UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
MESTRADO EM LINGUAGEM E ENSINO

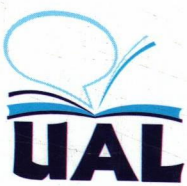
Leia Escola

ANO: 2008 - V.: 8 Nº: 1 - ISSN: 1518-7144

EDUFCG
Editora da Universidade Federal
de Campina Grande - PB



Universidade Federal
de Campina Grande





PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGUAGEM E ENSINO

ISSN: 1518-7144

LEIA ESCOLA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGUAGEM E ENSINO

Os trabalhos publicados são da responsabilidade exclusiva de seus autores

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

(EDUFCG)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Reitor
THOMPSON FERNANDES MARIZ
Vice-Reitor
JOSÉ EDILSON AMORIM
Diretor do Centro de Humanidades
LEMUEL DOURADO GUERRA

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

Coordenadora Administrativa
PROFª MARIA SANTANA MEIRA RAMOS
Coordenadora de Graduação
PROFª ÂNGELA SUSANNE H. JEUNON
Coord. Pós-Graduação
PROFª MARIA MARTA DOS S. SILVA NÓBREGA
Coord. de Pesquisa e Extensão
PROFª MARIA AUXILIADORA BEZERRA

REVISTA LEIA ESCOLA 2008
(Publicada em 2010)

Comissão Editorial
JOSILENE PINHEIRO-MARIZ
DENISE LINO DE ARAÚJO
Editor Geral
MARIA MARTA DOS SANTOS SILVA NÓBREGA
Conselho Consultivo
ANA CRISTINA MARINHO LÚCIO - UFPB
ANA LÚCIA MARIA DE SOUZA NEVES - UEPB
JOSÉ HÉLDER PINHEIRO ALVES - UFCG
LILIAN DE OLIVEIRA RODRIGUES - UERN
MARIA AUXILIADORA BEZERRA - UFCG

ISSN 1518-7144

Leia Escola: Revista da Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG
Vol. 8, nº 1, 2008 / Campina Grande: 2008.

1. Literatura
2. Literatura e Ensino
3. Crítica Literária

EDUFCG

Editora da Universidade Federal de Campina Grande - PB

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO ..... p. 5

1 - OS LIMITES DA FRAGMENTAÇÃO DE POEMAS: LEITURA DE OS SAPOS, DE MANUEL BANDEIRA
Plínio Rogenes de França Dias ..... p. 7

2 - O PREÇO DO JUMENTO: RECEPÇÃO DE POEMAS DE CECÍLIA MEIRELES POR CRIANÇAS DE ESCOLAS PÚBLICAS
José Hélder Pinheiro Alves ..... p. 21

3 - QUEM NÃO LEU FICOU DE FORA?: PROPOSTAS E CONCEPÇÕES DE LEITURA NA COLEÇÃO *LITERATURA EM MINHA CASA*
Márcia Tavares ..... p. 30

4 - JOGOS DE REINVENÇÃO EM *O MENINO GRAPIÚNA*
Odalice de Castro e Silva ..... p. 40

5 - OS EDITAIS DO *LITERATURA EM MINHA CASA*: SOBRE LEITURA, LITERATURA E LEITORES
Moama Lorena de Lacerda Marques ..... p. 59

6 - A POESIA INFANTIL DE JOSÉ PAULO PAES
Mário Alex Rosa ..... p. 76

7 - O ENSINO DE LITERATURA SOB A PERSPECTIVA DO RIZOMA
Hiudéa Tempesta ..... p. 83

8 - A LEITURA LITERÁRIA DE FOLHETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I
Fernanda Chaves Bezerra de Moura ..... p. 96

9 - O PRAZER DA LEITURA LITERÁRIA DE TEXTOS FRANCÓFONOS EM AULAS DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
Kelly da Silva Melo Araújo e Josilene Pinheiro-Mariz ..... p. 113

10 - LIVRO DIDÁTICO: UMA REDE INTERTEXTUAL
Raquel Beatriz Junqueira Guimarães ..... **p. 129**

11 - *A PELEJA* DE ANA MARIA MACHADO
Etiene Mendes Rodrigues ..... **p. 136**

12 - NORMAS PARA PUBLICAÇÃO ..... **p. 148**

APRESENTAÇÃO

O trabalho com a leitura de obras literárias tem peculiaridades no modo como se efetiva nos níveis fundamental e médio de ensino. No primeiro nível, ela vem sendo feita quase sempre atrelada aos livros didáticos, com textos muitas vezes fragmentados e abordados apenas de uma perspectiva temática. As indicações de obras para leitura, inadequadamente denominadas de "paradidáticos", tendem a ser trabalhadas sem a devida aproximação do texto ao universo de expectativa do leitor, com tarefas que quase sempre não contribuem para a formação de leitores. No nível médio, a leitura literária vem atrelada aos conteúdos de história da literatura. Portanto, apresentam-se os textos como exemplo de estilos de época e não com algo a ser lido, discutido, vivenciado por uma determinada comunidade de leitores.

Investigar esta problemática do ensino da literatura constitui-se um desafio para pesquisadores do âmbito da literatura e da educação em geral. Diversos mestrados e doutorados do país vêm abrindo espaço para este viés de pesquisa. Espera-se, cada vez mais, que estas pesquisas contribuam com reflexões, com sugestões, oferecendo subsídios para a urgente mudança da prática de ensino de literatura nos níveis fundamental e médio.

Os artigos publicados neste número da revista ***Leia Escola*** focalizam uma diversidade de questões relativas ao ensino de literatura. Em "**Os limites da fragmentação de poemas: leitura de *Os sapos*, de Manuel Bandeira**", *Plínio Rogenes de França Dias*, aponta os limites que um poema fragmentado podem trazer para uma leitura minimamente fiel ao poema em sua integralidade. Para o autor, "Não podemos conceber como história da literatura uma postura que fragmenta o texto ao nível da informatividade, regulando o que o estudante deve conhecer sobre o texto literário e simplificando sua significância." José Hélder Pinheiro Alves, em seu **"O preço do jumento: recepção de poemas de Cecília Meireles por crianças de escolas públicas"**, a partir do acompanhamento de duas experiências com poemas infantis de Cecília Meireles, reflete sobre a necessidade de uma mudança metodológica na abordagem do poema, buscando uma interação entre texto e leitor. Isto significa que o professor precisa estar mais aberto à fala do aluno, e, sobretudo, ao modo como a criança articula o texto à sua experiência de vida. O artigo de Márcia Tavares, "**Quem não leu ficou de fora? : propostas e concepções de leitura na coleção *literatura em minha casa***", analisa as definições de leitura e literatura prefácios, apresentações e capas de obras que integram a coleção ***Literatura em minha casa***. Para a pesquisadora, "os pressupostos da coleção estão atualizados e condizentes com as concepções de leitura literária". Por outro lado, pede atenção para "a necessidade de formação do professor como um leitor que pode interagir e dialogar com seu aluno." Moama Lorena de Lacerda Marques, em "**Os editais do *Literatura em minha casa*: sobre a leitura, literatura e leitores"**, analisa as concepções de leitura, de literatura e de leitor presente nos editais de elaboração dos livros da referida coleção. Para a autora, a " literatura que o MEC pretendia ofertar está sempre transitando por dois espaços: ao mesmo tempo

em que pretende se mostrar em sua diversidade, em sua amplidão (...), não deixa de ser a literatura elitista dos autores e textos consagrados pelas instâncias autorizadas (...)". O artigo "**Jogos de reinvenção em *O menino Grapiúna***", de Odalice de Castro e Silva, realiza uma interpretação da "reinvenção de imagens em *O menino Grapiúna*, de Jorge Amado." A pesquisa mostra a riqueza de detalhes que a aproximação entre texto e imagem pode gerar. A pesquisa se constitui num importante subsídio para um trabalho em sala de aula que não se fixe apenas no texto em si. Mário Alex Rosa estuda, em seu trabalho "**A poesia infantil de José Paulo Paes**", as marcas definidoras da poesia infantil do poeta, dando destaque para o humor e o modo como os poemas convocam o leitor para brincar com as palavras. O artigo é uma contribuição à fortuna crítica de José Paulo Paes e subsidia também a prática de leitura do poema em sala de aula. Hiudéa Tempesta Rodrigues Boberg em seu artigo "**O ensino da literatura sob a perspectiva do rizoma**" traz uma proposta de ensino da literatura. O método valoriza "a participação do aluno e o registro de sua mundividência", portanto, seu exercício constante "pode tornar o ensino de literatura mais instigante e contextualizado." Trata-se de uma "contribuição à formação dos professores como leitores, na graduação em Letras, e como formadores de leitores." Kelly da Silva Melo Araújo e Josilene Pinheiro-Mariz discutem e propõem atividades com o texto literário em aulas de francês como língua estrangeira no artigo "**O prazer da leitura literária de textos francófonos em aulas de francês como língua estrangeira**". Para as autoras "a leitura do texto literário francófono de tradição oral apresenta-se como um dos caminhos mais profícuos para se proporcionar diálogos interculturais." Raquel Beatriz Junqueira Guimarães compara "a representação do mundo infantil da obra literária àquela que se efetiva nos textos do livro didático" em seu "**Livro didático: uma rede intertextual**". Para a pesquisadora, "como a fragmentação da obra literária através da citação no livro didático a descontextualiza, o leitor fica obrigado a estabelecer relações de sentido que, muitas vezes, não fazem parte das possibilidades de leitura do texto literário." A partir de uma vivência com folhetos de cordel e sextilhas individuais com crianças do fundamental 1, Fernanda Chaves Bezerra de Moura relata diferentes passos e a recepção dos alunos aos textos de origem popular. Seu artigo "**A leitura literária de folhetos no ensino fundamental**" ancora-se no relato de uma experiência em que "a metodologia primou pela valorização do leitor, pela criação de situações que permitam o diálogo entre os sujeitos." Em "***A peleja* de Ana Maria Machado**", Etiene Mendes Rodrigues, partindo dos elementos caractrizadores do gênero *peleja*, na literatura de cordel, discute o livro *A Peleja*, de Ana Maria Machado. A autora coloca em xeque a denominação do livro enquanto *peleja*, uma vez que a contenda que constitui o enredo acontece entre o herói e um grande desafio e não entre cantadores ou artistas do verso.

O *Mestrado em Linguagem e Ensino* da Universidade Federal de Campina Grande espera, com este número, contribuir com professores para uma prática renovada de ensino de literatura em sintonia com pesquisas recentes.

OS LIMITES DA FRAGMENTAÇÃO DE POEMAS: LEITURA DE *OS SAPOS*, DE MANUEL BANDEIRA

Plínio Rogenes de França Dias
UFPB – Virtual

Resumo:

O presente estudo compõe uma leitura analítica do poema Os Sapos, de Manuel Bandeira, tendo como ponto de partida a sua apresentação em um livro didático de ensino médio, adotado numa escola particular de grande porte na cidade de João Pessoa – PB. Os referenciais teóricos retomam concepções históricas do ensino de literatura, dialogando presente e passado pedagógicos através da estética da recepção. Tais contribuições nos ajudam a perceber como o referido poema, sendo fragmentado para os estudantes, não oportuniza uma compreensão de sua permanência na cultura brasileira.

Palavras-chave: Ensino de Literatura; Literatura e Cultura; Poesia de Manuel Bandeira.

> Assim, imitaríamos os retóricos de nosso tempo, que se acham deuses por usarem duas línguas, como as sanguessugas, e consideram uma maravilha inserir em seu latim alguns pequenos vocábulos gregos, mosaico amiúde fora de propósito. Se as palavras estrangeiras lhes faltam, arrancam de bolorentos pergaminhos quatro ou cinco expressões arcaicas que deitam poeira nos olhos do leitor, de maneira que os que os entendem se pavoneiam, e os que não os entendem os admiram ainda mais. As pessoas, realmente, encontram um prazer supremo no que lhes é supremamente estranho. Sua vaidade tem parte nisso; riem, aplaudem, mexem a orelha como os asnos, para mostrar que compreenderam bem; "é isso, é isso mesmo!"
>
> ROTTERDAM, Erasmo de. Elogio da Loucura (p. 8)

Introdução: Quarenta anos (e muitos mais) de problemas inculturais

Em 1965, Osman Lins publicava alguns dos primeiros importantes trabalhos analíticos sobre a composição das obras didáticas de língua portuguesa em circulação no Brasil, preocupado principalmente com os aspectos da concepção sobre o cânone literário brasileiro e a abordagem crítica feita aos escritores de até então. Na obra *Do Ideal e Da Glória: Problemas Inculturais Brasileiros* (1977), reúnem-se vários artigos de crítica à composição dos volumes, à desvalorização do escritor, à (de-) formação do professor, à situação caótica da leitura no Brasil (inclusive na universidade) e aos interesses editoriais na manipulação e adoção dos títulos.

Uma vez que está inserido na difícil realidade democrática e educacional brasileira, o ensino de nossa literatura até hoje conservou alguns desses problemas, revelando a atualidade das idéias de Osman Lins. Dizia o escritor que os autores de livros didáticos não liam a nossa literatura contemporânea; que os mesmos estabeleciam precários juízos de valor quando se referiam mesmo a autores consagrados; que as ilustrações e a forma como esses autores se dirigiam ao estudante configuravam a natureza desse livro como um bem de consumo. Daí que Osman já alertava para a perigosa visão do aluno como consumidor, nunca necessariamente pensado como um leitor real e, inclusive, um pensador em potencial da cultura brasileira (ângulo de essencialidade dos estudos literários). E arrematava:

Todos os brasileiros que ultrapassam os primeiros anos de escola passam anos às voltas com os seus manuais de Comunicação e Expressão; e dificilmente, vê-se pela amostra, terão a sorte de estudar em compêndios feitos com inteligência, sensibilidade, respeito, zelo e, principalmente, por mestres que conheçam e amem a nossa literatura. Note-se que, para a imensa maioria dos alunos, como já escrevia, são esses textos os primeiros e até, às vezes, os únicos que vêm a conhecer. Pode ser, não discuto, que esses livros ensinem Português com eficiência. Mas os que neles estudam, fatalmente, a não ser por um milagre, passarão a considerar a literatura, esse importante produto do espírito humano, como algo desprezível e secundário. E se tal situação não for modificada, seremos, até o fim dos tempos, um povo avesso à leitura, continuando a ignorar, como ignora, os seus próprios escritores. **Um povo surdo à sua própria alma** (LINS, 1977, p. 143-4, grifo nosso).

De lá para cá, principalmente nos últimos vinte anos, em que há uma espécie de encantamento com a redemocratização e globalização, o ensino de língua assistiu a uma espécie de modernização, em que aqueles erros outrora descritos são cada vez mais execráveis. Professores parecem ter uma formação mais teórica e o acesso à leitura se amplia com a internet. A disciplina agora se chama *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Existe um maior controle, inclusive governamental, dos livros didáticos que circulam, no sentido de reprová-los em suas informações de ordem cientificamente ultrapassadas ou mesmo ideologicamente irresponsáveis. Contudo, os meios de manipulação econômica do saber continuam se desenvolvendo, aparentemente sem critérios.

O livro não deixou de ser objeto do consumo, agora com seus autores e editores aproveitando-se da avaliação governamental para estampar em suas capas propagandas como "de acordo com os PCN", ou "altamente recomendável - PNLD". Como forma de, muitas vezes, se esquivar da avaliação dos órgãos governamentais, ou mesmo lucrar mais com esse produto, muitas instituições de ensino adotam o sistema de apostilas, tornando muito difícil uma observação crítica do trabalho didático e dos efeitos desses materiais.

Paralelamente, assiste-se, como há já muito tempo, a uma grande variedade de propostas teóricas pairando momentaneamente os espaços das salas de aula, muitas vezes como modismos (LIMA, 1981), propondo novas terminologias, em que muitas vezes não há como o professor se aprofundar e fazer suas experiências. Algumas dessas tendências já chegaram mesmo a desconhecer a importância da literatura para o ensino, defendendo uma prioridade da leitura de todos os gêneros de circulação social, pela perspectiva da "língua em uso". Nessa perspectiva, é comum ver a defesa da literatura como atividade de iniciados e diletantes. Em contraponto, Vilar (2004) denunciava a insuficiência teórica de tal posição, e acrescentava que a Literatura *deve ser compreendida como processo de interação social, linguagem estruturada sobre relações sociais, que materializam simbolicamente aspectos históricos, culturais e psicológicos, dos sujeitos participantes dessa prática social* (p. 121).

Como podemos perceber, as concepções sobre a significância do ensino de literatura variam de acordo com as concepções do próprio fenômeno literário em si. Mas independente disso, os nossos estudantes continuam reféns de interesses comerciais e editoriais. Continuam se deparando com livros que mudaram na forma, modernizaram-se nas informações, mas, por insólito que pareça, como profetizava Osman Lins, continuam não formando leitores. Principalmente leitores literários.

Nosso trabalho consiste em analisar apenas um aspecto dessa não-formação: a fragmentação do texto literário por esses compêndios, discutindo como sua informatividade continua superficial, atendendo a interesses mercantis e, por vezes, autoritários. Para muitos, o texto literário deve ser um exemplo, uma ilustração do estilo de um autor. E esse autor deve ser considerado um modelo a ser seguido, se não no comportamento, pelo menos nas idéias. Já essas idéias acabam sendo, ainda por cima, vistas sob a forma de uma cadeia evolutiva e temporal, mas não necessariamente **histórica**. Recorremos novamente a Vilar:

Neste trabalho de arrolar todos os autores que aqui produziram ao longo de quinhentos anos de história, criou-se uma exigência de tomar a abordagem dos textos no sentido diacrônico. Talvez por termos uma história tão curta, a tradição dos estudos da literatura brasileira **obriga os alunos do Ensino Médio a tomarem conhecimento da existência de autores e títulos de algumas obras que ele só chega a conhecer através de pequenos trechos, descontextualizados de suas condições de produção**. Se em qualquer ato de linguagem, o objetivo principal é a produção de sentido, ler um texto literário, como qualquer outro, deve portanto incluir o leitor na produção desse sentido. Isso significa retirar os estudos literários dos sentidos previamente dados, como os que são apresentados pela História da Literatura e sua classificação em escolas literárias (op cit. p. 124-5, grifo nosso).bbb

Dessa forma, para o texto literário ser histórico, ele precisa se realizar junto a uma **recepção**, um leitor, que o atualiza no que ele possuir de mais

dialógico para os variados momentos históricos. É assim que nos ensina o mestre Antonio Candido: *A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a* (2000, p. 74). É, por exemplo, o que procuramos fazer aqui com Osman Lins: exercitamos o olhar sobre suas percepções mais radicais, observando a força do que elas têm de novo. É por isso que, em literatura, o **novo** não é necessariamente contemporâneo, mas é, sobretudo, o **radical**. De acordo com Luiz Costa Lima:

> A permanência do objeto estético está diretamente ligada à variabilidade da sua recepção. A obra que é permanente permanece diferenciando-se. O que nela se mantém é o homem captado no seu núcleo, a que ela acompanha no seu devir com ele também se transformando (1969, p. 33).

Cabe aqui um diálogo e ao mesmo tempo retomada: quando Osman Lins falava que a ausência da literatura em nossa formação é um caso de surdez, afirmando que nós somos "um povo surdo à sua própria alma", não estava buscando defender o que Costa Lima ressalta ao falar do "homem captado no seu núcleo"? Daí que não podemos nos contentar com posturas didáticas superficiais sobre o texto literário. Nem tampouco com propostas metodológicas simplificadoras da importância dessa leitura. Os textos significativos da literatura brasileira nos surgem como essenciais pelo seu poder de construção da identidade deste povo, porque só naqueles é que podemos nos ver representados.

Portanto, em se tratando de ensino de literatura, nossa atenção deve ser redobrada sobre a informatividade superficial dos livros didáticos. Como bem salientava Vilar na afirmação supracitada, o texto literário é visto descontextualizado e em trechos, ocasionando em uma sacralização do texto e do autor para o aluno, sobretudo do Ensino Médio, que às vezes por não entender porque tal autor é reverenciado, não consegue produzir mínima simpatia por sua produção. Assim, não é raro encontrarmos os autores mais citados dos livros didáticos (Machado de Assis na ficção; Carlos Drummond de Andrade e Manuel Bandeira na poesia) sendo considerados como chatos entre muitos alunos[1].

Como materialização dessa realidade descrita até aqui, analisemos a apresentação do poema Os Sapos, de Manuel Bandeira, pelo livro didático adotado pela escola em que lecionamos, na cidade de João Pessoa - PB

1- "Drummond é um chato", já dizia um aluno ouvido pelos elaboradores da primeira edição dos PCN do Ensino Médio. Tal afirmação foi aproveitada para propor o deslocamento da literatura para um mero conteúdo do ensino da competência de leitura (BRASIL, 1998). Em tempo: esta proposta já foi revista e um novo documento foi publicado (BRASIL, 2006), revelando outras concepções sobre os fenômenos literários e sua importância no ensino.

Esquecendo os Esquecidos do Brasil

Os autores do manual em questão, Carlos Faraco e Francisco Moura, apresentam *Os Sapos* da seguinte forma:

A principal característica formal da obra de Bandeira é o emprego do verso livre.

Bandeira não participou diretamente da Semana de Arte Moderna, mas seu poema "Os Sapos", lido por Ronald de Carvalho, provocou reações radicais na platéia da segunda noite da Semana.

Os sapos
Enfunando os papos,
Saem da penumbra,
Aos pulos, os sapos.
A luz os deslumbra.

Em ronco que aterra,
Berra o sapo-boi:
- "Meu pai foi à guerra!"
- "Não foi!" - "Foi!" - "Não foi!".

O sapo-tanoeiro,
Parnasiano aguado,
Diz: - "Meu cancioneiro
É bem martelado.

O ataque aos parnasianos configurava, mais uma vez, a disposição dos participantes da Semana de provocar uma ruptura com a arte do passado (FARACO e MOURA, 2001, p. 336-7).

Neste duplo diálogo que estamos realizando (diálogo com o poema e com os autores Faraco e Moura), cumpre primeiramente perguntar: *Os Sapos* ilustra o "verso livre" como principal característica de Manuel Bandeira?; Se há aí uma utilização de um verso metrificado, como e por que Bandeira o utiliza?; Por que Bandeira não participou da Semana de Arte Moderna?; Manuel Bandeira escreveu o poema *Os Sapos* somente para criticar os parnasianos?; Por que a leitura do poema provocou reações radicais (terá sido só ele?)?

