do curso de Pedagogia da Faculdade Metropolitana da Anápolis (FAMA).

E-mail: lucaspedronas@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3700-1026>.

Maria de Fátima Oliveira é Doutora em História pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente do Curso de História e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Territórios e Expressões Culturais no Cerrado (TECCER) da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

E-mail: proffatima@hotmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9519-8093>.

Recebido em 17 de outubro de 2022 e aprovado em 26 de junho de 2023.

A problemática da repetição e o eterno-retorno do devir-cisne: uma leitura do filme “Cisne-Negro” sob a ótica deleuziana

The problem of repetition and the eternal return of becoming-swan: a reading of the film “Black Swan” from a deleuzian perspective

El problema de la repetición y el eterno retorno del devenir-cisne: una lectura de la película “Cisne Negro” desde una perspectiva deleuziana

MIRELE CORRÊA¹

RESUMO: Considerando a potência do cinema para fazer emergir problemas e proliferar o pensamento, o texto aqui proposto pretende explorar o conceito de repetição, ensaiando uma leitura do filme Cisne-Negro como possibilidade de pensar a repetição do movimento da dança como abertura de criação, de diferenciação e singularização, possibilidade de fuga e devir. Para tanto, abordará alguns elementos centrais da ontologia do ser na filosofia deleuziana em paralelo à imagem virtual do filme, traçando possibilidades de transcendência pelo esgotamento.

PALAVRAS-CHAVE: Devir-cisne; esgotamento; repetição.

ABSTRACT: Considering the power of cinema to make problems emerge and proliferate thought, the text proposed here intends to explore the concept of repetition, rehearsing a reading of the film Black Swan as a possibility of thinking about the repetition of the dance movement as an opening for creation, of differentiation and singularization, possibility of escape and becoming. To this end, it will address some central elements of the ontology of being in deleuzian philosophy in parallel to the virtual image of the film, outlining possibilities of transcendence through exhaustion.

KEYWORDS: Becoming-swan; exhaustion; repetition.

1. Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.

RESUMEN: Considerando el poder del cine para hacer emerger problemas y proliferar el pensamiento, el texto aquí propuesto pretende explorar el concepto de repetición, ensayando una lectura de la película *El Cisne Negro* como posibilidad de pensar la repetición del movimiento de danza como apertura de creación, de diferenciación y singularización, posibilidad de escape y devenir. Para ello, se abordarán algunos elementos centrales de la ontología del ser en la filosofía deleuziana en paralelo a la imagen virtual de la película, esbozando posibilidades de trascendencia a través del agotamiento.

PALABRAS CLAVE: Devenir-cisne; agotamiento; repetición.

INTRODUZINDO UM FILME-PROBLEMA

Atentando para o princípio filosófico de que o que nos leva a pensar é sempre um encontro com o problema, ou antes, o problema é aquilo que faz emergir o pensamento, somado a afirmativa deleuziana de que o cinema é a arte do pensamento (DELEUZE, 1990), tomaremos *Cisne Negro* como um filme-problema. Filme catalizador da produção e problematização de algo que se coloca num campo de inquietações dentro da filosofia: a ontologia do ser.

Esta tríade combinatória filme-problema-pensamento, ainda, justifica-se na asserção de Deleuze (2013, p. 17) de que para fazer saltar a vida “é preciso entrar em relações de corrente, contracorrente, de redemoinho com outros fluxos [...]”, destarte, a obra cinematográfica *Cisne Negro* permite traçar fluxos criando condições de possibilidade para fazer emergir o pensamento através de um problema. Proponho, então, neste breve ensaio, um sobrevoo a problemática da repetição, sem a intenção primeira de teorizar com acuidade os conceitos deleuzianos de *diferença e repetição* tão caros à Filosofia da Diferença, mas sobretudo, usá-los como conceitos-ferramentas que afetam minha relação de velocidade e lentidão no movimento de um pensamento sensível produzindo um devir. Proponho a invenção de um problema, tendo em vista que nenhum problema é dado, e invento a partir do que experimento. *Cisne Negro* é, portanto, uma experimentação, na qual é preciso tensionar o duplo de sua narrativa, (des)emaranhando algumas linhas que interrogam: o que pode a repetição?

Segundo Deleuze (2018, p. 277), “todo objeto é duplo, sem que suas duas metades se assemelhem, sendo uma a imagem virtual e, a outra, a imagem atual”. Essas noções são explicadas através da teoria sobre o tempo elaborada por Henri Bergson em seu livro “*Matéria e Memória*” de 1896, cujo princípio é tomado por Deleuze para suas formulações filosóficas (ver imagem 1).

Na filosofia deleuziana o pensamento em torno do tempo atual e virtual surge com a denúncia de Bergson às teorias do pensamento tradicional sobre o possível e o real. Bergson vai dizer que há um falso problema quando o presente é colocado como real e o futuro como possível, pois perdem a sua característica de duração e passam a ser vistos como pontos em uma reta, que marcam uma distância quantitativa entre um e outro. Bergson, através da Intuição e da Duração, recoloca o problema através do par atual/virtual. O atual como aquilo que dura e o virtual como aquilo que se atualiza, pois, o possível não está em outro tempo futuro, ele se soma a realidade, estão juntos no real. Assim, a questão se resolve no atual que reúne todos os possíveis, o passado e o real. Mas o par atual/virtual coexistem. O passado coexiste com o presente, não há oposição, assim, há sempre uma nuvem de virtualidade na realidade, uma soma entre atual e virtual. Uma virtualidade que permanece, ainda que se atualiza, pois as forças virtuais exercem influência aos movimentos atuais. Trindade (2018, s/p) vai explicar que "o virtual é a duração que (exatamente por durar) se atualiza em algo novo, transformando o atual. [...] O Virtual é o passado que dura no presente e se atualiza em algo novo. [...] Por isso podemos dizer que o virtual toca o atual por relações de diferença, criando algo novo! Porque o que se atualiza é sempre diferente do atual". Mesmo entendendo que o atual/virtual coexistem e se influenciam por um continuum de atualizações, para este ensaio dissecaremos este duplo, na qual, o atual configura-se como sendo a imagem mecânica e estratificada da cultura neoliberal e o duplo virtual será a possibilidade do devir.

