

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

MUITAS
VOZES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

REITOR	Carlos Luciano Sant'ana Vargas
COORDENADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM, IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE	Ione da Silva Jovino
COORDENAÇÃO EDITORIAL	Rosana Apolonia Harmuch
REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA	Deborah Scheidt e Jefferson Luiz Franco
PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO	Marco Wrobel
CRIAÇÃO DE CAPA	Dyego Chrystenson Marçal

CONSELHO EDITORIAL

Benito Martinez Rodriguez - UFPR
Claudia Mendes Campos - UFPR
Desirée Motta-Roth - UFSM
Dina Maria Machado Andréa Martins Ferreira - UECE
Julio Pimentel Pinto - USP
Kanavillil Rajagopalan - UNICAMP
Maria Ceres Pereira - UFGD
Naira de Almeida Nascimento - UTFPR
Orlando Grosseguesse - Universidade do Minho
Regina Dalcastané - UNB
Rosana Gonçalves - Unicentro
Rosane Rocha Pessoa - UFG
Waldir do Nascimento Flores - UFRGS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

MUITAS VOZES

Editora
UEPG

Muitas Vozes / Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade
Subjetividade da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Editora UEPG.
Vol. 1, n.1 (jan–jul. 2012). Ponta Grossa, 2012-
Semestral.

Vol. 2, n.2 (jul–dez. 2013)

ISSN 2238-717X (Versão impressa)
ISSN 2238-7196 (Versão online)

1- Linguagem. 2- Identidade. 3- Subjetividade.

Os textos publicados na revista são de inteira responsabilidade de seus autores.

Tiragem: 500 exemplares

INFORMAÇÕES / DISTRIBUIÇÃO / PERMUTAS

Muitas Vozes

Universidade Estadual de Ponta Grossa
Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade
Praça Santos Andrade n.1
84.030-900 Ponta Grossa - PR
Permutas - E-mail: <intercambio@uepg.br>

VENDAS

Editora e Livrarias UEPG
Fone/fax: (42) 3220-3306
Email: <editora@uepg.br>
<<http://www.uepg.br/editora>>

Pede-se permuta
Exchanged Requested

2013

SUMÁRIO

SUMMARY

Apresentação 167

Dossiê: Ler e ler literatura: enfrentamentos

Literatura na escola: priorizando a velhice...

Literature at school: prioritizing old age...

Flávia Brocchetto Ramos; Letícia da Rocha 171

Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura

Dominant literacy x vernacular literacy and its implications on literary teaching

Mirian Hisae Yaegashi Zappone; Ibrahim Alisson Yamakawa 185

O lugar da leitura literária no século XXI

The literary reading in the 21st century

Cleideni Alves do Nascimento 199

Caminhos e descaminhos da leitura na escola

Paths and dead reading in school

Catia Toledo Mendonça 211

A leitura de exceção Apontamentos de observação participante com 12 leitores com baixa exposição à escola

Exception reading Notes on a participant observation study with 12 readers with low access to education

José Carlos Fernandes 221

Documento

Entrevista com Daniel de Oliveira Gomes

Carla Lavorati 239

Artigos

Uma Pioneira: Maria Firmina dos Reis

A Pioneer: Maria Firmina dos Reis

Zahidé Lupinacci Muzart 247

Utopia e antropofagia na ficção de Darcy Ribeiro

Utopia and anthropophagy in Darcy Ribeiro's fiction

Marcelo Franz 261

Resenha

Zilberman, Regina. **Brás Cubas autor, Machado de Assis leitor**. Ponta

Grossa: Editora UEPG, 2012, 250 p.

Vicentônio Regis do Nascimento Silva; Daniele Trevelin Donato 279

Normas para Colaboradores 285

Apresentação

Neste número, o dossiê da Muitas vozes coloca em pauta a leitura. Assunto controverso, a leitura é aqui pensada por cinco pesquisadores que dedicam muito do seu tempo a estudá-la. Se socialmente podemos dizer que a prática da leitura tem um lugar garantido, já que é difícil imaginar que alguém afirme publicamente que ela não tem importância, do ponto de vista da sua efetiva realização, sabemos que ler é uma atividade carente de adeptos fieis.

Como é possível contribuir para a formação de leitores? Quando nos referimos a ‘leitores’, de quem estamos falando afinal? Quais as melhores formas de encaminhamento para as aulas de literatura? A formação de professores tem sido efetivada de modo satisfatório? Que obras podemos/devemos selecionar para nossas aulas? Essas são algumas das muitas inquietações que perpassam os textos aqui publicados, são, portanto, a concretização do quanto o assunto está na ordem do dia dos professores e pesquisadores voltados para a área.

As professoras Flávia Brocchetto Ramos e Letícia da Rocha nos trazem uma importante reflexão sobre a representação da velhice em duas produções literárias pertencentes ao acervo dos anos iniciais do Ensino Fundamental do PNLB 2010.

No segundo texto do dossiê, Mirian Hisae Yaegashi Zappone e Ibrahim Alisson Yamakawa discutem, a partir do conceito de letramento literário, a especificidade da leitura literária no contexto escolar. Para tal, contam com a análise de entrevistas realizadas com 27 alunos de uma escola pública de Ensino Médio da cidade de Maringá-PR.

“O lugar da leitura literária no século XXI” é o título do trabalho da professora Cleideni Alves do Nascimento, no qual, a partir das reflexões sobre a formação de docentes, há a defesa da importância da leitura de textos literários como sendo uma poderosa ferramenta de humanização.

A professora Catia Toledo Mendonça também discute a formação de docentes, em especial no que diz respeito à necessidade de manipulação de conceitos teóricos, para que se evite a indissociação entre o texto literário propriamente dito e o paradidático.

José Carlos Fernandes direciona seu olhar para um grupo que frequentou muito pouco a escola, mas que se tornou efetivamente leitor. A investigação se dá na tentativa de compreender a memória e o território desses indivíduos e, por consequência, o lugar ocupado pela escola e pela academia na formação de leitores.

A seção Documento deste número publica uma entrevista feita por Carla Lavorati, jornalista e mestre em Letras pela UNICENTRO – PR, com o professor Daniel de Oliveira Gomes, a respeito do livro *Dissonâncias de Foucault*, publicado por ele, em 2012. O estudo do professor é uma importante contribuição para profissionais de diversas áreas, mas sobretudo

para os interessados em literatura e filosofia, áreas de especialização de Daniel de Oliveira Gomes. Do cotejo do pensamento foucaultiano com as reflexões de Nietzsche, Kafka, Blanchot, Sófocles, Searle e Marx, o professor apresenta as produtivas *dissonâncias* entre eles.

Na seção de artigos de temática livre, a *Muitas vozes* publica o estudo “Uma pioneira: Maria Firmina dos Reis”, da professora Zahidé Lupinacci Muzart, em que ela empreende uma análise de *Úrsula*, primeiro romance abolicionista escrito por uma mulher negra no Brasil.

O outro artigo na seção é do professor Marcelo Franz. O interesse do professor se volta para a obra literária de Darcy Ribeiro, em especial para as representações literárias de suas interpretações da identidade nacional a partir da novela *Utopia selvagem: saudades da inocência perdida*.

A resenha aqui disponibilizada é do livro de Regina Zilberman, publicado pela editora da UEPG, em 2012: **Brás Cubas autor, Machado de Assis leitor**, redigida pelos colegas Vicentônio Regis do Nascimento Silva e Daniele Trevelin Donato.

A equipe responsável por este número agradece a todos os autores pela disponibilidade e atenção dispensadas à execução e também aos professores Deborah Scheidt (UEPG) e Jefferson Luiz Franco (SEED/PR) pelo tempo dispensado no auxílio à revisão dos textos.

Desejamos a todos um excelente proveito!

A Editora

Dossiê

Ler e ler literatura: enfrentamentos

Literatura na escola: priorizando a velhice...¹

Literature at school: prioritizing old age...

Flávia Brocchetto Ramos *

Universidade de Caxias do Sul

Letícia da Rocha **

Universidade de Caxias do Sul

Resumo: A produção de livros infantis ganha cada vez mais espaço no mercado editorial, explicitando desafios e possibilidades de construção da infância na contemporaneidade. Desse modo, temas antes silenciados pelo gênero, como a velhice, por exemplo, passam a ser inseridos nas obras literárias destinadas à infância. Este artigo investiga como a velhice e a infância dialogam a partir do modo como personagens idosos e infantis se relacionam. Para tanto, *De carta em carta*, de Ana Maria Machado (2009), e *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, de Men Fox (1995), pertencentes ao acervo dos anos iniciais do Ensino Fundamental do PNBE 2010, são analisados a partir do modo como representam a velhice. A investigação pauta-se em princípios de descrição e análise do enredo das obras, construído por meio da linguagem verbal e visual, tendo por pressupostos D’Onófrio (2004) e Dondis (2007), que pesquisam, respectivamente, a narrativa e a visualidade. Assim, foi possível perceber que o tema escolhido, nos títulos analisados, retrata problemas sociais vividos pelo idoso na contemporaneidade, tais como o abandono em asilos e as dificuldades burocráticas enfrentadas para usufruir de direitos. Mesmo trazendo visões distintas do idoso, as narrativas sensibilizam para o cuidado com os mais velhos e alertam para a importância da convivência com a criança.

Palavras-chave: Verbo-visual. PNBE 2010. Velhice. Leitura escolarizada.

Abstract: The production of books for children has been gaining more and more ground in the publishing business, calling attention to challenges and possibilities for the construction of childhood in contemporary times. Therefore, themes that in the past were silenced by the genre, such as old age, are being introduced in literary works aimed at children. This article examines the dialogue between old age and childhood, from the perspective of the relationship between elderly and young fictional characters. To that end, the books *De carta em carta*, by Ana Maria Machado (2009), and *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, by Men Fox (1995), both part of the selection of the Brazilian School Library Program (PNBE) for elementary education (2010), are analyzed in relation to their treatment of old age. The investigation is based on the description and analysis of the plots, constructed by means of verbal and visual language, and on the theories of D’Onófrio (2004) and Dondis (2007), who research, respectively, narrative and visual aspects of fiction. The conclusion is that the works analyzed portray social problems experienced by old people in contemporaneity, such as their abandonment in nursing homes and the bureaucratic difficulties they face to have their rights recognized. Showing elderly people from different viewpoints, the narratives

¹ O artigo foi produzido no âmbito do projeto *Desafios e acolhimentos da literatura infantil: a mediação de leitura literária*, realizado na Universidade de Caxias do Sul e aprovado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), pelo Programa Pesquisador Gaúcho – PqG 04/2012.

* Doutora em Letras (Pontifícia Universidade Católica – Rio Grande do Sul). Atua como professora na Graduação e Pós-graduação em Educação e Letras na Universidade de Caxias do Sul. ramos.fb@gmail.com

** Graduanda em Pedagogia na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Bolsista PROBIC/FAPERGS do projeto de pesquisa “Narrativa verbo-visual no PNBE 2010: Propostas de leitura”, na UCS. rocha.da.leticia@gmail.com

sensitize the reader regarding the care for senior citizens and call attention to the importance of the co-existence of old and young.

Keywords: Verbal and visual language. 2010 School Library Program. Old age. School reading.

São muitas as tentativas de inserir a literatura na sala de aula e uma das estratégias é a eleição de um tema e a partir dele escolher textos que contemplem diversos modos de representá-lo. Este artigo, ao focalizar duas formas de representar o idoso e a criança em obras destinadas a estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sugere uma alternativa temática de a ficção estar presente nas discussões realizadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Questões relacionadas ao idoso e à criança estão sendo cada vez mais discutidas na mídia em geral e nas artes, em virtude da importância atribuída a essas fases da vida. Pesquisas apontam, por exemplo, que, no Brasil, em 1980, a estimativa era de 10 idosos para cada 100 jovens, já em 2050 será de 172 idosos para 100 jovens (BRASIL, 2013a). Implicações na pirâmide estrutural do Brasil levam a crer que se torna necessária uma educação a respeito do idoso nas escolas, e a literatura infantil pode auxiliar, já que, pela leitura da ficção, o leitor experimenta e vivencia atitudes que vão além de sua realidade imediata. A literatura, de acordo com Candido (1995), configura-se como um sonho acordado - assim como não é possível o equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Desse modo, ela é um fator indispensável para a humanização, porque também atua no inconsciente e subconsciente. Ela tem importância equivalente a outras formas de educação, tais como a familiar, grupal ou escolar (CANDIDO, 1995, p. 243).

Ciente da importância da literatura para a formação humana, o PNBE, criado pelo Governo Federal, em 1997, incentiva a leitura de alunos e professores por meio de acervos literários, alocados nas bibliotecas escolares. Atualmente, o Programa abrange todas as escolas públicas do País desde a Educação Infantil, contemplando crianças de zero a três anos, até as classes de Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Este estudo - pertencente ao projeto “Desafios e acolhimentos da literatura infantil: a mediação de leitura literária”, aprovado pela FAPERGS e realizado na UCS - tem como objetivo discutir o modo como as obras *De carta em carta*, escrita por Ana Maria Machado e ilustrada por Nelson Cruz (2009), e *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, escrito por Men Fox e ilustrado por Julie Vivas (1995), apresentam o velho interagindo com a criança. O artigo defende a presença de tais títulos em sala de aula, como estratégia para sensibilizar o estudante sobre o respeito, cuidado e afeto com o idoso e ainda os modos de a criança relacionar-se com os mais velhos.

Entende-se que o objeto livro, manuseado pelo leitor, é um produto híbrido e assim procede-se à interação, ou seja, o livro literário destinado

à infância é formado por linguagem verbal e visual e tais linguagens interagem com o leitor no processo de significação do título (RAMOS; PANOZZO, 2011).

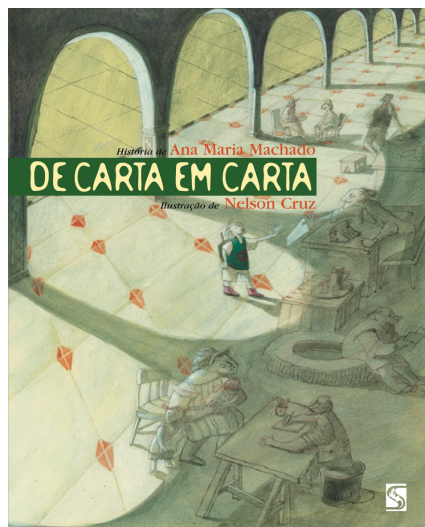
Construção de identidades na infância e na velhice

De carta em carta apresenta-se ao leitor por meio de um exemplar com 20,5 x 26,6 cm de dimensões, 32 páginas numeradas, confeccionado com papel resistente na capa e gramatura média no miolo, facilitando o manuseio do público infantil. A ilustração é elaborada com traços imprecisos, dado que sugere identificação com o leitor que nesta fase ainda não conta com a precisão da coordenação motora fina.

A capa¹ é colorida em tons sombrios, predominando tonalidades que vão do verde ao acinzentado (Figura 1). A imagem representa uma praça que conta com um local coberto, no canto direito algumas pessoas estão sentadas lendo ou escrevendo para outras, no meio, há um menino que recebe uma carta. Ela antecipa personagens da história, como o protagonista, Pepe, ilustrado na área central, que mais tarde será apresentado como um frequentador do local. As personagens ilustradas no canto direito escreviam cartas para aqueles que não tinham essa habilidade. A alternância de sombra e luz ilumina o protagonista, enquanto personagens secundários - trabalhadores e outros fregueses - ficam mais apagados.

¹ Entende-se que a capa atua como porta de entrada para o leitor interagir com o texto literário. Mais dados acerca dessa concepção podem ser obtidos no artigo "Acesso à embalagem do livro infantil" (RAMOS; PANOZZO, 2005).

Figura 1 – Capa do livro *De carta em carta*



Fonte: MACHADO, Ana Maria. *De carta em carta*. Il. Nelson Cruz. São Paulo: Salamandra, 2009.

A narrativa verbal inicia situando o leitor no tempo e no espaço. Aliás, a caracterização do cenário ocorre também pela ilustração do ambiente. Em seguida, a palavra configura Pepe como um menino não muito pequeno, mas que ainda não sabia ler nem escrever. Morava com sua família, o pai, a mãe, quatro irmãos e o avô. Todos os dias os pais saíam para o trabalho e os irmãos para a escola. Pepe preferia ficar em casa brincando e, às vezes, ajudando o avô. Na abertura da narrativa, o texto assume uma proposta estática, sem movimentação da história (D'ONÓFRIO, 2004, p. 77).

Aos poucos, o conflito vai sendo posto: um dia, avô e neto saem para trabalhar. Eles acabam se desentendendo, a ponto de o avô

proibir Pepe de falar e teimar. A ilustração ajuda na significação desse momento, quando o avô aponta para o menino ir ao castigo e Pepe aparece com os braços cruzados, não aceitando as ordens. O menino, então, volta para casa e, no caminho, encontra a Praça dos escrevedores, quando tem a ideia de mandar uma carta para o avô. No local, conhece seu Miguel, um escrevedor, mas não tem dinheiro para lhe pagar a escrita da carta. O trabalhador faz uma proposta para que o menino lhe pague indo à escola e, no dia seguinte, lhe conte o que acontecera. Pepe pede que Miguel escreva: “Você está tão chato... Vá para o inferno!” Depois de assinar e colocar o nome de seu avô, vai entregar.

No dia seguinte, antes de sair para a escola, o menino entrega a carta. Mais tarde, seu José, o avô, vai até a praça para que alguém leia a carta para ele. Encontra, então, Seu Miguel, que não se sente à vontade para ler o que estava escrito a um senhor daquela idade e lê: “Você está cansado. Vá para o inverno! Pepe.” Nesse momento, há um jogo de palavras usado através da rima para brincar com o leitor. As palavras *chato/cansado* e *inferno/inverno* são trocadas e mudam o sentido da mensagem redigida pelo menino. O avô pensa um pouco, não sabe o que responder e decide falar da família. Agradece pela lembrança e comenta que o neto se importa com seu estado, aconselhando-o a ir para o inverno. Entretanto, não perde a oportunidade de chamá-lo de atrevido e malcriado.

Mais tarde, Pepe chega até a praça para contar como foi seu dia de aula e pagar a dívida. No dia seguinte, recebe a carta do avô e vai até o seu Miguel pedir que a leia. Dessa vez, o texto não é alterado na leitura. Pepe responde a carta, dizendo que o avô é um velho maluco, mas acrescenta “atenciosamente, seu neto”. Seu Miguel escreve e, por solicitação de Pepe, lê o escrito. O menino não aceita o registro e solicita que seja escrito apenas o que ele disse, e Miguel cumpre a determinação.

Passa-se um dia, o menino recebe a carta com a resposta do avô e vai novamente à praça para que Miguel a leia. Dessa vez, não quer responder; reaparece no dia seguinte, pedindo ao escrivão que redija uma carta ao Governo, reivindicando a aposentaria do avô. Semanas depois, Seu José recebe uma carta, notificando-o de que teria direito a receber seu benefício e, portanto, não precisa mais trabalhar.

Pepe aprende a ler e ajuda seus amigos escrevendo cartas, cresce e continua estudando por muito tempo até que vai trabalhar junto a um posto de atendimento governamental, ajudando pessoas que precisam de aposentadoria. A ilustração final exhibe Pepe no trabalho, conversando com uma senhora e algumas cartas em cima da mesa - o menino agora é adulto, está feliz, demonstrado pelo sorriso no rosto. A última página, semelhante à primeira, traz a imagem de entrada, que poderia ser a saída, indicando ao leitor uma despedida da história. Assim como o momento inicial, o final

também é estático, já que o conflito posto foi solucionado, retornando a uma situação de equilíbrio (D'ONÓFRIO, 2004, p. 85).

“Era uma vez” alerta para a imprecisão da narrativa ao mesmo tempo em que estende o conflito proposto a diversas situações. Os fatos ocorrem sequencialmente e respeitam a cronologia, até que há um deslocamento temporal da infância para a fase adulta de Pepe, quando ele já trabalha. Para marcar a transição temporal, o narrador alerta: “Passou-se o tempo. Os dias viraram semanas, as semanas viraram meses, os meses viraram anos.” (MACHADO, 2009, p. 31).

Conforme D'Onófrío (2004), a temporalidade é um componente sintático-semântico da narrativa que apresenta as relações entre passado, presente e futuro. A ficção literária é uma arte temporal, e toda diegese pressupõe início, meio e fim (2004, p. 99). A cronologia é respeitada, coerente ao modo como o leitor mirim processa o seu entorno.

Já a espacialidade, mesmo trazendo espaços citadinos, contribui para dar ambientar o conflito e instaurar o mundo imaginário, suspendendo as leis do real (D'ONÓFRIO, 2004, p. 96). No enredo, a espacialidade configura o cenário de uma cidade:

A cidade era antiga e ficava à beira do mar. Tinha ruas estreitas, igrejas lindas e pracinhas. Tinha lembranças de um tempo de muita riqueza. Tinha fortes que não serviam para mais nada, mas antigamente tinham sido usados para defender a cidade dos ataques piratas. Tinha casas coloniais de dois andares, com jardins em pátios internos e varandinhas cheias de vasos de flores. E em alguns lugares, essas varandas eram grandes, no segundo andar, por cima de uns arcos que se apoiavam nas calçadas em volta das praças e largos. (MACHADO, 2009, p. 4).

O conflito materializa-se pela ilustração e pela palavra. Visualmente, prevalecem cores opacas, acinzentadas e envelhecidas, enfatizando que o tempo narrado está distante do leitor. Na área central está a praça, reiterada pela ilustração como espaço privilegiado, descrita verbalmente apenas na página seguinte, de modo que a ilustração antecipa sentidos ainda não trazidos pela palavra. No alto da imagem, estão os tons fortes, em traços leves e esboçados, expressando sentimento de algo que já não é mais importante. Logo abaixo da imagem, uma mãe caminha com sua filha sob um guarda-sol colorido, mobilizando o olhar do leitor pelas cores verde, vermelho, amarelo, azul.

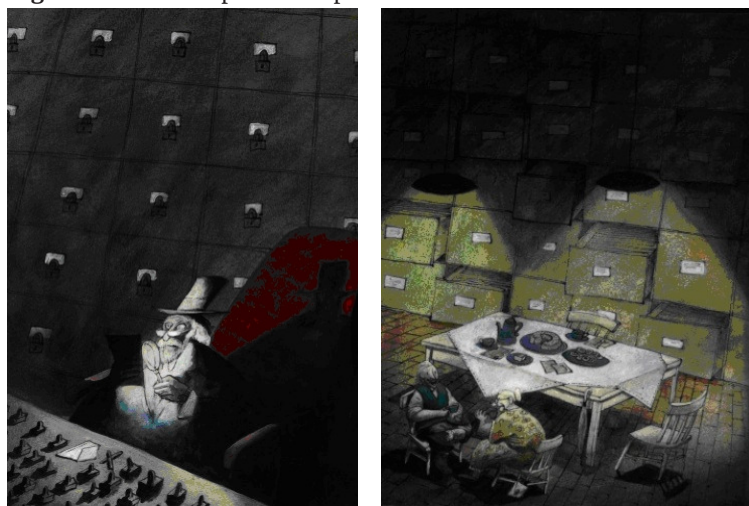
Após situar a cidade, o narrador privilegia a praça, espaço central da trama. Em seguida, focaliza dois fregueses e o local onde moram e trabalham. Ao final, acrescenta o espaço onde fica “o pessoal que cuida dos aposentados”, ou seja, o instituto previdenciário, órgão para o qual Pepe escreveu uma carta reivindicando a aposentadoria de seu avô.

Esses espaços também podem ser analisados de acordo com a ilustração. O posto de atendimento do governo é edificado por cores frias e envelhecidas, representando locais antigos (Figuras 2 e 3). Na primeira ilustração, a atenção do leitor é atraída por uma cadeira vermelha e um toque de luz ilumina um senhor que lê a carta enviada por Pepe com o auxílio de óculos e lupa, demonstrando dificuldade de visão. Mais tarde, quando o menino já está adulto, o local reaparece sobre o mesmo fundo, sugerindo que ali nada mudou. Algumas gavetas do armário de pastas suspensas estão entreabertas, Pepe e uma senhora conversam. Entre a imagem dos personagens e o armário na parede, há uma mesa com alimentos, juntamente com alguns papéis, prováveis documentos da repartição.

De carta em carta é escrito por narrador pressuposto (D'ONÓFRIO, 2009, p. 59), não fazendo referência explícita ao narrador e ao destinatário. O registro em terceira pessoa transmite substância factual com distanciamento. Trata-se de narrador onisciente seletivo, ou seja, o narrador apresenta o ponto de vista de uma ou mais personagens, no momento presente, pela voz de uma personagem. O narrador atua como transmissor e intérprete da visão de mundo do protagonista e informa ao leitor o estado de humor de cada personagem como se estivesse acompanhando-o.

Pepe, o protagonista, é descrito como um menino “não tão pequeno assim, mas ainda não sabia ler nem escrever” (MACHADO, 2009, p. 4). Ele não gosta de ir à escola e, então, fica em casa ajudando o avô, até que se vê obrigado a frequentá-la para pagar uma dívida. Quando termina o pagamento, o menino continua indo ao colégio, pois gosta do que aprende. Quando já lê e escreve, ajuda o avô a conseguir a aposentadoria e também vários amigos que precisam escrever. Ao se tornar adulto, passa a auxiliar pessoas que precisam de aposentadoria.

Figuras 2 e 3 – O repouso dos processos: entre sombra e luz



Fonte: MACHADO, Ana Maria. *De carta em carta*. Il. Nelson Cruz. São Paulo: Salamandra, 2009, p. 28 e 30.

Seu José é um senhor com idade avançada que mora com a filha e os netos. Não conta com o auxílio de aposentadoria e, por isso, precisa fazer alguns trabalhos de jardinagem pela vizinhança. Miguel é um trabalhador da Praça dos escrevedores; cobra, conforme o tamanho da carta. Quando conhece Pepe, sente-se triste por saber que um menino tão jovem não vai à escola. Não cobra as cartas que escreve para o menino, mas, como forma de pagamento, pede-lhe que vá à escola e lhe conte como é lá.

Na primeira vez em que o escrevedor faz uma carta a pedido de Pepe, coloca tudo o que o menino solicita, porém quando lê para o avô, coloca seus sentimentos acima da palavra grafada. Acha que o senhor não merece escutar aquilo e diz-lhe palavras parecidas, que rimam, mas que têm significado diferente. Além de contribuir para aproximar avô e neto, Miguel também conduz Pepe à escola.

Os pais de Pepe não interferem imediatamente na situação entre avô e neto. Os dois saíam para trabalhar, e as responsabilidades de cuidado eram transferidas ao seu José.

Todo dia, bem cedo, o pai e a mãe saíam para trabalhar. Os irmãos mais velhos saíam para a escola. Pepe ficava com o avô. Já tinha idade para ir ao colégio, mas não queria. Preferia ficar brincando e quase sempre faltava à aula. Dizia que precisava fazer companhia ao velho e os pais acabavam deixando. (MACHADO, 2009, p. 7).

É possível perceber através dessas informações que os pais de Pepe deixam-se enganar pelas desculpas do menino, acreditando apenas na importância de alguém acompanhar o idoso.

A narrativa alerta para muitos pontos, como a importância da escolarização, o cuidado com o idoso, as relações entre neto e avô, o papel ativo que pode ser assumido pela criança. Tais sentidos podem ser trazidos para a escola e problematizados a partir da leitura da narrativa. Essas questões, como já apontado, originam-se da articulação entre a palavra e a ilustração.

Memória na velhice e na infância

Guilherme Augusto Araújo Fernandes foi publicado originalmente na Austrália, em 1984, e traduzido para o português em 1995. Possui 24 x 25,5 cm, 32 páginas numeradas, dimensões apropriadas para o público infantil, permitindo ao leitor facilidade no manuseio. O livro tem como plano de fundo o branco, e na área central de cada página, tons bastante coloridos e quentes, de modo que a visualidade auxilia o leitor a significar a narrativa verbal. A capa (Figura 4) antecipa a presença de dois personagens, que mais tarde são conhecidos como Guilherme, nome que dá título ao exemplar, e Dona Antônia, a idosa que perdeu a memória.

Figura 4 – Capa de Guilherme Augusto Araújo Fernandes



Fonte: FOX, Mem. Guilherme Augusto Araújo Fernandes. Il. Julie Vivas. Trad. Gilda Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

Na capa, topologicamente, há uma situação de equilíbrio: a idosa se localiza no meio, o menino, no lado direito, e o galo, à esquerda, atrás da perna de dona Antônia. O nome do livro, situado horizontalmente na parte inferior, atua como base para a imagem central. Para Dondis (2007, p. 32), o equilíbrio é a referência visual mais forte e firme ao ser humano, com base consciente e inconsciente para fazer avaliações visuais. Existe um processo de ajustamento a cada variação de peso pela reação de contrapeso, já que o equilíbrio é fundamental na natureza e no homem. Nesse caso, o processo de estabilização, enunciado pela disposição dos elementos visuais encontra apoio na figura do menino, que se equilibra em cima de skate.

Ao abrir o livro, o leitor depara-se com a imagem de dona Antônia, agora sentada de costas para o leitor, na mesma cadeira de palha mostrada na capa, apenas em outro ângulo, como se estivesse dando as costas à vida anterior, ao momento da narrativa. No par de páginas seguinte, há seis cadeiras, três em cada um, das quais cinco estão ocupadas por idosos, que novamente se colocam de costas para o público. A última está vazia, dando espaço à imaginação de quem lê. Nas páginas 12 e 13, há outro par de imagens com cadeiras dispostas, como anteriormente, mas, desta vez, estão de frente e, em uma delas, quem está sentado é Guilherme, que, por ser pequeno, acaba se escondendo no assento.

As cores ajudam na significação do contexto e estão diretamente ligadas a emoções, de modo que cada uma pode assumir um significado associativo e simbólico. As ilustrações deste exemplar mesclam tons rochosos com outras tonalidades, revelando uma indefinição cromática que mimetiza o estado emocional de dona Antônia.

O narrador em terceira pessoa apresenta o protagonista e o espaço onde acontece o enredo:

Era uma vez um menino chamado Guilherme Augusto Araújo Fernandes
E ele nem era tão velho assim.

Sua casa era ao lado de um asilo de velhos.
E ele conhecia todo mundo que vivia lá. (FOX, 1995, p. 5).

Guilherme morava ao lado de um asilo e era conhecido por todos os idosos que ali residiam. O tempo da história é impreciso, mas o enredo situa-se no passado, não sendo possível precisar quando aconteceu. No decorrer do conflito, alguns moradores do asilo são mostrados pela visão de Guilherme, que os caracteriza. A pessoa de que o menino mais gostava era a Sra. Antônia Maria Diniz Cordeiro, a quem contava todos os seus segredos. Aqui, há uma ruptura no estado inicial da narrativa, quando predomina a descrição dos personagens. Esse modo de narrar é peculiar a essa modalidade textual, já que, mesmo a situação inicial sendo estática já anuncia o conflito.

Não há demarcação temporal, posto que o “Era uma vez” não informa quando os fatos aconteceram. No primeiro momento, o narrador apresenta os personagens do enredo. Ao terminar a descrição do momento inicial, surge a primeira transformação (com a notícia da perda da memória da dona Antônia), delimitada pela expressão “Um dia”. A partir desse momento, o restante da história passa-se no mesmo dia, pois não há notificação de mudança temporal.

O enredo ocorre em dois espaços: na casa de Guilherme e no asilo (Figuras 5 e 6). O primeiro é situado na abertura da narrativa, acompanhado pela ilustração. No fundo da imagem, há uma moradia, mais à frente, algumas roupas estendidas e, sobre o chão, vários brinquedos espalhados. As cores sinalizam um ambiente tranquilo. Uma cerca divide o par de páginas que forma o todo da ilustração. Na outra parte, há o segundo espaço: o asilo, também ilustrado com a moradia ao fundo da imagem e os idosos à frente da casa.

Figuras 5 e 6 – Cenário de abertura da narrativa



Fonte: FOX, Mem. *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*. II. Julie Vivas. Trad. Gilda Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

As linguagens verbal e visual conversam entre si, fornecendo elementos necessários para a concretização do leitor sobre espacialidade. Enquanto a visualidade mostra o mundo de Guilherme, brinquedos no pátio, felicidade representada no sorriso e o repouso dos idosos, a narrativa verbal apenas descreve os espaços e a ligação que há entre eles: “Sua casa era ao lado de um asilo de velhos e ele conhecia todo mundo que vivia lá.” (p. 5). Para o leitor, a visualidade aproxima-o do cenário.

Ao ouvir seus pais dialogarem sobre a perda da memória de sua amiga, o menino ficou curioso sobre o significado da palavra “memória” e indagou ao pai, que lhe respondeu: “É algo que você se lembre”. Mas Guilherme queria saber mais acerca do termo. O conflito se desenrola a partir da curiosidade de Guilherme sobre o sentido de “memória”. Insatisfeito com a resposta do pai, pergunta aos amigos do asilo acerca do vocábulo e obtém as seguintes respostas:

[...] Algo quente, meu filho, algo quente.

[...] algo bem antigo, meu caro, algo bem antigo.

[...] Algo que faz chorar, meu menino, algo que faz chorar.

[...] Algo que faz rir, meu querido, algo que faz rir.

[...]Algo que vale ouro, meu jovem, algo que vale ouro. (FOX, 1995, p. 11 a 16).

Esse momento pode ser caracterizado como a primeira transformação, que só acontece quando o sujeito sai do estado de inércia. Assim, o não saber do menino é mote para que a história aconteça, e a narrativa constitui-se por uma sequência de situações determinadas pela transformação sofrida pelo fazer dos personagens (D’ONÓFRIO, 2004, p. 77). A curiosidade acerca da memória perdida da Dona Antônia faz com que o protagonista se afaste de sua rotina em busca de respostas. Guilherme voltou para casa – espaço conhecido - e procurou objetos que pudessem ser a memória de dona Antônia, de acordo com a aprendizagem feita com os idosos: algo quente, algo que fizesse rir, algo que fizesse chorar... Juntou elementos com tais características e levou-os até Dona Antônia que, pela materialidade, recuperou sua memória.

Nesse momento do enredo, há uma força equilibrante que repara o conflito anterior. Como Dona Antônia havia perdido sua memória, o protagonista resolve a situação a partir de seu conhecimento, valendo-se de sua memória. O menino e a senhora voltaram a sorrir, pois, Gabriel constituiu um entendimento acerca do que é memória e ainda ajudou a idosa a restaurar a sua, que havia sido perdida. Nessa situação, o equilíbrio prevalece no final do enredo.

O protagonista procurou tudo o que acreditava concretizar o conceito aprendido – um ovo ainda quente, uma caixa de conchas que havia guardado há muito tempo, uma medalha que, com tristeza, lembrava seu

avô, uma marionete que fazia todo mundo rir e uma bola que, para ele, valia ouro – e levou para Dona Antônia.

O imaginário infantil rompe com certezas do mundo adulto. Guilherme, que ainda não tinha um conceito elaborado acerca do significado de memória, estabeleceu alguns nexos que deram sentido à palavra. O personagem recorreu a materiais concretos, assim como uma criança que está no período pré-operatório, que abrange, conforme Piaget (1986), crianças de dois a sete anos. Esse momento é caracterizado pela dificuldade de abstração, e a criança não aceita a ideia do acaso, de modo que tudo precisa de uma explicação. Assim, para o menino, a memória precisava ser algo visível e palpável, para que tivesse sentido. Para o público leitor, o enredo possibilita a identificação com o personagem, uma vez que revela o percurso que a criança realizou para entender um vocábulo desconhecido.

A criança é ativa e auxilia Dona Antônia - a senhora mais próxima do protagonista, que ouve seus segredos e histórias. Quando o menino mostra objetos que lhe fazem sentido, dona Antônia começa a relembrar algumas vivências esquecidas: com uma das conchas no ouvido, lembrou-se de quando fora à praia de bonde; quando segurou um ovinho, lembrou que havia pintado um de azul quando era pequena e assim por diante, até chegar a memória mais recente de quando jogou com uma bola de futebol, recordando-se de quando conheceu o menino Guilherme. Enfim, pela interação entre criança e idoso dão sentido às suas vidas.