Várias outras perguntas podem ser feitas sobre o trecho lido e as informações prestadas pelos autores, sobretudo se considerarmos a sala de aula um espaço de imprevisibilidade. Será que o trecho do poema que foi apresentado pode gerar aprendizagem efetiva sobre a obra poética de Bandeira e a literatura brasileira moderna? E as dúvidas podem ser esclarecidas sem a totalidade do poema? É justo que o professor ou o autor do livro didático retirem do aluno o seu direito de perguntar e de buscar suas próprias respostas?

Assim procedendo, dialoguemos diretamente com o poema. Eis aqui sua continuidade:

4. Vede como primo
Em comer os hiatos!
Que arte! E nunca rimo
Os termos cognatos.

5. O meu verso é bom
Frumento sem joio.
Faço rimas com
Consoantes de apoio.

6. Vai por cinqüenta anos
Que lhes dei a norma:
Reduzi sem danos
A formas a forma.

7. Clame a saparia
Em críticas céticas:
Não há mais poesia,
Mas há artes poéticas..."

8. Urra o sapo-boi:
- "Meu pai foi rei!" - "Foi!"
- "Não foi!" - "Foi!" - "Não foi!".

9. Brada em um assomo
O sapo-tanoeiro:
- "A grande arte é como
Lavor de joalheiro.

10. Ou bem de estatuário.
Tudo quanto é belo,
Tudo quanto é vário,
Canta no martelo".

11. Outros, sapos-pipas
(Um mal em si cabe),
Falam pelas tripas,
- "Sei!" - "Não sabe!" - "Sabe!".

12. Longe dessa grita,
Lá onde mais densa

A noite infinita
Verte a sombra imensa;

13.Lá, fugido ao mundo,
Sem glória, sem fé,
No perau profundo
E solitário, é

14.Que soluças tu,
Transido de frio,
Sapo-cururu
Da beira do rio...
(BANDEIRA, 1993, p. 80-1).

No conjunto do poema, alguns elementos nos fazem acreditar que seu discurso é evidente e, nesse caso, pode assumir um tom de manifesto, bem ao estilo próprio da Semana de Arte Moderna. É verdade que foi uma boa escolha para realizar as críticas que a cultura *belle époque* precisava ouvir. Porém, é preciso atentar para os elementos da própria forma do poema para aprofundar nossa percepção dessas críticas.

Segundo percebemos, o poema se divide em duas partes, de acordo com o foco retratado pelo eu-lírico: a primeira é predominante e vai até a estrofe 11. A segunda é regida por um novo olhar, uma nova descrição, levantados nas três últimas estrofes. A rigor, não há diferença formal entre as duas partes: todas as estrofes do poema são quadras de redondilhas menores (versos de cinco sílabas), e com variação rítmica. Ora têm-se a cadência nas sílabas 3 e 5, ora 1 e 5, ora 2 e 5. Pode parecer pouco, mas isso já é uma novidade para a época. Como afirma Norma Goldstein: *Dentre as inovações rítmicas do segundo livro* (intitulado *Carnaval*), *há inúmeros casos de deslocamento de acento. Como no tão comentado Os Sapos* (1987, p. 17).

Assim, pode-se perceber que mudanças na composição formal dos poemas não eram muito comuns para a época dessa publicação, em 1918. Não obstante, Manuel Bandeira produz uma expressiva poética através de recursos já bastante utilizados até então, e até abusa de fórmulas que parecem surgir para provocar cansaço e enfado. Como exemplos, vejamos o uso das aliterações e assonâncias. Na primeira estrofe, temos uma repetição das consoantes oclusivas bilabiais surdas – /b/ e /p/ – para gerar os sons da algazarra dos sapos. Fórmula comum, essa sugestibilidade já não era nada nova para uma época tão acostumada com a palavra-símbolo e sua musicalidade. Mas Onestaldo de Pennafort (1980, p. 106) já nos mostra que o poema surpreende com uma antítese a partir da assonância das vogais /a/ (sugere claridade) e /u/ (sugere escuridão), que se tornam evidentes se percebidas nas sílabas tônicas dos primeiros versos.

Enfunando os papos,
Saem da penumbra,
Aos pulos, os sapos.
A luz os deslumbra.

Já como elemento de representação, esse dado sonoro nos ajuda a localizar o jogo de oposições do poema. O *locus* dos sapos é na escuridão, mas eles desejam ardentemente aquilo que não podem ter – a luz. São criaturas da noite, limitadas a essa hora, mas se encantam com o dia. Há aqui uma direta ligação entre a forma poética, seu sentido imediato e os seres aí representados metaforicamente. A forma está se apresentando pela sonoridade. Suas sugestões dão a tônica dos sentidos antitéticos. E se já temos, como horizonte de expectativa, o fato de que os sapos estão aí representando poetas, já antecipamos como conclusão que os poetas representados são de uma esfera de aparências, voltados para algo que não lhes é real.

Pois bem, "saem da penumbra". E então vão cantar ou coaxar? A seleção vocabular nesse caso é primorosa: "Berram", "dizem", "urram", "bradam", "falam pelas tripas"... "soluça". As ações oratórias dos sapos são atividades representativas dos estados humanos. São, então, metáforas de uma condição antes de tudo social: agem pelo grito para se impor, se mostrar. O grito é disputa de atenções num espaço onde não há quem queira dar atenção, como o único recurso existente para aquele grupo existir naquele lugar.

E o que gritam os tais sapos? O que desejam expor em tal algazarra? A auto-proclamação de seus méritos por títulos, parentescos e posses (inclusive de saberes). O "sapo-tanoeiro" pinta-se como grande poeta, de versos puros ("frumento sem joio"), rimas raras ("com consoantes de apoio" e com palavras não-cognatas) e proximidade ao trabalho dos artistas plásticos. É o sapo mais representativo do grupo, já que é o que fala mais. É também aquele que podemos distinguir mais facilmente entre as pessoas criticadas pelo poema. Tem nome e sobrenome: é Olavo Bilac, principal parnasiano, autor de *Profissão de Fé*, o hino da arte pela arte.

Os outros sapos descritos na primeira parte do poema são menos identificáveis e aparecem como co-adjuvantes do tanoeiro, mas ilustram posturas sociais definidas. O "sapo-boi" canta seus títulos de parentesco. Os "sapos-pipas" batem palmas, como na postura descrita por Erasmo de Rotterdam, na epígrafe deste artigo: *os que os entendem se pavoneiam, e os que não os entendem os admiram ainda mais* (op cit.).[2]

2 - A título de curiosidade e em acréscimo a essas informações, procuramos no dicionário Aurélio Eletrônico, as particularidades dessas espécies. Sapo-Tanoeiro é a chamada **perereca**; Sapo-Boi é também conhecido como sapo gigante, um dos maiores do mundo. Sapo-pipa vive na água e não tem língua. O interessante dessa busca, na verdade, é a **etimologia** dos termos: *tanoeiro* vem do gaulês, *boi* vem do latim e *pipa* vem do latim vulgar. Cururu, o sapo mais comum no Brasil, seria o único etmo propriamente brasileiro, vindo do **tupi**. Esse não nos parece ser um dado de todo irrelevante.

Mas é no festival de vaidades que o poema está concentrado? O poema se encerra nessa visível antítese (a mediocridade de quem se declara superior)? Se fosse apenas isso, poderíamos até nos contentar com as três primeiras estrofes, como aparecem no livro didático. Mas, como em uma pintura, em que o centro nunca é necessariamente o ponto geométrico mediatriz, mas o foco de luz advindo da relação claro-escuro, a segunda e menor parte d*Os Sapos* reserva-se como o seu centro. E ainda em antítese: o centro é aquele que está na periferia, na margem, na "beira do rio", é o "Sapo-Cururu", em cuja sonoridade se concentram todas as sugestões de inferioridade pela vogal /u/.

A propósito dessas sugestões fonéticas, Alfredo Bosi já nos adverte com toda a tradição estilística que *o que desnorteia os que buscam uma relação constante e congruente entre tal som e tal sentido é a maleabilidade infinita com que o homem trabalha a matéria fonética* (2000, p. 75). Portanto, a palavra *cururu* parece ter ganho em nossa cultura um aspecto de escuridão, tristeza, mal-aventurança, negatividade (op cit. p. 56-61), mas, potencializado no poema, Manuel Bandeira o torna o centro das atenções, remotivando a vogal /u/ para a claridade antitética prevista no quarto verso da primeira estrofe: *A luz os desl mbra*. Sobre o qual já dizia Onestaldo de Pennafort:

> Encontra representação magnífica a ambiência noturna e, pois, batraquial, da poesia, mercê, talvez da assonância da quinta vogal e quem sabe também da encantação operada pela sugestão latinizante *lux-lumbra* das suas duas palavras tônicas, em curiosa antilogia. Esse quarto verso do poema, unido ao contexto, com o qual contrasta artisticamente, no sentido como nos seus veículos expressionais, produz uma admirável impressão de contemplativo alumbramento noturno (op cit. p. 106-7).

Essa sugestão de Pennafort serve-nos de pista para a oposição básica no nível discursivo do poema: As relações **central-marginal** do plano de conteúdo relacionadas com a sonoridade plástica que sugere **iluminação-escuridão**.

Daí que não podemos acomodar nossa leitura literária sobre Manuel Bandeira com as três primeiras estrofes d*Os Sapos*. Esquecer as três últimas estrofes é esquecer a matriz do texto que trata justamente de quem é esquecido no Brasil, quem está à margem, na obscuridade de uma "noite imensa".

Literatura com a história: compreendendo contextos

Até aqui pudemos observar como o poema manifesta um jogo de exclusão social representado pela oposição entre centro e margem, refletindo uma realidade do início do século XX, sendo fácil, até certo ponto, identificar os atores daquela sociedade em questão. Também temos aí uma boa oportunidade de compreender em que aspectos a escola parnasiana é um alvo imediato do poema, à

medida que, na voz preferencial de um sapo-poeta, distingue-se uma doutrina que privilegia a forma, exclui a emoção, reduz o conceito de belo com teorias e mata o lirismo. A única coisa que ainda conseguia criar eram convenções. E aqui cabem as considerações de José Carlos Garbuglio:

> Convenção em arte é igual a convenção em sociedade. Ambas têm a finalidade de guiar conforme o uso, devido ou indevido. Ao corroer a convenção poética pelo espírito satírico do poema, Bandeira está ao mesmo tempo se insurgindo contra a prática social que lhe dá sustento. Rebelar-se contra a poética e suas convenções significa investir contra a ordem social responsável pelas formas gerais do aprisionamento e ao mesmo tempo orientar a linguagem para a libertação (1987, p. 35).

E libertação é uma tônica do modernismo que não implica somente em novas formas de escrita, o que indica que o fazer literário é um agir dentro da vida. Era – e ainda é – preciso, pois, compreender o modo de vida, os interesses e as relações sociais implicados nas posturas literárias para poder haver uma efetiva libertação. Neste caso, o que se convencionou chamar de parnasianismo é mais do que o nome pode expressar. Se o nome **designa** os cultores da forma e da objetividade como processos de construção poética, seguindo os modelos franceses a partir de Baudelaire e Leconte de Lisle, o grupo em si **é** a opulência de uma burguesia colonial envolvida por um clima de ostentação urbana. Se o ideal da *arte pela arte* **representa** um conjunto de poemas descritivos sobre vasos, paisagens e jóias, essa pregação **é** o pleno consumo. Pelas palavras de Antônio Candido:

> É possível mesmo perguntar se a visão luxuosa dos parnasianos (e de alguns simbolistas), a sua descrição de vasos de porcelana, salas de mármore, metais preciosos, jóias, tecidos raros não representava para as classes dominantes uma espécie de correlativo da prosperidade material, e, para o comum dos leitores, uma miragem compensadora que dava conforto. Essa visão externa e opulenta aparece também no tratamento que os parnasianos deram ao corpo feminino, descrevendo-o com extrema sensualidade como se fosse estátua viva – portanto (numa leitura desmistificadora) reduzida ao nível dos objetos preciosos (2004, p. 75-6).

Em complemento, Alfredo Bosi nos esclarece que:

> Baudelaire falava em "moral das coisas", o que não significava impassibilidade, mas objetividade. Desta última, mal-entendida,

> passou-se em pouco tempo, ao *fetichismo do objeto*, à *reificação*, de que fala a crítica dialética ao analisar o espírito da sociedade burguesa nos seus aspectos autofruidores (1999, p. 221).

Assim, o parnasianismo configura-se como uma arte **de** e **para** uma classe específica no Brasil, mas serve-nos historicamente como observação das raízes de um comportamento colonial resistente ao tempo. Justamente por ser colonial, é que se trata, no dizer de Luiz Costa Lima, de *uma cultura voltada para fora* (1981, p. 20), em que não havia um público formado para a palavra escrita, contentando-se com o discurso oralizado (e não oral), ou mesmo lido, o que gerou uma ênfase na palavra embelezada, mas não necessariamente entendida. Ainda com Luiz costa Lima:

> O efeito de impacto produzido consistia em impressionar o auditório, em esmagar a sua capacidade dialogal, em deixá-lo pasmo e boquiaberto ante a perícia verbal e a teatralização gesticulatória, maneiras de rapidamente subjugar
> o auditório. Pois a cultura *auditiva* é profundamente uma cultura de persuasão. Mas de
> persuasão sem o entendimento (op cit., p. 16).

À palavra, então, refém de uma cultura de dominação pela dimensão da ostentação, só restava a exclusão de sua significância. Não precisava, no contexto aqui descrito, haver compreensão, mas beleza. Não precisava haver poesia, mas artes poéticas. Ao poeta, restava a aceitação da fôrma. E expressar-se liricamente, expor uma motivação subjetiva, representaria banimento, esquecimento, a margem.

A realização da crítica ao parnasianismo por parte do poema *Os Sapos* é, em conclusão a essa incursão historicista, realização de uma crítica de classe mais ampla, à medida em que, paralelamente, concretiza-se uma operação de solidariedade ao excluído, que é, certa maneira, identificação de classe. É claro que não podemos negar a origem aristocrática de Manuel Bandeira, mas suas experiências de vida, expressas na sua poesia de "circunstâncias e desabafos", revelam-nos um homem inserido num violento processo de perdas e descobertas, num caminho em que seus pares são os meninos carvoeiros, o menino tísico José de *Na rua do sabão*, Irene, João Gostoso, entre outras "personagens" de alguns dos seus poemas mais famosos.

3 - Luiz Costa Lima não se refere com esse termo a uma cultura oral. Pelo contrário, diferencia cultura *auditiva* de cultura oral, atribuído àquela uma sentido de dominação pela palavra escrita.

É assim que *Os Sapos* pode também ser entendido como um prenúncio do que virá com a cristalização do modernismo – já muito claro em *Ritmo Dissoluto* e incontestável em *Libertinagem*. Não se trata somente da libertação das amarras parnasiano-simbolistas. Trata-se mais propriamente da valorização do estilo humilde, modo poético que reflete a escolha temática da pobreza vista e vivida pelo poeta em sua permanência carioca pós-tratamento de tuberculose. Segundo Davi Arrigucci Jr:

> Os exemplos esparsos de 'emoção social do poeta', na verdade, são poemas em que a pobreza aparece como objeto da representação literária, isto é, como um assunto a que não se pode furtar um poeta com os olhos voltados para a realidade brasileira, onde a miséria é o prato de cada dia. Mas não é como tema que a pobreza, aqui importa. É essencialmente no modo de representação que se afirma sua importância fundamental: concebida como um valor ético de base, um modo de ser exemplar, a humildade se converte ainda num princípio formal do estilo (1983, p. 113).

Dessa forma, Manuel Bandeira concretizará um processo estilístico de simplicidade da forma refletindo a simplicidade da vida. É assim que se apresentam os poemas *Na Rua do Sabão* e *Meninos Carvoeiros*, por exemplo, em que o verso livre é uma exigência dos sentidos atingidos.

Os Sapos é anterior a isso, não possui verso livre, demonstra preocupação formal de formação simbolista, mas não pode deixar de ser percebido como um ponto de partida desse processo de formação do estilo humilde. Já aqui se representa a tensão entre **centro X margem** e, em acréscimo: **pompa dos sapos X humildade do cururu**. Há, portanto, uma profunda identificação do poeta com o sapo excluído, que é, por sua vez, metáfora – pela sonoridade e etimologia – do povo como um todo, do homem radicalmente brasileiro, sofrido como Manuel Bandeira (guardadas as devidas distinções). E essa percepção fica bela novamente nas palavras de Arrigucci:

> Neste confronto entre a ameaça inevitável de destruição e a fragilidade da resistência humana, pelo trabalho cotidiano e humilde, Bandeira de certo resgata um sentido de sua própria arte poética: a função social de sua palavra fraterna, solidária com a pobreza. Nisto sua poesia parece encontrar sua razão de ser, pois o poeta se sente amparado na experiência comum com os outros homens e **pode reconhecer na força da fraqueza um poder paradoxal de expressão** (op cit. p. 122, grifo nosso).

Esse poder vivo e constante do estilo de Manuel Bandeira pode e deve ser entendido como essencialidade de sua obra. Por isso lutou, mesmo sem

participar ativamente da Semana de 22, pela libertação da palavra a modelos pré-estabelecidos. Não verso-livre, mas verso-**libertação**.

E é nesse sentido que o poema nos impõe uma questão à historicidade do texto literário, para a qual esperamos estar respondendo neste artigo: se *Os Sapos* enforma uma realidade das convenções poéticas dos parnasianos e se o mesmo representa um manifesto contra o parnasianismo, qual a sua contemporaneidade, visto que aquela realidade descrita não é a nossa realidade atual?

A pergunta acima põe em xeque a importância da leitura do poema se, abordado da forma como é feita por Faraco e Moura, essa leitura serve apenas como fonte de conhecimento, ou melhor, de informação. Porque para obter uma **informação sobre** a literatura, talvez não seja preciso mesmo o poema, e apenas seus trechos sejam suficientes. Contudo, é somente conhecimento sobre a literatura o que nos interessa? Apenas esse conhecimento é capaz de formar leitores? Forma, em conseqüência, pensadores da cultura brasileira, já que, pela mais importante lição de Paulo Freire, ler é, antes de tudo, ler a realidade?

Não podemos conceber como história da literatura uma postura que fragmenta o texto ao nível da informatividade, regulando o que o estudante deve conhecer sobre o texto literário e simplificando sua significância.

A realidade descrita no poema *Os Sapos* é a realidade de uma exclusão, de dominação da cultura por uma classe. E não nos consta que a realidade brasileira tenha deixado de ser assim, sobretudo porque uma dessas formas de dominação é o próprio livro didático.

Referências

ARRIGUCCI JR. Davi. **O Humilde Cotidiano de Manuel Bandeira.** In: SCHWARZ, Roberto. Os Pobres na Literatura Brasileira. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BANDEIRA, Manuel. **Estrela da Vida Inteira.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BOSI, Alfredo. **O Ser e o Tempo da Poesia.** São Paulo: Companhia das Letras; Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2000.

_____. **História Concisa da Literatura Brasileira.** 36ª ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.** Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: [1998]. Disponível em: http://www.bibvirt.futuro.usp.br/index.php. Acesso em: 21 out. 2005.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto de. **Português (Faraco & Moura) - Série Novo Ensino Médio. São Paulo: Ática, 2001.**

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio – Século XXI.** Versão Eletrônica: 3.0. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [s.d].

GARBUGLIO, José Carlos. **Lirismo e Coerção Social.** In: LOPEZ, Telê Porto

Ancona (org.). Manuel Bandeira: Verso e Reverso. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1987.
GOLDSTEIN, Norma Seltzer. **O Primeiro Bandeira e Sua Permanência.** In: LOPEZ, Telê Porto Ancona (org.). _____.
LIMA, Luiz Costa. **Dispersa Demanda**: Ensaios sobre Literatura e Teoria. Rio de Janeiro: F. Alves, 1981.
_____. **Por que Literatura.** Petrópolis: Vozes, 1969.
LINS, Osman. **Do Ideal e da Glória:** Problemas inculturais brasileiros. São Paulo: Summus, 1977.
MELLO e SOUZA, Antonio Candido. **Literatura e Sociedade**: Estudos de teoria e história literária. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.
_____. **Iniciação à Literatura Brasileira.** Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.
PENNAFORT, Onestaldo. **Marginalia à Poética de Bandeira.** In: Sônia Brayner (org.). Manuel Bandeira. Coleção Fortuna Crítica, v. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: INL, 1980.
ROTTERDAM, Erasmo. **O Elogia da Loucura**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
VILAR, Socorro de Fátima P. **PCNS e Literatura:** Novas roupagens para velhos problemas. In: SOUZA, Maria Ester Vieira de; VILAR, Socorro de Fátima P. Parâmetros Curriculares em Questão: o Ensino Médio. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2004.

O PREÇO DO JUMENTO: RECEPÇÃO DE POEMAS DE CECÍLIA MEIRELES POR CRIANÇAS DE ESCOLAS PÚBLICAS

José Hélder Pinheiro Alves
UFCG

Resumo

A partir do trabalho em sala de aula com "O burrinho azul" e "A chácara do Chico Bolacha", de Cecília Meireles, refletiremos sobre o modo como se dá a recepção de poemas por crianças pobres em duas escolas públicas. Será avaliado o percurso que vai da preparação das professoras à descoberta de que a porta de entrada para poesia nem sempre é a que idealizamos. O trabalho tem como horizonte a busca de formas de trabalhar com o poema em sala de aula que fujam ao esquematismo interpretativo dos livros didáticos e ao pragmatismo das propostas contidas nos denominados "paradidáticos". Pressupostos teóricos da Estética da Recepção, com Iser (1979) e Jauss (1979) norteiam a realização a experiência e a reflexão sobre seu alcance.

Palavras-chave: Cecília Meireles – ensino de poesia – recepção

Abstract

Taking into consideration two poems written by Cecília Meireles, "O burrinho azul" and "A chácara do Chico Bolacha", this investigation aims at reflecting the way by which poor children from two different public schools respond to poems. It will be analyzed all the steps involved in the process since the way teachers prepare their lessons till the discovery that their students do not always respond to poetry as expected by them. This study attempts to find alternatives to work with poems in the classroom in a different way from those schemes suggested by textbooks, or those pragmatic questions proposed by easy readers. The realization, experience and reflection found here are theoretically based on Iser (1979) and Jauss (1979), proponents of the Aesthetics of Reception.