Imagem 1: Sobre o tempo atual e virtual em Bergson – FONTE: elaborada pela autora

Assim sendo, partimos do indício de que já há muitas discussões, sobretudo, no campo da psicologia que operam com o filme Cisne-Negro no duplo-atual de problematizar sua relação com uma série de doenças neurais/psicossociais do século XXI: a esquizofrenia, a neurose, a depressão, a ansiedade, a melancolia, o narcisismo, entre outras. Byung-chul Han (2017) vai dizer que tais estados patológicos **são devidos** a um *exagero de positividade* da atual sociedade. O *excesso do igual* condiciona o organismo a criar uma defesa imunológica a tudo o que é diferente, rejeitando, excluindo o outro-estranho e com ele toda forma de alteridade. Coloca-se em evidência, numa hiper valorização, o Eu, que é a todo momento positivado. Han (2017) ainda vai dizer que estas violências neuronais, que levam ao infarto psíquico, são *sistêmicas*, ou seja, imanentes ao sistema político-econômico vigente.

Isso quer dizer que tais patologias, citadas acima, são geradas por um contexto dado de competição, comparação, julgamentos, atritos, meritocracia, hiper responsabilização e culpabilização de si, acarretadas por uma cultura performática advinda

de uma racionalidade econômica neoliberal (BALL, 2003, 2006, 2010, 2014). A repetição exaustiva em busca de resultados eficazes e o excesso destas responsabilizações e culpabilizações pelo próprio sucesso, sobrecarregam um cansaço no corpo que não tem outra dimensão senão a patológica.

O filme *Cisne-Negro* dá condições para fazer uma leitura genuína sobre essas questões. No entanto, queremos nos debruçar aqui a problematizar o outro duplo (virtual) do filme, discorrendo conceitualmente a ideia de repetição nele fortemente pontuada, não enquanto um empreendimento neoliberal pessoal obsessivo, mas enquanto eterno-retorno. Enquanto potência criativa capaz de fazer emergir a diferença, as singularidades, os devires num campo transcendental. Para tanto, é preciso antes, porém, nos demorarmos um pouco mais no entendimento da trama fílmica.

Cisne Negro (*Black Swan*, original) é um filme americano estreado em 2010, dirigido por Darren Aronofsky e estrelado por Natalie Portman, Vincent Cassel, Mila Kunis, Barbara Hershey e Winona Ryder. Como a maioria dos filmes de Darren (*Requiem para um sonho*, 2000; *Mãe*, 2017; *A baleia*, 2022), aborda com suspense e terror questões psicológicas, através de um enredo de 108 minutos, que gira em torno da produção e apresentação do balé dramático *O Lago dos Cisnes*, de Piotr Ilitch Tchaikovsky, por uma companhia de dança de prestígio da cidade de Nova York.

A companhia, preparando-se para abrir nova temporada, busca por uma bailarina que tenha potencial e capacidade para interpretar a performance tanto do inocente, delicado e frágil *Cisne Branco* quanto do malicioso e sensual *Cisne Negro*. A profissional, comprometida e perfeccionista Nina (Portman) é perfeita para o papel do *Cisne Branco*, mas coloca em dúvida sua capacidade de personificação do *Cisne Negro*, uma vez que este se encaixa perfeitamente na recém-chegada bailarina Lily (Kunis).

Nina, com sua ambição e obsessão em interpretar um papel grandioso que lhe atribua reconhecimento e prestígio profissional, começa a ensaiar exaustivamente e repetidamente cada ato da coreografia em busca da perfeição, entrando, assim, numa disputa competitiva com Lily e lhe causando sérios distúrbios psíquicos que levam a mutilações físicas. A situação se agrava com a pressão sofrida pela mãe que deposita na filha a expectativa de sucesso que ela não teve enquanto também bailarina; e aos tratamentos de cuidado e proteção excessivamente infantis conferidos a ela que lhe podam a liberdade de ir e vir. O diretor artístico da companhia Thomas Leroy (Vincent Cassel), também exerce forte pressão psicológica, colocando Nina em situações de comparação, atritos e constrangimentos com as demais bailarinas e também investindo em uma economia libidinal do desejo de forma que por meio

de um jogo de sedução conseguisse forçar a incorporação do Cisne Negro na bailarina. Toda essa situação de desgaste físico e emocional traz um desfecho à trama que permite-nos visualizar um duplo na imagem, que será apresentado a seguir.

QUANDO A REPETIÇÃO DEVÉM CISNE

– *A verdade é que... quando olho para você, tudo o que vejo é o Cisne Branco.*

Sim, você é linda, medrosa, frágil. Ideal para o papel. Mas, e o Cisne Negro?

É um trabalho difícil dançar os dois.

– *Eu também posso dançar o Cisne Negro.*

– *Sério? Em quatro anos, toda vez que você dança, vejo você obcecada em acertar todos os movimentos perfeitamente, mas nunca a vejo se perder. Nunca.*

Toda essa disciplina para quê?

– *Eu só quero ser perfeita.*

– *Perfeição não é apenas sobre controle. É também sobre deixar-se levar.*

Surpreenda-se, assim pode surpreender o público.

Transcendência.

[Cisne Negro, 2011]

O diálogo acima se dá entre Thomas, coreógrafo da companhia de balé, e Nina, a bailarina que estrearia o papel da Rainha Cisne. Como já mencionado anteriormente, Nina, a bailarina da companhia de dança, sofre no corpo a tensão entre a perfeição do movimento clássico e aquilo que é preciso vazar, fazer escapar, surpreender. Ela é coagida durante todo o enredo a deixar-se levar na tentativa de personificar o Cisne Negro que estava para além de qualquer controle e disciplina. Ela não entendia como fazer diferente ou o que tinha que fazer para que a diferença emergisse. O que sabia era representar e, por isso, repetia exaustivamente cada passo da coreografia na tentativa de sobressaltar na perfeição o que difere. Foi a coação da pressão e violência *do-fora* que fez com que Nina, entre delírios e alucinações, forçasse a repetição até conseguir ultrapassar o limiar do movimento fazendo manifestar outra coisa, fazendo devir-cisne, devir-animal.

