



EDUFCCG

HÉLDER PINHEIRO  
MARTA NÓBREGA

ORGANIZADORES

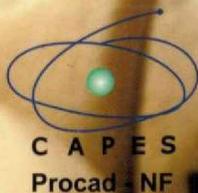
LITERATURA E ENSINO: ASPECTOS METODOLÓGICOS E CRÍTICOS

# LITERATURA E ENSINO:

ASPECTOS METODOLÓGICOS E CRÍTICOS

Os dez artigos que compõem este livro são fruto de um percurso de produção acadêmica e diálogo entre profissionais de várias instituições de ensino. Primeiro, com a UFPE, cujos professores colaboradores participaram de modo significativo nas atividades da linha de pesquisa Literatura e ensino do Mestrado em Linguagem e Ensino da UFCG. André de Sena ministrando disciplina e participando de bancas de Mestrado, Fábio Cavalcante participando de eventos promovidos pelo nosso mestrado, como SELIMEL e ENLIJE.

Quanto aos demais participantes, todos mantêm uma ligação com nosso Mestrado: ora participando de bancas, ora coordenando GTs de nossos eventos, ora ministrando palestras, ora colaborando com artigos para nossa revista LEIA ESCOLA. O que aproxima todos estes pesquisadores é a preocupação com o ensino de literatura, quer no nível básico, quer no nível superior.



ISBN 978-85-8001-129-6



9 788580 011296



**Literatura e ensino**  
**Aspectos metodológicos e críticos**

**EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFCG**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG**  
**editora@ufcg.edu.br**

Prof. Dr José Edílson Amorim

**Reitor**

Prof. Vicemário Simões

**Vice-Reitor**

Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves

**Diretor Administrativo da Editora da UFCG**

#### **CONSELHO EDITORIAL**

Antônia Arisdélia Fonseca Matias Aguiar Feitosa (CFP)

Benedito Antônio Luciano (CEEI)

Consuelo Padilha Vilar (CCBS)

Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)

Janiro da Costa Rego (CTRN)

Leonardo Cavalcanti de Araújo (CES)

Marcelo Bezerra Grilo (CCT)

Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)

Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)

Rogério Humberto Zeferino (CH)

Valéria Andrade (CDSA)

# Literatura e ensino

## Aspectos metodológicos e críticos

---

*Hélder Pinheiro*  
*Marta Nóbrega*  
(Organizadores)

EDUFCG  
Campina Grande  
2014

© Todos os direitos desta edição são reservados  
aos autores/organizadores e à EDUFCEG

Editoração  
*Magno Nicolau*

Capa  
*Yasmine Lima*

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCEG**

A474I

Alves, José Helder Pinheiro.

Literatura e ensino: aspectos metodológicos e críticos / José Helder Pinheiro Alves, Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega. - Campina Grande: EDUFCEG, 2014. 242p.

ISBN: 978-85-8001-129-6

1. Ensino de Literatura. 2. Gêneros Literários. 3. Metodologia. 4. Crítica. I. Nóbrega, Maria Marta dos Santos Silva. II. Título.

CDU 82.0



[editora@ufcg.edu.br](mailto:editora@ufcg.edu.br)

R. Aprígio Veloso, 882 - Bodocongó  
Campina Grande-PB 58429-900

## Sumário

SOBRE A IMPORTÂNCIA DO PROCAD-NF .....	7
<i>Marta Nóbrega</i> <i>Hélder Pinheiro</i>	
APRESENTAÇÃO.....	9
<i>Marta Nóbrega</i> <i>Hélder Pinheiro</i>	
POR UMA RENOVAÇÃO DO ENSINO DE LITERATURA: OFICINA DE CRIAÇÃO POÉTICA .....	19
<i>Fábio Cavalcante de Andrade</i>	
VIVÊNCIAS DO TEMPO: UMA POSSIBILIDADE DE ABORDAGEM DA POESIA .....	41
<i>José Hélder Pinheiro Alves</i>	
VIVÊNCIAS COM A POESIA EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	61
<i>Vaneide Lima Silva</i>	
A LITERATURA DE EXPRESSÃO PORTUGUESA EM ALGUNS LIVROS DIDÁTICOS.....	85
<i>Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega</i>	
JOÃO GUIMARÃES ROSA E LEANDRO GOMES DE BARROS NA ESCOLA: A ESPERTEZA EM FAVOR DA LEITURA LITERÁRIA.....	107
<i>Alyere Silva Farias</i>	

COM MIA COUTO NA SALA DE AULA: HISTÓRIAS DE RESIGNAÇÃO E VINGANÇA.....	129
<i>Etiene Mendes Rodrigues</i>	
A INFÂNCIA EM OBRAS DA LITERATURA BRASILEIRA .....	149
<i>Raquel Beatriz Junqueira Guimarães</i>	
O VIAJANTE NAUFRAGADO: REFLEXÕES SOBRE UM CONTO DE MOACYR SCLiar.....	169
<i>Kléber José Clemente dos Santos</i>	
NA COXIA DO TEATRO INFANTIL: MARIA CLARA MACHADO EDUCADORA .....	189
<i>Kelly Sheira Inocência Aires</i>	
A IMPORTÂNCIA DOS PREFÁCIOS NO ENSINO DO ROMANTISMO .....	219
<i>André de Sena</i>	
SOBRE OS AUTORES.....	239

## SOBRE A IMPORTÂNCIA DO PROCAD-NF

*Marta Nóbrega*  
*Hélder Pinheiro*

O Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE), da UFCG, criado em 2004, desenvolve pesquisas voltadas para problemas relativos ao ensino de literatura no âmbito escolar, através da linha de pesquisa denominada “Literatura e ensino”. Ao longo destes dez anos foram defendidas 51 dissertações voltadas para os mais diferentes níveis de ensino.

Em 2008 o Mestrado, por ter submetido uma proposta “Gêneros textuais/discursivos e ensino de língua e literatura” junto ao PROCAD-NF (CAPES) iniciou um intercâmbio acadêmico com o Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE. Deste convênio várias ações foram realizadas: alunos bolsistas da UFCG fizeram disciplina na UFPE; alunos bolsistas da UFPE também cursaram disciplinas no mestrado da UFCG; professores das duas instituições ministraram disciplinas nas referidas pós-graduação e participaram de várias bancas no decorrer do projeto. Ainda três professoras de nosso Mestrado fizeram estágio pós-doutoral, neste período, com apoio financeiro do PROCAD-NF: uma na própria UFPE e duas na UFMG. Houve participação de alunos das instituições parceiras em eventos nas duas Universidades: em Campina Grande, o SELIMEL - Seminário Nacional sobre Ensino de Língua Materna, Estrangeira e Literatura e o ENLIJE - Encontro Nacional sobre Literatura Infante-Juvenil e Ensino e, na UFPE, o Encontro de Gêneros na Linguística e na Litera-

tura. Há de se destacar, ainda, que o projeto contribui com várias publicações: no âmbito da UFCG, quatro números da Revista *Leia Escola* e no âmbito da UFPE, a publicação do livro *Gêneros Textuais: Práticas de Pesquisa e Práticas de Ensino* organizado por Maria Augusta Reinaldo, Bete Marcuschi e Ângela Dionísio, voltada para o ensino de língua. Por fim, a publicação deste livro que o leitor tem em mãos, contemplando discussões no âmbito do ensino de Literatura. A organização da obra é fruto da discussão em nível local e com pesquisadores de várias instituições, capitaneadas pelo grupo de pesquisa “Abordagens do texto literário na escola”, cadastrado no CNPQ e ligado à linha de pesquisa “Literatura e Ensino” do POSLE.

Por esta rápida descrição, observa-se o quanto o Projeto conseguiu repercutir bastante positivo no trabalho de nossa Pós- Graduação. Neste sentido, ressaltamos a importância deste modelo de incentivo à pesquisa favorecido pela CAPES. Não podemos esquecer o importante diálogo com a UFPE, mediado pela atuação da professora Ângela Paiva Dionísio.

## APRESENTAÇÃO

*Marta Nóbrega*

*Hélder Pinheiro*

Os dez artigos que compõem este livro constituem-se fruto de um percurso de produção acadêmica e diálogo entre profissionais de várias instituições de ensino. Primeiro, com a UFPE, cujos professores colaboradores participaram de modo significativo nas atividades da linha de pesquisa Literatura e ensino (UFCEG), a exemplo de André de Sena ministrando disciplina e como examinador em bancas de defesa de Dissertação e Fábio Cavalcante participando de eventos promovidos pelo nosso mestrado, (SELMEL e ENLIJE). Quanto aos demais participantes, todos mantêm uma ligação com o POSLE: participando de bancas, coordenando GTs de nossos eventos, ministrando palestras, colaborando com artigos para nossa revista LEIA ESCOLA. O que aproxima todos estes pesquisadores é a preocupação com o ensino de literatura, quer no nível básico, quer no nível superior.

O livro traz importantes reflexões e sugestões visando contribuir com nossos professores para uma renovação no ensino de literatura. Cada colaborador revela sua autonomia no âmbito da abordagem, mas pode-se afirmar que todos se encontram na busca de um ensino que contribua com a formação de leitores.

O primeiro artigo, de **Fábio Andrade**, "Por uma renovação do ensino de literatura: oficina de criação poética", traz uma instigante proposta de aproximação da poesia com o leitor. Após problematizar o ensino da poesia, o autor apresenta os passos para a realização de uma "oficina de criação

poética”, já bastante experimentada, e que “provou que juntamente o envolvimento com a práxis poética, criativa, pode revelar sentidos aos quais os alunos poderiam nunca poderiam chegar se tivessem que se valer apenas de um conhecimento teórico/crítico e historiográfico.” A proposta, dividida em seis etapas, recobre desde o acesso a um conjunto de poemas – através de antologias ou obras de diferentes poetas –, passando pela “desconfiguração do poeta, substituindo palavras pelos seus contrários, até a criação de um novo poema. Mesmo que o leitor desista de criar, só o percurso de leitura e desmonte do poema é bastante rico e estimulante para a convivência com a poesia. Dentre as várias contribuições da oficina, o autor destaca o fato dela favorecer “um encontro com a poesia brasileira contemporânea, que raramente é contemplada pelos currículos dos cursos de Letras.”

Voltado para o ensino de poesia, o artigo de **Hélder Píneiro**, “Vivências do tempo: uma possibilidade de abordagem da poesia” propõe uma abordagem temática da poesia numa perspectiva história. O tema escolhido foi o “tempo”, visto em poemas de Anchieta, Gregório de Matos, Tomás Antônio Gonzaga, Gonçalves Dias, Raimundo Correia e Alphonsus de Guimarães. O percurso seguido visa levar o leitor a ir descobrindo o modo como cada poeta revela as nuances do tempo – aspectos ideológicos, religiosos, históricos, afetivos, bem como formais e imagéticos. Não se trata de estudar o poema a partir da grande dos estilos de épocas, antes, de observar como determinados temas retornam todas as épocas e são tratados de modo diverso. O artigo termina indicando poemas de poetas modernos e contemporâneos, bem como canções, sugerindo ao professor a continuidade da atividade. A proposta pode ser realizada a partir de inúmeros outros temas, escolhidos a partir da experiência de leitura do professor. O autor ressalta a importância de uma postura diferenciada do professor na abordagem, buscando uma interação com os leitores e destes com o texto.

Ainda no âmbito da poesia, **Vaneide Silva**, “Vivências com a poesia em sala de aula: uma experiência com alunos do ensino fundamental”, relata e reflete sobre uma vivência com poemas em uma turma do nono ano do ensino fundamental de uma escola pública de Campina Grande. O experimento revela que quando se faz um trabalho bem planejado, lançando mão de uma metodologia respaldada no diálogo do leitor com o texto literário, tendo o professor como mediador, é possível contribuir com a formação de leitores. As etapas seguidas pela pesquisadora partem do horizonte de expectativas dos leitores (ao escolher poemas cuja temática esteja no rol dos temas de interesse da turma), respeita o percurso do leitor – que no início se sente inibido, pouco à vontade para se expor – mas o desafia a se colocar e a sempre retomar o texto, provocando um diálogo bastante proveitoso. O artigo é um recorte de um trabalho mais amplo, de natureza etnográfico, que gerou a tese de doutorado da autora.

O artigo de **Alyere Farias**, “Espertezas e malandragens: diálogo entre Guimarães Rosa e Leandro Gomes de Barros”, explora um veio pouco trabalhado na escola: o diálogo entre a literatura popular – no caso, a vertente do cordel – com a literatura erudita. A autora propõe uma abordagem comparativa do conto “A volta do marido pródigo”, do livro *Sagarana*, de Guimarães Rosa e a narrativa de cordel *Vida e testamento de Cancão de Fogo*, de Leandro Gomes de Barros. Além de uma indicação precisa de possíveis passos a serem dados pelo professor em sala de aula, o texto discute questões ligadas ao cânone, documentos parametrizadores do ensino – limites e avanços. Importa destacar ainda que a realização da proposta está pautada numa metodologia que privilegia o diálogo texto e leitor, portanto, as narrativas são o ponto de partida do trabalho. Não se espere uma aula expositiva sobre a narrativa de Guimarães Rosa, muito menos explicações históricas sobre o cordel e Leandro Gomes de Barros.

**Maria Marta S. S. Nóbrega** reflete sobre a presença da literatura de expressão portuguesa em livros didáticos. O viés observado volta-se para a literatura africana, exigência da lei Lei 10.639/03-MEC, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar da Educação Básica. Dado o pouco conhecimento que se tem da literatura africana de língua portuguesa, espera-se do livro didático uma contribuição significativa, o que não se revela, a partir dos dados trazidos pela pesquisadora. Predomina uma abordagem com fragmentos de textos, de comparação entre autores que não privilegia a leitura mais livre dos textos, além de um número mínimo de autores e obras indicados. De fato, alguns Manuais trazem apenas uma espécie de apêndice sobre a literatura de expressão portuguesa dos países africanos. Além do mais, os livros não contemplam todos os países africanos cuja literatura é expressa em língua portuguesa.

O último artigo da primeira sessão, de **Etiene Mendes Rodrigues**, traz uma contribuição no âmbito da ausência reclamada no artigo anterior. Ao estudar os contos de Mia Couto, a autora foca nas personagens femininas, apontando o que denomina de relações de *apagamento* da mulher. O viés de gênero que permeia a abordagem chama a atenção tanto para a riqueza da obra deste autor moçambicano quanto para a possibilidade de levar para sala de aula narrativas que favoreçam um debate sobre questões atuais. A leitura integral dos contos substitui o modelo fragmentado dos livros didáticos e favorece uma experiência mais integral com cada texto. O percurso analítico levanta questões que podem respaldar o professor em sala de aula e estão em sintonia com as sugestões de abordagem que encerram o artigo.

A segunda parte do livro traz artigos de caráter mais teórico e crítico. Embora não apontem, diretamente, procedimentos metodológicos, são importantes uma vez que oferecem elementos para o professor fazer pontes com a sala de aula. Fica registrado, aqui, a importância da crítica quando

usada não como leitura definitiva, mas como uma leitura mais verticalizada que favorece um crescimento de nossa própria leitura.

O artigo de **Raquel Guimarães**, “A infância em obras da literatura brasileira”, reflete sobre as diferentes concepções/representações de infância em narrativas voltadas ou não para o leitor infanto-juvenil. A autora não elege uma teoria sobre a infância e aplica aos textos, como muitas vezes acontece na crítica literária. Antes, vai investigando as obras, atenta para nuances, como por exemplo, a discussão da questão do poder em *Emília* e *Raquel* (de *A bolsa amarela*). O professor que deseje levar para sala de aula muitas das narrativas estudadas pela autora, encontrará reflexões e revelações motivadoras que poderão estimular o diálogo sobre a infância e seus conflitos, a condição feminina, dentre outros aspectos. Como ressalta a pesquisadora, “no repertório imenso sobre o assunto, há obras que ligam a fase da infância com o sentimento de aventura, outras que ressaltam o sofrimento, algumas se destacam pela ludicidade”. A leitura do artigo revelará muitas outras questões postas na temática.

Já “O viajante naufragado: reflexões sobre um conto de Moacyr Scliar”, de **Kléber Santos**, é uma leitura detida do conto “A vaca”. Para tanto, o autor articula conceitos advindos da teoria do “cronotopo” de Bakhtin e da *Poética do espaço*, de Bachelard. O eixo da análise volta-se para os sentidos que o espaço assume no conto, revelando muito da personagem central – um marinheiro que se salva de um naufrágio. A análise dialoga com obras literárias para mostrar as peculiaridades da narrativa do escritor gaúcho. O artigo, portanto, fornece várias entradas para leitura em sala de aula, funcionando como um suporte para o professor que queira trabalhar a narrativa com seus alunos. Uma sugestão, nascida da leitura do conto, seria não aplicar os conceitos trabalhados, mas estimular os leitores a ir descobrindo e refletindo sobre os espaços e seus sentidos no percurso de leitura.

Voltado para a literatura dramática direcionada à criança, **Kelly Aires** traça um longo panorama da presença do “teatro” infantil em suas diferentes modalidades. A autora parte da ideia de que o jogo dramático é o embrião do teatro a partir de reflexões de Huizinga e Pavis. Apresenta também a rica tradição do teatro de bonecos no mundo e no Brasil, ao mesmo tempo em que discute diferentes concepções de teatro infantil ao longo da história. Por fim, ressalta o importante papel de Maria Clara Machado no âmbito da dramaturgia infantil brasileira. Fica para o leitor uma reflexão significativa sobre o valor da obra desta dramaturga e de sua militância para uma educação a partir do teatro, tema a que dedicou sua vida. A leitura das peças de Maria Clara Machado em sala de aula poderia ser um dos caminhos para contribuir com a formação de leitores.

O último artigo, “A importância dos prefácios no ensino do Romantismo”, de **André de Sena**, traz uma proposta inovadora para o estudo do Romantismo: estudá-lo não a partir da memorização de um elenco de características muitas vezes cristalizadas, mas da *voz dos poetas* através de determinados prefácios. Primeiro, o pesquisador retoma e comenta dois prefácios fundamentais do romantismo europeu: O “Prefácio às Baladas Líricas”, de Wordsworth e, a seguir, o prefácio do drama “Cromwell” de Victor Hugo. O primeiro, nuclear para a concepção da nova poesia romântica, o segundo para o drama, a narrativa e em sentido amplo, para toda literatura. O conhecimento desses textos revela a dimensão revolucionária do romantismo. A seguir, Sena discute três prefácios de românticos brasileiros, respectivamente Gonçalves de Magalhães, Gonçalves dias e Álvares de Azevedo. Não vamos antecipar o leitor as importantes observações e reflexões do autor. Apenas reforçamos que a perspectiva adotada reclama uma interpretação que devolve ao Romantismo seu viés revolucionário, que antecipou em muitos aspectos as propostas modernistas.

Apresentado de modo sintético o livro, fica-nos a esperança de que ele contribua com uma formação renovada de nossos estudantes de letras, pedagogia e de professores já na ativa. Esta renovação estaria calcada na busca de uma metodologia que privilegia o diálogo texto leitor, acreditando na capacidade de formar sujeitos leitores e elegendo o diálogo como o instrumento mais propício à execução desta tarefa.

Campina Grande, novembro de 2014.

**PARTE I**  
**Dimensões Metodológicas**

# POR UMA RENOVAÇÃO DO ENSINO DE LITERATURA: OFICINA DE CRIAÇÃO POÉTICA

*Fábio Cavalcante de Andrade*  
UFPE

## 1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, assistimos a um crescente número de trabalhos e pesquisas acadêmicas que discutem a questão do ensino da literatura. Alguns exemplos importantes são o livro *Literatura / Ensino: Uma Problemática* (1992), de Maria Thereza Fraga Rocco; o *Poesia na Sala de Aula* (2007), de Helder Pinheiro; o *Letramento Literário: Teoria e Prática* (2006), de Rildo Cosson; e ainda o livro *Ensino de Literatura* (2005), de William Cereja. Numa época de redefinição do papel da própria escola, disciplinas como a de literatura se veem especialmente exigidas no sentido de delimitação seja de objetivos mais condizentes com as propostas de ensino atuais, seja da função que ela venha a exercer na vida do próprio indivíduo em formação. Isso tudo toca numa questão fundamental: o processo de *escolarização* da literatura. Escolarizar a literatura não pode prescindir, como muitos estudiosos do assunto afirmam, do esforço em trazer o seu caráter artístico para a sala de aula, sem o qual o risco de desvirtuar completamente a compreensão do literário se torna iminente.

Nesse sentido, as práticas pedagógicas concebidas e propostas por muitos teóricos, professores e pesquisadores; buscam, em geral, não simplesmente atualizar os conteúdos da matéria, mas propor uma renovação metodológica. Dito

de outra maneira: não basta apenas inserir os conhecimentos relativos à teoria e à crítica literária na perspectiva de ensino da educação do nível básico e médio, mas – e principalmente – pensar no “como” fazer isso. Até mesmo porque o longo domínio do jargão estruturalista provou que a presença da teoria da literatura ou de uma prática crítica embasada por ela não produzem necessariamente mudanças significativas na relação dos sujeitos com o texto literário.

De fato, os conhecimentos teóricos e críticos lançam outra luz sobre a compreensão do literário que pode provocar mudanças, mas não impedem e podem até mesmo, de maneira contraditória, favorecer certa distância do aluno em relação ao texto literário. Muitas vezes privilegia-se a leitura ostensiva de textos teóricos em detrimento da leitura de textos literários. Esse pernicioso desequilíbrio também deve ser uma mola propulsora para se pensar em métodos de ensino que possam, ao mesmo tempo, trabalhar com a ideia do texto literário como objeto de conhecimento, e, logo, como objeto de uma reflexão teórica; mas também como objeto de uma relação estética, em que a fruição da arte literária possa ser estimulada e mesmo potencializada.

Foi com o objetivo de unir essas duas perspectivas, a da reflexão teórica e a da experiência estética, que desenvolvemos uma proposta didática de oficina de criação poética. A oficina foi aplicada em turmas de segundo período do curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco, no âmbito da disciplina de Análise e Interpretação de Textos Literários. Ao projetarmos a Oficina de Criação Poética levamos em conta os três eixos da aprendizagem da literatura como definidos por Cosson (2006): o primeiro seria a *aprendizagem da literatura*; o segundo, a *aprendizagem sobre a literatura*; e o terceiro, a *aprendizagem a partir da literatura*. Neste caso, a oficina se enquadraria no primeiro eixo, o da aprendizagem da literatura, pois, nas palavras do próprio

Cosson: “consiste fundamentalmente em experienciar o mundo por meio da palavra” (p.47).

Após a realização da oficina em suas seis etapas, produzidos os poemas, os alunos participantes responderam a um questionário com o objetivo de averiguar a partir da experiência de cada um como foi recebida tal proposta didática e que tipo de frutos ela pode ter gerado na percepção deles da literatura.

## 2. ENSINO DE LITERATURA E RENOVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ensinar literatura hoje só se efetiva se essa prática estiver aliada a uma renovação da prática pedagógica. Para Piniheiro (2007, p.43): “À medida em que o trabalho com o texto poético vai se tornando constante, vão surgindo necessidades de procedimentos pedagógicos novos”. Fazendo coro com ele, Cosson (2009) propõe nas suas sequências didáticas, denominadas por ele de Básica e Expandida, uma prática com o texto literário que se baseia no caráter prático das oficinas, e de onde “se projetam as atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal” (p.48). Nas possibilidades abertas por tentativas de renovação da prática pedagógica é que pode ser restaurada justamente a dimensão estética da relação literária. Não apenas a percepção de sua natureza de arte da linguagem – como podem proporcionar a teoria e a crítica literárias – e de produto da cultura e da história – no caso da história literária; mas como objeto de uma experiência estética. É claro que a leitura seria o espaço fundamental para a realização plena do texto literário em sua dimensão estética. Ao que nos parece, de alguma forma, porém, e vários são os fatores que explicam isso, a leitura literária, ou seja, um tipo de leitura que é a responsável por possibilitar a apreensão mais objetiva dos traços que assinalam o literário; tem se tor-

nado cada vez menos frequente. A grande lacuna entre o discurso do professor, que teria se apropriado de vários sentidos possíveis e calcados justamente nesse tipo de leitura, e a leitura que o próprio aluno faz do texto, é um sinal disso. Muitas vezes, a impressão que pode ficar marcada no aluno é a de que a leitura do professor é sempre mais interessante porque ele detém um conhecimento para além do seu conhecimento de aprendiz, instaurando uma distância que o discurso teórico pode até intensificar.

Um fator importante nas práticas renovadoras utilizadas no ensino da literatura é a possibilidade dessas práticas assimilarem elementos que são próprios do fazer literário. Assim, se elas se investem de uma dimensão lúdica, podem conseguir desenvolver a percepção justamente do caráter lúdico que o texto literário muitas vezes assume. Do mesmo modo, outras que lancem o aluno numa trama intertextual podem igualmente favorecer a percepção dele de que literatura é sempre intertexto, um texto que nasce de outros textos, de uma trama simbólica que atravessa o tempo e nele se atualiza, crítica e criativamente, como propôs William Cereja (2005) em sua proposta dialógica de ensino de literatura, a partir do pensamento de Antonio Cândido, Mikhail Bakhtin e Hans Robert Jauss.

Por fim, a renovação das práticas pedagógicas, que o ensino da literatura enseja, pode se transformar num espaço de discussão da própria ideia de escola. Valorizando a intuição, os afetos, as paixões, o belo e a contemplação “desinteressada”, para utilizar um termo kantiano; tensionam o paradigma da escola como o lugar do saber racional, do *cogito*, e favorecem a vivência de outras dimensões do humano. A desvalorização da literatura e das artes no âmbito escolar, vistas como, no máximo, um divertimento que a escola concede aos alunos, desde que não atrapalhem o curso de atividades das disciplinas consideradas mais tradicionalmente como mais importantes (matemática, física, língua portu-  
guese-  
guesa)

sa, História); representa a negação dessa outra parcela do homem para a qual a escola não soube ainda se abrir. Nas palavras de Edgar Morin (1998, p.35): “(...) é preciso reconhecer que, qualquer que seja a cultura, o ser humano produz duas linguagens a partir de sua língua: uma racional, empírica, prática, técnica; outra, simbólica, mítica, mágica”. Segundo ainda o mesmo Morin, à definição de *homo sapiens* deve ser somada a do *Homo demens*, ou seja, de modo a compreendermos melhor a integralidade do homem que, se por um lado é o homem da razão, do saber e da ciência (*sapiens*), é também o homem dos afetos, das paixões, dos mitos e da poesia (*demens*).

### 3. OFICINA DE CRIAÇÃO POÉTICA

A experiência da oficina provou que justamente o envolvimento com uma práxis poética, criativa, pode revelar sentidos aos quais os alunos poderiam nunca chegar se tivessem que se valer apenas de um conhecimento teórico/crítico e historiográfico. O desenvolvimento da oficina de criação poética contribui para a valorização do primeiro eixo das aprendizagens literárias estabelecidas por Cosson (2006), deslocando o discente da condição de receptor para a de produtor de textos literários. Embora Cosson esteja se referindo à leitura, quando explica a *aprendizagem da literatura*, sem dúvida a partir da definição mesma que ele nos oferece, a produção de um texto literário – no caso um poema –, numa prática como a oficina, pode ser considerado uma experiência direta com o literário. A leitura efetiva dos textos literários e a produção de um poema como prevê a oficina, convergem para o centro do debate que é o contato com a própria literatura: “(...) é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras,

tais como a crítica, a teoria ou a história literária” (COSSON; 2006, p.23). Os outros dois eixos de aprendizagem apresentados por Cosson são a *aprendizagem sobre a literatura*, em que se articulam os conhecimentos de teoria, crítica e história literárias; e a *aprendizagem por meio da literatura*, que consistiria nos saberes e habilidades que o contato com a literatura proporcionaria a quem se apropria dela enquanto experiência e prática de leitura/escrita.

Outra questão importante foi o fato da oficina tratar especificamente da criação do poema. Num certo sentido, isso provocou um efeito previsível nos alunos, que acreditavam ser o poema um gênero muito mais difícil de ser realizado do que uma narrativa literária. Não há como esperar deles uma frequência dos textos poéticos se a própria aula de literatura dificilmente abre espaço para a poesia. A ausência da poesia em sala de aula é um fato, como nos lembra Pinheiro:

De todos os gêneros literários, provavelmente, é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico da sala de aula. Mesmo depois da massificação da literatura infantil e juvenil, não tivemos nem produção, nem trabalho efetivo com a poesia. Os problemas relativos à aplicação da poesia são inúmeros e diversos. (2007, p.17)

Pinheiro continua apresentando esse quadro de maneira ainda mais dramática, exprimindo apuradamente a realidade das aulas de literatura:

Quando chegamos ao primeiro grau maior, (da quinta à oitava séries) os problemas ficam mais dramáticos. Aqui, a poesia praticamente desaparece da sala de aula ou restringe-se a longos (e fatigantes) exercícios de interpretação. O agravante é que quase não há obras poéticas minimamente adequadas a este público - como há para o público infantil. E mesmo a garimpagem

em nossos melhores poetas (o que é uma saída possível e recomendável) não existe, porque, de fato, não temos professores/leitores de poesia. Afirmamos que aqui a situação é mais dramática porque os professores têm formação específica em Letras e supõe-se que tenham ao menos um conhecimento mínimo de nossa tradição poética. O que é apenas suposição. De fato, a maioria dos professores de Português e Literatura não procura despertar o senso poético no aluno, não se interessa por uma educação da sensibilidade de seus alunos. (2007, p.19)

Apesar de colocar com agudeza o problema que cerca a ausência da poesia na sala de aula, Pinheiro não reduz seu trabalho a um desfile de lamúrias. Ao contrário, a constatação inicial dos diversos problemas que continuam expatriando a poesia, funciona como tomada de consciência para a necessidade e urgência de repensarmos o ensino da literatura como um todo, e de como o discurso poético pode assumir um lugar de destaque na possível transformação desse quadro. Boa parte de seu livro é a apresentação de possibilidades, estratégias e sugestões de como tornar a poesia uma presença marcante e constante nas aulas de literatura.

Foi a partir desse quadro que se esboçou a ideia da oficina de poesia. Com um pouco de intuição e sistematização, a proposta foi se formando lentamente até estar pronta para ser aplicada de maneira mais frequente. Antes da aplicação nas salas de aula da Universidade, por duas vezes tivemos a oportunidade de aplicar o que eram esboços dessa atividade em mostras literárias promovidas pelo SESC Recife, em 2012 e 2013. Num certo sentido a prática como desenvolvida no curso de Letras foi o aprimoramento da oficina, uma versão mais sistematizada e fundamentada.

No dia de realização da atividade, apresentamos a prática que seria desenvolvida muito sucintamente, pois como notamos um clima de expectativa grande em torno da ideia

de escrever o seu próprio poema, não entramos em detalhes a respeito das etapas que compunham a prática, nem de seus fundamentos teóricos e metodológicos, que foram discutidos apenas após a realização da oficina e da avaliação deles através de um breve questionário. A surpresa que acompanhou as etapas, à medida em que eram realizadas, contribuiu para o entusiasmo e o envolvimento da turma.

#### 4. ETAPAS DE REALIZAÇÃO DA OFICINA

A expectativa, como dissemos aos próprios alunos, não era a de transformar cada um deles num escritor, num poeta; mas, antes, fazer com que eles percebessem determinados traços do discurso poético a partir de “dentro”, ou seja, a partir da experiência de produção do poema. Num certo sentido, as etapas da oficina – que elencaremos logo abaixo, comentando parte da reação deles a cada etapa – simula num tempo relativamente curto<sup>1</sup> as etapas pelas quais geralmente o próprio poeta passa para a realização de seu poema, desde o corte e aproveitamento de seu repertório de leitura, até a reescrita e revisão do texto. Em seguida, ao final desta seção apresentamos um quadro sintético com os procedimentos que compõem cada uma das seis etapas da oficina.

##### 4.1 PRIMEIRA ETAPA: “LEITURA LIVRE”

A ideia desta primeira etapa é responder ao primeiro questionamento deles: como iniciar o poema? Perguntas frequentes são: “Como eu começo?” e “Vou tirar do nada?”. Muitos acabam afirmando que a única maneira de começar o trabalho de produção do poema é pela inspiração. Essa etapa

---

<sup>1</sup> Para a realização da oficina foram utilizadas quatro aulas, divididas em dois dias com aulas geminadas.

permite ao aluno perceber que a leitura de poesia é algo extremamente importante para a criação poética. E esta etapa consiste justamente em apresentar poemas de autores brasileiros para que a partir dos poemas com os quais eles se identifiquem, possam produzir os seus próprios poemas. Levamos uma quantidade de livros iguais a quantidade de alunos que tínhamos em sala – caso o professor não disponha de tantos livros de poesia, pode elaborar uma antologia. O fundamental é apresentar um conjunto de poetas/poemas previamente escolhidos. No nosso caso, enfocamos a poesia brasileira contemporânea que além de ser objeto de pesquisa nosso<sup>2</sup>, apresenta, em geral, uma linguagem mais próxima e mesmo temas e signos mais sintonizados com a realidade dos alunos. Assim distribuímos os livros e cada aluno pegou um e começou a folheá-lo. Lia um, dois, três poemas... e caso não gostasse do estilo do autor, caso não ocorresse uma identificação mínima (admiração ou inquietação), passava o livro adiante. Desse modo, os livros foram circulando pelo grupo, até que cada um estivesse com o seu poema. O tempo reservado para essa etapa foi de trinta minutos.

Após esse tempo, cada um já estava de posse do livro de um poeta e com o poema escolhido para começar o trabalho. Alguma explicação deve ser dada ainda sobre a expressão “leitura livre”. Ora, de fato, a leitura não é totalmente livre na medida em que há uma seleção prévia realizada por parte do professor que supõe já certa legitimação e julgamento de valor. Isso nos parece inevitável, pois em certa medida, o gosto e o conceito de valor de um professor terá papel preponderante na formação da sensibilidade dos seus alunos, pois algum parâmetro se faz necessário. Mesmo porque, seja dentro da tradição literária brasileira, seja entre os autores contemporâneos, o professor, levado por vários fatores, deve-

---

<sup>2</sup> Ver: ANDRADE, Fábio. *A Transparência Impossível: Poesia Brasileira e Hermetismo*. Recife: Edufpe, 2010.

rá realizar escolhas. O primeiro valor digamos assim, é o da qualidade. Se o professor deseja que seus alunos produzam bons poemas, ele levará, logicamente, poemas que considera donos de algum valor, de uma certa “qualidade” a partir da sua perspectiva de leitor/professor. Nas palavras de Pinheiro (2007, p.20): “É evidente que vale a pena trabalhar a poesia na sala de aula. Mas não qualquer poesia, nem de qualquer modo. Carecemos de critérios estéticos na escolha das obras ou na confecção das antologias”. Nesse primeiro momento, é fundamental o trabalho de seleção que o professor realiza, no sentido de oferecer um material de “qualidade”, como se oferecesse certo grau de poeticidade que eles poderiam não ter como ponto de partida se dependessem de ideias muito cristalizadas a respeito do que é a poesia, de como ela deve ser escrita ou ainda de que tipo de tema é poético. O que os alunos chamam de inspiração, muitas vezes, é a maneira como ocultam o senso comum que só lhes pode oferecer uma poesia de lugares-comuns e fórmulas exaustas. Assim, a preocupação de Pinheiro a respeito da qualidade da poesia que será lida pelos alunos é bastante legítima aplicada a primeira etapa da oficina, que é uma etapa de leitura.

#### 4.2 SEGUNDA ETAPA: “DESCONSTRUÇÃO”

A segunda etapa consiste em propor aos alunos que copiem o poema escolhido para uma folha de papel e tentem reescrevê-lo de maneira a desconstruir o texto. É uma fase importante, pois é um momento de desmistificação, de instauração de uma liberdade sem a qual não pode haver criação. A proposta é que eles desconfigurem completamente o poema, transformando versos afirmativos em perguntas ou em negativas, substituindo determinadas palavras por sinônimos ou antônimos... enfim, todo tipo de mudança é aceitável e bem-vindo. Aqui eles vão tomando mais consciência do caráter intertextual da trama poética. A própria leitura e esco-

lha de um poema para começar a produzir o seu próprio texto assinala essa relação dialógica com a poesia. A intertextualidade se afigura então como recurso de criação também, o que só reforça a ideia de Barbosa Filho de que:

A intertextualidade tem se configurado, principalmente no âmbito da poética moderna e contemporânea, como um destes procedimentos e, no espaço destes procedimentos, um dos mais utilizados e um dos mais eficazes no sentido de garantir, ao momento da recepção, um sólido rendimento estético. (2006, p.27)

Às vezes é preciso um acompanhamento mais de perto nessa etapa. O professor pode oferecer exemplos em que ele mesmo demonstra esse tipo de procedimento. Pode ser aconselhável também, nesse momento, aproximar-se de cada um para ver a evolução de seu poema “desconstrutor” e mesmo sugerir soluções. De qualquer modo, esse acompanhamento do professor não será estranhado, pois eles já encararão com naturalidade, a essa altura, o diálogo como elemento deflagrador do poema.

### 4.3 TERCEIRA ETAPA: “CORTE”

A etapa seguinte consiste em propor aos alunos que diante do texto que têm em mãos agora, produzido a partir da desconstrução do poema escolhido, ponham-se a efetuar cortes em cada verso. Retirar, por exemplo, uma palavra de cada verso. Para alguns essa tarefa se mostrou bem difícil, já que a poesia contemporânea que foi o nosso ponto de partida, cultivava uma importante característica da poesia moderna que é a concisão. Claro que se o verso do texto que o aluno produziu a partir daquele poema inicial só tem, por exemplo, uma única palavra, ele não precisa necessariamente cortar algo desse verso; se for o caso, porém, pode suprimir a palavra e cortar o

verso todo. Enfim, o poder de decisão a respeito do que fica e sai do projeto de poema é dele. Brandão (2010, p.57) nos lembra de que “Há provas de sobra – em anotações de originais, biografias – dos inúmeros cortes, acréscimos, revisões que os escritores renomados fizeram em seus textos”. Muitos dos alunos optaram por reescrever o poema, numa outra folha, sem as palavras que tinham decidido suprimir do texto. O fim dessa etapa consumiu o restante da aula e assim terminamos o primeiro dos dois encontros programados para a realização da oficina.

#### 4.4 QUARTA ETAPA: “LISTA”

Esta é a etapa que mais causou estranhamento nos alunos. Após o corte, propusemos a eles que elaborassem uma lista a partir do texto deles – o poema original já havia sido completamente esquecido a essa altura –, com aquelas palavras que por algum motivo se mostrassem as mais importantes, as mais significativas. Alertamos para não escolherem palavras só pelo fato de pertencerem ao poema original, caso elas ainda constassem no texto deles. Essa lista deveria ser elaborada à parte. As reações foram as mais diversas, muitos sorriram e alguns externaram o que a maioria estava pensando: “não vai sobrar nada daqui, professor!”. Ainda ouvimos expressões do tipo: “E vai ser um poema daqui?” Pedimos calma a eles, que se mostraram muito agitados e lembramos que só havia mais duas etapas a serem realizadas. A maioria duvidava que seria capaz de produzir nas duas últimas etapas um poema.

#### 4.5 QUINTA ETAPA: “ESCRITA RESTRITIVA”

Na etapa seguinte propus que eles agora, a partir daquela lista, escrevessem um poema que poderia utilizar apenas aquelas palavras, ou ainda somar outras novas àquelas e

mesmo utilizar apenas uma parte das palavras que compunham a lista. Essa etapa, como pode se imaginar, foi, nesse segundo encontro, a que consumiu mais tempo, no mínimo uma meia-hora. Ao mesmo tempo, não deixa de ser curto o tempo que eles utilizaram para escrever seu próprio poema. O princípio de uma escrita restritiva não é algo novo na criação poética. A escrita poética limitada por determinadas regras – e talvez a lista aqui deva muito mais ser considerada como uma espécie de moldura verbal do que uma regra – foi largamente utilizada por tendências literárias modernas e contemporâneas de caráter experimentalista, como o OULIPO (Ouvroir de Littérature Potentiel: Oficina de Literatura Potencial). O OULIPO foi uma tendência de criação literária que despontou na França dos anos 60, capitaneada por escritores, poetas e matemáticos. Os *oulipianos* se lançavam à criação poética a partir de “contraintes”, palavra que pode ser traduzida como “limitação” ou “restrição”. Os autores que participaram do OULIPO afirmavam que restrições ou limitações sempre foram recursos utilizados pela tradição poética, como é o caso de formas fixas como o soneto, a redondilha, o acróstico e a sestina. Eles apenas intensificaram a consciência lúdica sobre esses processos de criação.

De qualquer modo, é importante assinalar o entusiasmo de muitos alunos ao se perceberem produzindo o próprio poema que, como muitos afirmaram, “praticamente fluiu”, emergindo como texto novo daquela trama de escrita e reescrita que haviam empreendido. Lançando-se num jogo potencializador das palavras, as várias etapas foram intensificando a convivência deles com aquele conjunto reduzido de possibilidades, e estimulando a sensibilidade deles a testarem novas combinações. Muitos alunos chegaram a afirmar terem gostado até mais do próprio poema do que dos textos originais e geradores.

#### 4.6 SEXTA ETAPA: "REVISÃO"

Na última etapa, empreendemos uma grande revisão conjunta dos poemas. A orientação era que cada aluno passasse para o colega do lado, no sentido horário – eles estavam em círculo desde o início da atividade – o seu poema, e o colega faria uma leitura silenciosa com vistas a sugerir cortes ou modificações que poderiam ser acatadas ou não pelo autor. Permite que, no tempo dedicado a esta última etapa, pudessem conversar sobre as sugestões e impressões gerais a respeito do texto do colega o que parece ter sido muito produtivo para o grupo todo. Após quinze minutos, os textos voltaram para os autores e eles puderam realizar mudanças, quando acharam interessantes e necessárias, ou mesmo dar o poema por "finalizado", passando-o a limpo.

#### 4.7 QUADRO SINTÉTICO DA PRÁTICA DA OFICINA DE CRIAÇÃO POÉTICA

A nossa intenção com o quadro sintético que segue abaixo é facilitar a visualização de todo o processo, até para aqueles que venham a desenvolver tal prática ou mesmo modificá-la para, desta forma, atender a demandas específicas de sua realidade e trabalho. Até mesmo porque tal prática didática tem como principal objetivo servir de exemplo, e não de modelo. Ao referir-se às suas sequências básica e expandida, Cosson (2009) alerta para o risco de transformá-las em "modelos que devem ser seguidos cegamente" (p.48). Mais do que a aplicação cega de uma panaceia, a proposta dessa oficina deve ser um exemplo motivador ou inspirador, instigando o espírito do professor a buscar estratégias e caminhos renovadores:

<b>ETAPAS DA OFICINA DE CRIAÇÃO POÉTICA</b>	
<b>1ª Etapa: "Leitura livre"</b>	Distribuição dos poemas e um tempo razoável dedicado à leitura para que os alunos escolham poemas de que gostam.
<b>2ª Etapa: "Desconstrução"</b>	Desconfiguração do poema, substituindo palavras pelos seus contrários, transformando frases afirmativas em interrogativas ou vice e versa.
<b>3ª Etapa: "Corte"</b>	Supressão de uma ou duas palavras de cada verso do texto da etapa anterior (caso o verso seja composto por uma única palavra não é necessário cortar).
<b>4ª Etapa: "Lista"</b>	A partir das palavras que ficaram escolher as mais importantes e compor uma lista.
<b>5ª Etapa: "Escrita restritiva"</b>	Escrever o poema utilizando as palavras-chaves da lista (pode-se utilizar também outras palavras, além das que estão na lista).
<b>6ª Etapa: "Revisão"</b>	O texto é apresentado ao colega do lado que deve lê-lo e tentar sugerir alguma mudança que ache pertinente. O próprio autor pode ainda fazer alguma mudança que ache necessária.

## 5. RESULTADOS

Após a leitura dos poemas, dada por finalizada a prática da oficina, empreendemos uma breve explanação dos pressupostos teóricos e metodológicos que embasaram a criação e aplicabilidade dela. Comentamos rapidamente dois pontos fundamentais que são o lúdico e a intertextualidade,

elementos que consideramos fundamentais na estruturação do discurso literário e que tentamos assimilar em várias das etapas da atividade. Todo o grupo se mostrou muito entusiasmado e se colocaram a responder um breve questionário elaborado para averiguar o impacto da oficina sobre os discentes.

Para exemplificar o impacto da prática sobre eles, expomos a resposta de dois alunos a última questão do questionário, que era a seguinte: “Qual o impacto, na sua opinião, que esse tipo de prática pode ter na aula de literatura?” Abaixo as respostas de dois dos alunos que responderam:

*ALUNO 1: Extremamente positivo. Foi mais um passo e exemplo da literatura como forma, e na defesa da idéia de que o trabalho e a técnica produz o bom texto.*

*ALUNO 2: O impacto produzido é positivo, pois quebra a idéia de que para escrever precisa ser profissional e que o indivíduo deve estar repleto de inspiração. Além de facilitar a atividade*

Como se pode perceber acima, nas respostas dos alunos, reconhece-se um impacto positivo não só no que diz respeito à apropriação de certo discurso teórico – “literatura como forma” – como também no que diz respeito a um processo de desmistificação da suposta “dificuldade” ou mesmo “inacessibilidade” que ronda a criação de um poema – “quebra a ideia de que para escrever precisa ser profissional”. Deste modo, duas metas, que se multiplicam nas várias respostas dadas pelos alunos, parecem ter sido atingidas: a ampliação daquilo que podemos chamar de consciência formal, e que os discursos teóricos e críticos procuram desenvolver; e a criação de um espaço de vivência do literário de maneira mais próxima, de “dentro” como o dissemos anteriormente. Assim, aos alunos determinadas noções são apreendidas não à distância, através do discurso teórico; mas a partir de uma

práxis que confere sentido e substância a esse mesmo discurso, porque a compreensão deles do que é um poema começa, com atividades dessa natureza, a ser transformada.

## 6. CONCLUSÃO

A oficina de criação poética de caráter intertextual que realizamos teve como objetivo básico promover uma mudança de mentalidade. Mudança essa que parece ter na vivência próxima com o texto literário o principal caminho para sua realização. Esse experienciar a linguagem literária na condição de criador, por sua vez, torna evidentes certos traços estruturantes do discurso poético e da experiência de leitura da poesia. A possibilidade de aguçar a consciência dos alunos sobre os processos implicados na produção de um poema confere a eles certa autonomia, na medida em que eles têm, agora, além do discurso teórico como referencial para pensar a poesia, a própria experiência deles como criadores, mesmo que apenas pontualmente. Outra contribuição da oficina nos moldes como ela foi realizada foi a possibilidade dela ser um encontro com a poesia brasileira contemporânea, que raramente é contemplada pelos currículos dos cursos de Letras. O futuro professor pode ter sua atenção despertada para uma produção rica e de grande qualidade, e que pode funcionar como uma importante via de acesso para a sensibilidade do futuro aluno.