Keywords: Cecília Meireles – teaching of poetry – reception

Introdução

Uma pergunta que poderia guiar nossas reflexões é: que poemas ou versos vêem à nossa mente e que foram apreendidos nos tempos da alfabetização ou do ensino primário? Que circunstâncias foram as que favoreceram a memorização ou mesmo a vaga lembrança? Ou ainda: que *efeitos* tiveram ou têm esses textos sobre nós?

Partir da experiência pessoal e refleti-la talvez seja um caminho pouco trilhado por nós professores. Buscamos teorias, metodologias, mas pouco nos dispomos a pensar a nossa formação, ou seja, como nos constituímos leitores. E, no caso específico, como nos constituímos como leitores de poemas. Se exercitássemos um pouco mais nossas memórias de leitura, possivelmente não repetiríamos com nossos alunos tantas tarefas que nos enfaravam quando estudantes e talvez tivéssemos um pouco mais de sensibilidade no momento de ajudar o outro a descobrir sentidos nas leituras.

Os livros didáticos, é lugar comum afirmarmos, não ajudam muito. Mas eles trazem poemas. E muitos são bons. E esses mesmos poemas poderiam ser abordados de um modo diferenciado.

Queremos refletir sobre diferentes possibilidades de trabalhar o poema com crianças da primeira fase do ensino fundamental. Partiremos de duas experiências realizadas, sob nossa orientação, em duas cidades da Paraíba. A primeira, na cidade de Campina Grande, numa escola Municipal, localizada em uma favela. A segunda foi desenvolvida em Soledade, município de caráter meio rural, em que muitas crianças moram em sítios e vêm estudar na cidade. Na primeira experiência, foi trabalhado o poema "O menino azul", e na segunda, "Na Chácara do Chico Bolacha", ambos de Cecília Meireles. Nos dois casos, as professoras tinham uma longa experiência com o ensino fundamental 1, mas praticamente não trabalhavam com poemas em sala de aula. Ou quando o faziam, era seguindo fielmente os ditames dos livros didáticos adotados na escola. A primeira passou a trabalhar com poemas com uma perspectiva mais dialógica após um curso de Especialização em Literatura e Ensino; a outra, depois de cursar a disciplina Literatura Infantil. Nos dois casos houve uma significativa mudança de atitude na abordagem do poema em sala de aula.

O preço do jumento

A experiência foi realizada com um grupo de vinte alunos da escola Municipal Deputado Petrônio Figueiredo, em Campina Grande. As condições de trabalho foram (e continuam sendo) as mais precárias possíveis. A professora transcreveu o poema no quadro; os alunos, lentamente, copiaram e depois passaram à apreciação. Passemos, também nós, à leitura do poema:

O MENINO AZUL

O menino quer um burrinho
para passear.
Um burrinho manso,
que não corra nem pule,
mas que saiba conversar.

O menino quer um burrinho
que saiba dizer
o nome dos rios,
das montanhas, das flores,
- de tudo o que aparecer.

O menino quer um burrinho
que saiba inventar
histórias bonitas
com pessoas e bichos
e com barquinhos no mar.

E os dois sairão pelo mundo
que é como um jardim
apenas mais largo
e talvez mais comprido
e que não tenha fim.

(Quem souber de um burrinho desses,
pode escrever
para a Rua das Casas,
Número das Portas,
ao menino Azul que não sabe ler.)

Inicialmente há que lembrar que, entre as dificuldades enfrentadas, está o tempo que levaram para copiar o poema, uma vez que o nível de escrita e leitura da turma não condiz com o que se espera para a série em que se encontravam.

Alguns ilustraram o poema, outros, a partir do modo como a professora instigou a participação, envolveram-se no debate. No todo, eles gostaram do poema: da viagem, das descobertas, da possibilidade do burrinho falar. Mas em meio à conversa, a vida, as condições concretas, enfim, as experiências dos alunos entram em cena. Uma inesperada discussão surge: qual o preço de um jumento? E aí, para a surpresa da professora, o debate esquenta, os preços são diferenciados, a revelação de que têm um saber bem claro sobre o assunto aparece. O jumento mais novo, o jumento magro, os jumentos de bons cascos, tudo isso influencia no preço do jumento.

E os meninos e meninas vão discutindo o preço do jumento e realizando uma curiosa mistura de vida e literatura. Eles trouxeram a fantasia do poema para esfera de seu cotidiano. Dificilmente esta discussão aconteceria entre alunos de uma escola de outro bairro, mesmo escola pública.

Se tivessem que realizar uma viagem dessas, teriam que adquirir um burrinho. Melhor: um jumento. O jumento é mais barato, mais comum no meio do grupo. O pai de um, o tio de outro, o vizinho de um terceiro têm uma carroça. E

ganham a vida fazendo carretos, ajuntando papel, garrafas, material reciclável e outros afazeres. E os jumentos são criados num espaço mínimo, no fundo do quintal ou mesmo soltos à noite, com peia, para comer nas redondezas. A viagem dessas crianças seria, muito provavelmente, num jumentinho.

E quando a professora nos traz o relato da aula, parece assustada, imaginando que a recepção não foi "lá essas coisas". Estamos todos acostumados a projetar nos poemas as nossas percepções, mas temos dificuldade de nos colocarmos no lugar do outro – o outro aqui, a criança pobre, carente, marginalizada. E tendemos a considerar que esta criança não consegue vivenciar "adequadamente" a poesia. Talvez nem todos digam isto com todas as letras. Mas há os que dizem.

O que levaria as crianças a associarem de imediato o *burrinho* ao *jumento*? Ora, Campina Grande é uma cidade que tem hoje quase 400 mil habitantes. Mas é muito comum encontrarmos, em diferentes bairros da cidade, trabalhadores pobres com carroças puxadas a jumento (normalmente as carroças são puxadas a burro ou cavalo). Também encontramos hábitos sertanejos, como soltar os animais à noite e pela manhã sair com cabresto a procurá-los. Isto se dá nos bairros mais distantes do Centro. Próximo ao açude de Bodocongó, é comum encontrarmos animais soltos, bebendo água, sendo lavados no açude.

O jumento, na região Nordeste, teve e tem um valor econômico/social notável. Era no lombo do jumento e do burro que se transportava algodão até as estações ferroviárias. Ainda hoje, nas cidades pequenas e na zona rural, é ele o animal que transporta água de açudes próximos ou distantes para as casas das famílias mais pobres. A literatura popular regional soube documentar o valor deste animal. Patativa do Assaré, no poema "Protesto", (em que mostra a sua revolta quando soube que os jumentos estavam sendo abatidos para fazer mortadela na Bahia) defende o conhecido jegue, chamando a atenção para o seu valor:

> Meu paciente jumento
> Que tanta crise padece,
> Seu grande merecimento
> Munta gente não conhece,
> É tão grande o seu valor,
> Que o mais saibo professô,
> De conhecimento além
> Nas coisa da Facurdade,
> Tarvez não diga a metade
> Do valô que você tem.

Trata-se, portanto, de um animal cuja presença está tanto no imaginário quanto na vida cotidiana dos mais pobres. Em Campina Grande são inúmeras as corrocinhas que passam da manhã à noite, em frente à nossa Universidade cheias

de papel, de frutas, com crianças, transportando geladeiras, material de construção e tantas outras coisas.

No bairro em que se realizou essa experiência, conhecido como a favela do Pedregal, há vários currais com jumentos que participam da vida econômica de muitas famílias. Portanto, quando as crianças, aparentemente, tiram o foco do *burrinho* para o jumento, elas estão, a partir de uma imagem suscitada pelo poema, voltando-se para seu mundo e discutindo o valor daquele animal próximo à realidade de muitos deles. Noutras palavras, estamos diante de um caso curioso em que o poema teve um *efeito* muito particular para aquelas crianças. E para quem conhece minimamente a "psicologia" animal, sabe que o jumento é mais manso do que o burro o que facilita, portanto, o aceso da criança. Além do mais, ele é também mais baixo, o que torna a montaria acessível a crianças menores. Neste caso, podemos dizer que os alunos, de certo modo, ensinaram a professora, e a nós, a ler. Isto é, a experiência deles chamou a atenção para aspectos da recepção que, à primeira vista, ela considerou um desvio, uma fuga do poema.

A vida do Chico Bolacha

A segunda experiência ocorreu na Escola Municipal de Ensino Fundamental Profº Luiz Gonzaga Burity, localizada em Soledade-PB, também numa turma de 4ª série. As condições sociais são melhores, embora a cidade seja bem menor. Aqui, como na outra, foi apenas num segundo momento que a experiência tomou uma forma diferenciada, cuja marca foi a participação de todos. Diferentemente da outra professora, aqui ela não é a regente de classe.

A leitura do poema se faz necessária:

A CHÁCARA DO CHICO BOLACHA

Na chácara do Chico Bolacha,
o que se procura
nunca se acha..

Quando chove muito,
o Chico brinca de barco,
porque a chácara vira charco.

Quando não chove nada,
Chico trabalha com a enxada
e logo se machuca
e fica com a mão inchada.

Por isso, com o Chico Bolacha,

o que se procura
nunca se acha.

Dizem que a chácara do Chico
só tem mesmo chuchu
e um cachorrinho coxo
que se chama Caxambu.

Outras coisas, ninguém procure,
porque não acha.
Coitado do Chico Bolacha!

Após a leitura e releitura oral do poema, que constava numa antologia preparada pela professora, foi proposto que eles falassem um pouco da situação do Chico Bolacha. Sua vida, sua situação, suas dificuldades. Depois, sugeriu-se que a turma, como um todo, se imaginasse num roçado, trabalhando, como se fossem o Chico Bolacha. Neste momento a professora ressalta que houve muita bagunça e que teve que encerrar a atividade. Noutro dia ela retorna ao mesmo poema e novamente após conversarem sobre a situação representada, propõe que, em pequenos grupos, eles representem a vida do Chico, podendo, inclusive, acrescentar o que quisessem. Noutras palavras, preencher alguns "vazios" do poema. Importa ainda ressaltar que muitas crianças leram o Chico como criança também, diferentemente de vários alunos da graduação que sempre o vêm como adulto.

Foram apresentadas cerca de cinco situações, cada uma com sua particularidade. Uma dupla prioriza o trabalho e fica capinando com o gesto de conduzir a enxada na mão. Outras duas duplas realizam um diálogo que chama a atenção para o cansaço, o peso daquele tipo de trabalho: "Ai minhas costas", "Estou cansado", "Vou levar um chuchuzinho para almoçar", etc. Mas surgem grupos maiores: num deles temos Chico, sua mulher, o cachorro e uma sobrinha que veio da cidade. A professora resume assim uma parte da encenação:

> Ele diz que precisa trabalhar também e a ensina pegar na enxada. Enquanto isso, a esposa de Chico chega perto dele e diz que está preocupada como o cachorrinho (um aluno), pois ele está muito doente. Chico diz: "Dê água e chuchu para ele, o que ele tem é fome". E volta a trabalhar. Quando retorna para casa encontram o cachorrinho morto. Sua esposa diz que a razão da sua morte foi fome e fazem o enterro dele. Depois é o Chico que adoece e sua esposa e sobrinha o leva para o hospital. Lá ele é medicado, melhora um pouco e quando chega em casa diz que precisa ir para o roçado trabalhar. (SANTOS, 2006, p. 41)

Outra situação representada, também criada em sala de aula, traz as marcas do autoritarismo paterno, ainda tão forte no Nordeste, e tão bem representado por Graciliano Ramos em *Infância*. O grupo, composto por oito alunos, tinha como personagens o pai de Chico, Chico e mais seis irmãos. A cena foi assim resumida pela professora

> Todos trabalham no roçado, sob a ordem e vigilância do pai. Eles não podiam parar para descansar, pois o pai estava sempre dizendo: "Trabalhem vagabundos", "Vamos, deixem de moleza". Se um dos irmãos se sentava no chão, o pai chegava, agarrava-o pelo braço, o batia e mandava continuar o serviço. Quando lhe era concedido um momento de folga, eles iam tomar banho em um açude próximo da casa deles. Em seguida, iam para casa almoçar. Quando terminavam voltavam para o trabalho novamente. Depois que trabalhavam a tarde toda (...) (SANTOS, 2006, p. 41-42)

A ligação da montagem com o poema se fez através do trabalho. Mas um aspecto do contexto social aparece de modo marcante: o autoritarismo do pai, como dissemos, marca de uma estrutura patriarcal que mantém ainda uma certa predominância.

O último grupo a se apresentar, mais uma vez, traz um viés diferenciador. O diálogo é iniciado da seguinte forma:

> Oi Chico, tudo bem? Olha, eu trago um boi com um cultivador para te vender. Chico diz: E não tenho dinheiro. Só tenho chuchu. Quer trocar? Para representar o chuchu, elas colocaram bolinhas de papel no chão. Na hora do almoço, vão todos à mesa e a aluna que representa a mulher do Chico diz: E quando a tente terminar temos que ir buscar mais chuchu pra amanhã. (SANTOS, 2006 p. 42)

A proximidade das crianças com o mundo rural, com os roçados, as plantações de macaxeira e outros produtos da região deve ter favorecido o envolvimento delas com o jogo dramático e o nível de percepção da realidade que revelam ao discutir a situação representada no poema.

A professora lançou mão, basicamente, de uma metodologia que favoreceu a participação de todos. A construção de jogos dramáticos (SLADE, 1978) a partir de poemas se mostrou, nesta experiência, um instrumento de reconstrução do texto, e, ao mesmo tempo, de projeção da experiência que o leitor traz consigo. Favorece, portanto, uma interação entre texto e leitor e uma ampliação da vivência dos alunos. Os diferentes jogos dramáticos apresentados possibilitaram, à classe como um todo, ver e vivenciar situações as mais diversas. Embora não se fale de "vazios" do texto quando se trata de um poema, pode-se falar em abertura do poema no sentido de possibilitar a vivência de devaneios nascidos de uma imagem ou de um ritmo.

O poema foi um ponto de partida para que eles detonassem todo seu potencial de invenção, de jogo, de criatividade. Ele tornou-se, de fato, uma brincadeira, uma experiência lúdica de descoberta do mundo. Mais do que descoberta, de reinvenção.

Sobre a recepção

O que nos fica destas formas de trabalhar a poesia? Primeiro, o fato de não querer impor uma interpretação, através de questionários, de questões com certo *versus* errado, possibilita que a criança fale o que pensa, apresente seu ponto de vista. E o faça não tentando adivinhar o que a professora quer que ela fale, mas fale do que sentiu, do que imaginou. Fale, numa palavra, a partir de suas experiências cotidianas, do mundo em que está inserida. A experiência com o poema, quando não foge aos esquemas meramente racionalistas, todos interessados em ensinar e informar, quase nunca consegue formar leitores, estimular a convivência, diria mesmo, corporal com o poema. Está por trás desta postura toda a reflexão trazida pela Estética da Recepção que, de um modo bastante proveitoso e democrático, conduz o leitor para a experiência de leitura pessoal, não necessariamente autorizada por uma autoridade. O leitor infantil, ao criar os jogos dramáticos está materializando sua projeção "em um ponto determinado do sistema textual". (ISER, 1979, p. 106)

Do mesmo modo, no trabalho com o poema "O menino azul" houve uma projeção do leitor nos vazios do texto. Mas aqui, o conceito advindo da Estética da Recepção que parece mais proveitoso é o de "combinação". (ISER, 1979, p. 106) Embora o teórico não desenvolva o conceito, creio que na experiência com o texto poético ele seja significativo. De fato, quando lemos um poema como que *combinamos* nossa imaginação, as imagens que nos habitam com as imagens que estão postas no poema. O que experimentamos é uma combinação destas duas experiências e que nos conduz a uma terceira. Daí tratar-se de uma experiência sempre enriquecedora, que mobiliza sentimentos, sensações, fantasias. Quando as crianças trazem o jumento para o centro da discussão eles estão ativando sua experiência que foram como que detonadas pela leitura do poema.

Nos poemas, de valor estético inegável, há ainda um elemento que sempre encanta as crianças. Um burrinho, um cachorro e um porquinho-da-índia. Vimos que embora o cachorro não seja central, como o burro o é no primeiro poema, ele vira personagem central para as crianças. Portanto, está posto nos poemas os elementos que vão ativar a fantasia do leitor.

Conclusão

Retorno à introdução deste artigo, para justificar porque comecei falando da experiência individual de leitura, de como nos tornamos leitores. Certamente, não foram as questões de interpretação dos livros didáticos que nos

guiaram. Foram os devaneios a partir de um verso – no meu caso, versos ouvidos de cantadores, de emboladores de coco, de familiares que sabiam de cor inúmeros poemas –, de uma imagem; foi a sonoridade que ficou zoado nos ouvidos e que nunca foi esquecida.

Fica uma pergunta: se os poemas tivessem sido trabalhados seguindo os ditames dos livros didáticos, teríamos chegado ao mesmo nível de participação e envolvimento dos alunos?

De fato não fiz uma experiência com orientações advindas de livros didáticos, mas duvido um pouco dos resultados. Tenho boas razões para desconfiar dos resultados de uma orientação que tem como meta não a possível interação do leitor como o texto.. Muito possivelmente um questionário seria respondido, de preferência em silêncio. E onde ficaria, de fato, o poema, que pede a nossa voz para se realizar? Nossa imaginação para viajar? Nosso corpo para, algumas vezes, dançar?

O caminho percorrido pelas professoras nos faz refletir sobre a necessidade de preparação para o trabalho com o poema na sala de aula. Trabalho aberto a diferentes diálogos: com a vida dos leitores, com outras formas de expressão, como o teatro, a dança, a música, as artes plásticas, a cultura popular, entre outras. Também precisamos estar atentos à necessidade de um trabalho, constante, cotidiano, visando levar o leitor a, além de conhecer um número significativo de poemas, familiarizar-se com a linguagem poética e ir, cada vez mais, tendo acesso a textos variados.

Referências

BANDEIRA, Manuel. *Obra completa.* Rio de Janeiro: Nova Aguilar,

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: ISER, Wolfgang et. alli. *A literatura e o leitor.* Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo.* 5.ed São Paulo: Civilização Brasileira, 1981.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula.* 3.ed. Revista e ampliada. Campina Grande: Bagagem, 2002.

SANTOS, Sandra Maria. *A poesia infantil no cotidiano escolar.* Unidade Acadêmica de Letras: UFCG, 2006. (Monografia de Conclusão de Curso)

SLADE, Peter. *O jogo dramático infantil.* Trad.Tatiana Belinky. São Paulo: Summus Editorial, 1978.

QUEM NÃO LEU FICOU DE FORA? : PROPOSTAS E CONCEPÇÕES DE LEITURA NA COLEÇÃO *LITERATURA EM MINHA CASA*

Márcia Tavares
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

Investigaremos, neste artigo, a concepção de leitura que orienta os pressupostos da coleção *Literatura em minha casa* (2001). Interessa-nos perceber quais os conceitos que fundamentam o tratamento dado ao texto literário ao longo das coleções distribuídas de 2001 a 2007. Para tanto, analisaremos as definições sobre leitura e literatura encerradas em prefácios e orientações presentes nas apresentações e capas dos livros. Nossos pressupostos são embasados no sentido de leitura como processo composto por várias dimensões defendido por Vincent Jouve (2002) e nas relações entre ensino de literatura e leitura contidas em Regina Zilberman (1988)

Palavras-chave: Literatura em minha casa – leitura

Abstract

In this article, we will investigate the reading conception that guides the assumptions in the series *Literatura em minha casa* (2001). It is important to realize which concepts ground the treatment given to the literary text throughout the series, distributed from 2001 to 2007. In such case, we will analyze the definitions of reading and literature present in the prelude and guidances in the introductions and covers of books. Our assumptions are based on reading as a process composed by several dimensions defended by Vicent Jouve (2002), and on the relations between literature and reading teaching present in Regina Zilberman's (1988).

Keywords: Literature at home – Reading

DA LEITURA E DOS LEITORES

Para Vincent Jouve (2002) a leitura do texto literário sofreu várias modificações, desde a primazia dos estudos biográficos, passando pelas correntes estruturalistas que privilegiavam o texto, até chegar aos princípios da Estética da Recepção, surgida no início dos anos 1970. A Escola de Constança divide-se em duas vertentes: a estética da recepção, de Hans Robert Jauss e a teoria do efeito estético e do leitor implícito, de Wolfang Iser. Para Jauss, a obra literária se

concretiza e sobrevive por meio da ação de leitura do público receptor. Dessa forma, a literatura como atividade de comunicação entre os homens, precisa ser pensada a partir da sua recepção e do seu conflito a propósito da vida em sociedades. Para Iser o que interessa é "o efeito do texto sobre o leitor em particular" (apud Jouve, 2002:14), pois é o pressuposto do texto. Temos assim, por um lado a investigação de como a obra se organiza e dispõe os espaços vazios, e por outro lado, como o leitor "reage no plano cognitivo aos percursos impostos pelo texto". (Jouve, 2002:14). A partir dessas concepções de leitura podemos concluir que "ler, (...) é levar em conta as normas de todo tipo que determinam um texto e fazer jogar entre si as unidades de superfície que constroem seu sentido". (Jouve, 2002:66).

A leitura do texto literário, significativamente, do texto literário destinado ao público infantil, apresentou-se muito cedo cercada de preceitos morais e de julgamento. Haja vista as fábulas, os contos de fadas e as estórias admonitórias transmitidas de geração em geração pelos contadores ou eternizadas nas páginas dos livros. Em nossa literatura infantil o caminho não diverge do encontrado na literatura universal para esse leitor. Temos um momento de traduções, de importações e, por fim, o surgimento de uma literatura com caráter mais nacional. O precursor de nossa literatura infantil, propriamente dita, Monteiro Lobato inicia sua produção, em 1921, com um livro de leitura para a segunda série – *A menina do narizinho arrebitado*, posteriormente *Reinações de Narizinho*. O autor paulista pretendia fazer livros nos quais as crianças quisessem morar. A própria obra se distribui entre recontar os contos de fadas, mitologias, cultura popular, e fábulas, claro, ao seu modo. Ao longo de sua vasta obra infantil há passagens memoráveis sobre a leitura e sua concepção; Emília gostaria que existisse o livro comestível, relacionando ao prazer de alimentar-se o prazer de ler; por outro lado, Dona Benta e Tia Nastácia assumem o papel de contadoras, enfatizando a concretização oral do texto.