Neste duplo do filme se vê refletido o desejo de vontade de criação que é ao mesmo tempo um tormento e um desafio. Inquietude e excitação. Escolha e obstinação. Numa conjunção infinita e algoz do criador. Para Deleuze (2016, p. 333), “um criador não é um ser que trabalha pelo prazer. Um criador só faz aquilo de

que tenha absoluta necessidade”, a necessidade seja nas artes, nas ciências ou nas filosofias, comumente irá versar no “Q” de questão-problema. Há algo no problema de impessoal que necessita ser externalizado, comunicado, repartido, estraçalhado. É como se dado ao múltiplo, suas partículas se combinassem num agenciamento coletivo de enunciação (DELEUZE; GUATTARI, 2015), ganhando consistência.

A dança mesma é um plano de consistência aos problemas disjuntivos. Todavia, coloca o corpo num processo sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, de porvir, num movimento contínuo e extensivo do criador consigo mesmo, pois, para Deleuze (2016) ainda que povoado das relações com outrem, o ato de criação é algo bem solitário. E eis que nesse deserto povoado consiste o desafio de enfrentar messianicamente os demônios interiores, buscando, sobretudo, traçar o próprio plano de salvação das condições e problemas que são impostos caoticamente. Pois, que se para Nina criar é transcender a repetição do movimento na dança, então, como fazer emergir uma dança que extravase minimamente qualquer matéria vivível e que não se reduza ao decalque de uma mera representação? Como chegar a tal ponto de transcendência repetindo-se?

Primeiro, há aqui na filosofia deleuziana uma dissonância importante entre o conceito de transcendência que não pode ser confundido com o transcendente de Platão (o mundo metafísico), nem com o transcendental de Kant (que compreende as estruturas primárias do sujeito), nem com o campo da consciência de Sartre (SCHÖPKE, 2012). Para Deleuze (2018) o transcendental não está fora do tempo, em outro lugar, como o lugar do *Mundo Inteligível*, onde na dialética platônica-aristotélica conservava-se o modelo do ser ideal (a essência da bailarina perfeita), ou na dialética medievalista, na qual a perfeição está na imagem de Deus. Na lógica deleuziana, não há um lugar de perfeição a se chegar fora do tempo atual por meio de um processo de transcendência, tal qual, num sentido evolutivo prevendo uma constante. O que há, antes, é um *campo transcendental* que é sobretudo a própria ordem do tempo, em que tudo o que é matéria sensível corporal a ele sucumbe, ao mesmo tempo, em que tudo o que está na ordem das singularidades a ele subsiste. Ou seja, na passagem do tempo o que se conserva essencialmente e unicamente é a diferença, o que há de singular na existência. A singularidade não tem a ver com o que nos acontece enquanto experiência num campo mais subjetivo e sensível do ser, em que o corpo apreende e ressignifica. Deleuze (2016) vai dizer que o campo transcendental não remete a um objeto nem pertence, está ligado a um sujeito, ele apresenta-se como pura corrente de energia livre a-subjetiva de consciência, na qual o Eu é

subtraído, apesar de ser coextensivo a ele. O campo transcendental é impessoal e anterior ao indivíduo, pré-individual. É pura potência amniótica que envolve toda matéria viva, plantas, animais, humanos. Energias *quanta* agenciando-se e “atualizam-se num Objeto e num Sujeito aos quais se atribui” (DELEUZE, 2016, p. 411) pura diferença, no mesmo tempo atual e virtual.

Em suma, as ascèses gregas ou medievalistas nos servem para explicitar um contraste, na qual, enquanto ambas tomam a perfeição num sentido comparativo e seletivo de quanto mais semelhante à imagem Divina ou do *Mesmo* pode-se chegar para ser perfeito, na Filosofia da Diferença, a ascèse à perfeição consiste em diferenciar-se, e eis o paradoxo de tal filosofia, dado que o modelo não tem modelo, não tem forma, não tem cara, não tem cor, não tem sexo, não tem imagem. A perfeição está no movimento contínuo de diferenciação, singularização, ruindo com a ideia de comparação. E por isso, diferenciar-se passa a constituir, também, a chave filosófica da reversão do platonismo, uma vez que faz conjurar os Simulacros e abolir o mundo das essências e das aparências, que pode ser mais bem compreendido a partir da *Imagem 2*, abaixo.

A Teoria das Ideias de Platão determinou os modos do pensamento ocidental, através do dualismo que opõe o mundo inteligível do mundo sensível do mundo dos simulacros. O primeiro, corresponde ao mundo das essências, da Ideia de Bem. O segundo, corresponde ao mundo das aparências, onde configuram as cópias bem fundadas, garantidas pela semelhança do mundo ideal, que é o mundo do arquétipo, do modelo, o mundo que dá forma - ainda que seja uma forma copiada e repetida - do Mesmo. O terceiro constitui o mundo dos falsos pretendentes, as cópias das cópias, construídas a partir de uma dissimilitude, implicando uma perversão, um desvio essencial (DELEUZE, 2016), o mundo do Mal. O projeto platônico (e mais bem idealizado posteriormente por Aristóteles) busca selecionar linhagens comparativamente, na qual prevaleça o autêntico sobre o falso e esta seleção deve, sobretudo, pautar-se no Mesmo, que corresponde o princípio identitário. É sobre esse princípio que nosso pensamento é construído, sempre pautado pelo reconhecimento do que é idêntico, ou do que representa algo. Reconhecemos objetos a partir de sua semelhança com o modelo que já temos presente em nossos sentidos. Esse exercício de representação impede a apreensão da diferença, pois toma a identidade do Mesmo em seu código máximo. Assim, afirma Schöpke (2012) passamos a confundir "reconhecer" com "pensar", quando o pensamento tomado em seu sentido criativo, não tem uma função meramente cognitiva, pelo contrário, ele é o que pode romper definitivamente com a representação e aprender as coisas em sua singularidade, diferença.

Imagem 2: A Teoria da Ideias em Platão e o pensamento ocidental

FONTE: elaborada pela autora

Deleuze (2015, p. 267), vai dizer ainda que o simulacro “não é uma cópia degradada, ele encerra uma potência positiva que nega tanto o original como a cópia, tanto o modelo como a reprodução. Na reversão do platonismo, o semelhante é o que se diz da diferença”. Ou seja, *diferenciar-se é uma condição ontológica do ser*.