Apontamentos para o ensino da leitura na escola

A escolha desses dois livros para este artigo deu-se porque há um tema em comum: a velhice. Em *De carta em carta* há o retrato do idoso dependente do trabalho informal, em *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, os idosos estão asilados. As obras trazem um tema atual e relevante no cenário mundial, mas tratado literariamente, ou seja, sem postura doutrinária, que direcione o comportamento do leitor.

O idoso tem um papel muito relevante na sociedade. Conforme Bosi (1994), é fonte de cultura que conserva o passado e prepara o presente. Os velhos são os guardiões do passado e nós deve-se lutar por eles, já que a cultura trata a velhice como oprimida, despojada e banida. O idoso lembra e aconselha, une o fim ao começo, ligando o que foi ao por vir. Em geral, nossa sociedade bloqueia lembranças e recusa conselhos, destrói a memória e a substitui pela história oficial celebrada.

O PNBE 2010 traz nos dois livros analisados, além da preocupação com o idoso, a promoção dessa etapa da vida por meio do discurso ficcional. A literatura cria mundos possíveis que contribuem para o alargamento das experiências dos leitores.

A leitura tem mais chances de se efetivar quando há alguma ligação entre o leitor e o texto e, nessas obras, os protagonistas são crianças, assim como o provável estudante que vai manuseá-las. Muitas, entretanto, são as obras que têm como protagonista um ser com idade e interesses similares aos prováveis receptores, mas isso não basta para que a leitura cumpra seu papel de propiciar uma experiência estética. A linguagem precisa mobilizar o leitor de modo que atue como coautor do texto.

Os conflitos postos nas narrativas selecionadas unem dois pontos da vida – a infância e a velhice, contribuindo para que o leitor mirim entenda acerca das relações humanas, da passagem do tempo e do envelhecimento. A presença do idoso em obras do PNBE 2010 propõe uma reflexão acerca do lugar social do idoso. José, do livro *De Carta em Carta*, apesar da idade, trabalha e cuida dos netos, não é alfabetizado, sendo retratado como incapaz de viabilizar sua aposentadoria. O neto, a criança, essa fonte de transformação, contribui para alterar a condição de vida do avô, pois sua situação muda quando Pepe escreve uma carta aos postos do governo, denunciando a situação do avô.

O acervo contempla também outra condição do idoso e traz a situação daquele asilado e que não tem mais memória, como é o caso de dona Antônia. Em *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, vários idosos passam os dias rememorando suas memórias, como se viver fosse apenas rememorar o passado. O menino que mora ao lado, escuta-os e sua ação ajuda dona Antônia a recuperar, metaforicamente, algumas lembranças. Enfim, nas duas obras, as crianças interferem na ação posta e contribuem para que os idosos tenham mais qualidade de vida por meio de atitudes singelas.

Outro ponto a destacar nas obras é o modo como as histórias vão sendo apresentadas ao leitor por meio de texto verbal e visual, que se unem sincreticamente e, ao mesmo tempo, contribuem para a concretização das linguagens, desafiando o leitor a associar elementos postos pelas duas linguagens. Ler narrativa verbo-visual implica interagir com elementos dos dois códigos, já que a ilustração não exerce função meramente decorativa, ao fazer parte da significação da obra.

Referências

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças dos velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

BRASIL. Portal da Saúde. **Brasil terá 63 milhões de idosos em 2050**. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/saude/visualizar_texto.cfm?idtxt=34054&janela=1> acessado em 15 de julho de 2013a.

BRASIL. Ministério da educação. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12368&Itemid=574> acessado em 15 de julho de 2013b.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. Ilustrado por Julie Vivas; tradução de Gilda Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

MACHADO, Ana Maria. **De carta em carta**. Ilustração de Nelson Cruz. São Paulo: Salamandra, 2009.

PIAGET, Jean. **A linguagem e o pensamento da criança**. 4. ed. rev. São Paulo: M. Fontes, 1986. 212 p.

RAMOS; Flávia B.; PANOZZO, Neiva S. P. **Interação e mediação de leitura literária para a infância**. São Paulo: Global, 2011.

_____. **Acesso à embalagem do livro infantil**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 115-130, jan./jul. 2005. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9734/8962>. Acesso em 6 fev 2014.

Recebido em 18/11/2013

Aprovado em 05/02/2014

Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura

Dominant literacy x vernacular literacy and its implications on literary teaching

Mirian Hisae Yaegashi Zappone*

Universidade Estadual de Maringá

Ibrahim Alisson Yamakawa**

Universidade Estadual de Maringá

Resumo: Os recentes estudos sobre letramento representam uma significativa mudança na forma como se deve compreender o fenômeno da leitura e da escrita nos mais diferentes contextos. Falar de letramento consiste em lidar com uma realidade complexa na qual vários agentes estão envolvidos e onde cada contexto requer uma nova apropriação da escrita. Nesse sentido, pode-se depreender que existem múltiplas formas de desenvolver-se o letramento, e a leitura literária é uma delas. Entretanto, como lembra Roxane Rojo (2009), não são todos os letramentos considerados pela cultura oficial. Ao mesmo tempo, observa-se que práticas de letramento locais são desvalorizadas diante das práticas que se alinham à cultura letrada. E o mesmo acontece com as práticas de leitura literária efetivadas pelos próprios alunos fora da escola. Baseando-se em entrevistas realizadas com 27 alunos de uma escola pública de ensino médio da cidade de Maringá -PR, observou-se que os alunos leem textos ficcionais, mas os textos por eles lidos não são considerados pela escola. Por essa razão, cria-se um desconforto em relação às aulas de literatura. Partindo do conceito de letramento literário, proposto por Zappone (2007), este trabalho pretende discutir a especificidade da leitura literária no contexto escolar, bem como examinar o choque entre os letramentos trazidos pelos estudantes e os letramentos dominantes e analisar sua consequência para o ensino de literatura.

Palavras-chave: Letramento literário. Leitura literária. Letramento crítico.

Abstract: Recent studies on literacy represent a significant change in how one should understand the phenomenon of reading and writing in many different contexts. Speaking of literacy is to deal with a complex reality and plurissignificativo where several agents are involved and where each context requires a new appropriation of writing. In this sense, we can deduce that there are multiple ways to develop literacy. And literary reading is one of them. However, as noted by Roxane Rojo (2009), all literacies are not considered by the official culture. This means that literacy practices are devalued by local literary culture. And the same happens with the practical effect of literary reading by students outside of school. Based on interviews with students from a public school in high school in the city of Maringá-PR, it was observed that students read literature, but the texts they read

* Professora associada do Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá. Contato: mirianzappone@gmail.com

** Aluno do Curso de Letras-Habilitação Inglês e bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-Letras) da Universidade Estadual de Maringá. Contato: alissonyamakawa@hotmail.com

are not considered by the school, and therefore creates a discomfort in relation to literature classes. Based on the concept of literary literacy proposed by Zappone (2007), this paper discusses the specificity of literary reading in schools, as well as examine the clash between literacies brought by students and dominant literacies and analyze its consequences for teaching literature.

Keywords: Literary literacy. Literary reading. Critical literacy.

Introdução

Em uma sociedade em que a escrita se torna uma ferramenta primordial para as práticas comunicativas, ser letrado é condição crucial para participar efetivamente dos eventos de letramento, ou seja, interagir socialmente usando a escrita. E esta, sendo um produto social e historicamente determinado possui significados distintos em cada contexto. Os estudos sobre letramento, por sua vez, estão preocupados, justamente, sobre os efeitos e os significados que a leitura e a escrita possui para grupos sociais distintos. Os novos estudos sobre os letramentos buscam responder quais os significados as práticas de leitura e da escrita tem para as comunidades envolvidas, mas para tanto, é preciso que se compreenda o letramento enquanto prática social.

O conceito de letramento proposto por Kleiman (2004a) ilustra bem como simples práticas cotidianas podem constituir eventos de letramento, pois segundo a autora, define-se letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (KLEIMAN, 2004a, p.19). Nessa perspectiva, qualquer interação social em que a escrita esteja presente se configura como prática de letramento.

Entendendo, portanto, que os estudos sobre letramento estão centrados em práticas cotidianas que envolvem as atividades de leitura e de escrita, podemos inferir que a leitura de textos literários também está entre essas práticas cotidianas. Estas, por sua vez, são entendidas como práticas de letramento literário, conforme definido por Zappone (2007), pois usam a escrita literária em contextos específicos e com objetivos específicos. Por esta razão, produzem efeitos distintos para grupos de leitores variados. A abrangência desse conceito permite perceber que as práticas de letramento literário são inúmeras e com objetivos múltiplos.

Todavia, o letramento literário ocorre mais frequentemente no contexto escolar. Na escola, definida por Kleiman (2004a) como um a das principais agências de letramento, já que seus modos de leitura são regulados e preveem agentes específicos, realiza-se um modo muito particular de leitura de textos literários. Neste caso, focaliza-se o texto escrito e a ele atribui-se a concepção de autonomia, concepção segundo o qual o texto escrito é tido como completo em si mesmo, independente dos contextos de seu uso.

Desenvolver o letramento literário no ambiente escolar significa se apropriar de um modo muito específico de leitura, chamada de leitura literária. Esta é caracterizada pela adoção de certos procedimentos muito particulares do contexto escolar, a leitura literária é regulada, por exemplo, pelo reconhecimento do gênero, do estilo, informações sobre o autor, sobre o contexto etc.

Entretanto, essa não é a única forma de desenvolver o letramento literário. Isso se trata de uma especificidade prevista unicamente no contexto escolar e acadêmico. Além dos muros escolares, existem inúmeras práticas de letramento literário, porém em contextos menos formais onde a especificidade da leitura literária é apagada. Por esta razão, o conceito de letramento literário proposto por Zappone (2007), é extremamente relevante no que se refere a questões relativas ao ensino de literatura.

O conceito de letramento literário aplicado ao ensino de literatura amplia a perspectiva de como a leitura de literatura deve ser encarada, pois, permite compreender que há um letramento literário escolar formal, regido por normas e convenções de leitura e há outro letramento literário, o social. As práticas de letramento literário, nesse sentido, seriam incalculáveis ao estender o fenômeno do letramento literário para além dos bancos escolares.

Como lembra Rojo (2009), o letramento passa a ser um conceito plural. As práticas de letramento, conseqüentemente, seriam variáveis no tempo e no espaço, havendo práticas de letramento valorizadas e não valorizadas, letramentos dominantes e letramentos vernaculares. E a escola, sendo a principal agência de letramento, cujo objetivo seria possibilitar a participação democrática de seus alunos nas várias práticas sociais que utilizam a escrita, acaba sendo um espaço de exclusão e apagamento de outras formas de letramento. “Isso cria uma situação de conflito entre práticas letradas valorizadas e não valorizadas na escola” (ROJO, 2009, p.106). Assim, como completa Rojo, essas mudanças mostram que a escola de hoje é um universo múltiplo onde convivem letramentos muito diferenciados, no entanto, sempre em conflito, pois na medida em que uns são enfatizados, outros são ignorados.

Com o letramento literário, verifica-se a mesma situação. Que impacto tal fato tem para as aulas de literatura no Ensino Médio? Com base em observação e entrevistas feitas com alunos do Ensino Médio de um colégio público de Maringá, objetivou-se compreender que efeitos as práticas de letramento literário efetivadas pelos alunos, sem mediação de um professor ou outro agente de letramento, tem para o ensino de literatura e para o desenvolvimento do grau de letramento dos sujeitos. E quais implicações as leituras de textos literários não patrocinadas pela escola tem para as aulas de literatura.

O conceito de letramento literário

Para tratar do conceito de letramento literário, conforme Zappone (2007), faz-se necessário apresentar algumas especificidades do conceito de letramento. O conceito de letramento literário proposto pela autora deriva do conceito de letramento definido por Kleiman (2004a) e Rojo (2009). As autoras concebem o termo letramento enquanto práticas sociais em que a escrita está envolvida num papel fundamental para a intrelocução entre os sujeitos:

O letramento é aqui considerado como um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder. (KLEIMAN, 2004a, p. 11).

Ao considerar esta conceituação de Kleiman (2004a), as práticas de letramento estão ligadas aos contextos em que estas são desenvolvidas, observando-se que em cada contexto é pressuposto que os sujeitos desenvolvam o letramento de uma forma muito específica para construir sentido. A autora lembra que, quando as condições mudam, as formas de se apropriar da escrita também mudam. Além disso, ela afirma que em tais práticas estão implicadas as relações de identidade e poder.

Street (1984) elucida essa relação quando propõe a existência de dois enfoques de letramento distintos. O autor afirma que diferentes formas de letramento são ideologicamente demarcadas por relações de poder e autoridade. Nesse sentido, Street (1984) postula o enfoque de letramento autônomo, modelo dominante na sociedade, que se relaciona à mentalidade progressista de educação em massa, de modo que as especificidades de cada contexto são dispensáveis. Por isso, o autor concebe, neste modelo, a escrita enquanto um produto completo em si mesmo independente dos contextos de produção e recepção. A escrita seria invariável, fazendo da leitura um processo de decodificação do texto obedecendo à lógica interna imanente ao texto. Segundo ele, nesse enfoque, a escrita pode ser transposta no tempo e no espaço sem sofrer variações e deformações. A habilidade da escrita e da leitura requer, então, o domínio de uma habilidade bastante específica, na qual o sujeito pode extrair o significado dentro das fronteiras onde este significado está explícito: o texto em si.

Entretanto, o autor também propõe um modelo alternativo em relação ao modelo autônomo, chamado por ele de modelo ideológico de letramento. Este, ao contrário do autônomo, concebe todas as práticas sociais que utilizam a escrita, além de considerar os contextos de produção e de recepção, pois as práticas de letramento não são neutras. De tal forma, o enfoque ideológico “vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a

variedade de práticas culturais associadas à leitura e a escrita em diferentes contextos” (ROJO, 2009, p. 99). Como se pode notar, esses dois enfoques são fundamentais para a compreensão do conceito de letramento literário. Ao pensar o conceito de letramento literário como

práticas que usam a escrita literária, pensada como um gênero de discurso que pressupõe a ficcionalidade como traço principal, é possível observar letramento literário em inúmeros outros espaços que não apenas a escola. Assim, constituem práticas de letramento literário a audiência de novelas, séries, filmes televisivos, o próprio cinema, em alguns casos a internet, a contação de histórias populares, de anedotas etc. (ZAPPONE, 2008, p. 31).

Este conceito pressupõe a interação com a escrita literária como prática de letramento literário, ao mesmo tempo que implica a compreensão da escrita literária como aquela cujo traço definidor seria seu caráter de ficcionalidade. Como a própria autora elenca, há diversas formas de participar de um evento de letramento literário, contudo, conforme já foi mencionado anteriormente, há práticas de letramento valorizadas e outras menos valorizadas. Na escola, por sua vez, prevalece o modelo autônomo de letramento e este desconsidera os contextos e ignora a diversidade das práticas de letramento. A escrita seria autônoma e independente, seria suficiente por ela mesma para a produção de sentido. Ao mesmo tempo, nesta concepção autônoma, os textos eleitos pela escola como dignos de serem lidos deveriam ter o mesmo significado para todos os leitores.

No caso da escrita literária, a noção de autonomia, conforme explica Zappone (2010), seria muito mais evidente, visto que, no contexto escolar, a leitura dos textos literários estaria diretamente ligada às normas internas que regem o texto literário. Assim, para interagir efetivamente nessa prática de letramento escolar, é necessário identificar e interpretar as normas que compõem os textos literários. A leitura literária se caracteriza pela adoção de certos procedimentos que fazem com que o leitor interaja com os processos estéticos que emergem do texto. Para haver compreensão de uma obra literária nos modos previstos pela agência escolar, deve-se levar em consideração todos os fatores que circundam sua produção, tais como o estilo de época segundo o qual ela foi produzida, os contextos histórico, social e político nos quais se insere, fatores individuais ou aspectos relacionados ao autor, sua inserção na história, as marcas individuais de criação literária, seus aspectos biográficos e, por último, o texto e seus aspectos textuais propriamente ditos. Então, como afirma Hansen:

Para que uma leitura se especifique com leitura literária é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica de destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento, o leitor deve coincidir com o destinatário do texto para receber a informação de modo adequado. (HANSEN, 2005, p.19-20).

Como se pode notar, a leitura literária esperada pela agência escolar se refere a uma habilidade de leitura muito específica e especializada. Geralmente, para os alunos, a leitura de textos literários na escola se torna uma atividade densa e complexa, alheia as suas práticas de letramento literário usuais. De fato, grande parte das atividades valorizadas na vida cotidiana das pessoas é desvalorizada pelas instituições educacionais e não conta como letramento verdadeiro. Perde-se a oportunidade de aproveitar essas formas de letramento praticadas na vida cotidiana como ferramentas de condução e assimilação das formas mais valorizadas, como é o caso da leitura literária.

O choque entre letramentos dominantes e vernaculares no contexto escolar

Com base nas considerações feitas por Kleiman (2004a), Rojo (2009) e Hamilton (2010), observa-se que a escola se torna um espaço para o choque entre os letramentos. Hamilton (2010) propõe a concepção de “letramentos dominantes”, que se aplica ao contexto escolar, pois estão relacionados à cultura letrada, são os letramentos institucionalizados e padronizados. No caso, os letramentos dominantes se opõem aos letramentos vernaculares, pois se configuram enquanto práticas não formalizadas e muitas vezes consideradas ilegítimas.

Com o intuito de formar leitores literários, a escola enfatiza um modelo em detrimento do outro, desconsiderando a heterogeneidade do ambiente, dos sujeitos e dos múltiplos letramentos que lá convivem. Dentro da perspectiva dos múltiplos letramentos, espera-se que os alunos possam integrar as suas práticas sociocomunicativas às práticas desenvolvidas no ambiente escolar. Porém, conforme aponta Rojo (2009), há um apagamento total dos letramentos trazidos pelos alunos. Estes, por sua vez, não permanecem neutros nesse movimento. Eles continuam desenvolvendo as suas práticas de letramento, inclusive as suas práticas de letramento literário. E estas práticas realizadas por eles aparecem no ambiente escolar como uma forma de revide em relação aos modos enfatizados pela escola, como afirma Rojo (2009): são formas de resistência por parte dos alunos. Esse choque entre os letramentos tem um efeito sobre os alunos em relação às aulas de literatura.

Cria-se, assim, um desconforto em relação às aulas de literatura, pois a escola espera que os alunos leiam uma literatura com a qual estes não estão familiarizados e com certo grau de especificidade que eles não conhecem. Além disso, os estudantes não fazem relação alguma com as atividades propostas pela escola e as atividades por eles realizadas fora da escola. Conseqüentemente, as práticas letradas propostas pela agência escolar não são retidas pelos alunos. Em função do choque entre os letramentos, os estudantes se encontram mais resistentes às práticas letradas institucionalizadas.

Os efeitos dos choques entre letramentos no contexto escolar

Diante dessas considerações, por meio de entrevistas realizadas com alunos de 1º anos de Ensino Médio de um colégio público de Maringá, o Colégio Estadual Doutor Gastão Vidigal, constatou-se o choque existente entre os letramentos escolares e os letramentos não escolares, e isto se tornou um fator dificultador para o ensino de literatura. Os alunos foram submetidos a um questionário, a fim identificar o seu envolvimento com as aulas de literatura na escola, pois segundo Kleiman (2004b), o professor precisa estar capacitado para ser um verdadeiro agente de letramento, ser capaz de reconhecer o valor e o significado da escrita na vida do seu aluno.

O questionário procurou observar se os alunos participam dos eventos de letramento literário propostos pelo professor, como também de eventos de letramento literário fora da escola. Também se procurou observar com que intensidade os alunos participam das aulas de literatura, isto é, se eles leem as obras solicitadas pela escola e se eles reconhecem a importância da disciplina literatura na grade curricular. Primeiramente, os alunos foram questionados sobre os seus hábitos de leitura, a respeito do que leem e dos tipos de textos lidos. Depois, foram questionados sobre seu interesse pela leitura de textos ficcionais no contexto escolar e em contextos informais, por meio de citação de suas três últimas leituras. Eles também responderam sobre dificuldades ou não encontradas na disciplina de literatura. Os questionários foram elaborados e aplicados por meio do *Google doc* e, ao todo, 27 alunos de diferentes turmas de 1º ano aceitaram participar da entrevista.

Primeiramente, observou-se que os alunos de primeiro ano de Ensino Médio, leitores de literatura de massa, principalmente de língua estrangeira, frustram suas expectativas quanto às aulas de literatura na escola, cuja finalidade requer um alto grau de especificidade. Segundo as informações obtidas a partir dos questionários, os alunos leem muita literatura fora do ambiente escolar. Ao todo, 100% dos participantes afirmam que leem textos literários em casa, sendo que, na maioria dos casos, esta literatura se refere à literatura infanto-juvenil, sobretudo de língua estrangeira. Desse modo, ficou evidente que há um descompasso entre as expectativas dos estudantes quanto às leituras trabalhadas nas aulas de literatura e as leituras das quais eles gostam. O resultado deste desencontro fica claro nos gráficos 1 e 2, a seguir, pois neles se nota que grande parte dos alunos afirmam gostar de literatura (Gráfico 1), mas não da literatura trabalhada na escola, pois a maior parte dos entrevistados afirmou não gostar da literatura ensinada na escola, como aponta o Gráfico 2. Ora, se eles gostam da literatura, a razão de não gostarem da literatura do colégio pode estar relacionada diretamente não só com os textos trabalhados, mas também com as práticas de leitura realizadas com tais textos.

Gráfico 1 – Alunos que afirmaram gostar de literatura

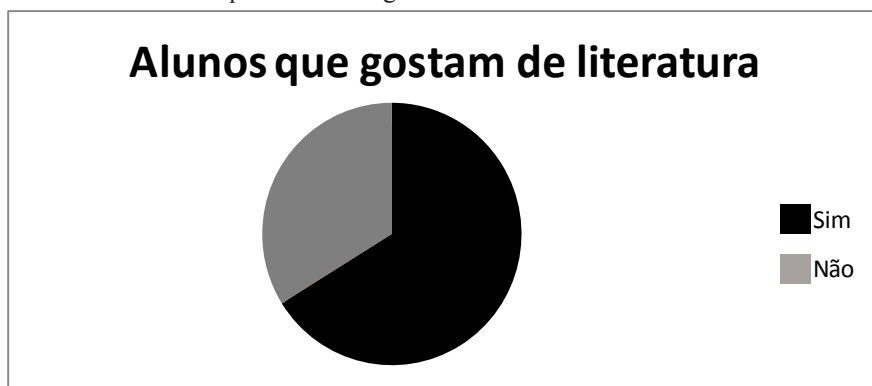
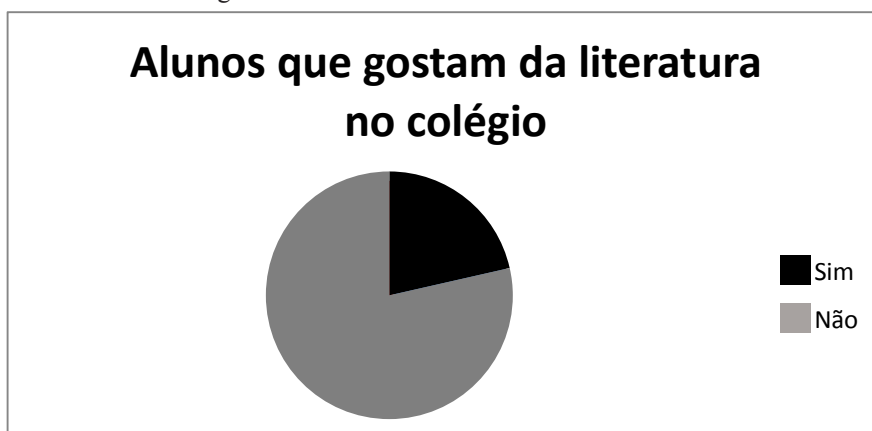


Gráfico 2 - Alunos gostam da literatura na escola

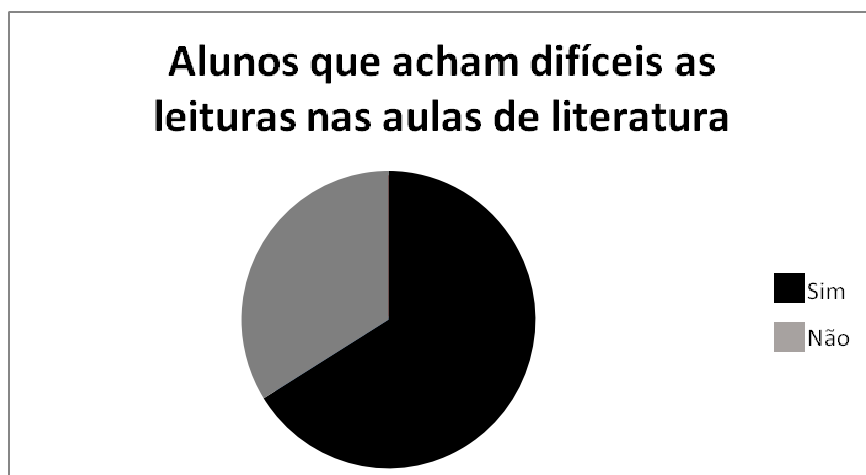


Os entrevistados foram solicitados a elencar as suas últimas leituras de textos literários. Várias obras foram mencionadas, contudo é importante destacar as leituras mais mencionadas entre esses alunos leitores. No Quadro 3, a seguir, estão listados alguns títulos de livros mais citados pelos os alunos participantes da entrevista:

Quadro 3 – Leituras mencionadas pelos alunos entrevistados

Obras lidas	Número de leitores
<i>Harry Potter e a pedra filosofal</i> (1997), de J. K. Rowling	8
<i>As crônicas de gelo e fogo</i> (1996), de George R. Maritin	7
<i>Um Amor para Recordar</i> (2002), de Nicholas Sparks	4
<i>Querido John</i> (2010), de Nicholas Sparks	4
<i>A menina que roubava livros</i> (2007), de Markus Zusak	3
<i>Capitães de Areia</i> (1937), de Jorge Amado	2
<i>Dom Casmurro</i> (1899), de Machado de Assis	2
<i>Iracema</i> (1865), de José de Alencar	2
TOTAL	32 citações de textos

Com base nessa lista, os livros mais lidos pelos alunos, em sua maioria, tratam de temática infanto-juvenil pertencente ao universo adolescente. Como se pode perceber, os alunos desenvolvem o letramento literário à sua maneira, lendo textos variados, que condizem com as expectativas de leitores adolescentes. Nota-se que a literatura brasileira aparece nas últimas posições da tabela, com dois leitores cada para os textos: *Capitães de Areia*, de Jorge Amado, *Dom Casmurro*, de Machado de Assis e *Iracema*, de José de Alencar. No entanto, é importante considerar que essas obras não pertencem à lista de leituras indicadas pelo colégio para a 1^o série do Ensino Médio. Portanto, não se trata do acatamento por parte desses alunos das indicações da escola. Assim, o que se pode inferir, associando-se esta questão e os gráficos sobre o gosto pela literatura, é que os alunos, efetivamente, consideram como literatura um universo de textos bem maior do que aquele trabalhado na escola que compreende, mais especificamente, os textos canônicos da tradição letrada. Para eles, o termo “literatura” está associado a vários tipos de ficção, sobretudo às narrativas. Ao mesmo tempo, a presença de textos tradicionais como *Dom Casmurro* ou *Iracema* evidenciam que os alunos também apreciam os textos clássicos e, nesse sentido, o que justificaria as várias respostas do Gráfico 2, anteriormente apresentado, no qual se nota que os estudantes não gostam da literatura na escola seria o modo como esta é abordada. De fato, a maior parte dos entrevistados considerou as aulas de literatura difíceis. Essas respostas não são difíceis de serem interpretadas, pois como já se salientou, a leitura de textos literários praticada na escola é a leitura literária, ou seja, uma prática de letramento muito específica na qual devem ser levados em conta os artifícios de fingimento do texto, o que implica o conhecimento de vários aspectos estéticos, culturais, textuais e linguísticos que a escola não consegue oferecer ao aluno de modo suficiente para que ele leia literariamente. Por esta razão, a literatura se torna um conteúdo escolar não apreciado e ainda difícil de ser compreendido:



Da mesma forma, quando foram questionados se leem os textos solicitados pelo professor, apenas 30% dos participantes afirmam ler o texto em sua versão integral. Os demais preferem ler resumos na Internet ou não ler as obras e nem mesmo os resumos. Ora, se 70% dos alunos não leem os textos indicados pelo professor, pode-se observar que há resistência entre os alunos para interagir com os textos literários exigidos pela escola. Os participantes sugerem que os textos indicados pelo professor são de difícil compreensão e que por essa razão sua leitura é desmotivante. Cabe dizer aqui que as leituras exigidas para estes alunos de 1º ano de Ensino Médio são aquelas indicadas pela universidade pública da cidade - Universidade Estadual de Maringá, já que esta possui um processo de avaliação seriada, o que leva os professores a elegerem a lista do vestibular desta instituição como leitura obrigatória. Os textos indicados são: *Sermões* do Pe. Antônio Vieira, *Antologia de poemas* de Gregório de Mattos, *Melhores Poemas* de Claudio Manuel da Costa, *Marília de Dirceu*, Tomaz Antônio Gonzaga.

As difíceis relações entre estudantes e textos literários podem ser observadas de modo mais efetivo quando os alunos foram questionados sobre os tipos de texto que gostariam de trabalhar nas aulas de literatura. Segue a tabela de respostas:

Tabela 1 – Livros que os estudantes gostariam de estudar nas aulas de literatura

Quais livros você gostaria que fossem trabalhados ?	
Estudante A	Livros mais bem humorados e recentes acho que seria mais interessante.
Estudante B	Livros mais atuais que os alunos pudessem demonstrar mais interesse.
Estudante C	Livros com histórias na qual a linguagem seria mais fácil a compreensão, que pudesse envolver a todos os alunos, pois muitos textos literários são de difícil compreensão.
Estudante D	Livros da autora Agatha Cristie, pois são livros interessantes de investigação e te prende a leitura.
Estudante E	Gostaria que fossem trabalhados livros mais atuais e de literatura estrangeira também, pois não é todo mundo que gosta dos clássicos da literatura brasileira, então que, para incentivar a leitura, considero que se deveria utilizar livros mais leves que os faça ter o hábito da leitura
Estudante F	Não tenho preferência.
Estudante B	Best sellers.
Estudante G	<i>A arte da Guerra</i> , <i>O capital</i> , <i>O manifesto comunista</i> que abre o conhecimento.
Estudante H	Jogos Vorazes porque faz você querer ler mais.
Estudante I	A Bíblia porque envolve história.
Estudante J	Os Karas (a saga), ajuda os jovens a pensar um pouco mais além
Estudante K	Livros sobre o nazismo, porque acabo me interessando mais pela história.
Estudante L	Livros que despertem o gosto nos jovens pela leitura.

Com relação aos interesses de leitura dos alunos, um dos entrevistados propôs para as aulas de literatura, “livros com histórias na qual a linguagem seria mais fácil a compreensão, que pudesse envolver a todos os alunos, pois muitos textos literários são de difícil compreensão”. A dificuldade a que este aluno se refere demonstra a carência dos estudantes sobre os protocolos de leitura adequados à leitura literária e sobre os gêneros. Um dos entrevistados diz que “gostaria que fossem trabalhados livros mais atuais e de literatura estrangeira também, pois não é todo mundo que gosta dos clássicos da literatura brasileira, então que, para incentivar a leitura, considero que se deveria utilizar livros mais leves que os faça ter o hábito da leitura”. Na fala destes alunos, percebe-se que as leituras escolares não condizem com o letramento literário por eles praticado e que a escola não está sendo capaz de preparar estes estudantes para a leitura literária, tal como proposta por Hansen (2005), ou seja, uma leitura que seja capaz de levar o leitor ao desvendamento dos artifícios de fingimento do texto e na qual o leitor real possa desempenhar o papel do leitor intratextual imaginado pelo autor.

Essa falta de interação entre o professor e aluno, causada pelo choque entre os letramentos, é definitivamente contraproducente para disciplina de literatura. Muitos alunos demonstram não compreender a razão da disciplina de literatura no currículo escolar, além de não compreenderem a necessidade de estudar obras canônicas, tal como se pôde observar no questionário. Não há um diálogo estabelecido entre os letramentos em jogo, isto é, os letramentos dominantes e vernaculares. Por conseguinte, os alunos, nesse movimento, ficam sem desenvolver o letramento escolar e também sem desenvolver o letramento social de modo questionador, para alcançar aquilo que Rojo (2009) denomina de “letramentos críticos”.

Segundo a autora, os letramentos críticos e protagonistas estão situados no tempo e no espaço. Os significados apreendidos da letra devem ser contextualizados para que o sujeito envolvido possa ler criticamente as várias práticas sociocomunicativas e perceber a sua construção social, o seu propósito, os seus contextos de produção e o significado que ele tem para aqueles leitores:

Tal teorização tem uma implicação prática porque possibilita trabalhar em sala de aula com uma visão de linguagem que fornece artifícios para os alunos aprenderem, na prática escolar, a fazer escolhas éticas entre os discursos que circulam. Isso possibilita aprender a problematizar o discurso hegemônico da globalização e os significados antiéticos que desrespeitem a diferença. (MOITA-LOPES; ROJO, 2004, p. 37-8 *apud* ROJO, 2008, 108).

Essa postura crítica nas aulas de literatura “possibilita o agenciamento crítico pelo uso da língua com vistas à compreensão dos privilégios

e apagamentos nas práticas sociais” (DUBOC, 2012, p. 87), de modo que os alunos possam fazer escolhas e entender a importância das práticas letradas instituídas pela agência escolar. A falta de uma postura como essa nas aulas de literatura acarreta choques entre os letramentos, pois os estudantes não são levados a refletir sobre os múltiplos letramentos, ou mesmo, desenvolver o letramento literário escolar. Pelo contrário, eles são conduzidos à perspectiva de um letramento único, completamente descontextualizado e impermeável às várias práticas sociocomunicativas a que os alunos estão expostos. “O aluno precisa ser visto como sujeito da linguagem, que traz a sua história. Ao valorizar as práticas de leitura e escrita do aluno (OLIVEIRA, 2009), os professores podem colaborar para que ele se torne produtor de seus próprios discursos.” (BEVILAQUA; COLAÇO, 2012, p.29), de maneira que ele possa se posicionar criticamente em relação aos vários discursos que circulam socialmente, inclusive aqueles que são dominantes e esteticamente mais valorizados, como é o caso da literatura ensinada na escola.

Considerações

Feitas essas considerações, observa-se que a escola se configura enquanto um espaço múltiplo e variado, onde convivem os múltiplos letramentos, pois as formas de apropriação da linguagem se dão em inúmeros contextos e os sujeitos não estão alheios a nenhum deles. A escola, cujo objetivo primordial deveria ser proporcionar ao aluno modos de interação com a escrita a fim de contribuir para sua formação e desenvolvimento, levando em conta a heterogeneidade do ambiente escolar, insiste, entretanto, em um ensino descontextualizado que ignora os letramentos literários praticados pelos alunos fora de seus muros e, ao mesmo tempo, não consegue fornecer as ferramentas adequadas para que o aluno leia adequadamente os textos literários por ela eleitos como culturalmente mais importantes.

No campo da leitura literária, deve-se ter em conta que o conceito de letramento literário abrange não somente os textos valorizados pela cultura letrada, como também os vários textos ficcionais que circulam nas diversas esferas sociais. Tendo isso em vista, podemos afirmar que os alunos estão plenamente inseridos em eventos de letramento literário, embora, como se tenha observado, eles reajam contrariamente ao letramento literário escolar. Esta reação negativa dos estudantes em relação às práticas de leitura literária da escola é gerada em virtude de a escola esperar que os estudantes sejam capazes de ler os textos recomendados de maneira uniforme, como se todos os textos pudessem ter o mesmo sentido para todos os tipos de leitores em quaisquer situações.

Essa postura, baseada num ensino descontextualizado, acarreta um confronto entre os letramentos e a consequência disso para o ensino de

literatura é gravíssima: os estudantes não são levados a desenvolver o letramento escolar, já que reagem contra ele e insistem em práticas de letramento literário de resistência. Este jogo resulta no não desenvolvimento e no não aproveitamento de nenhuma das formas de letramento – nem a escolar, nem a social.