Nas décadas de 1940 e 1950 surgiram outros autores e coleções que copiavam da narrativa lobatiana o formato de um grupo de crianças vivendo aventuras de viagens e eram indicados como livros de leitura. M. B. Lourenço é um dos exemplos desse rol, autor da SÉRIE PEDRINHO (1955) de subtítulo Série de Leitura Graduada, Terceiro Livro, da Edições Melhoramentos. Vejamos a concepção de leitura subjacente a esta coleção:

> Compõem-se de cinco livros e de igual número de "Guias do Mestre" e de uma cartilha. Atende às exigências da evolução psicológica da criança e aos objetivos dos programas de ensino. *Estimula o desejo de ler, e de ler com compreensão, de forma produtiva. É a primeira série de leitura a cuidar dos problemas das "relações humanas" no lar, na escola, e na vida social.* É também a primeira a graduar o vocabulário, as formas de construção e as gravuras, segundo os resultados de pesquisas realizadas com

> crianças brasileiras. Concorre por tudo isso, para que o trabalho escolar transcorra num ambiente de verdade, alegria e beleza. O entusiasmo e o acolhimento dado aos livros da SÉRIE PEDRINHO, pelo professorado de todo o país, é a mais segura indicação de que ela veio atender a uma necessidade de reforma nos métodos de leitura. (LOURENÇO FILHO, 1956, contra capa. Grifos nossos).

Não há garantias de que realmente se proceda ao estímulo para o desejo de ler e "ler com compreensão, de forma produtiva", noções que também não estão claras. O modelo é recorrente ainda hoje em livros didáticos. A percepção de leitura como decodificação se associa ao trabalho escolar com alegria e propõe encobrir o caráter utilitarista do livro de leitura. A afirmação de que se trata de atender "a uma necessidade de reforma nos métodos de leitura" soa incoerente quando confrontamos com as indicações para leitura logo no primeiro capítulo. Neste, em um parágrafo ao fim da página, a indicação sobre leitura é feita para um destinatário específico: o aluno:

> **Ler e entender** – Lemos para entender o que está escrito. Ler sem compreender de nada vale. Acostume-se a pensar sôbre cada frase que leia. Para mostrar que você pensou sôbre o trecho que acabou de ler, responda a estas perguntas: *1.Quem é Pedrinho? 2.Por que êle estava muito contente? 3.Como se chama o pai dêle? 4.Como se chama sua mãe? 5.Como se chamam seus irmãos?6.Quem irá acompanhar Pedrinho na excursão pela mata? 7.Que perguntou D. Clara?8.Que respondeu o menino?* (LOURENÇO FILHO, 1956, p. 10)

A indicação anterior às questões visa direcionar o leitor para o que está escrito. O texto da narrativa é muito curto e não oferece maiores dificuldades de compreensão. No que se refere aos enunciados sobre o texto podemos perceber que não há nenhuma pergunta que direcione o leitor para outro exercício que não o de busca de informações. E informações extremamente óbvias, contrariando a idéia exposta de que é preciso "pensar sobre cada frase". Outra lição, a 17 – "Usando da inteligência" – corrobora todas essas afirmações quando propõe, após a leitura da curta narrativa: "Não há estudo mais bonito nem mais útil que o de separar orações. Mas, para isso, será preciso usar de inteligência, a fim de descobrir o sujeito e o verbo que a esse sujeito se prenda. Às vezes, o sujeito está oculto, outras às vezes, é o verbo que se esconde" (LOURENÇO, 1956, p.41).

Essa concepção utilitarista da leitura trouxe para os Livros de Leitura a noção de que estes deveriam ou ter inserido textos narrativos, e/ou poéticos, junto aos exercícios de gramática, ou acompanhar as coleções destinadas a esse fim. Esse formato toma, posteriormente, a denominação de livro didático e permanece

com a mesma proposta: capítulos divididos por assuntos gramaticais, precedidos de um texto, exercícios com seções de estudo do vocabulário, compreensão do texto, exercícios de gramática e, por fim, muitas vezes, uma seção de "leitura" com um texto literário. De formas variadas, temos esse perfil esquemático do livro de leitura, posteriormente, didático, do ensino fundamental.

As discussões que abordam as experiências de leitura do texto literário também investigam, ainda, as questões relacionadas aos livros paradidáticos, presente em listas de leitura nas escolas da rede privada de ensino. Vânia Resende (2001, p. 23) aponta alguns dos problemas dessa vertente de leitura para o ensino fundamental: "a fórmula desgastada, linguagem *kistch*, lugares comuns (...), informações contraditórias, e onde é visível o desejo de manipular a expectativa do leitor com expedientes ética e literalmente condenáveis".

No espaço da escola pública ficamos sem a obrigatoriedade do atendimento aos critérios de uma lista de livros paradidáticos para serem comprados e temos o horizonte do livro didático como suporte primeiro do texto literário. Por outro lado, existem as bibliotecas escolares e seus acervos, que mesmo sofrendo defasagens são alvos dos programas governamentais como o Programa Nacional de Biblioteca da Escola – PNBE. Mas, se há o acervo disponível, encontramos a outra face do problema: como ocorre a leitura do texto literário no ensino fundamental? Qual a concepção de leitura e literatura que o professor desse nível adota para si como leitor e para os seus alunos?

Os professores se deparam com uma diversidade de gêneros e suportes que se interpenetram e que ampliam as possibilidades de leitura em sala de aula. Ao mesmo tempo, há uma distância clara entre as propostas de leitura das instituições de ensino e as experiências dos jovens leitores. Marisa Lajolo (1992, p.73) afirma que "será uma violência se na sua prática a escola desconsiderar as experiências prévias e imagens de leitura e de literatura que sua clientela alimenta".

A perspectiva sobre a leitura do texto literário, que deveria orientar a prática docente no ensino fundamental, necessitaria assumir o sentido de literatura como formação estética, ética e política na vida de professores e alunos leitores que participassem ativamente de uma comunidade, compartilhando, por meio da experiência da leitura, a apropriação desse tipo de produção simbólica.

Essa consideração sobre literatura permite discutir a função da leitura de textos literários no processo de escolarização como obra de linguagem e de função estética. Assumimos para tanto, as reflexões de Antonio Candido (1995) que se concentram na função humanizadora que a literatura tem, ou seja, sua capacidade de confirmar a humanidade do homem. Dessa derivam outras funções como: satisfazer à necessidade universal de fantasia, contribuir para a formação da personalidade, e ser uma forma de conhecimento do mundo e do ser. Assim, o convívio com a literatura é necessário desde cedo para o desenvolvimento da proficiência de leitura do texto literário na formação de leitores, para que estes possam exercitar essas funções e reconhecê-las dentro dos contextos de sala de aula, espaço significativo da mediação entre leitores.

DA COLEÇÃO LITERATURA EM MINHA CASA

As pesquisas relacionadas aos recursos e incentivos à leitura já apontaram, como um dos pontos que interferem no desenvolvimento de leitores proficientes, a dificuldade de acesso aos livros. (AGUIAR e BORDINI, 1998). Recentemente, entre os anos de 2001 a 2007 uma das tentativas de sanar, em parte, esse problema, se deu por iniciativa do Ministério da Educação em conjunto com a Fundação Nacional do Livro Infanto Juvenil: trata-se da Coleção Literatura em Minha Casa. Distribuída nas escolas públicas do país, essa coleção buscava compor o acervo de livros para o preenchimento de uma lacuna: a literatura que não existe como uma disciplina no ensino fundamental.

A coleção **Literatura em Minha Casa** compõe-se de 36 coleções com cinco títulos cada uma, com as seguintes características: uma obra de poesia de autor brasileiro; uma obra de contos de autor brasileiro, ou uma antologia de contistas brasileiros; uma novela de autor brasileiro; uma obra clássica da literatura universal, traduzida ou adaptada; uma peça teatral ou obra ou antologia de textos da tradição popular. Esse material foi enviado às Secretarias Estaduais de Educação e coube a elas realizarem a distribuição nas escolas.

O projeto sugere o contato diário da criança com a leitura literária, pois cada criança recebe uma coleção de cinco livros para levar para casa e compartilhar a sua leitura com os familiares e amigos. À escola cabe distribuir o material aos seus alunos, e ficar com um número suficiente de coleções para empréstimo e consulta dos professores e outros interessados que buscam a leitura no ambiente da biblioteca.

Desde 2001, até 2007, a cada ano, o projeto distribuiu oito coleções diferentes. No primeiro ano as coleções foram disponibilizadas a todas as escolas públicas estaduais e municipais nas quais existiam turmas de 4ª série. Nesse ano de lançamento do Projeto, mesmo sendo dirigida aos alunos de 4ª série, os alunos da 5ª série também foram contemplados. Em 2003 o campo de atendimento foi ampliado, atingindo também os alunos da 8ª (atualmente nono ano) e da Educação de Jovens e Adultos, sendo o acervo deste último denominado Palavra da Gente.

As coleções destinadas à 4ª e 5ª séries, compõem-se de cinco livros, as destinadas à 8ª série de quatro títulos e as enviadas aos alunos da EJA são compostas de seis títulos, sendo estes: antologias poéticas brasileiras, antologias de contos brasileiros, antologias de crônicas, novelas ou romances brasileiros ou estrangeiros (adaptados ou não), obras clássicas da literatura universal (traduzidas ou adaptadas), peças teatrais brasileiras ou estrangeiras, obras ou antologias de textos de tradição popular brasileira (em prosa ou verso), ensaios ou reportagens sobre um aspecto da realidade brasileira e biografias ou relatos de viagens.

Portanto, a coleção inteira, do formato aos gêneros ofertados, busca a fomentação da experiência de leitura e para isso a leitura deve ser encarada como

um encanto, relacionado ao descobrimento da fruição estética. Para tanto, se faz necessário proporcionar ao aluno o acesso aos livros, em que o toque, o folhear de páginas aguce os seus sentidos, incentivando a leitura e desenvolvendo nele o prazer de ler. O projeto, em seu edital, assume tal iniciativa sustentando-se em três razões principais.

> *A primeira* é que a leitura de textos literários e de reflexão sobre a realidade brasileira é fundamental para o desenvolvimento da percepção estética e das referências culturais e éticas do cidadão. A *segunda* razão é que a leitura destes textos constitui um importante exercício para a participação na sociedade letrada. A experiência com textos literários, em função da criação artística e das condições de leitura, e com textos sobre a realidade brasileira é essencial para o desenvolvimento intelectual e letramento dos alunos. A *terceira* razão está no fato de que o texto literário, como forma de expressão artística e cultural, é um patrimônio nacional que deve ser protegido e difundido. Uma iniciativa dessa natureza representa para milhões de brasileiros – crianças, jovens e adultos – a primeira oportunidade de ter contato com obras de literatura e de reflexão sobre a realidade brasileira. Neste sentido, são evidentes seu caráter pedagógico e sua importância como elemento de disseminação de cultura. (Edital de Convocação, 2002/ 2003).

Ao longo dos três anos (2001/2002/2003) os objetivos da coleção foram sendo divulgados para além da carta enviada para diretores e secretarias de educação. Os próprios livros já continham as informações sobre a coleção, os autores e muitas vezes os gêneros e glossários. O texto de abertura da coleção está posto como uma introdução no início dos livros. Vejamos um exemplo retirado do livro *Cinco estrelas* (2001), coletânea de poemas de Chico Buarque, Henriqueta Lisboa, Olavo Bilac, Carlos Drummond de Andrade e Gonçalves Dias, com seleção e apresentação de Ana Maria Machado:

> Esta coleção de livros é para você ler na escola – e levar para casa também. Sabe aquela brincadeira que prende a atenção e faz a gente se esquecer da hora? Quando o escritor é bom, acontece a mesma coisa: o livro encanta e envolve a gente.Os autores que você vai ler formam um time de craques da nossa literatura. (...) Para você entender direitinho quem são estes autores, e conhecer melhor cada livro desta coleção, ela [Ana Maria Machado autora da apresentação] escreveu textos de abertura e notas explicativas. (...) Prepare-se para uma viagem pela literatura com o prazer de quem vai começar um jogo com amigos queridos. E se levar algum livro para casa, seja generoso: pode emprestar para seus pais, desde que eles devolvam depois. (2001, p. 6)

A primeira observação que nos chama atenção é o fato de o texto sugerir o empréstimo e não a entrega do livro ao aluno/leitor. Veja-se que na primeira linha há uma afirmação: "para ler na escola e levar para casa também", e na última linha há uma condição "se levar para casa". A ênfase do texto é nos nomes dos autores e da autora que apresenta o livro. A leitura é comparada a uma brincadeira, o tom é de leveza e o prazer do jogo é associado ao ato de leitura. A apresentação do volume, feita por Ana Maria Machado, "Poesia: semente de toda a literatura" traz informações sobre recursos formais, rima, repetições, sobre os autores e seu contexto de produção e sobre o fazer poético; não há, portanto, menção direta ao ato de ler. É perceptível a tentativa de informar sobre os autores, nomes consagrados, e sobre a forma do texto. No entanto, Ana Maria Machado busca em seu texto enfatizar também aspectos sobre o fazer poético que se constituem a partir da leitura dos poemas.

A coleção do ano de 2003 apresenta em sua capa o texto "A chance de saber mais" de autoria do Ministério da Educação. Neste é possível perceber uma concepção de leitura mais acurada e ampla:

> O mundo parece ser feito apenas de coisas que a gente vê nele. Mas há outras que não vemos, embora existam. São as coisas que lemos. Elas estão escondidas no meio das letras. É preciso ler para que elas apareçam diretamente em nossas cabeças. Se não lemos, todas essas coisas que estão guardadas nos livros não aparecem para nós. Quem não lê, só vê uma parte das coisas do mundo. E não consegue conhecer tudo. Muitas vezes, no meio de uma conversa, ouvimos falar de uma pessoa ou de uma história que o amigo conhece de leitura. Quem não leu ficou de fora. Por isso, estamos distribuindo esses livros. Queremos que você conheça o que não está na sua frente, mas está dentro dos livros. Você vai poder viajar sem se levantar da cadeira. Conhecer gente muito interessante sem precisar conviver com ela. Vai rir e até chorar com histórias de pessoas que só existem nos livros. Não jogue fora a chance de saber mais. Não fique de fora.

A concepção de leitura é feita com base desta como entendimento do mundo e como fonte de correspondência com esse mundo, entendo-a como aspecto primordial para decifrar o espaço em que o indivíduo vive. Veja-se que os autores afirmam "quem não lê só vê uma parte das coisas do mundo". É uma concepção que se fundamenta nos princípios da leitura como mecanismo para o desvendamento do meio em que se vive. Além de algumas imagens já gastas, como "poder viajar" através dos livros, e da exclusão que a sociedade letrada impõe a quem não decodifica a palavra escrita: "quem não leu ficou de fora".

Um outro exemplo de concepção de leitura presente na coleção encontra-se no livro *Um olhar sobre a saúde pública* – EJA, de Moacir Scliar, do ano de 2003.

Como parte da coleção esse volume cumpre o papel da diversidade, mas não se afigura como texto literário. Vejamos o texto de apresentação, "Convite à leitura", de Moacir Gadotti:

> Aprendemos a vida toda. Não há tempo próprio para aprender. Quanto mais amadurecidos somos, melhor aprendemos. Mas, para aprender, precisamos de um projeto, de um projeto de vida, porque só aprendemos o que nos interessa, aquilo que é significativo para as nossas vidas. Daí a importância de escolher bem o que lemos, para lermos realmente o que precisamos ler. Paulo Freire dizia que "leitura do mundo precede a leitura da palavra". A leitura é a nossa principal ferramenta para compreender o mundo. Ela é um direito de todos, mas é também uma necessidade. E é prazerosa quando nos envolvemos nela, quando nos sentimos atraídos por aquilo que lemos.

É significativo perceber que, primeiro, se trata de um volume dedicado ao percurso histórico da epidemiologia no Brasil, e segundo, que há muito claramente a concepção de leitura como fonte de informação. Nos dois casos o volume cumpre seu papel e convence no quesito informação histórica e de saúde pública. No entanto, é significativo atentar para o caráter não literário do texto, uma vez que, as informações sobre o tema histórico da saúde é o aspecto mais importante e se configura como o cerne do volume.

Além disso, o autor enfatiza: "a importância de escolher bem o que lemos, para lermos realmente o que precisamos ler". Cabe-nos inferir que, nessa concepção, informativa e de projeto de vida, o lugar da leitura do texto literário não está posto; embora, o autor argumente da necessidade da leitura, mas não da literária e a leitura prazerosa também não é associada ao literário. Parece-nos que desta forma cumpre-se a visão escolarizada da leitura como instrumento para busca de informações dentro de um espaço: a escola, e visando um indivíduo em formação: o aluno.

DO FINAL DA LEITURA

Diante dos exemplos investigados, é possível concluir que a Coleção Literatura em Minha Casa ofereceu uma oferta significativa de livros e gêneros, além de volume de exemplares distribuídos. O que em parte poderia minimizar o problema existente nas escolas de ensino fundamental relacionado ao acesso do livro. A validade da proposta se destaca, ainda, pelo acervo reunido, pelo oferecimento de títulos diferentes e pela idéia dos alunos receberem cinco livros para começarem o seu próprio acervo em casa, quem sabe podendo ser fomentadores de leitura também. Mas, a proposta inicial da coleção esbarra em desencontros.

Admite-se como hipótese que nem sempre o público-alvo é atingindo uma vez que muitas escolas retêm as coleções argumentando que os alunos não sabem preservar os livros. Embora em muitas escolas seja possível constatar o espaço destinado a salas de leitura e as iniciativas de professores para promover a recepção e distribuição. Em outras, há um quadro inverso, as coleções acabam permanecendo na biblioteca da escola, compondo seu acervo e fugindo do objetivo primordial do Projeto que é o incentivo ao desenvolvimento do prazer de ler. Além disso, há o outro lado da promoção da leitura na escola: os professores. Estes vivenciam problemas como: acesso aos livros, desconhecimento dos autores, e suas próprias dificuldades como leitores.

Com relação ao acervo, é comum encontrar o mesmo texto em mais de um volume, às vezes, do mesmo ano. Exemplo disso é "Um apólogo" de Machado de Assis é encontrado em dois volumes diferentes na coletânea *Historinhas pescadas* (2001) e no livro *Meus primeiros contos* (2001). Já *Sonho de uma noite de verão,* de William Shakespeare, recebe duas traduções adaptadas, uma por Fernando Nuno e outro por Walcyr Carrasco, os dois do ano 2003 e para a 8ª série. No entanto, também encontramos incursões por outras vertentes literárias que ampliam o acervo em volumes dedicados aos diferentes gêneros como as coletâneas de literatura popular *Dicionário dos sonhos e outras histórias de cordel* (2003) e *Proezas de João Grilo* (2003); além de autores contemporâneos como Leo Cunha e Marcelo Coelho no livro *Do conto à crônica* (2003) e Daniel Munduruku no volume *Deixa que eu conto* (2003).

Com relação aos problemas é comum que a distribuição do acervo da forma como estava previsto não ocorra. Servindo de justificativa o fato de professores e alunos terem dificuldades ao livre acesso a todas as coleções, ou mesmo a não distribuição: destruição das coleções entregue anteriormente ao alunado; retenção e estocagem dos primeiros acervos nas secretarias das escolas impedindo, portanto, que alunos e professores tivessem acesso aos livros; orientação errônea no concernente a distribuição da coleção, como casos em que a coleção é entregue apenas aos professores; e quantidade insuficiente do número de coleções a serem destinadas às crianças.

Sendo assim, podemos observar que de fato, o objetivo da Coleção Literatura em Minha Casa de estimular o gosto pela leitura, primordialmente, formando leitores, algumas vezes, não é cumprido nas escolas. Estas e outras realidades são encontradas nos momentos de concretização dos objetivos do projeto Literatura em Minha Casa. No entanto, é necessário atentar para a necessidade de formação do professor como um leitor que pode interagir e dialogar com o seu aluno, também este um leitor em formação. Há que se considerar, ainda, que os pressupostos da coleção estão atualizados e condizentes com as concepções de leitura literária. Muitas são as iniciativas para divulgar a coleção e muitos trabalhos já estão em andamento, investigando como se dá a recepção por parte dos leitores, professores e alunos, dos livros da coleção.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira e BORDINI, Maria da Glória. *Literatura e a formação do leitor: alternativas metodológicas.* Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

ANDRADE, Carlos Drummond de. [et al] *Cinco Estrelas.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. (Coleção Literatura em Minha Casa, v 1)

ASSIS, Machado. [et al]. Heloisa Prieto. (organização e apresentação) *Do conto à crônica.* São Paulo: Salamandra, 2003. (Coleção Literatura em Minha Casa; v 2. Crônica e conto)

BORGES, J. Francisco. *Dicionário dos sonhos e outras histórias de cordel.* Porto Alegre: L&PM, 2003.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *Vários Escritos.* 3 ed. rev. ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

FILHO LOURENÇO, M. B. *Aventuras de Pedrinho.* Ilustrações de Oswaldo Storni. 2ª ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1955.

JOUVE, Vincent. *A leitura.* Trad. de Brigitte Hervor. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história e histórias.* São Paulo: Ática, 1984.

_____, *A formação do leitor no Brasil.* 2ª ed São Paulo: Ática, 1992.

LIMA, João Ferreira de. *Proezas de João Grilo.* Organização de Marisa Lajolo. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Palavra da Gente; v 3. Tradição popular)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Edital de Convocação Coleção Literatura em Minha Casa,* 2002/ 2003.
In: http://www.cbl.org.br/download.php?recid=58.

QUINTANA, Mario. [et al]. *Deixa que eu conto.* São Paulo: Global, 2003. (Coleção Literatura em Minha Casa; v 2. Conto)

RESENDE, Vânia Maria. *Literatura infantil.* São Paulo: Saraiva, 1993.

SCLIAR, Moacyr. *Um olhar sobre a saúde pública.* São Paulo: Scipione, 2003. (Coleção Palavra da Gente, v 1. Ensaio)

SHAKEASPEARE, William. *Sonho de uma noite de verão.* Adaptação de Fernando Nuno São Paulo: Melhoramentos, 2003. (Coleção Literatura em Minha Casa; v 4. Peça teatral)

_____, William. *Sonho de uma noite de verão.* Tradição e adaptação de Walcyr Carrasco. São Paulo: Global, 2003. (Coleção Literatura em Minha Casa; v 4. Peça teatral)

SOUZA, Malu Zoega de. *Literatura juvenil em questão*: aventura e desventura de heróis menores. São Paulo: Cortez, 2001.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção e a história da literatura.* São Paulo: 1989.