Além disso, a prática da oficina agrega-se ao esforço de muitos professores, teóricos e pesquisadores em desenvolver práticas pedagógicas que sejam capazes de manter os traços estéticos definidores da literatura, para que ela seja uma presença viva na escola e contribua para a formação da sensibilidade dos alunos.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA FILHO, Hildeberto. Anotações acerca da poesia e do poema in: A luz e o rigor: reflexões sobre o poético. João Pessoa: Manufatura, 2006.

BRANDÃO, Sérgio Vieira. Laboratório do jovem escritor: gêneros literários e narração. São Paulo: Paulinas, 2010.

CEREJA, William. Ensino de Literatura. São Paulo: Moderna, 2006.

COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

MORIN, Edgar. Amor Poesia Sabedoria. Tradução de Edgar Assis Carvalho. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

PINHEIRO, Hélder. Poesia na sala de aula. Campina Grande: Bagagem editora, 2007.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. Literatura/Ensino: uma Problemática. São Paulo: Ática, 1992.

## ANEXO (ANTOLOGIA DE POEMAS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS)

Tudo me inunda  
Mas nessa sensação de estar sempre incompleto  
Não me sobra um nome, uma presença  
Apenas restou esse lar  
Como uma caixa de esquecimento.  
*(Priscila Melo)*

\*\*\*

Admirando o mar vejo a onda  
Dinâmica, rápida e envolvente  
Rolar ao chão da praia  
Devolvida é ao mar  
Desfeita para tudo começar.  
*(Thiago Santos do Nascimento)*

\*\*\*

Enquanto a prisão do abandono goteja a tua ausência  
Num puteiro  
Fustigo a tua lembrança  
No caos do combate das coxas,  
Enquanto alguém, não você  
Urta e geme,  
Gritante,  
Um falso gozo.  
Combato o imbatível.  
*(Jonas Costa)*

\*\*\*

O sorriso que me cobre  
É o respirar  
Do teu enorme desamparo  
Com esse barulho  
De leveza enferrujada  
Um segundo de pesadelo  
Como um fino cristal  
Que a insônia abandona.  
(*Natália Souza do Rego Barros*)

\* \* \*

### **Dança**

Sexo  
Sísmico

Corte  
Rítmico

Nexo  
Tântrico.  
(*Raul da Rocha Colaço*)

\* \* \*

Ao alcançar as margens do labirinto  
A escuridão anuncia  
Com lua opaca  
Que a noite chegou.  
Desperta de um leve sono  
O temido Minotauro:  
Menos homem e mais touro.  
(*Manuela Christina Marques da Paixão*)

Sim

Sim, silêncio e oceano  
Silêncio, oceano e homem  
Oceano

O alto, alívio  
O homem  
Encontro

Silêncio, ouço o oceano  
Homem  
O alívio  
Sim  
(*Emanuel Monteiro Borges*)

### **Renascer**

Naco do céu chega  
des-faz o ódio  
cresce calmo  
cria claridade de novo  
hoje, nosso amor o sol  
(*Nathália Regina dos Santos*)

\* \* \*

Nasci através do fórceps  
Não outro não  
Será que estive por fora?  
Vim ao mundo por saber  
Quem é agora?  
Um se certo, a crer  
Países: pais e "sés"?

Idéias, fatos e profissão  
Não importa, cresces  
Na ação, sou nação  
O meu território estadual é viver sem vocação.  
(*Amanda Bioni*)

\* \* \*

Parte a juventude.  
Apaga-se a chama.  
Empacam-se as horas.  
Os dias e as semanas.

Morre a alegria.  
Chora a criança.  
Que já fui um dia.  
Sem ter segurança.

Só restam poesias.  
Cachorros e plantas.  
E assim eu concluo.  
Velhice é uma merda.  
(*Jonas de Oliveira*)

\* \* \*

Ora!  
Mulher que pragueja  
Tu que oculta tuas verdades embriagadas.  
(*Mariane Monteiro Nascimento*)

## VIVÊNCIAS DO TEMPO: UMA POSSIBILIDADE DE ABORDAGEM DA POESIA

*José Hélder Pinheiro Alves*  
UFCCG

### **Introdução**

Uma das possibilidades de trabalho com a literatura na escola é a abordagem temática dos textos. Várias são as maneiras de realizá-la, inclusive seguindo a perspectiva historicista. Pode-se também, trabalhar observando peculiaridades relativas a visão de mundo, os possíveis desvios relativos ao estilo a que historicamente o texto está ligado, entre outras possibilidades. O trabalho temático associado a uma abordagem comparativista favorece descobertas singulares e percepções do modo como cada época vivencia certos temas, dialoga com determinada ideologia, opta por determinada forma de expressão. Pensando no ensino da literatura, é possível eleger uma grande diversidade de temas para serem trabalhados e, a partir da leitura mais detida dos textos, levantar várias questões para serem discutidas no espaço escolar.

Para os limites deste artigo escolhemos a temática do *tempo* ao longo de quatro séculos de nossa poesia lírica. A abordagem se divide em dois blocos: no primeiro, relacionamos três poemas do período colonial; no segundo, um poema do romantismo, um do parnasianismo e um do simbolismo. A escolha de poetas da época colonial justifica-se para mostrar que é possível trabalhar a nossa poesia mais antiga com

uma abordagem diferente e que possa estimular os leitores contemporâneos a uma reflexão. Do mesmo modo pode-se falar do segundo grupo de poemas selecionados, relativos ao século XIX, cuja leitura revela algumas nuances.

O tempo sempre inquietou poetas e filósofos ao longo da história. Inúmeras são as formulações e imagens que testemunham esta preocupação. Um dos depoimentos mais conhecidos e mais antigo é do filósofo grego, pré-socrático, Heráclito. Ele vai buscar na observação da natureza a imagem da inexorabilidade do tempo, aspecto que inquieta e sempre inquietou o ser humano. Para o filósofo, “Nos mesmos rios entramos e não entramos, somos e não somos” (*apud* CHAUI, 1994) Um fragmento muito conhecido do filósofo, numa tradução possivelmente mais livre, é o seguinte: “Nenhum homem pode banhar-se duas vezes no mesmo rio... pois na segunda vez o rio já não é o mesmo, nem tão pouco o homem.”

Outro importante pensador grego que refletiu sobre a passagem do tempo, numa perspectiva diferente, foi Epicuro. Este filósofo teve sua obra bastante desvirtuada, uma vez que se lhe atribui uma visão hedonista bastante negativa. De fato, Epicuro defendeu a vivência do prazer do instante, mas sobretudo do instante de convivência com os amigos. Segundo o filósofo: “De todas as coisas que nos oferece a sabedoria para a felicidade de toda a vida, a maior é a aquisição da amizade. (EPICURO *apud* ALVES, 2000, p. 142)

Na tradição romana a vivência do tempo que foge a cada instante foi cantada por Horácio numa ode que se tornou referência na literatura ocidental. Trata-se da famosa “Ode a Leuconoe”, em que o eu lírico, consciente da passagem do tempo, convida a amada a curtir dos prazeres da vida enquanto os dois são jovens. A leitura do poema nos revela o quanto esta postura influenciou poetas posteriores<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> A temática do convite amoroso, diretamente ligado à passagem do tempo, é estudado por Candido (1992) num ensaio intitulado “As

Na idade média europeia, em que a tradição cristã-católica se tornou dominante, um filósofo refletiu de modo agudo sobre o tempo, exprimindo a dificuldade de expressar uma concepção clara sobre o tema. Trata-se de Santo Agostinho, que afirmou:

Que é, pois, o tempo? Quem poderá explicá-lo clara e brevemente? Quem poderá apreender, mesmo só com o pensamento, para depois nos traduzir por palavras o seu conceito? E que assunto mais familiar e mais batido nas nossas conversas do que o tempo? Quando dele falamos, compreendemos o que dizemos. Compreendemos também o que nos dizem quando dele nos falam. O que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém me perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei (AGOSTINHO, 1999, p.322)

A dificuldade apontada pelo filósofo permanece atual, mesmo diante do grande desenvolvimento das ciências e da reflexão filosófica. Sentimos o tempo e sua passagem no plano individual, psicológico, mas explicá-lo é por demais problemático. No entanto, através da literatura, e da poesia em particular, é possível ter uma experiência mais palpável.

Passemos, a seguir, à leitura dos poemas selecionados, dando início à nossa vivência e posterior indicação de procedimentos metodológicos possíveis de serem utilizados em sala de aula.

### **Anchieta, Gregório, Gonzaga**

A poesia de José de Anchieta foi pouco estudada por nossa crítica e tradição historiográfica. No geral o poeta é

---

rosas e o tempo". Nesse estudo o crítico além de poetas franceses, como Villon e Ronsard, e de língua inglesa, cita também a lira de Gonzaga que estudamos abaixo.

considerado um pedagogo, isto é, lançou mão da literatura para fins catequéticos. Importa saber se, nesta poesia, o investimento estético assume qualidades que se sobrepujem ao desejo de catequisar. Seus temas são predominantemente voltados para os valores cristãos/católicos, como o próprio título dos poemas revelam: “A santa Inês”, “Do santíssimo sacramento”, dentre outros.

Por outro lado, o leitor poderá encontrar nestes poemas inquietações bastante atuais, como se percebe no poema abaixo:

### **Em Deus, meu criador**

Não há cousa segura.  
Tudo quanto se vê  
se vai passando.  
A vida não tem dura.  
O bem se vai gastando.  
Toda criatura  
passa voando.

Em Deus, meu criador,  
está todo meu bem  
e esperança,  
meu gosto e meu amor  
e bem-aventurança.  
Quem serve a tal Senhor  
não faz mudança.

Contente assim, minha alma,  
do doce amor de Deus  
toda ferida,  
o mundo deixa em calma,  
buscando a outra vida,  
na qual deseja ser  
toda absorvida.  
Do pé do sacro monte

meus olhos levantando  
ao alto cume,  
vi estar aberta a fonte  
do verdadeiro lume,  
que as trevas do meu peito  
todas consume.

Correm doces licores  
das grandes aberturas  
do penedo.  
Levantam-se os erros,  
levanta-se o degredo  
e tira-se a amargura  
do fruto azedo!

O poema estrutura-se em cinco estrofes de versos que apresentam ritmo variado. O tema estrutura-se do seguinte modo: na primeira estrofe temos a consciência da passagem do tempo. Os verbos no gerúndio revelam que o instante está passando e a afirmação “A vida não tem dura” reforça que o eu lírico está convencido da inexorabilidade do tempo. Diante desta questão as atitudes podem ser as mais diversas: desencanto, desejo de viver ardentemente o instante ou ainda a busca de um apoio para não cair no niilismo. A atitude do poeta é a de quem acredita que existe salvação “Em Deus meu criador”. Na visão do eu lírico, um contraste entre o mundo, em que tudo passa e Deus - pois quem o serve “não faz mudança”, conforme afirma na segunda estrofe. Já a terceira estrofe revela-nos que a alma busca “a outra vida/na qual deseja ser/ toda absorvida.” As demais estrofes vão conjugando mais argumentos para a confiança exposta na segunda. As imagens do “sacro monte”, onde se vê “aberta a fonte/do verdadeiro lume” (quarta estrofe), e também as imagens dos “doces licores” que tira “amargura/ do fruto azedo” (última estrofe), reforçam a ideia que percorre o poema: para fugir da dor de viver, de ver o tempo absorver tudo,

só a confiança em Deus. Como se observa, há uma ideologia religiosa que preside o poema. O poema, embora num contexto colonial, em que Igreja e Estado formavam um grande poder, apresenta um viés que foge do mero catecumenato, uma vez que a questão do tempo interessa sempre a qualquer ser humano de qualquer época, independente do modo como cada um enfrenta as tensões por ele geradas.

O segundo poema a ser discutido está posto num contexto diverso, embora seja o mesmo país e em tempos não tão distantes um do outro. A perspectiva aqui não é religiosa, mas, como “título” anuncia, há um tom moralizador diante da *inconstância*. Por outro lado, na poesia produzida na época denominada modernamente de barroca, a religião – sobretudo a problemática da fé – está sempre presente ou como pano de fundo. A leitura do poema se faz indispensável.

#### MORALIZA O POETA NOS OCIDENTES DO SOL A INCONSTÂNCIA DOS BENS DO MUNDO

Nasce o Sol, e não dura mais que um dia,  
Depois da Luz se segue a noite escura,  
Em tristes sombras morre a formosura,  
Em contínuas tristezas a alegria.

Porém, se acaba o Sol, por que nascia?  
Se é tão formosa a Luz, por que não dura?  
Como a beleza assim se transfigura?  
Como o gosto da pena assim se fia?

Mas no Sol, e na Luz falte a firmeza,  
Na formosura não se dê constância,  
E na alegria sinta-se tristeza.

Começa o mundo enfim pela ignorância,  
E tem qualquer dos bens por natureza  
A firmeza somente na inconstância.

O soneto de Gregório tem uma estrutura bastante significativa. Também ele começa constatando que tudo muda rapidamente. As imagens cunhadas na primeira estrofe são da natureza: o sol, a noite escura e as consequências desse passar desenfreado: a formosura morre em tristes sombras (verso invertido) e a alegria em contínuas tristezas. Noutras palavras, o poeta está consciente de que a beleza e a formosura são passageiras. A segunda estrofe tem um caráter interrogativo. Esta marca confere um tom problematizador ao poema e revela uma atitude não pacificada. A terceira estrofe reforça os traços dos seres, para, na quarta estrofe, surgir o tom moralizador: o ser humano revela “firmeza somente na inconstância”. O caráter das coisas – serem passageiras – não favorece uma prática digamos superior. A única coisa que é firme é a inconstância. Certamente pode-se pensar aqui em algo sobre a realidade social da época que o poeta tanto criticou. Observa-se portanto, que a consciência da passagem do tempo serve para uma abordagem de caráter moralista, como no fundo costuma ser toda obra dos grandes poetas e escritores satíricos.

Passemos pois, ao terceiro poema, a Lira XIV, do poeta árcade Tomás Antônio Gonzaga. Sua Lira traz uma outra realidade, agora ligada à experiência amorosa. A fonte do poeta, embora com muitas idiossincrasias, é Horácio e sua Ode já referida. Também aqui a leitura se torna necessária.

### **Minha bela Marília, tudo passa**

Minha bela Marília, tudo passa;  
a sorte deste mundo é mal segura;  
se vem depois dos males a ventura,  
vem depois dos prazeres a desgraça.  
Estão os mesmos deuses  
sujeitos ao poder ímpio Fado:

Apolo já fugiu do Céu brilhante,  
já foi Pastor de gado.

A devorante mão da negra Morte  
acaba de roubar o bem, que temos;  
até na triste campa não podemos  
zombar do braço da inconstante Sorte:  
qual fica no sepulcro,  
que seus avós ergueram, descansado;  
qual no campo, e lhe arranca os brancos ossos  
ferro do torto arado.

Ah! enquanto os Destinos impiedosos  
não voltam contra nós a face irada,  
 façamos, sim, façamos, doce amada,  
os nossos breves dias mais ditosos.  
Um coração que, frouxo,  
a grata posse de seu bem difere,  
a si, Marília, a si próprio rouba,  
e a si próprio fere.

Ornemos nossas testas com as flores,  
e façamos de feno um brando leito;  
prendamo-nos, Marília, em laço estreito,  
gozemos do prazer de são amoros.  
Sobre as nossas cabeças,  
sem que o possam deter, o Tempo corre;  
e para nós o tempo, que se passa  
também, Marília, morre.

Com os anos, Marília, o gosto falta,  
e se entorpece o corpo já cansado;  
triste, o velho cordeiro está deitado,  
e o leve filho, sempre alegre, salta.  
A mesma formosura  
é dote que só goza a mocidade:  
rugam-se as faces, o cabelo alveja,  
mal chega a longa idade.

Que havemos de esperar, Marília bela?  
 que vão passando os fluorescentes dias?  
 As glórias que vêm tarde, já vêm frias,  
 e pode, enfim, mudar-se a nossa Estrela.  
 Ah! não, minha Marília,  
 aproveite-se o Tempo, antes que faça  
 o estrago de roubar ao corpo as forças,  
 e ao semblante a graça.

A lira de Gonzaga é grande e traz imagens as mais diversas. Diferentemente de Anchieta e Gregório, o poema busca na mitologia grega suas referências centrais. Aqui também nomeia-se a Morte como a grande presença, a grande ameaça, podemos dizer. A passagem do tempo está ligada à tópica do *convite amoroso*. Não há no poema a preocupação de oferecer uma saída religiosa, como em Anchieta ou de fazer uma crítica à sociedade, como em Gregório. A consciência da fugacidade do tempo leva ao convite amoroso, ao *carpe diem*:

Façamos, sim façamos, doce amada,  
 Os nossos dias mais ditosos (E - 3)

Ornemos nossas testas com as flores,  
 e façamos de feno um brando leito;  
 prendamo-nos, Marília, em laço estreito,  
 gozemos do prazer de são amoros. (E - 4)  
 Ah! Não, minha Marília  
 Aproveite-se o Tempo, antes que faça  
 O estrago de roubar ao corpo as forças,  
 E ao semblante a graça. (E - 6)

Os fragmentos destacados, além de apontarem a filiação Horaciana, revelam que o poeta usa a fugacidade do tempo como argumento para viver o prazer amoroso. Esta perspectiva é bastante diversa das anteriores, sobretudo, diverge da visão cristã que pregava a castidade.

Vários outros aspectos poderiam ser abordados numa perspectiva comparativa entre os três poemas. Por exemplo, as diferenças formais – tipos de estrofes, de versos, imagens recorrentes, sonoridade, etc. Também pode-se atentar para os traços que os poemas ostentam de seus respectivos estilos de época. Os tópicos levantados podem servir de orientação para o trabalho em sala de aula, não de roteiro para aula expositiva. Antes, deveriam servir para, ao se levar o poema aos leitores, formular questões ou instigar para que observarem mais detidamente os poemas e irem descobrindo as aproximações e diferenças, conforme apontaremos mais adiante.

No próximo tópico vamos trabalhar a temática do tempo em mais três poetas, agora de perspectiva bem diferente dos poetas estudados até aqui. Outros poemas, outros poetas, outro tempo: tudo isto redundará em novos modos e novas perspectivas de vivenciar o tempo.

### **Gonçalves Dias, Raimundo Correia, Alphonsus de Guimarães**

O nosso romantismo nos legou uma rica produção poética, estudada sob diferentes perspectivas. No entanto, a temática do tempo não foi observada pela nossa tradição crítica. Destaco o poema “Leito de folhas verdes”, de Gonçalves Dias, em que o tempo comparecer de modo singular, como se pode ver a seguir:

#### **Leito de folhas verdes**

Gonçalves Dias

Por que tardas, Jatir, que tanto a custo  
À voz do meu amor moves teus passos?

Da noite a viração, movendo as folhas,  
Já nos cimos do bosque rumoreja.

Eu sob a copa da mangueira altiva  
Nosso leito gentil cobri zelosa  
Com mimoso tapiz de folhas brandas,  
Onde o frouxo luar brinca entre flores.  
Do tamarindo a flor abriu-se, há pouco,  
Já solta o bogari mais doce aroma!  
Como prece de amor, como estas preces,  
No silêncio da noite o bosque exala.  
Brilha a lua no céu, brilham estrelas,  
Correm perfumes no correr da brisa,  
A cujo influxo mágico respira-se  
Um quebranto de amor, melhor que a vida!  
A flor que desabrocha ao romper d'alva  
Um só giro do sol, não mais, vegeta:  
Eu sou aquela flor que espero ainda  
Doce raio do sol que me dê vida.  
Sejam vales ou montes, lago ou terra,  
Onde quer que tu vás, ou dia ou noite,  
Vai seguindo após ti meu pensamento;  
Outro amor nunca tive: és meu, sou tua!  
Meus olhos outros olhos nunca viram,  
Não sentiram meus lábios outros lábios,  
Nem outras mãos, Jatir, que não as tuas  
A arazóia na cinta me apertaram.  
Do tamarindo a flor jaz entreaberta,  
Já solta o bogari mais doce aroma  
Também meu coração, como estas flores,  
Melhor perfume ao pé da noite exala!  
Não me escutas, Jatir! nem tardo acodes  
À voz do meu amor, que em vão te chama!  
Tupã! lá rompe o sol! do leito inútil  
A brisa da manhã sacuda as folhas!

O tempo da espera é quase sempre carregado de ansiedade. No poema de Gonçalves Dias, o eu lírico feminino pre-

para o “leito gentil” para aguardar o amado, se inicia já com uma certa aflição: “Por que tardas, Jatir, que tanto a custo/ À voz do meu amor moves teus passos?” Quem interroga sobre a ausência revela ansiedade, incerteza. Uma peculiaridade do poema é que o tempo da espera, de natureza psicológica, manifesta-se em consonância com o tempo físico, da noite que se vai. Os indícios de que o tempo está se esvaindo e o Jatir não chega está presente na natureza: a) A viração da noite “movendo as folhas,/ Já nos cimos do bosque rumoreja.” b) “Do tamarindo a flor abriu-se, há pouco,/ Já solta o bogari mais doce aroma!” c) “A flor que desabrocha ao romper d'alva/ Um só giro do sol, não mais, vegeta:” d) “Do tamarindo a flor jaz entreaberta,/ Já solta o bogari mais doce aroma”; e e) “A brisa da manhã sacuda as folhas!”. Como se observa, através da natureza marca-se a passagem do tempo e o desencanto da índia que espera seu Jatir. A opção por uma marcação do tempo lançando mão de imagens da natureza - a flor que se abriu e se fechou; o aroma que brota das flores e se dissipa, dentre outras imagens, casa-se bem com a proposta romântica de representar a natureza como uma espécie de estado de espírito do eu lírico. E o fato de se estar trazendo uma cena em que as “personagens” são indígenas, que não tinham acesso à medição de hora pelos relógios que conhecemos, casa-se bem com cena lírica criada pelo poeta. Antonio Candido (2006, p. 411) considera este poema uma “obra-prima” do lirismo romântico. Comentando a estrutura do texto, afirma: “As quatro estrofes iniciais traçam o quadro natural; as três seguintes o abandonam, para que o pensamento divague; as duas finais reintroduzem o quadro natural, já alterado pelo passar das horas, que conduziram a espera infrutífera da noite à madrugada.” Não se pode esquecer o gosto pelo rústico, a “fuga” de uma ambientação citadina, burguesa que se projeta no poema.

Outro importante poema em que a presença do tempo se faz sensível é o conhecido “As pombas,” do denominado poeta Parnasiano Raimundo Correia.

### **As pombas**

Raimundo Correia

Vai-se a primeira pomba despertada...  
 Vai-se outra mais... mais outra... enfim dezenas  
 De pombas vão-se dos pombais, apenas  
 Raia sanguínea e fresca a madrugada...  
 E à tarde, quando a rígida nortada  
 Sopra, aos pombais de novo elas, serenas,  
 Ruflando as asas, sacudindo as penas,  
 Voltam todas em bando e em revoada...  
 Também dos corações onde abotoam,  
 Os sonhos, um por um, céleres voam,  
 Como voam as pombas dos pombais;  
 No azul da adolescência as asas soltam,  
 Fogem... Mas aos pombais as pombas voltam,  
 E eles aos corações não voltam mais...

O caráter descritivo preside a construção do poema: na primeira estrofe temos a partida das pombas do pombal ao amanhecer (“raia sanguínea e fresca a madrugada...); na segunda, o retorno das pombas, agora “serenas”, “Voltam todas em bando e em revoada”. As duas cenas servirão para reflexão posterior, sobre a passagem do tempo. Mas de que tempo? O tempo dos sonhos (o “azul da adolescência”), que “um por um, céleres voam,/ como voam as pombas dos pombais” e o tempo talvez da maturidade ou da velhice (o poema não diz explicitamente, mas está implícito a tarde como metáfora da velhice) em que os sonhos de outrora não mais retornam. O tom, portanto, é pessimista, um tanto desencantado. É como se o tempo carregasse os sonhos – metáfora de realizações de desejos, de conquistas, enfim, de felici-

dade. Algumas palavras e expressões revelam um certo preciosismo parnasiano (embora pouco e não prejudique a compreensão do poema), como “raia sanguínea”, “rígida nortada”.

A passagem do tempo está posto de modo singular no importante poema “Cisnes Brancos” do poeta simbolista Alphonsus de Guimarães.

### **Cisnes Brancos**

Alphonsus de Guimarães  
Ó cisnes brancos, cisnes brancos,  
Porque viestes, se era tão tarde?  
O sol não beija mais os flancos  
Da Montanha onde mora a tarde.

Ó cisnes brancos, dolorida  
Minh’alma sente dores novas.  
Cheguei à terra prometida:  
É um deserto cheio de covas.

Voai para outras risonhas plagas,  
Cisnes brancos! Sede felizes...  
Deixai-me só com as minhas chagas,  
E só com as minhas cicatrizes.

Venham as aves agoireiras,  
De risada que esfria os ossos...  
Minh’alma, cheia de caveiras,  
Está branca de padre-nossos.

Queimando a carne como brasas,  
Venham as tentações daninhas,  
Que eu lhes porei, bem sob asas,  
A alma cheia de ladainhas.

Ó cisnes brancos, cisnes brancos,  
Doce afago da alva plumagem!  
Minh'alma morre aos solavancos  
Nesta medonha carruagem...

Quando chegaste, os violoncelos  
Que andam no ar cantaram no hinos.  
Estrelaram-se todos os castelos,  
E até nas nuvens repicaram sinos.

Foram-se as brancas horas sem rumo,  
Tanto sonhadas! Ainda, ainda  
Hoje os meus pobres versos perfume  
Com os beijos santos da tua vinda.

Quando te foste, estalaram cordas  
Nos violoncelos e nas harpas...  
E anjos disseram: — Não mais acordas,  
Lírio nascido nas escarpas!

Sinos dobraram no céu e escuto  
Dobres eternos na minha ermida.  
E os pobres versos ainda hoje enluto  
Com os beijos santos da despedida

O apelo simbólico pode logo ser depreendido pela leitura: esses cisnes são cisnes mesmo ou simbolizam alguma coisa? Cada leitor deverá enfrentar esta questão. Possivelmente alguns elementos de temporalidade possam ajudar nesta empreitada. O caráter vocativo está presente em vários momentos do poema e ora iniciam uma interrogação (“Ó cisnes brancos, cisnes brancos, / Porque viestes, se era tão tarde?”) ou informação sobre o estado do eu lírico (“Ó cisnes brancos, dolorida / Minh'alma sente dores novas.”). O tempo comparece em vários indicadores, como “se era tão tarde”, “cheguei à terra prometida”, “Foram-se as brancas horas sem rumo, / Tanto sonhadas!”, “os beijos santos da despedida.”,

dentre outras. A situação representada, portanto, traz o desencanto de quem parece ter esperado (os cisnes brancos) algo que só chegou no momento final da vida. Daí o sujeito declinar da aproximação e, melancolicamente, aceitar a finitude. O tom do poema, portanto, é de desencanto. Uma leitura das imagens voltadas para o desencanto ajuda a entrar na tonalidade construída pelo poeta.

Os três poemas deste segundo bloco não trazem a temática do tempo de modo explícito. Como se viu, ele se revela em determinadas situações ou mostra suas consequências sobre os seres. A perda dos sonhos, a impossibilidade de conviver com os “cisnes brancos” que chegam na hora do ocaso. O tempo, portanto, deixa suas marcas de modos diversos. A comparação entre os poemas deste segundo bloco e entre os dois blocos nos dão uma ideia da riqueza da temática, do modo como a vivência do tempo imprime suas marcas sobre os sujeitos em diferentes épocas.

### **Discutindo o tempo: roteiro para algumas aulas**

Um *primeiro passo* poderia ser levantar, entre os próprios alunos, a concepção que eles têm do tempo. O tempo para uma criança, para um jovem e para um adulto são entidades bem diversas. Sabemos pelos estudos de psicologia (e também pela convivência com elas) que a criança vive o tempo no seu agora, sem preocupação com o que virá ou com o que passou. É no **brincar** que ela revela mais intensamente o seu modo de viver o tempo. Já o jovem tende a projetar o tempo – ou as realizações que começa a esboçar para a vida – para o futuro. O desejo de liberdade, por exemplo, leva-o a querer completa maioridade, poder ser dono de seu destino. Nada disso ocorre de modo absoluto. Há sempre variações, mas, no geral, é assim que se vive nesta fase da vida. A idade adulta traz a preocupação, a necessidade do planejamento do

tempo entre o trabalho, o lazer, o cultivo de um esporte e tantas outras tarefas. Depois, vem a constatação de que tudo passou muito rápido... E quando chega a velhice, quase sempre o olhar volta-se para o passado, muitas vezes de modo idealizador.

Como nos colocamos diante do tempo? O que é o tempo para o jovem? O grupo social a que pertence, o tipo de escola que frequenta tudo isto pode gerar peculiaridades na visão do tempo. Colocar esta discussão e pedir que indiquem canções que conhecem, versos, ditos, etc.

O *segundo passo* seria colocá-los diante de uma antologia e passar à leitura e releitura dos poemas (não precisa ser só poemas, pode-se também levar crônicas, contos, reflexões filosóficas, etc). Além dos três poemas comentados, poderia entrar nesta antologia: "Oração ao tempo", de Caetano Veloso, "Tempo rei", de Gilberto Gil, "O tempo", de Mário Quintana e "Retrato", de Cecília Meireles.

Iniciar um trabalho com a música, entre jovens, ajuda a "quebrar o gelo" que a seriedade do tema pode gerar. Ouvir, cantar junto, depois ler a letra, dizer que versos ou fragmentos se destacam poderia ser o procedimento inicial de trabalho com a poesia. Estimular para que falem o máximo, exponham seus pontos de vista. Ouvir, mediar, evitar expor ou explicar os poemas e sobretudo, dar lições. Deixar que se aproximem ao máximo do texto. E se a turma é tímida ou desacostumada a este procedimento, instigar, perguntar. Após esta fase, pode se passar a uma outra, agora um pouco mais sistemática. Fica aberta a possibilidade de trabalho junto com profissionais de música e de filosofia – pelo viés temático.

*Terceiro passo* seria: tentar levar os leitores a comparar os textos e levantar aspectos que os aproximam e que os diferenciam. Por exemplo, a temática seria o grande eixo. Mas como Quintana vê o tempo? O que há de peculiar neste olhar? Pedir para observarem as imagens de que poetas e

poetisas lançam mão e tentar interpretá-las - atribuir a elas um sentido dentro do contexto em que se encontram. Atentar para o vocabulário: por exemplo, "Retrato", de Cecília Meireles, atentar para a adjetivação e, sobretudo, para a imagem final. Algum dos textos apresenta um viés melancólico ou eufórico? Que outros temas estão acoplados ao tema central do tempo? Retornar aos três poemas comentados e observar o que os diferenciam destes últimos indicados. Que conclusões podem ser retiradas? Atentar para a forma dos poemas: quais apresentam uma maior liberdade - na construção dos versos, na disposição das palavras na folha, etc. Qual o *tom* predominante no poema? Poder-se-ia falar de um viés melancólico, ou reflexivo, ou irônico, ou cético? As várias leituras em voz alta poderão ajudar a observar o tom predominante no poema.

A possibilidade de trabalhar um tema ao longo do tempo ajuda a pensar a literatura numa perspectiva menos ortodoxa, menos fechada numa caracterização que exalta mais a diferença do que a proximidade. Por exemplo, os três poemas do segundo bloco têm em comum, além da temática, a preferência pelo verso decassílabo, presente também no poema de Gregório de Matos e Cláudio Manoel da Costa. Pode-se, portanto, vivenciar a leitura literária a partir de várias perspectivas. E se o professor buscar novos caminhos para a vivência do poema, poderá contribuir para a formação de leitor mais aberto à poesia, e menos fechado no universo da classificação.

### **Concluindo**

Este modo de abordagem poderá favorecer uma experiência de leitura mais independente - tanto em relação ao livro didático quanto do professor. O papel do professor,

portanto, seria o de *mediador*, no sentido abordado por Michele Petit (2008):

Se a pessoa se sente pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem, ao seu distanciamento dos lugares do saber, a dimensão do encontro com um mediador, das trocas, das palavras “verdadeiras”, é essencial. (PETIT, 2008, p. 154)

Essa postura do professor precisa ser aprendida a cada momento, uma vez que somos formados para *ensinar* um conteúdo, não para ajudar o(a) outro(a) a ter uma experiência de leitura que o habilite a caminhar sozinho. É muito comum o aluno esperar a última palavra do professor. De fato, diante do percurso interpretativo o que existe são adequações mais ou menos afinadas com o texto. Neste sentido, a reflexão de Iser (1999, p. 10 e 11), pode funcionar quase como uma máxima:

É que a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer nossas capacidades. Sem dúvida há limites de tolerância para essa produtividade; eles são ultrapassados quando o autor nos diz tudo claramente ou quando o que está sendo dito ameaça dissolver-se e tornar-se difuso; nesse caso, o tédio e a fadiga representam situações-limite, indicando em princípio o fim de nossa participação.

Nosso intuito nesta comunicação é apontar um caminho menos fechado, como o que predomina nos livros didáticos. Ele poderá e deverá ser ampliado, modificado, ter partes suprimidas, etc. Os tempos não devem mais ser apenas o de apontar problemas. Mais do que nunca é preciso arriscar e apontar caminhos, sempre consciente de seus limites.

## REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, S. *Confissões*. Trad. J. O. dos Santos e A. A. de Pina. São Paulo: Nova Cultural, 1999. (Col. Os pensadores)
- ALVES, J. H. P. *A representação do tempo na poesia de Mário Quintana*. (Doutorado em Literatura Brasileira) FFLCH - USP, São Paulo, 2000.
- CANDIDO, A. *Brigada Ligeira e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- CORREIA, Raimundo. *Os melhores poemas de Raimundo Correia*. São Paulo: Global: 2001. (Coleção Os Melhores Poemas)
- CHAUÍ, M. *Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- GUIMARÃES, Alphonsus. *Os melhores poemas de Alphonsus Guimarães*. São Paulo: Ed. Global, 1985. (Coleção Os Melhores Poemas)
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Antologia dos Poetas Brasileiros da Fase Colonial*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1979.
- ISER, W. *O ato de ler: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes K. São Paulo: Editora 34, 1999.
- QUINTANA, M. *Apontamentos de história sobrenatural*. 3ª. ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1984.
- PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

# VIVÊNCIAS COM A POESIA EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Vaneide Lima Silva*  
UEPB

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Um problema que se coloca para o professor que atua no nível básico, sobretudo a partir do sexto ano é o da escolha de poemas a serem levados para sala de aula, bem como a dificuldade de indicar livros de poemas para leitura. No âmbito de outros gêneros literários, como a narrativa de ficção, há uma diversidade de obras de qualidade estética reconhecida que facilita a indicação. Não queremos aqui defender uma poesia para adolescente, embora o mercado já venha investindo neste viés. Enfrentar esta questão pressupõe, do ponto de vista da crítica, ler com atenção e rigor os livros de poemas voltados para o leitor adolescente. Ao enfrentar este desafio, a crítica estará dando sua contribuição para a prática da leitura, sobretudo, apontando valores e limites destas obras. O horizonte que se deve ter é o de que a leitura literária é fundamental para uma formação humana adequada e para este trabalho de formação se deve oferecer obras de qualidade estética reconhecível.

Ao deixar de lado o nível de construção dos poemas, atendo-se apenas aos conteúdos transmitidos, os poetas correm o risco de acabarem não contribuindo para uma formação estética e humana a que o leitor tem direito, já que, segundo Eliot (19XX, p. 29) a poesia “amplia nossa consciência

e apura nossa sensibilidade”, razões suficientes para exercitarmos a sua leitura. Além disso, não devemos deixar de lembrar do prazer que a leitura de um poema proporciona e isso acontece porque enquanto literatura, a poesia tem seu fim em si mesma, ou seja, ela se fundamenta em um jogo em torno da linguagem, das ideias e das formas, conforme defende Bordini (1996, p. 8): “a experiência do poema propicia o alargamento dos conteúdos da consciência por uma prazerosa tomada de posse do desconhecido, suscitada pelo desafio das formas e das idéias”. A autora acredita, portanto, que o contato da criança e, por extensão, do adolescente com a poesia pode possibilitar vivências diferentes das que têm vazão em seu ambiente familiar, linguístico e social. O prazer que o texto poético suscita advém do modo como são organizados os elementos responsáveis pela poeticidade do poema. Ou seja, a beleza do texto pode advir do inusitado criado pela utilização de uma palavra em um contexto inesperado, de uma imagem ou ritmo que faz despertar uma lembrança adormecida, enfim, do modo específico com que o poeta joga com a linguagem, condicionando a recepção.

O livro didático, e, por extensão, o professor, falha muitas vezes por não conseguir fazer um aproveitamento adequado do caráter lúdico da poesia, esquecendo-se de que o ensino de literatura, sobretudo nos níveis iniciais, deve possibilitar o prazer estético. Para isso, consideramos indispensável o aproveitamento de questões que valorizem os aspectos inerentes ao texto poético, os quais devem ser explorados de modo a levar o aluno a perceber a beleza e, conseqüentemente, descobrir o prazer de ler poesia.

De um modo geral, lê-se na escola para cumprir uma obrigação, realizar uma tarefa. A escola parece que ainda não se deu conta de que tem papel fundamental na formação do leitor literário e que, para isso, precisa deixar de lidar com a palavra-arte como se ela fosse meramente palavra-informação. É preciso esclarecer que ensinar literatura não se

resume a apresentar conceitos operatórios que tragam em si soluções de “como fazer”, conforme chama a atenção Gebara (1994). A literatura, afirma a autora, “e nosso caso a poesia, não serve para se fazer algo” (p. 154). Compreendemos, portanto, que a poesia não tem uma finalidade prática, objetiva, ou ainda, não visa à mera aplicação de conteúdos programáticos, conforme a escola a utiliza. Sobre a abordagem da literatura em sala de aula, vale a pena lembrar o ponto de vista de Lajolo (2002, p.51):

É fundamental que exercícios e atividades trabalhem elementos do texto que contribuam para um relacionamento mais intenso dos alunos com aquele texto particular e que, como uma espécie de subproduto da atividade ou do exercício, fique inspiração e caminho para o inter- relacionamento daquele texto com todos os outros conhecidos daquele leitor e - lição maior - a intuição da quase infinita interpretabilidade da linguagem de que os textos são constituídos. É exatamente no exercício dessa reinterpretabilidade que cada leitor, assenhorando-se do texto, torne-se sujeito de sua leitura, espécie de reescrita significativa daquilo que o autor, ao escrever, deixou como aquele silêncio ao qual Drummond sugere que se pergunte: trouxe a chave?

É interessante observar que o modo de ler é também um modo de produzir sentidos. No caso da leitura do texto literário, o que acontece é que a focalização da mensagem textual costuma ser o único aspecto a ser contemplado pelo professor, ficando de lado a atenção ao modo como o texto foi organizado. O resultado é uma abordagem limitada, que minimiza o relacionamento do leitor com o texto, que, por sua vez, perde sua virtualidade estética.

É preciso estar atento ao mercado editorial, observando criticamente a qualidade estética dos textos poéticos que

comparecem nos manuais didáticos, o tratamento dispensado aos mesmos, bem como ter clareza do tipo de leitor que se quer formar. A escola propõe que uma das metas a atingir é que o aluno compreenda a leitura em suas diferentes dimensões – o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler. Isto é, aliás, o que está determinado nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* que orientam o ensino fundamental. Procurando seguir essas orientações, propusemos uma experiência de leitura de poesia com alunos do nono ano do turno da manhã de uma escola pública do município de Campina Grande, que se chamou “Vivências Poéticas na Escola”, da qual destacamos o relato que passamos a descrever a seguir. Tratam-se de dois encontros em que se buscou provocar e ouvir o posicionamento dos alunos em tornos dos poemas lidos, conduzindo-os a uma interação necessária no ato da leitura, fazendo dessa atividade um momento de prazer e reflexão, afinal, a preocupação ao realizarmos as “Vivências” foi também conduzir os alunos a um encontro afetivo com a poesia. Vamos aos relatos. Antes, esclarecemos que os alunos citados ao longo do relato tiveram seus nomes alterados para nomes fictícios como forma de preservar as suas identidades.

### **Poesia e sociedade**

O momento das “Vivências Poéticas na Escola” que passamos a relatar buscou oferecer aos alunos uma aproximação mínima com a poesia, privilegiando a leitura e a apreciação de poemas do nosso cotidiano. Objetivamos perceber o senso crítico dos discentes, procurando verificar se os mesmos conseguiriam identificar problemas ou questões sociais que estão postas nos poemas “Dois e dois: quatro”, de Ferreira Gullar e “Meninos Carvoeiros”, de Manuel Bandeira, bem como verificar se os alunos perceberiam diferenças

estéticas no modo como os autores discutem questões da sociedade. Esse encontro foi realizado no dia 14 de outubro de 2008, com duração de duas aulas.

Como motivação para a apreciação dos poemas, orientamos uma atividade de leitura em grupo de algumas matérias e reportagens com temática idêntica a focalizada nos poemas que seriam lidos naquela aula. Cada grupo, depois de receber a matéria e fazer a leitura, deveria apresentar o texto lido, identificando título, autor e o problema social exposto ou discutido. Eram matérias sobre preconceito racial, menino de rua, drogas, abandono e trabalho infantil, além de violência social e outras questões de exclusão, das quais destacamos as seguintes: "Trabalho Infantil", presente no livro didático de Santos (2002); "A fome segundo Magda Regina", retirada da revista *Época*, de dezembro de 2003; "Uma chance para o futuro", que comparece na *Nova Escola*, de julho de 2006 e "O barato legal", retirada da *Veja*, de setembro de 2000.

Os grupos demonstraram empenho nessa atividade, assegurando-nos a possibilidade de que, se bem motivados, temos condições de formar leitores mesmo diante de circunstâncias adversas com as que nos defrontamos. É necessário incentivo e a consciência, no caso da leitura de poesia, de que não precisa ou não vai se atingir cem por cento dos alunos. Houve dispersão e não tinha como deixar de haver, pois se tratava de uma turma numerosa, cujos componentes não estavam aptos a discutir, debater e interagir entre si e com o professor. Como as temáticas presentes nos textos eram bastante abrangentes e próximas do cotidiano dos alunos, sentimos que eles ficavam muito à vontade para falar e se posicionar a respeito das mesmas, índice claro de que é indispensável conhecer os interesses dos alunos, se quisermos desenvolver um trabalho de leitura mais significativo. Quanto a essa temática (poesia e sociedade), lembramos que du-

rante o ciclo de entrevistas com alunos dessa turma uma aluna se posicionou da seguinte maneira:

PESQUISADORA: Nós vamos realizar uma experiência de leitura de poesia aqui na escola. Que assuntos que você gostaria que os poemas abordassem?

(Silêncio)

PESQUISADORA: Que assunto: se é sobre amor, se é sobre um tema da realidade, violência. Relacionamentos de um modo geral.

ALUNA: Sobre a violência

PESQUISADORA: Sobre violência? Como você acha que seria um poema sobre violência?

ALUNA: Interessante.

PESQUISADORA: Por que interessante?

ALUNA: Porque a violência ta muito grande hoje.

O fato de serem textos mais longos fez com que o tempo para leitura e apresentação dos grupos não fosse suficiente para a apreciação dos poemas. Por isso, mesmo tendo consciência de que a parada prejudicaria o ritmo e o andamento da segunda etapa da leitura, tivemos que realizar esse segundo momento na aula seguinte, especificamente no dia 29 de outubro de 2008.

Como forma de introduzir a leitura dos poemas de Ferreira Gullar e Manuel Bandeira, anotamos os títulos dos respectivos poemas desses poetas no quadro, pedimos que a turma os observasse e, em seguida, perguntamos o que eles (os títulos) tinham a ver com o assunto focalizado nos textos do encontro anterior. Também solicitamos que os alunos evidenciassem as impressões que os títulos lhes sugeriam. Diante do título do poema de Gullar predominou o silêncio, razão pela qual introduzimos o seguinte encaminhamento:

PESQUISADORA: Sobre que assunto os poemas vão tratar, que assunto você acha Ana Joaquina, (...) “Dois e dois: quatro”, Ana Joaquina, sobre que assunto você acha que esse poema do Ferreira Gullar vai tratar? (...) José, “Dois e dois: quatro” (...) Vamos pensar, gente!

MARIA: fala da matemática. PESQUISADORA: Lembra matemática.

MADALENA: Eu acho que é educativo, não é professora! PESQUISADORA: Madalena!

MADALENA: É educativo!

PESQUISADORA: Acha que é educativo, acha que vai ensinar. Outras idéias! Antônio Marcos, o que acha... de um texto que tem o título “Dois e dois: quatro? O que você acha, Mateus?

MATEUS: “Dois e dois: quatro”, “Dois e dois quatro” ...

PESQUISADORA: O que chama a sua atenção, hein? O que chama a sua atenção no título, Isaías? Não lhe diz nada, não? Maria, o que você acha, lembra o quê, gente, além do que já foi colocado? Joana, o que você acha Joana, “Dois e dois: quatro”? O que o título sugere a você?

Mateus e os outros alunos requisitados não apresentaram mais nenhuma sugestão. Então resolvemos observar o segundo título: “Meninos Carvoeiros”. Um aspecto que chamou logo a atenção foi o nível de envolvimento demonstrado por um aluno pela atividade: quando citamos o título do poema de Bandeira, imediatamente uma adolescente perguntou o que era carvoeiro e, antes que nos prontificássemos a responder, um colega da aluna interfere e declara: “eles trabalham fazendo carvão”. Diante de tal observação, parte da turma logo relacionou o assunto do poema ao tema do trabalho infantil que se fazia presente em duas matérias estudadas anteriormente.