Uma das saídas para esse impasse nas aulas de literatura seria uma mudança metodológica da escola de modo que esta pudesse patrocinar a construção de novos significados para a língua alvo através de uso de textos literários que pertencessem tanto à cultura letrada quanto aqueles pertencentes às culturas diversas dos estudantes, numa abordagem que viabilizasse a desconstrução do texto e reconstrução dos significados, patrocinando um letramento crítico e desconstruindo a concepção polarizada e os choques entre os letramentos.

Referências

AGUIAR, F. As questões da crítica literária. In: Martins, M. H. **Outras leituras: literatura, televisão, jornalismo de arte e cultura, linguagens interagentes**. São Paulo: Itaú Cultural/Senac, 2000.

BEVILAQUA, R. ;COLAÇO, S. F.. Letramentos na contemporaneidade: perspectivas teóricas. In: PINTO, Cândida Martins; CARVALHO, Evanir Piccolo; COLAÇO, Silvania. (Org.). **Projetos de letramento: debates e aplicações**. 1ed.: , V.1 , São Vicente do Sul : Instituto Federal Farroupilha, p. 16-32, 2012.

DUBOC, A, P. M. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas na formação de professores de inglês**. 2012. 246f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FIGUEIREDO, L. M. S.. **O ensino-aprendizagem de língua inglesa como prática de letramento: por uma intervenção híbrida e desestabilizadora**. Sinais (UFES), v. 01, p. 27-44, 2009.

HAMILTON, M. Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning. In: HARRISON, R. R. F.; HANSON, A.; CLARKE, J. (Orgs.). **Supporting lifelong learning**. V. 1: Perspectives on learning. London: Routledge; Open University Press, p. 176-187, 2002.

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. **Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas**. Campinas: Mercado de Letras, ALB; São Paulo: Fapesp, p. 13-44, 2005.

KLEIMAN, A. B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (Org.). **Os significados do letramento**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004a.

_____. *Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2004b.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

ZAPPONE, M. H. Y. Modelos de letramento literário e ensino da literatura: problemas e perspectivas. **Teoria e Prática da Educação**, v. 03, p. 47-62, 2007.

_____. **Fanfics: uma caso de letramento literário na cibercultura?**. *Letras de Hoje*, v. 43, p. 29-33, 2008.

_____. A leitura literária e suas especificidades. In: Mirian Hisae Yaegashi Zappone. (Org.). **Leitura do texto literário: práticas e letramentos**. 1ed., Maringá: Eduem, 2010, v. 1, p. 11-26, 2010.

Recebido em 18/10/2013

Aprovado em 08/02/2014

O lugar da leitura literária no século XXI

The literary reading in the 21st century

Cleideni Alves do Nascimento*

UNEB

* Profª Auxiliar da
Universidade do
Estado da Bahia
Campus X Mestre em
Estudos da Linguagem
(UEPG); cleideni_
nascimento@yahoo.
com.br

Resumo: O objetivo deste trabalho é analisar e discutir o atual contexto de ensino de literatura no ensino básico brasileiro, e também avaliar o modelo de formação docente nos cursos de Letras. Diferentemente, de outras formas de narrativas, o texto literário tem o potencial de despertar o senso crítico, nos tornando mais atentos às armadilhas da linguagem presentes nos diversos discursos sociais. Partindo de uma concepção que compreende o papel humanizador da literatura, este trabalho se baseia nas concepções de autores como: Calvino, Candido, Compagnon, Petit e Todorov. Observa-se que o ensino de literatura na educação básica, assim como, a formação dos professores não contempla uma abordagem humanista através da leitura literária. Ao contrário, o trabalho realizado é predominantemente de cunho técnico, o que torna o texto literário pouco significativo para o aluno. Faz-se necessário oferecer mais tempo, espaço e uma formação docente que prepare o futuro professor para realizar um trabalho que realmente consiga explorar ao máximo o potencial dos textos literários, e assim formar novos leitores. Mesmo com todas as mudanças que aconteceram nos últimos tempos, a leitura literária ainda é o meio mais eficaz para nos fazer enxergar o mundo sob novas perspectivas.

Palavras-chave: Leitura literária. Ensino. Formação de professores.

Abstract: The objective of this study is to analyze and discuss the current context of literature teaching in Brazilian basic education and also evaluate the model of teacher education in Literature graduations. Differently from other forms of narratives, the literary text has the potential to develop critical thinking, making us more aware of the language traps present in various social discourses. From a conception which view the humanizing role of literature, this paper is based on ideas of authors such as: Calvino, Candido, Compagnon, Petit and Todorov. It is observed that the literature teaching in basic education, as well as, teachers education does not include a humanistic approach through literary reading. On the opposite, the work is predominantly technical, what makes the literary text negligible for the student. It is necessary to provide more space, time and an education which could prepare future teachers to do a job that can really exploit the potential of literary texts, and thus form new readers. Even with all the changes that have happened in recent times, literary reading is still the most effective way to make us see the world from new perspectives.

Keywords: Literary reading. Teaching. Teachers education.

Introdução

Em 1984, o escritor italiano Ítalo Calvino foi convidado para ministrar um ciclo de seis conferências na Universidade de Harvard no ano letivo de 1985-86. Ao escolher a temática de suas conferências, Calvino optou por tratar de alguns valores literários que mereciam ser preservados no curso deste milênio. Essas conferências receberiam em italiano o título *Lezioni americane – Sei proposte per il prossimo millennio*. Às portas do século XXI, o escritor destaca a frequência com que se interrogavam sobre o destino da literatura e do livro na era tecnológica dita pós-industrial. Há quase trinta anos, mesmo com a perspectiva de muitas mudanças para o então novo milênio, Calvino apostou com segurança no futuro da literatura. “Minha confiança no futuro da literatura consiste em saber que há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar.” (CALVINO, 1990, p.11).

Hoje, em pleno século XXI, a reflexão sobre o espaço reservado à leitura literária ainda é uma preocupação entre estudiosos e amantes da literatura. Mas o que mudou durante esse tempo? Poderíamos ainda nos apoiar na afirmação confiante de Calvino sobre o futuro da literatura? Ela ainda resiste às mudanças pelas quais a sociedade contemporânea tem passado?

Talvez o termo que melhor caracterize o mundo atual seria velocidade. A revolução tecnológica não apenas estreitou as distâncias, como também acelerou o ritmo de vida das pessoas. Acontecimentos marcantes ou meras tolices são transmitidos em tempo real para diversos lugares do planeta. E para muitos, estar conectado à “grande rede” se tornou sinônimo de atualização. É inegável a quantidade e diversidade de informações que circulam nos meios digitais. No entanto, boa parte desses dados recai no senso comum, na banalidade e na superficialidade. Nas redes sociais, as novidades nem sempre são novas. E mesmo quando o são, elas envelhecem rapidamente.

A era da rapidez e do imediato tem influenciado, profundamente, o modo de vida moderno. As pessoas querem, neuroticamente, ganhar tempo. Há uma falsa sensação de que precisam de mais tempo para realizar todas as tarefas que gostariam. Esse contexto que dita o ritmo de vida atual parece se estender a todos os âmbitos sociais. Seu alcance atinge as relações pessoais, a produção de conhecimento, relações de trabalho, entre outros. Considerando as diversas mudanças pelas quais o mundo vem passando e que elas têm, gradativamente, impulsionado a aceleração do estilo de vida moderno, a questão a ser colocada é: qual é o lugar da leitura, em especial da leitura literária, no século XXI?

Formas de expressão áudio visual como um filme, um programa de televisão ou um vídeo tem seu tempo de duração já estabelecido. Mas um

livro não traz a inscrição de quanto tempo levaremos para lê-lo. Não é possível dizer de forma precisa qual será o tempo real de uma leitura. Ao abrir um livro, o leitor não irá simplesmente acompanhar a materialidade linguística de um texto. Ele, provavelmente, fará digressões, reflexões, suposições, comparações e relações. Seu ritmo de leitura será baseado no seu conhecimento prévio e na sua subjetividade. O tempo de cada leitor será único. O certo é que não se trata de uma atividade imediata. Levando em consideração as características peculiares à leitura e as exigências dos tempos modernos, haveria ainda tempo para o deleite vagaroso de uma leitura? Teria o livro se tornado um objeto obsoleto na era digital?

Ao longo deste trabalho, discorreremos sobre a narrativa como uma necessidade da natureza humana, desempenhando um papel importantíssimo na visão que o indivíduo constrói de si mesmo e do mundo a sua volta. Na sequência, falamos sobre contexto escolar brasileiro de ensino de literatura e a formação de leitores, apontando suas principais deficiências e possíveis alternativas para reverter esse quadro. No entanto, falar sobre formação de leitores pressupõe também a discussão da formação dos formadores de leitores. De que forma a literatura tem sido apresentada aos discentes dos cursos de Letras que futuramente atuarão no ensino básico? Por fim, defendemos o papel da leitura literária no contexto atual, compreendendo que ela age diferentemente de todas as outras formas de expressão humana, influenciando positivamente a construção da identidade do indivíduo que lê.

A narrativa: uma necessidade humana

Não há e não houve nenhum povo, ao longo da história humana, que não tenha feito uso da atividade narrativa. As próprias histórias que buscam explicar o surgimento da humanidade, nada mais são do que narrativas de cunho religioso ou científico. A vida sempre precisou ser contada, até mesmo como uma tentativa de compreendê-la. Como explicar quem somos, senão através da nossa história? Uma pessoa sem história é alguém sem identidade. “[...] Todos os homens que andam na rua são homens-narrativas, é por isso que conseguem parar em pé.” (LEJEUNE, 2008, p.104). A citação do pesquisador francês, especialista em autobiografia, pode parecer estranha, mas o que ele busca expressar é que cada ser humano se sustenta sobre a sua própria história de vida.

Por muitos e muitos séculos as narrativas se restringiram à oralidade, mesmo porque milhares de povos ao redor do mundo não tinham ou têm um código escrito de suas línguas. O objeto livro, tal qual o conhecemos hoje, é produto do século XIX, quando a impressão em série possibilitou um maior número de obras em circulação. Tradições, conhecimento e experiências têm sido transmitidos de geração a geração através de narrativas

orais. No entanto, já na primeira metade do século XX, o filósofo e crítico literário alemão Walter Benjamin escreveu sobre a ameaça do fim dessa modalidade de narrativa. “Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas.” (BENJAMIN, 1994, p. 205). Para o autor, a narrativa como uma forma artesanal de comunicação, que remete a um estilo de produção no qual as mãos ditavam o ritmo de trabalho a ser seguido, perde espaço para um novo estilo – aquele no qual as mãos dão lugar às máquinas.

Já no início da era industrial, exige-se um ritmo de vida mais acelerado. As pessoas não tinham mais tempo para se reunir, contar e ouvir histórias. O romance viria substituir as histórias da oralidade. Mas a sua leitura seria uma experiência solitária, como coloca Benjamin,

Mas o leitor de um romance é um solitário. Mais solitário que qualquer outro leitor (pois mesmo quem lê um poema está disposto a declamá-lo em voz alta para um ouvinte ocasional). Nessa solidão, o leitor do romance se apodera ciosamente da matéria de sua leitura. (1994, p.213).

Benjamin temia pelo desaparecimento da narrativa oral com o advento do romance. Hoje o que assusta é o poder de diversos outros tipos de narrativas que, na maior parte das vezes, tem o propósito de alienar e submeter as pessoas. Entre essas narrativas estão as midiáticas, políticas, religiosas, econômicas, entre outras. As milhares de histórias contadas através dos meios de comunicação e das instâncias oficiais que governam um estado-nação têm influência direta sobre o imaginário popular. A própria ideia de pertencimento a uma nação está fundamentada em uma narrativa nacional. Segundo Hall (2006), as pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da *ideia* da nação tal como representada em sua cultura nacional.

As narrativas, de modo geral, exercem um papel direto na construção de identidades. No entanto, há uma distinção entre a forma de atuação das narrativas literárias e de grande parte das demais narrativas que circulam em nosso meio. Tomemos por exemplo as narrativas das telenovelas e dos filmes que seguem o padrão mercadológico (hollywoodiano) de cinema.

As telenovelas apresentam histórias com enredos pobres que, geralmente, giram em torno de conflitos de relacionamento interpessoal. O desfecho dessas histórias quase sempre é eufórico. Os diversos modelos de representação trazem personagens bem-sucedidas que estão ligadas às classes sociais mais abastadas e a padrões de beleza estabelecidos pela mídia. O pobre, muitas vezes, é representado de maneira estereotipada, mostrando moradores da periferia como malandros, bandidos, “periguetes barraqueiras”, etc. No que diz respeito à transmissão de conhecimento e cultura, muito pouco é apresentado. A linguagem clichê e as expressões desgastadas também não têm nada a acrescentar.

As narrativas fílmicas que seguem o padrão hollywoodiano se assemelham às telenovelas em alguns aspectos. A história, quase sempre, apresenta uma narrativa linear com um conflito que se resolverá com um final feliz. O protagonista representa um padrão de beleza de origem eurocêntrica e também as classes sociais mais abastadas. Além disso, há os efeitos especiais e as superproduções cinematográficas que atraem e encantam o público desse modelo de cinema.

Em ambos os exemplos apresentados de narrativas que circulam socialmente, temos histórias lineares que trazem um formato de fácil acompanhamento e compreensão, não oferecendo ao telespectador um grau de dificuldade muito alto. No entanto, por trás dessas formas narrativas atraentes, se escondem perigosos discursos. Enquanto imerso no universo fabulado dessas histórias, inconscientemente, o telespectador assimila discursos que agem diretamente sobre a sua identidade.

Esses discursos, implicitamente, comunicam quem deve estar e continuar no poder; dizem que para ser feliz e ter sucesso, você deve consumir o máximo que puder; apresentam a ordem social econômica como algo natural e que você deve se conformar com sua posição nessa ordem; dizem que para você ser aceito, deve seguir um padrão de beleza e comportamento. Enfim, nenhum desses discursos leva o indivíduo à sua emancipação enquanto sujeito. Ao contrário, eles levam o indivíduo a um estado de entorpecimento mental que o faz agir no automatismo. A socióloga francesa Michèle Petit fala sobre esses modelos narrativos,

Existem também processos narrativos que não têm nenhum poder transformador, relatos de si mesmo estereotipados, repetidos à exaustão, que não permitem nenhum movimento diante da lembrança – da mesma forma como existem jogos aos quais nos entregamos maquinalmente e que nos fornece uma simples descarga motora, sem provocar simbolização. (2009, p.129).

Ao se entregar maquinalmente a esse tipo de narrativas, o indivíduo busca escapar da sua realidade, muitas vezes, dura e sem perspectivas. Porém, nesse estado de total entrega, acreditando estar simplesmente se divertindo, ele irá assimilar inconscientemente os discursos apresentados, sem voltar um olhar crítico para o seu contexto social. Assim, esse indivíduo continuará sem perspectivas de modificar ou melhorar as suas condições de vida. E pior ainda, muitos dos problemas que ele enfrenta podem ter origem na influência que tais discursos exercem sobre sua identidade.

As narrativas atravessam, intensamente, nosso cotidiano e precisamos delas para que o nosso cérebro exercite a capacidade de simbolização. “Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado.” (CANDIDO, 2004, p.174). No entanto, como já

foi dito anteriormente, não são todos os tipos de narrativas que nos levam a libertar nossos pensamentos de clichês, preconceitos e de “verdades” construídas ao longo dos séculos. Por essa razão, é necessário estabelecer uma distinção entre narrativas controladoras e libertadoras.

Passaremos à narrativa literária, buscando compreender como ela age no nosso imaginário. Ao contrário do que muitos possam ingenuamente pensar, a leitura literária não é uma simples forma de distração que nos torna alheios ao mundo real. Seu alcance vai muito além do nível de entretenimento. Diferente das narrativas que têm por trás uma grande corporação ou um conjunto de interesses, a narrativa literária é produzida por um autor solitário. Esse autor pode produzir uma obra com o intuito de transmitir seu modo de pensar ao leitor, ou então, com o intuito de levar o leitor a pensar, a questionar a si mesmo e ao mundo ao seu redor.

Ficamos com o escritor que nos leva a questionar e não com aquele que busca nos convencer. O objetivo do primeiro não é explicar o porquê dos fatos, mas sim se deter ao como eles acontecem. “O escritor é o homem que absorve radicalmente o *porquê* do mundo num *como escrever*” (BARTHES, 1970, p.33). No entanto, o seu trabalho jamais alcança a plenitude, pois a literatura que para o escritor é um fim, o mundo a devolve como meio. Dessa forma, a literatura seria sempre uma pergunta a ser respondida, nunca uma resposta definitiva. O escritor, que escreve para libertar, está ciente de que seu papel é revelar e não esconder as mazelas da sociedade. “O escritor engajado sabe que a palavra é ação: sabe que desvendar é mudar, e que não se pode desvendar senão tencionando mudar” (SARTRE, 1989, p.20).

A obra literária, através da organização estética da linguagem e da mensagem que transmite, comunica a humanidade em sentido profundo, oferecendo inúmeros modelos de experiências humanas com as quais o leitor pode se identificar, tornando-o, assim, mais sensível à vivência do outro.

Candido (2004) menciona três aspectos que compõem a função da literatura. A atuação simultânea dos três aspectos seria responsável pelo efeito que as produções literárias têm sobre o leitor. Em primeiro lugar, a literatura age porque ela é uma construção de objeto autônomo como estrutura e significado. Segundo, porque ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos. E o terceiro aspecto, porque ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. Dentre os três aspectos, o último seria aquele mais conhecido e valorizado pelo senso comum. Seria a ideia de que a leitura torna as pessoas mais cultas e com mais conhecimento. No entanto, o alcance da literatura vai muito além de fornecer conhecimento.

É importante compreender que o efeito que esses aspectos da função literária exercem sobre o leitor resulta da organização estética que o escritor dá à linguagem. “Em palavras usuais: o conteúdo só atua por causa da

forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere” (CANDIDO, 2004, p.178). Somente através da literatura, a linguagem pode resistir ao que Calvino (1990) chama de epidemia pestilenta. Fenômeno moderno que reduz a linguagem a um uso genérico, casual, descuidado, fazendo com que a palavra perca sua força significativa.

Embora todas as formas de narrativas tratem da vida humana, a narrativa literária pela sua ordenação coerente e pelo seu trabalho artístico comunica muito mais que qualquer outro texto. “A literatura não é a única, mas é mais atenta que a imagem e mais eficaz que o documento, e isso é suficiente para garantir seu valor perene.” (COMPAGNON, 2012, p. 71). O texto literário, enquanto uma produção discursiva autêntica, não tem o intuito de ludibriar o leitor. Ao contrário, ele procura fazê-lo enxergar realidades sociais que por muito tempo se apresentavam como naturais. Para Compagnon (2012), a literatura nos ensinaria a não nos deixarmos enganar pela língua. “Ensinando-nos a não sermos enganados pela língua, a literatura nos torna mais inteligentes, ou diferentemente inteligentes.” (2012, p.49).

Vimos ao longo dessa seção que estudiosos e pesquisadores em literatura apresentam suas percepções conceituais de como o texto literário pode atuar sobre a identidade do indivíduo que lê. No entanto, apenas conhecer o valor transformador da literatura através de teorias, não nos permitiria experimentar de forma plena o potencial dos textos literários. O leitor comum, mesmo sem ter o conhecimento teórico da forma de atuação do texto literário, consegue encontrar nas obras que lê algo que possa dar sentido à sua vida.

O contexto escolar brasileiro e a formação de leitores

Ainda que pesquisadores e estudiosos apontem as diversas qualidades da leitura literária, buscando demonstrar a sua importantíssima função intelectual e social na formação identitária de um indivíduo, veremos a seguir que o atual panorama brasileiro não é muito animador. A formação de leitores pode se dar em diferentes contextos sociais, não sendo a escola o único espaço responsável por tal formação. No entanto, a escola deveria ser, por excelência, o principal contexto social formador de leitores. Não é necessário ouvir a opinião de um especialista para constatar que o Brasil é um país de poucos leitores. As pesquisas e avaliações da educação básica mostram um número crescente de analfabetos funcionais, pessoas incapazes de analisar e interpretar criticamente um texto. A constatação de que o Brasil não é um país de leitores pode ser explicada pelo fato de, historicamente, não haver uma preocupação política em incentivar e promover a leitura no contexto escolar com seriedade e de forma continuada.

O escritor brasileiro Affonso Romano de Sant’Anna discute, no texto “O leitor, onde está o leitor? Ou a crise da escassez e do excesso”, a crise paradoxal pela qual todo o sistema ao redor do livro está enfrentando. Segundo Sant’Anna (2012), embora os editores brasileiros revelem que estão publicando livros “demais”, ele observa a situação de outro ângulo.

O Brasil não produz livros “demais”. O Brasil produz leitores de menos. Há que “produzir” o leitor. E não estou falando de alfabetização. Essa cadeia do livro não existe sem o destinatário: o leitor. Não há excesso de livros, há falta de bibliotecas, de livrarias e de leitores. (2012, p.65).

A questão colocada por Sant’Anna é pertinente e, ao mesmo tempo, preocupante. O Brasil não “produz” leitores. Lamentavelmente, políticas de formação de leitores nunca foram prioridade em nosso país. Não se forma leitores de um dia para outro, trata-se de um processo longo e contínuo. A maneira como a literatura tem sido ensinada, nas escolas brasileiras ao longo do tempo, não tem contribuído significativamente para o aumento do número de leitores. De fato, não se ensina a ler literatura, e sim sobre a história da literatura. O cânone tradicional traz uma lista de obras, que na maior parte são representativas de uma literatura nacional. Não questionamos a importância das obras canônicas no contexto de ensino de literatura. No entanto, é questionável sua hegemonia e a falta de espaço para obras literárias não-canônicas.

O contexto de ensino de literatura no Brasil parece não ter acompanhado as mudanças ocorridas nos diversos âmbitos sociais, assim como, na área de produção de conhecimento. A professora e pesquisadora Neide Luzia de Rezende (2013), aponta que embora as abordagens baseadas nas teorias cognitivistas tenham sido amplamente divulgadas no campo da Educação nas últimas décadas, elas não se mostraram capazes de promover na escola brasileira a mudança de práticas escolares que cada vez mais se afastam da leitura literária efetiva. As propostas de uma abordagem interacional apresentadas pelas orientações pedagógicas oficiais brasileiras não têm sido articuladas com o trabalho didático com a literatura.

Diante desse sério problema apresentado no contexto de ensino de literatura na educação básica no Brasil, destacamos duas deficiências que têm agravado essa situação. A primeira delas está relacionada com a formação docente e a segunda com as condições existentes para cumprir os objetivos de ensino de literatura na escola.

A formação docente é um processo importantíssimo, pois ela define o perfil do futuro profissional. Ao longo do curso de formação superior, sua identidade docente é construída não somente pelos discursos que lhe são apresentados, mas principalmente, pelos modelos de docência que ele recebe através da prática de seus próprios professores. Grande parte dos currículos dos cursos de Licenciatura em Letras apresenta uma concepção

técnica de ensino de literatura, seguindo o modelo convencional da história da literatura. Dentro dessa concepção, o texto literário é reduzido a um mero objeto de estudo que deve ser analisado tecnicamente, como se não tivesse nenhuma relação significativa com o mundo real.

Os professores formados por esse modelo de ensino de literatura irão, certamente, reproduzi-lo na sua prática cotidiana. Eles, na maioria das vezes, não são leitores e cumprem seu trabalho como uma tarefa meramente burocrática, não encontrando nenhum prazer na sua realização. Por sua vez, eles transmitirão aos alunos o mesmo enfado e frustração que sentem no desenvolvimento do seu trabalho com a literatura, e conseqüentemente, não conseguirão formar leitores. Esse círculo vicioso de formação tem sido o grande vilão no processo de “produção” de novos leitores.

Além da deficiência na formação docente, outra dificuldade são as condições existentes para a atuação do professor. O trabalho com a literatura demanda uma quantidade e variedade razoável de livros e tempo para desenvolver um trabalho mais consistente. Rezende (2013) defende que para o professor realizar seu trabalho com a leitura de maneira crítica e autônoma, ele precisa ter vivenciado essa experiência na sua formação e também precisa de tempo e espaço para isso.

Construir autonomia e visão crítica, tendo a leitura como a maior aliada, supõe que o professor tenha ele próprio vivenciado esse tipo de formação e que o currículo escolar reserve tempo e espaço para isso, uma vez que reflexão, elaboração, escrita e leitura, em especial literária, demandam tempo, num ritmo que não é aquele dos conteúdos objetivos com respostas exatas ou mecanizadas. Ler, refletir, fruir, entender, elaborar, reelaborar, requer mais do que uma ou duas horas semanais constantes numa grade, como sói acontecer. (2013, p.11).

As condições de trabalho oferecidas ao professor e o espaço reservado à literatura no contexto escolar público demonstram o descaso de nossos governantes com a prática da leitura na sociedade brasileira. Um ensino efetivo de literatura pressupõe a leitura de obras literárias. Estudar somente as características de um texto, com base em seu resumo, jamais suplantará a experiência de uma leitura integral. No contexto escolar brasileiro, infelizmente, a literatura, enquanto experiência de leitura, não tem sido contemplada. Não havendo espaço para a leitura, por sua vez, não há espaço para o leitor. Nesse jogo de faz de conta, o sistema educacional cumpre sua obrigação legal de ofertar a disciplina no currículo básico de ensino, sem, contudo, conseguir resultados no mínimo suficientes dentro dos objetivos esperados.

No ano 2000, um contexto desfavorável ao ensino de literatura, muito parecido ao brasileiro, era o francês. A constatação da falência do texto literário na escola francesa levou a propostas oficiais que buscaram

se adequar à nova realidade social. A análise de cunho meramente técnico das obras literárias passa a dar lugar à leitura cursiva, ou seja, uma leitura autônoma. A subjetividade do leitor começa a ser levada em consideração na construção do sentido da obra.

Dentro dessa nova proposta, há uma mudança de paradigma no que diz respeito à concepção de leitura literária. A pesquisadora francesa Annie Rouxel (2013) diz que tal mudança marca a passagem de uma concepção da leitura literária fundada sobre uma teoria do texto, que postula o leitor implícito, a uma concepção que se interessa pela reconfiguração do texto pelo leitor real e apresenta modos de realização plurais. Rouxel justifica que não se trata de uma abordagem totalmente solta, cabe ao professor orientar e mediar a construção de sentido.

Não se trata, no entanto, de renunciar ao estudo da obra na sua dimensão formal e objetiva, mas ao acolher as impressões do aluno, favorecer neles a descoberta das implicações pessoais na leitura. Trata-se fazê-los sair de uma postura de exterioridade construída face a um objeto escolar para levá-los a compreender que a obra dirige-se a eles. (2013, p.206/207).

A partir do momento em que os alunos percebem que a obra literária tem a capacidade de comunicar a experiência humana em sentido amplo, se identificando com as representações presentes na obra, há o despertar de um desejo. A dimensão do desejo e da afetividade na formação do sujeito leitor é muito importante. Quando ele estabelece uma relação de prazer com a leitura, o desejo de novas descobertas literárias e a vontade de compartilhar essas descobertas será uma constante. Contudo, o professor de literatura prescinde de uma formação que lhe ofereça recursos necessários para se alcançar tal objetivo. Todorov (2010) aponta que deve haver uma distinção entre o conhecimento trabalhado durante a formação docente e durante a atuação desse profissional.

No ensino superior, é legítimo ensinar (também) as abordagens, os conceitos postos em prática e as técnicas. O ensino médio, que não se dirige aos especialistas em literatura, mas a todos, não pode ter o mesmo alvo; o que se destina a todos é a literatura, não os estudos literários; é preciso então ensinar aquela e não estes últimos. O professor do ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem numa ferramenta invisível. (2010, p.41).

A formação de leitores na escola não é uma tarefa fácil. Para que tal tarefa seja realizada satisfatoriamente, exige-se do professor-formador não apenas uma prática constante de leitura literária, mas também um amplo conhecimento técnico e teórico dos estudos literários, assim como, dos estudos culturais. Enquanto os currículos de muitos cursos de Letras

espalhados pelo país não forem revistos, o ensino de literatura continuará sendo reproduzido de forma técnica e pouco significativa.

A literatura resiste ao tempo e nos ajuda a resistir

Nas últimas três décadas o mundo testemunhou mudanças incríveis no campo da comunicação, da ciência e da tecnologia de modo geral. Estamos passando por uma revolução digital que expande seu alcance a todos os âmbitos sociais. Não há dúvida de que todos esses recursos tecnológicos proporcionam melhores condições de vida para aqueles que têm acesso a eles. No entanto, o acesso a todos esses recursos nem sempre é usado com discernimento e ética. Nunca antes a vida privada foi tão exposta e colocada em evidência, e muitas vezes, tal exposição tem resultados trágicos. Nem mesmo a modernidade com todos os seus aparatos e informação consegue afastar o ser humano da barbárie. “Portanto, podemos dizer que os mesmos meios que permitem o progresso podem provocar a degradação da maioria.” (CANDIDO, 2004, p.169).

Mesmo nos tempos atuais com tantos avanços tecnológicos, defendemos a leitura literária como um meio para resistir à barbárie social. Não importa o suporte, pode ser através do livro convencional, ou então, através dos meios digitais. O importante é que a experiência da leitura aconteça. Por essa razão, é primordial que o contexto escolar não negligencie seu papel no ensino de literatura, pois para muitas crianças e jovens a escola é o único espaço onde eles têm acesso ao livro e à leitura. Da mesma forma, é indispensável que os cursos de Letras preparem, de modo eficaz, os futuros profissionais para realizar um trabalho consistente e relevante na educação básica.

Entendendo que *há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar*, não precisamos temer o seu esquecimento no mundo moderno. O que ela pode nos dar não é perecível ou ultrapassado. Seus atributos são sempre atuais e resistem ao passar do tempo. Precisamos, contudo, oportunizar espaços de leitura para que o potencial latente do texto literário se efetive e isso só acontece quando um livro é aberto. Para finalizar, compartilhamos com Sant’Anna a ideia de que o desenvolvimento de um país passa pela revolução silenciosa da leitura. “Com efeito, na modernidade, não existe nenhum país próspero que não tenha passado pela revolução silenciosa do livro e da leitura. E a leitura, como gesto de comunicação, tornou-se a chave para o ingresso no século XXI.” (2012, p.79).

Referências

BARTHES, R. **Crítica e verdade**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Perspectiva, 1970.

BENJAMIN, W. O Narrador. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p.197-221.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas.** Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos.** São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/ Ouro sobre azul, 2004, 4ª edição.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet.** Tradução de Jovita Maria G. Noronha, Maria Inês C. Guedes. Belo Horizonte: Humanitas/ UFMG, 2008.

PETIT, M. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade.** Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed.34, 2009.

REZENDE, N. L. Apresentação ao leitor brasileiro. In: LANGLADE, G; REZENDE, N. L.; ROUXEL, A (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

ROUXEL, A. O advento dos leitores reais. In: LANGLADE, G; REZENDE, N. L.; ROUXEL, A (Orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013.

SANT'ANNA, A. R. O leitor, onde está o leitor? Ou a crise da escassez e do excesso. **Revista Muitas Vozes.** Ponta Grossa, v.1, n.1, p.65-80, 2012.

SARTRE, J. **Que é a literatura?** Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Editora Ática, 1989.

TODOROV, T. **A literatura em perigo.** Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

Recebido em 25/10/2013

Aprovado em 06/02/2014

Caminhos e descaminhos da leitura na escola

Paths and dead reading in school

Catia Toledo Mendonça*

Unespar

* Dr^a em Estudos
Literários pela
UFPR- [catia.toledo@
fafipar.br](mailto:catia.toledo@fafipar.br) Professora
na Fafipar/Unespar –
Paranaguá – PR

Resumo: O trabalho com a leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser revisto. Nossas crianças leem mal, jovens não gostam de ler. Onde está a raiz do problema? O que fazer? É necessário encontrar alternativas. O caminho atual não é o adequado, como provam os resultados obtidos pelo Brasil no PISA de 2013 – quinquagésimo quinto lugar. 49,2 % dos alunos que participaram não conseguem passar do nível 2 de leitura, são incapazes de deduzir informações do texto e estabelecer relações entre suas partes. É necessário buscar a gênese do problema, que parece estar na forma como se desenvolve o trabalho com a formação do leitor. A partir de conceitos básicos da teoria literária, da Estética da Recepção, pretende-se, questionar os textos utilizados em sala de aula, como principal fonte do trabalho com a leitura, paradidáticos, em sua maioria, e, portanto, funcionais, embora sejam frequentemente confundidos com o texto literário. Pretende-se também rever a função da contação de histórias na Escola, como atividade importante para a formação do leitor. Finalmente, pretende-se chegar à formação dos professores que atuam nos anos iniciais, percebidos como maiores responsáveis pelo processo de formação de leitores.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Escola.

Abstract: Work with reading in the early years of elementary school should be revised. Our children read poorly, young people do not like to read. Where is the root of the problem? What to do? It is necessary to find alternatives. The current path is not adequate, as evidenced by the results achieved by Brazil in PISA 2013. 49.2 % of students who participated can not pass level 2 in reading, are unable to deduce information from the text and linking parts. It is necessary to find the genesis of the problem, which seems to be in how the work develops with the formation of the reader. From basic concepts of literary theory, aesthetics of reception, it is intended to question the texts used in the classroom as a major source of work and reading textbooks, mostly, and thus functional, although often confused with the literary text. We also intend to review the role of storytelling in school, as important for the formation of player activity. Finally, we intend to get to the training of teachers working in early years, perceived as most responsible for the training of readers process.

Keywords: Reading. Literature. School.

Para início de conversa

Dize-me o que lêes que te direi quem és.

Eliana Yunes

O ensino da leitura tem servido a propósitos diferentes, dependendo de questões políticas que determinam a função da Escola nas diferentes épocas.

No início do século vinte, em um Brasil ainda rural, onde a alfabetização era restrita a uma elite, ser capaz de ler era um privilégio grande e um status de poucos. Naquela época, as obras escritas para o público infantil refletiam as propostas nacionalistas, de um período marcado pela primeira guerra mundial, quando a necessidade de desenvolver o patriotismo entre as crianças era fundamental. Desse modo, entende-se que Olavo Bilac tenha escrito um poema chamado “A Pátria”, que por muito tempo foi leitura obrigatória nas Escolas de todo país e que, como se percebe pelo trecho a seguir, enquanto era fonte de leitura era também instrumento formador de uma ideologia.

Ama, com fé e orgulho, a terra em que nasceste!

Criança! Não verás nenhum país como este!
Olha que céu! Que mar! Que rios! Que floresta!
A natureza, aqui, perpetuamente em festa,
É um seio de mãe a transbordar carinhos.
Vê que vida há no chão! vê que vida há nos ninhos
Que balançam no ar, entre os ramos inquietos!
Vê que luz, que calor, que multidão de insetos!
Vê que grande extensão de matas, onde impera
Fecunda e luminosa, a eterna primavera! (2009, p.84).

Assim, enquanto a criança aprendia a ler reforçavam-se as imagens exploradas no Romantismo de um Brasil paradisíaco, onde a natureza privilegiada aproximava-se da geografia idílica do Paraíso Terreal, tão procurado pelos navegantes do século XVI, e de um país exemplar, cuja beleza, como apontam os versos de Gonçalves Dias – “Nosso céu tem mais estrelas,/ Nossas várzeas têm mais flores/ Nossos bosques têm mais vida/ Nossa vida mais amores” – , é inigualável. O poema, naquela época celebrado como grande obra de arte do famoso poeta parnasiano, hoje é visto com desconfiança pela crítica, em função de tom altamente ideológico que apresenta. Esse tipo de obra é denominada utilitária, segundo a nomenclatura utilizada por Edmir Perrotti, e embora apresente elementos literários, uma elaboração meticulosa de versos e rimas, seu valor, enquanto texto literário, hoje, é relativizado.