_____ *A leitura e o ensino da literatura.* São Paulo: Contexto, 1988.

JOGOS DE REINVENÇÃO EM *O MENINO GRAPIÚNA*

Odalice de Castro Silva
(UFC)

Profª Associado II do Departamento de Literatura, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFC e responsável pelos projetos de pesquisa Histórias de Leituras: Bibliotecas Pessoais e Espaços de leitura: escritores, críticos e historiadores literários.

Resumo:

Este trabalho interpreta a reinvenção de imagens em *O Menino Grapiúna* (1982), de Jorge Amado (1912-2001), nos anos de formação humana e aprendizagem estética, da infância à adolescência do escritor. Os movimentos da escrita apontam a oscilação entre memória e esquecimento, no gesto de inscrever as figuras basilares, de importância fundamental para a construção de sua obra ficcional. Os traços seguros e cheios de sensibilidade inserem-se à escrita, no ato de modelar uma tentativa de auto-retrato.

Palavras-chave: auto-retrato, memória, esquecimento, formação estética.

Abstract:

This work interprets the reinvention of images in Jorge Amado's (1912 – 2001) *O menino grapiúna* (1982), in the years of humanistic building and esthetic learning, from the author's childhood to adolescence. The movements of writing point to an oscillation between memory and forgetting, in the gesture of inserting important figures, which are extremely important in the construction of his fictional work. The bold lines, full of sensibility are inserted inside the writing, in the act of molding an attempt of self-portrait.

Keywords: Self-portrait – memory – forgetting – esthetic building.

A trajetória do escritor

> "Se alguém desejar as lembranças da infância do autor deve recorrer a um texto datado de 1980, publicado em livro sob o título de *O Menino Grapiúna* – as ilustrações de Floriano Teixeira compensam o preço do volume".
>
> (*Navegação de Cabotagem, II*)

Inicialmente, para localizarmos *O Menino Grapiúna* (1982) é preciso

montar o cenário completo da trajetória, pois são sessenta e quatro anos criando histórias. De 1931 a 1995, com as páginas iniciais de *A Apostasia universal de Água Branca*, das quais o Instituto Moreira Sales, através dos *Cadernos de Literatura Brasileira*, em março de 1977, publicou duas, inicia-se e encerra-se uma trajetória das mais fecundas de nosso sistema literário.

A vida literária de Jorge Amado (1912-2001) tem início aos dezenove anos, quando publica *O País do Carnaval* (1931), com a tiragem de mil (1.000) exemplares, com prefácio de Augusto Frederico Schmidt; em 1933, publica *Cacau*, tendo entrado em contato, já em 1932, no Rio de Janeiro, com Raul Bopp, José Américo de Almeida, Rachel de Queiroz e Gilberto Freire.

Em 1934, *Suor*. Em 1935, *Cacau* recebe sua primeira tradução para o espanhol e, no mesmo ano, *Cacau e Suor* foram publicados em Moscou. Ainda em 1935 publica *Jubiabá*. Em 1936, *Mar Morto*, narrativa elegíaca – homenagem ao mar da Bahia e a seus elementos naturais. Em 1937, *Capitães de Areia*, dos quais foram queimados 1.694 exemplares, em Salvador, por determinação da Sexta Região Militar, sob acusação de subversivos, todos os títulos até então dados a público.

Alargam-se as fronteiras liguísticas de sua obra com a publicação, em 1938, de *Suor*, em inglês (Ed. New America) e *Jubiabá*, em francês (Gallimard).

Em 1941, publica *ABC de Castro Alves*, reeditado em 1945, como *O Cavaleiro da Esperança*, inspirado em Luis Carlos Prestes, motivo pelo qual o escritor foi preso outra vez.

Após seis anos de censura, publica, em 1943, *Terras do Sem Fim*, vendido livremente. Em 1944, publica *São Jorge dos Ilhéus*. Em 1945, *Bahia de Todos os Santos*. Em 1946, *Seara Vermelha*. Em 1947, *O Amor de Castro Alves*. Em 1950, *O Mundo da Paz*, sobre os países socialistas. Em 1951, *Os subterrâneos da Liberdade*, romance tripartido: *Os Ásperos tempos*, *Agonia da Noite* e *A Luz no túnel*.

Em 1958, após viagens e permanências pelo leste europeu, publica *Gabriela, Cravo e Canela*, o qual vende, em duas semanas, vinte mil exemplares. Em 1959, a novela *A morte e a morte de Quincas Berro d'água*. Em 1961, eleito por unanimidade, para a Academia Brasileira de Letras, cadeira Otavio Mangabeira. Neste mesmo ano, publica *Os Velhos Marinheiros*, que contém as novelas *Quincas Berro d'água* e *Vasco Moscoso de Aragão*.

Em 1964, *Os Pastores da Noite*. Em 1966, *Dona Flor e seus dois maridos*. Em 1969, *Tenda dos milagres*. Em 1972, *Tereza Batista cansada de guerra*. Sua personagem Gabriela é popularizada ainda mais, ao ser dramatizada pela Rede Globo, em 1975, tendo como atores Sônia Braga e Armando Bogus, com "Seu" Nacib.

Em 1977, lança *Tieta do Agreste*. Em 1979, *Farda, fardão camisola de dormir*. Em 1980, a revista *Vogue* publica *O Menino Grapiúna*, "onde conta reminiscências da época em que viveu na região cacaueira", surgindo a idéia para *Tocaia Grande*. *O Menino Grapiúna* sai em 1981, em edição não comercial, em

1982, com edição comercial. Publica *Tocaia Grande*, em 1984, e ainda *O sumiço da Santa*. Enquanto escrevia *Navegação de Cabotagem*, publica *A descoberta da América pelos turcos*, de 1984, e as "memórias que jamais escreverei", de 1992.

Com *A Apostasia universal de Água Brusca*, iniciado em 1995 e inédito, fecha-se o grande painel.

São apontados, no quadro geral dos gêneros textuais cultivados, 22 romances individuais, 2 novelas, 3 obras infantis, 1 livro de poemas, 1 peça de teatro, 6 contos, 2 relatos autobiográficos, 2 textos biográficos, 2 guias de viagem, 2 documentos de oratória política, 1 tradução, 5 artigos publicados na imprensa, 4 textos em parceria e sua obra traduzida para 48 línguas, em 52 países.

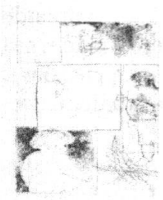
O que interessa particularmente a esta leitura, diante deste painel, no qual se movimentam personagens saídos da imaginação criadora de Jorge Amado, para viverem as mais sedutoras e perigosas aventuras da vida nordestina (e de outros lugares), é aquele momento de 1980, quando, aos 68 anos, o escritor parou para um exercício de anamnese. Nesse exercício, pensou e escreveu as páginas básicas para explicar aos seus leitores e à crítica especializada lembranças e esquecimentos, os anos de formação e aprendizagem, as figuras heróicas, os espaços que a memória se encarregaria de transformar em lugares de sonho e realidade.

Uma mitologia pessoal

> "Quero apenas contar algumas coisas, umas divertidas, outras melancólicas, iguais à vida."
>
> (*Navegação de Cabotagem, IV*)

Nos inícios da memória está o esquecimento. Primeiro, as imagens geraram as frases, as orações, os períodos, os quais se organizaram para descrever e narrar, para recriar e lembrar acontecimentos da infância, espaço-tempo mítico por excelência, no qual não existe nenhuma obrigação de fidelidade ao real. Resultado de uma elaboração caprichosa, as "nuvens espessas", de que fala Graciliano Ramos em *Infância*, através daquele em que o esconde e expõe, esconde e descobre, elas se encarregam de cuidar para que, a quatro mãos, lembrança e esquecimento embaralhem e rordenem o que deve e como deve ser transformado em raconto.

Esses primeiros meses-anos de formação, "na época das grandes lutas", cujas imagens, marcadas pela idealização do menino, entre cenas de sonho e vidência, colocam a mãe como figura central, são o tempo da lenta espera de decifração dos elementos confusos. As narrativas da mãe, de boa lembrança, tornam-se reais: "De tanto ouvir minha mãe contar, a cena se tornou viva e real como se eu houvesse guardado memória do acontecido: a égua tombando morta, meu pai, lavado em sangue erguendo-me do chão". (*O Menino Grapiúna*, p.11)





O texto de *O Menino Graupiúna* está organizado em 18 quadros, todos antecedidos, na edição que utilizo, a 2ª, da Ed. Record, de 1982, dos desenhos de Floriano Teixeira. Os desenhos não podem ser considerados simples ilustrações. Eles são signos que interpretam a matéria verbal utlizada para falar com leitores, enquanto são inventadas pelo narrador. Palavra e desenho se conjugam e proporcionam um diálogo dramático da encenação de que o leitor se torna partícipe. O olhos decodificam o texto verbal e se alegram com a reinvenção dos traços firmes e cheios de emoção do desenhista. Os detalhes do desenho criam realidades especiais, integrados ao realismo do autor, ou melhor, ao estilo alcançado por Jorge Amado.

O primeiro quadro apresenta os grandes temas da existência do autor, bem como as figuras fundamentais de seu universo de homem e escritor.

São esquecidos para serem recriados fatos de 1912 e 1913, surpreendendo o menino que engatinhava no alpendre, com dez meses de idade, tomando o primeiro susto, o sinal da tocaia: "A luta pela posse das matas, terra de ninguém, se alastrava nas tocaias, nas trincas políticas, nos encontros de jagunços no sul do Estado da Bahia; negociavam-se animais, armas e a vida humana". (*O Menino Grapiúna*, p.12)[1].

Forjavam-se "a civilização do cacau... a nação grapiúna... nos limites de Ilhéus e Itabuna". (Op. cit., p. 12). "Em nítida rememoração", afirma o narrador. Com a lembrança de dez meses de idade, o menino aprendera da narrativa repetida por sua mãe, a tirar da "rememoração", fonte de imagens, cenas das sagas que marcariam sua vocação para escutar histórias. A precocidade do menino que engatinha, ou a vontade, aos 68 anos de registrar a lembrança dos fatos, no desejo de que as coisas tenham acontecido como ele as construiu ao longo da vida?

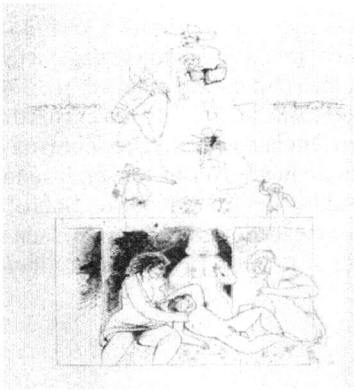
Temas construídos pela linguagem de metáforas cruas, resultantes do laborar turbilhonante que se tornou a maneira do autor. No dizer de Roland Barthes, "sob o nome de estilo, forma-se uma linguagem autárquica que só mergulha na mitologia pessoal e secreta do autor, nessa hipofísica da fala, onde se forma o primeiro par das palavras e das coisas, onde se instalam de uma vez por todas os grandes temas verbais de sua existência... um fenômeno de ordem germinativa". (BARTHES,1986, p.122)

1- As citações de *O Menino Grapiúna* terão apenas a indicação das páginas. Quando a citação for proveniente de outra fonte, esta será referida.z

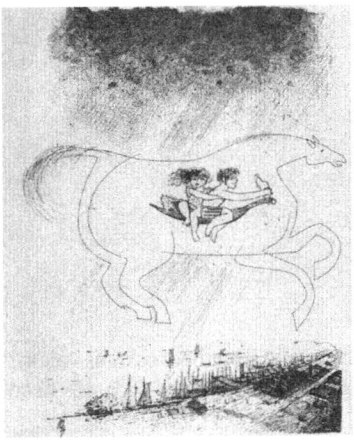
Ouvindo os ruídos e perseguindo os fantasmas (de fantasia ou para a), Jorge Amado, na distância de tantas décadas, tenta apoderar-se de nesgas e fiapos de imagens, duvidando deles, consciente, entretanto, de que foram fundadores de sua mitologia.

No quadro 2, Floriano Teixeira, em traços precisos, desenhou os pais do menino, de costas para nós, olhando para a entrada do Lazareto, figuras encimadas por águas revoltas, arrastando uma cabeça de boi apavorado, gente e outros animais fugindo pelo chão encharcado. O menino, contudo, apoia o bracinho no ombro de sua mãe e olha para nós, contemplando o que não vemos: as águas crescendo, seu curto passado:





"Existirá mesmo alguma lembrança guardada na retina do infante – as águas crescendo, entrando pela terra, cobrindo capim, arrastando animais, restaurando o mistério violado da mata – ou tudo resulta de relatos ouvidos?... Fugitivos, meus pais chegaram ao povoado com a roupa do corpo, carregando o menino". (p.17-18)



A imagem do Lazareto e o odor fétido dos leprosos e bexigosos seriam, bem depois, retomados para a composição do espaço da doença e da morte, da luta e da resistência de Tereza Batista, com feição de entidade sagrada, saída dos cultos a Omulu: "De tão predisposta, Maria, a pequena empregada, desabrochou em pústulas" (p.19). Mas, como "A bexiga fazia parte de meu sangue" (p.19), o menino escreverá, mais tarde, a história da peste de 1918.

Ocupando o centro do 3º quadro, o da descoberta da morte, o menino está cercado de cruzes, a figura da mulher em negro, o fugitivo de saco às costas, levando um doente para o Lazareto, outro, o rosto em bolhas purulentas. Esta cena torna-se uma das imagens fortes do mundo ficcional do futuro escritor: "Caminhando lado a lado com a morte, incorporado ao reduzido grupo de familiares, acompanhei de longe o transporte de um colega de escola primária até que o carregador, com o saco às costas, desapareceu no caminho, nos limites da cidade. A bexiga e os bexigosos povoam meus livros, vão comigo pela vida afora". (p.25)

Os três primeiros quadros compõem os anos de formação das imagens fundadoras, aquelas que fixarão os temas obsedantes: a violência, a força da natureza, a presença da morte, a doença, a dor, as perdas, o desepero, o desamparo dos pobres.

A quarta e a quinta figuras, ou da infância e do sonho, e do recomeço de vida em Piragi, marcam um tempo dividido entre a inocência da fantasia e a

descoberta de outros lados da vida. A cidade em sua rudeza primitiva, quando e em que, "a vida humana continuava a valer pouco, moeda com que se pagava um pedaço de terra, um sorriso de mulher, uma parada de pôquer" (p.37).

Para a tela de número 4, ou do nascimento do sonho, o artista encontrou uma rara solução: traços finos conferem transparência ao cavalo que sobrevoa o porto abaixo, transportando, na leveza do sonho, o menino e sua amiga, levados pela magia do cavalo de brinquedo. Um sonho dentro do outro. Sobre a esvoaçante realidade do brinquedo, a sombra ameaçadora da nuvem pesada e escura: "Da praia do Pontal, de infinita beleza, o menino cavalga em caho de cocos verdes, eleva-se nos ares, sobrevoa o porto e os navios, vive entre a realidade e a imaginção. Na garupa do improvisado ginete conduz a fada, a princesa, a estrela, a esfarrapada vizinha; nos olhos e no sorriso da companheira de viagem aprende as primeiras noções de amor". (p.29-30).



Em Pirangi, que viu se formar em cidade, "gente sem lei e sem religião, desregrada e indômita, infensa a qualquer autoridade, do céu ou da terra" (p.36), o menino grapiúna nasce para os sentidos; descobre e descobrem-lhe a força do corpo, os instintos, talvez tematizados a partir dos tipos humanos gerados no couro curtido e no cheiro do cacau: "Ali conheci os mais valentes entre os valentes e tive meu sono de criança velado por mulheres-da-vida nos becos escuros". (p.37)

O sexto quadro, dividido em três partes, na horizontal, gravaram "memória verdadeira e completa" (p.41) do medo da tocaia: "Recordo, sim, com absoluta nitidez, a visão exaltante: na obscuridade moviam-se vultos, sombras, ouviam-se vozes, relinchos dos animais", (p.42) o pai que partia com um bando de amigos e cabras para garantir uma eleição em Itabuna: "Na varanda, com dona Eulália, ficavam o menino e a morte. A morte, companheira de toda a minha infância". (p.45)



Jorge Amado, no capítulo sétimo confirma: "Temas permanentes, o amor e a morte estão no centro de minha obra de romancista" (p.49), aprendidos, também, na diversidade de elementos encontrados nas feiras de Pirangi. (Ver a citação à p.51)



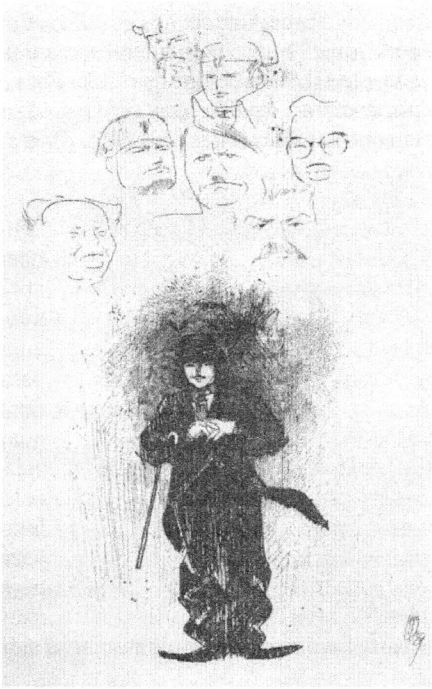
Domina o centro da tela a figura de "Honório, um gigante negro que se repete nos meus livros, a partir de *Cacau* (p.51), apresentado como soberbo em destemor e delicadeza." Tomado em visão antitética, amado e odiado, o personagem vivo entra para a ficção em forma de mito, perdendo qualquer noção preconceituosa em relação a qualquer deles, seja Honório, seja Argemiro, seja o motivo principal da parte oitava do relato, a defesa cheia de generosa humanidade com que traz para o centro da narração, espaços desprezados por impuros e pessoas tidas por condenáveis: as casas de mulheres-da-vida e becos escuros, "parte fundamental de minhas universidades" (p.56).

> "Mulheres perdidas, assim eram chamadas, o rebotalho da humanidade. Para mim, de começo foram maternais, depois amigas fraternas, tímidas e ardentes namoradas. Acalentavam meus sonhos, protegeram minha indócil esperança, deram-me a medida da resistência à dor e à solidão, alimentaram-me de poesia. Despidas de todos os direitos, renegadas por todas as sociedades, perseguidas, enganadas, degradadas, possuíam imensas reservas de ternura, incomensurável capacidade de amor." (p.57)

Jorge Amado, nesse "confiteor" humano e poético, declara os temas que deram alicerce à sua obra e sua adesão completa àqueles que lutam para conseguir um espaço para si, nas margens dos espaços ocupados e sob domínio de outros estratos e outros interesses: "Que outra coisa tenho sido senão um romancista de putas e vagabundos? Se alguma beleza existe no que escrevi, provém desses despossuídos, dessas mulheres marcadas com ferro em brasa, os que estão na fímbria da morte, no último escalão do abandono. Na literatura e na vida, sinto-me cada vez mais distante dos líderes e dos heróis, mais perto daqueles que todos os regimes e todas as sociedades desprezam, repelem e condenam." (p. 57-58)

Na veemência com que são expostos sob uma outra luz, os ambientes e personagens ganham a libertação dos julgamentos cristalizados pelas vozes dominantes. Ao adotar um realismo que toma esses temas como dominante de

sua obra, tirando-os das fímbrias da "organização social", lança-os para a impossibilidade de serem lidos por padrões convencionais de metáforas literárias, úteis e importantes para outra sorte de linguagem simbólica.



Na apologia da libertação, o quadro de número nove, ou da fuga às prisões da alma, Floriano Teixeira gravou em negro, para fixar no peso do preto (a força), e no riso (a leveza) a figura de Chaplin, em resposta à enérgica voz do autor, que registra a revolta contra falsos valores:

"Os líderes e os heróis são vazios, tolos, prepotentes, odiosos e maléficos. Mentem quando se dizem intérpretes do povo e pretendem falar em seu nome, pois a bandeira que empunham é a da morte, para subsistir precisam da opressão e da violência. Em qualquer posição que assumam, em qualquer sistema de governo ou tipo de sociedade, o líder e o herói exigirão obediência e culto. Não podem suportar a liberdade, a invenção e o sonho, têm horror ao indivíduo, colocam-se acima do povo, o mundo que constroem é feio e triste. Assim tem sido sempre, quem consegue distinguir entre o herói e o assassino, entre o líder e o tirano?" (p. 61-62)

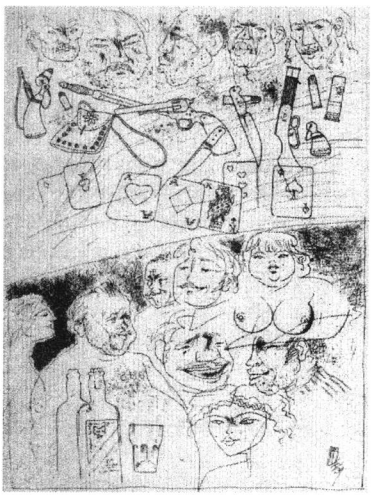
Na proposta de construir um realismo que exponha a vida e suas realidades, os personagens de Jorge Amado, embora, para certa leitura crítica, eles adotem um esquematismo de maldade ou bondade, a expectativa, para o autor, é a de que os leitores do povo não estariam interessados em "personagens mais nuançados, com qualidades e defeitos, seriam excessivamente complexos, na pergunta feita a Jorge Amado na entrevista para os *Cadernos de Literatura Brasileira*, a que o escritor respondeu: "Não sei, mas minha tendência é acreditar que sim." (p.47)

Na linha dos romancistas realistas do século XX, muito aproximado daqueles do século XIX, figura importante da Geração de 30, leitor confesso de Graciliano Ramos, Jorge Amado participou de um "Projeto" político e poético, não de "inventar", uma vez que a palavra é polinizada de inverdade, portanto de fantasia e mentira, mas de simbolicamente, construir metáforas que delineassem os traços de desenhos possíveis, já que tão deversificados são os componentes culturais e civilizacionais. Entenda-se, aí, as heranças (polemizadas, apropriadas,

regurgitadas, digeridas) de tantas raízes, na composiçnao do poliédrico retrato do(s) "povo(s)" brasileiro(s). De palavra não substantiva (e sua substância?) singular, as realidades brasileiras passaram a ser apresentadas nos núcleos conflituais das narrativas, na dramatização das perguntas, dos desacertos, dos desencontros. A essas questões, Jorge Amado respondeu que "a literatura brasileira continua produzindo a nossa identidade." (*Cadernos*, p.55) Construção, não invenção.