Em relação ao poema de Gullar, percebemos que algumas alunas (os meninos, especialmente nesse encontro, se

encontravam inquietos, dispersos e pouco participativos) apreenderam o significado geral do poema, que expressa a certeza da fé na vida. Observemos:

### **Dois e dois: quatro**

Como dois e dois são quatro sei que a vida vale a  
pena embora o pão seja caro e a liberdade peque-  
na  
Como teus olhos são claros e a tua pele, morena  
como é azul o oceano e a lagoa, serena  
como um tempo de alegria por trás do terror me  
acena  
e a noite carrega o dia no seu colo de açucena  
- sei que dois e dois são quatro sei que a vida vale  
a pena  
mesmo que o pão seja caro e a liberdade, peque-  
na.

O sentimento de valorização da vida, que é reiterado no poema através da repetição do verso “sei que a vida vale a pena”, é logo identificado por Madalena, que é uma das alunas a se manifestar, assim que resolvemos apreciar o texto de Gullar:

PESQUISADORA: (...) Agora a gente vai opinar, o que vocês acharam do poema?

MADALENA: Bonito, viu professora, eu gostei! ANA

JOAQUINA: Fala da vida.

PESQUISADORA: Fala da vida. E como ele fala da vida? Que aspecto da vida, certo? Outros comentários, quem mais gostou?

MADALENA: Ele ta dizendo que há coisas caras, mas a vida vale a pena.

A apreensão desse sentimento por várias adolescentes nos permite dizer que houve uma assimilação significativa da experiência que é transmitida pelo poeta. Embora elas não tenham apresentado argumentos pautados na estrutura do poema, por exemplo, pelo fato de serem alunas refratárias, expressão utilizada por Pinheiro (2007), já mencionada anteriormente, o posicionamento delas nos remeteu para Eliot, que diz que a poesia “é sempre comunicação de alguma nova experiência” (op. cit., p. 29). O poeta explica que a poesia tem a ver com a expressão do sentimento e da emoção. As alunas demonstraram ter se identificado com o sentimento explicitado pelo eu lírico. É o que sugere a afirmação de Ana Joaquina: “Mesmo que há coisas caras, mas a vida vale a pena”.

Interessante observar que Ana Joaquina utiliza o verbo no tempo presente, numa possível relação do poema a sua realidade, índice de sua identificação com o texto. Essa relação da realidade representada no poema com a vivenciada pela turma talvez justifique o silêncio de grande parte dos alunos diante do nosso questionamento: há um sentimento de valorização da vida não é? Essa realidade aí não parece próxima à vida da gente, lembra a vida da gente? O silêncio como resposta talvez fosse uma forma de dizer que não estavam a fim de falar de situações difíceis ou que não tenham apreendido o clima de denúncia que perpassa o poema sobre o cerceamento da liberdade.

Apesar da falta de envolvimento na discussão do poema, reflexo de uma prática pedagógica que não possibilita o debate, observamos não ter havido desinteresse por sua leitura, e como não quisemos insistir que a turma colocasse suas impressões sobre o poema, sugerimos que ouvissem a leitura oral de “Meninos Carvoeiros”, de Bandeira:

Os meninos carvoeiros  
Passam a caminho da cidade.  
- Eh, carvoero!  
E vão tocando os animais com um relho enorme.

Os burros são magrinhos e velhos.  
Cada um leva seis sacos de carvão de lenha. A ania-  
gem é toda remendada.  
Os carvões caem.  
(Pela boca da noite vem uma velhinha que os recolhe,  
dobrando-se com um gemido.)

- Eh, carvoero!

Só mesmo estas crianças raquíticas  
Vão bem com estes burrinhos descadeirados. A ma-  
drugada ingênua parece feita para eles... Pequeninina,  
ingênua miséria!  
Adoráveis carvoeirinhos que trabalhais como se brin-  
cásseis!

- Eh, carvoero!

Quando voltam, vêm mordendo num pão encarvoado,  
Encarapitados nas alimárias,  
Apostando corrida,  
Dançando, bomboleando nas cangalhas como espanta-  
lhos [desamparados!]

Apesar de haver planejado uma discussão em torno do poema, através do lançamento de questões de pós-leitura (o que achou do poema, a leitura confirmou sua impressão sobre o título, que sentimento a leitura despertou em você?), decidimos preservar o clima lírico que se instaurou após a sua leitura oral e saborear a emoção que sentimos quando percebemos a troca de olhares comovidos de alguns alunos ao ouvirem o refrão do poema: “Eh, carvoero!” Foi impossí-

vel mensurar o prazer que vivenciamos diante da solicitação de Mateus, um dos alunos mais jovens da turma: “leia de novo, professora”. Nossa leitura procurou valorizar os diminutivos que expressam a doçura e a afetividade dispensada aos “meninos” retratados no poema. Sua realização oral talvez tenha desencadeado o desejo de ouvi-lo de novo, daí o pedido para relê-lo. O lançamento de perguntas que resultassem num debate poderia quebrar o clima de comoção que a leitura provocou. O ar de comovidos que identificamos nos alunos já nos indicava a boa recepção do poema pela turma. A recompensa pela realização dessa aula veio na saída da escola, quando nos despedíamos dos alunos e um deles, Antônio Marcos, fez o seguinte comentário: “Eu gostei do poema “Meninos Carvoeiros” porque fala da dura realidade deles e porque nem por serem pobres deixam de ser felizes”.

### **Poesia e adolescência**

O penúltimo encontro das “Vivências Poéticas na Escola” aconteceu na quarta-feira do dia 05 de novembro de 2008 e foi precedido por algumas mudanças. Devido ao fato de algumas aulas terem que ser desdobradas, realizando-se em dois momentos, o número de aulas cedidas pela professora da turma se esgotou e a realização dos dois últimos encontros era indispensável. Lançamos então a proposta de desenvolvê-los em horário oposto. Uma parte da turma se mostrou desinteressada, mas um grupo de alunos que tinha se envolvido de maneira mais efetiva com a poesia concordou com a idéia. A direção da escola foi extremamente cordial e não se opôs, mas infelizmente não havia um espaço adequado para nos acomodar no horário proposto - um professor se encontrava com sua turma na biblioteca e as salas de aula estavam ocupadas com sua demanda de alunos. Nos ofereceram uma sala onde o professor de Educação Artística já tinha organi-

zando algumas montagens teatrais e, apesar de escura e pouco arejada, preferimos utilizá-la a ter que deixar de realizar os encontros. Improvisamos algumas cadeiras, formamos um pequeno círculo, já que só compareceram 16 alunos, e espalhamos pequenos cartazes pelas paredes nos quais transcrevemos os títulos dos poemas que seriam apreciados nessa aula.

Avaliamos como significativo o número de alunos presentes a este encontro, que não teve um horário estabelecido para sua conclusão, chegando a durar quase uma hora e meia. Ao final da aula, verificamos que houve menos dispersão do que quando estávamos reunidos com a turma inteira. Os alunos também se mostraram mais à vontade no grupo menor e mais participativos. Certamente Staiger (1975, p. 48) deve estar certo quando adverte que um poema lírico deve ser recitado para um “círculo pequeno, para pessoas a cuja sensibilidade possamos abandonarmos”. Inicialmente havíamos selecionado para explorar os seguintes poemas: “Adolescente”, de Mario Quintana, “Momento de Glória” e “Vôo Noturno”, de Carlos Queiroz Telles, “Iniciação”, de José Paulo Paes e “Desejos”, composto por Elias José.

A observação dos títulos postos nos cartazes seguida da solicitação para que os alunos levantassem expectativas sobre os possíveis assuntos abordados nos poemas, apresentando suas impressões, serviu outra vez como motivação para leitura dos poemas. As duplas formadas para realizar essa atividade deveriam anotar suas possibilidades e em seguida apresentá-las ao grupo. A leitura de poesia nessa unidade, por sua vez, objetivou ler e apreciar poemas que tematizassem aspectos da adolescência, além de verificar se os alunos perceberiam diferenças de realização estética nos textos. Não esperávamos, evidentemente, uma elaboração teórica, mas que, no nível da apreciação e do gosto, eles pudessem apontar algum diferencial. Também acreditávamos que após um período significativo em que líamos e discutíamos poe-

mas de qualidade estética comprovada, já houvesse um certo nível de percepção crítica.

A hora da leitura de poesia já se revelava a essa altura um momento desejado por alguns alunos, conforme demonstra a expressão de contentamento e euforia de Madalena (“Oba!”) enquanto explicávamos os passos metodológicos que antecederam a leitura dos poemas, observe:

PESQUISADORA: Então, cada grupo vai colocar no papel, ta certo, a sua sugestão, a sua expectativa sobre cada título. (...) Vamos colocar, pode ser na ordem que está aí: “Desejos”, pode começar seguindo aquela ordem: da ponta até o final. (...) Todo mundo vai colocar o título lá no papel “Desejos” e depois: o que acha, que expectativa criou em relação a esse título, ta compreendido? É mais ou menos o que fizemos na aula passada, começou assim, só que eu não coloquei nem o nome do autor lá não, coloquei só o título, pra em seguida a gente passar a fazer a leitura dos poemas, ta bom, gente, vamos começar? Pelo título “Desejo”, viu Mateus, anota do lado e em seguida o que você acha que o poema vai tratar. (...) Coloque pelo menos duas ou três... Atenção: duas ou três sugestões, ta certo? ... Não menos que isso (...) Vamos trabalhar os títulos agora para em seguida lermos os poemas. MADALENA: Oba!

As possibilidades sugeridas pela turma explicitavam um estar à vontade que nos deixava muito satisfeitos, além de manifestarem o desejo de um mundo melhor e de conquistar um futuro promissor, de ser vencedor. No fundo, percebíamos que eles estavam deixando vir à tona os seus próprios anseios, a vontade de reformular, se pudessem, as próprias vidas ou destinos, enfim, realizar suas conquistas. Para “Desejos”, foram levantadas estas possibilidades: “Alguna coisa que uma pessoa quer muito ou desejo de ter al-

guém ou então desejo de conhecer lugares”; Um desejo de ser feliz, de mudar o mundo e de um país mais digno, desejo de uma pessoa que quer ser vencedor”. Em relação a “Momento de Gloria”, sugeriram o seguinte: “Vencer, alguém vai vencer alguma coisa ou orações, conquistar algo. Momentos gloriosos que uma pessoa viveu. Um momento bom que aconteceu na vida de alguém”. A respeito de “Adolescente, lançaram essas suposições: “A vida de um adolescente. A adolescência de antigamente e a de hoje. De uma pessoa que sempre sonhou em ser mais madura. Um adolescente problemático”. Para “Iniciação” as sugestões foram menos variadas: “Fala do início da vida da pessoa. Vai iniciar algo inesperado”.

Os títulos dos quatro poemas escolhidos para este momento foram bastante explorados, e apesar de verificar que algumas sugestões se distanciavam do assunto discutido nos textos, vimos que isso não constituía um problema, uma vez que a idéia era explorar mesmo a imaginação e a capacidade reflexiva dos discentes. Ainda nessa etapa inicial, um dado nos chamou a atenção: a dificuldade para sugerir ou criar expectativas a partir do título “Iniciação”. Todas as sugestões soavam amplas, meio vagas, a exemplo destas proposições: “o início de uma história”, “o início da vida”, “iniciar algo inesperado”. Nos colocando mais atentos a esse dado, comentamos: todos foram, se guiaram pela palavra, o sentido que a palavra apresenta. Agora esse algo é o xis da questão. Que início é esse? Ninguém, por exemplo, pensou no início de uma relação sexual!

Os risos dos alunos, principalmente das meninas, juntamente com a expressão “Virge Maria”, manifestada por Mateus, demonstrando surpresa e timidez diante dessa possibilidade, confirmaram a nossa suspeita: sexo e sexualidade – enquanto relação sexo-afetiva, que é subjetiva, corporal e emocional – configurava-se tabu na experiência daqueles alunos. A partir desta constatação, começamos a nos dar con-

ta de que possivelmente a leitura de "Iniciação" poderia não atingir os resultados esperados. Resolvemos então que naquela aula abordaríamos apenas dois poemas: "Adolescente" e "Momento de Glória". Os demais seriam retomados no último encontro, mas na verdade nossa intenção era substituir o poema "Iniciação" por outro que se aproximasse mais adequadamente da realidade da turma.

Não pudemos deixar de notar a ansiedade com que os alunos iam recebendo os canudos amarrados com fitas coloridas onde constavam os poemas. Essa ansiedade, quase infantil, nos dava a certeza de que a leitura de poesia pode e deve ser bem acolhida em sala de aula, deixando de ocupar um lugar secundário nos bancos da escola e conquistando o lugar de destaque que ela merece, afinal, a poesia nos ensina a olhar para nós mesmos, nos tornando, conseqüentemente, mais conscientes. Eliot (op. cit., p. 30) nos assegura que esta é, inclusive, a função do poeta:

Ao exprimir o que as outras pessoas sentem, também ele está modificando seu sentimento ao torná-lo mais consciente; ele está tornando as pessoas mais conscientes daquilo que já sentem e, conseqüente, ensinando-lhes algo sobre si próprias.

"Adolescente", de Quintana, foi o primeiro poema a ser lido em silêncio, seguindo-se de nossa leitura oral, que obteve a aprovação de algumas alunas. Elas explicitaram essa aprovação lançando a seguinte interjeição ao final da nossa leitura: "hum!":

A vida é tão bela que chega a dar medo.

Não o medo que paralisa e gela, estátua súbita,  
mas

Esse medo fascinante e fremente de curiosidade que  
faz o jovem felino seguir para a frente farejando o ven-  
to  
ao sair, a primeira vez, da gruta.  
Medo que ofusca: luz! Cumplicemente,  
as folhas contam-te um segredo velho como o mundo:

Adolescente, olha! A vida é nova... A vida é nova e  
anda nua  
- vestida apenas com o teu desejo!

A abordagem deste poema se deu a partir da nossa orientação, que buscou solicitar aos alunos que observassem se o texto tinha alguma coisa a ver com algumas das expectativas que tínhamos levantado anteriormente. Uma aluna lembra que seu grupo tinha sugerido “a vida de um adolescente”, “o sentimento de um adolescente”. Perguntamos em seguida se o texto falava de algum sentimento do adolescente e Ana Joaquina responde assim: “fala dele mesmo. Eu acho que é o medo que ele tem”.

Medo e desejo foram as tônicas de um diálogo que se travou a partir da leitura desse poema, o qual, segundo a avaliação dos alunos, ao final das “Vivências”, foi uma das composições de que eles mais gostaram. À medida que um ou outro era incitado a comentar o poema (e eles demonstraram dificuldade de compreendê-lo – Madalena chega a declarar: “... Geralmente poesia é difícil de entender”), pedíamos que identificassem algum aspecto que tivesse despertado o seu interesse ou que tivessem gostado, mesmo que não compreendessem, e sugeríamos que lessem um trecho do poema, como mostra esse momento da nossa motivação:

EPSQUISADORA: Olha, é interessante observar o primeiro verso, acharam bonito: a vida é tão bela, que chega a dar medo” Olha, o que pode ser bonito, ser belo e dar medo? Parece a colocação de alguém mais ex-

periente, que já tem uma compreensão da vida. Não o medo que paralisa e gela, /estátua súbita... medo fascinante e fremente de curiosidade que faz o jovem felino para a frente...

MADALENA: "o medo de se ferir".

PESQUISADORA: Medo fascinante e fremente, o que é fremente? Algo que vibra, algo violento, que arrebatava, medo fascinante e fremente de curiosidade. (...) Essa é a experiência que ele traz para o texto, de uma novidade, de auto-descoberta, que é a adolescência, e no final, o que as meninas perceberam: Adolescente, olha, é a voz mesmo de alguém mais experiente, a vida é nova e anda nua, vestida apenas com o teu desejo. Aí a gente percebe que se trata da experiência do adolescente em busca da sua liberdade. É bonito o modo como ele trata essa questão?

ANA JOAQUINA: É sim. RUTE: É sim!"

PESQUISADORA: É bonito o modo como ele trata o adolescente? LOURDES: É. Ele diz que a vida é bela.

MADALENA: O que ele coloca aqui é bonito.

A interferência de Madalena no momento da nossa exposição aponta para um dos aspectos do poema que talvez tivesse tido uma melhor recepção se tivéssemos explorado mais o gancho oferecido pela aluna, oportunizando aos alunos a chance de expor seus medos, por exemplo. Outra aluna (Joana) também fez menção a este aspecto quando fez a seguinte observação: "É como ele fosse preso, tipo assim, ficasse em casa e depois ficasse adolescente e aí ele sente medo..." Lourdes reforça esse ponto de vista dando a sua opinião:

Quer dizer, a criança, ela vive mais embaixo da saia da mãe, tudo que ela faz depende da mãe e quando vai ficando adolescente aí vai se soltando mais e por isso tem medo, de não conseguir ficar distante dos pais...

Reconhecemos que poderíamos ter aproveitado mais esse viés de leitura seguido pelas alunas, ampliando o diálogo, criando espaço para que os discentes colocassem os medos que enfrentam. Reconhecemos aqui que a nossa prática de sala de aula nem sempre permite ouvir adequadamente o outro e seguir as trilhas que ele abre para a leitura. Nesse sentido, a experiência é também de grande proveito para revermos nossas posturas, o quanto muitas vezes estamos impregnados da idéia de conduzir o outro a uma leitura já pronta, por mais que discursivamente falemos o contrário.

Quando Lourdes afirma: “Ele diz que a vida é bela”, não podemos deixar de fazer referência ao verso de “Dois e dois: quatro”, de Gullar, que havíamos abordado em momentos anteriores. Uma das alunas se lembrou dos versos que se repetem no poema de Gullar, como uma espécie de refrão: “Como dois e dois são quatro/ sei que a vida vale a pena”. Feita essa relação, sugerimos que partíssemos para a leitura de “Momento de glória”:

Pique, pique! Aleluia!  
Ha... tchimum!

Desta vez  
não tem erro.  
São eles mesmos  
que estão crescendo! Não era sem tempo... Graças a Deus  
eu sou normal.  
Agora já posso olhar de frente pra Suely,  
pra Marly, pra Ivani  
e pra todas  
aquelas convencidas de peitinhos grandes e de nariz  
empinado. Chegou  
a minha vez!

Nessas horas até que é bom

ter uma irmã mais velha...

Maninha,  
me empresta um sutiã?

A leitura silenciosa desse poema foi marcada por risos – as meninas demonstravam surpresa ao se darem conta de que a “glória” alcançada no texto era o surgimento dos seios na adolescente que aparece representada no poema. O espanto de uma delas ao final da leitura confirma essa surpresa, que é acompanhada de um misto de frustração: “oxente, um sutiã!” Em seguida, essa mesma aluna não se contém e pergunta: “por que começa com ‘pique, pique?’” Outra aluna interfere e sugere: “porque ta demorando!”, numa referência ao fato de que os seios crescem aos poucos. Todos riem. O riso das meninas, sobretudo (os meninos demonstravam estar pouco à vontade, muito encabulados), nos fez perceber que os alunos identificaram o modo pueril como o autor buscou “recriar” a experiência da adolescente representada no texto.

O comportamento das alunas sugere haver um certo exagero ao chamar de “momento de glória” essa experiência que para algumas nem sempre é motivo para “glória” e satisfação. Tanto é que quando pedimos que avaliassem o poema, Lourdes se manifesta assim: “Para mim o texto não tem nada a ver com o título”. A observação da aluna corrobora o nosso ponto de vista a respeito deste e de outros poemas criados e destinados ao público adolescente: falta-lhes força de expressão no trabalho com a linguagem, a partir da qual o leitor se sinta desafiado a refletir.

O comentário de outra aluna, surgido quando procurávamos relacionar a situação representada no texto à experiência pessoal das alunas, provocou o início de um debate em torno da dificuldade de se discutir sexo e sexualidade nessa fase – a adolescência. A confissão de Madalena (“pro-

fessora, porque a gente, a maioria das meninas, sente vergonha”) dá conta do quanto a escola e, por extensão, a sociedade, precisa amadurecer e avançar na discussão dos temas transversais, por exemplo. A Orientação Sexual constitui um dos temas transversais abordados nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, criados pelo MEC em 1998. Os demais temas são: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Trabalho e Consumo. Esses assuntos devem atravessar todas as disciplinas ao longo do ano. Depois da discussão que a leitura de “Momento de Glória” proporcionou, ficamos pensando em quantos outros debates poderiam ser suscitados e quantas oportunidades estamos perdendo ao não aproveitar a experiência de vida dos alunos como motivação para leitura de novos poemas.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar do pouco tempo de experiência com a leitura de poesia em sala de aula, consideramos bastante positiva a realização do experimento, uma vez que acreditamos ter atingido os objetivos pretendidos. Ao final dos encontros a sensação era a de que o trabalho deveria ter prosseguimento, impressão sentida tanto pela pesquisadora quanto pelos alunos, que assim se manifestaram quando perguntávamos que valor eles atribuíam aos momentos de leitura de poesia:

Foi muito importante para mim e os meus colegas, pois nós divertimos muito com os poemas que nós lemos, e muito importante para todos nós porque nos tira da rotina de está fazendo sempre a mesma coisa (ANA JOAQUINA).

Eu gostei muito, pois é uma experiência nova na escola (LOURDES)

O depoimento de Ana Joaquina nos remete para o que Chklovski (1976, p.

54) afirma a respeito do caráter estético: este é criado conscientemente para libertar a percepção do automatismo. Apoiando-se em Aristóteles, Chklovski alerta para o fato de que a língua poética deve ter um caráter estranho, surpreendente. Esse traço é identificado pela aluna ao observar que o trabalho com a poesia tirava ela e os colegas de estar fazendo “sempre a mesma coisa”.

Quando indagamos sobre a possibilidade de continuação da experiência e pedíamos que sugerissem o que deveríamos mudar nas aulas, os posicionamentos de alguns alunos expressaram o desejo de continuidade:

Deveria ter mais aulas, mais poemas que é muito legal (ANA JOAQUINA).

Todos os assuntos abordados foram ótimos e bem explicado mas eu acho que poderia ser mudado era assim ter uma matéria de poesia porque é ótimo (MARIA DE FÁTIMA).

Eu acho que deveria ter mais brincadeiras ou poesias engraçadas, é muito bom rir (MARIA).

A avaliação de Maria de Fátima, especificamente suas últimas palavras (“o que poderia ser mudado era assim ter uma matéria de poesia porque é ótimo”) sugere uma reflexão para todos os professores que costumam dizer que os alunos não gostam de poesia, justificativa que parece encobrir o fato de que na verdade o professor é que se sente pouco à vontade para explorá-la em sala de aula.

Quando Ana Joaquina destaca um dos poemas que mais lhe chamou a atenção ela se refere ao poema “Adolescente”, de Mario Quintana e justifica dizendo: “não é que os

outros foram rins, mas porque o “Adolescente” é muito parecido com nossa vida inclusive a minha ele é mais real e fascinante”. Ao qualificá-lo como “fascinante”, a aluna demonstra ter se deixado tocar pela beleza do poema e confirma a idéia de que a poesia, sendo fruto da sensibilidade, visa à sensibilidade do leitor, a emoção. Além de se mostrar sensível à beleza da poesia, a aluna explicita também a sua identificação com o poema, cuja leitura possivelmente deve ter ampliado seu horizonte de expectativa na medida em que possibilitou nessa leitora uma reflexão sobre sua própria condição humana.

Estamos convictos de que esse rápido contato com a poesia favoreceu o alargamento da visão de mundo desses alunos, os quais, apesar de toda carência de leitura que marca a experiência de cada um, foram capazes de apreciar poemas de qualidade estética reconhecida. Para tanto, contribuiu todo o percurso planejado, que partiu de uma metodologia que buscou valorizar a participação do aluno, levando-o a perceber que ele constitui elemento indispensável no processo da formação do leitor literário.

Esses e outros depoimentos nos dão a segurança necessária para afirmar que os alunos que participaram de todos os encontros das “Vivências” foram sensibilizados pela poesia. A recepção positiva dos poemas nos dá a garantia de termos alcançado um dos principais objetivos dessa experiência de leitura: levar os alunos a manterem contato com o estético. Certamente ao entrarem em contato com novos poemas, esses adolescentes se reportarão a esta experiência, que também pretendeu levá-los a um encontro afetivo com a poesia, objetivo importante que precisa ser considerado pelo professor, sobretudo quando se tratam de alunos que estão formando o gosto pela leitura. Nessa fase, acreditamos que o contato com o estético é indispensável.

## REFERÊNCIAS

BORDINI, Maria da Glória. *Poesia Infantil*. São Paulo: Ática, 1996.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental* - Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHKLOVSKI, V. "A Arte como procedimento". In: *Teoria da Literatura: formalistas russos*. Tradução de Ana Mariza Ribeiro Filipouski, Maria Aparecida Pereira, Regina L. Zilberman e Antônio Carlos Honlfeldt. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

ELIOT, T. S. *De poesia e poetas*. Tradução: Ivan Junqueira. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6 ed. São Paulo: Ática, 2002.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. 3 ed. Rev. e ampl. Campina Grande: Bagagem, 2007.

\_\_\_\_\_. "Caminhos da Abordagem do Poema em Sala de Aula". In: *Graphos: revista da Pós-Graduação em Letras*. Vol. 10, n<sup>o</sup> 10. João Pessoa, 2008.

STAIGER, Emil. *Conceitos Fundamentais da Poética*. Tradução: Celeste Aída Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

## A LITERATURA DE EXPRESSÃO PORTUGUESA EM ALGUNS LIVROS DIDÁTICOS

*Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega*  
(Unidade Acadêmica de Letras – UFCG)

O número de pesquisas acerca da presença da literatura como componente curricular obrigatório e sua inserção nos livros didáticos de Língua Portuguesa destinados ao ensino médio vem aumentando nas últimas três décadas. O resultado dessas investigações tem contribuído para problematizações teóricas e formulações de suportes metodológicos com vistas a auxiliar os professores, sobretudo os da Educação Básica.

Não é novidade afirmar que, em relação ao trabalho com o texto literário nos livros didáticos, algumas pesquisas (conforme Aguiar e Bordini (1988), Zilberman (1990) Chiappini (2006), Cosson (2006) e Pinheiro Alves (2001) Pinheiro e Nóbrega (2006)) apontam para um ensino de literatura sob uma perspectiva pragmática e imediatista, em que ora o texto é utilizado como pretexto para estudos de análise linguística e recursos estilísticos, ora tem seu estudo limitado a lições de historiografia literária acompanhadas de terminologias teóricas sobre gêneros literários, análise estrutural e biografismo. No tocante a propositura de exercícios, as formulações das questões objetivam identificar as características de cada estilo de época e/ou de autor, deixando de lado a função humanizadora da literatura (CANDIDO, 1988). Enquanto refletem acerca de suas constatações, os estudiosos buscam apresentar propostas para um ensino de literatura diretamente ligado à

leitura literária, tendo como objetivo profícuo a formação de leitores.

Sob essa perspectiva, o agente responsável por esse processo de formação – o professor é desafiado a compreender o ensino da literatura como uma ação disposta a (re)descobrir, na literatura, os instrumentos necessários para levar o aluno a conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2006), através de uma experiência efetiva de leitura literária.

Na concepção de Zilberman (1990:18) a atuação do professor é colaborar na formação do leitor, visto ser uma atividade intrinsecamente relacionada à leitura, capaz de proporcionar uma “experiência única com o texto literário”. Deste modo, deve levar o leitor a ampliar as fronteiras do seu conhecimento, a adquirir novas vivências e a refletir sobre o seu cotidiano. Através da leitura literária, o indivíduo é estimulado a dialogar e socializar suas experiências, discutindo com outros leitores suas surpresas e decepções acarretando a possibilidade de que essas atividades de reflexões não se encerrem no final da leitura ou da aula, mas que adquiriam o sentido concreto que precisam ter fora do texto e da escola.

É oportuno destacar que a escola é um dos espaços legítimos para discutir as diferentes perspectivas que compõem a noção de diversidade (econômica, social, ética, religiosa, política e cultural) no contexto de uma sociedade organizada. Percebe-se, pois que essa diversidade é contemplada nas várias disciplinas que formam o currículo obrigatório e, dentre elas encontra-se a literatura.

### **I – O dizer da legislação acerca da temática africana nos currículos da educação básica.**

A Lei 10.639/03-MEC, assinada na gestão do presidente Lula, torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particula-

res, do ensino fundamental até o ensino médio. O documento, que alterou a LDB, intenciona valorizar a contribuição histórica dos africanos na construção da sociedade brasileira.

O art. 26 da LDB estabelece que o ensino acerca dos conteúdos sobre História e Cultura Afro- Brasileira serão contemplados “no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira”. Serrano e Waldman (2008) defendem que a lei visa atender as políticas afirmativas que valorizam a cultura afro e revelam sua identidade. Política compensatória que tenta, de certa forma, dirimir a dívida que um país escravista e desigual como o Brasil causou a muitas gerações.

Outro instrumento Legal importante para a discussão da temática em sala de aula é o Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003, que estabelece a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial. O objetivo geral do documento, conforme consta em seu anexo é a:

Redução das desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra, mediante a realização de ações exequíveis a longo, médio e curto prazos, com reconhecimento das demandas mais imediatas, bem como das áreas de atuação prioritária (BRASIL, apud, Serrano e Waldman, p. 320).

Os princípios que caracterizam essa política são: **transversalidade, descentralização e gestão democrática**. O princípio de **transversalidade** implica no combate às desigualdades raciais e pressupõe a formulação, execução e monitoramento das políticas públicas “para eliminar as desvantagens de base existentes entre os grupos raciais” (BRASIL, Serrano e Waldman, p. 321). Pode-se inferir que essas políticas devem priorizar ações que diminuam a pobreza, promova melhorias nas condições de trabalho, saúde, educação, previdência social, saneamento básico, habitação, planejamento

urbano. Por **descentralização**, o documento prevê a participação de diversos protagonistas no “combate da marginalização e promoção da integração social dos setores desfavorecidos”. Defende não só a atuação do Governo em suas esferas federal, estadual e municipal, mas, também, outras formas de organizações sociais, a exemplo das sindicais, empresariais e grupos de minorias de gênero e étnica. Já para a gestão democrática, o Decreto antevê o desenvolvimento de ações integradas em diversas instituições da sociedade, estimulando, assim, a criação de espaço para um diálogo consciente em torno da igualdade racial.

De acordo com Rodrigues e Gomes<sup>4</sup>, no tocante a educação, a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, com vistas a cumprir suas diretrizes deve:

1. Incluir o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial na Lei de Diretrizes Orçamentárias 2006.
2. Combater, em todos os níveis de ensino das redes pública e particular, todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerâncias correlatas de acordo com a Conferência de Durban.
3. Garantir os recursos governamentais do FUNDEB e FUNDEF.
4. Assegurar a implementação das Diretrizes Curriculares sobre as histórias da África e da Cultura Afro-brasileira em todos os níveis de ensino.

---

<sup>4</sup> O trecho, transcrito a seguir, foi extraído do Curso de Formação de Conselheiros em Direitos Humanos, realizado pela Ágere Cooperação em Advocacy e teve como apoio a Secretaria Especial dos Direitos Humanos/PR. Consulta realizada no site [http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/dh/cc/a\\_pdf/modulo3-tema3-aula7.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/dh/cc/a_pdf/modulo3-tema3-aula7.pdf), acesso em 30 de outubro de 2014.

5. Garantir a fiscalização pelo MEC do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial, no que concerne a implementação da Lei 10.639.
6. Diversidade Étnico-Racial nos conteúdos curriculares.
7. Criar projeto de lei federal que insira nos currículos dos ensinos médio e fundamental a história das culturas árabe, palestina e judaica no Brasil e a importância de sua participação, tanto na formação étnica brasileira, quanto na historiografia do Brasil.
8. Garantir a implementação de toda a legislação referente à educação indígena.
9. Garantir o fortalecimento e a participação nos conselhos escolares na capacitação de lideranças.
10. Fortalecer a articulação entre os movimentos negros, as escolas e os conselhos municipais.

Percebe-se que essas diretrizes têm uma propositura de ação ampla, mas a que interessa aos objetivos desse trabalho é a diretriz de número 4 por tratar de componentes curriculares de literatura, ao defender a necessidade de implantação da cultura afro-brasileira.

Dentre os documentos que auxiliam o professor da Educação Básica na escolha do Manual a ser adotado em suas aulas, encontra-se o Guia de Livros Didáticos - documento redigido por uma comissão constituída pelo MEC que, após um processo rigoroso de avaliação, elege os livros cujas propostas contemplem as diretrizes para o ensino em todo território nacional. No Guia PNLD 2015<sup>5</sup> para o Ensino Médio, no tocante ao componente literatura, o texto recomenda “uma

---

<sup>5</sup> Utilizamos o PNLD 2015 como referência visto que os livros analisados já se encontram avaliados em conformidade com as diretrizes apresentadas no referido documento. LD1 e LD2 possuem, respectivamente, os códigos 27599COL01 e 27614COL01.

abordagem de texto da tradição literária e de língua portuguesa em geral, orientada para a formação do leitor de literatura e secundada por um processo de construção de conhecimentos específicos” (BRASIL, p. 12).

O texto ainda defende que a escolarização do aluno deve estar fundamentada “num processo intercultural de formação pessoal e de (re)construção de conhecimento socialmente relevantes” significativas para o desempenho de sua cidadania e de sua inserção “no mundo do trabalho e no prosseguimento dos estudos”. Neste sentido, no trabalho com o texto literário em sala de aula, mesmo que o único suporte utilizado pelo professor seja o manual didático, acreditamos que o papel do docente é colaborar com a formação do leitor, visto que a leitura literária é capaz de proporcionar uma experiência singular e intransferível.

Considerando este quadro mais geral, o presente texto se propõe a verificar se o modo como a literatura é trabalhada nos manuais didáticos oferece instrumentos necessários para que o leitor possa conhecer algumas das especificidades de nossa diversidade cultural, tendo como parâmetro a inserção da produção de textos da literatura africana de expressão portuguesa. O *corpus* de nossa análise contempla os Manuais Didáticos elaborados por Ferreira, Leite e Antônio (2013), a que chamaremos LD1, e Cereja e Magalhães (2013), será considerado como LD2. Escolhemos esses manuais por serem os mais adotados nas escolas públicas de Campina Grande.

### **I I- O dizer dos Livros Didáticos de literatura acerca da temática africana**

Os dois livros que escolhemos para análise tem como estrutura comum a divisão do espaço destinado para a literatura com outros componentes estudados na disciplina de Língua portuguesa. As coleções são compostas por três volumes, correspondendo aos conteúdos curriculares das 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>

e 3ª séries do Ensino Médio. O tratamento dado a literatura africana só é apresentado de forma mais sistemática no volume 3. Em LD1, a distribuição dos conteúdos obedece a seguinte ordem: literatura (10 capítulos) gramática (8 capítulos), redação e leitura (7 capítulos). Em LD2, as quatro unidades que compõem o manual mesclam, ao longo dos capítulos, conhecimentos de literatura, gramática e análise linguística, produção textual.

Em LD1, o conteúdo de literatura africana encontra-se no final do capítulo 9, intitulado "Tendências contemporâneas da literatura de expressão portuguesa". O material começa por discutir as aproximações literárias entre as produções brasileiras (desde as origens coloniais, passando pela independência) e a portuguesa. Há uma consciência de que a influência foi visivelmente percebida até o Romantismo e após ele passou a existir um diálogo entre essas duas expressões literárias. De acordo com o Manual "esse diálogo se renova com a influência do Neorrealismo nordestino no Neorrealismo português e também com a influência da literatura brasileira nas literaturas africanas de expressão portuguesa" (p 145).

Em relação ao trabalho com a literatura africana, o Manual dedica apenas três páginas, cujo conteúdo não prioriza a leitura literária propriamente dita, apresenta em sua proposta de trabalho alguns fragmentos de obras e de biografia de autores da literatura africana. A seção inicia-se com poucas informações sobre as principais tendências dessa literatura, conforme texto transcrito abaixo:

As literaturas africanas de expressão portuguesa desenvolveram-se a partir da década de 1940 e vêm adquirindo maturidade ao longo desse período e em seguida ao processo de descolonização, com a Revolução dos Cravos, em 1974. Elas testemunham a maior abrangência territorial e cultural das literaturas de lín-

gua portuguesa, que atualmente não se reduzem mais a Brasil e Portugal, mas se estendem à África, ganhando muito em riqueza, vitalidade e projeção internacional. (p. 155)

Em seguida, o Manual traz um único fragmento literário, extraído de *Terra Sonâmbula*, de Mia Couto, acrescentando um *box* informativo sobre a premiação que o romance recebeu e outras obras de seu autor. A primeira pergunta (Entre os escritores brasileiros modernistas, qual se aproxima do fragmento de Mia Couto? Explique.) constante na proposta de releitura do texto, a nosso ver, talvez não seja possível uma resposta satisfatória sem a leitura integral do texto de Mia Couto. No Manual do Professor, a sugestão de resposta é que esta associação seja feita com Guimarães Rosa, sobretudo tendo como parâmetro estilístico as marcas de uma poética pautada na oralidade. Mas, será que apenas um fragmento daria conta dessa aproximação? O aluno teria leitura suficiente de obras do escritor brasileiro para estabelecer essa comparação? Cabe, portanto, ao professor a tarefa de apresentar ao aluno essas informações, bem como a de buscar textos de Guimarães Rosa que possibilitem vivenciar experiências com esse tipo de oralidade.

As outras duas perguntas limitam-se a tarefa de localização de informações no texto, conforme se pode ler a seguir:

2. Escolha uma frase do texto que sintetize a caracterização poética do velho Taímo, o protagonista.
3. Considerando que Mia Couto é um escritor de Moçambique, responda:
  - a) Que frase do texto mostra a importância vital da notícia – a independência de Moçambique – que o velho dá à família? Que fato confirma essa importância?

- b) Interprete a metáfora com a qual o autor faz uma crítica poética à guerra, no desfecho do texto?

Após essa seção, o Manual inicia outra, intitulada “E mais...”, apresentando um fragmento de entrevista de Guimarães Rosa ao seu correspondente alemão Günter Lorenz, em que o escritor mineiro emite opiniões sobre sua história de leitura e percepção de mundo. Os questionamentos que o manual apresenta, embora permitam uma aproximação entre os dois escritores, não contribuem para que o aluno perceba que o de Mia Couto é ficção, e o de Guimarães, um relato de experiência.

Comparando a forma sucinta que o livro aborda a questão africana, consta-se a perspectiva lacunosa do manual conforme consta no GUIA PNLD 2015, que, na análise geral da obra, considera que “a coletânea não contempla satisfatoriamente a literatura africana, prendendo-se mais ao cânone literário brasileiro e português”.

Já em LD2, o trabalho com a literatura africana de expressão portuguesa é ampliado e contempla informações e fragmentos de textos produzidos em três das cinco ex-colônias lusitana. É oportuno observar que o manual sinaliza no título do capítulo 9 da Unidade 4, que a visão dessa literatura será de forma sucinta: “Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa”.

Na abertura do capítulo, o livro reforça a impossibilidade de delimitar as origens dessa literatura, ao afirmar que “embora seja difícil traçar a linha divisória entre a literatura portuguesa e as literaturas africanas em nossa língua, pode-se dizer que o florescimento dessas literaturas se deu concomitantemente ao início da discussão sobre a identidade nacional” (p. 378).

A exemplo da apresentação que se encontra em LD1, o LD2 inicia sua discussão fazendo uma comparação com a literatura brasileira, sendo que o recorte estético é o Moder-

nismo de 1922. Merece destaque a figura de Jorge Amado em que o negro aparece como protagonista, cujo discurso mobilizou os escritores angolanos a nutrirem um “desejo de libertação política e estética em relação ao dominador português” (p. 379).

Percebe-se que a escolha de abordagem desse Manual é a partir da expressividade modernista, tendo como primeira localização espacial a produção angolana; o mesmo procedimento é utilizado nas discussões em torno da literatura em Moçambique e em Cabo Verde. Faz-se necessário que o docente acrescente algumas outras informações acerca da literatura produzida anteriormente nos demais países usuários de língua “de Camões”. Pensando numa perspectiva de afirmação de uma identidade literária, as informações constantes abaixo seriam interessantes para o trabalho docente.

De um modo geral, não se pode desconsiderar que a compreensão de uma literatura africana de língua portuguesa aponta para os anos 40 e 50 do século XIX, época em que o desenvolvimento cultural das ex-colônias de Portugal contribuiu para a afirmação de uma consciência de resistência à cultura lusitana. No entanto, segundo Ferreira (1987, p.7), para o desenvolvimento da ideia de produção cultural, essa literatura remonta ao século XV, época em que “os portugueses iniciaram a rota da África, polarizada depois pela Ásia, Oceania, Américas”.

Tomando como parâmetro essa perspectiva histórica, Ferreira defende que, em relação à África, a literatura produzida em língua portuguesa e resultante do processo de descobertas e expansão lusitanas, apresenta três tipos de produção: a literatura dos descobrimentos, a literatura colonial e literaturas africanas de expressão portuguesa.

A literatura dos descobrimentos (séculos XV ao XVII) buscava narrar os eventos ocorridos ao longo das viagens marítimas, e ficava sob a responsabilidade, especialmente, de cronistas, historiadores e escritores de viagens. Os principais

registros desses escritos são correspondências trocadas entre os reis de Congo e o de Portugal, bem como

os relatórios dos padres jesuítas que mandaram, de Angola para a Europa, o *Tratado dos rios de Guiné* (1594), redigido por um cabo-verdiano, André Álvares de Almada, ou a *Ethiopia* oriental, do padre dominicano Fr. João dos Santos, publicada em 1609 e escrita com base nas andanças de quase dez anos pelas áreas do Moçambique atual. (MOSER, 1983, *apud* FERREIRA, 1987, p. 8)

Contudo, segundo Ferreira (1987), o aparecimento de uma atividade literária e cultural em solo africano tem uma relação direta com as primeiras diretrizes para implantação de um sistema educacional oficial, a partir do ano de 1740. A eficácia desse sistema só veio a contribuir com a liberdade de expressão por volta dos anos 40 do século XIX, período de instalação do prelo em Cabo Verde (1842), Angola (1845), Moçambique (1854), São Tomé e Príncipe (1857), e Guiné-Bissau (1879).

É no século XIX que uma perspectiva literária colonial começa a se desenvolver nos países africanos de língua portuguesa. Este tipo de produção é eurocêntrica e tem como centro de incursão ficcional e/ou poético o homem branco (europeu) e não o africano (preto). O ideal de inferioridade do negro é evidente nas palavras de Chagas (*apud* Ferreira, 1987, p. 11), “onde aliás se pode ler sobre o negro: É um homem na forma, mas os instintos são de fera”.

Não se pode perder de vista que, sob um ponto de vista político-social, essa ideologia racista é fruto da mentalidade da época. Alguns escritores que conservaram esse ideal são Alfredo de Sarmiento (*Os sertões d’África*) e Augusto Casimiro (*Nova Largada*). Contudo, há nas décadas de 20 e 30 do século XX, outros escritores de grande importância para firmção desse ideal, como João de Lemos (*Almas Negras*) e José

Osório de Oliveira (*Roteiro de África*). O primeiro tentou entender a mentalidade do homem negro, e buscou inserir em suas obras “um esforço de análise e intenção humanística” (FERREIRA, 1987, P. 12) e o segundo que, consciente da condição de silêncio imposta pelo colonizador, faz a seguinte indagação: “Conseguirei escutar, nesta viagem, a voz da raça negra?” (1936, P. 55).

Tomando esses dois autores como modelos na luta por uma libertação da consciência eurocêntrica, percebe-se que já não há espaço para preservar uma literatura esteticamente eurocêntrica. Nas ex-colônias lusitanas, fatores como a ampliação do ensino, tendo como língua oficial a do colonizador, a implantação da imprensa que favoreceu a liberdade de expressão, começa a surgir uma nova forma de produção que se convencionou chamar de literatura africana de expressão portuguesa. Nessa expressividade,

no espaço material e linguístico do texto o negro é privilegiado e revestido de um solidário tratamento literário – embora não sejam excluídas as personagens europeias (de sinal negativo ou positivo). É o africano que normalmente preenche os apelos da enunciação e é ele quase exclusivamente, enquanto personagem ficcional ou poética, o sujeito do enunciado. (FERREIRA, 1987, P. 13)

De acordo com Ferreira, um fator cultural decisivo para a implantação desse tipo de literatura foi a rebelião literária, linguística e ideológica, bem como a tomada de consciência revolucionária a partir da década de 40 (século XIX). Os escritores se mobilizaram, a princípio, em apresentar uma escrita contendo a mistura de termos de outras línguas faladas na África que em contanto com os do idioma português tornaria os textos inacessíveis aos europeus. A esse propósito, merecem destaque alguns temas e/ou vocábulos tratados por poetas angolanos, como *kiôca*, *bailundos*, *monandengue*,

quimbundo, umbundo, dentre outros. Posteriormente, cada país buscou seus momentos de rupturas através de movimentos literários significativos para a consolidação desse novo ideal literário. Conforme pontuam Fonseca e Moreira<sup>6</sup>, por países, os principais movimentos são:

- a) a revista *Claridade* que circulou em Cabo Verde nos anos de 1936 a 1960;
- b) a publicação do livro de poemas *Ilha de nome santo* (1942), de Francisco José Tenreiro em São Tomé e Príncipe,
- c) o movimento “Vamos descobrir Angola” (1948) e a publicação da revista *Mensagem* que circulou em Angola nos anos de 1951 e 1952 contribuíram para a implantação de uma literatura de resistência naquele país;
- d) a publicação da revista *Msafo* no ano de 1952 em Moçambique
- e) a publicação da antologia *Mantenhias para quem luta!* no ano de 1977, em Guiné-Bissau, pelo Conselho Nacional de Cultura.

Voltando análise dos livros didáticos, embora LD2 não contemple detalhadamente essas últimas informações, é perceptível o enfoque dado aos movimentos revolucionários em solo africano que contribuíram para a afirmação de uma literatura de expressão portuguesa, conforme se pode ler a seguir:

---

<sup>6</sup> Cf. FONSECA, Maria Nazareth Soares; MOREIRA, Terezinha Taborda. PANORAMA DAS LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em <[http://www.ich.pucminas.br/posletras/Nazareth\\_panorama.pdf](http://www.ich.pucminas.br/posletras/Nazareth_panorama.pdf)>. Acesso em: 18 dez. 2011.

Com a Revolução dos Cravos (1974), em Portugal, e a eclosão de guerras nas colônias africanas, os escritores africanos passaram a cultivar uma literatura nitidamente social e engajada. Alguns, inclusive, envolveram-se diretamente na política e chegaram a participar da guerra de libertação. Em Angola, por exemplo, os escritores Antonio Jacinto, Agostinho Neto e Viriato da Cruz fizeram parte do Movimento Popular de Libertação de Angola.