Como se sabe, ler vem do Latim, *legere*, que significa “catar”. De acordo com a Estética da Recepção, teoria que centraliza no leitor a construção do texto, este só se realiza totalmente a partir do momento em que é lido, ou seja, o leitor “cata” o sentido que atribui às palavras dentre aqueles que já estão internalizados em sua vivência, em seu conhecimento de mundo. Daí a possibilidade de um mesmo texto ser compreendido de formas diferentes por leitores diferentes, uma vez que cada um traz em si uma bagagem singular, relativa a sua vida. Então, a leitura do texto de Bilac em sala de aula, hoje, seria totalmente diferente da época em que o poema foi escrito, pois nossos alunos, além de desconhecerem boa parte do vocabulário que compõe o poema, não têm em seus registros imagens como a extensão de matas, a presença positiva de insetos ou do calor.

Sob a perspectiva da teoria da Recepção, o bom texto é aquele que deixa espaço para o leitor, para que este atue como co-autor, preenchendo as lacunas com a sua interpretação. Esse seria o leitor-modelo, capaz não só de compreender o texto, mas também de reconhecer nele as marcas deixadas pelo autor, que o levam a penetrar no “bosque dos caminhos que se bifurcam”, metáfora criada por Jorge Luis Borges para designar o texto literário e retomada por Umberto Eco, em sua obra *Seis passeios pelos bosques da ficção*.

Na Escola, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho com esse tipo de texto, que permite ao leitor preencher seus espaços, é muito raro. Sob a perspectiva pedagógica, o bom texto é aquele que “ensina algo” e, por isso, são textos em que não há espaços a serem preenchidos pelo leitor, uma vez que as noções que se deseja passar com a leitura devem estar óbvias, claras, como no poema de Bilac.

Nessa mesma escola, deveriam ser desenvolvidos, pelo menos, dois tipos de leitura: a instrumental e a literária. A leitura instrumental é aquela que fazemos todos os dias. Lemos placas de rua, lemos avisos nas paredes, instruções para provas, ou seja, lemos para alcançar alguma finalidade. Esses textos são chamados “funcionais”, são pragmáticos, didáticos, e exigem do leitor pouco mais que sua capacidade de decifrar o código usado para sua elaboração. É claro que é necessário conhecer o vocabulário e ser capaz de estabelecer relações entre o significante e o significado de cada palavra, condição básica para que a leitura se realize no “catar” de sentidos. Depois que o leitor percebe e decifra os signos, ele tenta entender do que se trata. Ora, os textos funcionais são sempre escritos “para” alguma coisa, têm uma função estabelecida e, por isso, não podem deixar dúvidas quanto a esse objetivo. Por exemplo: “Nossa, parece até que você ficou rolando na lama! É muito bom brincar! Mas a festa do Téo está chegando e não dá para ir sujo desse jeito... Vamos tomar banho? Sai, sujeira!” (MANNING; GRANSTROM, 2002, p.26).

Como se pode perceber, o trecho acima que faz parte de *Sai, sujeira*, escrito por Mick Manning e Brita Granstrom, foi criado com uma finalidade bem evidente: ensinar hábitos de higiene a crianças e apesar de o livro ser muito bem diagramado e ilustrado, não é um texto literário. Nenhum leitor terá dúvidas quanto à sua finalidade, expressa numa linguagem pretensamente objetiva, sem nenhum rebuscamento ou elaboração que a aproxime de um texto artístico.

Esse tipo de leitura é a que mais se encontra na Escola. Ela é importante, uma vez que transmite valores, hábitos e atitudes desejáveis para as crianças, mas não deve ser confundida com a leitura literária, que exige habilidades diferentes do leitor.

A leitura literária se dá a partir de textos plurisignificativos, com os quais o leitor estabelece um diálogo e lhes atribui função. Não são textos escritos “para” algo, são obras de arte, assim como um quadro ou uma música, e é por isso mesmo que são, como afirma Paulo Leminski, “inutensílios”, pois não têm uma finalidade determinada a partir do autor. O leitor é que ao lê-los poderá identificar-se com aquilo que lê e passar a ver neles uma referência à qual recorrerá sempre que achar necessário. Tome-se como exemplo o trecho a seguir, retirado da obra de Bartolomeu Campos Queirós: “Difícil não conferir razão a meu pai em seus momentos de anjo. Ele pendia a cabeça para a esquerda, como se escutando o coração e falava sem labirintos. Dizia frases claras, acordando sorrisos e caminhos” (1986, p.7).

Embora o texto não apresente palavras de difícil compreensão para leitores de um quarto ano, por exemplo, a organização dessas palavras no texto é singular e cria imagens, metáforas que exigem do leitor a associação de idéias, como para que entenda o que são os “momentos de anjos” do pai ou o que significa “falar sem labirintos” e “acordar sorrisos e caminhos”. Essas construções apontam o trabalho artístico do autor, que apesar de estar falando sobre as lembranças da infância o faz de forma poética, utilizando-se de uma linguagem especial, diferente daquela usada no dia-a-dia, ou seja, a linguagem literária.

Observe-se que o aluno alimentado somente com textos funcionais não terá condições de, ao se deparar com um texto literário como esse de Bartolomeu Queirós, lê-lo, pois não estará preparado para estabelecer as relações exigidas. Deste modo, é quase certo que abandone a leitura, alegando que não entendeu nada ou que o livro é “chato”.

Chegamos então a um ponto crucial da questão da leitura: nossos alunos são “treinados” para ler um único tipo de texto, o funcional, e, por isso, não conseguem entender as leituras de textos literários que se apresentam, geralmente, só por volta dos últimos anos do Ensino Fundamental. Alimentados apenas com textos fáceis, em nome de uma “ditadura do gosto” que marca a Escola brasileira, as crianças são acostumadas com

textos que pouco exigem do leitor e quando se deparam com a complexidade de um texto literário, tornam-se analfabetos. Embora a falta de contato com o texto literário não seja o único problema a dificultar o desenvolvimento do processo de leitura de nossos alunos, este é, sem dúvida, um ponto de extrema importância, pois a leitura literária, além de preparar o leitor para perceber os vários níveis que compõem o texto, contribui para a formação do indivíduo, levando-o a ter contato com outras possibilidades de organização social, outras culturas e, por isso mesmo, tornando-o crítico em sua forma de lidar com a realidade. A criança alimentada com textos literários de qualidade estará mais preparada para lidar com o mundo e com o universo da leitura.

Deve-se somar a esse quadro o despreparo do professor no que tange o texto literário. Nas faculdades de formação de professores, em particular nos cursos de Pedagogia, o conceito de texto literário passa longe das teorias literárias. Percebe-se a confusão entre o pedagógico e o literário como um completo desconhecimento das particularidades que os diferenciam. No contato com professores, na sua maioria da rede pública de Curitiba, percebe-se a surpresa destes quando são apontadas as características de cada texto, revelando que o trabalho inadequado não é fruto de displicência ou má vontade dos docentes, mas de seu completo despreparo para atuar criticamente nesse campo.

Por desconhecerem critérios de seleção do texto literário, os professores são levados à adoção de obras que atendam aos temas transversais, que passem “valores” aos alunos, que permaneçam ligados a uma visão ultrapassada da literatura infantil, quando se entendia que as obras infanto-juvenis deveriam atender a questões ideológicas, como o texto de Bilac ou como os textos que se consagraram na década de setenta, quando vários autores influenciados pelas teorias de correntes da Psicologia, criaram obras nas quais o leitor era levado a assumir comportamentos de enfrentamento com o adulto, como acontece em *Raul da ferrugem azul*, de Ana Maria Machado, classificada por Perrotti como “utilitária às avessas”, por apresentar valores inversos às chamadas utilitárias, como o poema de Bilac.

Ana Maria Machado, hoje representante da LIJ na ABL, deixou de lado essa tendência e é dos grandes referenciais da literatura feita para crianças e jovens no Brasil, mantendo-se distante dos temas transversais e comprometida com o texto estético, como se pode perceber nas muitas obras de alta qualidade literária dessa autora.

O mesmo não se pode dizer de Ruth Rocha, presença constante na Escola, e autora de uma obra extremamente cambiante, na qual se unem encomendas feitas pelas editoras- leia-se “Escola”-, adaptações redutoras, como a de *As mil e uma noites*, publicada sob o título de *Histórias das mil e uma noites* e obras consagradas, como *Marcelo, marmelo, martelo*, um grande referencial da literatura infantil da década de setenta, embora claramente ligada à tendência utilitária às avessas.

Esta autora, apesar de sua consagração pela Escola, está claramente ligada à tendência utilitária, na qual se percebe a falta de preocupação com o estético, a utilização de uma linguagem simplista, às vezes pretensamente infantil, que nada acrescenta ao leitor, que não contribui para sua formação, nem como sujeito leitor nem como sujeito social.

Estudos da Sociologia da Leitura apontam para a importância de ouvir histórias na infância, como um dos fatores significativos quando o assunto é formação do leitor. Na sociedade atual, o contador de histórias ocupa lugar diferente daquele que lhe era reservado na tradição dos grandes narradores. Hoje contar histórias é uma profissão, mas os narradores de que falava Walter Benjamim, estão desaparecendo. Nem mesmo a figura das mulheres narradoras, durante tantos anos simbolizadas pela avó, hoje é facilmente encontrada. Desta forma, cada vez mais cabe à Escola a função de, a partir da contação de histórias, estimular a formação do leitor.

Apesar do valor inquestionável dessa atividade, na Escola, de modo geral, contar histórias ainda é vista como uma atividade de valor secundário. Desconhecedores da importância de ouvir histórias para o desenvolvimento da imaginação e da inteligência infantil, muitos docentes as contam apenas quando sobra um tempinho da aula, ou então para que os alunos, após ouvi-las, desenhem, criem maquetes, elaborem personagens com massinha ou qualquer outra atividade semelhante.

Essa prática é tão constante que os próprios alunos já associaram as histórias a um depois e quando a professora não apresenta uma proposta de atividades depois, os alunos são capazes de questionar se não irão “fazer nada”.

Esse procedimento é incentivado pela Pedagogia que, na figura do pedagogo presente nas escolas, cobra as atividades de registro, reduzindo assim a importância da história como uma atividade de alto valor, vendo-a como uma preparação para outra.

Bruno Bettelheim, em obra publicada na década de oitenta – *A psicanálise dos contos de fadas* – destaca o valor da literatura na formação da criança. Ele afirma que “para não ficar à mercê dos acasos da vida, devemos desenvolver nossos recursos interiores, de modo que nossas emoções, imaginação e intelecto se ajudem e se enriqueçam mutuamente”(BETTELHEIM, 1986, p. 12) e que “nada é tão enriquecedor e satisfatório para criança, como para o adulto, do que o conto de fadas folclórico”. O psicanalista segue explicando a importância das histórias para as crianças, de como elas se desenvolvem a partir das identificações que fazem entre seus conflitos interiores e os fatos narrados pelos contos e de como isso ajuda a ordenar sentimentos e entender-se, sem que seja necessário explicitar conceitos numa moral “edificante”. Segundo Bettelheim, a criança encontra, nos contos de fadas, os significados profundos da vida, que a ajudarão a responder questões sobre a razão de sua própria existência,

implícitos numa linguagem simbólica, que permite à criança armazenar sugestões e “crescer a salvo para a maturidade”(BETTELHEIM, 1986, p.15).

Outro assunto que o psicanalista e educador destaca é a importância da presença do Mal nos contos de fadas. É através do contato com essas histórias que a criança aprende a lidar com o Mal, pois “nos contos de fadas, como na vida, a punição ou o temor dela é apenas um fator limitado da intimidação do crime”(BETTELHEIM, 1986, p.15) e a leitura leva a criança a sofrer com o herói, a se identificar com a sua luta, a tornar-se vitorioso com ele, vitória com a qual o leitor se identifica e internaliza para sua vida. É por isso que nos contos de fadas a pessoa má sempre perde, é punida e a criança não discorda dessa punição.

A importância das histórias é tal que, ainda hoje, há quem reflita sobre isso. Publicada em 2006, a obra *Fadas no divã*, de autoria dos psicanalistas gaúchos Diana e Mário Corso, continua a discussão de Bettelheim e a estende para outros contos, assim como para as narrativas mais contemporâneas, como *Pinochio*, *Peter Pan*, *Harry Potter* e até Mafalda e Calvin, personagens nos quais os autores destacam a artificialidade em relação às crianças leitoras. A publicação dessa obra reforça a importância da presença das histórias na vida das crianças que, hoje, têm quase que exclusivamente a figura da professora como contadora de histórias.

Apesar dos estudos que referendam a importância de a criança ter contato com os contos de fadas em sua forma original, estes têm sofrido restrições pedagógicas e alguns de seus elementos alterados, em nome de um “politicamente correto”, que mexe com a estrutura profunda das histórias e muitas vezes deixa de cumprir suas funções primordiais. Lobos que são mandados para o zoológico amenizam a punição do vilão, assim como uma vovozinha presa num armário mantém a criança longe da crueldade cometida pelo lobo, que não só a devora como induz a neta a comer parte de sua carne, na versão original, de 1697. É também diferente da continuação criada pelos irmãos Grimm, que, dando seqüência à história, inserem a figura de um lenhador que, passando em frente à casa da vovó, encontra o lobo dormindo com a barriga cheia, abre-a e retira vivas, a vovó e sua neta e, em seu lugar, coloca pedras. O lobo, acordando, sente muita sede, vai beber água no riacho e acaba se afogando, ou seja sofre a punição que merece pelos crimes cometidos.

A retirada desses elementos, assim como as alterações verificadas nos contos *Cinderela* e *A bela adormecida*, fazem parte de uma amenização exigida pela pedagogia moderna e que contrasta terrivelmente com a violência encontrada nos vídeo-games ou em notícias dos jornais televisivos, que todos os dias invadem as casas para falar de crianças atiradas pela janela pelos pais, fato muito mais ameaçador para a criança do que o contato saudável com os contos de fadas.

Outra prática bastante constante em salas de aula é a substituição de palavras encontradas nos textos por outras de valor semântico semelhante, mais próxima do vocabulário das crianças. Ao trocar palavras, o professor não só está alterando o texto original e, portanto, tornando-se também autor daquele texto, como está impedindo a criança de conhecer novas palavras, de aumentar seu vocabulário, pois, com certeza, se houver uma palavra que ela desconheça, ao contrário dos adultos que ficam intimidados, a criança não terá problemas em perguntar o significado. Marina Colasanti, em passagem pela cidade de Curitiba, ao apresentar-se no Paiol Literário, manifestou seu desaproço por tal atitude¹. Chegou a dizer que preferia que não contassem suas histórias, pois ao trocar palavras os professores inutilizam seu trabalho cuidadoso de escolher cada uma delas para compor as suas “pérolas”, como a autora denomina os seus contos de fadas.

Outro aspecto dessa mesma questão que deve ser levantado é a escolha das histórias a serem contadas. É muito comum que os professores se limitem a contar as histórias consagradas pela mídia, que se transformaram em filmes ou foram editadas pela Disney. Esse procedimento deixa de lado um número infinito de contos interessantíssimos, compilados tanto por Perrault, no século XVII, quanto pelos irmãos Grimm, cem anos mais tarde. Ambos juntaram mais de uma centena de contos cada um, sem falar naqueles criados por Andersen, perfazendo um total de mais de três centenas de histórias, reduzidas a umas poucas em sala de aula, o que também reduz muito as possibilidades de encantamento com o novo por parte das crianças ouvintes, submetidas sempre aos mesmos textos. Além disso, cada texto traz em si questões diferentes a serem trabalhadas internamente pelas crianças, como nos mostra Bettelheim, e a limitação das histórias limita também o trabalho interno das pequenas criaturas.

Há também um sem número de histórias folclóricas oriundas dos mais diversos cantos do mundo que, por terem surgido da tradição oral, trazem em si valor simbólico semelhante aos conhecidos contos de fadas e permitem aos ouvintes o contato com outras culturas, outras realidades diferentes daquelas com as quais as crianças estão acostumadas e, portanto, novas possibilidades de lidar com os conflitos pessoais.

Celso Sisto, em sua obra *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*, dedica metade do livro a um “olhar pedagógico” e um capítulo inteiro ao professor, que ele denomina “Contação de histórias- para jovem gostar de ler” (SISTO, 2001, p. 99), no qual destaca a importância de o professor ser leitor, para que possa “desenvolver o gosto pela leitura”, para que se torne um professor agente de leitura, se aproxime dos alunos e os aproxime do mundo da leitura. Sisto também destaca a importância de selecionar bem o texto e “utilizar conscientemente os recursos de instrumental humano (emoção, corpo, voz, memória) e os recursos técnicos necessários para uma maior eficácia no trabalho com a palavra

¹ Palestra proferida no dia 12 de março, de 2008, no teatro Paiol, em Curitiba, como parte integrante do projeto Paiol Literário.

(naturalidade, ritmo, entonação, pausas)” (SISTO, 2001, p. 101). Como se percebe, a contação de histórias envolve toda uma preparação, que começa na escolha do livro - deve-se escolher uma história que seja bem construída e que apresente características que a tornem um texto literário- e se estende ao ato de contar, o qual, segundo Sisto, deve ser inusual, para que seduza o aluno. Daí a necessidade de preparar antes, mesmo que seja uma simples leitura, para que esta não seja vista como parte das leituras informativas feitas no dia-a-dia.

Desse modo, investe-se o ato de contar histórias da importância que ele deve ter, como elemento fundamental no processo de formação do leitor, e prepara-se o aluno para que compreenda melhor a estrutura de uma narrativa qualquer, até mesmo de um texto literário.

Considerações finais

Os problemas com a leitura em sala de aula estão, ainda, longe de serem resolvidos. É necessário que se reavalie todo o processo de formação do leitor e que sejam feitas alterações sérias nesse campo, sem as quais o quadro não irá se alterar.

Não se trata aqui de encontrar “culpados”, mas de buscar alternativas para que se reverta esse quadro vergonhoso que é a leitura no Brasil. Muito se tem dito sobre a importância da educação para o desenvolvimento de um país, para que se criem cidadãos conscientes e críticos, que saibam valorizar sua pátria, mas que aprendam isso não com a leitura de textos doutrinantes, e sim com obras que lhes permitam conhecer outras possibilidades de organização social, para que possa realmente escolher aquela em que quer viver.

O trabalho com o texto literário em sala de aula, se não vem solucionar todas as questões, apresenta alternativas que ajudam a minimizar as dificuldades dos alunos, além de contribuir para o crescimento de seus repertórios, quesito indispensável que para se estabeleçam relações e o ato de “catar” possa se efetivar. Além disso, como afirma Bettelheim, o contato com as histórias infantis permite à criança o seu crescimento interno, o desenvolvimento enquanto pessoa, de forma saudável, sem que sejam necessárias morais explícitas que o induzam a este ou àquele comportamento.

A figura do contador de histórias, tradicionalmente feminina, que antigamente era registrada pela mãe, pela avó das crianças, hoje é tributo do professor, de um modo geral ainda mulher, nos anos iniciais, que deve se adequar para o desenvolvimento da nova função. Somente conhecendo a importância dessa atividade é que os professores poderão levá-la a cabo de forma satisfatória, podendo, inclusive, passar a ter prazer também eles, no contato com o mundo da fantasia, para o qual a expressão “Era uma vez...” abre as portas.

O professor, essa figura fundamental em qualquer sociedade, tem sido desprestigiado em nosso país, não só na valorização de seu trabalho no que diz respeito a salários, mas também na falta de percepção de sua importância da cadeia de profissões, uma vez que sem passar por um professor dos anos iniciais, ninguém chega a ser engenheiro, médico ou publicitário, profissões que hoje estão no topo das aspirações juvenis.

No entanto, nesses tempos de Internet, de imagens em I pads, nada substitui a presença de uma pessoa a contar histórias para os pequeninos, seja na hora de dormir, seja ao final da manhã ou da tarde, e essa figura hoje não é a tia, mas é a professora, que merece receber a formação adequada para o desenvolvimento desse importante papel que lhe cabe na sociedade e contribuir efetivamente para a formação de pessoas melhores e também de um país melhor.

Referências

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 6ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BILAC, Olavo. **Poesias infantis**. São Paulo: Empório dos livros, 2009.

CORSO, D & M. **Fadas no divã**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Ática, 1994.

MANNING, M. & GRANSTROM, B. **Sai, sujeira!** Tradução de Marta Svartman. São Paulo: Ática, 2002.

PERROTTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**. Belo Horizonte: Miguilim, 1986.

SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Chapecó: Argos, 2001.

YUNES, Eliana citada por Moraes, Marta. **Mapa do Mundo: crônicas sobre leitura**. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2006.

Recebido em 20/11/2013

Aprovado em 05/02/2014

A leitura de exceção¹ Apontamentos de observação participante com 12 leitores com baixa exposição à escola

Exception reading Notes on a participant observation study with 12 readers with low access to education

José Carlos Fernandes*
UFPR

Resumo: A tese de doutorado *O leitor e a cidade*, defendida na Universidade Federal do Paraná, em 2012, usou da observação participante para levantar as memórias de leitores ditos “de pouca escolaridade”. De acordo com os estudos de desempenho de leitura, como Retratos da Leitura no Brasil, do Instituto Pró-Livro, esse grupo forma uma exceção estatística, já que é a escola que garante a permanência no mundo da leitura. Poucos se mantêm como leitores tendo ficado no sistema educacional por um tempo inferior a 12 anos. Entende-se que as práticas de leitura desse pequeno grupo servem de subsídio para criar políticas voltadas aos 55% da população brasileira que se declara não leitora, mas que pode voltar aos livros sem necessariamente voltar à escola.

Palavras-chave: Leitura. Memória. Abandono escolar. Território.

Abstract: The doctoral thesis *The reader and the city*, defended at the Federal University of Paraná in 2012, used participant observation to raise memories of readers called “with low education”. According to studies of reading performance, such as Retratos da Leitura no Brasil (Portraits of Reading in Brazil), from the Instituto Pró-Livro (Pro-Book Institute), this group is a statistical exception since it is the school that guarantees their stay in the world of reading. Few remain readers after staying less than 12 years in the educational system. It is understood that the reading practices of this small group can be subsidized to create new policies focused on the 55% of Brazilians that declare themselves as not readers, but that can return to books without necessarily going back to school.

Keywords: Reading. Memory. School dropout. Territory.

¹ A partir da tese de doutorado *O leitor e a cidade: caminhos e descaminhos da leitura e da literatura entre pessoas com baixa exposição à escola*, com orientação da professora doutora Marta Morais da Costa, defendida no programa de Estudos Literários da Universidade Federal do Paraná, em 2012.

*Doutor em Estudos Literários pela UFPR. josecarlosfernandes@terra.com.br

A tese de doutorado *O leitor e a cidade: caminhos e descaminhos da leitura e da literatura entre pessoas com baixa exposição à escola*, defendida no programa de Estudos Literários da Universidade Federal do Paraná, em 2012, tem um padrinho. Seu nome é Dejair Batista Câmara, trabalhou como motorista do jornal *Gazeta do Povo* até meados dos anos 2000 e é um leitor. Um leitor muito particular.

Nascido na zona rural de São Jorge do Patrocínio, no Noroeste do Paraná, Dejair teve uma trajetória escolar atribulada, própria de quem dependia de estradas de chão para chegar à sala de aula. Trabalhou no plantio e na colheita e viveu num ambiente em que o estudo era *para os outros*. Com um agravante. Várias pessoas de sua família desenvolveram uma doença neurológica congênita, o que o fez acreditar, desde a infância, que estava fadado a definhar, certeza que cedo lhe deu a experiência da caducidade. Os esforços exigidos pelo ensino não pareciam compatíveis com um candidato à cadeira de rodas e à morte prematura. De acordo com seu próprio relato, o abandono escolar foi um de seus tantos recalques provocado pela doença anunciada. Senão o maior.

No início dos anos 1990, ao se empregar como condutor numa empresa de comunicação, Dejair passa a ter contato com jornalistas, acesso a impressos e a uma pequena biblioteca criada para os funcionários. Pronto ele responde a essa pequena inserção no mundo da cultura se abastecendo da conversa com os repórteres – não raro em longas jornadas no cumprimento de pautas. Essas rotinas, numa interpretação livre, acirraram sua nostalgia pela escola perdida. Entende que sua história seria diferente se tivesse estudado, mas julga tarde para tanto. Além do mais, havia a suposta doença. Ler era uma forma de não se sentir tão à margem. Ou de deixá-la, finalmente.

Do lado carona do carro, o ponto de vista não era menos interessante. “Reparar” no que Dejair *andava* lendo – e ele lia bastante – virou uma espécie de *observatório coletivo*. Tratava-se, afinal, de um “leitor sem filtro”. Tudo lhe interessava – dos *best sellers* de Sidney Sheldon e Harold Hobbins aos romances cor-de-rosa das séries *Sabrina* e *Júlia*. Seguia com o mesmo apetite pela prosa esotérica de Paulo Coelho e por autores canônicos da literatura brasileira. Numa semana podia ler Guimarães Rosa – e falar com intimidade sobre *Sagarana*; e nos dias seguintes classificar *O outro lado da meia-noite*, de Sheldon, como o melhor livro já escrito.

Para aqueles que usam os critérios escolares no momento de selecionar o que ler – fazendo da capacidade de escolher uma espécie de certificado do seu nível educacional – a liberdade do motorista leitor impressionava. Era possível flagrá-lo lendo de enfiada Umberto Eco e Barbara Cartland, sem culpa, o que fazia de Dejair um *estudo de caso*.

A dedução veio a galope. Aquele *despudor eletivo* podia servir de baliza para entender as práticas de leitura de milhares de outros brasileiros

que, mesmo tendo se apartado do sistema formal de ensino, não abandonaram o status de leitor, recriando-o à sua maneira. São membros de um clube de leitura curioso. Formam-se às próprias expensas. Escolhem à sua maneira. Convivem com letrados. Participam das lides urbanas. Do que se deduz que saber como agem os leitores de baixa escolaridade poderia servir de subsídio para desenvolver programas de leitura com adultos. Ou mesmo para passar a limpo os expedientes escolares, comumente apontados como pelourinho dos leitores. Gente como Dejour deixa uma pergunta: “O que da escola fica mesmo nas situações em que ela não permanece?”

Em tempo. No ano de 2014 – próximo de completar 50 anos e depois do acerto de contas com as demais etapas da educação formal – Dejour entrou para a faculdade de História, alistando-se entre os tantos adultos da nova classe média que agora chegam ao terceiro grau. Vive em Nazaré Paulista, no interior de São Paulo. Não pensa mais na enfermidade que, durante décadas, serviu-lhe de régua e relógio. Nunca teve sintomas. Embora tenha inspirado *O leitor e a cidade...*, por ter se mudado de estado não figura entre os 12 leitores com baixa exposição escolar, acompanhados pela pesquisa. Mas foi sua biografia de leitor que pontuou a “observação participante” e as hipóteses que abastecem o estudo. A dizer.

A observação participante – também chamada de pesquisa ação e pesquisa participante – é própria para a inserção em ambientes. Permite perceber situações complexas, algo como o lugar dos livros nos cômodos da casa, espaços de leitura, horários (PERUZZO apud DUARTE; BARROS, 2011, p. 130).

Roman Jakobson refletirá que a observação mais completa dos fenômenos é a do observador participante. Uma pesquisa é um compromisso afetivo, um trabalho ombro a ombro com o sujeito da pesquisa. E ela será tanto mais válida se o observador não fizer excursões saltuárias na situação do observado, mas participar de sua vida. (BOSI, 2003, p. 38).

A observação não sistemática de Dejour mostrava que ele tinha um recalque por ter se apartado da escola – com folga a melhor experiência de sua infância, da qual se viu privado também por força dos espartilhos da vida no campo. Ler era uma maneira de reabilitar aquele tempo. Lia de forma anárquica, porque ler nada tinha a ver com estudar, mas com fazer parte, e esse é um ponto importante no desmanche da ideia de solidão que acompanha o ato de ler.

Mais. A leitura ocupava um lugar importante na rotina dessa espécie de *leitor número 1*. Para ele, ter com os livros era uma forma de encontrar respostas para a vida e, por que não dizer, para a tragédia da doença, sua única certeza. Os livros que lia traziam explicações sobre o mundo, a cidade – cidade que lhe era revelada todos os dias pelos jornalistas, que passam a integrar uma zona de influência importante no seu reatamento

com a leitura. E zona de influência é expressão boa o bastante para pensar em leitura, por mais *démodé* que isso possa parecer.

Dejair podia ir com os jornalistas a uma favela, cobrir um crime, ao Palácio Iguazu, a uma exposição de arte. Era um mundo estimulante, que o provocava não só a ler, mas a falar, cumprindo a premissa bachelardiana do “bem dizer”, do “bem falar” e do “bem viver” (BACHELARD, 1996). A condição de leitor fazia daquele homem, sobretudo, um sujeito falante.

Eloir José Golemba; Devanir Lopes da Silva; Aldo de Brito; Anderson Bordignon; José Pereira da Silva; Sira Quiza Garcia; Fabiana Pinheiro; João Enio Miler; Mirco Busani; Terezinha Nicola Hubie; Rosane Maria dos Santos; Laurinda Fátima Ferreira de Almeida, os 12 da pesquisa, são à imagem e semelhança de Dejair, o motorista – pelo menos em alguma medida. Todos são órfãos da escola. Mais do que isso, entendem a privação do sistema de ensino como uma dobra de suas vidas. Leem diuturnamente. Dostoiévski não lhes é estranho. Nem Augusto Cury (FERNANDES, 2012).

Em meio às variações para o tema descoberta da leitura, os 12 leitores encontraram um professor ou um parente que os seduziu para os livros, jogo interrompido pelos imperativos da sobrevivência ou do casamento, no caso das mulheres, entre outras razões esmiuçadas na tese. Essas e outras histórias fazem deles participantes de uma *tradição de público*, uma tradição com fortes raízes ibéricas, a dos cidadãos mais expostos à cultura oral do que à cultura letrada, mas que podem vencer as determinantes e se fiar com os livros, à moda, ou quase, dos letrados (OLIVEIRA et al, 2010, p. 80). Os 12, em miúdos, não são figuras de todo estranhas ao nosso imaginário.

A propósito, o estudo de tal *tradição de público* figura entre as matérias mais interessantes no campo da leitura. Essa investigação desperta uma certa sociabilidade em torno do livro, em particular no Brasil do século XIX, à qual estamos pouco habituados a referendar (NEVES apud ABREU, 1999, p. 378). Pensar nesse período de formação é pensar na leitura feita pelas mulheres – no que os estudos de gênero têm avançado –, na leitura que era ouvida da boca dos outros – nas cozinhas ou na hora das costuras. Ou na leitura que partia das tavernas, espaço de conversa dos homens, em direção aos outros espaços, transmutada, adulterada, um telefone sem fio. Esses leitores nem sequer sabiam ler, porque ler era próprio de quem venceu a pobreza. Mas podiam ouvir e contar o que ouviram (ALVES, J. apud NEVES, 2009, p. 93).

Os leitores aqui estudados vieram das classes populares, mas figurando em extremos. Há os que foram muito pobres, como a recepcionista Rosane, o aposentado Aldo e o ascensorista José Pereira – esse, tendo recolhido num lixão seus primeiros *equipamentos de leitura*, algumas revistas *O Cruzeiro*. E há os remediados, como Sira e Mirco – ambos estrangeiros, ela espanhola, ele italiano – que se não provaram da fartura, do mesmo

modo não sabem o que significa privação extrema.

De qualquer modo, a exigência de trabalhar muito cedo ou de migrar os colocaram fora da escola, mas não longe dos livros, dos quais se mantiveram próximos por prazer ou mesmo por distinção. Serem leitores se tornou uma marca pessoal nos ambientes em que viveram e vivem. Entre os seus, são os mais requisitados para interpretar os fatos do noticiário – ou mesmo para contar o que leram, papel bastante acentuado na biografia de leitor do guardião João Enio, por exemplo, o que faz dele um *leitor público*. O mesmo se diga da dona de casa Terezinha Hubie, octogenária que carrega poesias impressas na bolsa, distribuindo-as no ponto do ônibus ou nas reuniões da Legião de Maria. “Tem poesia aí?” – há quem lhe pergunte.

Na totalidade, vale dizer, os 12 falam de sua vida de leitores com a mesma fluência com a qual exporiam suas trajetórias amorosas ou profissionais. Ora, biografar-se como autor e leitor é difícil para os letrados – ou pelo menos pouco habitual –, que dirá entre os pouco expostos à escola.

À época da pesquisa – iniciada em 2007 – estavam na faixa dos 37 e os 80 anos, sendo que o mais estudado, Anderson, concluiu o ensino médio. Eles são o que se pode chamar de *leitores de exceção*, e os dados que oferecem à primeira vista podem parecer pouco confiáveis, justo por representarem uma pequena parcela do universo da leitura. Os tecnocratas podem dizer que essas pessoas são estatisticamente irrelevantes. Eis uma questão a resolver.

Retrato

Do ponto de vista quantitativo, os leitores de baixa escolaridade não formam um número para o topo dos *rankings*. São poucos – os leitores no Brasil são majoritariamente os que concluíram o ensino superior. Mas nenhuma análise com um mínimo de ambição sociológica desprezaria esse corpo estranho, pois representa um alento na geografia humana brasileira. É preciso inclusive arriscar uma hipótese para a invisibilidade dos *leitores de exceção*: enfrentar a relevância desse dado implica enfrentar uma condicionante cultural, a que relaciona desempenho de leitura com permanência na escola. É como não pudesse haver vida inteligente fora dessa equação.

Como se repete à exaustão, a leitura no Brasil é escolarizada – uma vez que cabe à escola formar o leitor, suprimindo o estado negligente, compensando a falta de espaços “laicos” de leitura, a baixa responsabilidade das empresas e das igrejas com essa questão. Some-se a essa cantilena o ceticismo encarnado dos brasileiros quanto aos efeitos reais da leitura livre e desinteressada, prática brindada muito mais como “elogio do hábito” do que como condição para alguém existir ou como processo civilizatório.

Deve-se alertar de que, desde sua formação, a leitura no Brasil passou para a custódia da escola, que a traduziu numa perspectiva didática e

não num plano estético (LAJOLO, 2000, p. 45). O saber acadêmico estabelece o que ler e como ler, violando o direito de escolha, desafiando um conceito iluminista de conhecimento. Assim nos conformamos a entender a ordem das coisas. E a desconfiar de quem pense diferente. É só fazer o teste. Educação é sinônimo de escola, e que venha a fogueira para quem ousar afrouxar o torniquete.

O cenário da leitura seria de fato muito pior sem a escola. Apontá-la como vilã, um abatedouro de novos leitores, é um argumento destrutivo. O que se esconde por trás da casuística *escola versus leitura*, contudo, é um movimento repetitivo, um eterno retorno ao ponto de saída. Entende-se que só a escola pode garantir o leitor. Pior: a escola teria o monopólio do “leitor crítico”, com folga um dos jargões mais repetidos da pedagogia, mesmo debaixo do alerta de que se está servindo sicuta aos alunos ao pensar assim. Por esse raciocínio, só haverá leitores tanto mais existirem escolas. E escolas que formem o leitor desde pequenino, o ciclo básico. Como isso nunca acontece, ou não acontece na medida desejável, fica-se onde está. Sobra pouco holofote e saliva para os leitores adultos, habitantes do fracasso.

Pois *a resposta está errada*, como se diz nos programas de auditório. Há leitores que se formam à revelia da escola e da leitura instrumentalizada pelas fichas de leitura, pelos livros adotados. Esses leitores invisíveis são figuras importantes – sejam mil ou um milhão, não importa. Mais do que isso: como agem de maneira diferente do que costuma ser programado pela educação, trazem instabilidade, obrigando a rever conceitos mineralizados.

Esses leitores, por exemplo, desafiam a hierarquia de autores, os cânones, a curadoria do que deve ser lido, a palavra da crítica, as escolhas do MEC, o *lobby* do mercado editorial. E, por que não dizer, dão um golpe no sombrio caráter *evolutivo* da leitura, espécie de herança maldita do positivismo aplicado ao ensino. O leitor pode se tornar melhor, é inegável, provando da papa fina, tal como disse Oswald de Andrade. Mas isso não significa que ser melhor seja o equivalente a passar da sétima para a oitava série.