Numa versão brasileira à Jorge Amado, de *Carta a um jovem poeta* (Rainer Maria Rilke a Xaver Kopus), dentro da preocupação realista, o escritor aconselha o "jovem cadidato a escritor cheio de dúvidas sobre seu futuro literário." "Busque a verdade. Isso não quer dizer que você acertará na verdade sempre. Pode até não acertar nunca. Mas não deixe de ir atrás dela. E conte as coisas como elas são. Eu sou um contador de histórias, não sou outra coisa. Eu venho e conto a minha história. Aquilo que eu sei e como sei. Isso é o que importa. Não seja demasiado ambicioso. Escrever exige muito do escritor e nem assim ele consegue fazer a coisa como desejaria." (*Cadernos*, p. 57)

Realismo e Verdade assumem a composição da décima tela: nas linhas e sombreados de Floriano Teixeira, cartas de baralho, armas de fogo, armas brancas, projéteis, rostos marcados por cicatrizes, e não só de bexiga preta, umas feridas de ponta de canivete e punhal, as figuras de homens e mulheres expostos em corpos que ressumam a bebida, são figurações de vagabundos, boêmios, o contraponto escolhido pelo autor para levar para o debate multicultural, os errantes da vida, na contramão: "Entre jagunços, aventureiros, jogadores, o menino crescia e aprendia. Aprendeu a ler antes de ir à escola, nas páginas do jornal 'A Tarde', nos anos de Pontal. Até hoje não me explico porque aqueles rudes senhores não mandavam embora o menino curioso e inquieto, interessado no jogo". (p. 67 – 68)



Fernando Cristóvão observou os planos monológicos e dialógicos do romance amadiano, destacando-lhes o "excesso", tanto no "seu grande talento para contar histórias (que) levam-no irresistivelmente para o picaresco, para um tipo de escrita já classificada como dialógica, em que o 'carnavalesco', melhor diríamos com Mário de Andrade, 'arlequinal', se ri da lei, do dever, das regras da gramática, fazendo piruetas entre sintagma e paradigma", embora destaquem-se "a sua militância ideológica e política". Para o crítico em questão, o segundo elemento "prejudica a literariedade do romance". (CRISTÓVÃO, 1983, p.154)

Dos anos de aprendizagem, nos quais seriam elaborados os aspectos acima destacados, do peso da crônica da vida baiana de dimensões nacionais, surge a consciência da nação grapiúna.

Os homens atentos ao carteado, os frondosos caules e os frutos suculentos do cacaueiro encimam a figura do menino, pernas cruzadas, olhar de admiração no rosto redondo de maçãs cheias.

É a décima primeira tela (ou das histórias das sabedorias de Tio Álvaro) sobre a "legião" grapiúna, ou de galeria de seus personagens, aqueles que fugiram das teclas da máquina de escrever e invadiram o imaginário dos leitores:

> "Os personagens das obras de ficção resultam da soma de figuras que se impuseram ao autor, que fazem parte de sua experiência vital. Assim são os coronéis do cacau nos livros onde trato de região grapiúna, nos quais tentei recriar a saga da conquista da terra e as etapas da conquista de uma cultura própria. Creio que em todos esses coronéis há um pouco do meu Tio Álvaro Amado. Fui seu admirador fanático(...). Um dos homens mais agradáveis que conheci, incompatível com a tristeza, onde chegasse trazia a animação e a festa". (p. 71 – 72)

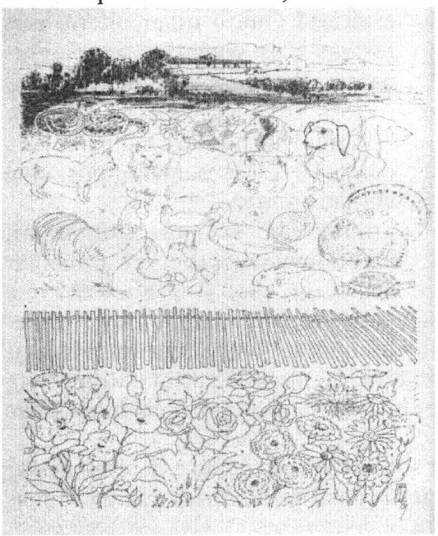


Enriquecidos das idéias (e não divididos por elas) oriundas das tendências arlequinais e políticas, as vozes das personagens materializavam-se em figuras como a do Tio Álvaro, gravada nos desenhos do quadro décimo segundo, ou da água milagrosa vendida em garrafas:



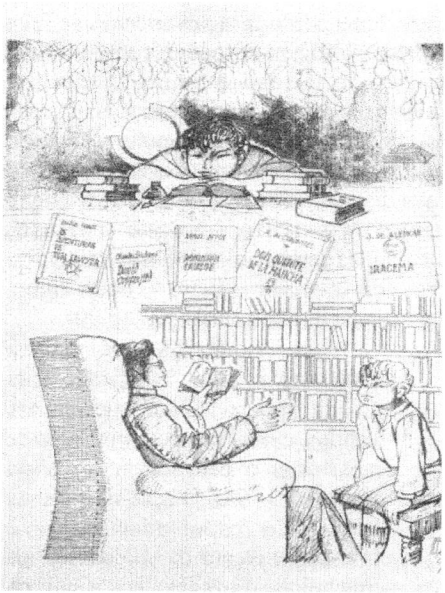
"Do caso, ficou uma curiosidade a atazanar-na até hoje: a água que enchia as duas latas, quando o Tio Álvaro desembarcou do paquete da Bahiana ("que não se esperasse que as latas esvaziassem completamente para novamente enchê-las, fando-o quando estivesse pela metade. Assim, haveria sempre uma parte da água milagrosa atuando na mistura, mantendo-lhe os dons concedidos pela Virgem" (p.81), teria vindo mesmo de Sergipe ou era de navio?" (p.82)

Com este quadro de número treze, antecedido pela advertência da fuga do colégio dos jesuítas, o narrador introduz a paisagem européia, com tipos que despertarão paixão e curiosidade na mente do menino e futuro escritor. As gravuras eram vendidas pelos mascates aos fazendeiros, para decoração das casas grandes, enquadradas pelo cenário selvagem das roças de cacau, numa relação de civilização e barbárie, em que desponta a figura de José Nique. Na ambiência do jardim, dos bichos que mantinham cobras à distância da casa grande: "José Nique era requintadíssimo, no vestir e no trato. Negro retinto, andaz desbravador de terras, trajava-se com o maior esmero – outra figura tutelar de minha infância". (p.90)



José Nique, na tela décima quarta será o alvo "pacificador" de ação da Polícia Militar que enviara soldados, com "ordens terminantes de acabar com o cangaço na zona do cacau" (p.93– 94). O cano da arma na direção do espectador/leitor, a expressão violenta da soldadesca, as cartucheiras cruzadas, em sinal de poder de fogo contrastam com a figura de José Nique em duas poses: acima e abaixo dos soldados. Acima, no gesto de apertar o nó da gravata; sentado em confortável poltrona, nas areias da praia, tendo, ao fundo, o contorno do morro do Corcovado, no Rio de Janeiro, para onde fugira, após receber os balaços em confronto com o coronel "pacificador".

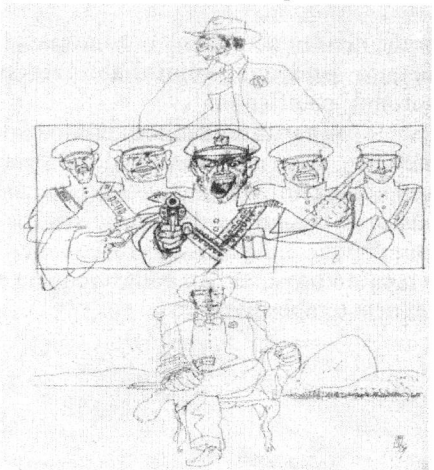
A partir do décimo quinto capítulo, ou da formação intelectual do menino, que nos traços de Floriano Teixeira, em dois planos de aprendizagem, vive, no alto da tela, a experiência de ler ao som do canto de pássaros, à sombra de cacaueiros, os olhos na página, o pensamento no mundo vivo em que as figuras vivem o real da existência; um sacerdote lê e o menino ouve; as lombadas ocupam a largura da tela, em prateleiras que reúnem o saber livresco.



Embora as duas experiências se cruzem na figuração da tela, quem garante que a perspectiva dominante não seria a de que a formação proporcionada pelas duas fontes (a leitura e a vida no dia-a-dia) estivesse desde cedo sob o peso da transformação estética? Que o olhar alterava as formas e as vivências em figuras para a arte de escrever histórias?

" Ainda na adolescência (...) eu comecei a ser tomado por uma vontade muito grande de ser escritor e aí, naturalmente, procurei trabalhar nessa direção. (...) Eu tinha era vontade de fazer isso, fazer literatura, viver para a literatura. E foi o que fiz – e me realizei desta maneira. (...) Essa ligação da literatura com a realidade, com o tempo em que eu vivia, isto já estava em mim desde o princípio". (*Cadernos*, p. 44)

Nos depoimentos do escritor sobre sua convicção e decisão de ser e estar em seu tempo e em seu lugar para construir histórias que narrem as realidades de seu povo estão os rastros do que intuímos como uma pré-determinada formação intelectual e experiencial para a arte da palavra.



Na observação de Alfonso López Quintás, para a experiência estética e a formação integral do homem, o caso Jorge Amado ter-se-ia operado de modo a que a formação integral de suas vivências factuais e formais (ocorrências presenciadas através da ficção) operavam uma compreensão e um olhar metafísicos, primeiro passo para a realização artística:

> "Formar-se significa entrar no jogo da criatividade, da criação de vínculos fecundos com as realidades do meio ambiente que são capazes de suscitar e realizar encontros. A formação humana se realiza através de encontro. As leis deste jogo criador que é o encontro resplandecem de forma modelar na experiência estética. Esta experiência não se reduz a uma mera efusividade sentimental: constitui um modo de rigorosa criatividade". (QUINTÁS, 1992, p.14)

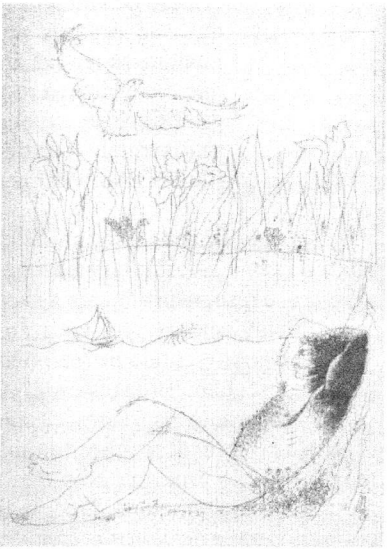
Trabalhando a formação humana em relação à realidade circundante, o teórico acima referido afirma que: "O homem desenvolve sua personalidade abrindo-se responsavelmente aos campos de possibilidades que lhe oferecem os seres circundantes. (...) A vocação e a missão do homem em sua vida é fazer "jogo" no duplo sentido de "responder" a um convite e de se tornar "responsável" pelas "conseqüências da resposta" (Id. ib., p.14)

Ouvindo os "seres circundantes" apresentados até agora na galeria organizada pelo desenhista, animais, pessoas, objetos, lugares ganham uma movimentação especial, pois eles despertam, para o menino, em duplo jogo: mesmo à margem, numa terceira dimensão eles estão em cena, sob o olhar das outras normas e de outros princípios e acordam através dos tipos da máquina que os trasformam em palavras e os jogam ao mundo, para o jogo da circulação dos signos.

Os quadros que se seguem podem ser lidos por nós como aqueles em que uma formação inicial prepara o menino para os jogos da maturidade. São aqueles em que da leitura de livros e do mundo, o olhar escuta o momento do vôo:

> "A maturidade pessoal é adquirida ao fazer a experiência profunda da *união eminente* que pode ser estabelecida entre o homem e os valores, e ao perceber que o ser humano, apesar de seu caráter sensível e sua tendência a se prender no superficial, é *conterrâneo do profundo*, sente-se em seu verdadeiro lar quando escolhe ativamente a chamada dos valores e os realiza em sua vida". (QUINTÁS, 1992, p. 15)

A unidade valiosa com o real realiza o processo de formação humana no caso que examinamos, ou seja, o relato das vivências e da etapa de aquisição intelectual para a meta planejada, tornar-se um escritor, operando simplicidade, confiança, fidelidade aos bens culturais do povo e disposição no jogo dos valores da realidade brasileira: "Para pensar e agir por minha cabeça, pago um preço muito alto, alvo que sou do patrulhamento de todas as ideologias, de todos os radicalismos ortodoxos. Preço muito alto, ainda assim barato". (p.103) Os caminhos da libertação são dilemáticos: "das liberdades das ruas e dos campos de plantações e dos animais, dos coqueirais e dos povoados recém-surgidos", para a liberdade dos livros: "No colégio dos jesuítas, pela mão herética do padre Cabral, encontrei nas 'Viagens de Gulliver' os caminhos da libertação. Os livros abriram-me as portas da cadeia". (p.103)



As Aventuras de Tom Sawyer, David Copperfield, Robinson Crusoe, Don Quijote de La Mancha, Iracema abrem-lhe as "portas da cadeia". A tela dezesseis colhe um pássaro em vôo, asas (uma delas quebra a linha de contorno da moldura) abertas sobre o mar, velas que falam de lugares longes; o menino que já é um rapaz, a conformação de quem cresceu e pensa nas descobertas que fez:

> Não serão as ideologias por acaso a desgraça do nosso tempo? O pensamento criador submergido, afogado pelas teorias, pelos conceitos dogmáticos, o avanço do homem travado por regras imutávies?
>
> Sonho com uma revolução sem ideologia, onde o destino do ser humano, seu direito a comer, a trabalhar, a amar, a viver a vida plenamente não esteja condicionado ao conceito expresso e imposto por uma ideologia seja ela qual for. Um sonho absurdo? Não possuímos direito maior e mais inalienável do que o direito ao sonho. O único que nenhum ditador pode reduzir ou exterminar. (p. 107 – 108)

A tela dezesseis instala uma discussão importante; qual seja, a partir da reflexão aos sessenta e oito anos, dos elementos ideológicos dilemáticos que constribuíram, como afirmação de valores e paradoxos para a formação do indivíduo e do escritor: as leituras do escritor brasileiro José de Alencar e

escritores estrangeiros considerados como de conhecimento obrigatório por figurarem no cânone fundamental à educação do jovem.



A descoberta dos livros, a partir da leitura viva do Padre Luiz Gonzaga Cabral, na seção dezessete, aponta, também, os caminhos da libertação ideológica, o pensar pela cabeça dos outros e o pensar por si, mas, sobretudo, "a força do verso" acorda a sensibilidade e a convicção para, através da palavra, encontrar meio de encenar as realidades do povo brasileiro.

Os quadros dezesseis e dezessete apresentam uma questão sob suspeita ao longo de décadas importantes do século XX – os anos 1960 a 1980 – sob o impacto dos estudos formalistas e estruturalistas, em algumas univesidades brasileiras, em seus cursos de Letras, alguns setores se aplicavam a uma crítica literária mais atenta às bases linguísticas do texto literário e evitavam a influência. Negada por alguns, discutida como importante por outros, tácita para outros tantos, a influência não sai da cena crítica.

Harold Bloom, em *A angústia da influência* (1988) apresentou-a à luz do conflito dramático, de inspiração edipiana, reforçando a luta enfrentada pelo jovem escritor diante dos escritores em circulação e daqueles que ocupam o centro do cânone. Parecendo importar-se pouco com a discussão, Jorge Amado acrescenta aos nomes e títulos destacados em *O Menino grapiúna*, esclarecimentos valiosos para seus leitores, na citada entrevista para os *Cadernos*: "Só sei que quando li *Caetés* achei que ali estava um grande escritor, e que eu precisava conhecê-lo, mostrá-lo para o mundo. Por isso fui até lá e iniciamos uma amizade que durou enquanto ele foi vivo. E minha admiração por Graciliano só tem feito é aumentar depois de sua morte". (*Cadernos*, p. 47)

E acrescentou sobre o retorno ao autor de *Iracema* (1865):

> Eu me identifico mais com o Alencar – aquela determinação dele em fazer um romance brasileiro; o Machado é mais universal – e volto sempre aos seus livros. Castro Alves é outro que costumo reler. Graciliano, claro. Guimarães Rosa é mais dfícil. Não está tão próximo quanto Graciliano. (*Cadernos*, p. 48)

> Gregório de Mattos certamente me influenciou, ele influenciou a Bahia inteira. Vieira também mas de uma forma diferente. O Vieira teve um tempo determinado e marcado. O Gregório, não. A influência dele estendeu-se e estend-se até hoje, não é?
> (*Cadernos*, p. 53)

Convivendo sem traumas aparentes com as grandes linhas da Literatura Brasileira e com os nomes representativos do romance, Jorge Amado transita à vontade entre diferentes tendências e estilos, para afirmar que "as heranças se equilibram", (Id. ib., p. 53) frustrando, de certo modo, os caçadores de vítimas do sentimento edipiano de dependência.



Jorge Amado toma a leitura dos clássicos e de grandes mestres da Literatura pelo âmbito da descoberta do ser na realidade em que problemas étnicos, políticos, sociais, antropológicos ligados às culturas e civilizações em circulação se tornam moedas de troca: libertação pela linguagem viva dos poetas, para a função e atuação possibilitadas pela força da palavra.

A última tela de Floriano Teixeira, a de número dezoito, traz no plano inferior, em traços finos, os clássicos revelados ao menino; no plano central, os meninos entusiasmados, cheios de alegria e de planos, conduzidos pela voz do Padre Cabral, que lhes apontava novos caminhos. No canto esquerdo, o mar, o tema da redação, o trabalho que "anunciou a existência de uma vocação autêntica de escritor naquela sala de aula". (p. 118)

Depois da promessa de que "o autor daquela página seria no futuro um escritor conhecido" (p. 118), o menino iniciou sua formação propriamente dita.

> O Padre Cabral tomou-me sob sua proteção e colocou em minhas mãos livros de sua estante. Primeiro *As viagens de Gulliver*, depois clássicos portugueses, traduções de ficcionistas ingleses e franceses. Data dessa época minha paixão por Charles Dickens. Demoraria ainda a conhecer Mark Twain, o norte-americano não figurava entre os prediletos do Padre Cabral.
>
> Recordo com carinho a figura do jesuíta português erudito e amável. Menos por me haver anunciado escritor, sobretudo por me haver dado o amor aos livros, por me haver revelado o mundo da criação literária. Ajudou-me a suportar aqueles dois anos de internato, a fazer mais leve a minha primeira prisão. (p. 119–120)

Uma re-invenção de si

> "Existirá mesmo alguma lembrança guardada na retina do infante...?"
> (*O Menino Grapiúna*, p.17)

Fechando uma espécie de "mímesis do eu", o texto escrito por Jorge Amado compreende uma etapa de sua vida na qual estão, em embrião, os grandes "leitmotives" de sua existência. Não há dúvida de que, entre tantos diferentes tipos de text os escritos, na plenitude do domínio de sua escritura, também no sentido barthesiano, ou seja, o da consciência da função da escrita do autor na sociedade de seu tempo, a escolha pela função autobiográfica de algumas lembranças da infância e da pré-adolescência imprime ao texto em discussão, uma certa proximidaade com o auto-retrato.

Para Michel Beaujour, em *Autobiographie et autoportrait* (1977), o impasse textual/discursivo acontece com as modalidades assumidas em primeira pessoa, em que a primeira forma (Autobiografia) teria o desejo secreto de tornar-se o segundo (auto-retrato), em virtude do caráter de experimentação e de ensaio desta, caso a proposta seja mais realista do que a de envolver a memória num embelezamento capaz de esconder as verdades recriadas pela escrita.

A autobiografia opera com os itens de *curriculum vitae*, enquanto o auto-retrato não pretende nos contar o que o objeto da escrita fez, "eu vou lhe dizer o que eu sou". (p. 443) A intenção de escrever sobre si não é obediente a um traçado prévio, embora haja sempre a tentação do esquecer cronológico. No auto-retrato, o autor opera com a linguagem que reconstrói cenas e imagens, com toques sobre momentos e instantes que vêm e vão, entre a lembrança e o esquecimento.

As fugas no conteúdo lembrado/esquecido, durante o ato da escrita, são, para Jean Starobinski, centradas no estilo, ou melhor na luta entre estilo e stilet (estilete/lápis/tecla/tipo).

O eu que inventa sua própria imagem, em alguns momentos, parece "perder-se", "enredar-se" nos fios da ficção, não obstante o pacto inicial de sinceridade na confissão. O eu da narração e o eu da auto-confissão podem não se identificar. A fidelidade de reminiscência não contrariaria ao arbitrário da narração?

Para Jean Starobinski, este conflito "é mais que um obstáculo ou um cenário, é um princípio de deformação e de falsificação" (STAROBINSKI, 1970,p. 258), observação realizada a partir das *Confessions* de Rousseau, em que o escritor francês tenta resgatar um "paraíso perdido" (STAROBINSKI, op. cit.) no presente da narração, um passado de doces lembranças cuja esperança perdeu por completo.

À diferença do que em Jorge Amado se caracteriza como auto-retrato, tomando como toques iniciais cenas do passado, para entender-se e avaliar-se àquela altura de sua vida, como escritor consagrado, Jean-Jacques Rousseau

imprimiu notas de amargura e desilusão e falta de expectativas em suas memórias. Para Jorge Amado, a reinvenção do passado é uma reinvenção necessária para a montagem/colagem das reminiscências de outro formato, em *Navegação de Cabotagem*.

Para acrescentar retoques ao auto-retrato, buscam-se outros nomes e outras cenas, numa refiguração do impossível de apreender num todo, na impossibilidade de capturar como pretendeu Lazarillo de Tormes, *para que se tenga entera noticia de mi persona.*.

Para Harold Weinrich, em *Lete – Arte e Crítica do Esquecimento*:

> O homem está naturalmente sujeito à lei do esquecimento, ele é fundamentadamente um *animal oblivicens* (...) As diferentes experiências do esquecimento que o cotidiano nos oferece não são suficientes para nos dar uma idéia precisa das incidências do esquecimento sobre nossa vida e da influência exercida sobre nosso aparelho cognitivo e emotivo. (WEINRICH, 2001, p. 11)

Jorge Amado teria tentado, na espontaneidade de *O Menino grapiúna*, uma quase ficção, para reter no tempo/devolver ao movimento circular/espiralado da vida, instantes (in)esquecíveis, em seu obsessante destino dividido/presidido por Mnemósine e Lete, memória e esquecimento, dali em diante para vôo/fuga, rumo às universidades do dia-a-dia em que ele se reinventava a cada personagem, a cada história nova e sempre a mesma, como os mitos?