O ser em Deleuze não é um *equivoco*, na qual há um único ser para todas as coisas. Tampouco um ser *analógico*, na qual o eu e o mundo são análogos às formas de Deus. Antes são *unívocos*, na qual todos se dizem da mesma maneira, mas se dizem da sua própria diferença. “A Univocidade do ser não significa que haja um só e mesmo ser, mas os existentes são múltiplos e diferentes, sempre produzidos por uma síntese disjuntiva. O que se diz não é o mesmo, mas é o mesmo para tudo o que se diz” (DELEUZE, 2015, p. 185). Afirmar a diferença do ser é assumir que tudo no mundo é simulacro e que a relação essencial é entre o diferente e o diferente, não mais entre o modelo e as cópias, o idêntico e o semelhante. É assumir o ser como uma obra autônoma, anônima, nômade, inacabada. Dizer, então, que o ser é unívoco, não significa que é “tudo em um”, mas n-1, é múltiplo e se diz afirmando o dessemelhante.

Segundo Schöpke (2012), pertence ao ser o “diferenciar-se” antes do “igualar-se”, ainda que igualar, representar é uma condição de sobrevivência, conforme explicitado na *Imagem 3*, e não pode ser negada.

A generalização é a faculdade humana de ignorar a diferença e fazer ver o mesmo outra vez. Isto nos permite uma certa sobrevivência no mundo, no sentido de poder assimilar o significativo e dar continuidade ao processo de aprendizagem resignificando aquilo que já se tem por assimilado. Deleuze não propõe abandonar a generalização. Para ele, ela tem uma função social, comunicativa e moral, que faz funcionar a sociedade tal qual uma engrenagem. Na linguagem, por exemplo, se as palavras variassem cada vez que se remetessem a coisas distintas, teríamos uma comunicação impossível. Mas, ao mesmo tempo, Deleuze vai tentar demonstrar que há uma tensão nos polos entre a generalização e a diferença, entre o nômade e o sedentário, entre o ser e o devir, porque por um lado existe, a força necessária e constitutiva do ser humano de generalizar, de compilar, e por outro, a força mais fundamental de diferenciar, de criar. No fundo, o que fazemos o tempo todo é viver numa tensão, na qual busca-se respirar pela diferença quando o sufocamento da generalização nos avassala.

Imagem 3: A importância da generalização – FONTE: elaborada pela autora.

Com base na imagem acima, o desafio consiste, justo, em não se deixar sucumbir às generalizações, antes, *deixar-se levar*, afirmando a diferença e as

singularidades que são as gêneses do indivíduo. Deleuze (2015) vai afirmar que é quando se abre o mundo das singularidades ou das diferenças, é que pisamos num *campo transcendental*. Nesse ínterim, em que se assume o ser unívoco do simulacro e que se busca esquivar-se das generalizações, retomo minha pergunta de partida, como transcender o movimento repetindo-se?

Ainda que repetir possa configurar um processo de generalização e/ou representação do mesmo (podendo cair nas malhas de uma ascese neoliberal, caso do duplo-atual), Deleuze (2018), a partir de sua leitura nietzschiana, vai dizer que a univocidade do ser é efetivamente realizada no *eterno-retorno*, pois que sua verdadeira potência está ligada à sua *repetição*. A repetição, explica Schöpke (2012), é o que faz sobressaltar a diferença, já que o que ela faz não é nunca retornar o mesmo, o idêntico. Quando se relê um livro, a pessoa que o faz já não é aquela que o fez, fazendo ver outras coisas na própria e mesma escritura. A bailarina que ensaia uma coreografia, ainda que os passos sejam meticulosamente decorados, dados a sua proporção e velocidade no tempo e espaço, nunca serão exatamente iguais um ao outro. Um *plié* na qual o braço ultrapassa a linha do ombro, um giro que perde o equilíbrio dinâmico porque mais lento, um *grand jeté* que não alcança a altura necessária porque despendido menos força. Jamais se repete de modo algum a mesma maneira. A própria diferença se repete se diferenciando, sempre em outro nível, de outro modo, por isso, fluida heterogênese, afirma Vasconcellos (2005).

Ainda segundo o autor, a repetição da diferença é o próprio ser. Um ser imamente e em permanente devir. “O devir é o próprio movimento de constituição e desaparecimento das singularidades, a emergência do mundo em toda sua multiplicidade” (VASCONCELLOS, 2005, p. 152). O ser não é, o ser devém, por isso nômade, anônimo, inacabado, em constante processo de tornar-se, verbo em gerúndio, sempre em curso, prolongado no tempo, em partida de um termo a outro, por isso sempre entre dois: a vespa e a orquídea, a árvore e o carrapato, Ahab e a baleia, George e a barata, a bailarina e o Cisne.

Não se substitui um termo por outro, ou se transforma de um a outro, por imitação. Entre um termo e outro, entre um e outro, cria-se uma zona de indiscernibilidade, de vizinhança, um devir entre um homem e um lobo: um devir animal. Um devir é sempre um devir outro em Deleuze (VASCONCELLOS, 2005, p. 152).

Os devires são intempestivos, operam em silêncio, quase clandestinamente. Desterritorializações absolutas, que nos arrastam de um terreno estratificado e es-triado a um campo indiscernível, espaço liso, na qual, “não há mais nem homem, nem animal, já que cada um desterritorializa o outro, em uma conjunção de fluxo, em um continuum de intensidades reversível” (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 45). Nina já não era apenas uma bailarina frágil e medrosa, castrada e aprisionada na estrutura edipiana erguida por sua mãe. Tomada pelo desejo de criação, seu corpo sofria o delírio do devir-cisne, e com ele se fundia, confundia. Sob sua pele penas, sob seu rosto o espectro do cisne-negro, os olhos carmim profundos e selvagens da ave refletiam nos seus. A projeção fantasmagórica do cisne lhe impelia a beber, dançar, masturbar, foder, escarnicar, rebelar, matar. Para Deleuze, que discorre sobre o fantasma na trigésima série de “A lógica do sentido” (2015), essa projeção não representa uma ação nem uma paixão, mas o resultado da ação e da paixão, puro acontecimento.

(...) é que o fantasma à maneira do acontecimento que representa, é um <atributo noemático> que se distingue não somente dos estados de coisas e de suas qualidades, mas do vivido psicológico e dos conceitos lógicos. Ele pertence como tal a uma superfície ideal sobre a qual é produzido como efeito e que transcende o interior e o exterior, pois que ela tem como propriedade topológica o fato de colocar em contacto <seu> lado interior e <seu> lado exterior para desdobrá-los em um só lado. (...) O que aparece no fantasma é o movimento pelo qual o eu se abre à superfície e libera as singularidades acósmicas, impessoais e pré-individuais que aprisiona (DELEUZE, 2015, p. 217-220).