As propostas de leitura de textos literários desse manual abarcam poemas e narrativas. O primeiro poema é de Maurício Gomes, “Exortação”. A discussão do texto inicia pelo viés da literatura comparada, mesmo que seja um rápido comentário entre o texto de Gomes e fragmentos do poema “Evocação do Recife”, de Manuel Bandeira. Em seguida os questionamentos acerca do poema do poeta angolano têm duas direções que podemos enumerar da seguinte ordem:

1. uma aproximação entre expressividade artística e contexto social:

**QUESTÃO 1:**

A primeira estrofe do poema cita nominalmente dois escritores brasileiros, Ribeiro Couto e Manuel Bandeira, que pertencem à primeira geração do nosso Modernismo. Sabendo que essa geração empenhava-se, entre outras coisas, pelo resgate das tradições da cultura popular brasileira e pela definição de uma identidade nacional, responda: O que justifica a citação desses poetas no poema de Maurício Gomes?

**QUESTÃO 3:**

Essa questão transcreve alguns versos do poema e traz as seguintes assertivas:

a) De acordo com esses versos, o que a nova “poesia da Angola” deve desprezar? Comprove sua resposta com palavras e expressões do texto.

b) Portanto, qual é a visão do poeta sobre a função da nova “poesia de Angola”?

2. uma natureza interpretativa estético-formal:

#### QUESTÃO 2

O título do poema é “Exortação”. O que o poema procura exortar?

#### QUESTÃO 4:

Observe as duas últimas estrofes do poema.

a) A partir de que elementos – temas, assuntos – deve ser feita a nova “poesia de Angola”? Comprove sua resposta.

b) Considerando o contexto em que o poema foi escrito, é possível dizer que ele tem um caráter anticolonialista? Por quê? Justifique sua resposta.

3. Mistura das duas perspectivas anteriores (contexto social e expressividade estética)

#### QUESTÃO 5:

A questão solicita que o aluno releia os últimos sete versos do poema e responda:

a) O que justifica a repetição da palavra *nossa* no 1º verso desse fragmento?

b) Por que o poeta mistura elementos de diferentes naturezas como cântico, reza, salmo e sinfonia para caracterizar a nova “poesia de Angola”?

Para a literatura produzida em Moçambique, o LD2 considera o processo de aculturação portuguesa e a diversidade linguística como os maiores obstáculos para a consciência de uma identidade nacional. Surgiu, em 1950, um movimento com o intuito de “captar o espírito de *moçambicanidade* do país”. Após essa informação, o Manual traz uma apresentação dos principais autores que participaram desse movimento, indicando suas principais obras:

Godido e outros contos, de João Dias; Nós matamos o cão tinhoso, de Luís Bernardo Honwana; Portagem, de Orlando Mendes; e a poesia de José Craveirinha, Noémia de Souza, Rui Nogar, Rui Guerra e Rui Knopfli, dentre outros. (p. 381)

Em seguida, o Manual enfatiza que outros movimentos de libertação nacional contribuíram para que, em 1975, Moçambique conquistasse sua independência, resultando em uma literatura voltada “para os fatos históricos, cantando a luta armada e a revolução” (p, 381). Os escritores com destaque para esse período são, especialmente, Mía Couto e Leite Vasconcelos.

Prosseguindo com a visão histórico cultural, o livro ressalta que após o período de guerras de libertação nacional, surgiram em Moçambique obras de grande qualidade estética, a exemplo de “*Silêncio escancarado* (1982), de Rui Nogar, e *Terra Sonâmbula* (1992), de Mía Couto” (p. 382).

Como ilustração da expressividade desse último escritor, o LD2 traz o conto “Nas águas do tempo”, constante no livro *Histórias abençoadas* (1994). Cumpre esclarecer que o texto não está na íntegra; não conseguimos localizar afirmações sobre o aspecto fragmentado do texto; há apenas o uso de reticências entre colchetes, que, em se tratando de texto modernista pode levar o aluno a entender que esse recurso gráfico constitui-se em um marca estética do autor. As questões elaboradas sobre o texto contemplam aspectos estruturais como escolha linguística (uso de neologismos), atuação das personagens, sentido filosófico, relação entre o título e procedimento narrativo.

A descrição para a literatura produzida em Cabo Verde sinaliza a questão da identidade nacional e tem a obra *Arquipélago* (1935), de Jorge Barbosa, como emblema de uma obra “cabo-verdiana propriamente dita” (p. 384). Faz menção ao lançamento das revistas *Claridade* (1936), *Certeza* (1944),

*Raízes* (1977) e *Ponto e vírgula* (1977) como os principais veículos de divulgação e organização dos escritores no País. Os principais autores que se destacaram, sobretudo, a partir das ideias da revista *Certeza*, são apontados, como “Arnaldo França, Teixeira de Sousa, Orlanda Amarílis, Teobaldo Virgínio, Antônio Aurélio Gonçalves e o escritor neorrelaista português Manuel Ferreira, que, em virtude de seu envolvimento com a causa e a cultura cabo-verdiana, conquistou dupla cidadania”. (p. 385)

O texto ilustrativo da literatura produzida naquele país é de autoria de Onésimo Silveira. Trata-se do poema “Hora grande”, constante no livro homônimo do autor, publicado em 1962. O modo como o Manual propõe uma abordagem para o texto mescla uma visão pragmática da língua (conforme prevê a questão 1 acerca do tempo verbal utilizado em todo o poema, “A que tempo o eu lírico se refere: ao presente, ao passado ou ao futuro?”), associada a pouquíssimas questões interpretativas envolvendo algumas expressões, como “náufragos”, “as crianças nascerão sem metas nos olhos”, “as crianças serão as crianças”. No entanto, a partir das sugestões de respostas apresentadas no Manual do professor, espera-se que em algumas questões, o aluno busque associar a produção textual com temáticas africanas tais como a de diversidade étnica com preservação das origens e o ideal de liberdade e reconstrução da nação, conforme sugerem, respectivamente a letra b da questão 4 e a de número 5, transcritas a seguir:

4. b) Nesse tempo imaginário, como deverá se colocar a questão étnica?
5. Dê uma interpretação coerente ao título do poema, “Hora grande”.

Viu-se que a proposta do livro é uma apresentação panorâmica, no entanto apresenta-se lacunosa por desconsidere-

rar obras produzidas em outras duas ex-colônias portuguesas: Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. Embora o Manual reproduza fragmentos da literatura africana, no nosso entender ainda não oferece aos sujeitos envolvidos no processo de ensino de formação de leitores (professor e aluno) os elementos necessários para um trabalho de letramento literário em sala de aula, a partir da temática em questão.

Mesmo conscientes que todo livro didático possui seus limites e que sempre será alvo de pesquisas, reconhecemos que o Manual em tela busca seguir os parâmetros e as tendências curriculares previstas pela Legislação e como auxiliar pedagógico do docente, sempre terá utilidades no contexto escolar. No tocante a seus limites, o próprio Guia do PNLN 2015 já constata:

No trabalho com a literatura, a coleção opta por uma via tradicional de interpretação, fundamentada numa visão historicista e evolutiva dos fatos literários. Todas as unidades dos três volumes iniciam-se por uma “História social” fundada nos ditames literários e em obras canônicas. Incluem-se tanto textos fragmentados dos diferentes movimentos literários de Portugal, Brasil e África, com predominância dos dois primeiros. Embora as informações sobre historiografia literária, estilos de época, assim como a abordagem acerca das obras mais representativas de cada estilo sobressaiam-se, evidenciando a ênfase que a coleção dá a esse eixo, a perspectiva adotada para o ensino de literatura pouco prioriza a experiência de leitura e de fruição do texto literário.

Não se pode perder a compreensão de que a literatura é uma forma de comunicação, tendo o leitor como o agente de ligação entre o mundo exterior e aquele que está simbolicamente construído no texto. Nessa relação, ele amplia sua capacidade de perceber a si e o que está ao seu redor numa re-

lação temporal imediata ou distante. Neste sentido, a perspectiva historicista de abordagem do texto literário não é descartada, desde que não sobreponha a experiência de leitura do texto.

De um modo geral, o que se percebe na disposição da literatura africana de expressão portuguesa nos manuais aqui escolhidos é que não há uma indicação de que o aluno faça uma leitura expressiva com vistas a compreender, através do ritmo, as marcas de uma sensibilidade narrativa e/ou poética que se impõe numa emergente busca pela representação de espaços significativos de outra realidade.

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES EM ANDAMENTO

Considerando o enfoque que os dois manuais apresentam para o estudo da literatura africana, o que se percebe é a manutenção de uma proposta de ensino baseado em duas perspectivas: a primeira, fundamentada na historiografia literária, sobretudo no viés texto e contexto. De certo modo, não se deve desprezar de todo este direcionamento, o problema é quando ele torna-se soberano e não direciona a visão do leitor, no presente caso, o aluno, para realizar sua própria leitura da obra na busca de construção de sentidos. A segunda perspectiva possibilita uma visão comparativa, sob o viés da intertextualidade entre a produção brasileira e a africana. Pareceu-nos que essa pode ser uma saída metodológica interessante ao trabalho com o texto literário em sala de aula, pelo relevo de aproximar textos de nacionalidades distintas; no entanto, há de se destacar o cuidado que o docente deve ter no sentido de não privilegiar a produção brasileira, ou a portuguesa, como superior a africana.

Após essa brevíssima exposição acerca do modo como a literatura africana de expressão portuguesa é contemplada nos livros didáticos escolhidos, cabe uma reflexão acerca do

ajustamento da Lei 10.639/03 - MEC e a apropriação de instrumentos metodológicos a serem utilizados pelos professores para, efetivamente, realizarem um trabalho satisfatório. Uma das questões gira em torno da formação profissional dos docentes inseridos no mercado profissional da educação básica; será que os cursos de Licenciaturas em Letras ofereceram a estes sujeitos o embasamento adequado para o cumprimento dessa tarefa? As bibliotecas escolares possuem títulos representativos de obras da literatura em questão para que o educador incentive seu aluno a prática de leitura sobre o tema? Há disponibilidade por parte dos profissionais de outras áreas (História e Artes) para a realização de um trabalho interdisciplinar, já que o conteúdo implica em formar o educando culturalmente, de modo que a diversidade legitimada pelos costumes, valores, religiões, linguagem e outros aspectos culturais expliquem-se significativos para o estabelecimento de um diálogo entre Brasil e África?

São três perguntas que, se respondidas dentro de uma funcionalidade pedagógica planejada trará bons resultados para a implementação do trabalho com a literatura africana em sala de aula e de uma leitura literária pelo viés da experiência estética. Na concepção de Jauss (1979, *apud* LIMA, 2002, p. 102), trata-se de uma vivência de deleite, associada a conhecimento, já que “a conduta de prazer estético é ao mesmo tempo liberação *de* e liberação *para*”, princípio que possibilita o movimento do sujeito sair do estado de desconhecimento para o da descoberta. Sob essa perspectiva, o ganho será uma formação humanística em que a valorização de uma das culturas das quais somos herdeiros e, de certa forma, nos afirmamos, despertará, a partir de um olhar nos valores alheio, a crença na liberdade e na alteridade.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de e BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ALVES, José Hélder Pinheiro. Literatura no ensino médio. In: DIAS, L. Francisco. (Org.). *Texto, escrita, interpretação: ensino e pesquisa*. João Pessoa: Idéia, 2001.
- CEREJA, William Roberto e MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 9ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
- CHIAPPINI, Lígia. *Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino*. São Paulo: Cortez, 2005.
- FERREIRA, Manuel. *Literatura africanas de expressão portuguesa*. São Paulo: Ática, 1987.
- JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências de poiesis, aisthesis e katharsis. In: LIMA, Luís Costa (Coord. e trad.) **A literatura e o leitor** – textos de estética da recepção. 2ª Ed. Ver. E amp. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2002.
- PINHEIRO, Hélder e NOBREGA, Marta. *Literatura: da crítica à sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2006.
- SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. *Memória D'África: a temática africana em sala de aula*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1990.

## JOÃO GUIMARÃES ROSA E LEANDRO GOMES DE BARROS NA ESCOLA: A ESPERTEZA EM FAVOR DA LEITURA LITERÁRIA

*Alyere Silva Farias*

Nos últimos anos, a Literatura de Cordel passou a ocupar mais espaço na seleção de gêneros literários a serem lidos pelos alunos do Ensino Básico, e tem alcançado maior espaço também no Ensino Médio, graças, inicialmente, à prática de professores que realizaram experiências relevantes com folhetos de cordel, como também aos documentos referenciais para o ensino, como as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2006) e os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio da Paraíba (2006).

Dentre os autores mais recorrentes nas experiências de ensino a que tivemos acesso está Leandro Gomes de Barros. Um dos personagens de Leandro Gomes de Barros que não se restringe às barreiras do gênero cordel e povoa inúmeras histórias populares é o Cancão de Fogo, homem astuto, esperto e arteiro, que costuma “dar quengos”, ou seja, aplicar golpes nos outros personagens.

A partir do desenvolvimento de nossos estudos anteriores sobre as peculiaridades da Literatura de Cordel e suas relações com outras vertentes e gêneros da Literatura Brasileira, observamos que o quengo, enquanto habilidade do personagem para se safar com esperteza, tirando proveito das situações difíceis vivenciadas por ele, se aproxima mais do

malandro definido por Antonio Candido (1993), do que da concepção de herói pícaro.

O quengo, enquanto característica do personagem Cancão de Fogo, apresentada por Leandro Gomes de Barros, se configura como um atributo que pode também ser observado, em nossa perspectiva, na obra de autores do cânone nacional, a exemplo do personagem Lalino, do conto “Traços Biográficos de Lalino Salãthiel ou A Volta do Marido Pródigo”, publicado no livro *Sagarana* (2001), por João Guimarães Rosa, autor cuja relação com o popular é ratificada pela abundância de estudos literários a respeito do modo como o escritor mineiro retomou e ressignificou causos e personagens da cultura popular, entre outros aspectos.

Nesta perspectiva, buscamos apresentar uma breve reflexão sobre a organização curricular das aulas de literatura, desde o estabelecimento do cânone até o momento atual, no qual há um documento parametrizador, no estado da Paraíba, pautado na perspectiva de gêneros, sob uma ótica recepcional. Além dessa reflexão, parte dos resultados da nossa pesquisa desenvolvida para a obtenção do título de mestre (Posle-UFCG), apresentaremos a proposta de leitura em sala de aula dos folhetos “A vida de Cancão de Fogo” e “O Testamento de Cancão de Fogo” (2006), de Leandro Gomes de Barros, e do conto “Traços Biográficos de Lalino Salãthiel ou A Volta do Marido Pródigo”, de João Guimarães Rosa, publicado no livro *Sagarana* (2001).

## A APROXIMAÇÃO DOS TEXTOS LITERÁRIOS

Para dar início à nossa leitura, precisamos ratificar a semelhança que percebemos entre os personagens de Guimarães Rosa e Leandro Gomes de Barros e o malandro definido por Antonio Candido (1993), e seu distanciamento do herói

pícaro. Esta última classificação é geralmente utilizada para analisar personagens de folhetos de cordel.

A característica dos personagens apresentada por Leandro Gomes de Barros como *quengo* se configura como um atributo que pode também ser observado, sob essa perspectiva, na obra de autores do cânone nacional. Lalino, personagem de um dos contos do livro Sagarana, de Guimarães Rosa, pode ser analisado a partir das reflexões de Candido (1993), a exemplo de Cancão, mas apesar das aproximações possíveis desses competentes estudos citados acima, propomos uma leitura dos personagens principais a partir de suas armações, sem privilegiar a ótica da malandragem ou do pícaro.

Por conta de nosso direcionamento, decidimos utilizar o termo *quengo* para nos referir, de agora por diante, às armações e planos de nossos personagens, como forma de aproximar suas ações, como também de esclarecer nossa concepção de que entre os dois textos escolhidos por nós não há níveis estéticos diferentes, apesar de circularem em esferas sociais, na maioria das vezes, distintas, e serem classificados em nichos literários ainda vistos como díspares: o popular e o erudito.

Partimos do pressuposto que a definição, a priori, de cada um dos textos selecionados como popular ou erudito não influenciaria no momento de explorar as relações entre os personagens Cancão de Fogo e Lalino, através da leitura literária em sala de aula. Não procuramos problematizar ou discutir essas distinções canônicas em sala de aula, mas buscamos refletir sobre a experiência de leitura de dois textos literários que apesar de costumarem ocupar espaços tão distintos, apresentam os mesmos temas sob pontos de vista que se mostram semelhantes.

A experiência que propomos aqui busca refletir sobre a forma como os alunos se identificam com os personagens principais de cada narrativa, Cancão e Lalino, e como leem os

seus “quengos”, ou seja, como podem atribuir significados às ações de cada um dos personagens.

## A LITERATURA E A BARREIRA DO CÂNONE

A reflexão sobre a literatura brasileira parte do pressuposto de que hoje ainda se percebe um consenso quanto ao que se entende por literatura erudita e que se insere no cânone da literatura brasileira: aquela produzida pela elite escolarizada, que detém o saber científico e domina a norma culta na leitura e na escrita.

Já em relação à literatura popular, há quase sempre um problema em sua definição, visto que, além das questões que envolvem o oral e o escrito, que se intercambiam com muito mais força e velocidade que nos meios considerados eruditos, esta manifestação literária é considerada como produção das classes pobres e iletradas. Essa regra hoje não se sustenta com tanto vigor, visto que alguns dos novos autores de folheto de cordel são escolarizados. Para citar outro dos motivos mais evidentes, ressaltamos que as diversas produções culturais, eruditas, populares ou de qualquer outra subdivisão, e dentre elas a literatura, se intercomunicam, convivem e participam umas das outras e, assim, como lembra Alfredo Bosi:

[...] o que se chama, portanto, de “cultura brasileira” nada tem de homogêneo e uniforme (...) a sua forma complexa e mutante resulta de interpenetrações da cultura erudita, da cultura popular e da cultura de massas. (BOSI, 2002, p. 217)

Apesar do desenvolvimento dos estudos sobre as relações entre as culturas, observa-se que estas ainda são bastante hierarquizadas no que se refere aos espaços ocupados pelas

diversas produções culturais, que acabam por reproduzir a organização social “dominador *versus* dominado”.

Concordamos com Bosi (2002) quando este afirma que, em um primeiro momento de formação do cânone literário nacional, existia no Brasil uma produção literária “cujos critérios de valor se fundavam em construções ideológicas como o nacionalismo e o evolucionismo” (BOSI, 2002 p. 11). Assim, a formação desse cânone valorizou os aspectos neoclássicos, e até talvez pela inexistência de documentos escritos sobre as produções populares, a literatura popular aparentemente não teria influenciado diretamente a formação do cânone da literatura nacional que hoje nos é apresentado na escola. Seguindo essa orientação, temos hoje o João Guimarães Rosa no hall de principais autores da literatura brasileira, mas não há nenhum autor de literatura de cordel, exceto por menções a Patativa do Assaré, em alguns livros e manuais didáticos.

A reflexão sobre a literatura brasileira nos moldes a que este trabalho se propõe exige que se considere uma divisão nela existente, perceptível nas denominações para os textos literários aqui citados: o conto e a literatura de cordel. O primeiro, enquanto conto classificado como representante da Literatura Brasileira Canônica, ou Erudita, enquanto o segundo é caracterizado como pertencente à Literatura Popular. Estas filiações permitem que se anteveja a diferença com que os textos citados são retratados na escola.

## A LITERATURA QUE FICOU FORA DA ESCOLA

Os primeiros registros escritos de narrativas em folhetos no Nordeste do Brasil datam do final do século XIX (ABREU, 2006). Guardadas na memória de seus autores, essas histórias começaram a ser escritas, conservando um cunho oral, e tiveram como pioneiro na impressão sistemática de folhetos e no estabelecimento de uma forma para o gênero

o poeta Leandro Gomes de Barros, ainda na primeira década do século XX.

Surgida a partir da literatura oral, a literatura de cordel uniu formas utilizadas por cantadores e emboladores às suas próprias regras de publicação, sem se distanciar de suas origens orais, por serem lidos, naquela época, por e para um público que, em sua maioria, não sabia ler, e por esse motivo

[...] a fixação na forma impressa não eliminou a oralidade como referência para essas composições. Os poetas populares nordestinos escrevem como se estivessem contando uma história em voz alta. O público mesmo quando a lê, prefigura um narrador oral, cuja voz se pode ouvir. (ABREU, 2006, p. 118)

As regras para os versos e estrofes e a sonoridade eram essenciais em um ambiente oral, que dependia da memória. Foram estabelecidas a métrica, a rima e a oração para a composição dos folhetos de cordel, cujas formas mais comuns são a sextilha setissílaba, ou redondilha maior, com esquema rímico ABCBDB, a setilha setissílaba, com esquema rímico ABCBDDDB. A oração se refere à relação de sentido que deve existir entre os versos (ABREU, 2004).

Com a formação da literatura brasileira nos moldes acima apresentados, a literatura de cordel enquanto manifestação popular, distante das produções da elite do eixo das capitais, consideradas como intelectualmente desenvolvidas, como Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo, não obteve espaço nem reconhecimento do cânone tradicional, mas se difundiu no Nordeste, onde, de acordo com Abreu,

[...] distinções clássicas entre campo e cidade, cultura popular e cultura de elite parecem diluir-se perante os folhetos. No início do século, as diferenças entre campo e cidade não eram tão marcadas no Nordeste e, embora poetas e leitores pertencessem fundamental-

mente às camadas pobres da população, membros da elite econômica também tinham nos folhetos e nas cantorias uma de suas principais fontes de lazer. (ABREU, 2006, p. 95)

Esse foi um passo crítico para o avanço nos estudos sobre a Literatura de Cordel e principalmente sobre a sua fixação, no meio acadêmico e crítico, enquanto literatura, visto que, considerando o contexto social de produção destas manifestações, foi possível perceber que havia uma estreita ligação entre as mudanças ocorridas em um e outro, além de ser possível reconhecer nesses estudos que esta manifestação já possuía uma tradição de estilos, formas e temas e representava “um sistema de obras ligadas por denominadores comuns” (CANDIDO, 1981, p. 23), um fio condutor presente no folheto que o próprio Mário de Andrade teve a perspicácia de identificar em suas observações sobre a cultura popular no Brasil.

A distância de mais de um século para o surgimento e o estabelecimento de parâmetros para a literatura de cordel justifica, até certo ponto, a ausência histórica desta literatura popular na escola em seus primeiros momentos, pois não podemos ignorar que as orientações para a inserção da literatura no sistema de ensino se pautaram na concepção de literatura nacional surgida anos antes da própria literatura de cordel. Entretanto, essa ausência não se justifica após o desenvolvimento de pesquisas relevantes desde o início do século XX.

É importante considerar que iniciativas isoladas já incluíam a literatura de cordel em livros didáticos desde a década de 1960. No livro de Dirce Cortes, editado pela Rideel na década de 1960 se encontra transcrito o folheto “o Pavão Misterioso”. Nessa época já havia registros de experiências com a literatura de cordel em sala de aula e reflexões sobre o ensino de literatura a partir da leitura de obras literárias.

## A OFICIALIZAÇÃO DA UNIÃO ENTRE A LITERATURA E A ESCOLA

Como observamos, em seus primeiros séculos, a Literatura Brasileira acabou por estabelecer seu cânone pautada em motivações mais políticas que estéticas, concepção que foi levada à escola e, mesmo com o desenvolvimento dos estudos literários, a historiografia se estabeleceu nas aulas de literatura, não apenas por uma orientação nacional, mas acabou se solidificando de forma que prevaleceu mesmo com a discordância posterior dos primeiros estudos sobre a literatura, como observa Bosi,

[...] o que se foi tornando problemático (a não ser na retórica escolar) foi a tese de uma conexão estrutural entre esquemas rigidamente nacionais/nacionalistas e a produção da obra artística ou literária. (...) o risco de seguir à risca esse esquema (estilos de época mais tipos ideais) é cair no círculo vicioso da reprodução-repetição daquilo que se considera “típico de um determinado estilo ou período histórico-cultural” (BOSI, 2002, p. 21, 35).

É mesmo indispensável considerar que uma visão histórica da literatura deve compreender que é necessário relacionar as obras literárias ao seu contexto, valorizando seus traços distintivos, e também com os valores difundidos antes e após a sua criação, pois “a literatura não é nem uma série de obras únicas, sem nada em comum, nem uma série de obras encerradas em círculos temporais de romantismo e classicismo” (WELLEK e WARREN, 2003, p. 43), mas é necessário também atentar para a concepção de história e de produção literária que é difundida a partir desse discurso, além de não esquecer o caráter estético dos textos literários.

De acordo com as *Orientações Curriculares do Ensino Médio* (2006), a situação atual da literatura na escola é fruto da

crise nos anos 1960, visto que nos anos anteriores havia um currículo que privilegiava a língua e a redação e ensinava os clássicos da literatura, sem que houvesse um questionamento a respeito destas escolhas, mesmo porque os alunos que alcançavam este nível de ensino e os professores responsáveis por ele acabavam por constituir, de certa forma, uma homogeneidade, na qual questionamentos a respeito da formação do currículo de literatura não faziam sentido. Este quadro começa a mudar apenas com a democratização do ensino, nos últimos anos da década de 1960, que possibilitou o acesso de um público maior e com necessidades diferentes das que tinha o seu antigo e restrito público.

A partir da década de 1970 houve uma preocupação crescente relacionada ao desenvolvimento de uma abordagem do estudo da linguagem, que procurava se afastar da concepção tradicional de ensino de língua enquanto expressão formal e da literatura enquanto história literária. Nesta época começaram a ser redigidos os primeiros documentos parametrizadores para o ensino no Brasil.

Essa reflexão começou, de fato, a atingir a escola na década de 1980, quando o contexto de uso da língua passou a ser relevante e, assim, o estudo de um texto, literário ou não, passou a considerar seu produtor e seu receptor no processo de construção de sentidos (BRASIL, 2006). Entretanto, a possibilidade de encontrar outros caminhos para o ensino de literatura provocou uma reação de recusa ao cânone, o que resultou no “abandono da leitura de obras antes consideradas fundamentais” (COSSON, 2009, p. 22).

Em relação à literatura, na década de 1990 já era possível experimentar, certa atenção a aspectos relacionados à recepção do texto literário, mas ainda na perspectiva do tratamento de temas. A presença do texto literário na disciplina de Língua Portuguesa e em seus livros e manuais, infelizmente não significava que a literatura era privilegiada nesse espaço, visto que as discussões giravam ainda em torno de questões

referentes à linguagem, ao estudo da estrutura e dos temas, sem qualquer relação com a vida fora da aula de língua portuguesa, e evidentemente, com a formação do leitor.

Na segunda metade da década de 1990, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), começaram a discutir as demandas e necessidades do ensino de língua portuguesa, aliando-se ao já citado Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e aos parâmetros internacionais de ensino básico. Percebe-se a influência dos estudos de gênero e tipo textuais, bem como a tentativa de aproximar o estudo da linguagem da vida do aluno. Esta outra concepção abriu um maior espaço para a pluralidade cultural, ou ao menos deixou brechas que possibilitaram uma abordagem que compreendia gêneros orais e escritos, citando os contos, mitos e lendas populares, orais e escritos, e a literatura de cordel.

Observamos ainda o termo “cordel”, utilizado pelo documento, considerando-o como representante de uma cultura diferente, como percebemos a seguir: “os gêneros existem em um número quase ilimitado, variando em função da época (epopeia, *cartoon*), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais (entreter, informar)” (BRASIL, 1998, p. 24). Se o tratamento é problemático, já podemos observar que são citados gêneros não-canônicos, ainda por conta da abordagem discursiva e das noções de gênero e tipo textual que passaram a guiar o ensino de língua e leitura no ensino fundamental.

Já para o Ensino Médio, partindo da segunda metade da década de 1990, foram escritos documentos, que tentaram se complementar em resposta às críticas tecidas pelo seu público alvo, os professores, e também pelos críticos e pesquisadores da área. Com a experiência dos PCNs para o ensino fundamental, que abandonou a visão canônica tradicional em detrimento de uma abordagem que favorecia a diversidade cultural, os PCNEM (1999) não são claros quanto à sua posi-

ção em relação ao cânone, nem fazem qualquer referência à literatura popular.

Por sua vez, as *Orientações Curriculares do Ensino Médio*, de 2004, e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, de 2006, se assemelham mais aos PCNs do ensino fundamental e procuraram abandonar a postura teórica dos primeiros documentos e aproximar-se de seu público alvo.

Para as OCEM de 2004, o ensino de literatura deve considerar a experiência estética do leitor ante o texto, observando que a divisão entre literário e não-literário, tão problematizada nos PCNEM, deve ser resolvida a partir da observação da sensação de estranhamento que o texto provoca em seu leitor, além do que chama de critérios básicos para definir as obras, como a elaboração linguística e a forma de percepção-constituição da realidade (BRASIL, 2004), que permitem que possamos receber textos como mais literários que outros.

Ao considerar que é possível se definir que uma obra é mais literária que outras, o documento não pretende se fechar em um cânone definido pela recepção de cada leitor. Ele procura ressaltar que não existem critérios que justifiquem uma seleção de obras em detrimento de outras, além de oferecer duas reflexões nas quais a seleção de textos literários para o Ensino Médio deve estar pautada, “a primeira delas tem a ver com o modo mais apropriado de dispor, ao aluno, a experiência literária e a segunda concerne à propriedade ou não da definição de cânones nesse nível de ensino” (BRASIL, 2004, p. 78).

O documento de 2006, com grandes contribuições de seu antecessor, no volume “Linguagens e Códigos e suas Tecnologias”, em seu componente “Conhecimentos de Literatura”, não concebe o seu ensino como história, nem repete a concepção de literatura nos moldes tradicionais, mas considera por

[...] experiência literária o contato efetivo com o texto. Só assim será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor, o qual, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo para a fruição estética (BRASIL, 2006, p. 55)

Essa observação já pressupõe o contato direto do aluno com o texto literário, além de abrir espaço para uma diversidade de obras, já que a distinção entre o literário e o que se distancia do literário se realizaria a partir do trabalho com a linguagem em cada texto, e não por integrar o cânone tradicional, já que este é transitório, mas “o cânone não é em si negativo” (BRASIL, 2006 p. 75) e sim a restrição a ele como única manifestação literária a ser escolarizada.

Considerando o currículo como elemento revelador do conceito que se tem de desenvolvimento, as OCEM de 2006 se baseiam no que chamam de “política cultural”, para definir sua política curricular na medida em que “seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar.” (BRASIL, 2006 p.08).

O texto das OCEM, ao se referir à seleção de elementos de uma cultura a ser trabalhada em sala de aula, parece não revelar uma compreensão intercultural do ensino de literatura, mas aproxima-se mais do que considera-se como transculturalidade, visto que parece que o que se propõe é a aproximação com uma outra cultura e não o diálogo, as trocas e as inter-relações entre diferentes culturas.

Dessa forma, observa-se que entre os documentos parâmetradores não há uma verticalização da proposta, mas uma completa reformulação, sobretudo ao considerarmos o primeiro e o último, por aspectos que certamente passam pela mudança da equipe responsável pelo seu desenvolvimento, seus consultores e leitores críticos, que acabam por

revelar as influências teóricas que nortearam cada um dos textos.

O foco na função social da literatura, que é vista enquanto arte e analisada no que diz respeito a sua estética, em detrimento do estudo pragmático tradicional, é evidente nas OCEM (2006), que cita Antonio Candido e explica o que se entende por letramento literário. A contribuição que mais chama a nossa atenção é a que diz respeito à seleção dos textos literários, que de acordo com as Orientações devem considerar a experiência literária no âmbito individual e coletivo.

Os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio na Paraíba (2006) foram distribuídos no estado juntamente com as OCEM do mesmo ano, e consiste em uma “iniciativa de ampliar as orientações para um ensino mais compatível com as novas pretensões educativas” (PARAÍBA, 2006, p. 10). Para atingir este objetivo, a exemplo das OCEM de 2004 e 2006, a secretaria de educação convocou os profissionais docentes das universidades federais e estadual para desenvolver o documento, além de realizar seminários e reuniões para que estes referenciais se aproximassem da realidade do ensino e aprendizagem no estado da Paraíba, deixando claro que a cada escola compete a adequação do documento à sua realidade, através do planejamento e do desenvolvimento do projeto político-pedagógico.

Os Referenciais apresentam o componente “Conhecimentos de Literatura” e se apresenta como sugestões metodológicas e orientações gerais, pautadas em uma “concepção de ensino de literatura que privilegia o contato direto do estudante com as obras literárias de diferentes gêneros e épocas” (PARAÍBA, 2006, p. 81), considerando, para isso, a tradição literária, mas sem se restringir apenas ao cânone escolar.

A perspectiva deste documento, a exemplo das Orientações Nacionais, privilegia a leitura das obras e o debate, aproximando-se de um modelo de aulas “dialogico” e buscando propiciar ao aluno um momento de fruição, de prazer

estético, além do mero cumprimento do currículo. A proposta deste documento é que haja uma mudança na organização do currículo no componente Literatura no Ensino Médio, e “ao invés de iniciar os estudos literários por autores de 5 ou 6 séculos passados, iniciar com autores contemporâneos. E, ao invés de privilegiar o puro historicismo, trabalhar a partir dos gêneros literários” (PARAÍBA, 2006, p. 83).

O documento defende, em concordância com as Orientações nacionais, o estudo de obras a partir de gêneros, aqui, minimamente classificados enquanto “lírico”, “conto e crônica”, que correspondem à narrativa, e o “dramático”, abrindo espaço para obras que não constam no cânone tradicional da literatura brasileira. É válido observar que este documento é bastante específico quanto à presença da literatura de cordel:

[...] a literatura de cordel deve também ser estudada nesta etapa do ensino. Autores paraibanos importantes, como Leandro Gomes de Barros e poetas populares em geral, não necessariamente paraibanos, como Patativa do Assaré, podem compor o elenco de poetas a serem lidos. A partir de sua realidade, o professor poderá ler folhetos de poetas locais e até mesmo levar os estudantes a pesquisarem possíveis cordelistas de sua cidade. (PARAÍBA, 2006, p. 84)

O documento também observa que, como o poema, o conto pode ser lido em sala de aula, por não ser tão extenso quanto um romance. Para os dois gêneros, observa-se que é aconselhável que se aliem considerações estruturais e a discussão a partir de situações apresentadas no texto, evitando cair no esquema de estudo do livro didático, no qual se encontra uma série de elementos estruturais a serem identificados no texto literário.

É importante ainda observar que o documento não apresenta os gêneros de forma estanque e nem em modelos

predefinidos, mas observa particularidades e semelhanças entre eles, como vemos a seguir:

Aspectos apontados no estudo do poema também podem comparecer no texto narrativo. Por exemplo, diferentes tons que podem permear uma narrativa (tom lírico, tom satírico, tom melancólico, tom irônico, tom humorístico, tom trágico, etc.) a visão de mundo que permeia o texto narrativo também deve ser observada. O texto tem um viés político-social? De que ponto de vista ou de que perspectiva falam e agem as personagens? (PARAÍBA, 2006, p. 89)

Em sua última subdivisão, chamada de “tópicos sobre história da literatura brasileira” o documento sugere que, após o contato com a obra literária, incentivado no primeiro ano do Ensino Médio e no segundo, a partir de uma perspectiva de estudo de gêneros literários, o terceiro ano poderá ser considerado como o espaço para o desenvolvimento de uma visão menos mecanicista, linear e factual da história literária, que se desenvolveria a partir de blocos, e não de escolas literárias como é feito tradicionalmente. Uma das alternativas propostas para realizar este estudo é a leitura comparativa de obras de um mesmo gênero e de escolas diferentes, dentro de um dos blocos apresentados, por exemplo, a partir da qual se poderia fomentar discussões a respeito da história da literatura.

Diante do exposto, é perceptível que a atual concepção norteadora do ensino de literatura abre espaço para a leitura da obra literária, a teorização, o conhecimento da crítica e da história de uma obra, sem que seja necessário defini-la enquanto popular ou erudita, canônica ou não-canônica, visto que “A literatura é um conjunto de obras, não de fatores nem de autores” (CANDIDO 1981 p. 35) e o principal objetivo dos documentos parametrizadores é a formação de leitores críticos, criativos, ou seja, leitores proficientes.

## A LEITURA DA ESPERTEZA: COMPARTILHANDO IDEIAS

Cancão de Fogo é criação de Leandro Gomes de Barros, poeta nascido no ano de 1868 em terras pertencentes a Pom-bal, na Paraíba, espaço a que Curran (1973) classifica como centro de atividade dos principais poetas do século XIX. Neste berço da poesia popular, Leandro cresceu e, mais tarde, fixou residência em diferentes cidades no estado de Pernambuco, aproximando-se cada vez mais da capital, centro econômico e cultural da região, até que se firmou de vez em Recife.

Leandro escrevia desde a adolescência, como afirma Lima (1989), e acabou por se tornar conhecido como um dos principais fundadores da Literatura de Cordel nos moldes que conhecemos hoje, segundo afirma o poeta Francisco das Chagas Batista (CURRAN, 1973). Sua produção foi documentada por Câmara Cascudo e Orígenes Lessa, entre outros pesquisadores do século XX, e seus folhetos se destacam mesmo hoje não apenas pela grande quantidade de títulos, mas também pela qualidade estética e crítica social.

Curran (1973) também já afirmava que a obra satírica, da qual os folhetos aqui estudados fazem parte, é o que mais atrai leitores. Nos dois folhetos em que temos o personagem Cancão, encontramos a crítica às convenções sociais, principalmente no que se relaciona com o poder religioso e militar/policial, além da organização familiar e das convenções sociais.

Os dois folhetos objeto deste estudo foram publicados provavelmente por volta de 1917, próximo à morte de seu autor. Por vezes, estes folhetos são classificados como iniciadores de uma picaresca nordestina, como considera Severo (2006). A nosso ver, há diferenças claras entre o pícaro, de origem ibérica, e o personagem criado por Leandro.

A narrativa de João Guimarães Rosa objeto de nosso estudo, é o segundo dos nove contos de *Sagarana*, escrito em 1937 e publicado cinco anos mais tarde, e também se divide em nove episódios, que representam os momentos, ou traços biográficos, que definem seu personagem principal.

Diferente dos outros oito contos que formam o *Sagarana*, o próprio título dos "Traços Biográficos de Lalino Salãthiel ou A volta do marido pródigo" nos oferece informações para que possamos delinear o personagem principal, visto que se trata quase de um resumo do teor da narrativa em um único enunciado.

A nossa proposta de leitura tem como público alvo alunos a partir do nono ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio, e se fundamenta na experiência realizada com alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública na cidade de Arara, na Paraíba.

Temos por objetivo principal ler em sala de aula, de maneira participativa, o conto "Traços Biográficos de Lalino Salãthiel ou A volta do marido pródigo", de João Guimarães Rosa e os folhetos *A vida de Cancão de Fogo* e *O Testamento de Cancão de Fogo*, de Leandro Gomes de Barros e observar possíveis efeitos da leitura destas narrativas entre os alunos, procurando considerar, durante as discussões, as concepções de erudito e popular e a construção de personagens a partir do que os alunos compreendem por princípios éticos e por cidadania.

Esta experiência de ensino tem como intuito auxiliar o professor a desenvolver a concepção de literatura e de leitura literária, partindo do paradigma erudito/popular.

Desenvolvemos a nossa proposta de experiência de ensino baseados na noção de sequência didática, entendida como "um conjunto de atividades escolares, organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (DOLZ et alli, 2004, p. 97). A partir de estudos preliminares das narrativas, o professor deve observar semelhan-

ças entre as raízes da estrutura composicional dos gêneros conto e cordel, destacando especificamente o estilo característico das narrativas em questão, que apresentam pontos em comum. Dentre esses pontos, é interessante ter como foco o personagem principal de cada narrativa, além de observar, em segundo plano, também a linguagem, entre outros aspectos. Tais constatações servirão de base para mediar as discussões e, acreditamos, poderão auxiliar os alunos a relacionarem e aproximarem as duas produções literárias. Outros aspectos das narrativas poderão ser percebidos pelos alunos durante a leitura e deverão ser acrescentados aos que foram selecionados pelo professor.

A concepção norteadora do ensino de literatura aqui adotada abre espaço para a leitura da obra literária sem que seja necessário defini-la enquanto popular ou erudita, canônica ou não-canônica, visto que “A literatura é um conjunto de obras, não de fatores nem de autores” (Candido 1981 p. 35). A nossa proposta é composta de três momentos, que podem acontecer de forma associada, visto que é possível que identifiquemos as concepções dos alunos, e até mesmo mudanças destas concepções, durante os momentos de leitura. A seguir, apresentaremos a proposta de leitura literária em sala de aula, organizada em três módulos. Cada módulo compreende alguns encontros que podem ou não corresponder a aulas, a depender do ritmo de leitura e das discussões de cada grupo de leitores. A leitura do conto foi organizada a partir dos nove episódios no qual ele se encontra dividido.

1º módulo: Identificação da concepção de literatura e de leitura literária dos estudantes;

2º módulo: Experiência de leitura dos textos literários e discussão;

3º módulo: Apreciação escrita da experiência de leitura a partir dos pontos levantados durante as discussões com os alunos; possível leitura dramática de um trecho do conto e do

folheto, ou possível criação de um diálogo entre os personagens Lalino e Cancão, pelos alunos;

1º módulo: (01 encontro)

A identificação das concepções de literatura e leitura literária pode ser realizada a partir de discussões orais ou de um rápido questionário<sup>7</sup>, cujo foco deve ser a experiência dos alunos com a leitura literária.

2º módulo: (07 encontros)

1º Encontro:

CONTEÚDO: leitura e conversa sobre o folheto “A vida de Cancão de Fogo”

OBJETIVO: conhecer as concepções de literatura popular a partir dos comentários dos alunos sobre o folheto de cordel; familiarizar os alunos com o personagem principal e incitar discussões sobre as suas características;

2º Encontro:

CONTEÚDO: início da leitura e discussão do primeiro episódio do conto “Traços Biográficos de Lalino Salãthiel ou A volta do marido pródigo”

OBJETIVOS: propiciar o contato com o conto considerado erudito para proceder à leitura e discussão sobre popular e erudito;

3º Encontro:

CONTEÚDO: continuação da leitura e discussão do primeiro episódio do conto “Traços Biográficos de Lalino Salãthiel ou A volta do marido pródigo”; entrega e leitura do segundo episódio do conto; entrega dos episódios III e IV para leitura em casa;

---

<sup>7</sup> Um modelo de questionário pode ser consultado na dissertação fruto desta pesquisa: [http://www.ual.ufcg.edu.br/posle/docs/arquivos/dissertacoes/2010/Alyere\\_Silva\\_Farias.pdf](http://www.ual.ufcg.edu.br/posle/docs/arquivos/dissertacoes/2010/Alyere_Silva_Farias.pdf)

**OBJETIVOS:** continuar a leitura do conto, relacionando-a ao folheto, para proceder à discussão sobre popular e erudito e os modos de representação da sociedade usados pelos dois autores, atentando para os personagens que desempenham cargos de chefes de Lalino e de Cancão, observando suas ações e discutindo as reações dos personagens principais;

4º Encontro:

**CONTEÚDO:** retomada da discussão sobre os episódios já lidos do conto “Traços Biográficos de Lalino Salãthiel ou A volta do marido pródigo”; entrega e leitura do quinto episódio do conto; entrega do sexto episódio para leitura em casa;

**OBJETIVOS:** continuar a leitura do conto, relacionando-a ao folheto, para proceder à discussão sobre popular e erudito e os modos de representação da sociedade usados pelos dois autores, atentando para as personagens Maria Rita, esposa de Lalino, e a mãe de Cancão de Fogo.

5º Encontro:

**CONTEÚDO:** retomada da discussão sobre os episódios já lidos do conto “Traços Biográficos de Lalino Salãthiel ou A volta do marido pródigo”; entrega e leitura do sétimo episódio do conto; entrega do oitavo episódio para leitura em casa

**OBJETIVOS:** continuar a leitura do conto, relacionando-a ao folheto, para proceder à discussão sobre popular e erudito e os modos de representação da sociedade usados pelos dois autores, no que se refere aos “quengos” preparados por Lalino e Cancão, seus objetivos e seus resultados diante da sociedade;

#### 6º Encontro:

**CONTEÚDO:** retomada da discussão sobre os episódios já lidos do conto “Traços Biográficos de Lalino Salãthiel ou A volta do marido pródigo”; entrega e leitura do nono episódio do conto;

**OBJETIVOS:** finalizar a leitura do conto, relacionando-a ao folheto, para proceder à discussão sobre popular e erudito e os modos de representação da sociedade usados pelos dois autores, discutindo o final reservado para os personagens principais e secundários;

#### 7º Encontro:

**CONTEÚDO:** retomada da discussão sobre o folheto “A vida de Cancão de Fogo” e do conto “Traços Biográficos de Lalino Salãthiel ou A volta do marido pródigo”; leitura do folheto “O Testamento de Cancão de Fogo”

**OBJETIVOS:** retomar a leitura do conto, relacionando-a ao folheto, para proceder à discussão sobre popular e erudito e os modos de representação da sociedade usados pelos dois autores; ler o folheto “O Testamento de Cancão de Fogo” e retomar a discussão sobre o final reservado aos personagens, bem como sobre a visão da sociedade sobre esses personagens.