Referências

AMADO, Jorge. *O Menino Grapiúna*. Rio de Janeiro: Record, 1982.
BARTHES, Roland. *O Grau Zero da Escritura*. São Paulo: Cultrix, 1986.
CADERNOS DE LITERATURA BRASILEIRA. Jorge Amado. Instituto Moreira Sales. São Paulo: IMS,
CRISTÓVÃO, Fernando. "Jorge Amado – Unidade e Limites de uma obra". In: PORTELLA, Eduardo (Org.). *O Romance de 30 no Nordeste*. Fortaleza: EdUFC, 1983.
QUINTÁS, Alfonso López. *Estética*. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis: Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1992.
BEAUJOUR, Michel. "Autobiographie et auto-portrait." In: *Poétique*. Paris: Seuil, nº32, 1977.
STAROBINSKI, Jean. "O Estilo da Autobiografia." In: *Poétique*. Paris: Seuil, Nº03, 1970.
WEINRICH, Harald. *Lete-Arte e Crítica do Esquecimento*. Trad. De Lya Luft. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

OS EDITAIS DO *LITERATURA EM MINHA CASA*: SOBRE LEITURA, LITERATURA E LEITORES

Moama Lorena de Lacerda Marques
IFRN

Resumo:

No presente artigo analisaremos as concepções de leitura, de literatura e de leitor que os editais de elaboração dos livros do *Literatura em minha casa*, programa de promoção do livro e da leitura executado pelo governo federal entre os anos de 2002 e 2004, deixam entrever. As reflexões de Chartier (1999), Abreu (2001) e Darton (1990) são alguns dos pressupostos teóricos em que nos apoiamos.

Palavras-chave: Literatura em minha casa; editais; literatura; leitura; leitor

Abstract

In this article, we will analyze the conceptions of reading, literature and reader that can be abstracted in the book elaboration issuances to the series *Literatura em minha casa* (a book and reading promotion program accomplished by the Federal Government between the years 2002 and 2004). Chartier's (1999), Abreu's (2001), and Darton's reflections are some of the theoretical assumptions we are based on.

Keywords: Literature at home; issuance; literature; reading; reader

Para o historiador Roger Chartier (1999, p.8),"o livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação." No caso dos livros produzidos para o *Literatura em minha casa*, é na entrância desta última ordem, a da autoridade que os encomendou, que analisaremos as concepções de leitura, de literatura e de leitor que estão subjacentes à formação das coleções encomendadas e distribuídas pelo MEC.

O LMC[1], idealizado e executado pelo PNBE/MEC (Programa Nacional Biblioteca da Escola/Ministério da Educação), distribuiu livros de literatura para os alunos da rede pública de todo o país durante os anos de 2002, 2003 e 2004. Tendo sido considerado inovador, pelo fato de entregar os livros diretamente aos alunos e por trabalhar com coleções criadas especialmente para o

1- Ao longo do artigo utilizaremos LMC para designar *Literatura em minha casa*.

programa, e não compostas por livros que já circulavam no mercado, o texto de seus editais e do prefácio de seus livros, sempre escritos por pessoas de renome na área da leitura/literatura deixam entrever as concepções de leitura, de literatura e de leitor existentes no programa.

O processo de formação e seleção das coleções foi todo coordenado por uma comissão técnica constituída por alguns dos principais nomes que trabalham com a leitura no Brasil. E, apesar de algumas decisões já terem sido tomadas antes da constituição dessa comissão, como, por exemplo, o fato de que os livros seriam distribuídos aos alunos e o de que as imagens teriam de ser em preto em branco, em prol da economia de recursos, a maioria dos aspectos relativos aos livros, em especial os de caráter textual, entre os quais a seleção dos autores e das obras, foram pensados pela comissão. Esta se configura, na textura social, como uma das "instâncias autorizadas" a falar sobre a questão da leitura e a decidir que tipo de livro deve ser instrumento da formação dos leitores.

Assim como o sentido literal de um texto, como bem assinalou Michel de Certeau (1994, p.267) "é o sinal e o efeito de um poder social, o de uma elite [...] que legitima, como "literal", a interpretação de profissionais e de clérigos socialmente autorizados", a decisão do que é um texto adequado para atuar na formação de pequenos leitores também é poder de uma elite, aquela formada por profissionais – pesquisadores, professores, escritores, todos renomados – que têm a leitura como objeto de trabalho. Sendo assim, conhecer as concepções dessa comissão-elite é conhecer as concepções que regem o trabalho com a leitura no Brasil e, em especial, que fundamentam os programas de promoção da leitura e de formação de leitores.

Essas concepções se encontram dispersas em vários documentos integrantes do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), em especial nos editais de convocação para inscrição das coleções, que dirimiam todo o trabalho das editoras na composição do formato físico das coleções e na seleção de autores e textos. O programa não trabalhou com livros já existentes no mercado, mas os produziu, ou melhor, os encomendou especificamente para o programa, o que possibilitou a sedimentação, nos livros, de uma marca ainda maior da autoridade que os estava promovendo, bem como uma apreensão mais nítida do tipo de leitor que ela tinha em mente.

Luiz Percival Leme de Brito (2003), inclusive um dos integrantes da comissão técnica formada pelo MEC, nos chama a atenção para a importância de se analisar as idéias, conceitos, valores e ações que justificam a formação dos leitores e, em especial, nos instiga a refletir sobre a representação de leitura e de leitor que estaria subjacente a essa formação. Logo no início do texto, já problematiza a questão: "Talvez porque assumamos desde logo que o hábito da leitura é algo valioso e desejável não indagamos suficientemente a respeito de alguns valores que se agregam aos discursos sobre a leitura, admitindo-os inadvertidamente" (BRITO, 2003, p.115-116).

E que valores são estes? Que importância é esta atribuída à leitura que a

torna objeto de tantas campanhas em prol de sua efetivação e de tantos encontros científicos? Que torna a sua suposta ausência motivo de preocupação por parte de setores diversos da sociedade, como a escola, o Estado, a sociedade privada, o sistema editorial? Interessante e necessário é dizer que nem sempre foi assim,

> nem sempre a leitura foi vista de forma tão positiva. Ao contrário do que hoje fazemos, sucederam-se, ao longo da história, diversos movimentos para afastar as pessoas da leitura, vista como grande perigo. A idéia de que os livros eram portadores de um "veneno lento que corre nas veias" esteve subjacente a variados movimentos de interdição de leitura. Os desejos de proscrevê-la ancoram-se nas justificativas mais variadas. (ABREU, 2000, p. 10)

Essas justificativas eram tanto de ordem física quanto de ordem moral. Acreditava-se que o esforço intelectual e físico despendido no ato de ler afetava os olhos, o cérebro, os nervos, o estômago. E as únicas soluções encontradas para tais males seriam a de ler pouco e fazer exercícios. Essas idéias eram uma constante no século XVIII e, acompanhadas de outras que envolviam questões religiosas e políticas, atestavam a estreita e tumultuada relação que as autoridades da época estabeleciam com a leitura. Crentes no poder que esta última possuía de alterar comportamentos, de despertar no leitor o desejo de vivenciar o que lia, as autoridades – Igreja e Estado – não economizavam esforços na tentativa de censurar leituras e livros indesejados, perigosos para a corrupção da alma e para a estabilidade das referidas instituições. A Igreja, por exemplo, temendo "uma secularização e descristianização ampla através da leitura" (REINHARD, 1999, p.146) pregava em seus sermões uma forte crítica à chamada "febre de leitura" que se deu no século XVIII, em especial com a circulação dos romances, considerados os primeiros best-sellers da história. A leitura desse novo gênero, permeado de trágicas histórias de amor, que dava espaço à fantasia e à evasão e que objetivava o puro e simples entretenimento, atingiu as mais diversas instâncias sociais, sobretudo as mulheres e os jovens, justamente os setores que mais sofriam as imposições e censuras sociais. Dessa forma, tanto pelo conteúdo que agregavam quanto pelo alcance que obtiveram, os romances tornaram-se objetos incômodos tanto para as autoridades eclesiásticas e estatais quanto para os iluministas, que maldiziam uma leitura socialmente inútil que se apresentava como obstáculo para a tão sonhada emancipação, que só poderia acontecer através de uma leitura "útil", "disciplinada" e "racional" (REINHARD, 1999, p.151).

Entretanto, a leitura não era considerada um mal em si, não eram todas as formas de ler e todos os objetos que eram considerados impróprios. Havia as leituras consideradas legítimas, assim, como acertadamente esclarece Márcia Abreu (2000, p.14), "o atual elogio à leitura não se dirige ao contato com os livros em geral" e isto ocorre porque a leitura não é uma prática neutra, ela é um campo

de disputa no qual estão envolvidas questões culturais, políticas, históricas e sociais (ABREU, 2000, 2001). Vejamos, por exemplo, as discussões sobre os efeitos provocados pela leitura, sobre a febre da leitura no final do século XVIII. Como citamos anteriormente, havia aqueles que condenavam os malefícios físicos e morais supostamente provocados pela leitura, mas, do lado positivo, havia os que amenizavam esses malefícios, opinando que, caso se imprimisse uma postura correta ao corpo e se evitasse ler após as refeições e quando se estivesse de pé, a leitura poderia ser uma atividade benéfica cuja arte deveria incluir "lavar o rosto com água fria e fazer caminhadas ao ar livre, bem como a concentração e a meditação" (DARNTON, 1990, p.160).

Esse nosso retorno ao "passado", através de considerações ancoradas no século XVIII, serve também como força exemplificadora de que apesar de alguns imaginarem a leitura como o simples processo de extrair informação de um texto, não há como se negar que:

> a informação precisa ser peneirada, classificada, interpretada. Os esquemas interpretativos fazem parte de configurações culturais, que variam imensamente ao longo do tempo. Como nossos antepassados viviam em mundos diferentes, deviam também ler de maneira diferente, e a história da leitura pode ser tão complexa quanto a história do pensamento (DARNTON, 1990, p 171-172).

Em outras palavras, "a leitura tem uma história" (DARNTON, 1990, p.171) feita por sujeitos inseridos num lugar social e perpassados por determinações culturais e políticas que fazem parte do jogo que eles travam com os textos lidos.

E a história da leitura na contemporaneidade é marcada, ao contrário do que fora descrito no século XVIII, por um elogio à sua prática. As concepções cristalizadas em torno dessa atividade que fundamentam os programas em prol de sua democratização são marcadas pela idéia de que ler não é apenas preciso, mas fundamental para o desenvolvimento intelectual e moral do ser humano. Ao citarmos essa "premissa", a da essencialidade do ato de ler na formação do homem moderno, já estamos nos situando nos discursos que o MEC anuncia como justificativa para a ação do PNBE chamada ***Literatura em minha casa***.

Nós nos deteremos em alguns textos elaborados pelo MEC para descobrirmos, como explicitamos mais acima, quais concepções de leitura e de leitor estão subjacentes a eles e se impõem como uma "fórmula/forma" editorial no processo de elaboração das coleções. Os editais, sem sombra de dúvida, são a fonte mais rica na busca por essas concepções, especialmente seus anexos, nos quais estão explicitados os critérios de avaliação e seleção das coleções e as especificações técnicas mínimas que elas deveriam conter.

Em primeiro lugar, o que esses editais revelam é o cuidado que o MEC teve em demonstrar credibilidade e honestidade no trato com as editoras, que

poderiam concorrer com apenas uma coleção. Havia a etapa da pré-inscrição, que correspondia ao cadastramento para participação, e a da inscrição, que seria a entrega efetiva das coleções. Estas, formadas por cinco gêneros diferentes, deveriam ter um único titular e ser entregues já em edição finalizada. Só poderiam concorrer coleções que não contivessem obras do PNBE do ano anterior e que fossem elaboradas por um único titular de direito editorial; outra exigência dizia respeito à quantidade mínima e máxima de páginas por coleção e por volume, bem como a exigência de que o projeto gráfico, ou seja, a apresentação física da obra, caracterizasse os volumes como uma coleção.

O que essas condições de participação já demonstram é a consciência que o MEC tinha da importância da materialidade do livro, da sua condição como objeto. O primeiro anexo, por exemplo, especifica a análise de estrutura editorial, ditando, minuciosamente, os elementos que deveriam constar na primeira capa, na quarta capa, na folha de rosto e no verso da folha de rosto. Já a segunda e a terceira capas deveriam ser reservadas a possíveis mensagens relativas ao programa de autoria do próprio MEC. Caso um dos volumes integrantes da coleção não estivesse em acordo com as especificações constantes no referido anexo, a coleção toda seria excluída do processo.

Ampliando algumas imposições de ordem física, temos no anexo III as especificações técnicas mínimas para cada um dos volumes que compõem as coleções; especificações que detalham o formato dos livros, o material da capa e o tipo de impressão desta, bem como o tipo e o tamanho de sua fonte; especificações em relação ao miolo, incluindo o tipo de papel e a alvura e a opacidade mínima permitidas e, finalmente, algumas imposições referentes ao acabamento dos livros; imposições estas que eram diferenciadas para os livros com mais de 96 páginas e que se referiam, por exemplo, ao tipo de lombada e ao grampeamento.

Dispomos, em última análise, das considerações expostas no Anexo II dos editais porque são elas que melhor revelam os objetivos do LMC e as motivações que justificaram essa iniciativa do MEC. É especificamente nesse espaço do edital que vemos destrinchados os critérios de avaliação e de seleção das coleções; critérios referentes ao projeto editorial, à temática e à textualidade, à seleção de títulos e autores, ao projeto gráfico e às ilustrações.

O referido anexo é iniciado com uma apresentação que deixa expostas a finalidade do LMC e as razões que o justificariam. A finalidade seria selecionar e distribuir coleções para alunos da rede pública; nesse momento não é anunciado o objeto dessas coleções, o tipo de texto que elas apresentariam, apenas a série que teria os alunos contemplados. Já as razões para tal distribuição mostram uma nítida preocupação com uma formação de leitor que se confunde com a formação do próprio cidadão, um leitor-cidadão. A leitura, sob esse aspecto, não acarretaria apenas transformações intelectuais e de efeito estético sobre o leitor, mas contribuiria para transformações práticas; sendo estas efeito daquelas. Através da leitura de textos literários e de textos de reflexão sobre a realidade brasileira, o sujeito-leitor, caracterizado como alguém cujas condições de acesso ao livro,

tanto fora quanto dentro da escola – nesta, muitas vezes restrita ao contato com o livro didático - são extremamente limitadas, seria possibilitado, através do desenvolvimento intelectual e do letramento, de participar da sociedade letrada. E tanto a leitura de textos literários quanto a de textos sobre a realidade brasileira provocaria essa inserção, apesar da importância dos primeiros se sobrepor a dos segundos, mesmo que isso se revele de maneira sutil, não apenas pela excelência quantitativa que se concede ao texto literário quanto pela qualitativa, de elogio aos seus efeitos no leitor, e pela crença de sua importância para a preservação do patrimônio cultural brasileiro.

Dessa forma, o governo acreditava estar realizando uma iniciativa de caráter político-pedagógico, uma iniciativa importante para a democratização do acesso ao saber e à cultura, até mesmo porque a doação aos alunos permitiria inserir, como uma espécie de "prêmio-extra", a família no usufruto desses bens culturais; fato que revela a preocupação do MEC com a circulação dos livros; preocupação esta enfatizada nos editais pelo desejo explícito do MEC de que se formassem círculos de leitura através de trocas de textos. Vejamos um trecho do edital que confirma essas nossas considerações:

> Uma iniciativa dessa natureza representa para milhões de brasileiros – crianças, jovens e adultos - a primeira oportunidade de ter contato com obras de literatura e de reflexão sobre a realidade brasileira. Neste sentido, são evidentes seu ***caráter pedagógico*** e sua importância como elemento de disseminação de cultura. Além disso, possibilita a criação de círculos de leitura, por meio de trocas e intercâmbio de textos. (BRASIL, MEC, 2003, p. 17, grifo nosso).

O referido trecho aponta alguns pontos interessantes para reflexão. O primeiro, tocante à inserção econômica e social do leitor, o revela como um sujeito que não tem nenhum acesso a certos bens culturais, especificamente aos que estariam sendo oferecidos aos destinatários do LMC, como os textos literários, por exemplo. Ao afirmar e generalizar esse não-acesso, o MEC desconsidera até mesmo a experiência que esses leitores, de alguma forma, vivenciaram com o texto literário na escola, nem que tenha sido apenas através do livro didático, ou seja, anula a experiência, a vivência do leitor e o toma como uma espécie de tábula rasa, pronta a receber os textos que o MEC, muito cuidadosamente, estava selecionando para ser objeto de suas leituras. Utilizando as palavras de Márcia Abreu (2001, p.150), temos que "um texto desta natureza só faz sentido se imaginar que estamos diante de uma tábula rasa, de um país sem leitores".

No entanto, talvez essa ausência que o MEC tanto aponta seja a do contato não exatamente com o texto literário, mas com esse texto amparado por um suporte que não seja o livro didático, ou seja, a ausência do livro mesmo de literatura. Textos, ou muito comumente, fragmentos de textos, lidos e trabalhados

nas aulas de português através do livro didático são bem comuns no universo infantil, mas o contato com o livro de literatura, esse, realmente, é menos recorrente. Se adentrarmos nos espaços em que esse contato poderia se dar, percebemos que neles ou há o objeto, mas não o leitor, ou abriga o leitor, mas não possui o objeto. Justificamos essa consideração com imagens de bibliotecas públicas quase vazias, da quase inexistência de bibliotecas particulares, de salas de aula amontoadas de alunos e nenhum livro literário, da parca existência de livrarias no território brasileiro e do alto preço do livro que restringe a freqüência a esses locais a alguns poucos privilegiados; enfim, há uma série de desencontros entre livros e leitores e, conseqüentemente, menos espaço para a leitura.

Esse quadro social a respeito da tríade – livro, leitor, leitura - já nos permite retomar uma outra reflexão que diz respeito à distribuição desigual da cultura e que interroga até que ponto um maior contato com certos bens culturais, como a leitura, significa uma maior participação na sociedade letrada, como o MEC acredita e expõe como uma das razões de suas ações em prol da democratização do livro e da leitura.

Ao levantarmos essa reflexão estamos adentrando em uma relação considerada por muitos como uma espécie de causa e efeito, sendo a segunda efeito da primeira: estamos falando da relação leitura e cidadania ou, ainda, estamos pensando no quanto a expressão-ação formação do leitor tem da expressão-ação formação do cidadão. No cenário de pesquisas sobre a leitura no Brasil, temos Luiz Percival Leme de Brito como um dos professores/pesquisadores que mais têm refletido sobre a questão, e é dialogando com alguns dos seus textos, em especial *Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação* (2003), *Implicações éticas e políticas no ensino e na promoção da leitura* (2003 b) e *Leitura e política* (1999), que iremos iniciar nossa reflexão.

Logo no inicio do primeiro texto citado acima, Brito (2003, p.47) "joga" uma interrogativa interessante:

> de que maneira e com que intensidade as pessoas dos diferentes segmentos sociais, em função das habilidades de leitura e de escrita que desenvolvem no processo de escolarização e em outras práticas sociais, participam da e usufruem a produção material e cultural da sociedade em que vivem?

Comumente, se costuma pensar, e essa é uma das razões da proliferação de tantas campanhas em prol da alfabetização e da promoção da leitura, que as habilidades de leitura e de escrita são fatores determinantes para a ascensão social e econômica de um indivíduo. Sem jamais diminuir a importância dessas habilidades para a vida cotidiana das pessoas e para o seu desenvolvimento intelectual e cognitivo, podemos dizer, pelo menos, que não necessariamente isso se traduz numa fórmula matemática inquestionável, ou seja, não necessariamente

uma pessoa que lê mais e escreve melhor terá sua ascensão social garantida, fará parte, numa posição privilegiada, na sociedade urbano-industrial. Primeiro, porque o usufruto que se obtém da leitura depende da maneira como se lê e "as possibilidades e formas de ler estão sobredeterminadas pelas formas gerais de educação e de participação social" (BRITO, 2003b, p. 136), ou seja, não podemos desconsiderar a historicidade do ato de ler, o fato de que o leitor é um sujeito histórico-social e essa sua condição não é apagada no momento da leitura. Brito (2003, p.56) inverte aquela "fórmula" citada logo acima; baseado em dados fornecidos pelo INAF (Índice Nacional de Alfabestismo Funcional), ele afirma que mesmo existindo uma correlação direta entre alfabetismo e oportunidades sociais, "isso não quer dizer que a oportunidade profissional é conseqüência imediata do letramento: "[...] a condição de maior ou menor domínio de habilidades de leitura e escrita e o exercício de atividades dessa natureza é antes o resultado da situação social que a possibilidade de maior participação"; por esse motivo, formar o leitor, assim como formar o cidadão, exige ações para ampliar a participação popular na vida pública, exige uma mudança na forma mesma de organização social, exige investimentos em educação básica e na qualificação profissional, pois não seriam "as habilidades pressupostas na leitura ou o gosto ou a determinação de ler que promovem a democracia e a participação social; ao contrário, é a possibilidade de participar da sociedade que permite o acesso à leitura" (BRITO, 2003b, p.134). Indo ao encontro das proposições de Luiz Percival, Márcia Abreu tece considerações similares quanto à necessidade de transformações mais profundas para que a atuação do governo, na formação dos leitores, obtenha maiores efeitos. Segundo Márcia Abreu (2001, p.156-157):

> Se queremos uma sociedade democrática e justa, inclusive do ponto de vista cultural, é fundamental que se alfabetize a população, que existam escolas e bibliotecas públicas de qualidade. É preciso que haja emprego e salários decentes. É preciso que não haja fome e que as doenças sejam tratadas. Um desempregado, um faminto, não pode se interessar pela "viagem" proporcionada pelos livros, pelo conhecimento de si e do mundo proporcionado pela alta literatura. É preciso que as pessoas tenham condições materiais para ser leitores.

Sob esse ponto de vista, disseminar cultura, como objetivava o MEC com o LMC, não podia significar, apenas, distribuir livros; cinco livros, a quantidade que era distribuída através do LMC, não formam leitores, e para que houvesse uma interferência maior na formação destes seria preciso ações além das que são objetivadas por um programa de leitura; como comentamos anteriormente, seria preciso transformações profundas na organização social em que vivemos. No entanto, não podemos desmerecer as ações do referido ministério; este tinha consciência tamanha do fato citado que enfatizava sempre

em seus textos a necessidade da circulação e de que a escola também assumisse essa luta, não sendo a mera distribuidora das coleções que chegavam para serem entregues aos alunos, mas uma espécie de difusora da cultura e dos valores fundamentais da sociedade (BRASIL, MEC, 2003).