Um dos bons instrumentos para pensar essa leitura que acontece pelas bordas, de forma marginal, é a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*² do Instituto Pró-Livro. Pesa sobre esse estudo uma série de desconfianças. Em suas três edições [2001, 2008 e 2012], o estudo teria atendido mais aos interesses de mercado do que propriamente a subsidiar a leitura. É financiada por editoras associadas e livreiros, que precisam descobrir, entre outras, como fazem para vender livros no Brasil, preocupação que dispensa malabarismos para se justificar. A edição de 2012 da pesquisa, por exemplo, teve forte acento na predisposição, ou não, de ler o livro digital, por motivos óbvios: esse é um novo filão de mercado e era preciso aferir o que a população pensava a respeito.

² A edição 2008 da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* cobre 92,3% da população brasileira, somando 5.012 entrevistas domiciliares. A edição 2012 segue o mesmo padrão e atingiu 93% da população, sendo 51% da Classe C; 24% da Classe DE; 23% da Classe B; 2% da Classe A. O documento está disponível no site www.prolivro.org.

Pode-se argumentar que é ingênuo ler *Retratos da Leitura no Brasil* como um retrato digno das lides acadêmicas, uma fonte segura para planejamentos educacionais ou algo que valha. Os departamentos de Educação e de Letras das universidades teriam mais e melhor a dizer. Mas se deve lembrar também que estudada em paralelo a outros instrumentos, como o Índice Nacional de Alfabetismo Funcional, o Inaf, ou mesmo com estudos do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, o Ipea, para citar dois, a pesquisa do Pró-Livro ajuda a desenhar uma paisagem sobre esse assunto. Com uma vantagem – sob a ótica também de mercado, a leitura ganha musculatura, tornado-se menos um problema da escola e mais um problema da sociedade.

No mais, a influência da academia na elaboração de *Retratos... é flagrante*, o que lhe garante o *pedigree*. Estão ali as principais preocupações trabalhadas pelos estudiosos de leitura, como o afeto, os lugares do livro, a transmissão da prática (COSTA, 2009). A edição de 2012³, por exemplo, mostra que 87% dos não leitores – assim chamados aqueles que não leram um livro inteiro ou em partes nos três meses anteriores à pesquisa – nunca ganharam um livro de presente. É uma informação algo afetiva. O significado do livro – e da leitura, por tabela – tem a ver com a escola, mas também com os ritos sociais e familiares. Outro dado: 63% dos não leitores nunca viram a mãe lendo e 58% nunca flagraram o pai com o livro nas mãos. A máxima dos exemplos que arrastam aqui se confirma em tabelas.

São diversos os empenhos da pesquisa – alguns no mínimo saborosos – sobre as determinantes que podem levar alguém a ser leitor ou não leitor. À primeira vista, esses dados dizem pouco sobre o leitor não escolarizado, que é o que aqui interessa, mas num olhar mais atento se percebe que muitas dessas rotinas positivas que incidiram sobre os que se declaram leitores atingiram os que tinham todos os requisitos para se tornarem não leitores.

A leitora Rosane, por exemplo, ganhou um livro de presente quando adulta, na tarde em que seu filho foi vítima de uma bala perdida e morreu – um episódio ocorrido em Colombo, na Região Metropolitana de Curitiba. Esse fato, sem trocadilho, serviu de gatilho para que se reabilitasse como leitora, faceta perdida na zona rural onde passou a infância, estudando numa sala seriada. O marceneiro Devanir ganhou *Zadig*, de Voltaire, da patroa de sua mãe. Foi determinante. Eloir ganhou *O menino do dedo verde*, de Maurice Druon, de um professor. Diga-se o mesmo.

Retratos... informa que 19% dos não leitores são analfabetos ou algo próximo disso; outros 30% têm até a 4.^a série – logo, não definiram suas práticas de leitura. Mostra que os não leitores são jovens e jovens adultos, apartados da escola: 12% dos não leitores têm de 18 a 24 anos; 10% de 25 a 29 anos; 17% de 30 a 39 anos; outros 17% de 40 a 49 anos. Formam uma massa de 50% da população brasileira. Leem de maneira sofrível – 19%

³ Na edição 2008 de *Retratos da Leitura no Brasil*, o não leitor representa nada menos do que 48% de todo o estudo do Pró-Livro e equivale a 77 milhões de brasileiros. (AMORIM, 2008, p. 27) Na aferição de 2012, o número salta para 50%, algo como 88 milhões de pessoas.

dos entrevistados leem devagar; 8% não compreendem o que leem; 20% não têm paciência para ler; 12% alegam falta de concentração (IPL, 2012, p. 110).

Ora, é dessa massa que saíram os leitores de baixa escolaridade. São próximos – numa linha de transição. Dois grupos desproporcionais no tamanho, mas que guardam parentesco – um parentesco que pede investigação. Embora partes da mesma cena brasileira, alguns dentre esses superaram a repetência, o trauma do abandono escolar, a dificuldade de interpretação de um texto, a falta de estímulo familiar e continuaram fazendo o que se espera de um leitor – leituras criadoras (BOURDIEU, 1996, p. 15). Vale repetir o desaforo numérico: mil ou um milhão? Não importa.

Não raro, a turma da exceção desfruta de uma troca com a leitura tanto mais prazerosa do que aqueles que conseguiram se manter como leitores, não raro por força do mundo corporativo, o que rende uma outra pesquisa. Leem mesmo lendo mal. Ou lendo “errado”, caso se tome como parâmetro as metas traçadas pelas escolas mais tradicionais, que amarram a leitura à assimilação dos conteúdos. *Retratos...* dá pistas a respeito dessas negociatas, mesmo que para muitos tenha interesses espúrios, como se vender livros fosse pecado.

Os leitores de baixa escolaridade leem graças à escola. Sim. Perderam em qualidade de leitura ao se afastarem dos bancos escolares. Sim. Poderiam ter se perdido para sempre, como milhões de outros. Mas tomaram para si o lado mais lúdico da leitura, pois talvez não tenham tido tempo de converter a leitura em tarefa. Pelo menos é esse o testemunho dos 12 leitores estudados.

Alguns dados da pesquisa do Pró-Livro dão conta dessa relação delicada entre estudar e ler: para 71% dos entrevistados **classificados como leitores** a biblioteca é um lugar para estudar (61%) ou um espaço destinado a estudantes (28%); 66% dos consultados leem livros didáticos. Findada a escola, minguou o leitor, a não ser que ele seja mantido na rédea curta pelos ditames do mundo corporativo, e suas exigências de leitura técnica (LINDOSO, 2004, p. 12).

Trata-se de uma tradição enraizada. A vinculação entre leitura e estudo tem inclusive desdobramentos nefastos, como o letramento por aparência, um pó de arroz que maquia os dados. Pergunte a um letrado e ele se dirá leitor. Há por extensão o letramento como moral (MARTINS apud ABREU, 1999, p. 481). Ler nos faz melhores. Quem lê estudou. É alguém. Ler é ter valores, é seguir uma cívica. Por aí vai a carta de boas intenções.

Em meio a esse cenário sem muito alento, encontra-se o dado que 29% dos adultos procuram livros por si só. É no meio dessa parcela que mantém uma relação desabrida com o livro que estão – ao lado dos formados em faculdades, em maior grau, e ensino médio, em menor grau – os poucos que mal terminaram o ensino fundamental, mas que desafiam o eco

das bibliotecas e as ocupam. Pesquisá-los é um desafio – um desafio que os 12 entrevistados em profundidade para a tese *O leitor e a cidade* apenas aponta, como um farol para quem quiser seguir adiante.

Vale repetir: as razões que mantiveram esses 12 na seara da leitura parecem simples de explicar. Tiveram uma experiência prazerosa da leitura e a atualizaram em outros momentos da vida. Voltaram ao texto sem voltar à escola. Superaram as dificuldades mecânicas da leitura. Reivindicaram um direito – ou a melhor parte dele. Uma pesquisa estatística poderia dar conta de responder o que os moveu. Mas não é assim que se fala do leitor – e nem é assim que eles falam deles mesmos, nos momentos em que se biografam, com astúcia, sem o amparo de um diploma emoldurado na parede.

Entendeu-se que o melhor a fazer era investigar a memória e o território desses leitores (AUGÉ, 2010). Buscou-se o imaginário daqueles que leem sem terem fincado raízes na cultura escolar. Foram traçadas hipóteses – como a da nostalgia pela escola perdida, aqui já referendada, mas também a tese da leitura como resposta aos impasses do “noticiário”, palavra que serve como guarda-chuva para significar os impasses da cidade, do tempo, da violência, ou que outras realidades se queira invocar para traduzir os dilemas da sociedade contemporânea (CANCLINI apud SERRA, 2005).

Mapas

O *mapeamento* dos leitores de exceção pode ser iniciado no século XVIII, com a chamada Revolução da Leitura, expressão mais que perfeita para o momento em que há uma profusão de livros e impressos ao alcance da população. O mundo fica povoado de leitores individuais, que leem por prazer, não raro em detrimento da vida social ou em oposição à moral vigente, perigo que consolida a aura da leitura como formação, mas também como subversão. É boa, mas recomenda-se regulá-la (DARNTON, 1996, p. 252), o que de fato ocorreu.

Os textos do *período revolucionário*, se é que assim se pode dizer, chegavam também àqueles que não eram leitores por excelência – os homens letrados –, mas, por vias tortas, às mulheres, às crianças e aos criados, com folga os primeiros leitores com baixa exposição à escola, confirmando a máxima de Michel de Certeau – o consumo cultural é por si só uma produção cultural (BURKE, 2008, p. 103). Eis o ponto.

Segue-se, nesse mapa, para outro momento chave, a *Belle Époque*, um período que invoca tanto o barão Haussmann – remodelando Paris – como a figura baudelariana do homem das ruas, que lê e é lido. Ler é um ato urbano. A cidade muda mais rapidamente do que as pessoas (LE GOFF, 1988, p. 143), instaurando a excitação do tempo e da arquitetura por sobre a literatura e o leitor. Há uma tensão na maneira de ler. Ser moderno é estar

junto (MAFFESOLI, 1997, p. 247) – e estar junto é uma reivindicação algo poética também dos não leitores, senão em qualquer tempo, pelo menos entre os aqui observados.

O próximo ponto na construção do perfil desse *quase não leitor* é a Chicago, a metrópole industrial dos Estados Unidos das primeiras décadas do século XX. A engrenagem urbana parecia perto de massacrar o “homem da multidão”, apagando Baudelaire. Em vez da descoberta de si, como proclamava a literatura de outrora, a encenação da grande urbe, a perda da identidade (MONGIN, 2009, p. 61). George Simmel e Robert Park mostram que o cidadão pode reagir – pela leitura de jornais, inclusive. Um novo homem emerge do contato com espaço público (ELIAS, 1994, p. 220, 221; FRÚGOLI, 2007, p. 47, 48). Pode-se chamá-lo de leitor, numa dimensão que extrapola a pensada pela escola.

O leitor que surge dessas reviravoltas é um hermeneuta (CHARTIER, 2001, p. 103-104), que extrai da cidade uma gramática (CERTEAU, 2008, p. 78) e um desejo de se legitimizar (HARVEY, 2011, p. 19). Para ele, ler não é decifrar códigos. Ler é encontrar a palavra, apropriar-se do texto de forma inventiva, é superar as condicionantes sociais (CHARTIER, 2009). Ora, não há melhor maneira de se aproximar desses homens e mulheres do que escutando confidências sobre seus modos de ler e sobre os sentidos que encontram (PÉCORA apud CHARTIER, 2009, p. 12).

Na pesquisa, depois de uma visita a essas construções sobre o leitor, investigou-se a memória familiar, memória de leitor, memória escolar, práticas de leitura e práticas urbanas. Acabou-se por verificar também que quatro desses leitores 12 com baixa exposição à escola ou com escolarização difícil também se dedicam à escrita, uma questão à parte. Embora a maior contribuição das entrevistas tenha sido recolher a memória desses leitores, as hipóteses iniciais se confirmaram.

Quase na maioria, os leitores com baixa exposição à escola passaram por uma experiência gratificante no ambiente de ensino, mas esse espaço lhes foi tirado de forma abrupta. Manter-se como leitor foi uma maneira de preencher esse espaço vazio. As carências educacionais, contudo, levaram à conformação de um leitor anárquico, anacrônico, eclético, focado na leitura como prazer, passatempo, abrigo, avançando pouco para leituras mais consistentes (FERNANDES, 2012).

São reconhecidos como leitores nos meios em que vivem, não raro *funcionando* como agentes de leitura. Orgulham-se da condição de leitor. E, de resto, cumprem a missão da leitura – sentem-se refletidos nas obras e modificados por elas. São um verdadeiro catálogo de tudo o que já se falou sobre leitores e leitura. Leem em voz alta e em silêncio. Leem de forma intensiva e extensiva. Consomem livros. E os sacralizam. Permanecem leitores mesmo sem encontrar ao seu redor nada ou quase nada que os legitime (TRAVANCAS, 2001, p. 57).

Práticas

Deve-se destacar aqui, da experiência da observação participante dos 12 leitores, a maneira como leem, suas práticas. Eles trocam livros, à moda de outras trocas, como as receitas de bolo, simpatias, favores, mas sem cair na banalidade. Com exceção da cuidadora Laurinda, os demais contabilizam o que leram como um feito. Dizem o quanto leram no último ano. Exibem listas. Tendem, igualmente, a serem pró-ativos, convidando os demais à leitura e a lamentar as baixas possibilidades de encontrar outros leitores nos ambientes em que circulam. “Não fico falando de livros com o pessoal daqui [da marcenaria]. Sei que desperta curiosidade. Quando eles me perguntam digo que é um *hobby*”, comenta o marceneiro Devanir.

Nenhum dos 12 leitores é comprador habitual de livros. Costumam ganhar – parte do ritual de reconhecimento de seus pares –, emprestar e de frequentar espaços públicos de leitura, formando pequenas redes de leitores, nas quais recomendam esse ou aquele livro. Gozam de confiança e costumam prezá-la.

Quanto aos espaços de leitura, costumam buscar o conforto. Evitam situações adversas, como a leitura no ônibus. O aposentado Aldo, o pintor de *banners* Anderson, a estrangeira Sira, a cozinheira Fabiana e a dona de casa Terezinha preferem a leitura reservada. Os demais, leem em público, em desacordo com uma máxima brasileira, que reverencia a leitura privada, talvez por associá-la ao estudo. Eloir lê no táxi em que trabalha; Devanir lê no chão da marcenaria; José lê no elevador que opera; João lê numa guarita do Alto da XV, em Curitiba, onde trabalha como guardião; o torneiro mecânico aposentado Mirco lê nas salas de consultório médico; Rosane lê na portaria da faculdade, onde trabalha; e Laurinda lê em intervalos do seu trabalho como cuidadora da mãe.

Onde moram, deixam os livros em destaque, indicando que ali reside um leitor. Como vivem em espaços em que a leitura não é, a rigor, importante, organizam suas leituras no momento em que a maioria está à mercê de outras atividades. Leem no contraturno dos outros. Eloir arrumou para si um pequeno espaço de leitura dentro da casa que divide com um irmão. Aldo, aposentado, lê enquanto a mulher assiste às novelas; Fabiana e Terezinha leem de noite, quando os outros dormem. “Pode cair o mundo quando eu estou lendo”, avisa Mirco.

O que muda? Dos 12 leitores, todos admitem que a literatura ajuda a prestar mais atenção ao que se passa ao redor. Oito podem ser chamados de observadores privilegiados do espaço urbano: Eloir, motorista de táxi, recolhe histórias dos passageiros; Devanir, o marceneiro, entra na casa dos clientes e admite que os observa, inclusive no que leem se há livros; o aposentado Aldo é um caminhante diário e se identifica com a imagem do *flâneur*; Fabiana, mulher transexual e cozinheira num shopping, se depara

todos os dias com o olhar de curiosidade sobre sua condição de transexual. Ela os lê. João, o guardião, ocupa uma praça no Alto da XV, ao lado de uma guarita. É referência no trânsito da região. Os exemplos se multiplicam. Dos 12, cinco se disseram “observadores de personagens urbanos”, que imaginam, não raro, terem saído das páginas da literatura.

Por fim

O moleiro Menocchio, leitor herege do século XVI descrito pelo historiador Carlo Ginzburg, não teria chamado atenção da Inquisição apenas por ler muito, algo inesperado para um homem pobre, mas por pensar demais. Haveria ainda outro sofrimento de Menocchio – a solidão. O moleiro não tinha com quem dividir sua experiência com os livros (GINZBURG, 1987, p. 205-206).

Os 12 leitores analisados não sofreram perseguição – no máximo enfrentaram o olhar de estranheza dos parentes, que em vários depoimentos aparecem como acusadores (“dizem que queremos ser melhores do que os outros”). Mas sabem o que é a solidão da leitura e a ausência de pares. Enfrentam também uma outra solidão – a dos números e a das análises. Sabe-se muito pouco, quanti e qualitativamente, sobre esses homens e mulheres fadados a serem não leitores.

Como escreveu o crítico literário Otto Maria Carpeaux, parafraseando o médico e estadista Georges Clemenceau, a leitura das massas do povo brasileiro é assunto sério demais para ser tratado pelos métodos acadêmicos convencionais (CARPEAUX apud BOSI, 2007, p. 10). Eis a questão. Para essa parcela anônima, ser leitor é o que melhor puderam fazer. Ler é uma forma de emancipação (NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2008, p. 214). Uma distinção. Uma experiência verdadeira. É o que dizem suas memórias, que podem e devem ser cruzadas com pesquisas, sem trauma ou prejuízos.

E não só com *Retratos da Leitura no Brasil*, mas com o Índice Nacional de Alfabetismo Funcional (Inaf). A edição de 2001, por exemplo, mostra que o maior ou o menor êxito dos poucos escolarizados no campo das letras está relacionado à convivência ou não com materiais de leitura em casa, na infância.

Entre os que não leem nada ou quase nada, 42% não tinham livros ou cadernos em casa no momento da pesquisa. Entre os que alcançaram um nível básico de leitura, apenas 3% não tiveram contato com suportes semelhantes (GALVÃO apud RIBEIRO, 2003, p. 129). É um dado quase banal, mas bom o bastante para provocar mudanças nas políticas da leitura. Um livro em casa muda tudo? Pois custa muito pouco mudar.

Dos leitores desta tese, apenas Rosane não teve nenhum tipo de material de leitura em casa na infância. Em algum momento, pelo menos um gibi, um romance ou um livro didático de um irmão mais velho lhes

indicou que ali estava um objeto de valor, logo transformado em objeto de desejo e fonte de prazer. “Afinal, as práticas de leitura são modos de interação com a memória” (BARRETO apud ABREU; SCHAPOCHNIK, 2005, p. 516).

Ao discorrerem sobre suas memórias de leitores os 12, com frequência, remetem a dois territórios de infância – a casa e a escola. A casa é o “centro geométrico do mundo”, a partir da qual todo o resto passa a se desenvolver (BOSI, 2003, p. 435). Depois da casa e da escola vem a cidade. Os leitores aqui estudados vivem publicamente a sua condição. Leem em elevadores, portarias, em encontros religiosos, reafirmando a condição da qual mais se orgulham.

Há quem leia livros de autoajuda em paralelo com romances de drama social do quilate de *Cidade de Deus*, de Paulo Lins, a exemplo do pintor de banners Anderson. Mas qualquer que seja a escolha, buscam textos que falam da vida dos outros, como se encontrassem ali um espelho para personagem que são, reiterando o observado por Ecléa Bosi na sua incursão pelo mundo dos leitores de baixa instrução formal: “Forte predileção nas leituras da gente simples é pelo conhecimento das outras pessoas, do que elas pensam, de como vivem” (BOSI, 2007, p. 22).

As lições literárias dos leitores com baixa exposição à escola, por isso, figuram entre os elementos mais intrigantes da tese *O leitor e a cidade...* Por que **Aldo**, o ex-pequeno jornalista, lê Tolstói e Dostoievski? A espanhola Sira, leitora de Lorca, e o italiano Mirco, leitor de Sangari, não escondem gostar de Sidney Sheldon. Eles o fazem sem medo de serem julgados por isso, deixando à mostra que várias camadas de leitura convivem (BARTHES, 2004, p. 32).

Essas escolhas são pistas sobre os leitores. Robert Darnton e Carlo Ginzburg as procuram em seus trabalhos sobre leitores do passado. Buscam ouvir o que o leitor diz em suas escolhas, procurando o que há nelas de criador (CHARTIER, 2009, p. 235, 242). Realizam a máxima de Macedonio Fernandez, para quem a única maneira de definir o leitor é encontrando-o, descobrindo seu nome, individualizando-o. (VOLPE apud NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2008, p. 193)

Fernández, inclusive, batizava seus leitores:

Como a circulação de capas e títulos se deve às vitrines, bancas de jornal e anúncios, o Leitor de Capa, Leitor de Porta, Leitor Mínimo, ou Leitor Não Conseguído, tropeçará finalmente aqui com o autor que o levou em consideração, com o autor da capa-livro, dos Títulos-Obras. E considero que “O leitor alcançado” deve ser o título do Título que estamos apresentando de nosso romance... (FERNÁNDEZ, 2010, p. 30).

Antes de tudo, os 12 leitores aqui nominados encontraram uma relação privilegiada com o mundo. A linguagem escrita lhes permitiu o exercício da

interpretação da realidade e seus significados ocultos, deparando-se com os espaços vazios e inacabados que precisam da intervenção dos leitores, para ganharem sentido. (ZILBERMAN; RÖSING, 2009, p. 33) Pelo percalço da escola em suas vidas, ganharam um atalho para não repetir a história de seus semelhantes (MARTINS, J., 2008, p. 90, 91). A contradição fez deles uma exceção.

Referências

AMORIM, Galeno (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. Brasília: Instituto Pró-Livro, 2008.

AUGÉ, Marc. **Não lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução Maria Lúcia Pereira. 8. ed. Campinas: Papirus, 2010.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Coleção Tópicos).

BARRETO, Sônia Régis. Modos de ler, modos de pensar: leitura e memória. In: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson (Org.). **Cultura letrada no Brasil**: objetos e práticas. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo: Fapesp, 2005.

BARTHES, Roland. **O grão da voz**: entrevistas 1962-1980. Tradução Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 10. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BOURDIEU, Pierre, **As regras da arte**: gênese e estrutura do campo literário. Tradução Miguel Serras Pereira. Lisboa: Presença, 1996.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** 2. ed. rev. e amp. Tradução Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

CANCLINI, Nestor García. O papel da cultura em cidades pouco sustentáveis. Tradução de Maria Paula Gurgel Ribeiro. In: SERRA, Mônica Allende (Org.). **Diversidade cultural e desenvolvimento urbano**. São Paulo: Iluminuras, 2005.

CARPEAUX, Otto Maria. Prefácio. In: BOSI, Ecléa. **Cultura de massa e cultura popular**: leituras de operárias. 11. ed. rev. Petrópolis: Vozes, 2007.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: morar, cozinhar. 7. ed. Tradução Ephraim Ferreira Alves e Lúcia Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2008. v.2.

CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. 4. ed. Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: Artmed, 2001.

COSTA, Marta Morais da. **Sempreviva, a leitura**. Curitiba: Aymar, 2009.

DARNTON, Robert. **O iluminismo como negócio**: história da publicação da “Enciclopédia” 1775-1800. Tradução Laura Teixeira Motta e Márcia Lúcia. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. v. 1.

FERNANDES, José Carlos. **O leitor e a cidade**: caminhos e descaminhos da leitura e da literatura entre pessoas com baixa exposição à escola. Tese de doutorado. Curitiba: UFPR, 2012.

FERNÁNDEZ, Macedonio. **Museu do romance da eterna**. Tradução Gênese Andrade. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

FRÚGOLI Jr., Heitor. **Sociabilidade urbana**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007. (Coleção Passo a Passo, v. 80).

GALVÃO, Vera Masagão. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.) **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do Inaf 2001. São Paulo: Global, 2003.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição. Tradução Maria Betania Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 21.ª ed. São Paulo: Loyola, 2011.

IPL – INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da Leitura no Brasil 2012**. Disponível em www.prolivro.org.br. Acesso em 2 de maio de 2012.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

LE GOFF, Jacques. **Por amor às cidades**: conversações com Jean Lebrun. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Unesp, 1988.

LINDOSO, Felipe. **O Brasil pode se tornar um país de leitores?**: política para a cultura, política para o livro. São Paulo: Summus, 2004.

MAFFESOLI, Michel. **A transfiguração do político**: a tribalização do mundo. Tradução Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1997.

MARTINS, Ana Luiza. Gabinetes de leitura no Império: casas esquecidas da censura? In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples**: cotidiano e história na modernidade anômala. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MONGIN, Olivier. **A condição urbana**: a cidade na era da globalização. Tradução Letícia Martins de Andrade. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

NEVES, Lúcia Maria P. das. Antídoto contra obras “ímpias e sediciosas”: censura e repressão no Brasil de 1808 a 1824. In: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

NEVES, Lúcia Maria Bastos P. das (Org.). **Livros e impressos**: retratos do Setecentos e do Oitocentos. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2009.

OLIVEIRA, Cláudia de. VELLOSO, Monica Pimenta. LINS, Vera. **O moderno em revistas**. Representações do Rio de Janeiro de 1890 a 1930. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

PÉCORA, Alcir. O campo das práticas da leitura, segundo Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. 4. ed. Tradução Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

PERUZZO, Cicilia Maria Krohling. Observação participante e pesquisa-ação. In:

DUARTE, Jorge. BARROS, Antonio (Org.). **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

TRAVANCAS, Isabel. **O livro no jornal**: os suplementos literários dos jornais franceses e brasileiros nos anos 90. São Paulo: Ateliê, 2001.

VOLPE, Miriam L. Uma travessia da leitura através dos sonhos. In: NASCIMENTO, Evando; OLIVEIRA, Maria Clara Castellões de (Org.). **Leitura e experiência**: teoria, crítica, relato. São Paulo: Annablume; Juiz de Fora: UFJF, 2008.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania M. K. (Org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

Recebido em 20/11/2013

Aprovado em 07/02/2014

Documento

Entrevista com Daniel de Oliveira Gomes

GOMES, Daniel de Oliveira. **Dissonâncias de Foucault**. São Paulo: Lumme Editor, 2012.

CL¹. Por se tratar de um tema e autor que fogem de debates no nível do senso comum, como você definiria seu público-alvo?

¹ Entrevistadora: Carla Lavorati (jornalista e mestre em Letras pela UNICENTRO - PR)

DG. É um livro de interesse acadêmico e, acho, também geral, para quem tem algum interesse em Michel Foucault, por que não?... Este é um filósofo trabalhado em vários campos do saber e talvez o livro agrade a muitos alunos e estudantes que simpatizam com o autor, nas Universidades. O discurso de Foucault vai desde a medicina, direito, sociologia, até a literatura, que é o campo em que sou mais especializado, juntamente com filosofia. Foucault mapeou, de um modo que apenas ele o faria, todo o pensamento ocidental, toda uma rede que articula discursos ainda hoje, e quando um pensamento se dirige a ele já está enquadrado nesse mapa. Assim, Foucault é um assunto complicado para se ponderar achando-se uma voz do exterior, da Universidade, do Intelectual, por exemplo, pois ele multiplica dissonâncias, e você acaba reverberado nele, mesmo que não queira. Essa foi a dificuldade do meu livro, ser o mais franco possível com o próprio Foucault, porque ninguém precisa ler um manual ou uma historiografia sobre este autor, o melhor é pegar o Foucault na raiz, nos seus textos, diretamente. Então, o problema de escrever sobre Foucault está em aceitar a marginalidade, em se escrever para foucaultianos, de algum modo. Mas ele não escrevia para seus seguidores, não se trata de uma seita, como muitos seguidores querem fazer com o autor. Ele é um autor chave para a academia, para pensar o próprio pensamento nas Humanidades, e não há como passar por qualquer curso universitário sem ter lido algum livro dele. Estou falando de Letras, Sociologia, História, Medicina, Direito, Enfermagem, etc... Outra dificuldade é que quando escrevi o livro, buscava uma editora e um amigo me sugeriu a editora Lumme, de São Paulo, que, no fim, apostou neste trabalho com muito carinho. Há muitos textos e livros harmônicos sobre este autor, por aí, nas livrarias, mas, procurando bem, sempre tem um espaço a mais no mercado editorial para algo meio diferente ou ousado. No meu caso, não é o harmônico, mas firmar a dissonância o que busco.

CL. No seu livro *Dissonâncias de Foucault* é possível pensar numa questão central na qual as demais reflexões são desenvolvidas. Uma espécie de “ostinato” de onde derivam diferentes possibilidades críticas?

DG. Você fala em “ostinato” que é um tema próprio do campo da música e que Blanchot trabalha, mas podemos simplificar, falando, mais simplesmente, em “experiência melódica”. É o que faço, uma experiência melódica com a escritura, tendo Foucault como apoio. Fazer um trabalho experimental é um tanto complicado, neste caso, pois justamente não teria uma questão central, e se pensasse em uma questão central seria ela o próprio Foucault. Os temas que lido são: ética, sorriso, solidão, poder, autoria, militância, e outros, eis alguns temas meio gerais, em Michel Foucault, que me despertaram interesse para a produção deste livro. Bem, sobre possibilidades críticas, vejo vários modos de se trabalhar com Foucault, desde uma maneira mais didática e instrumental, tentando “aplicar” seus conceitos no mundo, na literatura, na vida, até um modo mais ensaístico e livre que busca despertar novos debates desde os seus livros. Quem sabe, sem perder minha tendência ensaística, eu busco talvez um meio termo entre estas maneiras de ler Foucault hoje em dia. Não quero verificar a utilidade de Foucault para a educação, por exemplo, como virou moda instrumentalista no Brasil, excetuando-se alguns nomes mais brilhantes como Veiga Neto e outros, mas também jamais quereria dizer que a filosofia foucaultiana está antiga, é inaplicável, e deve ser revitalizada ou ser substituída por, por exemplo, Agamben ou Nancy, como outra linha de pesquisadores às vezes acaba por fazer. Foucault é insubstituível. Nele, não se vai simplesmente da teoria para prática. Seria como dizer que podemos pegar um quadro de Van Gogh e colocar no lugar um de Duchamp, pois o pós-impressionismo acabou. Afinal, se trataria de outra coisa, em outro tempo e lugar.

CL. O próprio título, no uso da palavra “dissonâncias”, traz uma carga sugestiva do que podemos esperar para as reflexões no interior do livro. Mesmo que de modo sucinto, fale um pouco sobre essa relação entre o título e a obra.

DG. A ideia era mais a de verificar um tema específico em Foucault o qual eu chamei de “dissonâncias”, que é um termo que retiro do campo da música. Os debates do presente em torno deste filósofo, tal como venho percebendo, buscam investigar as discrepâncias, as dissonâncias, não de seus conceitos, mas desde a própria postura do autor. Não há tanta possibilidade de ficar vendo incoerências nos conceitos do Foucault, pois eles são, por natureza, muito bem amarrados em um projeto mais amplo, o de produzir uma geografia, uma arqueogenealogia, um mosaico filosófico, digamos. Acredito que meu livro, se tem esta carga sugestiva, vai neste caminho, pois muita coisa já foi dita sobre Foucault e, para mim, não se trata de propriamente criar suplementos, reflexões críticas que simplifiquem o autor. O que é complexo deve ser respeitado em sua natural complexidade e é o que busco operar. Não digo que quero tornar Foucault mais complexo do que já é, não sou louco. Durval Albuquerque Jr. disse sobre meu livro

que há ali uma “música do pensamento” e me parece que é um pouco por aí, essa música é o próprio Foucault reverberando dissonantemente, digamos, pela minha leitura. Falar dissonantemente sobre Foucault, para mim, é falar ao lado dele e não para criticá-lo. A dissonância é a marca desse autor. Há quem tenha criticado Foucault por isto, como fez o filósofo Jean Baudrillard, em “Esquecer Foucault”, mas de quem discordo. A questão da volatilização do político colocou Baudrillard em outro extremo, em outras preocupações, e não acho certo ele criticar a visão de poder em Foucault simplesmente o colocando como apolítico. Há quem tenha, como Margarete Rago, investigado a possibilidade de aproximar Foucault do anarquismo. Mas não o considero apolítico ou anarquista. Foucault estudava o poder e não o político (trans-político). Há muito a desfrutar de Foucault, o que apreender dele... Este autor foi estudado obsessivamente em uma determinada época, como nos anos 90 e 2000, mas, agora, parece que a academia enjoou ou se recusou a entender certas coisas que ele postula e que a desestabilizava, por um lado. Então é preciso reler Foucault, cada vez mais, para ver se alguma coisa se transforma naquilo que achamos essencial para o conhecimento do presente. Hoje, podemos ler Foucault com olhares que há décadas atrás não era tão possível, mas não se tem feito tanto isto porque muitos acham que é preciso ir além. Só que, com Foucault, é quase sempre como ir “aquém”. Agora é o momento de ler Foucault e não de fugir dele em direção a modismos e teorias consideradas do “além”. Nada há além de Foucault, em certo sentido, para mim, em alguns temas, é como ouvir a voz do sábio na montanha, é preciso voltar à montanha às vezes para ouvir coisas, mas estas coisas são sobre nós mesmos, sobre o nosso interior, o cotidiano do pensar, os poderes que nos afligem e nos levam à montanha. A dissonância está no caminho. Já me acusaram de ter “parado” em Foucault, mas com ele sempre se está dando início a outra coisa, é sempre o começo. A sociedade muda, desarmonizando, as coisas giram, e Foucault também, é a lei da dissonância.

CL. Quais foram as principais dificuldades que você, enquanto autor, encontrou durante a trajetória de elaboração de *Dissonâncias de Foucault*?

DG. Escrevi o livro sem nenhum auxílio direto e por puro prazer. Não requeri nenhuma bolsa ou solicitei licença de pós-doutorado para escrevê-lo. Em verdade, já venho trabalhando com o autor Michel Foucault há certo tempo; alguns capítulos do livro vêm de um estágio que fiz como professor visitante em Resistência, na Argentina, em 2011. Quando falo em postura dissonante de Foucault é porque essa multiplicidade da dissonância foucaultiana já está viva desde a própria biografia do autor. Foi um dos primeiros intelectuais a morrer de AIDS, etc. Foucault começou seus estudos com um TCC sobre Hegel, tornou-se comunista

e, estranhamente, cria uma literatura que não segue os preceitos de Marx ou Hegel. Foi professor de psicologia em *Lille*, perto de Paris, aliás na mesma universidade que me abrigou em estágio doutoral em 2006. Sei que Foucault gostava de Bachelard, foi orientado por Merleau-Ponty, mas nada tem de fenomenológico ou de utópico como estes autores; trabalhou em universidades distantes, procurava palestrar na Tunísia, Polônia ou Brasil, enfim, tudo isto já demonstra um perfil bem periférico e dissonante, na vida do filósofo. Mas, na verdade, me interessei pelo autor há muitos anos, quando ingressei no mestrado e tive de ler “A ordem do Discurso” e “O que é um autor”, com professor Pedro de Souza. Foi como se em minha cabeça tivesse dado um estalo e, do nada, passei a ver o mundo de outro modo. Desde então, ler Foucault diariamente é uma meta e estudá-lo, ainda mais. Este livro que escrevi não tem relação com meu doutorado, apenas um dos capítulos teria a ver. É um livro que vem da idéia de trabalhar a dissonância em Foucault porque essa dissonância é obrigatória para entender o autor e, geralmente, os livros críticos sobre Foucault passam por alto nesse ponto, ou investigam muito didaticamente ou funcionalmente suas ideias. Há uma música em Foucault e ela precisa ser ouvida, por mais difícil que seja.

CL. Pensando de modo mais específico sobre Michel Foucault, qual é, em sua perspectiva, a principal contribuição da leitura crítica empreendida em seu livro para os demais estudos já desenvolvidos?