### 3º MÓDULO

#### 8º Encontro:

**CONTEÚDO:** retomada da discussão sobre os folhetos e o conto lidos;

**OBJETIVOS:** relacionar individualmente as leituras dos folhetos e do conto e concluir a discussão sobre popular e erudito e os modos de representação da sociedade usados pelos dois autores, realizando uma apreciação escrita da experiência, sem a mediação do professor. Proposição em grupo de uma leitura dramática e /ou construção de um diálogo entre os personagens Lalino e Cancão.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. Histórias de cordéis e folhetos. 2 ed. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2006.
- BARROS, Leandro Gomes de. Vida e Testamento de Cancão de Fogo. São Paulo: Luzeiro, 2006.
- BOSI, Alfredo. Literatura e resistência. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais - primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. 3 ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BRASIL, Orientações curriculares do ensino Médio. Apresentação. Brasília: MEC/ Semtec, 2004.
- BRASIL, Orientações curriculares para o ensino Médio. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2006.
- CANDIDO, Antonio. Dialética da malandragem. In: CANDIDO, Antonio. O Discurso e a Cidade. São Paulo: Duas cidades, 1993, p. 19-54.
- COSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.
- CURRAN, Mark J. A Literatura de Cordel. Recife: UFPE, 1973
- FARIAS, Alyere Silva. *Encontro com Lalino e Cancão: Estranhamentos e Parecenças na vivência do texto literário em sala de aula*. 2010. 162 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande. 2010.
- PARAÍBA, Referenciais curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação e Cultura, 2006.
- ROSA, João Guimarães. Traços Biográficos de Lalino Salãthiel ou a Volta do Marido Pródigo. In: ROSA, J. Guimarães. Sagarana. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001

# COM MIA COUTO NA SALA DE AULA: HISTÓRIAS DE RESIGNAÇÃO E VINGANÇA

*Etiene Mendes Rodrigues*  
FIP

## Introdução

O livro de contos *O fio das missangas*, de Mia Couto, lançado em 2009, é uma das obras mais recentes do contista e romancista moçambicano, publicadas no Brasil. Das vinte e nove narrativas que compõem o livro, quatorze focalizam personagens femininas, quase sempre, vivendo situações de opressão. O perfil apresentado pelo escritor compõe-se das mais diversas personagens: meninas, jovens, mulheres maduras e velhas. Uma das questões que chama a atenção em narrativas como “O nome gordo de Isidorangela”; “A saia almarrotada”; “Mana Celulina, a esferográvida”, “Maria Pedra no cruzar dos caminhos”; “O cesto”; “Meia culpa, meia própria culpa”, “Na tal noite”; “A despedideira”; “Inundação”; “Enterro televisivo”; “Peixe para Eulália”; “As três irmãs” dentre outras – contos que integram o livro de Mia Couto – é o modo como as mulheres são tratadas pelos homens com os quais se relacionam, sejam eles companheiros, pais, irmãos ou tios. De um modo geral, o que se percebe é que as personagens femininas passam por um processo de *apagamento* nas relações cotidianas com seus parceiros, o que tende a desvalorizar sua auto-estima. Por *apagamento* entendemos toda ação que favorece o ocultamento das personagens, que im-

possibilita com que se realizem como ser humano e, sobretudo, como mulher.

Após algumas leituras e releituras dos contos, poderíamos dizer que, além do apagamento que sofrem essas personagens, elas são marcadas por situações de total servidão aos homens, o que resulta, quase sempre, em insatisfação e, nalguns casos, em sentimento de vingança. Com base nesse pressuposto geral, nosso trabalho pretende analisar dois contos de *O fio das missangas* – “As três irmãs” e “O cesto” –, atentando para as formas de silenciamento a que são submetidas as personagens femininas. Após as análises, levantaremos possibilidades de abordagem dos contos em salas de aula do ensino médio. Como arcabouço teórico, serão úteis as reflexões de Hissa (1999), Chauí (1984), Cevasco (2009), Chevalier & Gheerbrant (1986), Sá (1993), Zolin (2009), dentre outros.

### **1. “As três irmãs”: estrutura e enredo**

O conto está dividido em cinco momentos: inicialmente, tem-se uma espécie de introdução, em que o narrador apresenta, através de uma pequena síntese da história, as personagens principais – Rosaldo e suas filhas Gilda, Flornela e Evelina – e o modo como vivem; em seguida, há três partes, cada uma referente a uma filha de Rosaldo. Na quinta parte, surge um novo personagem – o forasteiro –, e narra-se a reação que esse fato provoca nas outras personagens e o desfecho da narrativa. Narrado em terceira pessoa, por um narrador onisciente, a história nos é apresentada quase que totalmente através de descrições das personagens, aparecendo a narração apenas na última parte, que se intitula “Três por todas e todas por nenhum”.

“As três irmãs” narra a história de Rosaldo, Gilda, Flornela e Evelina. Viúvo, Rosaldo trata de viver isolado com

as filhas de forma que elas se tornassem dele, “sempre e para sempre”, até que a visita de um forasteiro desperta nas moças um desejo imenso de mudar de vida. Contudo, a possível mudança não se realiza, não da forma como as mulheres vislumbraram; depois de uma perseguição, o final inesperado acontece, tanto para Gilda, Evelina e Flornela, como para o leitor: Rosaldo encerra a história com um longo e demorado beijo dado no forasteiro.

A história das quatro personagens principais pode ser lida, consoante outras narrativas miacoutianas, como testemunho da condição feminina marcada, sobretudo, pelo silenciamento das mulheres, vestígio da cultura patriarcal e falocêntrica da sociedade em que estão imersas. Embora não haja, nesse conto, evidências maiores que leve a uma afirmação categórica, não se pode deixar de considerar que as narrativas de *O fio das missangas* trazem peculiaridades do continente africano a que o autor – Mia Couto – está ligado: trata-se da sociedade moçambicana, com todas as suas estratégias de dominação e patriarcalismo.

### 1.1. Das personagens

O estudo de personagens pode se constituir numa importante ferramenta de trabalho com o texto literário na sala de aula. Determinadas narrativas, embora ostentem os diferentes elementos estruturais da narrativa (tempo, espaço, foco narrativo e linguagem), têm sua força na construção das personagens – sempre aliadas, de um modo ou outro, aos demais elementos estruturais. A rápida análise das personagens do conto “As três irmãs”, de Mia Couto, tem como objetivo suscitar questões que podem ser discutidas na escola, sobretudo no ensino médio.

Como dissemos, tudo o que se sabe sobre as três irmãs nos é contado por um narrador em terceira pessoa que não participa da história, mas que reserva, para cada uma delas,

um espaço na narrativa. Sobre elas, o narrador, ao longo do conto, faz afirmações sobre a ausência de vivência afetiva, cerceamento da vaidade e da impossibilidade de ter o destino que cada uma escolhesse para si, como se pode observar nos trechos que seguem: “as irmãs nem deram conta do seu crescer: virgens, sem amores nem paixões”; “a elas era interdito falar de beleza”; “Assim postas e não expostas”; “cada uma feita para um socorro: saudade, frio e fome”. (COUTO, 2009, p. 09)

O destino das moças fora determinado pelo pai: “serem filhas exclusivas e definitivas (...) as meninas dele seriam sempre e para sempre”. (*idem*, p. 09) A escolha de Rosaldo em viver isolado com as filhas ocorreu após o falecimento de sua esposa, e demonstra uma primeira forma de apagamento das personagens femininas, de forma que elas nunca poderiam se mostrar a alguém, ou porque estavam isoladas do mundo ou porque Rosaldo as queria apenas para si, para lhe servir.

A postura possessiva e dominadora do pai é, para usar um termo do narrador, “semeada” nas filhas de modo que elas aceitam como sendo de ordem natural (e não institucional), coadunando-se, portanto, com o que apresenta Marilena Chauí, acerca da *repressão sexual*. Segundo a filósofa, “a repressão sexual nos coloca diante da quebra da simples naturalidade biológico-animal do sexo e de sua passagem à existência como fenômeno cultural ou histórico” (CHAUÍ, 1984, p. 15). Esta quebra da naturalidade biológica e, acrescentaríamos, da possibilidade de sonhar, de desejar se constitui numa violência das mais desumanas a que o sujeito pode ser vítima.

Cada uma das personagens trazia em si sementes artísticas que foram impedidas de frutificar. Gilda era poetisa; entretanto, “mais ela versejava, menos a vida nela versava” (COUTO, 2009, p. 09). Personagem marcada, segundo o narrador, “pelo gesto contido, olhar regrado, silêncio esmerado, sentar-se educado (...) o dedo não requebrava, como se dela

não recebesse nervo". (*idem*, p. 10) Como se observa, a adjetivação evidencia o domínio que já fora internalizado pelo próprio sujeito, e que se manifesta em todos os seus gestos: no modo de olhar, de sentar, de silenciar. Apesar dos versos, da capacidade que tinha de rimar, o temperamento de Gilda era marcado pela contenção, conforme calculara o pai. No entanto, em alguns momentos, quando uma brisa desarrumava os arbustos, o coração de Gilda também de agitava e, nesses momentos, o despertar da natureza comovia a personagem ao ponto de, por alguns instantes, fazer Gilda sentir-se tocada pela vida. Mas seu "gesto contido" não lhe permitia usufruir dessa experiência mais do que por alguns instantes, de modo que ela sempre voltava ao seu estado inicial. A respeito da filha mais velha, o narrador conclui: "sem saber, Gilda estava cometendo suicídio"; isto devido à própria estagnação da personagem diante da vida e da poesia - "a rima não gerava poema"; "enquanto bordava versos, a mais velha das três irmãs não notava como o mundo fosforecia em seu redor". Ressalta-se aqui a linguagem poética que vai configurando a descrição da personagem pelo narrador e que tem um efeito de empatia, no leitor, por Gilda. Importante observar que o movimento da natureza em si, um leve vento, parece acender dentro dela a sua natureza recalcada.

Flornela era cozinheira. De acordo com o narrador, a irmã do meio era assim descrita: "se gastava em culinárias ocupações"; "[viviu] no escuro húmido da cozinha" copiando receitas; "redigia palavras como quem põe flores em caixão". O ambiente em que vive Flornela aponta para uma estratégia do pai em "abafar" a moça: não bastasse viver na cozinha da casa, esse ambiente era ainda úmido e escuro, o que favorecia a mortificação da personagem. No entanto, "Por vezes, seus seios se agitavam (...) de quando em quando, o esboço de um cantar lhe surgia", mas Flornela "apagava a voz como quem baixa o fogo, embargando a labaredazinha que, sob o tacho, se insinuava; os fumos da cozinha já se tinham pegado aos

olhos, brumecido seu coração de moça”. (*ibidem*, p. 10-11) Conforme as informações do narrador, Flornela também é uma personagem marcada por desejos reprimidos, mas que, como a irmã mais velha, demonstra, em algum momento de sua existência, uma súbita necessidade de sair do estado de estagnação em que vive. Se, na irmã mais velha, brotam versos, na irmã do meio o desejo de cantar desperta a personagem para a vida. O agitar dos seios é a linguagem do corpo que parece acenar com uma reação, mas que, no conto, não passa de uma simples notícia de que ali havia um coração que ansiava por desejo de mudança, mas nada se modifica.

Evelina, a bordadeira, era a filha mais nova de Rosaldo. Através das informações que o narrador nos dá sobre essa personagem, percebe-se que ela é a mais inconformada com o destino que o pai preparou para ela e as irmãs. Do início ao fim de sua história, o narrador descreve situações de inconformismo: “Ela, em seu ponto, não tinha fim”; “(...) bordava aves como se, no tecido, ela transferisse o seu calçado voo”. (COUTO, 2009, p. 11) Como suas irmãs, Evelina sente necessidade de voo, de sair do lugar que ocupa. Essa necessidade é transferida para o bordado, espaço onde, através dos pássaros que borda, manifesta seu desejo de liberdade, que parece ser mais forte do que nas outras duas. Propositalmente, Evelina espetava o dedo na agulha, e a gota de sangue que escorria proporcionava à moça um momento de “desvairo”, uma forma de sublimar a ausência amores.

Três manifestações artísticas se configuram no conto: a poesia, a música e, poderíamos dizer, as artes práticas e visuais. Nos três casos, portanto, a expressão artística parece um meio de aflorar os desejos e de resistência própria da vida, da jovialidade, do desejo de libertar-se e de afirmar-se. Não podemos deixar de assinalar que Evelina é uma espécie de Penélope, aspecto que pode ser discutido no âmbito escolas.

A apresentação das três personagens nos coloca diante do drama da condição feminina em situação de isolamento e

tolhimento de seus desejos. A história de Gilda, Flornela e Evelina pode ser tida como representante de um modelo de mulher em que, como nos lembra Hissa (1999, p. 505),

Resignação, obediência e passividade são qualidades apreendidas como próprias da natureza da mulher, por força da ideologia, que, valendo-se desses rótulos, passou a encará-la pelo lado da insensatez. Confundida com a criança, em razão de uma suposta fragilidade, a mulher congelou a voz e os sentimentos ao longo dos anos, atraindo para si o estigma da diferença.

Mas todos os atributos de que fala Júlia Hissa, impingidos pelas ideologias, não impedem que a mulher revele sua insatisfação diante da condição que lhe foi imposta. Resultado dessa insatisfação, no caso das personagens miacoutianas que estamos observando, é que elas acabam por nutrir um profundo sentimento de vingança que, muitas vezes, termina em tragédia, que vem manifestada de diferentes formas: homicídio; desejo de que o outro (o opressor) morra ou ainda em “desvio” de conduta.

Apresentadas as três personagens femininas do conto, o narrador passa à narração do fato que mudaria toda a história. Com a visita do forasteiro, as jovens – elas que passaram a vida inteira em companhia apenas do pai – enxergaram nele uma possibilidade de mudança em suas vidas, de modo que

(...) *Tremeu* a agulha de Evelina, *queimou-se* o guisado de Flornela, *desrimou-se* o coração de Gilda.

No tecido, no texto, na panela, as irmãs não mais encontram espelho. Sucedeu foi um salto na casa, um assalto no peito. As jovens banharam-se, pentearam-se, aromaram-se. Água, pente, perfume: vinganças contra o tudo que não viveram. (COUTO, 2009, p. 12) – grifos nossos

A mudança no comportamento das moças revela a insatisfação das três diante do que viviam, e aponta para a necessidade que tinham de “amores”: “Gilda rimou ‘vida’ com ‘nudez’, Flornela condimentou afrodisiacamente, Evelina transparentou o vestido”. Mais uma vez a linguagem sintética revela o desconcerto que a presença do diferente proporciona – os verbos são fortes: tremer, queimar, desrimar. Ao final, o narrador sentencia: “Ardores querem-se aplacados, amores querem-se deitados” (*idem*, p. 12), confirmando nossa hipótese de que as personagens ardiam de desejo. O risco de as filhas saírem de suas atividades rotineiras e, mais que isso, de darem vazão à sua natureza, à sua vaidade e, sobretudo, à sua sexualidade, provoca um profundo desconforto em Rosaldo, que acaba com todo e qualquer projeto que as moças alimentaram. O desfecho, completamente inesperado, rompe com as expectativas de Gilda, Evelina e Flornela: “O moço, encachoadado, rosto a meia haste. E ante o terror das filhas, o braço ríspido de Rosaldo puxou o corpo do jovem. Mas eis que o mundo desaba em visão. E os dois homens se beijaram, terna e eternamente.” (*ibidem*, p. 12)

Com esse final, percebe-se que Rosaldo, além de dominador e possessivo, também era um homem profundamente solitário; carente, também ele, de amores e paixões, de modo que nem o próprio machismo fora capaz de resistir. Não se trata de justificar sua atitude para com as filhas, mas de compreender os limites do modelo patriarcal de dominação e suas consequências: a dor, o isolamento, a impossibilidade de, ao menos, tentar se realizar como pessoa.

## 2. “O cesto”

Sabemos que resumir um enredo é um mero recurso didático que visa situar o leitor e, se possível, estimulá-lo a realizar a experiência de leitura. No caso específico de um

conto, o enredo tende a ser bastante concentrado, podendo ser apresentado em poucas palavras, que não recuperam a força expressiva da narrativa. Esta verdade é mais palpável se falarmos de contos de Mia Couto, em que a riqueza da linguagem, a tensão vivida pelas personagens não podem ser reproduzidas apenas com um resumo.

Narrado em primeira pessoa, "O cesto" conta a história de uma mulher que, com o marido hospitalizado e em coma há meses, tem sua rotina marcada pelas visitas que faz ao hospital. Todos os dias ela se submete a um ritual: "passa uma água pela cara", "penteia-se com os dedos", "endireita o eterno vestido", prepara um cesto com alguns mantimentos e sai caminho à visita. Certo dia, em meio a esse ritual, ocorre que ela, ao olhar-se no espelho, depois de muito tempo sem fazê-lo, é tomada por uma série de reflexões sobre si e sobre a vida que levava ao longo dos anos ao lado do marido. Depois que desperta dessas divagações, surge nela uma enorme vontade de mudar de vida e de que o marido morra, para poder realizar seus novos desejos. Naquele dia, quando chega ao hospital, "pela milésima vez", recebe a notícia que há muito esperava: o marido havia falecido. Mas, no percurso de volta para casa, a personagem, que se sentia "tão preparada" para dar início às mudanças, é tomada por um sentimento não mais de alívio, mas por um "desabar do relâmpago sem chão onde tombar." Em casa, cobre novamente o espelho que antes detonara vontade de renovação, e rasga um vestido preto que havia ganhado do marido em outros tempos.

## 2.1. Das reflexões

Como dissemos na apresentação do enredo, a personagem que protagoniza a história de "O cesto", no momento em que se prepara para mais uma visita ao hospital, começa a pensar sobre sua vida atual, e vai tomando consciência da condição de oprimida a que fora submetida pelo marido.

Mas, o modo como o faz não é através de uma linguagem racional, antes, é por imagens carregadas de força poética:

1. Há muito que não me detenho no espelho. Sei que, se me olhar, não reconhecerei os olhos que me olham;
2. Vivo num rio sem fundo, meus pés de noite se levantam da cama e vagueiam para fora do meu corpo;
3. Onde eu vivo não é na sombra. É por detrás do sol, onde toda a luz há muito se pôs. (COUTO, 2009, p. 21-22)

Essas reflexões iniciais já apontam para o que denominamos de apagamento do sujeito/personagem, uma vez que ela não tem olhos para si, ao ponto de, em olhando-se no espelho, temer não reconhecer a imagem ali refletida. Os cuidados com o marido hospitalizado, o tempo dispensado às visitas que é obrigada a fazer, esquecendo-se de si, fizeram-na adoecer e perder o controle sobre si mesma, sobre seu corpo e seus desejos. O próprio “viver por detrás do sol” reforça nossa hipótese inicial acerca do apagamento, uma vez que, por detrás do sol, há apenas escuridão. Também a imagem do “rio sem fundo”, em que afirma viver, pode designar essa ausência de um chão, de um espaço seu, que a identifique como sujeito. Outras imagens fortes confirmam esta situação de apagamento, como: “não reconhecerei os olhos que me olham”. Também é muito forte a imagem que revela o desejo de liberdade: “meus pés de noite de levantam da cama e vagueiam para fora do meu corpo”. Diante dessas reflexões sobre sua vida atual, a personagem começa a pensar também sobre a vida que tivera antes do marido tornar-se inválido. Segundo ela,

1. Ele nunca me escutou;
2. A comida era onde eu não me via recusada;
3. Antes, eu não tinha hora;
4. Agora, pelo menos, já não sou mais corrigida. Já não recebo enxovalho, ordem de calar, de abafar o riso. (*idem*, p. 22)

Percebe-se que a rotina do casal fora marcada pelo silêncio e por palavras de repressão, em que a personagem não podia manifestar suas opiniões, suas angústias, suas alegrias – tinha que abafar o riso. No entanto, ela era útil em alguma coisa: nas tarefas domésticas, aqui, metonimicamente apontadas na ação de fazer a comida e no “não ter hora” para nada; ou seja, ela era aquele estereótipo da dona de casa que não media esforços para agradar seu homem, sempre disposta a executar qualquer atividade do lar. O modelo de mulher que se nos apresenta é do tipo *mulher-objeto*, para usar um termo da crítica feminista, que “define-se pela submissão e pela falta de voz”. (ZOLIN, 2009, p. 219) Até aqui o leitor é posto diante da condição da mulher em meio a uma sociedade patriarcal, poderíamos dizer, num estágio primário. A opressão vivida anula o sujeito feminino, ignora seus desejos, seus sonhos, a possibilidade de uma vida minimamente compartilhada. A mulher é aqui aquele que serve.

Em meio a essas reflexões, e sentindo-se angustiada pelo lugar que ocupara, e ainda ocupa, a personagem vai manifestando seus reais desejos:

1. Para mim, o que eu queria era transfusão de vida, o riso me entrando na veia até me engolir, cobra de sangue me conduzindo à loucura.
2. Já me ocorreu trocar fala por escrita. No lugar desse monólogo, eu lhe escreveria cartas. Assim, eu descontentaria no sofrer. Nas cartas, o meu homem ganharia distância. Mais que distância, ausência. No

papel, eu me permitiria dizer tudo o que nunca ousei.

3. (...) sim, eu lhe escreveria uma carta, feita só de desabotoada gargalhada, decote descaído, feita de tudo o que ele nunca me autorizou. E nessa carta, ganharia coragem e proclamaria (...)

(COUTO, 2009, p. 22)

Agora tomada pela consciência de que o que tivera até então não era vida, ou pelo menos uma vida digna, o que a personagem de fato anseia é uma condição mais humana. Experimentar incessantemente uma vida que fosse marcada, sobretudo, pela alegria e pela desobediência ao marido. Entretanto, como isso que deseja não seria possível na vida real, ela se valeria da escrita, espaço onde, em sua concepção, tudo é possível, inclusive, romper com aquilo que o casamento instituíra para ela. Nessas palavras, expor sua fala, fazer ouvir, assumir a condição de sujeito de sua própria vida. Este viés metalinguístico é uma marca interessante do conto. O contar pode assumir um valor catártico, e, desta forma, libertar o sujeito da opressão.

Após esse (longo) devaneio diante do espelho, a mulher “regressa a si” e prossegue em sua jornada: conclui a arrumação do cesto e prepara-se para sair. Em meio a esse ritual, ela percebe que o pano que cobria o espelho havia caído; e começa a observar a si, através da imagem ali refletida.

A simbologia do espelho assume, portanto, um significado profundo no texto. Originária do termo latino *speculum* (especulacion), a palavra *espelho*, de acordo com Chevalier & Gheerbrant (1986), carrega, dentre outras acepções, o sentido “daquilo” que reflete *la verdad, la sinceridad, el contenido del corazón y de la conciencia; o instrumento de la iluminación; e las posibilidades que tiene la esencia de determinarse ella misma, posi-*

*bilidad que trae consigo soberanamente en virtud de su infinidad*<sup>8</sup>. Pelo viés simbólico, o encontro da personagem com o espelho é de extrema significação, uma vez que proporciona a ela uma tomada de consciência de si mesma, revelando-lhe *el contenido del corazón y da conciencia*:

Sem querer, noto o meu reflexo. Recuo dois passos e me contemplo como nunca antes o fizera. E descubro a curva do corpo, o meu busto ainda hasteado. Toco o rosto, beijo os dedos, fosse eu outra, antiga e súbita amante de mim. O cesto cai-me da mão, como se tivesse ganhado alma. (COUTO, 2009, p. 23)

A percepção é iniciada pela observação do corpo: ao ver sua imagem refletida, a personagem, que não tem nome, e que antes intuía não mais se reconhecer caso se olhasse no espelho, começa a tomar consciência de si, de sua existência, sobretudo enquanto mulher. Essa percepção de si mesma acontece, conforme o excerto acima, através da visão e do tato: a personagem precisa se tocar para ter certeza de que aquilo que ela está vendo é real, para se certificar de que ela realmente existe. O que mais impressiona é o fato de que a imagem no espelho agrada à personagem, e ela se sente *amante de si mesma*, porque se descobre, se sente viva e inteira, capaz, depois de tanto sofrimento, de amar.

Em meio a esse momento de iluminação, o cesto que carregava despenca de sua mão. Trata-se de outro fato na narrativa de extrema significação simbólica, porque o cesto, objeto inanimado, cuja função era levar alimento ao marido

---

<sup>8</sup> Aquilo que reflete “a verdade, a sinceridade, o conteúdo do coração e da consciência; instrumento da iluminação; e as possibilidades que tem a essência de determinar-se ela mesma, possibilidade que traz consigo soberanamente em virtude de sua infinidade/infinitude... (Tradução livre)

doente, de súbito parece “ganhar alma”. Da mesma forma é a personagem, mulher que passara a vida inteira servindo ao marido como se fosse um objeto. A queda do cesto parece simbolizar uma quebra interior, uma espécie de tomada súbita de consciência quase, talvez, como uma revelação instantânea. É a personagem, meio que animada por esse evento, é empurrada por uma força que ela desconhece, para o armário. De lá, ela tira um vestido preto que há muito recebera do marido e, para surpresa do leitor, anuncia o maior de seus desejos: *que eu fique viúva o quanto antes!* (COUTO, 2009, p. 23)

Se o desejo de viuvez parece estranho ao leitor, ele surpreende ainda mais à personagem, que não se reconhece quando o profere. Entretanto, ela o reitera com “voz certa”: – *Estou ansiosa que você morra, marido, para estrear este vestido preto.* A autoconsciência, metaforizada na imagem do espelho, tem papel preponderante no desejo de mudança

O espelho devolve a minha antiquíssima vaidade de mulher, essa que nasceu antes de mim e a que eu nunca pude dar brilho. Nunca antes eu tinha sido bela. No instante, confirmo: o luto me vai bem com meus olhos escuros. Agora, reparo: afinal, nem envelheci. (*idem*, p. 23)

O momento de epifania<sup>9</sup> desencadeia um reconhecimento como pessoa, como corpo, como mulher cuja beleza havia sido apagada. O sinal de sofrimento (luto) será motivo secreto de vaidade, de concordância com a beleza de seus olhos. A revelação final – “nem envelheci” – é das mais ricas, porque abre o campo para vivência de novas experiências. Ficar viúva, para ela, significava rejuvenescer.

---

<sup>9</sup> A respeito da *epifania*, consultar Sá (1993), que traça um longo percurso sobre o termo, desde as noções bíblicas, até o uso contemporâneo na literatura.

Seus devaneios vão tomando uma dimensão cada vez maior, e a personagem vê-se já no (tão desejado) funeral:

E experimento, em vertigem, pose e lágrima. No funeral, o choro será assim, queixo erguido para demorar a lágrima, nariz empinado para não fungar. Dessa feita, marido, não será você, mas serei eu o centro. A sua vida me apagou. A sua morte me fará renascer. Oxalá você morra, sim, e quanto antes. (*ibidem*, p. 23-24)

Novamente o desejo de ser vista, de ser notada – “serei eu o centro”. A consciência de que foi “apagada” para deixar o marido se sobressair – “A sua vida me apagou” – dá lugar ao desejo de renascer. E, até aqui, sem nenhuma culpa. Consciente do que queria para si, de que não queria mais perpetuar aquela vida de opressão, a personagem ruma ao hospital, deixando para trás o objeto símbolo de toda sua subserviência – o cesto. Na saída de casa, pela primeira vez, em muito tempo, sente-se viva, ou, pelo menos, revitalizada:

Pela primeira vez, há céu sobre a minha casa. Na beirada do passeio, sinto o aroma dos franjipanis. Só agora reparo que nunca cheirei meu homem. Nem sequer meu nariz não amou nunca. Hoje descubro a rua, feminina. A rua, pela primeira vez, minha irmã. (COUTO, 2009, p. 24)

A sensação de vida, antes experimentada pela visão e pelo tato, agora acontece no nível do olfato, de modo que a personagem observa o mundo e abre-se para ele, para a natureza ao seu redor, cheirando-o, o que lhe favorece uma enorme sensação de prazer e liberdade. Em meio a isso, percebe-se ainda um pouco de remorso com relação ao marido, uma vez que se dá conta de que, através do olfato, também se pode amar, e que ele a privou, também, dessa experiência.

Quando recebe a notícia de que o marido falecera, nada a comove; então, sai do hospital “à espera de ser tomada por essa mulher que em mim se anunciava”. No entanto, o que procede é

(...) o desabar do relâmpago sem chão onde tomar. Em lugar de queixo altivo, do passo estudado, eu me desalinho em pranto. Regresso a casa, passo desgredado, em solitário cortejo pela rua fúnebre. (*idem*, p. 24)

Com a notícia do falecimento, tudo aquilo que havia desejado e planejado não se efetiva. O cortejo que sucede não é do marido morto, e sim da própria personagem. E agora a rua, “sua irmã”, antes feminina como a personagem, é fúnebre como ela. O “funeral” da personagem aponta para a morte daquela que há pouco se anunciava, uma nova mulher, livre das imposições domésticas, que não mais será possível devido à falta de referências: do marido, da rotina diária. Contudo, uma frase quase final parece anunciar que a possibilidade de mudança ainda permanece: “Sobre a minha casa de novo se tinha posto o céu, mais vivo que eu”. (*ibidem*, p. 24)

### Considerações finais

Conforme mencionamos no início deste trabalho, um dos temas recorrentes em *O fio das missangas*, de Mia Couto, é a relação homem X mulher. Nos contos que foram comentados, essa relação acontece entre pai e filhas, no caso de “As três irmãs”, e pelo marido (em “O cesto”) é vista por um olhar de fora, de alguém que não participa da história. Diante dos aspectos levantados, poderíamos afirmar que a grande tônica do conto é a condição feminina, representada por Gil-

da, Flornela, Evelina e Rosaldo. A partir da análise, o que se percebe é que a relação das quatro personagens é determinada pela ordem patriarcal e falocêntrica, que coloca a mulher na posição de "outro", de forma que a figura feminina permaneça sempre à margem, obediente aos desígnios 1masculinos.

Outra questão importante é que nesta narrativa a violência é implementada pelo genitor, isto é, por alguém do próprio sangue. Não é violência do marido, ou do amante, mas do próprio pai, que, por natureza, deveria proteger e não dominar. Este caso torna muito difícil a possibilidade de rompimento, de busca de outros espaços, de fuga do cativeiro.

Mia Couto com muitas de suas narrativas traz ao leitor diferentes formas de dominação e desumanização vividas por personagens femininas. Neste sentido, sua obra é um importante documento – sempre em linguagem permeada de poesia – da condição feminina, para dizer com Adélia Prado, "esta espécie ainda envergonhada", sobretudo as mais pobres, as da periferia do mundo, as de raças tradicionalmente oprimidas.

Discutir estas questões apontadas acima em sala de aula, a partir de um planejamento, poderá contribuir para um conhecimento mais vertical de aspectos da narrativa de Mia Couto. Neste sentido o professor pode lançar mão de diferentes métodos: 1. Fazer inferências sobre os títulos dos contos e depois da leitura observar em que aspectos se aproximaram ou se distanciaram; 2. Discutir as formas de violência a que as mulheres são submetidas e os instrumento de que lançam mão para resistir ao que vimos denominando de apagamento; 3. Estabelecer comparações entre as realidades trazidas nos contos e a nossa realidade atual – apesar dos inúmeros avanços, em que aspectos a condição feminina em nossa sociedade é ainda limitado e limitante? 4. Observar a linguagem dos contos – sobretudo sua dimensão poética e imagética tão

fortemente explorado e, possivelmente, responsável pelo entusiasmo que a obra do escritor suscita no leitor. 5. Estimular possíveis encenações dos contos lidos e de outros que poderão ser indicados – uma cena, um episódio mais longo, a recriação de determinada parte adaptando ou não para a realidade dos alunos.

Todos estes procedimentos, quando realizados de modo sistemático, contribuem para formação dos leitores, sobretudo porque eles poderão ter uma experiência de leitura marcada pela possibilidade ter voz, de revelar seus pontos de vista, de debater livremente com sua comunidade leitora, sob a orientação de um mediador democrático e questionador.

## REFERÊNCIAS

- CHAUÍ, Marilena. *Repressão sexual – essa nossa (des)conhecida*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- CHEVALIER, Jean & GHEERBRANT, Alain. *Diccionario de los símbolos*. Barcelona: Herder, 1986.
- COUTO, Mía. *O fio das missangas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- HISSA, Júlia. Breve reflexão sobre a condição feminina ao longo dos anos. In: REIS, Livia de Freitas; VIANNA, Lúcia Helena & PORTO, Maria Bernadette (orgs.). *Mulher e Literatura – trabalhos apresentados no VII Seminário Nacional*. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1999.
- SÁ, Olga de. *A escritura de Clarice Lispector*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- ZOLIN, Lúcia Osana. “Crítica feminista”. In: ZOLIN, Lúcia Osana & BONNICI, Thomas (org.). *Teoria da literatura: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: EDUEM, 2009.

**PARTE II**  
**Dimensão Teórico-Crítica**



## A INFÂNCIA EM OBRAS DA LITERATURA BRASILEIRA

Raquel Beatriz Junqueira Guimarães<sup>10</sup>  
PUCMG

### Introdução

A literatura brasileira oferece-nos um farto material voltado para a representação do mundo infantil, tanto em obras que têm a criança como destinatário previsto, no caso as obras consideradas de literatura infantil, como em outras obras de autores considerados canônicos, que não foram escritas para a criança de modo explícito. Sérgio Buarque de Holanda em seu artigo “Descobrimo a infância”, publicado em 1949, ao comentar sobre a produção literária daquele momento, afirma que a infância impregna a imaginação do poeta, certamente porque o mundo infantil torna-se desconhecido pela distância proporcionada pelo tempo. Essa distância é que o tornaria idílico e ofereceria ao poeta condição para sua valorização nostálgica.

Sérgio Buarque de Holanda afirma que o tema da infância, durante muito tempo, foi apresentado de modo a acentuar o quanto o menino é a “miniatura do adulto” e a

---

<sup>10</sup> A primeira versão deste artigo foi publicada com o título “As representações da infância em obras da Literatura infantil” nos anais do SIMELP: *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas* (Eds.) M<sup>a</sup> João Marçalo & M<sup>a</sup> Célia Lima-Hernandes, Elisa Esteves, M<sup>a</sup> do Céu Fonseca, Olga Gonçalves, Ana Luísa Vilela, Ana Alexandra Silva © Copyright 2010 by Universidade de Évora ISBN: 978-972-99292-4-3. Esta versão foi revista e aumentada.

demonstrar “o gosto da precocidade na criança” que teria sido, segundo ele, “zelosamente cultivado pelos pais e pelos padres”. Na oportunidade, o autor apresenta como novidade, o fato de aparecerem obras que deixam de tratar a infância como véspera da vida adulta e o infante como miniatura do adulto. (HOLLANDA, 1996) Essas afirmações de Buarque de Holanda oferecem um importante subsídio para que pensemos os modos como a infância é apresentada em obras literárias, a saber: a infância como momento de um adulto em miniatura, o que acarretaria ao texto menor expressividade do mundo infantil e o tornaria repleto de encenações de como a criança antecipa conceitos, valores e comportamentos próprios do mundo adulto; a consideração da infância como um momento idílico valorizado nostálgicamente, o que ofereceria ao texto literário um ponto de vista saudoso do tempo da infância e o transformaria em afetuosas homenagens a personagens e lugares que marcaram a experiência de escritores.

Outra obra crítica que trata desta questão é *O menino na literatura brasileira*, de Vânia Resende. Nessa obra, a autora estuda autores, especificamente da literatura brasileira moderna, que põem em cena o menino. A autora evidencia as diferentes abordagens da infância na escritura literária e a forma como o menino participa de estórias da literatura brasileira. Para tanto, passeia por autores como Guimarães Rosa, José J. Veiga, Ziraldo, João Antônio, Garcia de Paiva, Ana Maria Machado, Fernando Sabino, Jorge Amado, Luiz Vilela, Bartolomeu Campos Queirós, Lygia Fagundes Telles, Aníbal Machado, entre outros. (RESENDE, 1988)

Antes de passar a refletir sobre como o mundo infantil aparece nas obras escolhidas para análise, é preciso dizer com que acepção uso aqui a palavra representação, uma vez que se trata daqueles termos que, por serem demais usados, ganharam com o tempo inúmeros matizes teóricos. Como nos alerta Leyla Perrone Moysés (1990), trata-se de uma palavra que está sob suspeita na teoria literária. De acordo com ela, a

palavra e a ideia de representação falam de algo anterior ao texto, de um mundo preexistente ao qual a literatura pretenderia imitar. Isso significa que ao pensar na representação da infância, estaríamos falando de uma tentativa de a literatura, nos universos criados por ela, imitar uma sociedade existente, fora dela. Para a autora, a “representação supõe uma visão do real e uma determinada imitação, que mesmo sendo uma transformação, tem o mundo como ponto de partida”. Não tomamos aqui a ideia de representação como uma reprodução do real, mas exatamente como o que, na falta dele, o exprime. Assim, podemos dizer, ainda com Perrone-Moysés que “A literatura parte de um real que pretende dizer, falha sempre ao dizê-lo, mas ao falhar diz outra coisa, desvenda um mundo mais real do que aquele que pretendia dizer”. (PERRONE-MOYSÉS, 1990, p. 102-103)

É, portanto, na tentativa de refletir sobre as múltiplas visões da infância na literatura brasileira que escolhemos algumas obras para explicitarmos determinadas concepções desse momento importante da vida, que emerge da invenção literária.

### Múltiplas visões da infância

Começamos com Cassiano Ricardo e o poema “Meus oito anos”, cujos versos iniciais fazem parte da memória cultural brasileira: **“Oh que saudades que tenho/ Da aurora da minha vida,/ Da minha infância querida/ Que os anos não trazem mais.”**

Trata-se de um poema cuja noção de infância se funda na visão de um tempo idílico, alegre, repleto de conforto e acolhimento como se confirma pelas estrofes seguintes:

Como são belos os dias  
Do despontar da existência  
Respira a alma inocência,  
Como perfume a flor;

O mar é lago sereno,  
O céu um manto azulado,  
O mundo um sonho dourado,  
A vida um hino de amor!

Que auroras, que sol, que vida  
Que noites de melodia,  
Naquela doce alegria,  
Naquele ingênuo folgar.

Nesse poema emblemático, que provavelmente não foi escrito para crianças, mas que sempre esteve em circulação em obras de natureza didática, pode-se verificar o que nos dizia Sérgio Buarque de Holanda sobre a tendência de se considerar a infância um momento perfeito, do qual se tem saudade, e do qual já se tem alguma distância. E pode-se dizer que é essa distância que oferece, ao sujeito lírico, a saudade do tempo que se tem como belo, inocente, dourado, alegre e ingênuo. Essa visão está presente em muitas obras destinadas ou não ao público infantil.<sup>11</sup>

Há, entretanto, textos literários que deixam esse tom nostálgico ao apresentar a memória da infância. São contos, novelas e poemas que rompem com o circuito da compreensão da infância como tempo de ingenuidade, proteção e folguedos. Exemplo disso está, por exemplo, no conto *Felicidade*

---

<sup>11</sup> Tratamos dessa questão em artigo intitulado “O menino e a menina na literatura infantil”, publicado nos ANAIS da ABRALIC, do VIII Congresso Internacional, do ano de 2002, acessível no *site* da entidade, [www.abralic.org.br](http://www.abralic.org.br). Parte desse artigo foi incorporado a este texto.

*Clandestina*, de Clarice Lispector, e na novela *Campo Geral*, de Guimarães Rosa.

Iniciemos pelos comportamentos das diferentes meninas do conto de Clarice Lispector. Desde o início do conto, a narradora demonstra ter inveja da menina gorda, baixa e sardenta e de cabelos excessivamente crespos, filha de um dono de livraria. A narradora explicita sua inveja e considera a coleguinha uma garota cruel. Não se pode dizer que o tom adotado na narrativa e os sentimentos expostos por ela façam parte dos sentimentos bondosos e ingênuos do menino de oito anos, apresentado no poema de Casimiro de Abreu. Ao contrário, a narradora invejosa atribuiu à menina gorda, baixa e sardenta, um sentimento de vingança originado também na inveja. Nesse caso, nascido do fato de as outras meninas serem “imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres.” Nota-se que, nessas descrições das meninas, a voz adulta se sobressai ao refletir sobre os motivos que levavam as crianças a terem sentimentos considerados menos nobres. A infância é aqui lembrada como momento no qual é possível viver o sadismo e praticar a perversidade.

A menina gorda, através da mentira, evitava emprestar o livro *Reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, para a menina bonitinha:

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina. (LISPECTOR, 2000, p. 313)

Descoberta a estratégia, desvela-se a capacidade vingativa da pequena gordinha, e explicita-se uma relação de poder entre a que tem o livro e a que o deseja ter. O exercício autoritário e vingativo do poder advindo de um patrimônio, o livro, era o “plano secreto e diabólico” da filha do dono da

livraria, desmascarada pela interferência benévola de um adulto, a mãe, que, de acordo com o ponto de vista da narradora,

o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e a menina loura em pé à porta, exausta, ao vento das ruas de Recife. (LISPECTOR, 2000. p.313-14).

Nesse mesmo conto, outra cena chama a atenção. Aque-la que consolida a ideia da leitura como um momento mágico e da infância como tempo de leitura. Nesse caso, considera-se que a cena repete uma pose muito comum em textos literários, e uma voz social hegemônica, a que afirma que ler é bom, e que o leitor é um apaixonado é um devorador de livros. No conto, a menina-narradora é apaixonada por livros. A cena final do conto, comovente e sensual, legitima essa noção e oferece ao leitor a condição de perceber como que a menina-leitora-devoradora se torna a mulher-leitora-devoradora, numa construção metafórica que transfere para a leitura um caráter sensual e voluptuoso: “Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante”. (LISPECTOR, 2000. p. 314)

Efetiva-se, nesse conto, o trânsito entre a menina e a mulher, entre a vingança e lascívia. Esse movimento oferece ao leitor imagens conflitantes do mundo infantil: o sofrimento, a vingança, a inveja e, na companhia do livro, passa a existir o idílio, com um tom erótico, movido pelo prazer provocado pela leitura.

No caso de *Corpo de Baile*,<sup>12</sup> o personagem Miguilim é outra criança da ficção que experimenta, na infância, o contato com um mundo nada idílico. Concentremos em apenas uma cena dessa importante obra de Rosa. Antes de ter visão suficiente para enxergar e compreender as mazelas do mundo adulto, o menino passa por uma severa angústia. Fala-se das sensações experimentadas pelo menino ao ser abordado por Tio Terez, com um bilhete para ser entregue à mãe.

Miguilim sabia que Tio Terez estava com medo de Pai. — “Escuta, Miguilim, você alembra um dia a gente jurou ser amigos, de lei, leal, amigos de verdade? Eu tenho uma confiança em você...” — e Tio Terez pegou o queixo de Miguilim, endireitando a cara dele para se olharem. — “Você vai, Miguilim, você leva, entrega isto aqui à Mãe, bem escondido, você agarante?! Diz que ela pode dar a resposta a você que mais amanhã estou aqui, te espero...” Miguilim sumiu o bilhete na algibeira, saiu quase corre-corre, o quanto podia, não queria afrouxar idéia naquilo, só chegar em casa, descansar, beber água, estar já faz-tempo longe dali, de lá do matto” (ROSA, 1994, p. 499)

Convocado, de modo furtivo e em nome da lealdade, amizade e confiança, para cumprir uma tarefa que considera estranha, o menino presente que havia naquilo algo anormal.

Não podia entregar o bilhete à Mãe, nem passar palavra a ela, aquilo não podia, era pecado, era judiação

---

<sup>12</sup> Trata-se de um livro de novelas de Guimarães Rosa cuja primeira edição é de 1956, composto de dois volumes com sete novelas. Nas edições atuais é publicado em três livros menores, um deles é *Manuelzão e Miguilim*, com as novelas *Campo Geral* e *Uma história de amor*. Trataremos aqui da novela *Campo Geral*, cujo personagem principal é o menino Miguilim.

com o Pai, nem não estava correto. Alguém podia matar alguém, sair briga medonha. (ROSA, 1994, p. 500)

Sob a pressão dos problemas familiares, o menino vive a incerteza ao ter que decidir algo que envolve pessoas que ama. O encontro com os valores nobres do mundo adulto evocados pelo tio (lealdade, amizade e confiança) não contribui para que os conflitos experimentados pela criança sejam apaziguados. Miguilim é, pois, um menino que vive a infância em estado de angústia, incerteza e solidão.

Esse universo angustiado e sofrido presente na infância desses dois personagens não é, a meu ver, o que mais se vê em obras destinadas especificamente ao público infantil. Muitos livros destinados ao público infantil reproduzem arquétipos de menino e menina dos contos de fadas e reproduzem uma visão romântica da infância como momento feliz e harmônico, conforme vimos no poema de Casimiro de Abreu. Nessa linha é a obra de dois milhões de exemplares vendidos, o já clássico de Ziraldo, *O menino maluquinho*, que ganhou, inclusive, seriado na TV.

Essa obra, publicada na década de 80 do século XX, foi muito bem recebida por crianças, professores, adultos, de um modo geral. O livro é mais que um simples texto, é também um exemplar para ser visto, no qual imagem e palavras se articulam como um todo, muito no estilo do que é a arte do cartunista Ziraldo. O menino bem humorado passou a fazer parte do imaginário infantil das crianças brasileiras, tal como a Emília, de Lobato e os personagens da Turma da Mônica de Maurício de Sousa.

A obra de Ziraldo tem como última cena, uma ilustração que nos remete a uma foto tipicamente escolar (o menino sentado com o caderno) e a seguinte frase: “todo mundo descobriu que ele não tinha sido um menino maluquinho ele tinha sido era um menino feliz”. (ZIRALDO 2002)

Esse menino maluquinho é feliz principalmente porque foi muito querido e teve como realizar as típicas aventuras infantis: jogar futebol, trocar figurinha. Nessa obra endereçada ao público infantil, os conflitos do menino não são negados, mas também não são desenvolvidos de modo complexo. Na obra de Ziraldo, o importante é o registro da infância como momento feliz, confortável, repleto de amor dos avós, da babá, dos pais, mesmo que separados. Trata-se de um menino bem cuidado, acolhido pelos amigos e amigas. Os acontecimentos que envolvem o menino, intencionalmente sem nome específico para simbolizar muitos meninos (quicá todos), para além de concretizar o conceito de infância como momento idílico, legitimam a imagem de menino a partir de determinados estereótipos sociais. O menino é o goleiro-herói de uma partida de futebol (imagem recorrente da crônica esportiva brasileira), é tão querido pelas meninas que pode ter muitas namoradas dos mais variados tipos físicos (num evidente resíduo de concepção machista), e é tido como muito sapeca, outra característica típica do universo infantil masculino.

Se tomarmos os contos de fadas como exemplo, podemos ver o quanto os meninos são heróicos: Pinóquio, mentiroso, salva o avô da baleia; com a inteligência, Joãozinho, esperto, percebe que a bruxa os está engordando para devorá-los mais tarde e a engana mostrando um ossinho. Nas histórias infantojuvenis, os meninos, muitas vezes, são corajosos, espertos, inteligentes. Nessa mesma direção é a apresentação dos homens nos contos de fadas. Embora participem muito pouco das histórias, quase sempre aparecem no final como um salvador, um herói, caso do caçador em Chapeuzinho Vermelho.

Observa-se, portanto, que a obra *O menino maluquinho* insere-se nessa tradição dos contos de fadas, na qual os homens são salvadores, fortes e corajosos e os meninos são espertos, inteligentes e felizes. Isso se vê também no início do

texto, quando o narrador anuncia, de modo a reproduzir a estrutura textual dos contos tradicionais: Era uma vez um menino maluquinho.