O fantasma do cisne: pura potência instintiva, primitiva, diabólica, libidinal. Os braços-asas de Nina batiam içando voo à liberdade. Já não era Nina, mas também não era o Cisne. O devir-animal que se projetava como fantasma é um empreendimento dionisíaco, que não quer ser um ou outro, mas pura força de deslocamento intensivo tal qual vampiro que anseia por sangue. É fome, sede, desejo. O Cisne-Negro não é uma incorporação efêmera do animal, menos ainda uma representação metafórica, é antes um encontro simbiótico que faz passar e produz força expressiva. É a antropofagia do que há de mais trivial no animal: o ímpeto, a beleza, o charme, a hipnose, a sedução, a liberdade.

Devir animal é precisamente fazer o movimento, traçar a linha de fuga em toda sua positividade, ultrapassar um limiar, atingir um continuum de intensidade que só valem

por si mesmas, encontrar um mundo de intensidades puras, em que todas as formas se desfazem, todas as significações também, significantes e significados, em proveito de uma matéria não formada, de fluxos desterritorializados, de signos assignificantes (DELEUZE; GUATTARI, 2015, p. 27).

A partir do momento que Nina parou de generalizar o movimento da coreografia ou diminuiu os efeitos da generalização sob os movimentos, ela abriu brechas para traçar uma linha de fuga, permitindo que a repetição acontecesse e a diferenciação se fizesse viva e inventiva. Reitera-se que a única repetição real e efetiva para Deleuze é a da diferença. Quando a diferença acontece é porque ela se repetiu, outra coisa aconteceu, senão você só permaneceu. Fazer de novo e de novo, embora possa cair nas malhas da representação, para Deleuze, nunca é um ato na qual se faz o mesmo. Destarte, fazer de novo e de novo é criar. A diferenciação, a criação é fruto de um processo de repetição, mas não sem esforços, ou antes ainda, não sem violência que a repetição acontece. Tomando o axioma deleuziano (DELEUZE, 2015, p. 69) de que “uma linha de fuga criadora não quer outra coisa que não a si mesma”, Nina só logrou barrar o esforço da generalização através de um processo autopoietico assaz violento sobre si. Deleuze (2010) vai dizer que tal processo decorre de um esgotamento do corpo.

Este conceito é desenvolvido no texto “O esgotado” (1992)², dedicado a análise de obras do dramaturgo e literário Samuel Beckett (1906-1989), combinando-o as questões em torno da imagem e da linguagem. No texto, o filósofo, também faz uma distinção entre esgotamento e cansaço. Enquanto o cansaço impede a realização de algo, afetando a ação em todos os seus estados, malogrando qualquer movimento impulsivo, causando uma certa paralisia articulatória, o esgotamento esgota todo o possível. Não há mais possível, pois tudo o que fora possível realizar nesse campo, já fora esgotado. Clama-se por algo de outro campo, um campo do impossível, campo de batalha, campo de transcendência, na qual é preciso romper com a impossibilidade, tal qual a lava irrompe a rocha montanhosa ou como água perfura insistentemente a pedra. O esgotamento é o ponto em que se exige do corpo combinatórias micro-políticas capazes de romper, esburacar radicalmente com a superfície “renunciando a toda necessidade, preferência, finalidade ou significação (DELEUZE, 2010, p. 71). É o fôlego último de uma vida asfixiada, por isso o esgotado é aquele desinteressado

2. A edição brasileira, compilou esta obra junto ao “Um manifesto de Menos” (1979), numa publicação chamada “Sobre o teatro” (2010). Ambas obras analisam o pensamento de dois grandes nomes do teatro: Carmelo Bene e Samuel Beckett.

que substitui projetos por qualquer coisa sem sentido para que surja qualquer coisa ainda que sem sentido, ou antes, “para que enfim surja o vazio ou o visível em si, o silêncio ou o audível em si” (DELEUZE, 2010, p. 108), tanto faz.

Peter Pál Pelbart (2016, p. 413) vai dizer que,

O esgotamento pode ser uma categoria política, biopolítica, micropolítica até, desde que se compreenda que não equivale a um mero cansaço, nem a uma renúncia do corpo e da mente, porém, mais radicalmente, é fruto de uma descrença, operação de desgarramento, consiste num descolamento, numa deposição – em relação às alternativas que nos rodeiam, às possibilidades que nos são apresentadas, aos possíveis que ainda subsistem, aos clichês que os mediam e amortecem nossa relação com o mundo e o torna tolerável porém irreal e, por isso mesmo, intolerável e já não digno de crédito. O esgotamento desata aquilo que nos “liga” ao mundo, que nos “prende” a ele e aos outros, que nos “agarra” à suas palavras e imagens, que nos “conforta” no interior da ilusão da inteireza (do eu, do nós, do sentido, da liberdade, do futuro) da qual já desacreditamos há tempos, mesmo quando continuamos a eles apegados. [...] Apenas através da desaderência, despregamento, esvaziamento, bem como da impossibilidade que assim se instaura, advém a necessidade de outra coisa que, ainda pomposamente demais, chama-se “criação do possível”.

Deixando-se levar pelo esgotamento que a violentava, Nina esvaziou-se para poder criar outros mundos, mundos possíveis, movimentos outros, outras danças, outros ritmos. Ela chegou num ponto de saturação em demasia, onde já não havia mais saída, não haviam aparatos ou estratégias para safar-se, porque não haviam maneiras que pudessem traduzir tal situação de *indiferenciação*. No compasso meandro acionado pelo esgotamento, o que se fez dançar foi o Cisne Negro.

Dentro da problemática que se tem posto, não há dúvida que o exercício de repetir-se ao se esquivar do limite, do igual, cria uma zona de indiscernibilidade que permite experimentações, criações, invenções, um aventurar-se na vacância e na errância de uns sem-mundo possíveis, na qual a lógica codificada e generalizante já não importa e nem comporta. O que importa é o que permanece, e o que permanece é sempre a diferença, a singularidade de um estilo que não é nunca o mesmo, porque está sempre em vias de fazer-se no inacabado, provocando abalos sísmicos na arte maior quando articulada a uma conjunção infinita e avassaladora de qualquer fascismo que impõe um estado às coisas.