DG. Procuvo relações, neste livro, com autores de literatura, como Kafka, Pessoa ou Sófocles. Na situação de um pesquisador e um professor de teoria da Literatura, que é minha área de formação e concurso, digo aos meus alunos que trabalhar Foucault com Literatura não se trata de ir apenas “aplicando” os conceitos foucaultianos em objetos literários, estéticos, pois isto seria ir da teoria para prática. Foucault não é só uma teoria filosófica que implicaria numa prática, numa técnica de leitura. Eu procuro, antes, relações onde consiga mostrar que a filosofia de Foucault também não deixa de ser um processo composicional, uma ficção, uma obra de arte, até mesmo uma música. Há quem tenha lido Derrida como “artista” e eu leio Foucault assim. Busco, também, relações com outros filósofos-artistas, os quais citaria, em especial, Nietzsche e Blanchot. Estes autores já estão basicamente bem próximos de Foucault. Outros pensadores e artistas entram no jogo como Searle, Da Vinci e, em especial, Marx, no último capítulo. E o que tem de diferente nesta proposta, isso ainda não sei dizer. Eu apenas sugiro para que o leitor adivinhe ou postule a possível diferença. Mas, não busco a diferença, busco mostrar os efeitos de um debate que já está aí, para todos visivelmente desde os anos 60.

CL. Como um estudioso de Michel Foucault, qual a avaliação que você faz das contribuições desse filósofo para pensarmos criticamente a nossa atualidade?

DG. Este meu novo livro, *Dissonâncias de Foucault*, deve ter sua importância no sentido de todo esforço que tive e que simboliza ver Foucault dentro de seus próprios paradoxos, sem querer “extrair o leite da pedra”, digamos assim. Acho que não é o caso de ficar buscando contradições no autor para depois explicá-las, se tivessem explicações o próprio Foucault as teria dado. E constantemente quando Foucault era solicitado por algum arguidor, e tentava explicar suas contradições, ele reforçava o paradoxo, a contradição, ao invés de dar a resposta que queríamos. Diziam que ele não explicava seus temas de modo simples, mas o caso é que aquilo que ele estudava nada tinha de simples, ele mergulhou na complexidade extrema de questões que põe sempre a atualidade em xeque, sempre tornam visível essa atualidade em seu “lado B”. Assim, eu tento ver Foucault do modo mais sincero possível dentro do labirinto que ele criou. Explicar o labirinto ou dar um mapa não compensa, é destruir o labirinto, é só criar um percurso mais rápido dentro dele. Eu gostaria, com este livro, de mostrar a todos que ler Foucault na nossa atualidade não é um exercício de “reatualização” ou “reaplicação” de uma teoria. Foucault não envelhece e ele sempre foi um autor fugidio, que escorrega, que causa o impacto de uma nota dissonante na melodia, e continuará sendo assim. É sua ética, seu jazz. Mas, este autor está por ser recriado, estudado, investigado em respeito àquilo que na sua época era visto como contraditório. A dissonância às vezes é o que Foucault busca, compondo textos, e não um buraco onde ele teria caído sem querer. Ora, tudo isso me abre as portas para ousar propor o meu livro *Dissonâncias de Foucault*, porque se houve um filósofo que operou a dissonância no pensamento de seu tempo e que ainda faz efeito hoje em nossos dias, este filósofo foi Michel Foucault.

Artigos

Uma Pioneira: Maria Firmina dos Reis

A Pioneer: Maria Firmina dos Reis

Zahidé Lupinacci Muzart*

Universidade Federal de Santa Catarina

*Qual é a cor de minha forma, do meu sentir?
Qual é a cor da tempestade de dilacerações que me abala?
Qual a de meus sonhos e gritos? Qual a de meus desejos e febre?*
Cruz e Sousa, *Emparedado*¹

Resumo: Nesse artigo analiso alguns aspectos da vida e da obra da escritora maranhense Maria Firmina dos Reis cujo livro *Úrsula* é dos primeiros publicados por uma mulher no Brasil. Destaco o fato de ter fundado uma escola mista para filhos de lavradores e a comparo com a escritora gaúcha Maria Josepha Barreto que, embora nascida no século XVIII, viveu e atuou politicamente no XIX. Analiso o romance *Úrsula*, primeiro romance abolicionista escrito por uma mulher negra.

Palavras-chave: Romance abolicionista. *Úrsula*. Maria Firmina dos Reis. Primeiros romances escritos por mulheres.

Abstract: In this article I analyze some aspects of life and work of the writer Maria Firmina dos Reis, born in Maranhão state, whose book *Úrsula* is one of the first to be published by a female writer in Brazil. I highlight the fact that she founded a school for sons and daughters of landmen, and I compares her to Maria Josepha Barreto, born in the Rio Grande do Sul state, that, however born in the XVIII century, lived and acted politically in the XIX century. I analyze the book *Úrsula*, the first abolitionist novel written by a black woman.

Keywords: Abolitionist novel. *Úrsula*. Maria Firmina dos Reis. First novels written by women.

Antes da emergência, no século XX, dos movimentos literários negros, houve alguns precursores no Brasil do século XIX: os poetas negros João da Cruz e Souza (1861-1898) e Luis Gama (1830-1882) e também algumas mulheres: Auta de Souza (1876-1901), Luciana de Abreu (1847-1880) e Maria Firmina dos Reis (1825-1917).

O ano de 1859 é um marco na história do romance escrito por mulheres no Brasil, pois neste ano duas pioneiras publicam narrativas: a catarinense Ana Luisa de Azevedo Castro (1823?-1869) e a maranhense Maria Firmina dos Reis.

O romance de Maria Firmina é considerado o primeiro romance de autoria feminina no Brasil, mas, na verdade, os dois acima citados foram publicados no mesmo ano, sendo a primazia de Ana Luiza, pois em 1858

Neste artigo, utilizo informações já publicadas, principalmente no livro *Escritoras brasileiras do século XIX*, Florianópolis: Mulheres, 2000. (zmuzart@gmail.com)

¹ Poeta negro (1861-1898), nascido em Desterro, capital de Santa Catarina (atualmente, Florianópolis), é considerado o iniciador do Simbolismo no Brasil em 1893, com a publicação de *Broquéis*, poemas e *Missal*, poemas em prosa. *Emparedado* é um belíssimo texto de revolta contra a invisibilidade do negro no século XIX. Antes mesmo da publicação do famoso romance de Ralph Ellison, *O homem invisível*, já um poeta brasileiro denunciava com notável acuidade o problema na sociedade brasileira. Este texto pertence à coletânea *Evocações*, de publicação póstuma, em 1898.

já publicara sua narrativa em capítulos, em *A Marmota*, jornal do Rio de Janeiro, entre 13 de abril e 6 de julho de 1858. A autora, como tantas outras mulheres do século XIX, escondeu-se sob pseudônimo. Assinou com o curioso nome de Índigena do Ipiranga, tanto os capítulos do jornal quanto o livro em que os enfeixa no ano seguinte. Este pseudônimo já remete para a própria temática do romance, ligada ao indianismo. Maria Firmina dos Reis também prefere o pseudônimo. Uma Maranhense é o que usa para assinar o romance *Úrsula*. Os dois romances privilegiam em seus enredos a marginalização do outro: da mulher e do índio, no primeiro, *D. Narcisa de Villar*, e da mulher e do negro, em *Úrsula*.

A pesquisadora Luiza Lobo, autora de diversos estudos sobre Maria Firmina dos Reis e sua obra, afirma que *D. Narcisa de Villar* não é um romance, mas uma novela. A distinção, na literatura brasileira, entre romance e novela é muito tênue e, com relação aos dois romances, não permite a diferenciação. *D. Narcisa de Villar* é classificado como romance por outros ensaístas como Marisa Lajolo (2004, p.55).

Sobre a questão da prioridade, o estudioso Wilson Martins já havia assinalado, em sua monumental *História da Inteligência brasileira*, qual seria o primeiro romance publicado por uma brasileira:

O público feminino não era esquecido, com a Biblioteca das Mulheres, Moral e Divertida, de Bráulio Jaime Moniz Cordeiro (1829-?); no Maranhão, Maria Firmina dos Reis (1825-1881), autora, também, de *A Escrava*, publicou o romance *Úrsula*, apontado incorretamente como o primeiro do seu gênero escrito por mulher e impresso no Brasil (cf. Anais do Cenáculo Brasileiro de Letras e Artes, 1973, pp. 72 e s.). Antes dela [...], seria preciso considerar Nísia Floresta, com *Daciz* ou *A Jovem Completa* (1847) e *Dedicação de uma Amiga* (1850), ainda que excluíssemos da competição, aliás sem maior interesse, *A Filósofa por Amor*, de Eufrosina Barandas, no qual há páginas de ficção (1845), e *a Lição a Meus Filhos* (1854), de Ildefonsa Laura, que são dois contos em verso. (MARTINS, 1977, p.94).

Em 1850 é publicado em Niterói o romance histórico de Nísia Floresta, intitulado *Dedicação de uma amiga*, em dois volumes, trazendo apenas as iniciais B. A. como assinatura². Este livro deve ser considerado o primeiro romance escrito por uma mulher no Brasil. As duas narrativas de Nísia Floresta, publicadas em 1847, no Rio de Janeiro – *Daciz* ou *A jovem completa*, *Fany* ou *O modelo das donzelas* – são pequenas e com objetivos muito didáticos e moralistas. E não podemos esquecer o romance de cunho político, *Misterios del Plata*, de Juana Paula Manso de Noronha, publicado no *Jornal das Senhoras*, por ela fundado em 1852. E, ao classificarmos *Úrsula* e *D. Narcisa de Villar* por sua organização, extensão, enredo completo, podemos afirmar que estão entre as primeiras publicadas no Brasil, com formato de romance propriamente.

² B. A. *Dedicação de uma amiga*. Niterói: Typographia Fluminense de Lopes e Cia, 1850. A pesquisadora Constância Lima Duarte (UFMG) enviou-nos uma cópia do primeiro volume, o único que encontrou. Deixamos registrado nosso sincero agradecimento pela generosidade.

Maria Firmina dos Reis nasceu na Ilha de São Luís, MA, em 11 de outubro de 1825. Foi registrada como filha de João Pedro Esteves e Leonor Felipe dos Reis. Mulata e bastarda, Firmina é prima do escritor maranhense Sotero dos Reis³ por parte de mãe. Em 1830, mudou-se com a família para a Vila de São José de Guimarães, no continente, município de Viamão. Viveu parte de sua vida na casa de uma tia materna “melhor situada economicamente” (MOTT, 1988, p.61). Em 1847, concorreu à cadeira de Instrução Primária nessa localidade e, sendo aprovada, ali mesmo exerceu a profissão, como professora de primeiras letras, de 1847 a 1881. Em 1880, fundou uma escola gratuita para crianças de ambos os sexos. Segundo Raimundo de Meneses, essa aula mista “escandalizou os círculos locais, em Maçaricó [...] e por isso foi a professora obrigada a suspendê-la depois de dois anos e meio.” (1978, p.570). Conforme afirmou Nascimento Moraes Filho, a escola mista de Maria Firmina dos Reis era “uma revolução social pela educação e uma revolução educacional pelo ensino, o seu pioneirismo subversivo de 1880.” (1975, p. 310). O fato de ter fundado a primeira escola mista do país mostra as idéias avançadas de Maria Firmina para a época. Pense-se no tipo de educação que recebiam as meninas no século XIX: leitura, com o objetivo religioso, bordado, piano e para algumas o ensino do francês, língua da sociedade! Mas gostaria de destacar, como já o fiz em artigo anterior⁴, o pioneirismo de outra brasileira, desta vez, do extremo sul: Maria Josepha Pereira Pinto que também fundou uma escola mista, bem antes da maranhense. É uma lástima que não tenhamos encontrado quase nada dessa mulher pois foi pioneira em muitos aspectos, inclusive na fundação de um periódico, de cunho político de nome *Belona irada contra os sectários de Momo*.

Casou-se em Rio Pardo, em 1800, com Manuel Inácio Pereira Pinto⁵, primeiro carcereiro da cadeia de Porto Alegre. Em seu trabalho, o marido deixou escapar um preso e respondeu a processo sobre o caso. Depois de condenado, desapareceu para sempre, deixando esposa e um casal de filhos: José Joaquim Barreto (Rio Pardo, 1802) e Engrácia Maria (Rio Pardo, 1804)⁶.

Depois desse acontecimento, Maria Josefa fundou uma escola primária mista que ficava em sua própria casa, situada à rua de Santa Catarina, hoje Dr. Flores, em Porto Alegre, segundo informações de um seu discípulo que ficou famoso, Antônio Alves Pereira Coruja⁷.

Anota ele em *Antigualhas*: “Abaixo da venda do Chico Cambuta na esquina da rua da Ponte seguia-se a meia-água em que a poetisa D. Maria Josefa tinha a sua escola de crianças de ambos os sexos, de que eu também fazia parte...” (1983, p.70). Neste livro, o Prof. Coruja faz algumas pequenas referências à Maria Josefa, nunca se esquecendo de mencioná-la como *a poetisa*. Já por esse tipo de menção, pode-se concluir que era muito conhecida na pequena cidade e que teve suas poesias declamadas. Uma outra

³ Francisco Sotero dos Reis. S. Luís, MA, 1800-1871. Distinguiu-se como gramático e filólogo. Lente de Latim e primeiro diretor do Liceu Maranhense. Fundou jornais. Autor do *Curso de Literatura Portuguesa e Brasileira*, 1867-1873, muito citado e consultado à época. Mas é claro que sua obscura prima aí não teve entrada!

⁴ In: *Escritoras brasileiras do século XIX – antologia*. Conforme nota número 1.

⁵ Nascido em Porto Alegre em 1773 e falecido em 1830.

⁶ Em Antônio Alves Coruja, lê-se o seguinte sobre a Cadeia da Justiça: “Foi seu primeiro carcereiro Manuel Inácio Barreto, marido da poetisa Maria Josefa, o qual tendo de sofrer uma pena por erro de ofício, desapareceu para sempre, deixando um casal de filhos e sua mulher que arrastou o resto de seus dias como viúva incerta”. (1983, p 127).

⁷ Antônio Álvares Pereira Coruja nasceu em Porto Alegre em 1806 e faleceu no Rio de Janeiro em 1889. Cursou as aulas primárias de Maria Josefa e de Antônio D’Ávila, o “Amansa-burros”. Ficou muito conhecido como professor, autor de livros didáticos, pesquisador de história e organizador de associações civis. Publicou várias séries de reminiscências, intituladas *Antigualhas*, divulgadas pelo *Anuário do Rio Grande do Sul*, organizado pelo Dr. Graciano Alves de Azambuja. A edição por mim consultada é, segundo o organizador, o texto integral dessas memórias.

referência interessante de Coruja é a comparação que faz entre os honorários de um professor, o Amansa (Professor Antônio d'Ávila, vulgo Amansa-burros) e Maria Josefa: “Esqueci-me de dizer no lugar competente, que o Amansa [...] recebia como honorário duas patacas por mês, ao passo que a poetisa D. Maria Josefa se contentava com uma pataca só!” (1983, p.70). Embora o escritor não analisasse as razões de tal fato, fica claro que, desde as mais remotas origens aqui no Brasil as professoras — mulheres — sempre receberam menos por idêntico trabalho de seus colegas! (1983, p.70).

Voltando ao tema do presente artigo, em 1880, Maria Firmina conquistou o primeiro lugar em História da Educação Brasileira, o que lhe valeu o título de Mestra Régia, segundo informa a pesquisadora Maria Lúcia de Barros Mott (1988, p.62). Em 1881, mesmo aposentada do ensino público oficial, continuou ensinando no povoado de Maçaricó a filhos de lavradores e de fazendeiros demonstrando sua vocação primeira: a de mestra.

Hoje, em virtude do Movimento Negro, há um renascimento dos estudos sobre a narrativa de Maria Firmina, mas isso também se deve à linha de pesquisa “Mulher e literatura” do Grupo de Trabalho “A mulher na literatura”, da ANPOLL (Associação Nacional de Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística), que realizou um trabalho de resgate importante em torno das escritoras do século XIX. Ao lado do crescimento de associações negras, organizações não-governamentais (ONG's) e movimentos de resistência, há também o aparecimento de uma intelectualidade negra e o surgimento de periódicos e livros que vão fazendo surgir a produção literária dessa intelectualidade.

A produção literária dos afro-descendentes encontra nas últimas décadas uma atenção mais singularizada por parte de escritores e críticos que buscam mapear uma tradição negra vernacular no âmbito da Literatura Brasileira, sublinhando o diverso leque de matizes e linhagens que traduzem a afrodescendência, caligrafada na e pela letra literária. A expansão do olhar sobre textos, autores, temas, situações e experiências, de certa forma até então exilados da reflexão crítica, dos meios e circuitos de veiculação e de reconhecimento, distende nossa cartografia literária e desafia as redes discursivas formadoras de juízo e de opinião. (MARTINS, 2010).

Um dos primeiros trabalhos sobre literatura negra no Brasil foi do inglês David Brookshaw, *Raça e cor na literatura brasileira*, de 1983. E especificamente sobre a literatura das mulheres negras, salienta-se o de Maria Lúcia de Barros Mott, *Escritoras negras: resgatando a nossa história*, de 1989, um marco de relevância nesses estudos, reivindicando nomes, numa tradição afro-brasileira, como os de Rosa Maria Egipcíaca de Vera Cruz, Teresa Margarida da Silva e Orta, Maria Firmina dos Reis, Luciana de Abreu, Auta de Souza, Antonieta Barros e outros.

No século XIX, tivemos vários escritores negros, alguns com plena consciência do racismo, como Cruz e Sousa, outros que venceram e conseguiram sobressair-se numa sociedade branca, como Machado de Assis, e algumas escritoras negras que ficaram esquecidas, tal como as brancas.

O romance de Maria Firmina foi descoberto, em 1962, em um “sebo”, no Rio de Janeiro, por Horácio de Almeida, que, depois de pesquisa, identificou o pseudônimo da romancista maranhense e fez uma *fac-similar* do texto⁸. No prólogo a esta edição, Horácio de Almeida salienta a ausência da escritora nos estudos críticos dedicados à literatura maranhense. O único autor a mencioná-la foi Sacramento Blake (1970, p.232).

Maria Firmina deixou um álbum de recordações publicado por Nascimento Filho, na reunião de textos que fez em 1975, que foi escrito, aparentemente, a partir de 1853, visto ser essa a data do primeiro texto. Digo aparentemente, porque a publicação contempla só uma parte dos manuscritos de Maria Firmina, os quais tendo sido deixados com um filho adotivo, foram dele roubados. Informou o Sr. Leude Guimarães ao pesquisador Nascimento Morais Filho o seguinte:

Quando vim para São Luís, depois de sua morte, trouxe muitos manuscritos seus. Eram cadernos com romances e poesias e um álbum onde havia muita coisa de sua vida e da nossa família. Mas os ladrões, um dia, entraram no quarto do hotel onde estava hospedado, arrombaram o baú, e levaram tudo o que nele havia. Só me deixaram, de recordação, os restos desse álbum, que encontrei pelo chão! (1975, p. 211).

O “Álbum” é composto de pequenos textos, a maioria versando sobre a dor da partida: seja pela morte, seja pela mudança de Guimarães para outra cidade. De qualquer modo, os textos expressam a tristeza da separação. Imaginando-se as distâncias e os meios de transporte da época, pode-se perceber que uma mudança de cidade equivalia muitas vezes a uma despedida para sempre.

O tom que domina o “Álbum” é o elegíaco e, dentre as lamentações, encontram-se dados que nos permitem concluir que a vida de Maria Firmina foi árdua e solitária. O “Álbum” tem também teor de diário íntimo com anotações não só dos seus estados d’ alma, mas ainda de pequenos fatos como, por exemplo, em 11 de janeiro de 1860, mudou-se de casa, em 1862, adotou um órfão, recém-nascido que faleceu um ano depois e, assim por diante.

Mas o texto mais interessante, para o conhecimento da escritora, é o intitulado “Resumo da minha vida” que, em tom evidentemente romântico e por demais melancólico, fala de sua infância e de sua solidão. Sobre a educação recebida, é muito curioso o trecho abaixo, que demonstra, com

⁸ [REIS, Maria Firmina dos]. Ursula, Romance original brasileiro, por Uma Maranhense. São Luís: Typographia Progresso, 1859. 199 p. Ed. fac-similar. Prefácio de Horácio de Almeida. Maranhão: Governo do Estado, 1975. Foi reeditado em 1988, pelo INL (Rio de Janeiro; Brasília), na Coleção Resgate (com introdução de Charles Martin e atualização e notas de Luiza Lobo) e em 2004, pela editora Mulheres (Florianópolis) (com atualização e posfácio de Eduardo de Assis Duarte).

clareza, a plena consciência da escritora sobre os problemas da educação patriarcal:

De uma compleição débil e acanhada, eu não podia deixar de ser uma criatura frágil, tímida, e por conseqüência melancólica: uma espécie de *educação freirática* [grifo meu], veio dar remate a estas disposições naturais. Encerrada na casa materna, eu só conhecia o céu, as estrelas e as flores, que minha avó cultivava com esmero; talvez por isso eu tanto amei as flores; foram elas o meu primeiro amor. Minha irmã... minha terna irmã, e uma prima querida, foram as minhas únicas amigas de infância; e nos seus seios eu derramava meus melancólicos e infantis queixumes; por ventura sem causa, mas já bem profundos. [...] Vida!... Vida, bem penosa me tens sido tu! Há um desejo, há muito alimentado em minha alma, após o qual minha alma tem voado infinitos espaços, e este desejo insondável, e jamais satisfeito, afagado, e jamais saciado, indefinível, quase que misterioso, é, pois, sem dúvida, o objeto único de meus pesares infantis e de minhas mágoas. Eu não aborreço os homens, nem o mundo, mas há horas e dias inteiros, que aborreço a mim própria. (MORAIS FILHO, 1975, p.154-155).

O que é curioso observar, no texto acima, é, em primeiro lugar, a consciência dos limites da educação recebida. A escritora não afirma aqui que existam desigualdades entre meninos e meninas, mas fica bem claro que a “educação freirática” não foi bem aceita por ela. O que seria esse tipo de educação senão a educação da mulher voltada para os afazeres domésticos? Recebeu uma educação segregada e, por essa razão, quis ministrar uma educação diferente, dirigida a ambos os sexos, educados juntos. Outra questão que me parece importante nesse pequeno texto é o núcleo matriarcal em que viveu Maria Firmina. A casa não é paterna mas *materna*, ela não fala de nenhum homem, nem pai, nem avô nem irmãos, mas da avó, que cultiva flores e da irmã e da prima, amigas de infância: “...eu lembro esses dias de infância que passei no regaço de minha mãe, e entre folguedos tecidos por mim, e por minhas duas amigas...” Mas gostaria de assinalar que, apesar do isolamento, Maria Firmina deve ter recebido conhecimentos bem sólidos de parte do núcleo familiar, pois sabe-se que o ensino público e o particular no Maranhão eram muito precários e quase inexistente o ensino voltado às meninas (MOTT, 1989, p.61).

Maria Firmina dos Reis, em seu romance, segue os ditames do Romantismo, da narrativa sentimental. Mas o que nos interessa aqui é fundamentalmente refletir sobre o ponto de vista da autora, uma mulher negra, vivendo na época da escravidão no Brasil, no estado do Maranhão, tendo publicado ainda em pleno tempo de escravos. Este romance é considerado o primeiro romance abolicionista no Brasil, sendo anterior, portanto, ao fa-

moso romance de Bernardo Guimarães, *A escrava Isaura*, publicado bem depois de *Úrsula*, já em 1875.

Ao lado do amor entre os jovens protagonistas, Úrsula e Tancredo, a trama põe em cena, como personagens importantes, dois escravos que vão dar a nota diferente à narrativa, pois, pela primeira vez o escravo negro tem voz e, pela memória, vai trazendo para o leitor uma África outra, um país de liberdade. Repetindo palavras de Charles Martin, em sua análise introdutória à reedição do romance:

A luta psicológica dos personagens pela própria identidade supera as simples descrições de navios negreiros. A visão de Maria Firmina é bem mais ampla e refinada que em geral. Neste romance, ela escapa ao estereótipo da “mulata sensual” (como a Rita Baiana, de Aluísio Azevedo) como o principal ponto de interesse nos enredos sobre a raça negra. (1988, p.9).

O enredo é muito romântico, ligando-se ao veio que buscou inspiração num passado inexistente, medieval, à moda européia. Os temas são os do amor e morte, castigos e loucura. A autora também segue as regras do gênero romance do Romantismo: as personagens da trama central são jovens, belas, apaixonadas e brancas. A questão da escravidão só vai aparecer nas personagens secundárias que, hoje, por uma reviravolta teórica, tornaram-se dominantes nas análises. Com isso, quero destacar a importância que tomaram os estudos e resgates sobre a literatura negra entre nós, já tendo sido muito acentuados nos Estados Unidos há mais tempo. Isso talvez se deva a que a literatura negra americana, mesmo no século XIX, deixou abundante produção, inclusive entre as mulheres.

Maria Firmina dos Reis é mulata e tendo sofrido, seguramente, o preconceito racial vigente no Brasil, ainda assim escolhe o par romântico pertencente à etnia dominante. O racismo imperante é muito bem retratado em pinturas da época, além, naturalmente, de o ser na literatura. Schuma Schumacher cita o quadro do pintor espanhol Modesto Brocos y Gómez (1852-1936), *A redenção de Cã*⁹. Neste quadro, aparece retratada “uma senhora negra que levanta as mãos aos céus em sinal de gratidão e reconhecimento pela graça proporcionada pela divina bondade. Seu neto foi redimido, embranqueceu, pois sua filha, já miscigenada, casou com um homem branco”(SCHUMACHER, BRAZIL, 2007, p.35).

⁹ Óleo sobre tela.
Acervo do Museu
Nacional de Belas
Artes.

Para conhecermos o pensamento de Maria Firmina sobre a questão do negro, a resposta estará nas personagens negras de *Úrsula*. As que aparecem nos romances do século XIX são invariavelmente subalternas: amas-de-leite, como em *A Família Medeiros* ou em *A Silveirinha* de Júlia Lopes de Almeida, e escravos, como em *Úrsula*.

Como analisa a pesquisadora Maria Consuelo Cunha Campos,

A romântica escrava – praticamente branca – Isaura, de Bernardo Guimarães, em aberto contraste com as demais personagens cativas do

romance, estas, sim, negras; a sensual mulata Rita Baiana, do Aluísio de Azevedo naturalista de *O Cortiço*, onde também encontramos a negra escrava Bertoleza, fugida de seu senhor, mas sempre trabalhando de sol a sol no estabelecimento com o companheiro branco: as donzelas casadouras alencarianas, todas eurodescendentes, são exemplos de representações de gênero e de relações raciais contemporâneas de uma política pública de branqueamento. (2008, p. 95-98).

Teríamos de chegar ao século XX para ter uma personagem como Clara dos Anjos, de Lima Barreto, a principal do romance de mesmo nome. Conforme escreveu Maria Lúcia Mott:

É preciso lembrar da posição corajosa de Maria Firmina ao denunciar a ilegitimidade e violência da escravidão, justamente no Maranhão, província que era considerada como sendo fortemente escravista. O fato de o vilão da história, aquele que persegue a irmã, mata o cunhado e o pretendente da sobrinha, ser o pior e mais cruel dos senhores, não quer dizer que a escravidão seja legítima para os escravos que possuem um bom senhor. Túlio e Suzana, escravos de Luiza B., proprietária boa e compreensiva não aceitam sua condição de “miseros e cativos”.

Maria Firmina situa-se ao lado daqueles autores que condenam a escravidão porque ela era contrária às leis de Deus, e que acreditavam que o negro, apesar dos anos vividos sob o cativo, não tinha perdido as suas qualidades naturais. Difere neste ponto de autores contemporâneos, como Macedo, que condenavam a escravidão, dentre outras razões, porque ela corrompia o escravo e conseqüentemente contaminava a família branca. (1989, p. 61).

A idéia de que os escravos contaminavam os brancos com suas maneiras, crenças e vícios, muito disseminada na época, é derivada da política de branqueamento, que se alimentava do biologismo do século XIX, classificando a variedade humana em raças superiores e inferiores. Já Montesquieu pensava que era prejudicial a escravidão para o escravo, mas, igualmente, para o dono. Algumas viajantes estrangeiras que estiveram no Brasil, no século XIX, como a Baronesa de Langsdorff e Mme. van Langendonck, também já traziam, antes mesmo de aqui conhecerem a escravidão, as mesmas idéias. Em vários diários dessas viajantes, a presença da escravidão é uma constante e ora teremos críticas, ora aceitação.

A viajante belga, Mme. van Langendonck, se depara com a escravidão, prática contra a qual reagira e até escrevera, na Europa, mas no Brasil, ao conviver com essa realidade, deixa transparecer os mesmos preconceitos dos escravocratas e demonstra idéias arraigadas de branca de classe média alta e religiosa. E em seu diário de viagem, encontramos uma certa intolerância racial ao analisar as relações entre homens e mulheres negros da perspectiva de sua classe, não conseguindo vê-los de outra maneira.

Suas observações acerca dos escravos negros baseiam-se no que viu do relacionamento entre crianças negras e brancas. E a educação recebida como mulher, com todas as amarras e preconceitos, traduz-se no que escreve a respeito:

Em suma, a escravidão, tal como a vi no Brasil, me pareceu menos funesta aos negros que prejudicial à raça branca.

Quaisquer que sejam as causas disso, o fato é que os maus instintos inerentes à natureza do negro deixam nele bem pouco espaço para os sentimentos de probidade, de pudor e de moral. No entanto, é entre essas criaturas que os brasileiros deixam seus filhos chegarem à idade da razão: essas crianças são educadas com os negrinhos e brincam com eles, que, para algumas coisas, nunca são crianças.

Que os negrófilos europeus não se indignem com as minhas livres apreciações. Mais do que qualquer um deles, indignei-me, de longe, contra a escravidão. Enderecei em prosa e em verso aos proprietários de escravos epístolas enternecedoras. Minha simpatia pelo povo negro era profunda, eu me compadecia deste, censurava os brancos, com confiança, e certamente não foi sem combate que renunciei a minhas convicções.

Mas depois vi de perto os negros, eu os vi dos dois sexos em diferentes condições e estou firmemente persuadida de que sua moralização, se não é impossível, exigiria vários séculos de esforços. (LANGENDONCK, 2002, p. 41).

Maria Firmina dos Reis vai se inspirar na idéia do “*bon nègre*” que, tal como o “*bon sauvage*” também nasceu na França. É importante notar que, além de dar voz ao negro em seu romance, a escritora maranhense segue o caminho traçado pela literatura ocidental com o romance *Oroonoko*, primeiro romance da escritora inglesa Aphra Behn (1999). Segundo a pesquisadora cubana Nara Araújo, a tipologia do “*bon nègre*” se consolida com este romance, um dos mais lidos na França, no século XVIII: “*Oroonoko* fijó el modelo para el *bon nègre* de la literatura francesa posterior” (1998, p. 104).

Também no romance de Maria Firmina dos Reis as personagens negras são cumpridoras dos deveres para com seus senhores, são leais e honestas. Podemos perguntar-nos se Maria Firmina dos Reis teria lido a escritora americana Harriet Beecher Stowe e seu conhecidíssimo romance *A cabana do Pai Tomás*, que fez bastante sucesso no Brasil...

A questão da Abolição vai ser quase um *leit-motiv* da pena feminina e isso tanto no Brasil como em outros países. Na França, por exemplo, com Olympe de Gouges, Germaine de Staël, la duchesse de Duras, Marceline Desbordes-Valmore e, na Inglaterra, com Aphra Behn – todas escritoras brancas e da classe alta. Somente com *Úrsula* teremos uma visão diferente do problema. A autora escreveu de acordo com a *consciência possível* para a época. E conferiu grande importância às personagens negras escravas,

além de uma forte voz à escrava Mãe Susana, que é quem vai falar das memórias de sua amada África, uma terra de liberdade. A fala de Mãe Susana é realmente um dos pontos altos do romance e o tom de paixão, saudade e dor que transparecem deste texto bem mostram o engajamento de Maria Firmina na defesa do negro.

Mas, importa ainda notar que, além de dar voz ao negro, Maria Firmina adota o já referido modelo do “*bon nègre*”, o “negro de alma branca”. Enquanto outros escritores que escreveram sobre a escravidão o fizeram de fora, com um olhar neutro, ela, Maria Firmina, em cujas veias corria o sangue de ancestrais africanos, escreve de dentro, como um deles. Por tal razão, a voz negra é tão forte neste romance e tão verossímil, pois a autora privilegia a identidade com a cultura negra, com a camada dos despossuídos. Não escreve um romance para negros, mas esforça-se por ascender socialmente à classe letrada do Maranhão e deseja realizar uma literatura que se inclua na chamada literatura erudita para que seu nome não seja esquecido.

No século XIX, a imagem do negro na literatura era a do escravo maltratado, submisso ou louco. Podem ser citados alguns exemplos em contos, como “A escrava”, da própria Maria Firmina dos Reis (2004, p. 241-262), ou “O tio Job” (2009, p.1070-79), de Ridelina Ferreira (1867-18??), ou no romance, como *A família Medeiros* (2009), de Júlia Lopes de Almeida (1862-1934), citando somente escritoras mulheres.

Ao ler os textos de mulheres negras, nota-se que a dominante é ainda a de literatura de testemunho. A voz negra se inicia, pois, com Maria Firmina dos Reis, na denúncia dos males da escravidão. É ela quem, pela primeira vez, na literatura brasileira, dá a voz ao negro. Não é a primeira vez que um/a autor/a inclui escravos negros em sua narrativa, mas é a primeira vez em que os negros têm voz. Essa voz trará uma África desconhecida do branco da Corte, como um continente de liberdade.

Depois de Maria Firmina e sua voz de resistência, devemos registrar outro grande poeta negro, revoltado e resistente, que foi o catarinense Cruz e Sousa. Conforme assinala o Professor Alfredo Bosi, com muita pertinência:

No mesmo Brasil culto do final do século XIX, em que Nina Rodrigues e seus discípulos na área de Medicina Legal apontavam a degenerescência das populações de origem africana, um poeta negro retinto, neto de escravos, filho de forros, João da Cruz e Sousa, acusava “a ditadora ciência d’hipóteses” de negar à sua raça “as funções do Entendimento e, principalmente do entendimento artístico da palavra escrita”

Compondo a prosa poética do *Emparedado*, que fecha o livro das *Evocações*, foi possível a Cruz e Sousa lançar o seu protesto contra os argumentos da ideologia dominante no discurso antropológico. Trata-se de um fenômeno notável de resistência cultural pelo qual o drama de uma existência,

que é subjetivo e público ao mesmo tempo, sobe ao nível da consciência inconformada e se faz discurso, entrando assim, de pleno direito, na história objetiva da cultura. (2002, p.238).

Tanto Maria Firmina como Cruz e Sousa lançam apaixonados libelos. A escritora, pela voz dos oprimidos como Mãe Susana e Túlio. Já Cruz e Sousa, em sua poesia, em sua narrativa ou texto sobre o abolicionismo, fala de si próprio. A escritora, porém, não ousa incluir uma personagem principal como negra, enquanto o poeta, sob o manto da poesia, luta contra o racismo de maneira contínua e forte.

Na literatura negra pioneira, uma literatura de testemunho, não há primordialmente preocupação com o estético. Por isso, muitos desses textos ficaram esquecidos e negligenciados, pois trazem em alto grau um tom de agravo pessoal frente às inúmeras injustiças que sofreram. São textos que traduzem uma experiência de marginalização e exclusão social e, ao estudá-los devemos ter sempre em mente essas razões profundas para não julgá-los pelo estilo, pela preocupação estética: são os textos primeiros, os desbravadores¹⁰.

Pela leitura de sua obra e por depoimento, escrever foi a própria vida para Maria Firmina dos Reis. Escreveu sempre e abundantemente. É provável que não tenhamos nem a metade dos textos que essa mulher confiou às páginas de cadernos e blocos. Foi uma mulher sozinha, amou e não foi correspondida (LOBO, 1993, p. 222-235). Generosa, adotou várias crianças e deixou também muitos filhos espirituais, entre seus incontáveis alunos. Foi mestra e escritora.