Nota-se que tanto quanto no poema de Casimiro de Abreu e na obra de Ziraldo, o mito da infância feliz está inserido nesse ambiente dos contos de fadas, nos quais a situação difícil é vencida pelos bons, que são felizes para sempre. Essa é, de certo modo, a estrutura de *O menino maluquinho*. A separação dos pais, o principal problema vivido por ele, é resolvida com a chamada teoria dos lados, que o satisfaz completamente, de modo a torná-lo feliz com os seus problemas. Assim é com Pinóquio, e com Joãozinho.

Diferentemente do que ocorre com *O menino maluquinho*, observa-se que, na literatura infantil brasileira, os arquétipos dos contos tradicionais foram questionados em muitas obras. Regina Zilberman, ao analisar a presença de “Reis, fadas e sapos para as crianças brasileiras” mostra que várias obras nacionais, principalmente as produzidas entre 1975 e 1985, se valeram de “fadas, bruxas, madrastas, príncipes e moças pobres, para discutir temas contemporâneos que interessariam às crianças brasileiras, dentro e fora da escola ou em família”. Ela observa que essas personagens aparecerão de modo a redimensionar a estrutura narrativa e formal dos contos clássicos. Segundo ela, isso é perceptível em *A fada que tinha ideias*, livro publicado em 1971, por Fernanda Lopes de Almeida. Nessa obra, a protagonista não aceita as ideias prontas contidas no Livro das Fadas, a que deveria obedecer. Outro exemplo mencionado por Zilberman é a obra de Eliane Ganem, *A fada desencantada* (1975), na qual a protagonista recusa a obrigação de fazer magias, ajudar os outros, defender um desvalido. A fada quer mudar de vida e de profissão. (ZILBERMAN, 2005)

Esses exemplos lembrados por Zilberman estão na mesma vereda iniciada por Lobato que, desde *Reinações de Narizinho*, proporciona ao leitor infante a possibilidade de

deslocar os conceitos originados nos contos tradicionais, embora mantenham a aliança com o imaginário tradicional presente neles. Configura-se, sem dúvida, uma renovação que, segundo Zilberman, consolida uma importância conferida à personagem feminina. Nesse sentido, podemos perceber que, em *Reinações de Narizinho*, a menina do nariz arrebitado discute com a Carochinha, ao saber que ela procura o pequeno polegar que está sumido, a ponto de dizer:

Velha coroca é vosmecê, e tão implicante que ninguém mais quer saber das suas histórias emboloradas. A menina do narizinho arrebitado sou eu, mas fique sabendo que é mentira que eu haja desencaminhado o Pequeno Polegar, aconselhando-o a fugir. Nunca tive essa “bela ideia”, mas agora vou aconselhá-lo, a ele e a todos os mais, a fugirem dos seus livros bolorentos, sabe? (LOBATO, 2003, p.11)

Tal como se viu nas histórias de fadas mencionadas por Regina Zilberman, os personagens de Lobato são questionadores da mesmice das histórias, no entanto, não se pode dizer que o espaço no qual ocorre a infância dos meninos do Sítio do Pica-pau Amarelo seja menos idílico que o mundo urbano e familiar de Maluquinho. Nesse caso, pode-se pensar como nos sugere Regina Zilberman em seu estudo “Utopia do Brasil moderno e rural”. Para ela, o sítio é “integralmente o Brasil, estando embutido nele tudo que Monteiro Lobato queria representar da pátria”. Nesse caso, não se concretiza nessa visão de Nação, segundo a autora, o ufanismo do nacionalismo eufórico, mas o caráter idílico do sítio se mantém por que

O ponto de partida é a aceitação do fracasso do projeto ruralista para o Brasil; ou melhor: o abandono de uma concepção a respeito da economia do país, segundo a qual esta podia se apoiar nos produtos primários, de

origem agrária, e sobreviver financeiramente. Em outras palavras, tratava-se da renúncia ao cavalo de batalha das finanças republicanas — o café. Por causa disso, o sítio pode ser economicamente inviável se pensado no ponto de vista agrícola; e mesmo assim, auto-suficiente, porque o fator econômico será suplantado pelo aparecimento de outras riquezas, quando chegar a hora. (LAJOLO E ZILBERMAN, 1984, p.57).

Nesse sentido, mesmo considerando que a voz rebelde de Emília funciona como denunciadora de mazelas sociais, e talvez por isso mesmo, há, na obra de Lobato, a construção de um cenário paradisíaco, ainda que problemático. É nesse cenário que se compõe, a meu ver, uma outra concepção de infância. Não se trata, aqui de representar o sofrimento e a dor como elementos fundantes da infância, mas o que se tem, no interior do Sítio, é uma felicidade mais complexa, pois é pautada pela rebeldia e pela polêmica, pois que capitaneada pela figura exótica da boneca Emília.

A boneca de Lobato não repete os arquétipos femininos dos contos de fadas. Nesses contos os destinos das figuras femininas oscilam entre serem fortes e poderosas como as fadas, frágeis e dependentes como as princesas, fortes, feias e malvadas como as bruxas, como nos apresenta Mariza Mendes, em seu estudo sobre o significado das funções femininas nos contos de Perrault. (MENDES, 2000)

Esse não é o caso de Emília. Ela nem mesmo é uma menina. Poder-se-ia pensar que se trata de uma versão brasileira e feminina do Pinóquio, mas também nesse caso podem-se perceber importantes diferenças. Embora passe por uma “evolução gental”, que é visível em *A chave do Tamanho*, ela permanece uma boneca. Outro elemento importante é que a evolução de Emília pode ser encarada de modo mais natural que a de Pinóquio, uma vez que não se dá por um passe de mágica, mas pela convivência com as pessoas, de quem assi-

mila os defeitos e as qualidades, as emoções e a razão, numa demonstração das concepções darwinistas de Lobato expressas em *A chave do Tamanho*.

Essa figura feminina emblemática da literatura brasileira que não é nem fada<sup>13</sup>, nem bruxa, nem princesa e nem menina orienta sua condição feminina por outros elementos, dentre os quais podemos mencionar a aquisição da linguagem e a disputa pelo poder. Emília é uma figura feminina que não está à espera de nenhum salvador, e não depende nem da esperteza de Pedrinho, nem da sabedoria de Visconde, nem da proteção de Narizinho ou de Tia Nastácia. Ela domina o intelectual, (Visconde de Sabugosa) ao morar sua cartola, alia-se ao um cientista darwinista, propõe outro modo de vida para a civilização, e mantém um aspecto fundamental do que é atribuído ao mundo feminino: a proteção, ao proteger as crianças quando elas estão em perigo. (LOBATO, 1972a). Em *Memórias da Emília* escreve suas memórias à custa de outros, evidenciando um debate profundo entre o poder do escritor e o poder da escrita. (LOBATO, 1972b).

Essa personagem complexa e seus amigos humanos do sítio mítico de Lobato questionam o que deve ser ocupação de criança e qual é mesmo o mundo infantil. Isso se dá, principalmente, porque as crianças do universo do sítio e a boneca Emília não ficam paradas em sua felicidade. Naquele ambiente idílico, pacífico e feliz, os infantes inventam, pesquisam, propõem e se arriscam. A infância que se evidencia nesse universo é a do protagonismo político e social. Não é apenas o que solta papagaio, joga futebol, namora, em atitudes individuais confortáveis. Trata-se, no caso, de uma sociedade que propõe um funcionamento distinto daquele convencionado pelo mundo adulto visível e pelas histórias da carochi-

---

<sup>13</sup> Segundo Regina Zilberman, Lobato consideraria Emília uma fada moderna. Para nós, o fato de ela ser uma boneca a aproxima de personagens como Pinóquio, não com as fadas.

nha já emboloradas. Nesse espaço, os príncipes e princesas fazem parte de uma brincadeira da qual participam também os adultos, como se vê no casamento de Narizinho com o Príncipe das Águas Claras e de Emília, a marquesa, com o porco, o marquês de rabicó.

Se compararmos o complexo mundo do Sítio do Pica-pau Amarelo, de Lobato, e o mundo do livro *O menino maluquinho*, de Ziraldo, será possível perceber uma significativa diferença do sentido da felicidade. Essa felicidade vivida no mundo rural é diferente da vivida pelo Maluquinho não apenas porque ele está no mundo urbano, mas por outras diferenças existentes nos dois mundos. Maluquinho é um menino típico da classe média, branca, superprotegido pela família, com vida confortável, e atendido em uma estrutura familiar convencional da qual fazem parte pai, mãe, avô e avó e babá. O Sítio é dirigido por uma mulher e as peripécias das crianças são orientadas ora pelas loucuras da Emília, ora pelo convívio com a leitura dos clássicos, dirigida por D. Benta, ora pelas assombrações de Tia Nastácia, ora pela esperteza de Pedrinho ou até mesmo pela inteligência do Visconde. Emília é uma boneca-criança que, segundo o autor, é sua própria voz no interior da obra. Voz polêmica, que já foi chamada de racista por alguns, autoritária, por outros e sem coração por outros tantos, inclusive pelo Visconde de Sabugosa. O atrevimento de Emília, e mesmo a rebeldia de Narizinho, está em direção oposta ao caminho das princesas certinhas e bonitinhas, que precisam de um caçador ou de um príncipe para serem salvas. Essa boneca, no entanto, se preocupa com o que o Visconde fala sobre ela: Em suas *Memórias* declara:

Antes de pingar o ponto final quero que saibam que é uma grande mentira o que anda escrito a respeito do meu coração. Dizem todos que não tenho coração. É falso. Tenho, sim, um lindo coração - só que não é de banana. Coisinhas à-toa não impressionam; mas ele

dói quando vê uma injustiça. Dói tanto, que estou convencida de que o maior mal deste mundo é a injustiça. (LOBATO, 1972b, p. 96)

Porque seria importante essa personagem declarar que tem um lindo coração? É exatamente porque a bondade é um valor social do mundo adulto e do mundo infantil. A boneca-criança traz para o mundo infantil o senso de justiça, como se vê nessa sua declaração. As características de Emília e o contexto do Sítio do Picapau amarelo oferecem como conceito de infância noções tais o engajamento da criança nas questões sérias da vida e a rebeldia como componente fundamental da infância.

Outra obra da literatura infantil que traz a criança, em particular a figura feminina marcada pela irreverência, a rebeldia, e pelo questionamento do mundo dos adultos é a personagem Raquel de *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga. As figuras femininas, nos contos de fadas, nascem, recebem o destino (ou maldição) e ficam esperando a salvação (que muitas vezes vem do príncipe). Raquel, em *A bolsa amarela* luta contra um destino socialmente definido.

Diferentemente das princesas dos contos de fadas, vistas como lindas, dóceis, amáveis, ingênuas e desprotegidas — mulheres terrenas submissas às contingências do destino imposto pelas fadas ou pelas bruxas, (MENDES, 2000) Raquel se empenha em inventar um mundo que funcione diferente do habitual, mas não por um passe de magia, pelos passos da escrita. Tal como Emília, que pela escrita apresenta suas concepções de mundo, Raquel, pela escrita cria uma casa de conserto para consertar o modelo de família no qual vivia. Essa nova família originada no imaginário de Raquel apresenta, para nós, o modo como a infância vê o mundo, e a demanda da infância para o mundo adulto.

Raquel é uma menina em conflito consigo e com a família. Esse conflito advém, justamente, do fato de querer negar

o que estava determinado para ela. Raquel queria ser menino, adulto e escritora. Ela gostaria de ser menino e adulto para alcançar os espaços da rua e do poder. Como se vê, a menina Raquel não faz o papel da princesa predestinada, que espera o príncipe para, com um beijo, salvá-la. Com a imaginação criadora, inventa seu próprio mundo, o interior da bolsa, e constrói novas referências e valores. O fato de Raquel construir uma casa de consertos e de romper os limites entre o ser menino e o ser menina é forma de conceber a infância diferente daquela apresentada pela obra de Ziraldo, por exemplo. O processo escritural vivido por Raquel possibilita que ela realize seu desejo de soltar pipa como os garotos. Pela escrita, os limites da identidade de gênero são rompidos e Raquel pode viver sem as fronteiras existentes entre o mundo das meninas e o dos meninos. (BOJUNGA, 2001)

Ainda no universo infantil feminino, podemos nos reportar ao poema "As meninas", de Cecília Meireles. Neste poema, Cecília Meireles apresenta características femininas muito diversas. A Arabela é a bela, a Carolina é a sábia e a Maria é agradável, simpática, afetuosa. Se pensarmos que essas meninas são representações da infância, pode-se dizer que o que fica de cada infância é a saudade que todos sentem de "Maria, Maria, Maria". Da infância que só olha a janela, não fica nada, a infância escondida atrás da cortina não fica, da infância que olha, sorri e diz, fica saudade. No universo do poema, não são os conceitos de beleza e de sabedoria que prevalecem, ao contrário, é da infância engajada que se sente saudade, não da infância enclausurada.

Outro poema de Cecília Meireles pode ser lido, a nosso ver, nessa perspectiva de se verificar de que forma a infância é representada: é o poema "Jogo de Bola". Esse poema, a nosso ver, consolida a aproximação dos universos masculino e feminino na infância. Na cena poética, temos duas crianças: Raul e Arabela. As crianças jogam bola. São, também, duas bolas em jogo, uma de cada criança, marcadas pelas cores. As

cores são o azul, a bola de Raul, e o amarelo, a bola de Arabela. E o jogo se consolida pelas palavras “bela”, “bola”, “rola”, “pula”, “amarela”, “azul” que conformam o universo infantil, por meio da ludicidade sonora. O que mantém a ligação entre o menino e a menina é o jogo. No poema, a infância está aliada à noção de brincadeira, de jogo, de lúdico. Essas duas crianças se relacionam de tal forma que elas se entrelaçam em uma realidade única, de forma que a bola amarela é de Raul e a azul é de Arabela.

É bela, rola e pula,  
é mole, amarela, azul.

A de Raul é de Arabela,  
E a de Arabela é de Raul.

Esse jogo de bola vai representar a fusão dos universos infantis do menino e da menina. O jogo, próprio da infância, suprime, portanto, o limite imposto pelo mundo adulto, rompe com as fronteiras entre o mundo das meninas e o mundo dos meninos. O mesmo que acontece com Raquel, de *A bolsa amarela* pelo jogo da escrita.

### Considerações finais

As formas como a infância é apresentada nas obras aqui mencionadas, em particular aquelas destinadas ao público infantil, apresentam múltiplos olhares para a infância. A representação da infância como momento idílico sobrevive em várias obras, não apenas naquelas de cunho romântico, mas coexiste com ela, outros pontos de vista, particularmente aqueles que compreendem a infância como momento de rebeldia, questionamento, reflexão, sofrimentos e perdas.

Os personagens infantis, como vimos, questionam o poder, a linguagem, e as fronteiras identitárias. Emília questiona a verdade, o saber, a linguagem; Raquel denuncia a sensação de abandono, de solidão e questiona as fronteiras de gênero; Miguilim questiona a ética dos adultos; as duas meninas do conto *Felicidade Clandestina* mostram o lado perverso e sádico da infância.

Esses são apenas alguns exemplos que contribuem para o panorama que se pode fazer da noção de infância na literatura brasileira. No repertório imenso sobre o assunto, há obras que aproximam a fase da infância com o sentimento de aventura, outras que ressaltam o sofrimento, algumas destacam a ludicidade, e há, ainda as que se preocupam em apresentar o desenvolvimento da infância e a conquista da maturidade. Há obras que se preocupam em aliar a infância com o imaginário, o fantasioso, o poético. Se é fato que há uma sensação de que a infância está voltada para o idílico e o sonho é também fato que a infância pode ser apresentada como dor, perda e sofrimento. Se é fato que há uma apresentação de universos feminino e masculino separados, é também possível perceber que em algumas obras as fronteiras entre o feminino e o masculino são discutidas e rompidas.

## REFERÊNCIAS

- BOJUNGA, Lygia. *A bolsa amarela*. Rio de Janeiro: Agir, 2001.
- LAJOLO e ZILBERMAN. *A literatura infantil brasileira: história e histórias*, São Paulo: Ática, 1984.
- LISPECTOR, Clarice. *Felicidade Clandestina*. In. MORICONI (org.) *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 312-314.
- LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

- LOBATO, Monteiro. *A chave do tamanho*. São Paulo: Brasiliense, 1972 a.
- LOBATO, Monteiro. *Memórias da Emília*. São Paulo: Brasiliense, 1972b.
- MENDES, Mariza B. T. *Em busca dos contos perdidos: o significado das funções femininas nos contos de Perrault*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Flores da escrivainha: ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- HOLANDA, Sergio Buarque de. Descobrimdo a infância. In PRADO(org.). *O espírito e a letra* v. II, Companhia das Letras: São Paulo, 1996, p. 154-155.
- RICARDO, Cassiano. Meus oito anos. Disponível em <http://www.fccr.org.br/cassianoricardo/>
- ROSA, Guimarães. Campo Geral. in Rosa, Guimarães *Ficção Completa* v. 1. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994 p.465-542.
- RESENDE, Vânia. O menino na literatura brasileira. São Paulo, Perspectiva, 1988.
- ZILBERMAN, Regina. Como e por que ler a literatura infantil brasileira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- ZIRALDO. *O menino maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 2002. 72. Ed.



# O VIAJANTE NAUFRAGADO: REFLEXÕES SOBRE UM CONTO DE MOACYR SCLIAR

*Kléber José Clemente dos Santos*

## INTRODUÇÃO

*Todo espaço verdadeiramente habitado  
traz a essência da noção de casa  
(Bachelard, 1978, p. 200).*

Em nossas vidas, consciente ou inconscientemente, buscamos nos situar em relação ao mundo e às outras pessoas. Saber quem somos, de onde viemos, onde estamos e para onde vamos são questões fundamentais, que filósofos, religiosos, artistas e outros pensadores estão permanentemente tentando reformular, representar e compreender. No campo da literatura, não poderia ser diferente, o trabalho de simbolização dessas questões é recorrente entre romancistas, contistas, dramaturgos e poetas. Um desafio constantemente confrontado e reconfigurado. Para nos localizarmos na existência, precisamos considerar nossos tempos e espaços no mundo.

Um exemplo significativo desse processo de (auto)conhecimento na Literatura Brasileira é o livro de contos *O carnaval dos animais* (1976), do escritor porto-alegrense Moacyr Scliar (1937-2011). Em suas histórias, tanto dramas coletivos, quanto individuais, são representados, nos levando a desvelar situações insustentáveis pelo absurdo ou a reflexões profundas sobre a nossa condição selvagem, instintiva e animalésca em contraposição à civilização e à modernidade. Ele

ilumina dramáticos estados de alma e seus conflitos vivenciados no emaranhado das relações humanas, denunciando muitas de nossas fragilidades.

Nosso objetivo, neste artigo, é analisar o conto “Uma vaca”, publicado pela primeira vez em 1968, no livro *O Carnaval dos Animais*. Para tanto, utilizamos a segunda edição de 1976<sup>14</sup>. Observamos a representação do espaço habitado e a situação existencial do protagonista. Além disso, investigamos a elaboração estética do espaço, uma ilha deserta, relacionando-a com outras duas ilhas famosas da literatura mundial: *Robson Crusoe*, século XVIII, e *O Corcel Negro* (1941). Como lastro teórico, lançamos mão das seguintes categorias: *Cronotopo Literário*, de Bakhtin (2010) e, *intimidade protegida*, de Bachelard (1978). Partindo dessas reflexões, desenvolvemos duas subcategorias analíticas: *o cronotopo da casa global e a intimidade destruída*. Também nos referimos a outros estudos como Borges Filho (2007), Fredman (2002), Cirlot (2005), Zilberman (1988) e Mello (2004).

Esperamos com esse estudo contribuir para ampliar a fortuna crítica de Scliar, apontando e esclarecendo determinados elementos de sua narrativa, como a representação do espaço e a tematização de problemas existenciais que, embora focados em um sujeito, repercutem pelo mundo. Pretendemos potencializar funcionalmente, para outras leituras, as categorias teóricas relacionadas, através de nosso procedimento de análise. Procuramos partir do texto em estudo para fazer nossas observações, relacionando-o com outros contos de Scliar e com outras obras, quando necessário. Buscamos, por fim, delinear uma questão de ordem histórica, de dimensões globais, relacionada ao século XX, que está representada

---

<sup>14</sup> Scliar retira onze contos da primeira edição, cinco de caráter político. Sob o título de “Outras histórias”, acrescenta oito narrativas na segunda. O conto “A vaca”, na primeira edição, é o segundo texto, logo após “Os leões”. Na segunda, é o quarto.

no conto em estudo: qual o impacto de acontecimentos como uma guerra mundial, a bomba atômica e o holocausto para humanidade?

## I. ESPAÇOS DO SER VAZIO

O conto "A vaca" nos parece ser uma releitura ou uma reescrita do romance *O Corcel Negro* (1941), de Walter Farley. Embora o nosso estudo não pretenda fazer uma análise comparativa, mencionar esta relação tem uma importância crítica devido à diferença de perspectiva, digamos existencial, apresentada pelo autor brasileiro. Enquanto no romance do autor norte-americano o relacionamento do menino e do cavalo envolve o encontro de um ser humano jovem, com toda uma vida pela frente, com um espírito selvagem cheio de força a ser domado, no conto de Scliar nos deparamos com um homem adulto, apático, frio, pragmático e sem perspectiva, que manterá um relacionamento daninho com um animal símbolo de espiritualidade.

Assim, vejamos a narrativa. Podemos sintetizar o seu enredo nos seguintes termos: um marinheiro, após um naufrágio, é salvo pela vaca Carola, valioso animal que também estava na embarcação naufragada, sendo transportada da Europa para América do Sul. Ambos chegam a uma pequena ilha deserta, perdida no oceano atlântico. Quase sem recursos para sobreviver, o rapaz inicia um insólito processo de exploração da vaca Carola. Esse processo consome o animal gradativamente, embora não provoque sua morte. Um dia, para chamar a atenção de um navio que surge no horizonte, o marinheiro incinera o animal. Resgatado, volta à sua terra natal e torna-se um rico fazendeiro. Anos depois, durante um cruzeiro, avista uma pequena ilha, no momento em que uma bela mulher se apresenta a ele.

Notamos, pela sequência dos fatos, que os espaços representados têm um papel relevante na história, não só por situar a ação, mas por participar diretamente na produção de efeitos de sentido. A seguir, procuramos demonstrar alguns desses efeitos.

### *1.1. O espaço literário: delimitando um conceito*

Um primeiro detalhe que chama a atenção no conto em estudo é o fato dele não apresentar uma unidade espacial, embora a ilha seja o centro da narrativa. Esse conto compõe-se de uma variedade de espaços, como veremos adiante. Aqui, devemos fazer uma observação sobre o que compreendemos como espaço literário. Para isso, vejamos as considerações de Borges Filho (2007):

Quando falamos de espaço, referimo-nos tanto aos objetos e suas relações como ao recipiente, isto é, à localização desses mesmos objetos. Além disso, nunca podemos esquecer o observador a partir do qual aquelas relações são construídas na literatura. Assim, ao analisarmos um espaço qualquer, por exemplo, casa, navio, escola, etc., não podemos nos esquecer dos objetos que compõem e constituem esse espaço e de suas relações entre si e com as personagens e/ou narrador. (p. 17).

Como podemos observar nessa passagem, o estudo do espaço literário, a topoanálise<sup>15</sup>, implica três aspectos entrelaçados: 1) os objetos e suas relações; 2) os recipientes; e 3) o observador. No primeiro caso, temos os elementos que preenchem um espaço - coisas e/ou seres, bem como suas interdependências. No segundo, temos os recipientes/continentes, ou seja, as delimitações espaciais que resguardam os objetos e seres. E, por fim, nós temos a fonte do

---

<sup>15</sup> Borges Filho (2007), retomando Bachelard.

olhar que registra o espaço, nesse caso, um narrador e/ou uma personagem, ou ainda possíveis combinações destes dois elementos. Assim, através do levantamento desses aspectos e seus intercâmbios, podemos traçar uma possibilidade de entrada no texto e dar início a análise do espaço literário.

Voltando ao conto em questão, encontramos uma série de espaços na história, presentes e referidos, revelando um olhar que, embora focalize, na maior parte da história, um ponto específico como a ilha, deixa transparecer uma percepção espacial ampla, com detalhes de alto valor simbólico, principalmente quando consideramos o conjunto dos contos em o *Carnaval dos Animais*. Vejamos o início da narrativa:

Numa noite de temporal, um navio naufragou ao largo da costa africana. Partiu-se ao meio, e foi ao fundo em menos de um minuto. Passageiros e tripulantes pereceram instantaneamente. Salvou-se apenas um marinheiro, projetado à distância no momento do desastre. Meio afogado, pois não era bom nadador, o marinheiro orava e despedia-se da vida, quando viu a seu lado, nadando com presteza e vigor, a vaca Carola.

A vaca Carola tinha sido embarcada em Amsterdam. Excelente ventre, fora destinada a uma fazenda na América do Sul.

(A Vaca, 1976, p. 18).

O narrador onisciente neutro<sup>16</sup> inicia o relato com um sumário narrativo, focalizando o momento da tragédia marítima. O fato ocorre rapidamente, fulminando “os passageiros e tripulantes”. A linguagem é objetiva, formal, com predomi-

---

<sup>16</sup> Fridman (2002). Aqui o narrador não emite a sua opinião claramente, dirigindo-se ao leitor. Isso não quer dizer que seu olhar e sua atitude narrativa estejam isentos. As noções de *sumário narrativo* e *cena imediata* também são de Fridman.

nância da ordem direta nos enunciados, vocabulário simples e preciso, pouca adjetivação. Scliar nos oferece uma cena nítida, que nos revela uma complexidade de espaços – navio, oceano, Amsterdam etc. Esses espaços desempenham a função de objetos e, ao mesmo tempo, de recipientes. O navio contém as pessoas e é contido pelo mar. O mar suporta o navio e a ilha, e é suportado pelo planeta Terra. A cidade abriga as pessoas e é localizada em um ponto do planeta. Dessa complexidade nos importa, principalmente para formulação de uma de nossas subcategorias analíticas, uma presença espacial constante e mencionada indiretamente: estamos falando do globo terrestre, espaço a que voltaremos mais adiante.

### *1.2. A trajetória do marinheiro*

Na cena seguinte ao desastre, visualizamos apenas um ser humano, um marinheiro solitário que consegue escapar num lance milagroso, sendo “projetado à distância”. O marinheiro – que é um viajante das águas, um trabalhador do mar, símbolo do ser humano em trânsito no oceano da vida –, aqui, é um ser naufragado, perdido, condenado à morte, que se transforma em um sobrevivente de tragédia. Seu comportamento e suas atitudes, bem como sua relação com os espaços, principalmente a ilha, mas também o navio, o oceano e o planeta assumem um forte caráter simbólico. Através dessa representação, nos parece que Scliar busca discutir a existência de um tipo de sujeito diante da vida, ou de um modo de vida, em um determinado momento histórico, provavelmente um período pós Segunda Guerra Mundial.

Devemos considerar que, para o marinheiro, o navio não é apenas o lugar de seu trabalho, onde busca a subsistência, mas, durante muito tempo e em certa dimensão, torna-se também a sua casa, o lugar onde vive, se alimenta, dorme e se refaz para o dia seguinte. Um espaço com o qual vai esta-

belecer relações emocionais, vivenciando experiências de alegria e tristeza, de segurança e medo, de prazer e desgosto, etc. De fato, diante das adversidades da vida, provindas de conflitos íntimos, sociais ou psicológicos, é na embarcação, como um homem da terra em sua casa, que esse sujeito vai tentar resistir e se restabelecer, vivenciando as propriedades de um abrigo que pode fazer as funções de uma residência, constituindo-se num lar, num espaço que abriga e protege. Desse modo, quando o navio naufraga, essa vivência do espaço que abriga, por menor que seja, sofre um profundo abalo, sendo destruída. Com isso, o marinheiro fica desprotegido nas águas do oceano (da vida).

No que diz respeito à representação do ser humano, um detalhe chama a atenção: a ausência de um nome próprio e a caracterização do personagem só com a designação de sua profissão, o que aponta para uma tipificação, uma classificação ampla: o marinheiro – um homem trabalhador, um viajante aventureiro. Essa construção da representação da personagem possibilita uma associação histórica com inúmeros sujeitos, gerando assim uma reflexão de caráter amplo, dando ao conto um aspecto universal<sup>17</sup>. Há um traço de negatividade na representação desse sujeito: ele é um trabalhador sem muitas qualificações e um aventureiro sem ânimo. Devemos observar que, embora fosse marinheiro, não sabia nadar bem e sua disposição está muito baixa para buscar superar a adversidade. Daí sua condição duplamente trágica: escapou de um naufrágio, mas corre o risco de morte, por afogamento.

O recurso da oração, na hora extrema, poderia apontar para um traço de espiritualidade sólida da personagem, não fosse sua posição resignada de quem se despede da vida conformado com sua condição. Não há uma reação do marinhei-

---

<sup>17</sup> Tal procedimento estético é uma das marcas estilísticas de Scliar (MELLO, 2004).

ro para tentar superar o momento crítico que vivencia. Ele está entregue, sem forças, quando ocorre outro milagre: a vaca Carola, “nadando com presteza e vigor”, surge e salva o náufrago. A figura do animal constitui um contraponto à figura do homem. Enquanto este é apático, incompetente e superficial, o animal é diligente, vigoroso e com um “Excelente ventre”. Aqui, a vaca assume uma nítida dimensão simbólica de espiritualidade, vida e continuidade. Esses sentidos são reforçados pela denominação do animal: “Carola” – pessoa muito devota, frequentadora assídua de cerimônias religiosas<sup>18</sup>. Além disso, a figura da vaca pode evocar a deusa egípcia Neith, a deusa mãe, primigênia, a fonte da vida de deuses e humanos<sup>19</sup>.

Tanto o marinheiro quanto a vaca, durante o enredo, fazem o mesmo percurso até certo ponto da história. Ambos partem de Amsterdam para América do Sul. Habitam o navio e enfrentam o mar, mas a viagem do animal será interrompida definitivamente na ilha. Ironicamente, o símbolo da vida encontra a completa destruição pelas mãos daquele a quem salvou. O marinheiro seguirá um rumo (incerto existencialmente) e dará continuidade a sua vida, retornando a sua terra natal, para regressar à Europa, em um cruzeiro. Em toda essa movimentação, está presente o espaço global. Pela referência aos objetos (Amsterdam, Europa, América do Sul, Costa Africana), pressupomos o recipiente, o planeta Terra.

### *1.3. O cronotopo da casa global*

O procedimento do narrador onisciente neutro, o observador, nos chama a atenção. Enquanto relata os acontecimentos, focando em um ponto específico onde se encontra o marinheiro, revela, periféricamente, um ponto de vista am-

---

<sup>18</sup> Houaiss (2004).

<sup>19</sup> Cirlot (2005).

plo, como os indícios espaciais apontam. Desse modo, podemos identificar no conto quatro planos espaciais: 1) o local da tragédia, situado em algum ponto do oceano atlântico; 2) as referências secundárias presentes nos detalhes descritivos, reveladores diretos de um espaço maior, de dimensão planetária; 3) a ilha deserta, que consiste em um espaço restrito, desconhecido e inóspito; 4) e os navios, o da tragédia, que pode ser considerado como a casa do marinheiro, o navio do resgate, que trouxe a salvação, e o navio do cruzeiro, na parte final do enredo, o espaço de lazer do capitalista. A ilha e os navios estão na ordem dos microespaços, já o oceano e a combinação de referências continentais apontam para o macroespaço (BORGES FILHO, 2007).

O primeiro e o segundo planos espaciais, referentes ao macroespaço, nos interessam em especial, porque implicam um olhar específico do narrador, que registra tensões de caráter global, constituindo um recurso estético interessante, por apresentar um ser humano em deslocamentos espaciais que simbolizam a sua existência. A esta construção estética de um espaço amplo perpassando a narrativa, denominamos de *cronotopo da casa global*<sup>20</sup>. Antes de defini-lo, vejamos o que se entende por cronotopo:

No cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço inten-

---

O cronotopo da casa global não é um recurso exclusivo da literatura. Podemos encontrá-lo em outras artes, como no cinema. Por exemplo, no filme *Casa Blanca* (1942), direção de Michel Curtiz. Nele, em uma das cenas iniciais, há uma focalização da câmera em dimensões globais (um globo é mostrado), revelando o drama dos europeus que queriam fugir da guerra para América do Norte, via Casa Blanca, na África, e Lisboa. Ao longo do filme, o espaço será referido, muitas vezes, através da nacionalidade dos personagens.

sifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história. Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo. Esse cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam o cronotopo artístico. (BAKHTIN, 2010, p. 211).

De acordo com o teórico russo, o cronotopo artístico-literário implica a junção de elementos espaciais e temporais, em um conjunto objetivo e coerente. Esse intercâmbio de elementos potencializa a força expressiva das categorias: “o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da história” ou ainda “Os índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo”. Assim, o entrelaçamento das séries espacial e temporal é a base do cronotopo literário e sua funcionalidade estética/simbólica torna-se uma fonte profunda de sentidos. Aliado a outras categorias narrativas – personagens, narrador, enredo e linguagem – o cronotopo literário torna-se uma ferramenta crítica-teórica para o leitor de literatura, tanto em leituras diletantes, quanto em apreciações especializadas.

Feitas estas observações, passemos a formular a subcategoria que julgamos condensar uma das especificidades do cronotopo: o *cronotopo da casa global*. Compreendemos este cronotopo como uma variação do cronotopo da casa<sup>21</sup>. Ele se configura a partir de um ponto de vista que focaliza dimensões continentais e oceânicas, e possibilita situar os personagens e a ação no tempo histórico e no espaço terrestre, mais ou menos definidos. Assim sendo, no conto em estudo, temos a referência, direta ou indireta, de três continentes, ou seja, os

---

<sup>21</sup> Desenvolvemos o conceito de cronotopo da casa em outra etapa de nossa pesquisa. Partimos da definição ampla de cronotopo literário proposta por Bakhtin (2010) e buscamos especificar uma definição para o cronotopo da casa e algumas de suas variações.

macroespaços: Europa, África e América do Sul, além do oceano atlântico, provavelmente, em algum momento do século XX.

No caso do conto "A vaca", o tempo histórico não aparece em traços objetivos da narrativa, podendo ser pressuposto na relação dessa narrativa com outro texto de *O carnaval dos animais*, o conto "Os Leões", em que o cronotopo da casa global também está presente e com o tempo histórico marcado objetivamente - o lançamento de uma bomba nuclear. Ou ainda, na relação com o romance *O Corcel Negro* publicado em 1941, cujo enredo inspirou nitidamente a sua escrita. Desse modo, podemos supor que o tempo histórico representado, indiretamente, refira-se à primeira metade do século XX. Esse distanciamento da narrativa em relação ao tempo histórico amplia o caráter universal do conto, funcionando em consonância com a representação da personagem, um marinheiro sem nome. Vale lembrar que *O Corcel Negro* é lançado em plena Segunda Guerra Mundial, mas não faz nenhuma referência a esse momento histórico.

A utilização do recurso do cronotopo da casa global desempenha uma função simbólica, pois implica uma ligação do acontecimento - o naufrágio - e do modo de ser do protagonista dessa história - um marinheiro de vida vazia - com outras paragens e outros seres humanos, em condições semelhantes. Assim sendo, embora seja um caso específico, o modo de ser desse sujeito representa uma atitude que envolve milhares, revelando simbolicamente uma tendência de experiência existencial em um tempo específico da história marcado pela desvalorização da vida e pela destruição em massa. A ausência de nome próprio contribui para este efeito de sentido. O protagonista não passa de um tipo - "o marinheiro naufragado", que vai se transformar em outro tipo - "o fazendeiro bem sucedido", o capitalista, rico materialmente, mas ainda com uma vida vazia, afetiva e espiritualmente.

#### 1.4. A ilha: impossibilidade da intimidade protegida

A ilha, no conto em estudo, pode assumir, pelo menos, dois valores simbólicos: um psicológico e outro social. Esses aspectos apontam para uma complementaridade que revela a precária condição de vida do personagem. No primeiro caso, o marinheiro que navega no oceano do inconsciente e enfrenta dificuldades é conduzido pelo caminho da religiosidade - a vaca - a um porto seguro - a ilha, um refúgio, "síntese da consciência e da vontade"<sup>22</sup>. Em contraposição ao mar - o inconsciente -, a ilha representaria o consciente, a clareza, a razão. Poderíamos esperar que o sujeito naufragado, ao chegar à ilha, tomaria consciência de seu estado existencial através do pensamento claro e objetivo. No entanto, a ilha é precária, predominantemente estéril, um espaço onde a lógica não funciona equilibradamente, como veremos:

Olhou ao redor: nada havia na ilha, a não ser rochas pontiagudas e umas poucas árvores raquíticas. Sentiu fome; chamou a vaca: "Vem, Carola!", ordenou-a e bebeu leite bom, quente e espumante. Sentiu-se melhor; sentou-se e ficou a olhar o oceano. "Ai de mim" - gemia de vez em quando, mas já sem muita convicção; o leite fizera-lhe bem. (p. 18).

O olhar do ser naufragado, o marinheiro sobrevivente, depara-se com o vazio: "nada havia na ilha, a não ser rochas pontiagudas e umas poucas árvores raquíticas". O espaço surge hostil e precário. A esterilidade desse espaço é quase completa. Diferente, por exemplo, da ilha deserta (de seres humanos) apresentada em Robson Crusoe<sup>23</sup>. Nessa, há seres naturais, cabras, aves, tartarugas, que servem de alimento para o corpo e para alma, a esperança de viver mais um dia.

---

<sup>22</sup> Cirlot (2005).

<sup>23</sup> Defoe (2001).

Nessa ilha, o ser naufragado, um jovem aventureiro, constrói habitações: a fortaleza na praia e a casa de campo e constitui uma sólida proteção. Apesar de todo o sofrimento, solidão e medo, Crusoe se fortalece, inclusive, renovando suas crenças religiosas e imperialistas, confrontando posteriormente o canibalismo de certas tribos da América Central e, no final, estabelecendo mais uma colônia para coroa britânica. Faz tudo isso, utilizando a razão.

Já na história de Scliar, o espaço pode representar alguns aspectos nefastos da razão e do sujeito racional, como a frieza e a hostilidade. Na ilha do conto em estudo, a própria lógica de causa e efeito não funciona, pelo menos para o elemento passivo, a vaca, já que as feridas causadas pelo sujeito explorador não lhe provocam a morte. No entanto, a lógica de causa e efeito funciona para o marinheiro, o homem pragmático, que incinera o animal e a luminosidade das chamas atrai a atenção do navio ao longe para o resgate. A lógica que se impõe é a do mais forte. Dessa forma, o aspecto psicológico da simbologia da ilha aponta para um consciente, uma razão, que promove a morte. Além disso, a destruição da vaca acrescenta, a essa racionalidade insensível, a negação da espiritualidade. Essas sugestões simbólicas conectam o conto do autor gaúcho com fatos históricos marcantes do século XX, como o Holocausto. Embora busque o universal, Scliar não se distancia da realidade de fatos específicos que marcaram a humanidade.

O segundo valor simbólico da ilha direciona-se para uma negação do social, já que constitui uma representação clara do individualismo, do completo isolamento e alheamento da alteridade. O marinheiro não está completamente só por causa da presença salvadora da vaca Carola. Mas é justamente essa presença que reforçará o isolamento e o individualismo do sujeito, pois o marinheiro não recua ao iniciar um processo de consumo do outro até levá-lo à completa destruição. Ele não pensa no outro, em sua dor, em sua vida.

O protagonista só olha para trás no momento em que está sendo resgatado - ele volta para pegar um pouco das cinzas de Carola, índice simbólico muito sugestivo. E, ainda vale lembrar que, ao longo do texto, ele não dialoga com ninguém, o que demonstra um isolamento pela via da linguagem.

Diante do vazio da ilha (vazio do consciente, ou ainda vazio da vida), o alimento que, a princípio, reconforta o marinheiro é o leite da vaca Carola, a esperança de sobrevivência e de salvação. Na ilha do consciente, em que o sujeito depara-se com a esterilidade de sua existência, o que o nutre é o alimento fornecido pela vaca, o alimento espiritual: "ordenhou-a e bebeu leite bom, quente e espumante". O sofrimento do ser naufragado diminui e ele encontra algum conforto: "Sentiu-se melhor, sentou-se e ficou a olhar o oceano". A lamentação perde força e o marinheiro sobrevivente põe-se a contemplar o oceano. É na companhia de Carola que o marinheiro irá encontrar elementos para sobreviver: alimento, calor e sexo. Durante certo tempo, ele terá alguma paz. No entanto, seu procedimento é pragmático e, diante da esterilidade da ilha, transforma o animal na sua principal fonte de recursos:

Ele cortava um pedaço de carne terra - gostava muito de língua - e devorava-o cru, ainda quente, o sangue escorrendo pelo queixo. A vaca nem mugia. Lambia as feridas, apenas. O marinheiro tinha sempre o cuidado de não ferir órgãos vitais; se tirava um pulmão, deixava o outro; comeu o baço, mas não o coração, etc. (p. 19)

O protagonista demonstra frieza e meticulosidade. Apesar de nutrir pelo animal certo apego, indício de um vago sentimento, devora-o como uma fera tranquila, sem pressa,

mas não menos perigosa. O insólito<sup>24</sup> se estabelece no enredo. A lógica de causa e efeito sofre uma transformação. O animal mutilado, que lambe suas feridas, sangra, mas não morre. Também não reage e aceita a ação do marinheiro impassivelmente, até o fim. No início da história, o narrador nos revela que Carola tinha um “excelente ventre”, esse mesmo ventre surgirá no momento decisivo para o marinheiro: ele precisa chamar a atenção de um navio que surge, no horizonte, para ser resgatado, e a única maneira que funciona é ateando fogo “no ventre ulcerado” do animal e incinerando-o. A fogueira revela sua localização e a ajuda é enviada. Mas a fonte da vida, a vaca e seu ventre, o elemento espiritual, é destruída. E, de algum modo, a vida do marinheiro também segue o mesmo caminho.

Durante a estada na ilha, os únicos momentos de tranquilidade da personagem foram ao lado da vaca Carola. No entanto, como já dissemos, para sobreviver ao espaço sem vida, ele precisa explorar o animal<sup>25</sup>: “Com pedaços de couro, o marinheiro fez roupas e sapatos e um toldo para abrigá-lo do sol e da chuva.” (p. 19). A necessidade de abrigo contra as forças da natureza, urgência de todo sujeito, evidencia-se nas “roupas”, “sapatos” e “toldo”. Apesar disso, o sobrevivente não consegue estabelecer um lar, um lugar onde se fixar para enfrentar o porvir. E essa experiência ao lado de Carola será o mais próximo de uma convivência saudável que o marinheiro irá experimentar em sua vida, como nos mostra o conto em questão. Nessa história, o sujeito não consegue vivenciar a tranquilidade de um espaço que abriga, a paz de uma casa com uma *intimidade protegida*.

---

<sup>24</sup> Regina Zilberman comenta sobre esse aspecto na introdução de *Os melhores contos de Moacyr Scliar*, Editora Global (1988).

<sup>25</sup> Uma atitude plenamente capitalista, como destacou o professor Oziris Borges Filho, no debate após a apresentação deste estudo no XIII Encontro da Abralic, 2013.

Bachelard (1978), refletindo sobre a imagem da casa, destaca algumas de suas propriedades. Dentre elas, o pensador francês põe em relevo o valor da *intimidade protegida*, que seria a qualidade que a casa, ou qualquer espaço que desempenhe o seu papel, apresenta em razão de suas funções objetiva e subjetiva, que desempenha para nós seres humanos. A função objetiva está relacionada ao fato de a casa nos abrigar e proteger das intempéries, do mundo, de possibilitar o repouso e a tranquilidade. A função subjetiva, por sua vez, implica o fato de a casa possibilitar o sonho, o devaneio, a memória e o desdobrar da imaginação. O sujeito protegido pode lembrar, sonhar, imaginar, projetar em segurança. Para Bachelard, nossa relação com a casa é dialética: ao mesmo tempo que a habitamos, somos habitados por ela. Evidentemente, isso ocorre em condições de equilíbrio mais ou menos estável. Equilíbrio entre o sujeito e o espaço e entre o sujeito e outros sujeitos, bem como entre o sujeito e o “consigo mesmo”.

No caso do viajante naufragado, a sua intimidade foi destruída por uma tragédia. Ele perdeu o seu equilíbrio. E, apesar do milagre de Carola, esse sujeito não consegue reequilibrar sua vida, através das relações com o espaço, com o outro e consigo. Ele deixa a ilha, o que marca a destruição do animal; se estabelece em sua terra natal e torna-se um grangeiro bem sucedido, configurando-se em um capitalista poderoso, porém a solidão o inquietará permanentemente. Seu sono nunca será tranquilo. O dinheiro e o conforto material não serão suficientes para satisfazer o homem rico. Ele precisará retornar ao mar em busca de algo, de um sentimento perdido (ou o germe desse sentimento). Não temos certeza se ele o reencontrará. O desfecho da história deixa em suspenso o destino do protagonista. A nova Carola, uma mulher de olhos castanhos e seios opulentos, surge no momento em que o homem localiza uma pequena ilha ao longe. Seria essa uma nova possibilidade para o protagonista constituir uma vida

íntima integrada consigo, com o outro e com o espaço, a ilha, o mundo?

Em *O Corcel Negro* (1941) apresenta-se uma visão otimista do ser humano e da vida. Através dele, podemos acreditar que há esperança para o mundo, para as pessoas; podemos acreditar que a vida é uma aventura e que os sonhos são possíveis. Mas há uma ingenuidade e um otimismo nesse livro, dos quais Scliar parece discordar, mostrando outra face do ser humano, no conto "A vaca", com humor e ironia. O protagonista de Scliar não se sente bem em casa, ou melhor, não tem uma casa, objetiva e subjetivamente, e, consequentemente, não se sente bem no mundo. O mais próximo de um lar é a ilha inóspita. Ele vivencia uma *intimidade destruída*, a necessidade de habitar um espaço e construir as relações que este possibilita através das propriedades objetiva e subjetiva da casa, mas se encontra impossibilitada de se realizar por diversas razões externas e/ou internas. A *intimidade destruída* não é apenas a ausência de um espaço que abriga, mas um sentimento de desamparo que nasce de um vazio interior, uma falta de laços afetivos e raízes emocionais saudáveis vinculadas a um espaço protetor.