Seguindo essa lógica, podemos nos arriscar a dizer que os conceitos aqui ativados não possuem uma ordem hierárquica que dão condição de possibilidade para o aparecimento de um e de outro numa justaposição estratificada. Os conceitos são rizomáticos, que se interconectam numa conjunção contínua e sempiterna, em qual transcender nesse sentido é repetir, mas também, esgotar e linhas de fuga e devir e diferenciar e singularizar e criar e transcender e repetir e... num movimento cíclico de eterno-retorno que é condição primeira de existência do ser unívoco.

À Nina foi incumbido o papel do Cisne-Negro, função que reclama a contingência da transcendência do limite do movimento, que não quer ser mais a cópia, a mera repetição do *Mesmo*, que se obriga a ir contra o hábito, o clássico, que busca a saída dos eixos, a diferenciação, a partir da pulsão de um desejo, de uma vontade de força criativa. Essa força, segundo Deleuze (2013) vem do fora e a ele retorna, pura energia oscilante-hostilizante. Que impele o corpo a uma ruptura, desterritorialização abrupta e por isso, demasiada violenta. Todo ato de criação é uma violência, que nos arrasta, nos descola e desloca de um lugar comum, seguro, cais, para outro-lugar, não-lugar, indiscernibilidade. Buscar essa indiscernibilidade na dança de maneira alguma é tornar-se uma bailarina clássica aos moldes da performatividade neoliberal, mas tornar-se, como afirmam Deleuze e Parnet (1998), outra coisa.

No entanto, Nina arriscou-se no desafio de cruzar a linha, buscou uma experimentação que seu corpo não fora capaz de suportar. Ficou à deriva absoluta de sua identidade. Esqueceu-se da morada segura que lhe abrigava o Cisne-Branco, afundando sem precedentes num buraco-negro da indiscernibilidade. Faltou-lhe a medida do equilibrista que atravessa cautelosamente a tensão da corda-banda que é a vida. Perdeu-se de si ao encontrar a morte.

Deleuze (DELEUZE; PARNET, 1998) já advertia, que é preciso muita prudência para experimentar uma linha de fuga, pois esta pode tornar-se uma linha abissal, sem volta, sem vida. “O grande erro [continua ele], o único erro, seria acreditar que uma linha de fuga consiste em fugir da vida; a fuga para o imaginário ou para a arte. Fugir, porém, ao contrário, é produzir algo real, criar vida, encontrar uma arma” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 62). Talvez, a maior arma que se pode encontrar é aquela que nos permite construir junto às linhas de toda sorte essa prudência fundamental à sobrevivência. “Uma prudência que não opera como um bloqueio ou uma paralisia, mas talvez, como uma desaceleração necessária às linhas de fuga, que podem ser tanto vida como morte” (CORRÊA, 2017, p. 104).

Cisne-Negro enquanto um filme-problema nos coloca no exercício de pensar filosoficamente sobre a ontologia do ser e como caminhar em linhas tortas na tentativa de não sucumbir as duplas linhas de morte territorializantes e desterritorializadas. A questão central é sempre a de liberar a vida lá onde ela é prisioneira e cabe aqui o esforço de construirmos, através da repetição, tais linhas de liberdade. Buscar nos devires-imperceptíveis e animais a força do eterno-retorno, que faz retornar pra diferença, mas também ao apoio dos estratos.

Desfazer o organismo nunca foi matar-se, mas abrir o corpo a novas conexões. [...] Mas é necessário guardar o suficiente de organismo para que ele se recomponha a cada aurora; pequenas provisões de significância e de interpretação, é também necessário conservar, inclusive para opô-los a seu próprio sistema [...]. Imitem os estratos. Não se atinge o CsO e seu plano de consistência e seu plano de coexistência desestratificando grosseiramente. [...] Isto porque o CsO não para de oscilar entre as superfícies que o estratificam e o plano que o libera [...]. Liberem-se com um gesto demasiado violento, façam saltar os estratos sem prudência e vocês mesmo se matarão [...]. Eis então o que seria necessário fazer: instalar-se sobre um estrato, experimentar as oportunidades que ele nos oferece, buscar aí um lugar favorável, eventuais movimentos de desterritorialização, linhas de fuga possíveis, vivenciá-las, assegurar aqui e ali conjugações de fluxos, experimentar segmento por segmento. [...] É seguindo uma relação meticulosa com os estratos que se consegue liberar as linhas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 2012a, p. 25-27).

Transcendência.

REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen. J. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.
- BALL, Stephen. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Tradução de Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, jul./dez. 2006.
- BALL, Stephen. J. Profissionalismo, Gerencialismo. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, 2010.
- BALL, Stephen. J. **Educação Global S. A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução Janete Bridon. Ponta Grosso: UEPG, 2014.