No prólogo de Maria Firmina dos Reis ao romance *Úrsula* (1859), os *topoi* da modéstia são numerosos. O livro é “mesquinho e humilde”, é “pobre avezinha silvestre”, “tímida e acanhada”, sem dotes da natureza... Mas traz uma frase importante, chave para o entendimento da autora:

Sei que pouco vale este romance, porque escrito por uma mulher, e mulher brasileira, de educação acanhada e sem o trato e conversação dos homens ilustrados [...] com uma instrução misérrima [...] e pouco lida, o seu cabedal intelectual é quase nulo. (2004, p.13).

Como se lê neste livro de Maria Firmina, já aparecem alguns princípios que nortearão a crítica feminista, no século XX. O reconhecimento e o resgate das pioneiras não se dará pelas qualidades estéticas dos livros. Não serão comparadas às “grandes obras”, dos homens da mesma época, mas como livros de mulheres que não puderam ter a mesma educação. Mulheres para quem estavam fechadas as portas das instituições e o convívio com pensadores ilustres. Tais livros são estudados e resgatados como válidos porque primeiras manifestações de mulheres brasileiras. E é sobre isso que trata Maria Firmina dos Reis. Ela estabelece, com clareza, os limites

¹⁰ Um estudo realizado pelo Grupo de Estudos em Literatura Brasileira Contemporânea, coordenado pela professora Regina Dalcastagnè, mostrou o verdadeiro racismo oculto que existe na literatura brasileira. O estudo realizado na Universidade de Brasília-UnB abrangeu o período de 1900 a 2004 e revelou uma ausência das mulheres negras nos romances brasileiros publicados nas três principais editoras do país: Record, Rocco e Companhia das Letras. Das 1.245 personagens catalogadas, apenas 34 são mulheres negras. Destas, quase 70% ocupam papéis de domésticas, prostitutas, donas de casas, escravas ou bandidas. A pesquisa analisou 256 obras e apenas 2,7% incluía uma mulher negra na história. Do total de obras analisadas, em apenas três situações elas foram protagonistas da história, no entanto, em apenas um romance, a narradora foi uma mulher negra. A coordenadora do estudo ressalta a importância das mulheres negras terem voz na literatura: “Quando uma personagem fala, ela adquire poder, faz com que o leitor siga pela perspectiva da mulher negra”. O estudo mostrou também o caráter dominante nos personagens da literatura brasileira. Mais de 70% dos personagens analisados nas mesmas obras eram homens brancos de classe média,

aos quais estavam confinadas as mulheres do tempo e tem nítida noção da importância da educação, das vivências e das oportunidades culturais. Ao final do prefácio, no último parágrafo, Maria Firmina dos Reis expõe seus objetivos. Se o livro for amparado pela crítica, talvez sua autora publique livros melhores. Ou então, idéia bem interessante, talvez outras mulheres “com educação mais acurada, com instrução mais vasta e liberal” igualmente publiquem livros. A mesma idéia do “amparo da crítica” aparece no prólogo de Indígena do Ipiranga (pseudônimo de Ana Luiza de Azevedo Castro) ao seu *D. Narcisa de Villar*.

Referências

- ALMEIDA, Horácio de. Prólogo. **Úrsula**. Ed. fac-símile. Maranhão: Governo do Maranhão, 1975. p. i-viii.
- ALMEIDA, Júlia Lopes de. **A família Medeiros**. Atualização e fixação do texto por Marco Antonio Toledo Neder e introdução de Norma Telles. Florianópolis: Mulheres, 2009.
- ARAÚJO, Nara. **Visión romântica del outro**: estúdio comparativo de Atala y Cumanda, Bug-Jargal y Sab. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 1998.
- B. A. **Dedicação de uma amiga**. Niterói: Typographia Fluminense de Lopes e Cia, 1850.
- BEHN, Aphra. **Oroonoko ou o escravo real**. Romance. Tradução e introdução de Élvio A. Funck. Florianópolis: Mulheres, 1999.
- BLAKE, Augusto Victorino Sacramento. **Diccionario bibliographico brasileiro**. Ed. fac-símile. Brasília: Conselho Federal de Cultura, 1970. v. 6, p. 232.
- BOSI, Alfredo. Poesia versus racismo. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.16, n.44, p.235-253 Jan./Apr., 2002.
- BROOKSHAW, David. **Raça e cor na literatura brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.
- CAMPOS, Maria Consuelo Cunha. Representações da mulher negra na literatura brasileira. In: SACRAMENTO. Sandra. **Gênero, identidade e hibridismo cultural**: enfoques possíveis. Ilhéus: Editus, 2009. p. 95-98.
- CORUJA, Antônio Alves. **Antigualhas**, Reminiscências de Porto Alegre. Introdução e notas de Sérgio da Costa Franco. Porto Alegre: ERUS - Companhia União de Seguros Gerais, 1983.
- CRUZ E SOUSA, João da. **Obra completa**. Organização de Andrade Muricy. Rio de Janeiro: Aguilar, 1961.

heterossexuais e de nível superior. “É uma ilusão que a literatura seja um objeto artístico muito crítico. Ela é produzida por uma elite branca, que reflete suas representações, assim como o cinema, o teatro”, afirma a pesquisadora. A ausência das mulheres negras na literatura não é apenas uma característica da literatura do período analisado, como foi mostrado no estudo, mas um pequeno panorama de uma literatura oficialista, racista e comercial dominada pela ideologia burguesa que se perpetua desde os tempos de escravidão. V. <http://www.pco.org.br/conoticias/ler_materia.php?mat=12890>. Acesso: 20/10/2009.

FERREIRA, Ridelina. O tio Job. **A Mensageira**, v. II, p. 51-58. Republicado em **Escritoras brasileiras do século XIX**: antologia. Florianópolis: Mulheres, 2009. v. 3. p. 1070-79.

LAJOLO, Marisa. **Como e por que ler o romance brasileiro**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

LANGENDONCK, Madame van. **Uma colônia no Brasil**. Tradução de Paula Berinson. Introdução de Augusto Meyer. Florianópolis: Mulheres, 2002.

LANGSDORFF, Baronesa E. de. **Diário de sua viagem ao Brasil, 1842-1843**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos e Marco Antônio Toledo Neder. Introdução de Míriam Lifschitz Moreira Leite. Florianópolis: Mulheres, 1999.

LOBO, Luiza. Auto-retrato de uma pioneira abolicionista. **Crítica sem juízo**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993. p. 222-238.

MARTIN, Charles. Uma rara visão de liberdade. In: REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. 3 ed. Rio de Janeiro: Presença, 1988. p. 9-14.

MARTINS, Wilson. **História da Inteligência brasileira**. São Paulo: Cultrix, 1977. v. 3.

MARTINS, Leda. **A fina lâmina da palavra**. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/poslit> Acesso em: 11/fev/10.

MENESES, Raimundo de. **Dicionário literário brasileiro**. 2. ed. rev., aum. e atual. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1978. p. 570-571.

MORAIS FILHO, Nascimento. **Maria Firmina dos Reis**: fragmentos de uma vida. Maranhão: Imprensa do Governo do Maranhão, 1975.

MOTT, Maria Lúcia de Barros. **Submissão e resistência**: a mulher na luta contra a escravidão. São Paulo: Contexto, 1988.

_____. **Escritoras negras**: resgatando a nossa história. Rio de Janeiro: CIEC/UFRJ, 1989. (Coleção Papéis Avulsos).

MUZART, Zahidé Lupinacci (Org). **Escritoras Brasileiras do Século XIX**: Antologia. Ed. Mulheres/Edunisc, 2000.

[REIS, Maria Firmina dos]. **Úrsula**, Romance original brasileiro, por Uma Maranhense. São Luís: Typographia Progresso, 1859. 199 p. Ed. fac-similar. Prefácio de Horácio de Almeida. Maranhão: Governo do Estado, 1975. [Reeditado em REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. Introdução de Charles Martin e atualização e notas de Luiza Lobo. Rio de Janeiro; Brasília: INL, 1988. (Coleção Resgate); e em REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. Atualização e posfácio de Eduardo Assis Duarte. Florianópolis: Mulheres, 2004.

REIS, Maria Firmina dos. A escrava. Conto. **A Revista Maranhense**, n. 3, 1887. [Republicado em MORAIS FILHO, Nascimento. *Maria Firmina: fragmentos de uma vida*. Maranhão: Imprensa do Governo do Maranhão, 1975; e em REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula*. Florianópolis: Mulheres; Editora PUC-Minas, 2004. p. 241-262.]

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital. **Mulheres negras do Brasil**. Rio de Janeiro: SENAC, 2007.

TELLES, Norma. **Encantações**: escritoras e imaginação literária no Brasil século XIX. São Paulo: Intermeios, 2012 (Coleção Entregêneros).

Recebido em 17/10/2013

Aprovado em 08/02/2014

Utopia e antropofagia na ficção de Darcy Ribeiro

Utopia and anthropophagy in Darcy Ribeiro's fiction

Marcelo Franz*

Universidade de São Paulo

Resumo: Este artigo quer entender na obra literária de Darcy Ribeiro as representações literárias de suas interpretações da identidade nacional na leitura de sua novela *Utopia Selvagem: Saudades da Inocência Perdida* (1982). Tomarei, eventualmente, como comparação a título de reforço para a tarefa de situação das ocorrências do livro de Darcy Ribeiro, dois importantes textos do modernismo da década de 20, *Macunaíma* (1928), de Mário de Andrade e *Manifesto Antropófago* (1928), de Oswald de Andrade. O norte teórico principal se fixará nas concepções formuladas pelo próprio Darcy Ribeiro em seus ensaios de antropologia e sociologia. Com isso talvez se possa discutir a ideia da formação de uma identidade nacional na literatura brasileira, com toda a sua complexidade e suas contradições, bem como a permanência e as transformações sofridas pelo debate sobre isso, levando em consideração a relevância conferida a esse problema pelos dois autores modernistas e por Darcy Ribeiro e a forma como elaboram, em épocas e sob impulsos ideológicos diferentes, os mitos fundantes de um suposto “ser brasileiro”, fruto do choque e da síntese de antagonismos históricos e culturais.

Palavras-chave: Darcy Ribeiro. Ficção. Antropofagia.

Abstract: This article wants to understand in the literary work of Darcy Ribeiro the representations of his interpretations of national identity in the novel *Utopia Selvagem: Saudades da Inocência Perdida* (1982). I'll compare the occurrences of the Darcy Ribeiro's book, with two important texts of modernism of the 20s, *Macunaíma* (1928) of Mário de Andrade and *Manifesto Antropofágico* (1928) of Oswald de Andrade. The main theoretical north will be set in conceptions formulated by Darcy Ribeiro himself in his essays on anthropology and sociology. With this we can perhaps discuss the idea of forming a national identity in Brazilian literature, with all its complexity and contradictions, as well as continued and the transformations undergone by the debate about it, considering the importance given to this issue by two modernists and Darcy Ribeiro authors and the way they prepare, at different times and under different ideological impulses, the founding myths of a supposed “to be Brazilian”, due to the shock and synthesis of historical and cultural antagonisms.

Keywords: Darcy Ribeiro. Fiction. Anthropophagy.

* Marcelo Franz é professor de literatura brasileira e portuguesa da PUCPR. Doutor em Letras (Literatura Portuguesa) pela Universidade de São Paulo – USP.marcelo.franz@pucpr.br

Ainda está por ser feita uma compreensão crítica fina da porção literária da obra de Darcy Ribeiro, para além do envolvimento ideológico, da eventual identificação com as causas do autor - por ele defendidas com brilho e espírito civil notáveis - ou da recorrente estereotipação (quando não folclorização) da sua figura pessoal, colocada quase sempre numa plêiade de apaixonados quixotesco-macunaímicos que pensaram e viveram o ser brasileiro (o que quer que seja isso) sem meias medidas. Descontado o que haja de idealizado nesse seu perfil (que incluiria o intelectual out sider do sistema acadêmico e crítico da empostação vazia ali praticada, o militante político inflamado pela causa do nacional e até o sedutor de comportamento pessoal e relações de afeto expressas com linguagem corporal desinibida e autoconfiante), Darcy Ribeiro é uma das vozes mais interessantes, embora sem sempre bem compreendidas, que se fizeram ouvir “à esquerda” do pensamento brasileiro no século XX.

Sua marca mais nítida talvez seja a instabilidade estilística e conceitual, feita de uma certa rejeição do definitivo e da assunção de um projeto vivencial e epistemológico que não se queria aprisionado no formato de uma sentença-testemunho sobre a brasilidade, seu tema preferencial. Mais que isso, em sua irregularidade, sua obra declara amor ao que estuda. Isso é bom ou ruim?

Envolvida num projeto pessoal e intelectual “gauche”, sua obra é, no seu todo, tão vigorosa quanto errática no que busca com visível paixão. Nela reconhecemos importante contribuição para o pensamento latino-americano, presente no que Darcy escreveu sobre indígenas, europeus, negros e mestiços em involuntário (mas rico) processo de “amalgama” cultural e biotípico, responsável pela formação dos povos do continente. De todos estes, importa-lhe descrever mais de perto a formação do povo brasileiro, o que o leva a buscar uma teoria geral do Brasil e sua gente, intento que o motivou até seu estudo derradeiro, de 1995, que tem justamente esse título, síntese da sua curiosidade maior, *O Povo Brasileiro*.

No empenho de descrever esse povo se encontrou, desde os anos de formação – e aí está o seu diferencial intelectual em relação aos outros seus contemporâneos – não só com os textos de interpretação do Brasil já clássicos quando iniciou sua escrita (*Retrato do Brasil* (1928), de Paulo Prado, *Raizes do Brasil* (1936), de Sergio Buarque de Holanda, *Casa Grande e Senzala* (1933), de Gilberto Freyre), mas também com a experiência concreta do antropólogo de formação marxista que decidiu ser para entender o legado do indígena brasileiro para nossa cultura e, depois, com a experiência da militância política. Acrescento e esse diferencial uma outra experiência: a da incorporação do ideal estético modernista, assumido desde logo no discurso e na militância nacionalistas de uma escrita propositalmente livre do esquematismo (ou do beletismo) acadêmico que se impôs como norma na nossa prática universitária desde

a primeira metade do século XX, um legado ruim entre outros bons da “iniciação ao saber” e da europeização metodológica pela qual a academia brasileira passou com a visita dos professores franceses à USP nos anos da sua fundação.

Se o intelectual Darcy Ribeiro não realiza em seus ensaios esse projeto modernista-pensador até o último limite em vista dos altos riscos a que exporia sua credibilidade científica (algo difícil de negociar, mesmo para um intelectual artista), ao menos antevê o imperativo de uma ruptura formal que só se completaria com a incorporação do discurso estético, na escrita, a partir dos anos de degredo forçado pela ditadura militar, de narrativas ficcionais motivadas pelo interesse de entender (às vezes mais do que de explicar) o Brasil.

Este artigo quer entender na obra literária de Darcy Ribeiro as representações literárias de suas interpretações da identidade nacional na leitura de sua novela *Utopia Selvagem: Saudades da Inocência Perdida* (1982) (a partir de agora referida neste estudo como *Utopia Selvagem*). Tomarei, eventualmente, como comparação a título de reforço para a tarefa de situação das ocorrências do livro de Darcy Ribeiro, dois importantes textos do modernismo da década de 20, *Macunaíma* (1928), de Mário de Andrade e *Manifesto Antropófago* (1928), de Oswald de Andrade. O norte teórico principal se fixará nas concepções formuladas pelo próprio Darcy Ribeiro em seus ensaios de antropologia e sociologia.

Com isso talvez se possa discutir a idéia da formação de uma identidade nacional na literatura brasileira, com toda a sua complexidade e suas contradições, bem como a permanência e as transformações sofridas pelo debate sobre isso, levando em consideração a relevância conferida a esse problema pelos dois autores modernistas e por Darcy Ribeiro e a forma como elaboram, em épocas e sob impulsos ideológicos diferentes, os mitos fundantes de um suposto “ser brasileiro”, fruto do choque e da síntese de antagonismos históricos e culturais.

O pensar “darciano” - elogio do mestiço

Utopia Selvagem, escrita no começo dos anos 80, é uma novela alegórica e meio amalucada, movida por um arroubo de livre pensar de que o intelectual Darcy Ribeiro, no auge da sua maturidade de entendedor do Brasil, por certo se sentia merecedor. A alegoria ali desenhada, ambientada numa Amazônia fantástica, com grupos humanos em estado primitivo estabelecendo contato inamistoso e beligerante com a cultura do invasor civilizado – que, por sua vez, não tem outra reação diante do desconhecido e ameaçador do mundo novo que o aprisiona senão o medo (misturado a muito de encantamento) – remete a uma infinidade de registros, literários ou não, baseados na aproximação de culturas (algo em que a literatura brasileira é historicamente pródiga), com espaço eventual para o conflito e

a assimilação. Na leitura vamos de citação em citação, de aproximação em aproximação e de paródia em paródia, de Thomas Morus a Jean-Jacques Rousseau, de Hans Satden a Mário de Andrade (de *Macunaíma*), de Montaigne a Shakespeare (de *A tempestade*, com as referências a Próspero e Caliban). Mas, no limite, a narrativa é sobre miscigenação e, como não poderia deixar de ser, sobre o Brasil e seus encontros culturais. Nisso o livro se comunica com outros textos sobre o assunto, possibilitando leituras paralelas e derivadas que ganham especial importância quando se leva em consideração os posicionamentos do pensador (mais do que do ficcionista) Darcy Ribeiro a respeito dessa matéria e seu modo de interagir com outros pareceres sobre a mestiçagem. Porém, mais do que isso, o texto se abre a uma sorte de “mestiçagem” discursiva, englobando e fazendo conviver, no plano da enunciação, diferentes registros e modos de proceder da linguagem (atendendo a diferentes intenções críticas) que completam e adensam a sua discussão sobre a pluralidade étnica ou o encontro de culturas na formação e no destino do brasileiro.

Assunto de importância fundamental nos estudos sobre o Brasil e sua formação cultural, a mestiçagem, entendida como fator decisivo da nossa identidade (ou do nosso destino) como povo, é um dos pontos mais discutidos e controversos do pensamento nacional, desde sempre. Superando as limitações epistemológicas e inadequações valorativas praticadas em inúmeros textos a esse respeito escritos sob o influxo racista e determinista do final do século XIX, esse assunto ganha no século XX diferentes abordagens nas obras de alguns dos principais intérpretes da brasilidade, especialmente aqueles emergentes no período de afirmação de uma prática sociológica acadêmica moderna, não por acaso contemporânea da emergência de uma expressão literária que também se queria moderna e articulada em torno dos primados estéticos do modernismo e sua conhecida proposta de revisão do valor dado aos temas (e à linguagem literária) nacionais até então.

As diferentes abordagens resultam em valorações distintas para o fenômeno da miscigenação. Em *Retrato do Brasil* (1928), Paulo Prado, atuante também no movimento modernista de 1922, retrata o Brasil como o “reino da mestiçagem”, produto da “ebulição formidável do cadinho” em que se amalgamam todas as raças e que, no entanto, em virtude disso, não progride. Ocorre-lhe a comparação com o caso norte-americano e sua particular multiracialidade, na qual o puritanismo religioso e o instinto do trabalho e da colaboração coletiva trazidos pelos colonos ingleses, segregou o elemento africano. Segundo ele, aqui a luxúria e o desleixo social aproximaram e reuniram as raças. Prado cogita que é derivado desse fato, associado à construção de uma sociedade indefinida e marcada pelo primado dos interesses particularistas, que resulta o “povo triste”, melancólico, cansado e derrotado na busca de enriquecimento fácil (anseio e motivação básicos da colonização). Afirma o autor: “Na luta entre esses apetites – sem

outro ideal, nem religioso, nem estético, sem nenhuma preocupação política, intelectual ou artística – criava-se uma raça triste” (PRADO, 1997, p. 106). Mas, a despeito da contundência deste retrato negativo, o objetivo da obra de Paulo Prado é uma prédica modernizante em que, por meio da constatação desses limites (que gerariam atitudes arcaicas nas lideranças nacionais, como o mandonismo e o bacharelismo), se propõe como solução uma sorte de “revolução”.

Sérgio Buarque de Holanda, também remanescente de 1922, em *Raízes do Brasil* (1936) considera o legado da cultura ibérica, já mestiça quando do contato com a América, como a base da constituição da nossa sociedade. Nessa cultura, que tanto é a ponte entre Europa e os outros mundos como é a terra da “cultura da personalidade”, na qual os vínculos interpessoais são os mais decisivos, se fundamenta a construção das relações de poder no Brasil. Isso leva a uma estrutura social frouxa e à repulsa de toda moral fundada no culto ao trabalho. Tais valores foram acentuados e se adaptaram perfeitamente ao projeto econômico do latifúndio escravista.

É nesse Brasil rural e arcaico, de rígida estratificação social, que se sedimenta a família patriarcal, que, segundo o autor: “Fornecia a idéia mais normal do poder, da respeitabilidade, da obediência e da coesão entre os homens. O resultado era predominarem, em toda vida social, sentimentos próprios à comunidade doméstica, naturalmente particularista e antipolítica, uma invasão do público pelo privado, do Estado pela família” (HOLANDA, 1999, p. 143).

Decorre disso a escolha dos homens que irão exercer funções públicas pelo primado da confiança pessoal em detrimento das suas capacidades. Caracteriza-se nesse comportamento a célebre figura do “homem cordial”, cujas condutas se baseiam nas decisões do coração ou das preferências pessoais. A percepção final de Holanda é a de que o processo de urbanização do Brasil e a superação dos efeitos danosos desse legado ibérico (por meio de um processo revolucionário que teria se iniciado em 1888, com a abolição da escravatura) acabariam naturalmente com os fundamentos personalistas e aristocráticos da nossa sociedade. A miscigenação teria, portanto, papel, senão decisivo, ao menos destacado na construção dessa modernização aspirada.

Gilberto Freire, em *Casa grande & Senzala* (1933) analisa a formação da sociedade colonial (patriarcal-agrária-escravocrata e monocultora) como o berço da nossa mestiçagem, a qual é vista positivamente, embora quase sempre se saliente essa positividade em vista do projeto colonial e o favorecimento das elites agrárias. A complexidade (ou o paradoxo) desse processo, que justapõe o horror da escravização à maravilha da criação de um povo mestiço e belo é assim descrita no livro:

O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido da aristocratização, extremando a sociedade brasileira em senhores e escravos (...) foi em grande parte contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação. A índia e a negra-mina a princípio, depois a mulata, a cabrosha, a quadradona, a oitavona, tornando-se caseiras, concubinas e até esposas legítimas dos senhores brancos, agiram poderosamente no sentido de democratização social no Brasil. (FREIRE, 1961, p. 7-8.).

Acrescenta que disso resulta o alastramento de traços africanos na constituição étnica do brasileiro médio: “Todo o brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo – há muita gente de jenipapo ou mancha mongólica pelo Brasil – a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro” (FREIRE, 1961, p. 12).

Freire constitui-se, assim, como difusor da ideologia da mestiçagem, do mito das três raças que se fundem em harmonia, caso único na América multirracial, já que no Brasil se verifica, pela mistura de raças, a convivência pacífica dos opostos. Esse fato acabaria por mitigar os conflitos sociais, o que é entendido pelo autor como uma tendência própria do nosso temperamento pois,

Considerada de modo geral, a formação brasileira tem sido (...) um processo de equilíbrio de antagonismos (...) predominando sobre todos os antagonismos, o mais geral e o mais profundo: o senhor e o escravo. É verdade que agindo sempre, entre tantos antagonismos contundentes, amortecendo-lhes o choque ou harmonizando-os condições de confraternização e de mobilidade social peculiares ao Brasil: a miscigenação. (FREIRE, 1961, p. 106).

Darcy Ribeiro, em seu livro-testamento, *O Povo Brasileiro* (1995), dá-se a um trabalho etnográfico semelhante ao de Sérgio Buarque de Holanda, desvendando as raízes étnicas e históricas de nossa identidade miscigenada. Atento à história brasileira, o autor descreve as circunstâncias da gênese do Brasil e do povo brasileiro. Salienta a elementar e primordial tríade multiétnica (portugueses, índios e negros) como a nossa base cultural. Segundo ele, origina-se do encontro desses três elementos raciais um povo novo que, em meio a crises de formação e adaptação física e cultural à realidade da miscigenação, faz surgir, um novo modelo de estruturação societária que inaugura uma forma singular de organização sócio-econômico, fundada num tipo renovado de escravismo e numa servidão continuada ao mercado mundial. Surge um novo gênero humano, marcado pela distinção cultural das três matrizes formadoras, mestiço (unificado nas diferenças, desprovido do sentido de segregação, o que não significa que não seja racista, por força dos efeitos da escravidão negra nas nossas atitudes e, sobretudo, nas nossas relações sociais), sincrético, propenso, apesar de tudo, à alegria.

Mas o caráter conflitivo dessa miscigenação não é ignorado pela obra de Darcy Ribeiro, que considera como base formativa desse ser brasileiro, desapegado das matrizes originárias não mestiças, a constituição de uma série de negações (“desindianizando o índio, desafricanizando o africano, deseuropeizando o europeu”) responsáveis pela percepção final de uma alteridade crítica chamada pelo autor em outro de seus estudos – *O Brasil como problema* (1995) – de “ninguendade”, que consiste na consciência de ser outro e, portanto, não ser ninguém. É isso o que o lhe permite afirmar:

Nós, brasileiros, somos um povo em ser, impedido de sê-lo. Um povo mestiço na carne e no espírito, já que aqui a mestiçagem jamais foi crime ou pecado. Nela fomos feitos e ainda continuamos nos fazendo. Essa massa de nativos viveu por séculos sem consciência de si. Assim foi até se definir como uma nova identidade étnico-nacional, a de brasileiros. (RIBEIRO, 1995, p. 19).

Os recursos de que se vale a criação literária de Darcy Ribeiro são demarcados e decididos, tanto no imaginário ficcional por ele expresso como no discurso que o informa, pela experiência basilar do estudo antropológico. O diálogo que o ficcionista estabelece entre a ciência e a arte, é visível em muitos momentos de suas principais narrativas ficcionais (*Maíra* (1976), *O Mulo* (1981), *Utopia Selvagem* (1982), *Migo* (1988)), como exemplifica esse fragmento de *Utopia Selvagem*:

Releve o leitor que eu tome a palavra para algumas ponderações que não posso conter, tanto elas são cabíveis nesta altura. Do relato das aventuras do ex-tenente ressalta, como fato mais novidadoso, a notícia de que as celebradas amazonas existem, continuam vivas e ativas. Quem, senão elas poderiam ser estas donas despeitadas que surgem no mesmo assinalado sítio, portando todos os signos delas?(...) Refiro-me à nossa primeira História. A que um certo PM Gandavo (...) fez imprimir em livro nos idos de 1576. (RIBEIRO, 1982. p. 134).

Oscilando entre o ensaístico e o literário, *Utopia Selvagem* é, a despeito do humor que a impulsiona, uma alucinação algo pessimista sobre o futuro do Brasil e da América Latina. É interessante recorrer aqui a uma explicação do próprio autor sobre o livro, reveladora de uma intenção eclética naquilo que busca tanto formal como conceitualmente:

Minha terceira novela *Utopia Selvagem* é uma espécie de fábula brincalhona, em que, parodiando textos clássicos e caricaturando posturas ideológicas, retrato o Brasil e a América Latina.(...) O melhor da minha Utopia é um capítulo orwelliano, que desenha o mundo do futuro regido pelas multinacionais. Impagável. Gosto também do último capítulo, escrito para ser filmado por Glauber, sobre a alucinação coletiva de um povo indígena pela força da ayahuasca, que se chama também santo daime. Nas últimas

páginas, a aldeia é uma ilha que sobrevoa o mundo e trava uma guerra contra o exército, a marinha e a aeronáutica, que atiram com seus canhões sobre ela. A aldeia inteira revida cagando na mão e jogando bosta nos milicos. (RIBEIRO, 1997, p. 34).

É sabido que de sua experiência como educador, antropólogo e político, Darcy Ribeiro trouxe para a escrita de suas narrativas a curiosidade sobre o tema do choque sempre presente quando do contato entre os universos do branco e do índio. Contudo, para além da visão dos universos potencialmente íntegros que se perdem (ou no mínimo entram em crise), importa à sua reflexão a mútua assimilação e a recíproca convocação à criação de um novo olhar (mestiço, brasileiro) sobre o mundo, sem desconsiderar também o drama dos seres que se separam das suas raízes culturais e buscam recuperar sua identidade.

Do ponto de vista literário, num exercício de liberdade que supera a seriedade no retrato dessa assimilação, visível, por exemplo, de *Maíra* (1976) (livro escrito no exílio no Peru e que se queria uma revisão sentida de sua vivência junto aos índios), *Utopia Selvagem* pende gostosamente para o cômico, num diálogo estilístico com os primados da linguagem literária e do temário modernista acrescido de umas pitadas das tônicas dominantes no pensamento tropicalista, especialmente na referência direta, em tom de homenagem, ao cinema de Glauber Rocha, num capítulo que teria sido escrito para ser filmado pelo cineasta do cinema novo e suas típicas leituras alegóricas da cultura brasileira.

Clara e elucidativa é esta sua declaração de apreço e reconhecimento da influência do Modernismo sobre sua obra, especialmente no retrato do Brasil feito pelo pensamento estético de Oswald de Andrade e sua noção de antropofagia cultural, assim analisada por Darcy Ribeiro em uma entrevista dada a Heloísa Buarque de Hollanda em 1983:

A Antropofagia do Oswald de Andrade era a expressão de um momento da literatura mundial e Oswald teve um talento formidável de devorar aquilo e dar uma linguagem para isso. Mas na realidade a antropofagia de Oswald é apenas uma promessa, de um vigor incrível, mas que nunca se completou como ato. Quem completa o ato é Mário de Andrade com *Macunaíma*, um livro definitivo, feito de erudição, um dos textos mais belos e mais dignos que o Brasil já teve. Foi um movimento de encontro conosco mesmo, contra o endeuamento do gramaticismo, do retoricismo, do helenismo, do francesismo de Bilac, do mundo gramatical de Rui Barbosa. A antropofagia é sempre importante porque expressa, dentro do Brasil, uma assunção do Brasil. (RIBEIRO in HOLLANDA, 1983, p.43).

As afinidades eletivas com esses referenciais estéticos, declaradas pelo autor e visíveis sem dificuldade por quem quer que leia o texto com atenção, ganham uma densidade maior quando se percebe o sentido

conferido pela escrita de Darcy Ribeiro à prática literária da antropofagia (obviamente, para muito além da menção algo simplista ao canibalismo no livro). Oswaldianamente, seu texto se embrenha num universo de diálogos culturais e discursivos que acabam por configurar uma experiência antropofágica radical.

Antropofagia e mestiçagem textual

Se não for óbvio, creio ser oportuno recapitular algumas informações sobre a antropofagia, com o intuito, possivelmente válido, de aproximá-la ideologicamente das discussões sobre mestiçagem aludidas anteriormente. Em 1928, intuindo o fecho do ciclo polêmico dos debates de 1922 e do “Manifesto da Poesia Pau-Brasil”, Oswald de Andrade assume-se disposto a um radicalismo conceitual mais abrangente, que o leva à criação da *Revista de Antropofagia*, com a pretensão de restabelecer a linha revolucionária do Modernismo, não se restringindo apenas ao plano literário e muito menos ao social, político ou religioso, sendo tudo isso ao mesmo tempo.

De acordo com Maria Helena Junqueira, a antropofagia, tomada literalmente, tem sido considerada, ao longo da história da humanidade, um traço primitivo, marca definidora de certos estágios da evolução histórica e caracteriza aquele que se alimenta de seres de sua mesma espécie ou família. A antropofagia é vista como um momento mítico na estruturação e organização dos agrupamentos sociais. Sob a perspectiva oswaldiana, baseada numa compreensão positiva do ato ritualístico selvagem, a antropofagia representa uma transubstanciação na qual o devorador se altera pelo devorado, eventualmente de modo a “melhorar-se” (numa devoração crítica) se se aceitar que, via de regra, é à procura da “força” ou dos dotes elevados do inimigo que o antropófago está ao ingeri-lo. O conceito de “outro” se abre a algo além da oposição que enseja a eliminação, mesmo que haja o enfrentamento (JUNQUEIRA, 1994).

Assumida como postura literária, a antropofagia se mostra ao mundo na defesa dos pontos de vista de Oswald de Andrade no *Manifesto Antropófago* de 1928 e na composição da rapsódia de Mário de Andrade, *Macunaíma* (1926), no mesmo ano, embora, curiosamente, os dois não tenham mirado o mesmo alvo. Aparece como uma proposta de revisão da temática do nacional em face das forças culturais estrangeiras. Talvez a intenção ou a inspiração das iniciativas de Oswald de Andrade sejam já no seu nascedouro “insights” antropofágicos se pensarmos que a revista e o manifesto tiveram um precedente na vanguarda literária francesa, na revista *Cannibale* e no *Manifeste Cannibale Dada*, de Francis Picabia, ambos de 1920.

O conceito de antropofagia, do modo como imaginado pelo poeta, propõe, revolucionariamente, a reabilitação do primitivo no comportamento

do homem civilizado, visando a restabelecer uma vitalidade talvez perdida, associada à atitude do mau selvagem numa suposta devoração da cultura alheia. Ressalte-se que essa postura, mesmo que incidentalmente (já que o universo indígena aludido no *Manifesto* é, sobretudo, simbólico), rivaliza com a tradição firmada desde o século XIX no tratamento do índio. Para a antropofagia oswaldiana, não há nem o Éden projetado pelas imagens românticas e exóticas nem as alegorias de origens mitológicas e símbolos que convertem o índio em ícone da monarquia e do nacionalismo. A atitude do índio reivindicada pelo artista moderno busca superar as dicotomias colonizador versus colonizado, civilizado versus bárbaro, natureza versus tecnologia. Segundo Leyla Perrone-Moisés: “A antropofagia é antes de tudo o desejo do “outro”, a abertura e a repetitividade para o alheio, desembocando na recepção e na absorção da alteridade” (1990, p. 95).

Essa postura em relação ao “outro” e sua incorporação, na busca de um ir além do ressentimento ou da capitulação diante de nossa condição de povo colonizado é uma resposta a uma realidade perversa da cultura brasileira até aquele momento (que talvez nunca tenha sido apagada de todo, dada a sua complexidade como fenômeno histórico). Antonio Candido, afirma que, em virtude da situação do Brasil quando de seu surgimento, com as elites culturais que possuía, a imitação, era sinônimo de “integração” à cultura ocidental, da qual a nossa era um desdobramento pouco desenvolvido, que tomava os valores europeus como meta e modelo. Segundo Candido, o comportamento modernista diante desse problema haveria de propôr uma ruptura tanto em relação à servidão ao modelo estrangeiro (até onde fosse possível) como em relação à idealização de um nacionalismo algo artificial. Afirma Candido:

A ambigüidade fundamental da nossa cultura é proveniente do fato de que somos um povo ‘latino’, de herança cultural européia, mas etnicamente mestiço, situado no trópico, influenciado por culturas primitivas, ameríndias e africanas. Esta ambigüidade deu sempre às afirmações particularistas um tom de constrangimento, que se resolvia pela idealização. (1976. p. 119).

Visto na evolução dos debates estéticos que o precederam, o *Manifesto Antropófago* amplia as idéias do Manifesto Pau-Brasil nos seguintes pontos: insistência radical no caráter indígena de nossas raízes: “Tupy or not tupy that is the question”; assunção do humor como forma crítica e traço distintivo do caráter brasileiro: “A alegria é a prova dos nove”; criação de uma utopia brasileira, centrada numa sociedade matriarcal, anárquica e sem repressões: “Contra a realidade social, vestida e opressora, cadastrada por Freud – a realidade sem complexos, sem loucura, sem substituições e sem penitenciárias do matriarcado de Pindorama”.