No conto em estudo, o marinheiro não estabelece qualquer habitação, nenhuma variante de casa é construída, a não ser um "toldo", feito com o couro da vaca, e consequentemente não pode vivenciar uma experiência existencial positiva em um espaço envolvente, um abrigo para o corpo e para os sonhos. O navio, que o protegia no mar, naufragou; nada é dito sobre o navio que o resgata, mas sabemos que ele trouxe a salvação; e, sobre o navio do cruzeiro, sabemos que, antes de ser um espaço de lazer e descanso, é um meio que o fazendeiro utiliza para buscar a ilha. Esta também não lhe possibilita a construção de um lar, embora possibilite uma relação com a vaca Carola.

O viajante naufragado encontra-se perdido, desamparado, vazio. Ele não habita um espaço com profundidade. E

nenhum espaço, a não ser a ilha deserta, habita o seu ser. A maior tragédia desse sujeito é não ter para onde ir ou para onde voltar. Sua condição de naufrago é permanente. Estamos pensando em um sujeito que vivencia as tensões e ameaças globais do período pós Segunda Guerra Mundial, como marca *O carnaval dos animais*, em seu primeiro conto, com o lançamento de uma bomba nuclear. A ameaça constante de bombas vindas do céu e a morte em escala industrial colocaram sob tensão toda a humanidade, repercutindo por todo o globo terrestre.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa análise, pudemos constatar que a ilha deserta, no conto em estudo, é representada como um espaço inóspito, com alto valor simbólico, diferentemente das ilhas desertas de *Robson Crusóé* e *O corcel negro*, que assumem outros sentidos. Na relação com o protagonista, a ilha revela um estado existencial precário (peculiar a um determinado momento histórico - pós Segunda Guerra Mundial), que parece ser uma tendência existencial que afeta o ser humano em uma escala global, desmantelando sua intimidade protegida, afetando sua relação consigo, com o outro e com o mundo.

Pudemos confirmar também o valor estético do texto de Scliar, que dialoga com outras obras da literatura para debater, com profundidade, a condição existencial do ser humano no século XX. Scliar configura novos sentidos para o espaço representado, nos mostrando os (des)caminhos que tomamos. A técnica da diversidade do espaço, na narrativa curta, constituiu uma nova marca na obra deste escritor criativo e possibilitou um recurso estético interessante, ao qual denominamos de cronotopo da casa global. Com isso, podemos visualizar um percurso dialético de tensões históricas, que

vai do mundo ao homem e vice-versa, abalando a intimidade e desorientando a existência.

## REFERÊNCIAS

- BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. Seleção de José Américo Motta Pessanha e Tradução de Joaquim José Moura Ramos et al. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os pensadores)
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 6 ed. Trad. Aurora Fornoni Bernardini e outros. São Paulo: Hucitec, 2010.
- BORGES FILHO, Ozíris. *Espaço e Literatura: introdução à topoanálise*. Franca-SP: Ribeirão Gráfica e Editora, 2007.
- CIRLOT, Juan-Eduardo. *Dicionário de Símbolos*. Trad. Rubens Eduardo F. Frias. São Paulo: Centauro, 2005.
- DEFOE. Daniel. *Robinson Crusoe*. São Paulo: Martin Claret, 2001. (Coleção a obra-prima de cada autor).
- FARLEY, Walter. *O corcel negro*. 2 ed. Trad. Rodrigo Abreu. Rio de Janeiro: Record: 2006.
- FREDMAN, Norman. *O ponto de vista na ficção: o desenvolvimento de um conceito crítico*. Trad. Fábio Fonseca de Melo. São Paulo: Revista USP. No 53 março/maio de 2002. p. 166-182.
- HOUAISS, Instituto Antônio (Org.). *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- MELLO, Ana Maria Lisboa. Moacyr Scliar; Contista. In.: ZILBERMAN, Regina & BERND (Org.). *O viajante Transcultural: leituras da obra de Moacyr Scliar*. Porto Alegre, 2004. (Coleção Literatura Brasileira - Série Grandes Autores - 1)
- SCLIAR, Moacyr. *O carnaval dos animais*. 2 ed. Porto Alegre: Movimento, Instituto Estadual do Livro, 1976. (Coleção Rio Grande, v. 2).
- ZILBERMAN, Regina. (Org.). *O viajante transcultural: leituras da obra de Moacyr Scliar*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. (Coleção Literatura Brasileira - Grandes Autores, n. 1).



## NA COXIA DO TEATRO INFANTIL: MARIA CLARA MACHADO EDUCADORA

*Kelly Sheira Inocência Aires*

*Educar é fazer a criança abrir os olhos para o mundo que a rodeia e dar oportunidades para que ela descubra este mundo. É despertar na criança a necessidade de uma atitude criadora. Muitas vezes confundimos educação com instrução. (...) Mas educação é coisa mais difícil. Quando estamos tentando educar, estamos procurando apenas mostrar caminhos, abrindo estradas, para que a criança possa descobrir sozinha suas próprias possibilidades.*

**Maria Clara Machado**

### **1. Em cena: o Teatro Infantil sob a perspectiva artística e pedagógica**

Como ponto de partida para este estudo<sup>26</sup>, escolhemos percorrer a trajetória do Teatro Infantil desde o seu nascimento até os dias atuais no Brasil e em alguns países que se destacaram por terem participado, efetivamente, do desenvolvimento dessa arte por meio de um trabalho inovador. Depois, mergulharemos no Teatro Infantil de Maria Clara Machado com o objetivo de visualizarmos como foi sendo construído ao longo do tempo e a importância da dramaturgia nesse cenário. Para isso, consideramos indispensável conhe-

---

<sup>26</sup> Este artigo é uma parte adaptada do primeiro capítulo da minha tese "Dos contos de fadas às peças de Maria Clara Machado: entre pergaminhos, palimpsestos e a sala de aula", defendida em 2010, na UFPB.

cer os principais fatos e movimentos que marcaram essa manifestação artística, sob a ótica de alguns estudiosos da área.

### 1.1 O jogo dramático: o embrião do teatro

O jogo dramático é o embrião do teatro, pois o primeiro é a base desta arte, sendo definido, de acordo com Fernando Lomardo (1994, p. 10), como “qualquer ação em que se vivencie uma experiência imaginária”, cuja origem se perde no tempo e se confunde com o surgimento da linguagem e da cultura. Muitos estudiosos afirmam que o jogo está presente na vida do homem desde o seu surgimento, visto que, na tentativa de descobrir a sua origem e a do Universo, ele sempre brincou. Conforme Huizinga (1980, p.7), ao tentar “distinguir as coisas, defini-las e constatá-las, em resumo designá-las”, criando os mitos, que resvalavam entre o espírito divino e “um espírito fantasista que joga no extremo limite entre a brincadeira e a seriedade”, o ser humano jogou com a linguagem, a matéria e o pensamento, para compreender e explicar a si, a natureza e o mundo.

Nesse sentido, o pesquisador afirma que o jogo é mais antigo que a cultura e que os animais também brincam como os homens, de modo que nas suas brincadeiras se encontram todos os elementos essenciais do jogo humano, ou seja, uns convidam os outros para brincar por meio de um ritual de gestos e atitudes, respeitam as regras (por exemplo, cachorrinhos brincando não mordem com violência a orelha dos outros), e, principalmente, eles se divertem e sentem muito prazer. Assim, essa atividade não é apenas um fenômeno puramente fisiológico, biológico ou psicológico, pois encerra um sentido que transcende às necessidades imediatas da vida, implicando “a presença de um elemento não material em sua própria essência”. Esse elemento é chamado de “instinto”, de “espírito” ou de “vontade” (HUIZINGA, 1980, p.4).

Huizinga aponta como características do jogo: a liberdade, a evasão da vida real, o isolamento, a limitação e a ordem, definindo-o com as seguintes palavras:

(O) jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (HUIZINGA, 1980, p.33).

Conforme essa concepção, a mola propulsora do jogo é a vontade dos jogadores e pressupõe um acordo obrigatório entre eles, mesmo não dependendo do raciocínio, já que animais irracionais também o realizam instintivamente. Assim, todos os seres necessitam fugir da realidade corriqueira do dia-a-dia, por meio da brincadeira, como uma forma de descansar e dissipar as tensões, alegrando-se. Logo, o jogo é uma dessas possibilidades na vida de homens e animais.

Por sua vez, Patrice Pavis (2003, p.219), especificamente no âmbito do teatro, define o jogo como a possibilidade de ser a própria atividade teatral, determinadas práticas educacionais (jogos dramáticos) coletivas ou um tipo de peça medieval, no sentido que era usado o termo *Jeu* (jogo) na França do século XII e XIII. Tal palavra em francês correspondia ao termo latino *ludus*, designação para representações litúrgicas, e *ardo* - “texto sagrado ‘ordenado em tiradas’”, isto é, aplicava-se a dramatizações de episódios bíblicos até o século XIII, quando começou a abordar temas profanos, “agrupando formas bastante diversas: *féerie*, parábola, revista satírica, pastorela”.

Para Pavis (2003) o princípio lúdico, apresentado por Huizinga, poderia ser a do jogo teatral, pois compreende a ficção, a máscara, a cena delimitada e as convenções, de mo-

do que conduz a pensar “imediatamente no corte palco/platéia que separa radicalmente os intérpretes dos espectadores e que parece opor-se ao espírito do jogo” (PAVIS, 2003, p.220). Nessa perspectiva,

o jogo dramático visa tanto levar os participantes (de todas as idades) a tomarem consciência dos mecanismos fundamentais do teatro (personagem, convenção, dialética dos diálogos e situações, dinâmica dos grupos) quanto provocar uma certa libertação corporal e emotiva no jogo e, eventualmente, em seguida, na vida privada dos indivíduos (PAVIS, 2003, p.222).

Portanto, a diferença entre jogo teatral e jogo dramático consiste em o último não separar o palco da plateia, mas reunir ambos no grupo dos jogadores, que não são atores nem expectadores, para improvisarem de forma coletiva um tema anteriormente escolhido e/ou suscitado pela situação; ao contrário, o primeiro realiza esta separação, delimitando o papel de cada um, ou seja, o público apenas assiste ao jogo e não participa como jogador. Assim, o jogo dramático pode ser realizado por todos em qualquer lugar, o que não ocorre com o jogo teatral, como a própria locução adjetiva indica, é realizado em um palco. Logo, é importante distinguir um do outro, para percebermos que o jogo está presente na vida do homem de várias maneiras e em diversos espaços desde o seu surgimento na face da Terra. Por esse e tantos outros motivos, o jogo dramático pode ser levado pelo professor para a escola e trabalhado em séries diversas, no ensino fundamental ou no médio.

## **1.2 O teatro de bonecos e o teatro para crianças**

O teatro de bonecos surgiu após o jogo. Os seus registros mais antigos datam do século III, a.C., na China, onde

era realizado por bonequeiros mambembes que apresentavam espetáculos domiciliares para famílias abastadas. Os bonecos, marionetes, fantoches e mamulengos constituem uma das manifestações de caráter teatral mais antiga do mundo (mais de 2.000 a.C.), porém esse tipo de teatro só foi, especificamente, dirigido ao público infantil muito tempo depois, haja vista que uma arte voltada para criança não estava incluída na forma de viver (*modus vivendi*) das antigas sociedades. Outra invenção chinesa muito antiga é o teatro de sombras. Este teatro foi introduzido por Dominique Seráphin na França, em 1776, sendo considerado o primeiro espetáculo teatral formalmente infantil. Depois, espalhou-se pelo mundo, de forma que ainda hoje é realizado, inclusive, por companhias teatrais (LOMARDO, 1994, p.15).

Após o teatro de bonecos, encontra-se a herança do teatro para crianças na *commedia dell'arte* (séculos XV e XVII), que surgiu na Itália. Esse tipo de teatro era formado por grupos de atores viajantes e profissionais que se ocupavam exclusivamente do teatro, cujas apresentações eram feitas sobre palcos móveis em todos os lugares por onde passavam, de modo que viviam da contribuição espontânea da plateia. Os espetáculos eram realizados a partir de roteiros simples, não continham textos redigidos e eram desenvolvidos pelos atores em cena, que recorriam à habilidade cênica, atraindo especialmente os pequenos. Com o gradativo desaparecimento da *commedia dell'arte*, os seus arquétipos atravessaram séculos e, ainda hoje, são encontrados facilmente no teatro dirigido à criança. Ao longo do tempo, as personagens e os enredos foram absorvidos pelo teatro de bonecos que se espalhou na Europa a partir do século XVII (LOMARDO, 1994, p.11).

Segundo Fernando Lomardo, aos poucos, as experiências com teatro para crianças se multiplicaram. As poucas manifestações teatrais dirigidas a este público, até o século XX, restringiam-se quase totalmente ao teatro de formas animadas (bonecos e sombras); as únicas exceções eram as escas-

sas experiências com teatro educativo de cunho moral, realizado pelos jesuítas e por outras congregações religiosas, em que eles próprios montavam peças sob supervisão de adultos. Em função principalmente das propostas educacionais de Maria Montessori e John Dewey, no final do século XIX e início do posterior, a função pedagógica do teatro é considerada com mais cuidado. Elas postulavam

a noção do conhecimento como produto da ação, o reconhecimento da criança como um ser essencialmente ativo, a redução do tamanho do mobiliário escolar, enfim, toda uma atitude que resultava na observação cuidadosa das necessidades específicas da infância, considerada agora como um período importantíssimo na vida do ser humano (LOMARDO, 1994, p. 18).

A descoberta da infância<sup>27</sup> mudou o olhar da sociedade sobre a criança, de forma que, no âmbito teatral, observamos que houve, de fato, uma preocupação maior em abordar temas infantis, diferenciando o teatro infantil do teatro para adulto. Desde o início, houve o predomínio do teatro infantil com intenção pedagógica, de tal modo que o teatro com intenções artísticas, ao menos no Brasil, apenas se destacará na

---

<sup>27</sup> Philippe Ariès, em **História Social da Criança e da Família**, no artigo "A Descoberta da Infância", afirma que o conceito de infância apenas é consolidado entre o século XVIII e a atualidade, quando a criança passa a ocupar o lugar central da família, tendo a sua figura relacionada à dos anjos e sendo considerada como ser puro e divino. Essa concepção foi sendo construída socialmente ao longo do tempo, de modo que começa a ser esboçada entre o século XIII e o XVIII, período em que a criança, ao ser confinada na instituição escolar sob a vigilância dos professores, é separada do mundo dos adultos, para que a sua inocência seja preservada. Antes, na Antiguidade, não havia distinção entre o mundo da criança e o do adulto, de tal forma que era concebida como um adulto em miniatura (ARIÈS, 2006, p.17-31).

segunda metade do século XX. Por isso, durante muito tempo, priorizou-se o teatro educativo em detrimento do ludismo e, atualmente, quase dois séculos depois, essa postura ainda é encontrada nas escolas. Diante dessa realidade, consideramos importante definir as duas modalidades de teatro infantil – pedagógica e artística. A primeira, tem a intenção de usar o teatro, mais especificamente a técnica teatral, como uma ferramenta para ensinar algo a um determinado público.

Já o teatro de cunho artístico prioriza a arte e a estética, sem atrelá-lo a questões pragmáticas, no sentido de torná-lo apenas um pretexto para lições de moral e de bons costumes ou de qualquer outro tipo de lição. O objetivo, portanto, é apreciar e vivenciar o teatro em si de uma forma lúdica, especialmente, quando direcionado a crianças na condição de leitores, expectadores ou atores.

De acordo com Lomardo (1994, p.19), sob a total supervisão e direção dos adultos, o teatro educativo permanecerá como a forma mais difundida do teatro infantil até o fim da Segunda Guerra Mundial, pois as outras iniciativas se restringiam quase inteiramente ao teatro de bonecos, com exceção do Teatro da Criança, na União Soviética. Este teatro foi inaugurado em 1918 como a primeira companhia moderna de teatro para crianças, com atores e atrizes adultos representando sem a intermediação de bonecos. O Teatro da Criança tinha a finalidade principal de formar o cidadão socialista, por esse motivo funcionava orientado pelo espírito de excessivo rigor científico, o que era uma característica de grande parte da atividade cultural na Rússia pós-revolucionária.

Com o término da Segunda Guerra Mundial, surgiram companhias dedicadas ao teatro para crianças na Europa, com o objetivo de oferecer a elas uma espécie de válvula de escape depois dos horrores da guerra, bem como convencer os educadores a reconhecerem a arte como um instrumento importante no processo educacional. Essas companhias imprimiram duas características novas ao teatro para crianças:

“o aparecimento de uma dramaturgia especializada e a profissionalização das companhias” (LOMARDO, 1994, p.23-24).

Com a profissionalização das companhias e com a dramaturgia infantil especializada, esse teatro, finalmente, começa a ser considerado como uma atividade séria, que exigia estudo e dedicação por parte daqueles que decidiam realizá-la. Tanto com objetivo artístico quanto educativo, conforme Lomardo (1994, p.27-28), o teatro infantil começou a despertar a atenção de um número crescente de pessoas, tornando-se objeto de interesse das autoridades. A UNESCO se encarregou da tarefa de incentivar e desenvolver esse tipo de teatro, organizando o Primeiro Congresso Internacional de Teatro Infantil, em Paris (1952), cujo intuito era promover uma discussão de âmbito internacional.

Nessa direção, Cláudia de Arruda Campos (1998, p.47-48) acrescenta mais informações acerca dessa trajetória, que mostrarão o desenvolvimento desse movimento em países como Espanha e EUA. Ela afirma que a história do teatro infantil, na condição de teatro para crianças, inicia-se no século XX, precedido, para alguns, pelas pantomimas de Natal inglesas, que serão, possivelmente, as bases para os futuros espetáculos infantis. A primeira companhia regular de teatro infantil britânica somente foi criada em 1927.

Cláudia Campos mostra que as origens do teatro infantil nos Estados Unidos estão relacionadas, claramente, a atividades de cunho educativo e social. Alguns espetáculos importantes para crianças – **Peter Pan**, **O Pássaro Azul**, **Alice no País das Maravilhas**, **A Ilha do Tesouro** – são montados na Broadway até a década de 1920, um período de grandes montagens infantis, que não se repetirá novamente, pois essa modalidade não era interessante para as companhias profissionais norte-americanas. Também, nesse período, grupos organizados a partir de universidades começam a difundir o teatro infantil norte-americano. Em 1936, o governo federal lança um programa da *Works Progress Administration* (WPA),

com o *Federal Theatre Project*, demonstrando interesse nesse sentido. Todavia, sob a alegação de suspeita de influência comunista, o projeto é dissolvido em 1939.

Cláudia de Arruda Campos (1998) aponta que uma nova fase na história do teatro para crianças e jovens é inaugurada após a Segunda Guerra Mundial, de forma que se fixa definitivamente na maioria dos países ocidentais, multiplicando-se os encontros e congressos nacionais, regionais e internacionais. Na década de 1950, há a institucionalização do teatro infantil e a sua internacionalização é intensificada em 1965, quando é criada a Associação Internacional de Teatro para a Infância e a Juventude (ASSITEJ). Enfim, na Europa ou nos EUA, independentemente de meios e de qualidade, a preocupação educativa em vários graus é um ponto comum no teatro infantil realizado nesses países.

Em suma, é evidente que o cunho educativo é uma raiz antiga e profunda que caracteriza o teatro infantil desde a sua origem mais remota em todo o mundo, de modo que, hoje, é difícil se desvencilhar deste passado, que ainda influencia muitos dramaturgos e as expectativas da sociedade em geral no tocante às peças criadas para as crianças. Por essa razão, a maioria das pessoas sempre espera que este tipo de espetáculo cumpra a função de transmitir ensinamentos, que julgam necessários para a formação do caráter da criança. Desse modo, a arte perde espaço, para dar lugar a lições de moral, que são importantes e podem ser aplicadas em muitos momentos da vida da criança sem, necessariamente, ter de ser por meio do texto e do espetáculo teatral, os quais, nesse caso, são usados como um simples pretexto para veicular tais ensinamentos, empobrecendo-os como produção artística. Diante desse quadro, Maria Clara Machado defendia que a criança por ser criança não merece "qualquer coisa". Portanto, é indispensável enxergar o teatro infantil como arte, o qual deve ser realizado com seriedade e com talento como qualquer outra atividade artística.

De forma semelhante ao que ocorreu na Europa, conforme vários críticos, os indícios mais remotos do teatro infantil no Brasil se relacionam ao teatro de bonecos, que, também, não visava especificamente o público infantil. Distinguiam-se, assim, no século XVIII, três tipos de teatro de bonecos: os títeres de capote, os títeres de porta (ou janela) e os títeres de sala (ou ópera de títeres). Hoje, essa manifestação é mais rara, mas ainda existem bonequeiros ou pessoas que “botam boneco” em vários lugares, especialmente, no Nordeste, por ser uma tradição relacionada à cultura popular dessa região.

Segundo Fernando Lomardo (1994, p.34-35), o teatro infantil não tem tradição no Brasil, apresenta uma produção tardia e escassa, haja vista que apenas no século XX é inaugurado o teatro escolar voltado à criança com função pedagógica em detrimento da estética. A primeira publicação foi **Teatrinho**, de Coelho Netto e Olavo Bilac, em 1905, com a intenção de “consertar” os “desvios” na educação recebida pelas crianças na Escola, de modo que tal obra apresentava um caráter persuasivo e doutrinário. Somente no final da década de 1940 foi publicado o primeiro texto dramático direcionado ao público mirim sem intenção moralizante e pedagógica - **O casaco Encantado**, de Lúcia Benedetti (1948), um texto repleto de ações e de recursos cômicos. Essa montagem foi o marco do teatro para crianças no país, indicando a passagem do amadorismo para o profissionalismo no teatro infantil. Simultaneamente, houve a disseminação de produções, a dramaturgia foi impulsionada, surgiram grupos especializados e o governo passou a apoiar o teatro infantil. Além da multiplicação de elencos dispostos a apresentar espetáculos para crianças, muitos escritores começaram a escrever peças infantis. Surgiram, conseqüentemente, medidas oficiais para incentivar essa modalidade, como a criação do Departamento de Teatro Infantil.

Lúcia Benedetti, quando publicou o seu livro **Teatro Infantil** (1957), esclareceu que o objetivo era dissociar sua obra das encenações escolares, como é notório nas palavras em seguida:

Logo que o *Casaco Encantado* foi estreado, recebi pedidos em quantidade de colégios para que enviasse cópias de minhas peças [...]. Em geral, os pedidos me vieram explicando a intenção de fazer com que as crianças representassem. Essa nunca foi a minha intenção. Escrevi estas peças para que as crianças fossem espectadores e não atores. Acho que o público infantil precisa de espetáculos e é nessa nova direção que movo meus esforços [...]. Uma coisa é ver o espetáculo. Outra coisa é fazê-lo. Por isso mesmo perguntam se sou contra a atuação de crianças. Em absoluto. Mas as crianças precisam ter peças e papéis que coadunem com suas idades e aproveitamento escolar. A pedagogia moderna aconselha insistentemente essa forma de desenvolvimento intelectual da criança.

Se estou lembrando aqui esse particular é porque muitas professoras, principalmente do interior, me pareceram desapontadas com as dificuldades que minhas peças oferecem (BENETTI, 1957).

Nesse depoimento, Benedetti (1957) revela uma postura nova que visa formar espectadores e não atores, contentando-se com espetáculos incentivados por professores que não possuem formação na área de teatro. Por essa razão, como aponta a dramaturga, os professores sentem tantas dificuldades para encenar as peças e se decepcionam com o resultado do trabalho que realizam, de modo que não contribuem positivamente no sentido de se criar um público para o teatro. Diante desse cenário, na condição de professores de Literatura, o nosso foco deve ser o texto dramático como objeto literá-

rio, sem a obrigação da encenação, afinal o nosso objetivo maior é formar leitores.

Apesar dos primeiros sucessos como teatro profissional, ainda persistia a ideia de que o teatro infantil era sinônimo de atividade educativa e escolar, porque se prendeu a um projeto geral relacionado ao movimento cultural incentivado pela modernização do Brasil até a década de 1950. Lomardo (1994, p.35) destaca iniciativas que, nessa década, apontaram para novos rumos na dramaturgia infantil, como a dos Artistas Unidos e a do **Tablado**. Estes movimentos visavam construir um teatro voltado à criança não como uma ferramenta pedagógica a serviço da moral e dos bons costumes, mas como uma produção artística, cuja intenção era fazer arte e divertir por meio da comicidade de textos bem elaborados.

### 1.3 O *boom* do Teatro Brasileiro

De acordo com Cláudia de Arruda Campos (1998, p.73), o teatro infantil, no Brasil, como em quase todo o mundo, beneficiou-se da renovação teatral ocorrida na década de 1960, especialmente, em São Paulo e no Rio de Janeiro, onde surgiram vários grupos teatrais inovadores, por exemplo, o grupo Aldebarã; e outros foram reafirmados, como o Teatro Infantil Nídia Lycia ou o Markanti. Nessa época, começa a ocorrer o processo de transformação da vida urbana no Brasil iniciado na década de 1950 e o estreitamento das condições de convivência espontânea nas grandes cidades, o que abre espaços para o domínio do lazer programado.

Após 1968, com a grande ampliação da rede escolar, organiza-se um público significativo para o teatro infantil nos grandes centros culturais do Brasil. Por causa da forte censura que predominava na época, os órgãos oficiais atuavam decisivamente como financiadores da cultura, por esse motivo os produtores garantiam bilheteria mesmo em dias comuns e não apenas em finais de semana por meio de apresen-

tações precárias de peças nas próprias escolas e/ou pela venda de espetáculos em horários especiais nos teatros de São Paulo e do Rio de Janeiro.

Na década de 1970, segundo Cláudia de Arruda Campos (1998, p.73; 78), há, de fato, o *boom* em quantidade e qualidade do teatro infantil brasileiro. Embora as causas dessa explosão, na sua opinião, ainda não tenham sido analisadas, pode-se perceber que estão envolvidas por fatores sociais, artísticos e relacionados à política oficial de cultura<sup>28</sup>. Um acontecimento, destacado pela autora, é o de que, nesse período, este teatro não se expande vinculado a programas educativos, mas como atividade profissional realizada em teatros, assemelhando-se em tudo ao teatro para adultos. Por exemplo, ambos possuíam os mesmos autores, textos, atores, público pagante e crítica, bem como as premiações, a supervisão oficial e as subvenções ocorriam pelos mesmos canais das artes em geral.

Campos (1998, p.68; 79) aponta que, gradativamente, o teatro infantil, como o teatro amador, vai perdendo o seu prestígio, de maneira que os melhores profissionais se dedicarão inteiramente ao teatro para adultos e à televisão. É verdade que o teatro para crianças, ainda, continuava sendo realizado como atividade secundária por algumas companhias, mas, em alguns casos, isto ocorria por força da “lei do terço”, a qual previa a inclusão de um terço de peças nacionais nos repertórios.

Nesse sentido, Campos acredita que, entre os fatores que conduziram muitos pioneiros ao desinteresse por essa área, está a dificuldade financeira para subsidiar os espetáculos infantis, além da falta de textos. Por essa razão, este gênero era considerado menor, frente à expansão e ao salto de

---

<sup>28</sup> O *boom* da Literatura Infantil também aconteceu nessa época, mas, ao contrário do que ocorreu (e ainda ocorre) no Teatro Infantil, há muitos estudos a este respeito na área.

qualidade do teatro brasileiro, já entre os anos de 1940 e 1950, bem como, por alguns, mesmo no período do *boom*. Isto significa que, mesmo na fase em que mais se desenvolveu, o teatro infantil nunca deixou de ser legado, de alguma maneira, a um patamar menor do que o do teatro para adultos (CAMPOS, 1998, p.73). Apesar de tudo, Maria Clara Machado sempre acreditou no teatro infantil e primou pela sua qualidade, por isso é importante conhecermos um pouco da sua vida e da sua trajetória profissional.

#### **1.4 O papel de Maria Clara Machado no Teatro Infantil Brasileiro**

Dentre os precursores do teatro infantil no Brasil, destacamos a figura central de Maria Clara Machado, que negou o objetivo moralizante da maioria dos textos dramáticos, substituindo-o pelo ludismo. As palavras da própria dramaturga, contidas em seu livro **Eu e o teatro** (1991), traduzem bem o espírito que a guiou na sua trajetória no teatro infantil.

Essa vontade de brincar, de fazer rir, de divertir os outros sempre me acompanhou. Nunca consegui levar o teatro a sério, no sentido filosófico.

As explicações pseudoprofundas de alguns teóricos do teatro sempre me aborreceram.

Talvez o faz-de-conta, a brincadeira, me descansa da mediocridade da vida que nos rodeia e da seriedade como ela deve ser vivida (MACHADO, 1991, p.250).

Nesse caso, brincar não pressupõe falta de seriedade no fazer teatral, isto é, as peças são construídas com muito trabalho e dedicação por parte daqueles que abraçaram o teatro infantil como atividade profissional, por isso primavam pela elaboração de textos bem construídos, ao menos no caso de Maria Clara Machado. Contudo, parece que esta não era uma

postura adotada por todos que escreviam e faziam teatro nesse período, visto que Fernando Lomardo afirma que a “maioria dos textos escritos e encenados nessa época, adaptados ou não da literatura brasileira ou universal, apresenta insuficiências em muitos dos elementos que constituem um texto dramático razoavelmente elaborado”. Esses textos se apoiavam nos contos de fadas, de forma que a sua própria estrutura ressaltava a recorrência à literatura e à tradição oral, por isso eram “freqüentes a utilização de narradores, de personagens ‘contadores de história’ ou do recurso da materialização das personagens de um livro” (LOMARDO, 1994, p.40). Quanto aos aspectos que o autor aponta como negativos na construção de um texto dramático, ao menos no caso de algumas narrativas clássicas da Literatura Infantil Brasileira, estes não podem ser considerados empobrecedores, por exemplo, na obra de Monteiro Lobato, na qual Dona Benta é uma personagem contadora de histórias.

Em relação, especificamente, ao teatro infantil, apresentamos o caso de Maria Clara Machado que, também, utiliza esse artifício, como no texto **A Gata Borralheira**, em que o narrador aparece na história para assumir vários papéis, o que funciona como um recurso que reforça a comicidade na peça. Assim, nas obras citadas, não vemos tais recursos como uma forma de caracterizar a má elaboração de textos, ao contrário do que defende Lomardo. Nos casos em que há apenas uma transposição do conto para o texto teatral e o narrador permanece estritamente para contar os fatos que não se conseguiu resolver em cena, não exercendo outro papel ou outra função significativa, observamos que, realmente, tais recursos empobrecem as peças. Logo, se esses elementos forem utilizados de forma criativa e lúdica, dentre outras, poderão contribuir para o enriquecimento dos textos dramáticos adaptados não apenas dos contos de fadas, mas de qualquer outro tipo de narrativa.

Ao discutir a construção da peça **O Chapeuzinho Vermelho**, de Maria Clara Machado, Lomardo (1994, p. 44) mostra que o fato de Chapeuzinho e a vovó não serem devoradas pelo lobo na peça enfraquece o conflito, anulando “a idéia de que um fracasso pode ser temporário e temos o direito de tentar novamente” (LOMARDO, 1994, p.44). Nesse ponto, ele critica a intenção moralizante da dramaturgia da época e, depois, defende que o conflito de **O Chapeuzinho Vermelho** foi enfraquecido porque anulou uma ideia presente no conto adaptado que reforça o seu caráter pragmático, com o intuito de ensinar uma lição de moral. Se analisarmos umas das definições de conflito, como a elaborada por Pavis (2003, p.67), descobriremos que existe

conflito quando um sujeito (qualquer que seja sua natureza exata), ao perseguir certo objeto (amor, poder, ideal) é ‘enfrentado em sua empreitada por outro sujeito (uma personagem, um *obstáculo* psicológico ou moral). Esta oposição se traduz então por um combate individual ou filosófico; sua saída pode ser cômica e reconciliadora, ou trágica, quando nenhuma das partes presentes pode ceder sem se desconsiderar.

Nessa perspectiva, tanto em **O Chapeuzinho Vermelho**, de Maria Clara Machado, quanto em algumas versões do conto, há o conflito quando o lobo (sujeito) persegue a menina (objeto almejado) para devorá-la e é impedido pelo caçador ou lenhador (sujeito que o enfrenta). Para resolver esse conflito, como mostra Pavis, os textos podem encontrar saídas diferentes – cômica e reconciliadora, e trágica. Quando na peça, a menina e a vovozinha não são devoradas, ocorre o tipo de desfecho cômico e reconciliador, ou seja, a vovó surda ganha um espaço maior na trama, cometendo várias trapalhadas, que tornam o texto ainda mais cômico, o que não aconteceria se ela tivesse sido devorada; já na narrativa, o

canibalismo revela um momento trágico, que não é definitivo, pois ocorre uma solução mágica – a menina e a vovó são retiradas vivas da barriga do lobo. Assim, diante das palavras do crítico e dos desfechos analisados, não percebemos o enfraquecimento do conflito citado por Lomardo (1994), visto que este pode ser resolvido de várias formas sem ser obrigatoriamente trágico. No texto teatral, de fato, ocorre o fortalecimento da comicidade, por meio de uma solução que não é mágica nem repentina, porque levar o lobo para o zoológico é um final verossímil. Portanto, a peça atende aos objetivos de uma dramaturgia voltada à criança, privilegiando o lado lúdico.

No caso da peça, possivelmente a dramaturga, ao escrever um final diferente de todas as versões conhecidas para o lobo, mandando-o para o zoológico, em vez de ser assassinado pelo caçador, aponte para a questão de uma postura “politicamente correta” muito defendida nos dias atuais. É verdade que isso é questionado por muitos estudiosos, principalmente quando se trata da única finalidade de um texto, o que, de certa forma, incorreria no tão criticado moralismo, por tentar ensinar o que é correto à criança. Mas, como em **O Chapeuzinho Vermelho** prevalece o ludismo e a fantasia, não sentimos em nenhum momento, ao lê-lo, o peso desse tipo de posicionamento, nem há nenhum tipo de lição de moral explícita no texto. Em suma, as manifestações artísticas podem ensinar e encerrar lições de vida sem, necessariamente, terem de conter discursos moralistas longos e enfadonhos presentes no corpo do texto, por exemplo. Ao escolher os textos dramáticos para serem trabalhados em sala de aula, temos de considerar esses aspectos, de forma que, como professores, não priorizemos o lado pedagógico, moralista e “politicamente correto” dos textos, mas o artístico, o estético e o lúdico.

Nessa direção, Cláudia de Arruda Campos (1998, p.255) apresenta uma definição da dramaturgia de Maria Clara Ma-

chado, no tocante às peças adaptadas de contos de fadas em especial, concebendo-a como “um registro bastante característico de recusa à maravilha sem necessariamente sacrificar a fantasia. Talvez a expressão mais eloqüente de suas tendências realistas seja o tratamento que confere aos contos de fadas”. Este aspecto da produção da dramaturga é recorrente em duas das peças analisadas neste trabalho, por exemplo, em **O Chapeuzinho Vermelho**, quando recusa o aspecto maravilhoso do conto de fadas, ao mudar o final, mandando o lobo para um zoológico (solução bem atual), no lugar de matá-lo para retirar a vovó viva da sua barriga, como acontece em uma das versões deste conto; também em **A Gata Borralheira**, a fada não é um ser sobrenatural, como no conto, mas um ser humano, uma mulher “comum”, vizinha da família da moça.

Para compreendermos melhor como isso ocorre no teatro, as palavras de Patrice Pavis (2003, p.165) são esclarecedoras:

o maravilhoso exige que o espectador suspenda o julgamento crítico e acredite nos efeitos visuais da *maquinaria* cênica: poderes sobrenaturais dos heróis mitológicos (vôo, levitação, força, adivinhação, ilusionismo total do cenário passível de todas as manipulações).

É justamente essa suspensão total que não ocorre nas peças, pois, em parte, ao abdicar do maravilhoso, Maria Clara remete à realidade não-ficcional e atual, quando poupa a vida do lobo e o manda para um zoológico; ou transforma a fada encantada em uma mulher comum, que costura o vestido da Cinderela com suas próprias mãos. Contudo, em **O Chapeuzinho Vermelho**, o lobo continua sendo falante; em **O Gato de Botas**, o gato age como gente e fala; e em **A Gata Borralheira**, aparece o Sapo Verde que apresenta o teatrinho de fantoches, não existindo, portanto, a recusa da maravilha.

Nesse ponto, deparamo-nos com uma confusão de definições, que poderá dificultar a compreensão da suposta tendência realista na obra da autora, apontada por Campos (1998), tendo em vista que o que a estudiosa chamava de fantasia é definido por Pavis (2003) como maravilhoso. Podemos verificar isso, ao compararmos a concepção supracitada com a apresentada por Maria Clara, quando fala sobre a peça **O rapto das Cebolinhas**:

a fantasia seria você não ter medo de, de repente, um personagem voar, você não ter medo do cachorro falar. Aqui, por exemplo, esta peça é das simplesinhas. Eu comecei a escrever, não sabia nem como é que escrevia para crianças, então eu tive fantasia. Eu botei uma gata, um cachorro, um cachorro acusado de ladrão. Então, é meio insólito, né? De repente, o ladrão é o cachorro, vai preso. Aí, daí parte a idéia (REVISTA DIONYSOS, 1986, p. 34-35).

Para Pavis (2003), a fantasia é uma espécie de sonho acordado, em que o sujeito traduz seus desejos inconscientes, de modo que, na representação teatral, ela está presente quando se mistura a cena real com a fantasiada em temporalidades diferentes. Assim, percebemos que ambos estão se referindo aos mesmos elementos, embora utilizem denominações diferentes. Diante disso, Maria Clara, de forma geral, recorre ao maravilhoso, quando escreve, como uma maneira de atrair a criança. Na verdade, ela também mistura fantasia e realidade na sua obra de maneira a oferecer uma dose equilibrada de cada uma, por acreditar que são necessárias à formação intelectual, psicológica, física e afetiva de toda criança, guiando-se pelos estudos que, também, realizou na área de psicologia. Essa postura reflete a preocupação da dramaturga com a função social da sua produção artística.

Cláudia Campos acrescenta que a dramaturga mineira, em seus discursos, recusou infantilismos e lições de moral.

Ela acreditava que a criança devia se identificar com a peça, especialmente, com o herói que representa o bem, o belo e a verdade, de modo que na história o bem seja sempre exaltado. Assim, na sua visão, a ação, a poesia, o humor e a fantasia são os ingredientes principais de um texto dramático para crianças (CAMPOS, 1998, p. 255). Verificamos, então, que apesar dessa preocupação com o valor artístico do texto, há também a de eleger valores que perpassarão a trama de uma forma velada, mas estarão presentes, a fim de que as crianças os percebam de alguma forma, para se identificar com eles, incorrendo sempre no final em que, sobretudo, o bem prevalece. Não consideramos essa tendência realista, mas “idealista”, já que na vida, inevitavelmente, a criança desde os seus primeiros passos se depara com uma realidade diferente, onde o bem e o mal estão presentes de maneira que ora um se sobrepõe ao outro, ora coabitam. Independentemente das peças citadas serem realistas ou idealistas, acreditamos que elas podem ser uma porta para que o texto dramático entre no ensino fundamental, desde que o trabalho de leitura realizado pelo professor seja lúdico e prazeroso.

Segundo Souza (1986, p.16; 22), Maria Clara Machado penetra “na problemática existencial e é nisso que atinge o público, conquistando-o por levá-lo a sério, ao abordar no palco a própria vida da criança, da maneira como ela aprecia”. Logo, a matéria prima de sua linguagem dramática está no homem, na natureza, nas relações permanentes que há entre os seres deste mundo. Em outras palavras, a autora consegue penetrar no universo infantil, de modo que representa, em suas peças infantis, as angústias, os desejos, enfim os sentimentos e as experiências vividas pelas crianças. Por isso, elas se identificam e gostam dos seus textos dramáticos. Dessa forma, a dramaturga, na visão da estudiosa, ao colocar a criança diante da palavra falada e dramatizada, recupera a figura da “velha contadora de estórias”, mostrando, de forma simbólica e aberta, as relações que conduzem o homem entre

os seus semelhantes e o desconhecido. Assim, se durante a leitura houver, de fato, essa identificação entre as peças e as crianças, bem como o despertar espontâneo do gosto pela leitura, o professor terá um terreno fértil para trabalhar a literatura dramática. A nossa experiência com a leitura de textos dramáticos em sala de aula nos mostrou que a “contadora de estória” do Tablado consegue encantar não apenas crianças, mas também jovens e adultos.

## 2. Maria Clara Machado: a educadora

Maria Clara Machado iniciou a sua vida profissional como professora de teatro ao substituir um colega no Conservatório de Teatro do Rio de Janeiro, tornando-se, posteriormente, funcionária efetiva. Contudo, exerceu o magistério em sua plenitude no Tablado, onde ministrou aulas até o fim de sua vida. Ela possuía uma visão de Educação que priorizava a construção do saber e a criatividade, como podemos observar em alguns dos seus artigos e livros publicados, nos quais refletiu sobre a presença do teatro na escola, apontando os problemas e apresentando sugestões, como em **100 jogos dramáticos** e em **Como fazer teatrinho de bonecos**.

Ao comentar o teatro na educação no **Caderno 52** e no artigo intitulado “Teatro na Educação”, publicado na Revista **Dionysos**, Maria Clara defende que desenvolver a criatividade é tarefa do bom educador e critica a educação que cerceia a capacidade de criar, chamando-a de instrução. Ela definia “criar” como uma atividade contínua, que embora não ofereça diploma, oferece uma sensação perene de se caminhar para uma existência plena, por esse motivo era contra a entrega de soluções prontas para as crianças, porque isto desestimulava a criatividade delas.

No artigo “Teatro Infantil”, parte do acervo da Casa Rui Barbosa, a professora do Tablado mostra, claramente, o

seu conceito de educação, enfatizando a diferença entre educar e instruir em um longo parágrafo.

Educar é fazer a criança abrir os olhos para o mundo que a rodeia e dar oportunidades para que ela descubra este mundo. É despertar na criança a necessidade de uma atitude criadora. Muitas vezes confundimos educação com instrução. Podemos instruir uma pessoa ensinando-lhe como escovar os dentes, como vestir uma meia, como fazer um embrulho, como marchar, como decorar a letra de uma canção. Nestes casos ela estará aprendendo uma série de fórmulas que devem ser seguidas para melhor desempenho de cada função. Mas educação é coisa mais difícil. Quando estamos tentando educar, estamos procurando apenas mostrar caminhos, abrindo estradas, para que a criança possa descobrir sozinha suas próprias possibilidades. Temos, nós, os educadores, de despertar no aluno uma atitude criadora, isto é, mostrar a ele sua capacidade de inventar e transformar (MACHADO, s/d, p.01).

Por meio dessas palavras, Maria Clara Machado se reconhece como educadora e revela a sua concepção de educação, ao assumir uma postura contrária a da simples instrução, que visa apenas oferecer conhecimentos prontos aos alunos, de modo que estes os aprendam sem interação, reflexão e questionamentos. Ela é didática ao expor as suas ideias em relação a essa área, mostrando, por meio de exemplos práticos, procedimentos metodológicos que diferenciam o ato de instruir do de educar, como observamos na citação.

Nesse ponto a visão de Maria Clara se aproxima da de Paulo Freire, quando ele discute a educação imposta pela escola. O autor denomina este tipo de educação como “*ban-cária*”, no livro **Pedagogia do oprimido** (2009), porque a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante, que transfere e

transmite valores e conhecimentos, conduzindo-os à memorização mecânica dos conteúdos. Dessa forma, os alunos recebem, guardam e arquivam os depósitos, de modo que "(q)uanto mais se deixem 'encher', tanto melhores educandos serão". Para Freire, "não há criatividade, não há transformação, não há saber" nesta visão distorcida de Educação. A educação bancária se fundamenta na concepção do saber como "doação" dos professores (os sábios) para os alunos (os ignorantes), manifestando-se como um instrumento da ideologia da opressão, visto que há a absolutização da ignorância de maneira que o educador será sempre o detentor do saber, enquanto o educando será sempre o que não sabe (FREIRE, 2009, p.66-67).

A escritora mineira não utiliza o termo "educação bancária" em suas reflexões, mas a expressão "instruir", que se contrapõe ao ato de "educar", que na sua concepção, era "**fazer a criança abrir os olhos para o mundo que a rodeia** e dar-lhe a possibilidade de se maravilhar com cada nova descoberta que ela mesma vai fazendo do mundo que a cerca" (REVISTA DIONYSIOS, 1986, p.61). Nesse sentido, a educação é interativa, não depende apenas do professor, uma vez que o papel deste é o de auxiliar na descoberta e na construção do conhecimento, para que o aluno participe efetivamente desse processo e não seja um sujeito passivo que apenas "memoriza" os conteúdos impostos pelos currículos escolares. Para ela, a educação se fundamenta no desenvolvimento da criatividade dos alunos e não na apresentação de soluções prontas, de forma que são os alunos que devem construir o conhecimento, pensando e escolhendo os caminhos sozinhos.

Percebemos, portanto, que a visão de Educação da dramaturga corrobora com a de Paulo Freire ao defender a autonomia de ser e do saber do educando, quando o enxerga como um sujeito ativo na construção do saber e considera o seu conhecimento prévio e de mundo. No livro **Pedagogia da Autonomia** (1996), Freire concebe o aluno como um ser social

e histórico, que não chega vazio na escola, como um depósito a ser preenchido pelos conteúdos escolares, mas traz o seu conhecimento que deve ser respeitado. Como são dois autores contemporâneos e Freire é um dos grandes pensadores da área de Educação, poderíamos pressupor que ele a influenciou, entretanto não há, em seu acervo, nenhuma referência a este educador.

É importante observar que a educadora faz uma análise de como o nosso sistema educacional funciona, da maneira como o ensino regular é oferecido às crianças, problematizando-o e apontando caminhos para melhorá-lo. Embora não tenha sido professora de educação infantil, demonstrava conhecer a realidade das escolas brasileiras e a questionava, porque se preocupava, sobretudo, com as crianças, com o seu desenvolvimento físico, psicológico e afetivo. Por essa razão, sabia da importância de mostrar caminhos para que a criança descobrisse suas potencialidades e despertasse a sua criatividade pela via da educação escolar.