- CORRÊA, Mirele. **O que pode um corpo na escola?** Uma cartografia das potencialidades do corpo em espaço de escolarização. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/DS/2017/362383_1_1.pdf. Acesso em: 3 ago. 2020.
- CISNE Negro.** Direção: Darren Aronofsky. Produção: Scott Franklin, Mike Medavoy, Arnold Messer, Brian Oliver. Interpretes: Natalie Portman, Vincent Cassel, Mila Kunis, Barbara Hershey e Winona Ryder. Roteiro: Mark Heyman, Andres Heinz, John McLaughlin. Música: Clint Mansell. Distribuição: Fox Searchlight Pictures. Estados Unidos: Cross Creek Pictures, Phoenix Pictures, Protozoa Pictures, Dune Entertainment, 2011, DVD (108 min), widescreen, color.
- DELEUZE, Gilles. **A imagem-tempo:** Cinema 2. Tradução Eloisa de Araújo Ribeiro. Revisão filosófica Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990, 338 p.
- DELEUZE, Gilles. **Sobre teatro:** Um manifesto de menos; O esgotado. Tradução Fátima Saadi, Ovídio de Abreu e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010, 111 p.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações.** 3. ed. Tradução de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013, 240 p.
- DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido.** 5. ed. Tradução de Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2015. 342 p.
- DELEUZE, Gilles. **Dois regimes de loucos.** Textos e entrevistas (1975-1995). 1. ed. Tradução de Guilherme Ivo. São Paulo: Editora 34, 2016. 448 p.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição.** Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. 1ª ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2018. 420 p.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia 2, vol. 3. 2 ed. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lucia Claudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka:** por uma literatura menor. 1 ed. Tradução Cintia Vieira da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. 157 p.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Clarice. **Diálogos.** 1. ed. Tradução de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta, 1998. 180 p.
- HAN, Byung-chul. **Sociedade do Cansaço.** 2. ed. ampliada. Tradução Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- PELBART, Peter Pál. **O avesso do niilismo.** Cartografias do esgotamento. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2016. 445 p.
- SCHÖPKE, Regina. **Deleuze e o mundo dos simulacros.** Ariel, v. 10, 2012, p. 43-47. Disponível em: <https://arielenlinea.files.wordpress.com/2012/06/deleuze-e-o-mundo-dos-simulacros-regina-sch3b6pke-pc3a1g-43-47.pdf>. Acesso em: 07 abril 2020.
- TRINDADE, Rafael. **Bergson:** O virtual e o atual. [S. l.], 2018. Disponível em: <https://razoainadequada.com/2018/11/21/bergson-o-virtual-e-o-atual/>. Acesso em: 3 ago. 2020.
- VASCONCELOS, Jorge. A ontologia do devir de Gilles Deleuze. **Katalogos** - Revista de Filosofia do Mestrado Acadêmico da UECE, Fortaleza, v. 2, n. 4, Verão 2005, p. 137-167.

SOBRE A AUTORA

Mirele Corrêa é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP (Bolsista Capes), na linha Linguagem e Arte em Educação. Bolsista do Programa de Internacionalização Capes-Print de Doutorado Sanduiche pela Universitat Autònoma de Barcelona (2021-2022). Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional de Blumenau – FURB (2012) e Mestre em Educação pela mesma Universidade (2017). Integrante e pesquisadora do Grupo PHALA – Educação, Linguagem e Práticas Socioculturais (UNICAMP) e do GRIITTE – Grupo de Investigação e Invenção em Teorias Transversais para a Educação (UNIFESP).

E-mail: mcmirele@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5104-8563>.

Recebido em 14 de janeiro de 2023 e aprovado em 30 de junho de 2023.

Resenha

O mundo, um território estremecido. O adolescente, um “emigrante”. A ficção, um refúgio.

The world, a territory shuddered. The teenager, an “emigrant”. Fiction, a refuge.

El mundo, un territorio estremecido. El adolescente, un “emigrante”. Ficción, un refugio.

PAMELLA DORIA DE SOUZA MARTINS¹

SILVA, Freddy Gonçalves. **A nostalgia do vazio**: a leitura como espaço de pertencimento dos adolescentes. Tradução de Cícero Oliveira. São Paulo: Instituto Emília; Solisluna Editora, 2021. 240 p.

Freddy Gonçalves é roteirista, escritor e especialista em literatura infantil e juvenil. Agora traduzido para o português, *La nostalgia del vacío* é, sobretudo, uma reflexão sobre seu período de atuação como mediador de clubes de leitura com jovens em bibliotecas municipais de Gijón, na Venezuela.

Os três principais capítulos da obra são: *Ritos de transição*, *Ritos de pertencimento* e *Identidade*, mas, para além desta divisão, é possível reconhecer que o autor foca o diálogo em questões pertinentes à juventude contemporânea, à sua relação com a leitura – e mais, com a ficção – e com o próprio tempo histórico. Aborda, inclusive, fatos atualizadíssimos que incluem, por exemplo, a comunicação na internet, especialmente nas redes sociais, a ascensão do segmento direitista na política pelo mundo e os efeitos da pandemia. Para complementar suas considerações, o autor conversa ao longo do texto com parceiros na produção atual sobre formação de jovens leitores, como a argentina María Teresa Andruetto e a francesa Michèle Petit, e com outros

1. Prefeitura Municipal de São Paulo.

O mundo, um território estremeado. O adolescente, um “emigrante”. A ficção, um refúgio.

que auxiliam na compreensão da sociedade contemporânea, como Zygmunt Bauman, autor polonês conhecido pela formulação do conceito de modernidade líquida.

O autor adota algumas metáforas para discorrer sobre a complexa etapa da vida humana que é a passagem da infância para a vida adulta. Uma dessas analogias apresenta a adolescência como fase de viagem compulsória e repleta de tensões, em que o corpo é um navio à deriva; nesse trânsito, de um lado o apego e do outro, a perda. O fato de ter de encarar o estranho, lidar com expectativas externas, desligar-se dos confortos desfrutáveis na fase da infância e por isso sentir falta de si mesmo. Uma jornada que se assemelha também à do emigrante que, obrigado a deixar sua terra, se vê desterritorializado até que, no trânsito, possa encontrar familiaridades outras e fincar novas raízes em um lugar diferente.

Enquanto os adolescentes lidam com essa perda, ao mesmo tempo diversas ameaças se colocam pelo seu caminho, sejam as de ordem criminosa, política ou ideológica. Corpos, mentes e culturas juvenis, enquanto vulneráveis, buscam alegorias que possam lhes conferir outras vias de acesso, elucidar fronteiras rumo a novas possibilidades. Encontrar um refúgio. Na ficção o adolescente se vale de um espaço mais privativo, mas, ao mesmo tempo, relacional, não só com a trama, mas com outros leitores. Cada obra, por meio de seus personagens, é como um terreno propício para a coleta de fragmentos de identidades diversas, que servem à constituição de uma identidade em (re)formulação. O ato de ler é como um “estado de confusão e ordenamento” (p. 35).