É difícil que não se veja o desejo de realização de cada uma dessas propostas no que Darcy Ribeiro busca, mais de 50 anos depois de Oswald,

em sua novela *Utopia Selvagem*. O enredo conta, inicialmente, a história dos infortúnios do ex-tenente Carvalho, apelidado de Pitum e Orelhão, um brasileiro negro e gaúcho que se perde e se encontra no delírio da construção/desconstrução de sua identidade cultural e nacional entre as índias Amazonas que o capturam na fronteira norte do Brasil. Elas são aproximadas explicitamente, desde o título do primeiro capítulo, à tribo das Icamias com a qual Macunaíma, na narrativa de Mário de Andrade, manteve contato – chegando à condição de imperador e entre elas, por causa de Ci, decidindo o seu destino para sempre inconstante de procurar (sem jamais tocar de fato) a mesma identidade que inquieta Pitum. Chama a atenção o reflexo no comportamento belicista das índias tanto da idealização do “país mulhêril” oswaldiano como a busca de incorporação dos dotes do “outro” (capturado para se prestar ao serviço de reprodutor involuntário, sujeito às ordens e ao desejo das guerreiras) na composição de uma descendência mestiça.

Na novela, a patente identificação com as idéias de Oswald de Andrade quanto à idealização/projeto do “país mulhêril” e todo o seu sentido crítico é assim explicada por Gilberto Felisberto Vasconcellos:

(Darcy) é o Oswald de Andrade que conheceu de carne e osso a humanidade da selva selvagem (...). Tudo o que o escritor modernista consignou acerca do matriarcado Darcy Ribeiro reafirma com base em sua vivência. “As celebradas amazonas existem, continuam vivas e ativas”, escreve Darcy Ribeiro. Elas não tinham marido e casavam entre si. Foram “as primeiras revolucionárias da história”. Essas mulheres trotskistas, no dizer de Darcy Ribeiro, comiam a carne dos machos que matavam, sendo isso o ponto alto da celebração do matriarcado, expressão sociojurídica da “domesticação do milho e da mandioca. (2006. p. 21).

Mas essa leitura se amplia, compreendendo em paralelo com a descrição do perdido império “mulhêril” oswaldiano a reflexão “darciana” dos problemas nacionais em virtude do contato com o dominador estrangeiro. Prosegue Vasconcellos:

O matriarcado foi rompido por uma contra-revolução machista de Jurupari, que seduziu e subjugou as mulheres. Aí se deu a hegemonia do macho, com a imposição das virtudes femininas: virgindade, fidelidade, frugalidade e discrição. A instituição da *couvade*, “comprobatória de que o importante na procriação é a paternidade, uma vez que a mulher é um mero saco em que o homem deposita sua semente”, é o filho do direito paterno de que falava Oswald de Andrade a respeito da herança e da propriedade privada. Em Darcy Ribeiro, a dissolução do matriarcado trouxe a obediência da mulher ao marido, ao chefe, e o direito do homem à poligamia. (2006. p. 21).

Em *Utopia Selvagem*, Darcy Ribeiro justapõe o fim do matriarcado (e a perda da inocência) à afirmação da estrutura de poder multinacional, criando, ao final do livro, nas palavras de Gilberto Felisberto Vasconcellos,

uma irônica utopia burguesa, com um “príncipe informático”, que programa seus súditos com um televisor “ecumênico no pulso e um canal fidebeque”. Segundo o crítico, é possível a seguinte decodificação da alegoria: “O sul do hemisfério está programado pelo Próspero colonizador com dominação multinacional e televisionária. Os gerentes das multinacionais cumprem os deveres do setor predominante da classe dominante nativa” (RIBEIRO, 1982, p.21). Em muitos sentidos, na reverência prestada à matriz ideológica oswaldiana, Darcy Ribeiro propõe um debate sobre questões (sempre) atuais relativas à complexa relação do Brasil com o dominador estrangeiro em termos econômicos e culturais, na qual ocorrem a submissão e o servilismo.

O combate a isso se configura, no ideário do autor, como luta pela construção de uma identidade nacional cuja base seria a assunção de nossa mestiçagem (atributo diferenciador altamente positivo), tomada como princípio de unificação também do povo latino-americano. Mas a novela, quanto a isso, nos oferece uma visão complexa do entendimento do autor, colocando lado a lado a visão etnocêntrica do europeu (apresentada quase sempre num elaborado e irônico discurso indireto livre) e a visão da ideologia pró-miscigenação, compatível com a que, na qualidade de antropólogo, Darcy Ribeiro sempre assumiu. Numa interessante seqüência digressiva de tom ensaístico do texto, o narrador, usando de uma personificação voltada aos interesses da metalinguagem (por assumir e revelar o processo de escrita) tece esta reflexão sobre a mestiçagem:

Nosso enigma é muitíssimo mais complicado. Começa com a tenebrosa invasão civilizadora. Mil povos únicos, saídos virgens da mão do Criador, com suas mil caras e falas próprias, são dissolvidos no tacho com milhões de pituns, para fundar a Nova Roma Multitudinária. Uma Galibia Neolatina tão grande como assombrada de si mesma. Inexplicável. Aqueles tontos povos singelos que aqui eram já intrigaram demais ao descobridor e seus teólogos:

- Gentes são ou são bichos racionais? Têm alma capaz de culpa? Podem comungar? O enxame de mestiços que deles devieram na mais prodigiosa misturação de raças intriga ainda mais (...)

- Quem somos nós? Nós mesmos? Eles? Ninguém?

Acordando como nações no meio desta balbúrdia, nos perguntamos com o Libertador:

- Quem somos nós, se não somos europeus, nem somos índios, senão uma espécie intermediária, entre aborígenes e espanhóis?

Somos os que fomos desfeitos no que éramos, sem jamais chegar a ser o que formos ou quiséramos. Não sabendo quem éramos quando demorávamos inocentes neles, inscientes de nós, menos sabemos quem seremos.

(...) Os povos sem história que cá éramos frente aos façanhudos que de lá vieram naquela hora sumiram ou confluíram e trocaram de ser. (RIBEIRO, 1982. p.32).

Há uma mudança no tom dessa discussão quando, do aparente questionamento da mestiçagem se passa para o elogio dela. O narrador, numa digressão agora opinativa a respeito da posição do protagonista Pitum como “macho prenhador” capturado pelas índias da tribo das Amazonas imagina que em sua “pena”, o ex-tenente deveria estar feliz,

porque vai gerar – está gerando – uma mulataria de guerreiras cafusas, fogosas e bravas de dar gosto. Acho até que Pitum gostaria desta vida se soubesse que podia durar, vivendo anos aqui, para criar suas filhas todas e depois, as netas, filhas delas. Às vezes até sonhará com isto. (RIBEIRO, 1982, p.66).

A mestiçagem, de resto, já é pressuposta na caracterização das próprias guerreiras Icamiabas, uma vez que elas são o resultado mestiço de cruzamentos étnicos através do rapto de homens de outras “tribos”, para exercer a mesma função que exerceu Pitum.

No complexo das idéias de *Utopia Selvagem*, e de todo o pensamento de Darcy Ribeiro, persiste a compreensão da miscigenação como o fator preponderante na definição do caráter do povo brasileiro a ponto de não se imaginar a possibilidade de haver geração futura em nosso país se os três elementos básicos de nossa constituição, o negro, o branco e o índio, permanecessem isolados, sem se cruzarem.

Do mesmo modo, a suposição de um texto linear, autocentrado (autônomo numa única experiência discursiva) e não dialógico para a expressão de um enredo sobre o Brasil miscigenado e sua complexidade cultural seria algo impensável, sobretudo para um discípulo de Oswald de Andrade como é Darcy Ribeiro. É recorrente no proceder narrativo de Darcy uma situação emblemática desse encontro (antropofágico) de usos de linguagem que marca algumas das mais fortes características formais dos seus textos narrativos: a voz narrativa freqüentemente suspende o fluxo narrativo, propondo, como personagem, debates e comentários num tom ensaístico que é consoante com o estilo (e também com o complexo temático) de sua prosa científica.

O ensaísmo a que me refiro é a forma textual híbrida (ou mestiça) descrita por Massaud Moisés em seu estudo *A criação literária* (1997). Trata-se do ensaio cujo modelo é firmado no século XVI pela obra de Michel de Montaigne e que se caracteriza formalmente pela discussão livre de um tema sobre o qual se faz uma cogitação (marcada por ponderação, retórica elegante e envolvente) cujo tom oscila entre o objetivo e o subjetivo, sendo que é na subjetivação do eu que fala que por vezes esse tipo de ensaio toca o literário. Contudo, a exposição do eu numa atitude pensante é até mais incisiva do que a que se vê na experiência literária. Se nas formas ficcionais o narrador (ou mesmo o autor) pode-se esconder atrás da malha verbal, de modo que a voz que ecoa na obra não é a de seu criador

como tal, o ensaio caracteriza-se pelo desnudamento sincero de quem se dispõe a empregá-lo como forma de expressão. O ensaísta é aquele que tem consciência aguda do relativo em que vive imerso como ser humano e como inteligência analítica. É nesse espaço subjetivo/objetivo, dividido entre os atributos da voz narrativa com a incumbência de contar a história e o labor investigativo e opinativo do estudioso (que, de resto, é o mesmo dos textos científicos) que se coloca, “nutrindo-se” de tudo o que lhe interesse para a composição do texto, que se coloca o escritor Darcy Ribeiro naquilo que se propõe a escrever em sua novela. Mas considero necessário, do ponto de vista crítico, levar em conta uns pontos de relativização do valor dessa aliança entre arte e o pensamento.

Embora as fronteiras entre essas formas de expressão tenham-se tornado virtuais em inúmeras criações modernas, com a proliferação de artistas-pensadores e de filósofos-romancistas desde meados do século passado, é conceitualmente problemática a comunhão das duas coisas sem a diminuição de uma delas. A arte do século XX foi melhor e mais rica sempre que conseguiu essa difícil comunhão, sem se eximir do debate ideológico e sem negligenciar as suas atribuições de criação artística. Nesse ponto, há que se notar o fato de ser a elaboração material do produto, o modo de se proceder o constructo, na melhor arte deste tempo, o veículo por excelência das idéias. Em suma, o objeto da discussão idéias vem e deve vir pressuposto preferencialmente na materialidade formal do que o informa. Sem uma expressão formal adequada, trabalhada de modo criativo e livre, qualquer arte se perde, porque a imposição ou prevalência do ideológico pressupõe fronteiras, limites, que por vezes se evidenciam no respeito a dados “compromissos”. No extremo, o comprometimento empobrece a arte, porque a aproxima do “utilitarismo” que é contrário ao que é essencialmente estético.

Saliente-se que Darcy Ribeiro pouco se inquietava com os riscos que corria com esse hibridismo do discurso, que o encaminhou, voluntariamente, a uma sorte de ensaísmo (à la Montaigne, mas com a consciência da auto-ironia) caracterizável como “mestiço” devido às indefinições de caráter a que ele está relacionado, que alia um discurso ensaístico impuro a um discurso narrativo por vezes desfigurado, numa experiência criativa antropofágica, dando-se ao que Moacir Werneck de Castro define no texto de apresentação do livro como “uma utopia à brasileira, que ao contrário de suas congêneres contemporâneas do mundo desenvolvido, geralmente sombrias, quando não sinistras, irradia otimismo, esperança, alegria criadora. Uma anti-utopia, de raízes antropofágicas, vivida por testemunhas do impossível” (RIBEIRO, 1982) mesmo que seu autor tenha acreditado na possibilidade da sua realização.

Referências

- ANDRADE, Mário. **Macunaíma, o herói sem nenhum Caráter**. Belo Horizonte/Rio de Janeiro, Livraria Garnier, 31 ed. 2000.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo, Editora Naiconal, 5 ed. 1976.
- CUNHA, Eneida Leal. **A Antropofagia, antes e depois de Oswald**. In: TELLES, Gilberto M. et.al. **Oswald Plural**, Rio de Janeiro: UERJ, 1995.
- FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1961.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo, Companhia das Letras, 1999.
- HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Darcy Ribeiro A Utopia do Intelectual Indignado* In: **Folha de São Paulo**, 01/10/1983, p. 43.
- JUNQUEIRA, Maria Helena. **Canibalismo e Cultura**. In: ECO: Publicação da Pós-graduação em Comunicação e Cultura da Escola de Comunicação da UFRJ. V.1. n.5 Rio de Janeiro: Imago Editora, 1994.
- MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. 15. ed. São Paulo: Cultrix, 1997.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Literatura Comparada, intertexto e antropofagia**. In: **Flores na escrivantina**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- PRADO, Paulo. **Retrato do Brasil: ensaio sobre a tristeza brasileira**. São Paulo, Cia. das Letras, 1997.
- RIBEIRO, Darcy. **Maíra**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1976.
- _____. **Utopia Selvagem: Saudades da Inocência Perdida**. Rio de Janeiro, Record, 1982.
- _____. **O Brasil como problema**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1995.
- _____. **O Povo Brasileiro**. 2^o.ed., São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- _____. **Confissões**. São Paulo, Companhia das Letras, 1997.
- VASCONCELLOS, Gilberto Felisberto. **Darcy Ribeiro, ignoto deo na antropologia do novo mundo**. In: **Caros Amigos**. Ano IX, n. 106, Janeiro de 2006.

Recebido em 20/11/2013

Aprovado em 05/02/2014

Resenha

Zilberman, Regina. Brás Cubas autor, Machado de Assis leitor. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012, 250 p.

Vicentônio Regis do Nascimento Silva

Daniele Trevelin Donato

Pesquisadora competente e múltipla, Regina Zilberman apresenta suas leituras sobre aquele que, nas palavras do crítico literário Antonio Candido, pode ser considerado o maior escritor brasileiro de todos os tempos. *Brás Cubas autor, Machado de Assis leitor*, publicado pela editora da Universidade Estadual de Ponta Grossa – que, diga-se de passagem, tem se esforçado na construção de catálogo de relevância – resulta do agrupamento de artigos científicos e capítulos de livros divulgados ao longo da carreira acadêmica. Dividido em dois grupos (o primeiro, “Brás Cubas autor”; o segundo, “Machado de Assis, leitor e leitura”), as fontes das publicações originais são indicadas em notas de rodapé.

O estilo inovador do romancista fluminense apareceria em *Memórias póstumas de Brás Cubas*:

Os estudiosos da ficção de Machado de Assis são quase todos unânimes em afirmar que, entre a publicação dos romances *Iaiá Garcia*, de 1878, e *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de 1880, o escritor fluminense deu uma virada em seu modo de narrar: abandonou as tramas românticas, os enredos lineares, a perspectiva onisciente e atirou-se a um estilo renovador, de difícil inclusão nos rótulos costumeiros com que a literatura do século XIX é classificada. (p. 17).

Machado de Assis discorda do Positivismo, do Naturalismo e do Realismo. Ataca Auguste Comte, Charles Darwin, Eça de Queirós e Émile Zola. As divergências de correntes e autores levam-no a questionar seu destino. Enquanto se questiona, a paródia é o primeiro passo adotado no combate aos estilos em voga: parodiar o novo para comprová-lo antigo, preconceituoso e equivocado, visão transmitida em “O alienista”, obra em que aguçava as dúvidas sobre a ciência e a medicina. A paródia permite manipular o conhecimento, promover a intertextualidade e praticar o dialogismo.

O recurso às referências, citações, mesmo quando truncadas, e comentários associados a obras pertencentes ao cânone ocidental configura o que se poderia denominar a intertextualidade do romance, que aspiraria alinhar-se a essa cadeia de renomadas criações artísticas. Porém, as interpolações,

tal como acontece no livro de Sterne, provocam seguidamente o riso ou o desconforto, não se dando em termos de veneração, mas de rebaixamento. (p.24).

O tema viagem consta das *Memórias póstumas de Brás Cubas*. De acordo com Walter Benjamin, a viagem constitui o motivo essencial da Literatura de maneira que Brás Cubas constrói-se herói de traços épicos e recentes. No primeiro momento, mostra-se herói capaz de narrar sua história depois de morto, relatando-a, desde o início, do mundo subterrâneo/infernal. No segundo momento, transforma-se em herói nacional, desdobrando seu nome Brás em Brasil ou Brasa, esta última, cor da madeira exportada para a Europa.

(...) Brás Cubas pode ser considerado, de um lado, o herói que desce ao Inferno, de onde retorna para narrar suas memórias, compartilhando o conhecimento adquirido com os leitores; nesse sentido, ele reforçaria sua qualificação enquanto herói nacional, cujo aprendizado alcançado durante o percurso ao mundo subterrâneo o habilitaria ao exercício da missão civilizadora. De outro lado, o protagonista do romance pode representar o próprio demônio, governando um mundo devasso e sem perspectivas, figurando alegoricamente a sociedade carioca do século XIX, onde viveu Brás Cubas. (p.37).

Machado, que rearticula a triangulação da Antiguidade (viagem/mundo subterrâneo/representação nacional), supera o impasse da epopéia moderna: síntese da nacionalidade, o herói coletivo desce ao mundo subterrâneo. A estratégia eleva-o ao patamar de herói-fundador, comparando-se o protagonista a Moisés. Todo o romance possui intertextualidade com a bíblia. Os pontos centrais da biografia de Brás Cubas coincidem com os acontecimentos políticos nacionais e internacionais.

As *memórias* de Brás são, assim, uma história do Brasil, aquela que dispõe de um herói fundador, de fundo mítico, não necessariamente positivo. Esse herói, da sua parte, confunde-se com o espaço – e nação – de que é a origem, configurando-se como alegoria dele. Por isso, pode narrar o percurso de modo autobiográfico, já que sujeito e objeto coincidem. Nas dobras destas imagens aparece uma visão que, se se propõe paradisiaca, revela-se infernal e diabólica.

Eis por que o herói precisa estar morto quando inicia sua narração: é importante que ele se encontre no mundo subterrâneo, representação de uma sociedade degradada e condenada para sempre. (p. 47).

O capítulo subsequente analisa as fontes primárias da obra machadiana, especificamente das *Memórias póstumas*, originadas do jornal. Quase vinte anos após o lançamento, o autor continuava trabalhando na forma e na poética: o cotejamento entre o publicado em periódico e o transposto

ao livro aponta que Machado lia a si mesmo, corrigindo-se e aperfeiçoando-se, deixando traços de seu comportamento diante do texto (p.54), excluindo ou incluindo citações e dedicatórias (p.61, p.62, p.71, p.75, p.82), descartando deslizes (p.58), alterando, adiantando ou atrasando fragmentos (p.63), reforçando o diálogo com o leitor (p.64), suprimindo ou inserindo trechos (p.69, p.82).

Percebem-se duas características: 1) Teatralização do luto: situações irreversíveis não são situações terminais, porém culminantes; 2) Discurso do método: o narrador Brás Cubas explica, discute e inova com o método de escrita do “defunto autor”, “(...) a cronologia desenvolve-se às avessas, como um relógio em que se girassem os ponteiros para trás” (p.81). O protagonista Brás Cubas anula a figura do autor, “(...) aplicando o método de composição que escolheu e definiu desde a abertura do texto” (p.83-84).

Regina Zilberman enquadra a memória entre as fontes primárias que “(...) requerem a linguagem, dando a entender que, mesmo primárias e originais, carecem de um intermediário que lhes outorgue forma” (p.91). Recorrendo a Agamben, distingue arquivo de testemunho. O primeiro busca a estabilidade, sistema entre o dito e o não-dito. Já o segundo consolida-se dual e híbrido, estável e precário, estabelece relações de dentro/fora ou do dizível/não dizível existente em todas as línguas, independe do ajustamento da verdade factual e do dito aos fatos. De acordo com Walter Benjamin, a sacralidade e a aura das obras de arte transferem-se aos seus criadores. Foucault argumenta que a função de autor surge para livrar editores e livreiros de censuras e de processos judiciais. Voltando a Benjamin, conclui-se que a reprodução mecânica fomenta o desfazimento da aura. Retomando a função do autor, Foucault observa a diferença entre o escritor real e o locutor fictício (decorrente da criação textual), este denominado autor implícito por Wayne Booth. Em dois artigos – “Sobre a situação social que o escritor francês ocupa atualmente” e “O autor como produtor” – Benjamin discute a função social do escritor, denunciando, no primeiro, sua vivência acima da luta de classes, sendo simpático à causa, mas ausente dela. No segundo, atribui-lhe a qualidade de produtor/fabricador de arte. Logo, proletário, deve engajar-se na militância.

O longo debate das funções do testemunho, do arquivo e do autor atualiza os respectivos conceitos:

(...) o romance assume a mutabilidade como forma, não se encerrando enquanto estrutura antes da morte do autor, não mais a da personagem que mimetiza a escrita, mas a do sujeito histórico que lhe conferiu existência. Assim, *Memórias póstumas* não se transforma em arquivo concluído, testemunhando permanentemente sobre o fenômeno de sua produção, instável ou hesitante, conforme propõem seus autores, seja o fictício Brás, seja o histórico Machado de Assis.

Sob este aspecto, a autoria de Machado de Assis é um processo em trânsito, que jamais desemboca em uma imagem acabada. Retomando a distinção proposta por Giorgio Agamben, pode-se inferir que Machado de Assis não se imobiliza na situação de arquivo, mas representa o permanente testemunho de um vir a ser. Sob esse ângulo, torna-se impraticável sacralizá-lo em uma efígie invariável e inviolável, pois a volubilidade e o acontecimento inscrevem-se no seu texto em decorrência de seu contínuo trabalho de laboratório.

Arquivos de escritores são, pois, hipóteses de testemunho, jamais institutos cerrados, destinados a paralisar a escrita e a embalsamar autores. (p. 127).

Aplicando ainda Walter Benjamin, a pesquisadora atribui a Brás Cubas a qualidade de *flâneur* que, no presente da liberdade política, deixa aflorar o passado de sujeição colonial, representada, por exemplo, por ações que, de longe, consideradas humanitárias (daí a situação do *flâneur*, que olha de fora) são ignoradas no cotidiano do observador. Considerando o *flâneur* de Machado de Assis, “(...) o espaço torna-se significativo de um significado moral” (p.145). Diferente do escritor, o *flâneur* não é considerado artista, reputando-se como tal o memorialista, que consegue trabalhar com a memória.

A segunda parte da obra – “Machado de Assis, leitor e leitura” – aborda estudos relacionados, em sua maior parte, à recepção do trabalho do autor. No primeiro capítulo, ao analisar “Confissões de uma viúva moça”, publicado no “Jornal das famílias” em 1865, identificam-se elementos de natureza metalinguística, jogo de espelhos e reformulações textuais: publicado em livro – integra a coletânea “Contos fluminenses” – verifica-se, mais uma vez, que Machado de Assis lia a si mesmo, reescrevendo seus trabalhos. Por fim, o provável conteúdo imoral de que trata ao narrar comportamentos de uma mulher casada sob os olhares do admirador. A moral em questão não se restringe à personagem feminina, entretanto se estende às manifestações de leitoras em cartas aos jornais defendendo a novela lançada em fragmentos. Segundo alguns pesquisadores, tais cartas são jogos de publicidade, supostamente entabulados pelo autor, com vistas a desviar a atenção da Guerra do Paraguai, assunto ao qual se destinavam jornais e leitores.

Helena – publicado originalmente em folhetim em “O Globo” em 1876 e, naquele mesmo ano, em livro – dava, desde os primeiros capítulos divulgados no periódico, indícios da forma romanesca, apresentando-se acabado, pronto, sem modificações eventualmente forçadas por situações alheias à trama. Os enigmas plantados na intriga têm a finalidade de aguçar a curiosidade do leitor, mantendo-o preso ao desenrolar dos fatos. Os passeios da protagonista mostram-se tanto momentos de distração e diversão quanto de ameaça contra ela. Uma das possibilidades de leitura é pelo retrospecto que, entre outros vieses, pode ocasionar o desmascaramento:

“(…) Helena, embora alegue inocência, teme-o acima de tudo, pois a revelação de sua identidade coincidirá com a atribuição de cálculo e interesse às suas atitudes” (p.169). O romance transcorre entre o encobrimento e a revelação.

A recepção de toda a obra machadiana aparentemente sofre deslocamento dentro da História da Literatura onde, por falta de mecanismos que a identifiquem quando de suas publicações ou reedições iniciais, é enquadrada em pluralidade de escolas e movimentos, sendo, em alguns períodos, alcunhada de estilo filosófico. Quando se lê Machado, especialmente *Helena*, assegura a autora, indispensável ir e voltar, olhar por cima da linha cronológica, linha que torna, no caso do romance mencionado, a mulher/Helena submissa às classes dominantes. Adaptando sua escrita à possibilidade de recepção do público, Machado pensa na relação que o leitor construirá individual e pessoalmente com o texto, atualizando seus significados ao correr do tempo.

Jauss considera que entre a obra e o leitor estabelece-se uma relação dialógica. Essa relação, por sua vez, não é fixa, já que, de um lado, as leituras diferem a cada época, de outro, o leitor interage com a obra a partir de suas experiências anteriores, isto é, ele carrega consigo uma bagagem cultural de que não pode abrir mão e que interfere na recepção de uma criação literária particular. Assim, quando se depara com o romance como *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, o leitor sabe de antemão que esse romance é um clássico da literatura brasileira, que foi escrito após *Memórias póstumas de Brás Cubas* e antes de *Esaú e Jacó*, que influenciou autores como Graciliano Ramos (1892-1953), Fernando Sabino (1923-2004) e Ana Maria Machado (1942), por exemplo; o romance, portanto, vem carregado de uma história de leituras que se agregam a ele. Da sua parte, esse leitor, independentemente de sua formação ou profissão, carrega também sua história de leituras, construída a partir de sua relação com a literatura e com outras formas de textos transmitidos pela escrita. Assim, o diálogo entre a obra e o leitor coloca frente a frente duas histórias, a partir da qual se estabelece uma troca: o leitor incorpora a leitura de *Dom Casmurro*, com todos os elementos que o romance traz consigo, a sua própria história; *Dom Casmurro*, por sua vez, agrega sua identidade de obra literária à leitura desse leitor, que fará uma decodificação específica do texto a partir de sua matriz pessoal e cultural. (p.208-209).

O penúltimo capítulo aborda memória e ficção em Machado de Assis e Graciliano Ramos, buscando resquícios e influências de *Dom Casmurro* em *São Bernardo*, destacando-se as personagens femininas, principal elemento, sustentáculo de ambas as obras, caracterizadas por matrimônios frustrados e dissolvidos pelos ciúmes dos respectivos maridos. Considerando, conforme salientado anteriormente, que o verdadeiro artista vale-se da memória na construção literária, Bento Santiago e Paulo Honório desempenham arte cujo foco desloca-se da trajetória do indivíduo para se

estender à “(...) expressão do inconsciente na busca da conversão em linguagem verbal” (p.233).

Para finalizar, o Conselheiro Aires surge como objeto de discussão das limitações, preconceitos e rompimentos entre sexualidade e idade. Após hesitações, o diplomata sexagenário confessa, em seu memorial, os desejos eróticos por Fidélia. As descobertas dos símbolos e dos significados do romance exigem referências a Goethe, bíblia, Shakespeare, Wagner e Beethoven. Apesar do receio da exposição de seus anseios sexuais, Aires permite a afloração do erotismo.

Porque é o corpo de Aires que sintetiza a transformação indesejada, aquela que coloca o ser humano diante da inexorabilidade do tempo, matéria já trabalhada pelo escritor em *Memórias póstumas* e *Dom Casmurro*, Machado investe na questão da sexualidade. Nada mais sintomático da velhice que a sombra da impotência, mesmo que camuflada pela abstinência ou indiferença. Eis que Aires simula, embora desafiada pela atratividade de Fidélia: ela é a mulher, a beleza e a juventude, tudo o que o narrador não tem e a que aparenta renunciar.

(...)

Durante todo o decorrer do romance, o protagonista lutou contra a lubrificidade, disfarçando-a de vários modos, sobretudo por intermédio de palavras que a canalizavam para o gosto estético e a admiração desinteressada. Ao final, a confissão, embora tardia e incapaz de alterar o fluxo dos acontecimentos, derruba os muros que continham Eros, tornando-o visível e ativo. A revelação dá outro contorno à questão: o transcurso do tempo é inexorável, a substituição, inevitável, a transformação, até desejável; mas o homem não acaba, nem a velhice é o termo final. (p.248).

Se, na primeira parte, Regina Zilberman atém-se às análises das *Memórias póstumas de Brás Cubas*, dialogando com outras publicações do escritor carioca e com aquelas que o influenciam, na segunda, sem abandoná-lo, expõe os recursos teóricos com os quais se mostram as relações com o leitor, convidando-o a se aprofundar nas tramas. Considerando a obra de Machado de Assis um testemunho – sempre em mutação e, portanto, longe de se tornar um arquivo com sua estabilidade – e as noções que diferenciam o escritor real do locutor fictício ou autor implícito, o interessado – acadêmico ou não – em desvendar os complexos símbolos encravados no discurso literário indaga-se se Machado de Assis – Brás Cubas? – é um escritor real ou uma criação mítica, explicada, mas quase improvável de ser devassada. *Brás Cubas autor, Machado de Assis leitor* desvenda algumas das complexas nuances da prosa sem esquecer os artifícios estéticos voltados diretamente a cativar/convidar/aguçar o leitor a quem, em parte de suas obras mais destacadas, o escritor se dirige.

ORIENTAÇÕES AOS COLABORADORES

Política editorial

A revista *Muitas Vozes* é uma publicação semestral do Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, e tem como objetivo se constituir em um espaço de reflexão sobre questões de linguagem em suas múltiplas manifestações, sendo sua missão divulgar artigos, resenhas, entrevistas e fontes documentais relevantes para os estudos de linguagem. A revista aceitará colaborações vinculadas aos dossiês temáticos de cada número, de acordo com os prazos que serão divulgados no início de cada ano, e artigos de temática livre em fluxo contínuo.

Adequações ao formato da revista

Todas as colaborações devem ser inéditas (não publicadas ou submetidas a outro periódico ou livro). Os trabalhos serão submetidos à avaliação de pareceristas, que verificarão a adequação do material à proposta da revista.

Os trabalhos podem ser submetidos em português, espanhol, inglês ou francês, e devem ser enviados para o e-mail revistamuitasvozes@gmail.com em dois arquivos com extensão DOC: um completo e outro sem identificação do autor. Além disso, o autor deve enviar um arquivo separado que contenha os seguintes dados: nome, afiliação acadêmica, endereço para correspondência, e-mail e números de telefone e fax.

O conteúdo dos artigos é de responsabilidade dos autores. Os Editores não se responsabilizam por opiniões ou afirmações dos autores.

Normas gerais para apresentação de trabalhos

Os textos devem ter fonte Times New Roman, tamanho 12.

Quanto à extensão, artigos devem conter de 4.000 a 8.000 palavras e resenhas, até 3.000 palavras. Neste caso, o autor deve obedecer à seguinte ordem: referência bibliográfica da obra resenhada, de acordo com as normas da ABNT, nome do autor da resenha e afiliação entre parênteses, no formato Maria da SILVA (UEPG). As obras resenhadas devem ter sido publicadas, no máximo, dois anos antes da submissão do texto.

Artigos resultantes de pesquisa de mestrado ou doutorado deverão incluir o nome do orientador em nota de rodapé, a partir do título do trabalho.

Os artigos devem ser escritos na seguinte sequência

1. TÍTULO em caixa alta e em negrito, centralizado no alto da primeira página, em espaçamento simples entre linhas;
2. Título em inglês, na mesma fonte, dimensão e disposição, logo abaixo.
3. Abaixo do título, antecedido de um espaço simples, identificação do autor no formato Maria da SILVA (UEPG);
4. Nota de rodapé, a partir do sobrenome do autor, que traga as seguintes informações: titulação e e-mail para contato;
5. Precedido da palavra RESUMO, em caixa alta, duas linhas abaixo do nome do autor, sem adentramento e em espaçamento simples, texto de, no mínimo, 50 palavras e, no máximo, 200, contendo resumo do artigo, que indique seus objetivos, referencial teórico utilizado, resultados obtidos e conclusão;
6. Precedida da palavra *ABSTRACT*, em itálico e caixa alta, em espaçamento simples entre linhas, duas linhas depois do título do artigo em inglês, versão do resumo, em inglês (para artigos redigidos em português, francês e espanhol), em itálico;
7. De 3 a 5 palavras-chave, separadas por ponto, precedidas do termo PALAVRAS-CHAVE, em caixa alta, mantendo-se o espaçamento simples, duas linhas abaixo do *abstract*;
8. Precedida da expressão *KEYWORDS*, em itálico e caixa alta, em espaçamento simples entre linhas, duas linhas depois do abstract, versão das palavras-chave, em inglês (para artigos redigidos em português, francês e espanhol), em itálico;
9. O corpo do texto inicia-se duas linhas abaixo das *keywords*, em espaçamento simples entre linhas;
10. Subtítulos correspondentes a cada parte do trabalho, referenciados a critério do autor, devem estar alinhados à margem esquerda, em negrito, sem numeração, com dois espaços simples depois do texto que os precede e um espaço simples antes do texto que os segue;
11. Para ênfase, usar *itálico*.
12. Agradecimentos, quando houver, seguem a mesma diagramação dos subtítulos, precedidos da palavra Agradecimentos;
13. Sob o subtítulo **REFERÊNCIAS**, alinhado à esquerda, em negrito e sem adentramento, as referências bibliográficas devem ser mencionadas em ordem alfabética e cronológica, indicando-se as obras de autores citados no corpo do texto, separadas por espaço simples. As referências devem ser dispostas em ordem alfabética pelo sobrenome do primeiro autor, seguindo as normas da ABNT: espaço simples e um espaço entre cada obra. Caso a obra seja traduzida, deve-se informar o tradutor.

Exemplos:

Livros LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 1986.

Capítulos de livros

PECHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1994. p. 15-50.

Dissertações e teses

BITENCOURT, C. M. F. **Pátria, civilização e trabalho: o ensino nas escolas paulistas (1917-1939)**. 1988. 256 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

Artigos em periódicos

SCLIAR-CABRAL, L.; RODRIGUES, B. B. Discrepâncias entre a pontuação e as pausas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 26, p. 63-77, 1994.

Trabalho de congresso ou similar (publicado)

MARIN, A. J. Educação continuada. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 1., 1990. **Anais...**São Paulo: UNESP, 1990. p. 114-8.

1. No corpo do texto, o autor deve ser citado entre parênteses pelo sobrenome, em letras maiúsculas, separado, por vírgula, da data de publicação (BARBOSA, 1980). Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data entre parênteses: “Morais (1955) assinala...”. Quando for necessário especificar página(s), estas deverão seguir a data, separadas por vírgula e precedidas de p. (MUNFORD, 1949, p.513). As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento (PESIDE, 1927a), (PESIDE, 1927b). Quando a obra tiver dois ou três autores, todos poderão ser indicados, separados por ponto e vírgula (OLIVEIRA; MATEUS; SILVA, 1943), e quando houver mais de 3 autores, indica-se o primeiro seguido de et al. (GILLE et al., 1960). Citações diretas em mais de três linhas deverão ser destacadas com recuo de 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 10, sem aspas e espaço simples entre linhas. Citações com menos de três linhas devem seguir o fluxo normal do texto e virem destacadas apenas entre aspas. Não usar idem, ibid., ou ibidem.
2. As notas de rodapé devem ser reduzidas ao mínimo e colocadas no pé da página; remissões para o rodapé devem ser feitas por números, na entrelinha superior, após o sinal de pontuação, quando for o caso.
3. Ilustrações, tabelas, gráficos, desenhos e quadros devem ser numerados e ter título.

1. Quando imprescindíveis à compreensão do texto, e inclusos no limite de 30 páginas, **Anexos e/ou apêndices**, seguindo formatação dos subtítulos, devem ser incluídos no final do artigo, após as referências bibliográficas ou a bibliografia consultada.
2. Transferência de direitos autorais: Caso o artigo submetido seja aprovado para publicação, **JÁ FICA ACORDADO QUE** o autor **AUTORIZA** a UEPG a reproduzi-lo e publicá-lo na *REVISTA MUITAS VOZES*, entendendo-se os termos “reprodução” e “publicação” conforme definição respectivamente dos incisos VI e I do artigo 5º da Lei 9610/98. O **ARTIGO** poderá ser acessado tanto pela rede mundial de computadores (WWW – Internet), como pela versão impressa, sendo permitidas, **A TÍTULO GRATUITO**, a consulta e a reprodução de exemplar do **ARTIGO** para uso próprio de quem a consulta. **ESSA** autorização de publicação não tem limitação de tempo, **FICANDO A UEPG** responsável pela manutenção da identificação **DO AUTOR** do **ARTIGO**.

Composição

Editora UEPG

Impressão

Imprensa Universitária