No livro **100 jogos dramáticos**, a autora discute os direcionamentos que o ensino deveria seguir em nosso país: “O objetivo do ensino deveria ser formar gente para viver num determinado lugar e não formar diplomados ignorantes de seus próprios problemas, adormecidos por erudição não digerida” (MACHADO, 2001, p. 9). A educadora não concordava com os currículos escolares, repletos de conteúdos teóricos, que não correspondiam e não se adequavam à realidade dos alunos, de modo que defendia que a escola se aproximasse da vida cotidiana das crianças e dos jovens, ensinando-os a refletir sobre o lugar em que vivem e a agir criticamente. Inclusive, chama atenção para o fato do currículo brasileiro da escola primária (Ensino Fundamental) ser muito mais sobrecarregado de matérias do que os currículos americanos e europeus. Nesse sentido, ela radicaliza (e tem consciência de que choca) ao mandar os alunos e professores fecharem os livros, para não continuarem assoberbados

cada vez mais de teorias, de idéias, muitas vezes aplicáveis a outros países mais desenvolvidos, mas que no Brasil só servem para sobrecarregar a inteligência, sem enriquecer a sensibilidade, que, desenvolvida, abrirá muito mais satisfatoriamente as portas para uma cultura de fato e não de fachada (MACHADO, 2001, p. 10).

Maria Clara aponta para o fato de que se a criança que estuda o Ensino Fundamental for instigada a prestar atenção nas pequenas coisas que a rodeiam, aprendendo a tirar conclusões, aguçar a curiosidade, o espírito inventivo e a imaginação. Assim, “(a)prendendo a absorver o mínimo, a sua ânsia de absorver o máximo começa a se desenvolver e ele (menino) aprende também a raciocinar, a desejar mais, a não se contentar com o pouco” (MACHADO, 2001, p. 10). Isto significa que o currículo escolar deve priorizar os conteúdos que as crianças necessitam no seu cotidiano, para que tenham condições de refletir e atuar de forma construtiva na sua realidade, buscando melhores condições de vida por meio da educação. Enquanto a escola permanecer distante da vida real do seu corpo discente, continuará impondo um ensino “alienado” que não forma para a vida, mas apenas informa uma grande parte de conteúdos que os alunos nunca saberão a importância, porque não serão necessários em suas vidas.

Maria Clara Machado acreditava que a educação deveria estar aliada à arte, mais, especificamente, ao teatro. Ela se preocupou com isto desde o tempo em que foi bandeirante, como pudemos verificar ao ler o artigo “Alfabetizando”, no qual mostra o papel das pessoas que fazem a educação artística das crianças:

A função do professor, do educador, daqueles que pretendem educar a criança através da arte, seja desenho, música ou teatro, é dar a criança instrumentos para que ela descubra o seu próprio caminho. Esse caminho

ela vai descobrir através das práticas de criatividade. Criar é uma atividade permanente, que dará a criança uma sensação de constante caminhar para uma maior plenitude de existência, uma maior capacidade de apreciar o mundo, e o que é mais importante, tirar dele prazer de viver (MACHADO, s/d, p.01).

Nesse trecho, a autora evidencia mais uma vez a importância da criatividade para a vida das crianças, como fonte de prazer. Ela não especifica quais são os instrumentos que devem ser dados pelos professores e nem as “práticas de criatividade”, as quais fazem parte deste caminho que deve ser descoberto pelos alunos. Contudo, a filha de Aníbal Machado acreditava que o caminho para levar o público ao teatro era oferecer uma educação para o teatro nas escolas. Quando esteve à frente do Serviço dos Teatros e Diversões do Estado da Guanabara, uma das suas iniciativas foi estudar esta alternativa e encaminhar projetos para tentar concretizá-la. Em sua opinião,

É nas escolas que tem de começar a educação para o teatro. Não a de atores, mas a de público. A preparação de professores para realizar jogos dramáticos com as crianças de escola é o primeiro passo, e o assunto já está sendo estudado e encaminhado; já existem alguns elementos aptos a realizar esse trabalho e a questão é não querer fazer mais do que é possível no momento, mas fazer tudo o que é possível, e preparar o caminho para que no futuro seja sempre possível fazer mais (REVISTA DIONYSIOS, 1986, p.184).

Maria Clara aponta, nessa citação, um caminho concreto no sentido de educar para o teatro: preparar os professores para que realizem o jogo dramático nas escolas, mostrando que a educação para o teatro tem como objetivo formar “público” e não atores. Nesse ponto, queremos acrescentar às

palavras da dramaturga que o professor de Literatura também tem de formar leitores de texto dramático. Contudo, se o professor, além da leitura de peças em sala de aula, deseja realizar um outro tipo de trabalho que envolva as crianças de forma lúdica, como em uma brincadeira, o jogo dramático é um excelente caminho.

### **Fechando as cortinas**

Maria Clara Machado transformou o Tablado, ao longo do seu desenvolvimento, em uma escola, por causa da sua vocação de educadora e de formadora atenta às necessidades da realidade que a cercava, tanto que, segundo Raquel Goraieb (2004, p.231), semeou, entre os professores que atuam no Tablado, a consciência de que estão fazendo educação pela arte nos “cursos livres” e de que este trabalho possui uma natureza essencialmente pedagógica, de modo que não preparam apenas artistas, mas indivíduos críticos e atentos ao seu papel de cidadãos. Logo, a dramaturga criou uma escola e formou professores empenhados em promover o desenvolvimento pessoal da criança através das atividades desempenhadas naquele espaço.

A escritora mineira foi uma educadora atenta à realidade do seu meio e de seu país. Esta face pouco conhecida de uma das dramaturgas mais importantes do Teatro Infantil Brasileiro nos revelou uma grande mulher de teatro e da educação, que, mesmo antes de iniciar a sua carreira teatral, já era sensível, questionava e refletia sobre o sistema educacional imposto às crianças. Portanto, em livros, artigos, entrevistas, palestras, entre outros trabalhos, deixou uma contribuição valiosa, especialmente, para os professores que, como ela, questionam e querem melhorar o ensino oferecido nas escolas do Brasil.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2006.
- BENEDETTI, Lúcia. **O casaco encantado**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.
- BENEDETTI, Lúcia (Org.). **Teatro Infantil**. Rio de Janeiro: SNT-MEC, 1971.
- \_\_\_\_\_. **Teatro Infantil**. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1957.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. Edição revista por João Moura Jr. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008. 437 p.
- CAMPOS, Cláudia Arruda de. **Maria Clara Machado**. Série Artistas Brasileiros. São Paulo: EDUSP, 1998.
- COELHO NETO; BILAC, Olavo. **Theatro Infantil**. 6. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1930.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GORAYEB, Raquel Vaserstein. **O tablado - mais de meio século de teatro e educação: História-memória. A chave para a perenidade do mais duradouro grupo teatral do Brasil**. 1V. 246p. Doutorado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - FACULDADE DE EDUCAÇÃO. Campinas, 2004.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- LOMARDO, Fernando. **Teatro infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MACHADO, Maria Clara. **Teatro I**. Rio de Janeiro: Agir, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Teatro IV**. 6. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Teatro V**. 5. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001.
- \_\_\_\_\_; ROSMAN, Marta. **100 Jogos Dramáticos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Teatro III**. 11. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Teatro VI**. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1999.
- \_\_\_\_\_. **A aventura do teatro**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1985.

\_\_\_\_\_. **Teatro II**. 3. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

\_\_\_\_\_. **Como fazer teatrinho de bonecos**. Rio de Janeiro: Agir, 1970.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Tradução de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2003.

**REVISTA DIONYSOS**. O Tablado. N.27. 1986. INACEN. Rio de Janeiro. 256 p.

\_\_\_\_\_. N.18. ANO XXV. 1974. INACEN. Rio de Janeiro. 179 p.

SERVIÇO NACIONAL DE TEATRO - MEC - FUNARTE. **Teatro Infantil**. Brasília: Departamento de Documentação e Divulgação, 1976. Coleção Prêmios.

SOUZA, Denise Moreira. **Pluft: o avesso poético de um fantasma**. Rio de Janeiro: INACEN, 1986.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na Sala de Aula: o livro do professor**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007.

### Sites

Acervo de Maria Clara Machado presente na Fundação Casa de Rui Barbosa - <http://fcrb2.rionet.com.br/casaruibarbosa/apeb/>  
Teatro O Tablado - <http://www.otablado.com.br/>



## A IMPORTÂNCIA DOS PREFÁCIOS NO ENSINO DO ROMANTISMO

*André de Sena*

(Prof. Dr. - Depto. Letras - UFPE)

### Introdução

Há várias maneiras possíveis de se abordar teoricamente o universo da literatura romântica, incluindo o brasileiro. Uma delas é a leitura atenta dos prefácios tanto das obras mais importantes, como também das epígonas, que revela as entrelinhas e os bastidores da recepção artística do período, os processos de intertextualidade, as intencionalidades e expectativas, e, principalmente, em se tratando de Romantismo, o ânimo para a quebra de paradigmas, ou para a continuidade das propostas formais e de decoro classicistas.

O próprio surgimento do Romantismo europeu está completamente atrelado aos aguerridos prefácios que autores alemães, ingleses, franceses e de outras nacionalidades, anexavam às suas obras literárias, de diversas modalidades de poesia, romance, conto, drama etc. Comentemos apenas dois deles, por questões de brevidade, fundamentais para que as correntes e modalidades românticas se impusessem no âmbito literário criativo oitocentista: o "Prefácio" às *Baladas líricas* (1800), escrito em conjunto entre os poetas ingleses William Wordsworth (1770-1850) e Samuel Taylor Coleridge (1772-1834); e o "Prefácio" ao drama *Cromwell* (1827), do escritor francês Victor Hugo (1802-1885).

## A voz dos prefácios

No primeiro, observamos uma referência do próprio Wordsworth a respeito da funcionalidade/intencionalidade dos prefácios, não só como definidores das novas escolhas estéticas a serem plasmadas pelos artefatos líricos, mas também, como gênero que se impõe, semelhante aos ensaios, por suas inatas particularidades:

Diversos amigos meus anseiam pelo êxito destes poemas, por acreditarem que, se neles se realizaram realmente os pontos de vista que presidiram a sua composição, então aqui foi produzido um tipo de poesia adequado ao interesse permanente da humanidade, e significativo na qualidade e na multiplicidade de suas relações morais. Por esta razão, eles me aconselharam a anteceder-lo de uma defesa sistemática da teoria que presidiu à sua criação. (Wordsworth, 1987, p. 169)

É dessa forma que o autor inicia a defesa da nova poesia e sensibilidade românticas, em suas palavras, naquela ocasião, “tão concretamente diferentes [das obras] dos que merecem reconhecimento geral no momento” (p. 170). Como o Romantismo é uma estética que privilegia o subjetivo ao objetivo, o particular ao universal, a liberdade criativa e um novo senso de *naturalidade* à imitação e idealização dos gêneros e tópicos oriundos da Antiguidade clássica, faz-se necessária uma teorização inicial para que o leitor – ainda desacostumado a tais experimentações – possa pisar de alguma forma em terreno parcialmente reconhecido. Outra característica importante dos prefácios românticos, que endossam o famoso “Fragmento 116” de Friedrich Schlegel (o qual define a poesia romântica, ainda em fins do século XVIII, como “universal” e “progressiva”), é o fato de que buscam pensar teoricamente a Literatura, reunindo a um só tempo ficcionalidade, crítica literária, filosofia e estética, num todo coeso. Ou seja,

os prefácios iniciam nas obras um processo autorreflexivo que se espalhará em todo o livro. Longe de desejar realizar um estudo pormenorizado do "Prefácio" de Wordsworth, cumpre observar, resumidamente, a intenção do mesmo em relação às *Baladas líricas*:

Portanto, o principal objetivo a que me propus nestes poemas foi escolher incidentes e situações da vida comum e narrá-las ou descrevê-las totalmente, tanto quanto possível, com a escolha de uma linguagem realmente utilizada pelas pessoas, e, ao mesmo tempo, dar-lhes um certo tom de imaginação que apresentasse à mente coisas comuns num aspecto pouco usual. Além disso, e primordialmente, tornar tais incidentes e situações interessantes ao reconstituir nelas, com veracidade mas sem ostentação, as leis primárias da nossa natureza, principalmente no que diz respeito à maneira por que associamos idéias em estado de exaltação. Escolheu-se, de modo geral, a vida humilde e rústica, porque nesta condição as paixões essenciais do coração encontram melhor solo para atingirem a maturidade, sofrem menos restrições e falam numa linguagem mais clara e enfática. (Wordsworth, 1987, p. 171)

Tal excerto, contido no "Prefácio" às *Baladas líricas*, resume perfeitamente a dinâmica da poesia de Wordsworth, um dos autores que iniciam um processo que será recorrente na série romântica, a saber, o de se voltar à linguagem e cultura populares em busca de novas sensibilidades estéticas, distantes da solenidade da dicção poética classicista, tão contrária a estes usos populares. Um simples trecho do "Prefácio" sintetiza perfeitamente a nova postura romântica de mergulho do eu na natureza, no caso de Wordsworth, uma natureza que ora é cantada sob a forma de grandes paisagens lacustres em que a subjetividade do eu lírico se projeta num anseio de infinito, ora a partir de espaços privados, nos ver-

so inspirados pelo imaginário popular e rotina dos trabalhadores dos condados ingleses. Tal postura ajudou a valorizar certos registros do idioma inglês, da mesma forma como uma das vertentes do Romantismo brasileiro se voltará ao elemento típico para a construção de uma nova poética, do poema "O sertanejo" de Álvares de Azevedo (*Lira dos vinte anos*), ao indianismo de Alencar e Gonçalves Dias; da dicção popular de Casimiro de Abreu aos idiomalabarismos urbano-tupis de Sousândrade.

Neste mesmo prefácio também se acusará outra vertente muito cara ao movimento romântico como um todo, com a delimitação entre as estéticas de Wordsworth e Coleridge. Enquanto aquele propõe uma *poiesis* até certo ponto mimética, em que, apesar de subjetivizada pela emoção e melancolia do eu-lírico, vê-se a natureza sob uma feição *real*; Coleridge irá propugnar uma dimensão mais imaginativa em relação à realidade, numa perspectiva de liberdade criativa que vai além das dimensões miméticas do Romantismo. É dentro desta perspectiva que assumirá uma poesia de imaginação completamente desvincilhada da verossimilhança, importantíssima para a noção de texto como escritura autônoma, a impor sua própria imanência, recriando o real em suas particularidades. Assim, vemos, num mesmo prefácio, duas escolhas diversas que servirão de marcos a todo o Romantismo: a que se volta aos veios da cultura popular e busca o novo dentro de suas próprias dinâmicas; e a que pregará a liberdade sem peias da imaginação, atitude fundamental, por exemplo, para a escrita de poemas imaginativos, contos fantásticos, romances góticos etc., gêneros, subgêneros e modos não miméticos, mas autorreferentes.

No caso de Victor Hugo, a importância dos prefácios que antecedem suas obras é tão grande a ponto de serem os responsáveis pela grande revolução conceitual romântica na França. A defesa que o "Prefácio" do drama *Cromwell* faz da necessidade do conúbio entre grotesco e sublime, da quebra

do decoro e verossimilhança, da mistura dos gêneros já proposta pelo teórico alemão Friedrich Schlegel, será exaltada por toda uma geração de artistas e se refletirá na produção dos mesmos, incluindo alguns brasileiros (mais afeitos ao romantismo francês do que ao inglês e alemão, até mesmo devido a questões idiomáticas).

O prefácio de Hugo, cuja meta seria “antes a intenção de desfazer do que de fazer poéticas”, revela o traço iconoclasta típico de outros prefácios do Romantismo europeu:

O sublime sobre o sublime dificilmente produz um contraste, e tem-se necessidade de descansar de tudo, até do belo. Parece, ao contrário, que o grotesco é um tempo de parada, um termo de comparação, um ponto de partida, de onde nos elevamos para o belo com uma percepção mais fresca e mais excitada. (Hugo, 2007, p. 33)

Vê-se como a arbitrária distinção dos gêneros se desmorona depressa diante da razão e do gosto. Não se poderia menos facilmente arruinar a pretensa regra das duas unidades. Dizemos duas e não três unidades, visto que a unidade de ação ou de conjunto, a única verdadeira e fundada, está há muito tempo fora de causa. (p. 51)

Digamo-lo, pois, ousadamente. Chegou o tempo disso, e seria estranho que nesta época, a liberdade, como a luz, penetrasse por toda a parte, exceto no que há de mais nativamente livre no mundo, nas coisas do pensamento. Destruamos as teorias, as poéticas e os sistemas. Derrubemos este velho gesso que mascara a fachada da arte! Não há regras nem modelos [...] (p. 64)

O “Prefácio” a *Cromwell* será exaltado como manifesto do próprio Romantismo europeu, no que este traz de mais auspicioso aos artistas da época: a possibilidade de se criar

uma arte desvencilhada das rígidas estruturas normativas exigidas pelo cânone neoclássico; fruto da imaginação, liberdade e criatividade de seus autores. Uma ida além do *decoro*, com a desobrigação de se construir uma arte vinculada a proposições pedagógicas carregadas de normatividade e puritanismo, que impediam a livre expansão da imaginação e o trato com temas até então proibidos (anti-heróis, grotesco, elementos góticos ligados ao horror, morbidez, *loci horrendi* etc). Em suma, o ganho da noção de que a verdadeira prope-dêutica da arte está associada à capacidade imaginativa de um autor.

Assim, sob esta perspectiva e ainda dentro do contexto da primeira metade do século XIX, como serão plasmados os prefácios das obras românticas brasileiras? Eles também comungarão das sugestões libertárias das matrizes europeias, ao tempo que, dentro de um processo político *sui generis* associado à Independência, proporão a *nova* literatura nacional? Tentando responder a pergunta, analisarei apenas três deles, a título de sugestão para uma abordagem teórica e didática relacionada ao Romantismo brasileiro, respectivamente, de obras de Gonçalves de Magalhães (1811-1882), Gonçalves Dias (1823-1864) e Álvares de Azevedo (1831-1852).

De início, cumpre lembrar que o crítico Antonio Candido (2007, p. 367), ao referir-se à Primeira geração romântica brasileira, encabeçada por Gonçalves de Magalhães, a descreveu como “vacilante”, no sentido de que seus componentes “ainda [eram] um pouco neoclássicos”, “românticos com reservas mentais”:

Foi, portanto, um grupo *respeitável*, que conduziu o Romantismo inicial para o conformismo, o decoro, a aceitação pública. Nada revolucionário de temperamento ou intenção e, além do mais, sem sofrer qualquer antagonismo por parte dos mais velhos, poucos e decadentes, o seu principal trabalho foi oficializar a re-

forma. Amparados pelo Instituto Histórico, instalados nas três revistas mencionadas, deram-lhe viabilidade, aproximando-a do público e dos figurões, aos quais se articularam em bem montadas *cliques*, nelas escudando a sua obra e a sua pessoa. Era grande a comunidade de interesses entre os brasileiros cultos de toda idade e orientação, voltados para o progresso intelectual como forma de desdobramento da Independência. (p. 368)

O “Prefácio” de *Suspiros poéticos e saudades* (1836), obra de Gonçalves de Magalhães, tida como primeiro marco do Romantismo autoconsciente no Brasil, reflete à perfeição esta comunhão entre o decoro classicista e uma subjetividade romântica atenta ao senso de medida, a repercutirem nos poemas da obra. De início, o autor referenda o próprio gênero prefácio, seguindo os passos de outros textos europeus:

Pede o uso que se dê um prólogo ao livro, como um pórtico ao edifício; e como este deve indicar por sua construção a que divindade se consagra o templo, assim deve aquele designar o caráter da obra. Santo uso de que nos aproveitamos para desvanecer alguns preconceitos, que talvez contra este livro se elevem em alguns espíritos apoucados. (Magalhães, 1836, p. 1)

Em seguida, se observa o jogo intertextual que a obra propõe, ainda no “Prefácio”:

É um livro de poesias escritas segundo as impressões dos lugares; ora sentado entre as ruínas da antiga Roma, meditando sobre a sorte dos impérios; ora no cimo dos Alpes, a imaginação vagando no infinito como um átomo no espaço; ora na gótica catedral, admirando a grandeza de Deus e os prodígios do cristianismo; ora entre os ciprestes que espalham sua sombra sobre túmulos; ora, enfim, refletindo sobre a sorte da pátria, sobre as paixões dos homens, sobre o nada da vida.

São poesias de um peregrino, variadas como as cenas da natureza, diversas como as fases da vida, mas que se harmonizam pela unidade do pensamento e se ligam como os anéis de uma cadeia; poesias d'alma e do coração, e que só pela alma e o coração devem ser julgadas. (p. 1)

Acusam-se neste trecho as diversas influências românticas que a obra sugere. Antonio Candido nos recorda que a efetiva contribuição de *Suspiros poéticos* ao Romantismo brasileiro seria a nota exótica e subjetiva ofertada pela experiência da viagem. Magalhães não chegou a devassar os desertos orientais como Byron, mas suas andanças pelos espaços urbanos da França e Itália (países, ao fim e ao cabo, geralmente tidos como classicistas) acabaram gerando a nota subjetiva da experiência privada, transfigurada em poesia genuinamente autoral. A escritura sentimentalista em trânsito é uma tópica desde os tempos de J. J. Rousseau (1712-1778) e esta meditação específica sobre a efemeridade das coisas revela a influência das viagens de *René* (1802), de Chateaubriand (1768-1848). Os usos religiosos (a "catedral gótica") asseguram a participação da lira de Magalhães nas imagens poéticas que se concretizam através da experiência subjetiva e emotiva do catolicismo (a exemplo do que ocorre nas obras católicas do já aludido Chateaubriand, na oratória de Luís de Mont'Alverne e toda uma corrente católica romântica que influenciou a Primeira geração do Romantismo brasileiro), imaginário também explorado nos prefácios e obras de Junqueira Freire (1832-1855). Por sua vez, a meditação entre os túmulos acusa a influência da *graveyard poetry*, ou "poesia de cemitério" filosófica e melancólica do Pré-romantismo inglês, também participante dessa mesma atitude religiosa. Por último, a partir da frase "[...] refletindo sobre a sorte da pátria, sobre as paixões dos homens, sobre o nada da vida [...]", observamos a tópica do ufanismo/patriotismo que enformará a

maior parte das composições de *Suspiros poéticos*, e a presença de um provável modo ultrarromântico, na experiência poética dos temas ligados ao nada e ao vazio (“refletindo [...] sobre o nada da vida”).

Contudo, a dinâmica romântica não será capaz de obumbrar o decoro classicista. Isso fica bem claro quando o autor passa a discutir o escopo do livro, seu “fim, gênero e forma” (vejamos trechos referentes aos dois primeiros):

O fim deste livro, ao menos aquele a que nos propusemos, que ignoramos se o atingimos, é o de elevar a poesia à sublime fonte donde ela emana, como o eflúvio d’água, que da rocha se precipita, e ao seu cume remonta, ou como a reflexão da luz ao corpo luminoso; vingar ao mesmo tempo a poesia das profanações do vulgo, indicando apenas no Brasil uma nova estrada aos futuros engenhos. A poesia, este aroma d’alma, deve de contínuo subir ao Senhor; som acorde da inteligência deve santificar as virtudes e amaldiçoar os vícios. O poeta, empunhando a lira da razão, cumpre-lhe vibrar as cordas eternas do santo, do justo e do belo [...]

Ora, tal não tem sido o fim da maior parte dos nossos poetas; e o mesmo Caldas, o primeiro dos nossos líricos, tão cheio de saber e que pudera ter sido o reformador da nossa poesia, nos seus primores d’arte, nem sempre se apoderou desta idéia; compõe-se uma grande parte de suas obras de traduções; e quando ele é original causa mesmo dó que cantasse o homem selvagem de preferência ao homem civilizado, como se a este superasse, como se a civilização não fosse obra de Deus, a que era o homem chamado pela força da inteligência com que a Providência dos mais seres o distinguira!

Outros apenas curaram de falar aos sentidos; outros em quebrar todas as leis da decência! [...]

O poeta sem religião e sem moral é como o veneno derramado na fonte, onde morrem quantos procuram aí aplacar a sede. (Magalhães, s.d., p. 1-2)

Alguns pontos devem ser elencados e discutidos: 1) Observa-se, neste prefácio 'romântico', apenas o elogio do sublime (tão típico da estética classicista); 2) Fala-se em "vingar" a poesia "das profanações do vulgo" (outro momento classicista, contrário, por exemplo, ao grotesco hugoano e ao mergulho na alma popular de Wordsworth); 3) Há um embrião de normatividade quando o autor afirma que sua obra pretende indicar "uma nova estrada aos futuros engenhos" poéticos brasileiros (atitude contrária aos prefácios românticos em geral, que insistem no fator da *originalidade* – o "Prefácio" a *Cromwell*, por exemplo, 'proíbe', nas entrelinhas, a imitação ao próprio Hugo); 4) Segundo Magalhães, a poesia, ainda acordada à moral classicista, deve "santificar as virtudes e amaldiçoar os vícios" (ora, se assim o fosse, a maior parte da literatura romântica, que aprendeu a separar a ética da estética, o *ficto* do *facto*, não existiria); 5) A "lira da razão", atada ao "santo", ao "justo" e ao "belo", é invocada, mas, por outro lado, não se possibilita sua conjunção com os instrumentos do noturno, o satanismo byroniano, o fantástico hoffmanniano, o grotesco hugoano...; 6) Há uma crítica à "originalidade" do poeta Domingos Caldas Barbosa (autor da *Viola de Lereno*, considerado o pai da modinha popular brasileira, cujas trovas eram cantadas ao som de uma viola com cordas de arame), que teria optado em cantar "o homem selvagem de preferência ao homem civilizado" (novamente, uma postura classicista e normativa à maneira do crítico francês Nicolas Boileau, cuja *Arte poética* proibia os refinados parisienses de irem a determinados lugares da cidade em que se apresentavam trupes populares – a farsa da "Pont Neuf", a *Commedia dell'Arte* etc.); 7) Por fim, o prefácio se esteia nos princípios da religiosidade e da moral, impossibilitando a irrupção daque-

las características noturnas tão caras ao grande Romantismo imaginativo europeu.

Tal postura normativa, que dificulta a experiência libertária romântica, pode ser explicada por vários fatores empíricos. Sabe-se que Gonçalves de Magalhães 'adere' ao Romantismo estando em Paris, onde fora estudar e organizar o Instituto Histórico e Geográfico subvencionado pelo imperador D. Pedro II. Lá, toma contato com as correntes românticas também através do poeta português Almeida Garrett. Da mesma forma que este, em relação ao Romantismo português, Magalhães irá privilegiar uma atitude classicizante e iluminista no Brasil, imbricada à experiência da subjetividade romântica, já que, aos países periféricos em que a própria cultura clássica e humanista não fora introjetada e cuja necessidade maior seria a consolidação das instituições sociais (lembrando que o Brasil só muito recentemente passara a constituir nação autônoma), pareciam supérfluos a evasão melancólica, o devaneio onírico, a imaginação fantástica. É isso, em resumo, que o "Prefácio" de Magalhães revela nas entrelinhas, repercutindo em toda produção poética dos *Suspiros*.

Outro nome de peso da Primeira geração romântica brasileira, Gonçalves Dias, também foi pródigo na escrita de prefácios em sua extensa produção ficcional. Tomemos agora o de sua obra de estreia, *Primeiros cantos* (1846); por ser mais curto, poderemos lê-lo integralmente:

Dei o nome de *Primeiros cantos* às poesias que agora publico, porque espero que não serão as últimas.

Muitas delas não têm uniformidade nas estrofes, porque menosprezo regras de mera convenção; adotei todos os ritmos da metrficação portuguesa, e usei deles como me pareceram quadrar melhor com o que eu pretendia exprimir.

Não têm unidade de pensamento entre si, porque foram compostas em épocas diversas - debaixo de céu

diverso – e sob a influência de impressões momentâneas. Foram compostas nas margens viçosas do Mondego e nos píncaros enegrecidos do Gerez – no Doiro e no Teia – sobre as vagas do Atlântico, e nas florestas virgens da América. Escrevi-as para mim, e não para os outros; contentar-me-ei, se agradarem; e se não... é sempre certo que tive o prazer de as ter composto.

Com a vida isolada que vivo, gosto de afastar os olhos de sobre a nossa arena política para ler em minha alma, reduzindo à linguagem harmoniosa e cadente o pensamento que me vem de improviso, e as idéias que em mim desperta a vista de uma paisagem ou do oceano – o aspecto enfim da natureza. Casar assim o pensamento com o sentimento – o coração com o entendimento – a idéia com a paixão – cobrir tudo isto com a imaginação, fundir tudo isto com a vida e com a natureza, purificar tudo com o sentimento da religião e da divindade, eis a Poesia – a Poesia grande e santa – a Poesia como eu a compreendo sem a poder definir, como eu a sinto sem a poder traduzir.

O esforço – ainda vão – para chegar a tal resultado é sempre digno de louvor; talvez seja este o só merecimento deste volume. O Público o julgará; tanto melhor se ele o despreza, porque o Autor interessa em acabar com essa vida desgraçada, que se diz de Poeta.

Detectamos, neste prefácio, uma maior aproximação das novas propostas estéticas do romantismo europeu: 1) Em primeiro lugar, o autor subsume as regras de composição à sua própria subjetividade poética; trata-se do *gênio* romântico sobrelevando-se ao *engenho* classicista; 2) Dias se afasta do moralismo literário, no momento em que privilegia o ideal estético e a poesia em primeiro lugar (“Escrevi-as para mim, e não para os outros; contentar-me-ei, se agradarem; e se não... é sempre certo que tive o prazer de as ter composto”); ou seja, a criatividade evolui de maneira autorreferente, sem que observemos, aqui, o que Candido chama de “Literatura a rebo-

que" (a 'ficcionalidade' como simples suporte ou veículo de ideias, conceitos, moralismos, catequismos...); 3) Observamos outra vez a tópica da natureza influenciando a *poiesis*: não mais a natureza idealizada dos classicistas, mas a idealizada pelos românticos ("o pensamento [casado] com o sentimento") - numa nova percepção do sublime também atrelada a geografias outras ("as florestas virgens da América"...), em suma, a normatividade dos gêneros clássicos/classicistas preterida à Natureza (romântica); 4) A inspiração rapsódica do gênio romântico; o improviso ("a influência de impressões momentâneas", a "linguagem harmoniosa e cadente" do "pensamento que [...] vem de improviso"); 5) A imaginação - e não o decoro, a moral, o ensinamento, a religião (Dias opta por um "sentimento da religião", que é algo distinto, romântico, a Poesia é santa e não o contrário) - serve de amálgama, superior e final, a outras acepções ligadas ao *Logos*, em meio ao conúbio romântico entre grotesco e sublime ("casar assim o pensamento com o sentimento - o coração com o entendimento - a idéia com a paixão - cobrir tudo isto com a imaginação [...]"); 6) Na frase final do "Prefácio", observa-se a imagem do poeta vaticinado, maldito, pela condição própria do artista na visão romântica, que é descentrada como a arte que cria, e não apolínea e autocentrada como na estética clássica.

Em muitos aspectos, podemos ligar este "Prefácio" gonçalvino ao icônico "Fragmento 116" de Friedrich Schlegel, escrito em 1798, teórico de grande importância para o estudo do movimento romântico, do qual extraio alguns excertos:

A poesia romântica é uma poesia universal progressiva. Seu objetivo não é meramente reunir todos os gêneros separados da poesia e pôr em contato poesia, filosofia e retórica. Ela quer e deve também misturar e fundir poesia e prosa, inspiração e crítica, poesia de arte e poesia da natureza, tornar a poesia viva e sociável,

e a sociedade e a vida poéticas [...]. (Schlegel, 1987, p. 54)

Pode se perder assim naquilo que descreve, a ponto de fazer pensar que seu único fim é caracterizar os indivíduos poéticos de todos os tipos; e contudo ainda não há qualquer forma capaz de expressar a totalidade do espírito de um autor: de modo que muitos artistas que desejavam apenas escrever um romance acabaram nos fornecendo um retrato de si mesmos [...] (p. 55)

O gênero da poesia romântica ainda está em estado de formação, e é de fato sua verdadeira essência, o eterno devenir, sem jamais se dar por acabado [...]. Só ele é infinito, assim como só ele é livre; e ele reconhece como primeira lei que a vontade do poeta não deve sofrer nenhuma lei que o domine [...] (p. 55)

A forma do fragmento romântico nos aparece, assim, como uma espécie de prefácio sintético, condensado. Gonçalves Dias repercute, no Brasil, as propostas do primeiro Romantismo alemão, o Círculo de Jena (do qual os irmãos August e Friedrich Schlegel fizeram parte), quando tece as considerações analisadas acima em seu "Prefácio" aos *Primeiros cantos*. Como Schlegel, Dias não define a poesia ("a Poesia como eu a compreendo sem a poder definir, como eu a sinto sem a poder traduzir"), não busca etiquetá-la em gêneros e/ou estamentalizações, mas experienciá-la de forma autorreflexiva. Tal postura marcará profundamente sua produção poética, que buscará unir aos novos conteúdos, novas formas, sendo um dos maiores exemplos desta união entre fundo/forma, tão romântica, o poema "A tempestade", em que simula, através da métrica dos versos (dissílabos, trissílabos, tetrassílabos... até chegar aos hendecassílabos e retornar, depois de um clímax, às medidas menores em direção novamente aos dissílabos), o início da chuva (as primeiras gotas),

seu constante avolumar e transformação em tormenta, até o fim da procela e o retorno às primeiras gotas, na típica experiência romântica (o “fundo” ou substrato do poema) com uma natureza que sai dos limites.

Observamos a aproximação do prefácio gonçalvino (e de sua poesia) das construções autoconscientes do grande Romantismo imaginativo. Cumpre agora realizar uma breve análise de outro importante prefácio romântico brasileiro, neste caso, da Segunda geração, para ver o momento em que a estética ou série romântica foi de uma vez por todas assimilada pelos autores nacionais, através de uma proposta metodológica que privilegia a análise teórica dos prefácios como fundamental ao repasse de conteúdos. Trata-se do não menos famoso “Prefácio” à segunda parte da *Lira dos vinte anos*, do poeta paulistano Álvares de Azevedo:

Cuidado, leitor, ao voltar esta página!

Aqui dissipa-se o mundo visionário e platônico. Vamos entrar num mundo novo, terra fantástica, verdadeira ilha Baratária de D. Quixote, onde Sancho é rei e vivem Panúrgio, sir John Falstaff, Bardolph, Fígaro e o Sganarello de D. João Tenório: – a pátria dos sonhos de Cervantes e Shakespeare.

Quase que depois de Ariel esbarramos em Caliban.

A razão é simples. É que a unidade deste livro funda-se numa binomia: – duas almas que moram nas cavernas de um cérebro pouco mais ou menos de poeta escreveram este livro, verdadeira medalha de duas faces. Demais, perdoem-me os poetas do tempo, isto aqui é um tema, senão mais novo, menos esgotado ao menos que o sentimentalismo tão *fashionable* desde Werther até René.

Por um espírito de contradição, quando os homens se vêem inundados de páginas amorosas preferem um conto de Bocaccio, uma caricatura de Rabelais, uma cena de Falstaff no *Henrique IV* de Shakespeare, um provérbio fantástico daquele *polisson* Alfredo de Mus-

set, a todas as ternuras elegíacas dessa poesia de arremedo que anda na moda e reduz as moedas de ouro sem liga dos grandes poetas ao troco de cobre, divisível até ao extremo, dos liliputianos poetastros. Antes da Quaresma há o Carnaval.

Há uma crise nos séculos como nos homens. É quando a poesia cegou deslumbrada de fitar-se no misticismo e caiu do céu sentindo exaustas as suas asas de ouro.

O poeta acorda na terra. Demais, o poeta é homem: *Homo sum*, como dizia o célebre Romano. Vê, ouve, sente e, o que é mais, sonha de noite as belas visões palpáveis de acordado. Tem nervos, tem fibra e tem artérias – isto é, antes e depois de ser um ente idealista, é um ente que tem corpo. E, digam o que quiserem, sem esses elementos, que sou o primeiro a reconhecer muito prosaicos, não há poesia.

O que acontece? Na exaustão causada pelo sentimentalismo, a alma ainda trêmula e ressoante da febre do sangue, a alma que ama e canta, porque sua vida é amor e canto, o que pode senão fazer o poema dos amores da vida real? Poema talvez novo, mas que encerra em si muita verdade e muita natureza, e que sem ser obsceno pode ser erótico, sem ser monótono. Digam e creiam o que quiserem: – todo o vaporoso da visão abstrata não interessa tanto como a realidade formosa da bela mulher a quem amamos.

O poema então começa pelos últimos crepúsculos do misticismo, brilhando sobre a vida como a tarde sobre a terra. A poesia puríssima banha com seu reflexo ideal a beleza sensível e nua.

Depois a doença da vida, que não dá ao mundo objetivo cores tão azuladas como o nome britânico de *blue devils*, descarna e injeta de fel cada vez mais o coração. Nos mesmos lábios onde suspirava a monodia amorosa, vem a sátira que morde.

É assim. Depois dos poemas épicos, Homero escreveu o poema irônico. Goethe depois de *Werther* criou o *Faust*. Depois de *Parisina* e o *Giaour* de Byron vem o

*Cain e Don Juan - Don Juan* que começa como *Cain* pelo amor e acaba como ele pela descrença venenosa e sarcástica.

Agora basta.

Ficarás tão adiantado agora, meu leitor, como se não lesse essas páginas, destinadas a não serem lidas. Deus me perdoe! assim é tudo!... até os prefácios! (Azevedo, 2000, p. 190-191).

Álvares de Azevedo endossa e concretiza, no Brasil, teórica e literariamente, as exegeses românticas europeias em duas perspectivas. A primeira é a hugoana, relativa ao necessário conúbio entre o sublime e o grotesco: a binomia alvaresiana, fundada na conjunção entre o alto e o baixo (Ariel e Caliban - personagens shakespearianos que simbolizam o etéreo e o terreno, respectivamente), é clara na exigência do *novo*, de uma busca por outras centelhas poéticas que ampliem tanto o universo temático como o próprio fazer literário. Assim, os poemas da primeira parte da *Lira dos vinte anos*, etéreos, oníricos, sublimes, serão desmistificados na segunda parte da obra, semântica e formalmente, através do grotesco, do riso, da desmistificação.

A segunda perspectiva é a byroniana: Álvares, como o bardo bretão, implode seminalmente a noção de que a arte tem de educar através da moral, e não, em último caso, por ela mesma. A influência de Lord Byron é importante neste sentido, pois o luciferino que as engendra ("luciferino" em sentido lukácsiano, de personagem descentrado) fomentará toda a nova estética (e é preciso sempre estudar e ensinar o Romantismo pela mediação de um olhar que desperte sua novidade, vanguarda, quebra de paradigmas, e jamais como produto ultrapassado do século XIX). Esta binomia e este fecundo sentido de descentramento poderão ser encontrados em todas as obras de Álvares de Azevedo, um dos maiores criadores do Romantismo autoconsciente brasileiro, que não

se sentiu confrangido em sua produção autoral por estar além do *decoro classicista-romântico* que limitou a maior parte dos escritores nacionais, e capaz de dar lume de preciosas pérolas góticas de enredo sombrio (*Noite na taverna*) aos dramas fantásticos (*Macário*), passando pelos poemas narrativos que mesclavam gêneros (*O livro de Fra Gondicário*), dentre outras obras imaginativas, autorreferentes, plasmadoras de verossimilhanças *internas*, imanentes às diegeses.

### Considerações finais

E assim se completa um ciclo, através da leitura de importantes prefácios. Do classicismo-romantismo da Primeira geração à autonomia da arte ditada por autores da Segunda. É bom, por fim, recordar que a obra alvaresiana foi, até o século XX, tida pela crítica e resumida como “escapista” – palavra preconceituosa que deveria ser abolida dos manuais e livros didáticos que a tratam como “característica” da “escola” romântica. Tanto o termo “escola”, como o adjetivo “escapista” são contrários à lógica do movimento romântico, que se constituiu como uma das estéticas mais contraditórias que já existiram (há, de fato, autores românticos católicos e satânicos, patrióticos e niilistas, miméticos e fantásticos, moralistas e iconoclastas, e assim por diante). É que a contradição romântica é sinônima de riqueza, enquanto que o escapismo é corruptela em se tratando da imaginação, do sonho e do devaneio inatos aos seres humanos. Há uma diferença forte entre a falsidade da fuga (o escapismo) e a verdade libertária que se atinge pelo desbordamento da imaginação. Os prefácios românticos são bem claros em pontuá-la.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Álvares de. *Obra completa*. Organizada por Alexei Bueno. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira (Momentos decisivos)*. 11ª ed. Volume único. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2007.
- DIAS, Gonçalves. "Prefácio" [Prólogo da primeira edição], in: DIAS, Gonçalves. *Poesia e prosa completas - volume único*. Organização de Alexei Bueno. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1998. (p. 103)
- HUGO, Victor. *Do grotesco e do sublime - tradução do prefácio de Cromwell*. Trad. Célia Berrettini. 2ª reimpressão da 2ª ed. de 2002. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- LUKÁCS, George. *A teoria do romance: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica*. Trad. Marcos Mariani de Macedo. Terceira reimpressão da 1ª edição. São Paulo: Duas Cidades / Editora 34, 2007.
- MAGALHÃES, Gonçalves de. "Prefácio", in: MAGALHÃES, Gonçalves de. *Suspiros poéticos e saudades*. Ministério da Cultura; Fundação Biblioteca Nacional (ebook), disponível em [http://objdigital.bn.br/Acervo\\_Digital/Livros\\_eletronicos/suspiros\\_poeticos.pdf](http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/suspiros_poeticos.pdf) (acessado em 29 de agosto de 2013).
- SCHLEGEL, Friedrich. "Fragmentos do *Athenaeum* (excertos), in: LOBO, Luíza (org). *Teorias poéticas do Romantismo*. Trad. Luíza Lobo. Rio de Janeiro: Mercado Aberto, 1987. (p. 50-73)
- \_\_\_\_\_. *O dialeto dos fragmentos*. Trad. Marcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- WORDSWORTH, William. "Prefácio às *Baladas líricas*", in: LOBO, Luíza (org). *Teorias poéticas do Romantismo*. Trad. Luíza Lobo. Rio de Janeiro: Mercado Aberto, 1987. (p. 169-187)

## SOBRE OS AUTORES

**Alyere Farias** é licenciada em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande(2008), cursou o Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (2010) na mesma instituição e foi bolsista do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad) no segundo semestre de e 2009. Atualmente, cursa o doutorado em Literatura Comparada, no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e atua como professora de Língua Portuguesa.

**André de Sena Wanderley** é Doutor em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco, Mestre em Letras (2002) pela UFPB e Graduado em Jornalismo (1999) pela UEPB. Tem experiência na área de Literatura brasileira e portuguesa, Literatura e ensino, Teoria e crítica literárias. Pesquisa Literatura oitocentista brasileira e europeia (Romantismo, Ultrarromantismo, Literatura fantástica, gótica, de horror, narrativas de viagem etc.). É líder do Belvidera - Núcleo de Estudos Oitocentistas, do Departamento de Letras da UFPE, onde ensina. membro-pesquisador do grupo de estudos "Vertentes do Fantástico" (UNESP-SP) e do Núcleo de Estudos sobre Gêneros (NIG-UFPE).

**Etiene Mendes Rodrigues** é Mestre em Letras (Literatura e ensino/PPGL/UFPB), com pesquisa sobre a obra infantil de Ana Maria Machado. Atualmente é professora das Faculdades Integradas de Patos-PB, onde leciona Literatura Brasileira, Literatura Infantil e Teoria Literária. Organizou, com Márcia Tavares, o livro *Caminhos da leitura literária*: pro-

postas e perspectivas de um encontro, pela Editora Bagagem (2009).

**Fábio Cavalcante** de Andrade é professor adjunto de Literatura Brasileira e Portuguesa na UFPE, onde coordena atualmente o NELIC (Núcleo de Estudos em Literatura Contemporânea), juntamente com Lourival Holanda. Tem publicado os seguintes livros: "A transparência impossível: poesia brasileira e Hermetismo" (2010) e "O Fauno nos Trópicos: um panorama da poesia decadente e simbolista em Pernambuco" (2014). Atualmente organiza um livro de entrevistas com professores sobre os aspectos metodológicos e as práticas inovadoras do ensino de literatura.

**José Hélder Pinheiro Alves** é Mestre e Doutor em Literatura brasileira pela Universidade de São Paulo. Ensina Literatura brasileira e Literatura popular na UFCG, onde atua no mestrado em Linguagem e Ensino. Autor de *Poesia na sala de aula* (3ª. Ed.2007), organizou *Pesquisa em Literatura* (2011). Publicou com Ana Cristina Marinho *Cordel no cotidiano escolar*, pela Editora Cortez (2012). Suas pesquisas e orientações estão voltadas para o ensino da Literatura brasileira, com ênfase no trabalho com a poesia e a literatura de cordel.

**Kelly Sheila Inocência C. Aires** é, professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do IFPB, no Campus João Pessoa. cursou doutorado e mestrado em Letras (Área: Literatura e Ensino) na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Licenciatura em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). No doutorado, estudou a obra de Maria Clara Machado na sala de aula e, no Mestrado, trabalhou com a peça **A Farsa da Boa Preguiça**, de Ariano Suassuna.

**Kléber José Clemente dos Santos** é professor do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) – *Campus* Pau dos Ferros. Graduado em Letras pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Mestre em Literatura e Ensino pela Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Campina Grande. Doutorando, no Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal da Paraíba (PPGL/UFPB).

**Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega** atua como professora da Graduação em Letras e da Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG, ministrando disciplinas na área de Literatura Brasileira, Teoria Literária e Prática de Ensino de Literatura. Em 2003 concluiu seu doutorado em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (2003), Atualmente é líder do grupo de pesquisa “Abordagens de textos literários na escola”, cadastrado no CNPq.

**Raquel Beatriz Junqueira Guimarães** é professora adjunta da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestre e Doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais, atua na área de Literatura Brasileira. Dedicar-se aos estudos sobre o leitor e a leitura de textos literários. Nessa área suas pesquisas possibilitaram duas publicações: *Pedro Nava, leitor de Drummond*, em 2002, e *Rastros da leitura, trilhas da Escrita*, em 2012. Atua, também, na área de formação de professores, desenvolve experiências de formação de grupos de leitura do texto literário, e pesquisas com base em material jornalístico-literário.

**Vaneide Lima Silva:** Doutora em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professora de Literatura e Prática de Ensino no Departamento de Letras e Humanidades do *Campus* IV da Universidade Estadual da Paraíba. Tem experiência no ensino de Teoria e Crítica Literária, Lite-

raturas de Língua Portuguesa, atuando principalmente nas seguintes subáreas: Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Ensino e Literatura Infanto-juvenil.