As dicotomias também são tomadas pelos escritores como metáforas literárias e podem ser (re)experienciadas. Apego e perda, vida e morte, herói e vilão, segurança e revolução, desejo e moral, liberdade e dependência. São dilemas que atravessam a etapa da adolescência com maior força e, tomando a ficção como objeto de diálogo, os jovens leitores ganham subsídios para sua jornada. Destaca-se o fato de que, desde o início, eles fazem uma decodificação emocional da leitura – uma decodificação mais empírica e menos intelectual, permeada por reações instantâneas e intensas. O ato de ler é encarado como pacto de fé ou uma fonte de esperança. “Eles, que transitam e devem evoluir, apoderam-se de uma linguagem. Constroem suas identidades nessas formas de contar e, ao mesmo tempo, buscam contar a si mesmos e se reencontrar com suas próprias humanidades.” (p. 185)

Ao longo da obra, Freddy Gonçalves nos leva a uma verdadeira jornada cultural, à medida que enfatiza uma série de narrativas contidas nos livros, filmes, séries e canções, clássicas e contemporâneas. Sua curadoria leva em conta, por exemplo, a potência da obra pelo sucesso popular, a abordagem inteligente de temas sensíveis,

pela fabulação através de mundos alternativos, pela polêmica ou estética. Sugere, dessa forma, um conjunto de parâmetros nada prescritivos, mas que nos permite novas percepções acerca de como uma narrativa pode estabelecer conexões com seus leitores. Uma análise que problematiza, também, os tão controversos recursos mercadológicos que buscam tornar mais atrativos os produtos culturais junto ao público jovem e as estereotípias reproduzidas sobre a adolescência.

Aos mediadores de leitura, o escritor recomenda fortemente o encontro dialogado, com a presença da ficção. Para que seja uma reflexão crítica, como há muito concordamos, defende que não se deve deixar passar as emoções, mas sim garantir a oportunidade do confronto entre as ansiedades que atravessam nossas gerações. Trata-se de proporcionar aos jovens a “possibilidade da especulação”, quer dizer, o livre questionamento sobre si em sua individualidade e nas relações com o outro, sobre suas potências e dificuldades e sobre seus próprios julgamentos. Enquanto os jovens reformulam os conceitos de leitura, refazem a si mesmos.

Ao adulto promotor de leitura há, portanto, a necessidade de conhecer de perto o grupo ao qual se relaciona, a fim de lhes recomendar com propriedade uma diversidade de títulos que sirvam ao gosto dos jovens e ao conhecimento de outras comunidades. O impulso de proteção e a pretensão da verdade não combinam com esse estilo de mediação e podem dar lugar a uma criação de sentidos mais honesta e ao convite para discuti-los. Faz parte desse trabalho, nas palavras do autor, apostar no poder da ficção e da palavra para a promoção de experiências nostálgicas, em que haja a admissão das perdas e da criação de novas formas de apego por meio do deleite estético. A ficção é companhia preciosa nas fases em que nos sentimos sozinhos, esvaziados, à medida que nos abastece a memória e que estas nos forjam a identidade. O que se trata, em suma, é de “oferecer-lhe as possibilidades de encontro simbólico no literário, na arte, no audiovisual e nos jogos, socializar a partir de seus espaços, com suas propostas, e nos vermos neles (ou através deles)” (p. 205).

Esta obra parece cumprir com otimismo a função de companhia a mediadores de leitura em escolas, faculdades, bibliotecas ou outros equipamentos culturais e, de forma ainda mais abrangente, aos interessados em conhecer melhor a juventude de hoje, a leitura ficcional e as intersecções entre os dois mundos. “O que pensam os adolescentes”, “como aproximar os jovens da leitura”, “que tipo de leituras oferecer” ou “como lidar com os concorrentes da leitura” são questões insistentes sobre as quais podemos refletir melhor a partir da leitura da obra, mas que de forma alguma

O mundo, um território estremeado. O adolescente, um “emigrante”. A ficção, um refúgio.

podem resumi-la. A defesa que se faz é sobre uma mediação com jovens (e mediadores) reais, através de uma leitura não-sacralizada.

Enquanto dialoga conosco trazendo à tona “notícias fresquinhas”, Freddy Gonçalves exhibe na própria obra o modelo de leitura que defende que seja promovido junto aos jovens. Favorece uma relação não hierarquizada ao revelar pedaços de sua própria história familiar ou os episódios interessantes de sua trajetória como mediador. Sua voz é acolhedora e seus pés conhecedores do lugar sobre o qual discursa. Seu texto revela-se um acontecimento sensível, filosófico, de reflexões profundas, nem sempre agradáveis; contudo, bastante pertinentes.

SOBRE A AUTORA

Pamella Doria de Souza Martins é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Membro do Grupo de Pesquisa ALLE/AULA Alfabetização, Leitura e Escrita e Trabalho Docente na Formação de Professores. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo.

E-mail: pamelladoria@yahoo.com.br.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9853-2950>.

Recebido em 01 de março de 2023 e aprovado em 07 de julho de 2023.

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. Têm acesso gratuito à versão digital dos livros da Coleção *Hilário Fracalanza* e das demais publicações editadas ou coeditadas pela ALB.
2. Têm descontos em todos os produtos da Livraria da ALB, pela *Internet* ou presencialmente.
3. Podem participar *gratuitamente*, como *ouvintes*, dos eventos e congressos organizados pela ALB e têm taxa de inscrição reduzida para apresentação de trabalhos.

Para associar-se à ALB

Basta fazer o cadastro no *site* da entidade (<http://alb.org.br>), clicando em “seja um associado - cadastro” e efetuar o pagamento da taxa.

Valores

1. Professores Universitários – R\$ 240,00
2. Estudantes de Pós-Graduação – R\$ 180,00
3. Estudantes de Graduação e Professores de Educação Básica – R\$ 100,00

Formas de pagamento

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

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 quadrimestral publicado ininterruptamente desde novembro de 1982. 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 Letras/Linguística, A2 em História, A2 em Interdisciplinar e 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 está disponível para leitura e *download on-line*, em <<http://ltp.emnuvens.com.br/>>.

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, 34.500 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 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:
Atenção! A ABNT atualizou algumas das normas em novembro de 2018.
Os exemplos abaixo já estão de acordo com essas atualizações::

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-los 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 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 *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

Potências da leitura entre textos, imagens e sentidos

ARTIGOS

O que será que existe do outro lado? Imagens da ausência na literatura infantil

O livro de literatura infantil com temática indígena: a recepção em foco

As imagens que ardem aos nossos olhos quando
a morte senta-se à mesa das nossas memórias

O menino que detesta(va) ler: da recusa em ler à leitura autônoma

Noite de São Lourenço: a tanatografia em Bernardo Élis

A problemática da repetição e o eterno-retorno do devir-cisne:
uma leitura do filme “Cisne-Negro” sob a ótica deleuziana

RESENHA

O mundo, um território estremecido. O adolescente, um “emigrante”. A ficção, um refúgio.