Ao citarmos esses papéis concedidos à escola recuperamos outro ponto anunciado anteriormente, na citação de um trecho do edital, como interessante para ser alvo de reflexão. Estamos falando no *caráter pedagógico* que o MEC aponta como inevitável em uma ação, como o LMC, que, segundo ele, é a primeira oportunidade, para muitos brasileiros, de contato com o texto literário. Se este é "fundamental para o desenvolvimento da percepção estética e das referências culturais e éticas do cidadão [...] como forma de expressão artística e cultural, é um patrimônio que deve ser protegido e difundido" (BRASIL, MEC, 2003, p.16-17). Essa importância e o fato de, provavelmente, estar sendo o primeiro contato de muitos leitores com uma obra de literatura, como acreditava o MEC, justificariam todo o cuidado que o ministério empreendeu em escolher os textos "certos", textos que pudessem ser referência cultural, ética e pedagógica para o leitor em gestação. Além de tudo, não se estava lidando com qualquer tipo de público, mas, especialmente, com leitores que ainda se encontravam em formação escolar, a maioria, certamente, formada por crianças, já que em seus três anos de existência o LMC privilegiou os alunos de 4ª série.

E a literatura destinada ao público infantil sempre foi alvo de uma polêmica que gira em torno de sua natureza específica: ela pertenceria à arte literária ou à arte pedagógica? Segundo Nelly Novaes Coelho (2003, p.46), essa controvérsia vem de longe:

> tem raízes na Antiguidade Clássica, desde quando se discute a natureza da própria literatura (utile ou dulce? Isto é, didática ou lúdica?) e, na mesma linha, se põe em questão a finalidade destinada aos pequenos. Instruir ou divertir? Eis o problema que está longe de ser resolvido. As opiniões divergem e em certas épocas se radicalizam.

Ainda segundo Coelho (2003), em épocas de consolidação de um determinado sistema, o caráter pedagógico se impõe devido à necessidade de se transmitir valores para serem incorporados pelas novas gerações. E cita o exemplo da literatura romântica, que, na luta pela consolidação do sistema liberal-burguês, impõe a todos uma literatura exemplar, cheia de fórmulas. No entanto, apesar da predominância de um ou outro pólo em determinadas épocas, como resultado do próprio momento histórico-social, o que houve e há é a oscilação desses pólos. A produção contemporânea para crianças e jovens, por exemplo, consegue equacioná-los: "literatura para divertir, dar prazer, emocionar...e que, ao mesmo tempo, ensina modos novos de ver o mundo, de viver, pensar, reagir, criar...."(COELHO, 2003, p.49)

A concepção de literatura que o MEC deixa entrever nos editais revela justamente uma oscilação entre esses dois pólos, isto é, mesmo tentando desvincular o uso das coleções ao didatismo a que elas provavelmente iriam ser submetidas caso estivessem vinculadas ao trabalho escolar, o caráter pedagógico é explicitamente assumido, em especial quando se fala em valores culturais e éticos que devem ser propagados. Se de um lado, por exemplo, o MEC demonstra uma notória preocupação em não didatizar os textos veiculados nas coleções, e isso fica muito claro quando, no tópico sobre o projeto editorial, posterior à sugestão de que sejam oferecidas informações adicionais relevantes (glossário, notas explicativas, informações históricas, bibliografia), é logo exposto um alerta para que essas informações não didatizassem o texto, nem ocupassem um espaço maior, em tamanho ou destaque, do que o mesmo, afinal a coleção não seria uma "obra didática" (BRASIL, MEC, 2003, p.19), por outro lado, como apontamos, existia o desejo e a preocupação de propagar certos valores culturais e éticos que, na realidade, estão atrelados a uma concepção elitista de literatura, revelada, em especial, nos critérios de seleção das coleções, no padrão de "qualidade" tomado pelo MEC para conduzir a produção/seleção dessas coleções.

No decorrer da exposição desses critérios, dois aspectos, que muito contribuem para fazer entender o que seria essa qualidade e esses valores perseguidos pelo MEC, chamam a atenção. O primeiro diz respeito ao amplo espaço cedido no edital às prováveis expectativas e interesses do leitor. Em diversos momentos do referido documento apela-se para que se priorizem temas de interesse do público ao qual se destinam as coleções, mas também outros que despertem novos interesses e novas referências culturais, que a textualidade das obras se paute "não apenas nas expectativas atuais a respeito da recepção literária do público, mas também na ampliação dessas expectativas" (BRASIL, MEC, 2003, p.20), ou seja, uma preocupação que oscila entre o desejo de agradar, de fornecer textos que seguramente despertem o prazer no leitor e uma busca para que este amplie seus horizontes por intermédio da leitura.

E é atrelado a esses "novos horizontes", mais do que às expectativas reais do leitor, que o MEC iria propagar aqueles valores culturais e éticos a que temos nos referido. E acreditamos nisso porque a literatura que o público infantil e juvenil aprecia e desenvolve com mais freqüência em seu cotidiano é a de história em quadrinhos, ficção científica, os best-sellers do momento, e os valores a serem propagados por um programa que pretende disseminar a cultura, fazer conhecer o patrimônio cultural brasileiro estaria, sobretudo, nos clássicos, nos textos e autores canônicos.

Duas observações a respeito do que afirmamos acima precisam ser feitas. A primeira merece ser desenvolvida para que não incorramos no erro de pensar que, já que o MEC não levou em consideração os gêneros preferidos pelo público infanto-juvenil, o desejo de atender às expectativas deste só ficou no papel ou, mais apropriadamente, ele se contradisse ao explicitar esse desejo e não abrir espaço nos volumes que formariam as coleções para esses gêneros. Na

verdade, as expectativas que o MEC pede para serem cumpridas dizem respeito a temáticas, à textualidade, para que sejam diversificadas, exatamente para que se pudesse atingir interesses e gostos diversos, bem como diferentes contextos sociais, culturais e históricos; postura que mostra que o MEC é consciente da diversidade do público leitor, tanto dessa diversidade de gostos quanto da diversidade de faixa etária e de contexto social. Chega-se mesmo a ser traçado, em certo ponto do edital, um rápido perfil sócio-cultural desse público, onde, além das diversidades já citadas, também é pensada a diversidade quanto à maturação intelectual, à experiência de vida, bem como é apontada a pouca experiência dos leitores com o texto literário.

A outra observação pretende explicar a afirmação que fizemos sobre o fato de que os valores que o MEC pretendia disseminar estariam nos clássicos, nos textos e autores consagrados. Para a iniciarmos citaremos as duas espécies de palavras-chave que o MEC impôs como critérios de seleção das coleções e a relação existente entre ambas: a ***diversidade*** e a ***representatividade***.

O MEC tinha o objetivo de oferecer aos leitores o patrimônio cultural brasileiro e, para que esse objetivo pudesse ser concretizado dentro da maior amplitude possível, fazia-se necessário que as coleções abrigassem textos e autores de diversas épocas literárias e de diversas regiões. De acordo com o que consta no edital, os autores deveriam ser escolhidos segundo a representatividade que tivessem dentro da cena cultural brasileira, devendo ser conhecidos e assumidos como referência para a cultura nacional, e os textos deveriam ser representativos de diferentes quadros de referência, "favorecendo a experiência estética diversificada e o desenvolvimento da leitura" (BRASIL, MEC, 2003, p.20).

Tudo isso aponta para uma literatura que é aquela já solidificada pela crítica e pela história da literatura, inclusive aquela veiculada pelo livro didático, ou seja, a literatura dos autores e textos consagrados, integrantes do seleto grupo pertencente ao cânone. Uma literatura que não costuma ser a que os leitores apreciam para ler nas horas de lazer, mas aquela que eles quase sempre associam ao didatismo e ao autoritarismo da sala de aula.

Como sempre se acreditou que era o mau trabalho empreendido nas aulas de português, o excesso de didatismo e o envolto avaliativo que fazia com que os alunos se afastassem dos textos literários, o MEC achou que, talvez, desvinculá-los da escola, permitindo que os alunos lessem no espaço que bem lhes aprouvesse, faria com que o interesse deles fosse despertado. No entanto, dentro da escola ou fora dela, sempre foi essa literatura canônica, a "grande" literatura, bem recebida pelas instâncias autorizadas, que foi alvo de esforços em prol da disseminação de sua leitura.

E isso só ocorre porque essas instâncias que a legitimam e/ou procuram democratizar o seu acesso vêem nela valores culturais e, em especial quando se trata de sua democratização entre o público infanto-juvenil, valores éticos, que precisam ser divulgados e assimilados.

E para entendermos com mais precisão quais são esses valores que o MEC objetivava divulgar através do LMC é necessário adentrar em um campo teórico escorregadio, alvo de acirradas disputas ideológicas: o da concepção de literatura e de outros termos a ela vinculados, como ***literariedade*** e ***qualidade estética***.

Márcia Abreu (2004), em *Cultura letrada, literatura e leitura*, tece algumas considerações interessantes em relação aos referidos termos. Contrariando a idéia de que a literariedade de um texto está presente apenas nos elementos intrínsecos a ele, defende a posição de que não é, apenas, o valor interno à obra que a consagra, mas também elementos externos ao texto. Vejamos palavras suas capazes de expressar bem o que estamos discutindo:

> O modo de organizar o texto, o emprego de certa linguagem, a adesão a uma convenção contribuem para que algo seja considerado literário. Mas esses elementos não bastam. A literariedade vem também de elementos externos ao texto, como nome do autor, mercado editorial, grupo cultural, critérios críticos em vigor (ABREU, 2004, p.41).

E observando os critérios de seleção das coleções expostos pelo MEC percebemos que esses "elementos externos" são postos em caráter de grande relevância, em especial o do "nome do autor". A representatividade que o autor teria dentro da cultura nacional seria um dos fatores que pesaria no processo de escolha das coleções. Basta olharmos a lista com os nomes dos autores e obras selecionadas para comprovarmos essa afirmação. Nos volumes de poesia, por exemplo, em quase todas as antologias de autores diversos, repetem-se nomes consagrados, como o de Casimiro de Abreu, Álvares de Azevedo, Carlos Drummond de Andrade, Olavo Bilac, Manuel Bandeira, Ana Maria Machado. Caso exemplar é dos dois primeiros citados, ambos do período romântico. Seus nomes aparecem em destaque para apresentar os volumes que integram. O caso de Álvares de Azevedo é mais exemplar ainda, pois das quatro antologias de poesia que integram as coleções do *Palavra de Gente*, destinadas aos alunos do EJA, em três o MEC apresenta, na lista que dispôs em seu site, o nome do referido poeta em destaque. Nessa lista figuram os nomes das editoras selecionadas, os títulos dos volumes que compõem cada coleção produzida por essas editoras e os respectivos autores de cada título. No caso dos volumes de poesia, como a maioria é formada por antologias de autores diversos – fato já comentado logo acima – no quadro da autoria, para não citar todos os nomes que integravam a antologia, o MEC, muitas vezes, expunha um só nome e acrescentava o pronome "outros". Analisemos os quadros referentes às coleções distribuídas aos alunos de 4ª serie nos três anos do LMC, em especial os títulos de poesia, objeto do nosso trabalho.

Todas as nossas observações em relação aos referidos quadros giram em torno das questões da diversidade e da representatividade, tão expostas nos editais

elaborados pelo MEC. Em primeiro lugar, analisando o nome das editoras que tiveram suas coleções selecionadas para integrar o LMC o que percebemos é uma concentração de editoras de grande porte, mesmo que, a cada ano, tivesse havido um aumento no número de editoras participantes. Nomes como *Companhia das Letrinhas*, *Objetiva* e *Moderna* aparecem nos três anos do LMC. E, apesar de a cada ano ter havido um aumento no número de editoras participantes (no primeiro foram apenas 6, no segundo foram 8 e no terceiro foram 17), fruto mesmo do aumento do número das coleções e das séries que seriam contempladas - já que no terceiro ano os alunos da 8ª série e do EJA também foram alvo do programa – o espaço não foi aberto para editoras menores.

Ao tecermos essas considerações não estamos duvidando da honestidade e da transparência do MEC no trato com as editoras, que foram escolhidas porque, certamente, ofereceram coleções que melhor se enquadravam nos parâmetros de qualidade expostos nos editais lançados pelo MEC. Além disso, muito provavelmente, as grandes editoras possuíam todas as documentações legais exigidas, dentre as quais documentações que comprovassem a boa situação financeira do titular de direito autoral. O que queremos mostrar, na verdade, é que a presença de algumas poucas editoras é mais um aspecto que nos faz repensar se de fato foi democrático, como a todo tempo o MEC esteve tentando provar, o processo de seleção das coleções, bem como se a diversidade esteve mesmo presente como uma das características mais marcantes do programa. Recordemos que a intenção era produzir coleções cujos autores e textos fossem representativos de diversas épocas literárias e de diversas regiões e que fossem, os autores, "conhecidos e assumidos como referências da cultura brasileira" (BRASIL, MEC, 2003, p.20).

No caso dos autores e dos textos de poesia, verificamos uma concentração nos modernistas e contemporâneos, apesar de alguns de épocas anteriores também terem encontrado espaço nas antologias, em especial os românticos, a exemplo de Gonçalves Dias, Casimiro de Abreu e Álvares de Azevedo. Os autores que têm volumes inteiros dedicados a si são, por exemplo, do modernismo e da contemporaneidade, a exemplo de Vinicius de Moraes, com sua famosa obra infantil *Arca de Noé*, Carlos Drummond de Andrade, que teve poemas seus reunidos no volume *Simplesmente Drummond*, Roseana Murray, com *A bailarina e outros poemas*. De outros estilos de época, encontramos apenas como presença constante Olavo Bilac, cuja obra *Poesias Infantis*, lançada em 1910, é considerada pioneira na área da literatura feita para crianças no Brasil; fato que vai ao encontro da exigência do MEC de ter autores que fossem referência para a cultura nacional e que por si só justificaria a sua maciça presença nas antologias poéticas do LMC.

Arriscamos lançar hipóteses para justificar a presença de autores mais contemporâneos, hipóteses que giram em torno da linguagem e das expectativas e interesses do público mirim. Por possuir, mesmo que ao tecer esse comentário estejamos correndo o risco de homogeneizarmos uma produção tão heterogênea

como é a contemporânea, uma linguagem mais sintética, mais cotidiana, ou seja, mais próxima do público atual, a literatura de autores modernistas e contemporâneos seria mais adequada aos gostos e interesses dos leitores de hoje, em especial do público infantil; ainda mais quando se supõe, como o MEC supunha, que esse público não tivesse quase nenhum contato com o texto literário. O mesmo aconteceria com a poesia romântica, que também ocupa um bom espaço nas antologias do LMC, embora não alcance a mesma dimensão da modernista e da contemporânea. Como expõe Ana Maria Machado no prefácio de um dos livros de poesia do LMC, o *Cinco Estrelas*, a literatura romântica causou "uma verdadeira revolução em relação à literatura dos tempos anteriores, muito cheia de regras" (MACHADO, 2001, p.11). Em meio a todas as idéias de liberdade e independência arraigadas no seio das antigas colônias européias na América, entre elas o Brasil, era preciso uma linguagem mais simples, que conseguisse discutir com o público todas essas idéias sociais e políticas. Em acordo com uma nova linguagem, novas temáticas começaram a configurar espaço na literatura brasileira, entre elas uma "que até hoje continua sendo muito importante para nós: o que é ser brasileiro?" (MACHADO, 2001, p.11).

As referidas palavras de Ana Maria Machado justificam a presença da literatura romântica não apenas pelo caráter revolucionário que ela traz em termos de conteúdo e linguagem, mas também por veicular uma questão que se apresenta como um valor essencial: a da identidade nacional. E não podemos esquecer que uma das razões que o MEC usa como justificativa para a realização do LMC é justamente possibilitar, através da leitura do texto literário, o desenvolvimento das referências culturais e éticas do cidadão, e a questão da identidade nacional se apresentaria como um ponto primordial.

Essa questão da identidade nacional é evidenciada, em especial, pela preocupação em oferecer textos representativos de diversas regiões e de diversas realidades histórico-culturais do Brasil, isto é, há a preocupação de mostrar o patrimônio cultural brasileiro em sua totalidade/diversidade, abarcando, inclusive como um dos volumes das coleções, textos de tradição popular brasileira.

Um outro aspecto que nos chamou a atenção nos volumes de poesia foi a forte presença de autores e textos que não são especificamente da literatura infanto-juvenil. Os que integram as coleções e são reconhecidos como tais são nomes contemporâneos, como Ana Maria Machado, Roseana Murray, Elias José, Pedro Bandeira, entre outros. Para tal aspecto, encontramos uma explicação histórica ao mesmo tempo em que, por intermédio dele, chegamos a uma concepção interessante que o MEC mostra ter a respeito da literatura.

A explicação histórica residiria no fato de a literatura infanto-juvenil ser um gênero recente. Segundo Arroyo (1990, p.26) "a literatura infantil como categoria literária, de acordo com a conceituação perfilhada hoje pelos maiores especialistas no assunto...é muito recente...data ela dos fins do século XVII". No caso da literatura infantil brasileira, mais especificamente dos textos e autores de

poesia, ela só vai se expandir nos primeiros anos do século XX. Era uma produção poética pequena, restrita a poemas lúdicos, quase sempre pueris, e comprometida com a tarefa educativa escolar, "no sentido de contribuir para formar no aluno o futuro cidadão e indivíduo de bons sentimentos. Daí a importância dos recitativos nas festividades patrióticas ou familiares, e a exemplaridade ou a sentimentalidade que caracterizaram tal poesia" (COELHO, 2003, p.224). Nessa época, os nomes de destaque no gênero eram: Olavo Bilac, Zalina Rolim, Alexina de Magalhães Pinto, Francisca Júlia, Maria Eugênia Celso, entre outros. (COELHO, 2003). Dentre estes, os únicos nomes que aparecem em coleções do LMC são os de Bilac e Francisca Júlia; embora só o primeiro seja recorrente ao longo das coleções, justamente o que se consolidou não apenas como escritor de literatura infantil, mas, principalmente, da literatura destinada ao público adulto e que teve uma atuação bastante efetiva na sociedade da época, tendo estado envolvido em diversas campanhas cívicas e tendo escrito, inclusive, o Hino à Bandeira (MACHADO, 2001).

Sendo assim, como em termos quantitativos e no que concerne ao prestígio junto à critica os autores e textos da literatura adulta ocupavam um espaço bem maior do que os da literatura infantil, não nos surpreende que os primeiros tenham sido selecionados em maior quantidade para compor as coleções do LMC, que tenham sido tomados como patrimônio cultural brasileiro que precisa ser divulgado. Inclusive, até mesmo quando aparecem textos que foram intencionalmente escritos para o publico infantil, em sua maioria, são textos de escritores que, primeiramente, são reconhecidos por sua literatura destinada ao público adulto, exemplo de Carlos Drummond, Vinicius de Moraes, Manoel de Barros, Ferreira Gullar, Cecília Meireles e Olavo Bilac, que já havíamos citado.

Exposta a explicação histórica, nos falta refletir sobre a concepção de literatura que o MEC revela ao ofertar textos que não são, a priori, destinados ao público infantil. Se, por um lado, essa oferta não nos surpreende, visto que os autores cujos textos são ofertados se inserem no seleto quadro de autores consagrados pela critica brasileira, ou seja, se inserem nos padrões exigidos nos editais do MEC e estão em acordo com uma tradição amparada e consolidada pela escola, a de apresentar, seja através do livro didático, seja através das aulas de história da literatura, obras e autores consagrados, bem aceitos pela crítica e presentes nos compêndios literários, por outro lado vemos aí uma concepção de literatura, mais especificamente de literatura destinada ao público infantil, que não se limita aos textos produzidos especificamente para esse público, mas que congrega textos que, a princípio, pela linguagem mais bem elaborada ou pela temática que veiculam, poderiam ser considerados inadequados às crianças e jovens.

No entanto, devemos lembrar que o MEC objetivava possibilitar, através da leitura do texto literário, a experiência estética diversificada e o desenvolvimento intelectual do leitor e, para tanto, apontava a importância do

contato com textos representativos de quadros de referência diversos. Além do mais, não podemos deixar de comentar a preocupação que o MEC revela com o leitor, suas necessidades e expectativas, bem como com a ampliação dessas expectativas, com a oferta de novos horizontes para o público leitor, tendo mostrado estar consciente da diversidade dele; até mesmo porque a intenção não era a de que as coleções atingissem apenas os alunos, mas a de que circulassem por outras vias, em especial entre as famílias dos alunos contemplados. Desse modo, não eram apenas crianças e jovens que entrariam em contato com as obras, mas também um público adulto.

Assim, procurando atingir as expectativas desse público amplo, ao mesmo tempo em que desejava ir além delas, o MEC trabalhou com uma concepção ampla de literatura. Amplidão encontrada nos gêneros com que a coleção trabalhou, nas épocas literárias, na diversidade de textos – tanto nacionais, quanto clássicos universais traduzidos ou adaptados, tanto textos da literatura destinada ao público adulto quanto textos da literatura destinada ao público infantil.

É claro que se formos pensar na diversidade e no caráter democrático que o MEC desejava para o LMC as coleções deixam a desejar. Quanto aos gêneros, por exemplo, apesar de serem formadas por cinco - uma antologia poética, uma antologia de contos brasileiros, uma novela brasileira, uma obra clássica da literatura universal traduzida ou adaptada, uma peça teatral ou obra ou antologia de textos de tradição popular brasileira – poderíamos lastimar nas coleções a ausência de gêneros tão apreciados por crianças e jovens, como as histórias em quadrinhos, por exemplo. Por outro lado, temos a inserção da música popular brasileira: nomes como os de Cachaça, Braguinha, João Bosco, Adoniran Barbosa dividem espaço com os dos poetas, e as canções que eles compõem são ofertadas como poemas. No prefácio do volume *Cinco Estrelas*, por exemplo, Ana Maria Machado, ao comentar sobre algumas produções artísticas e de entretenimento que se destacam na contemporaneidade, como a produção de filmes e programas de televisão, destaca o trabalho de alguns compositores que, segundo a escritora, podem ser considerados verdadeiros poetas, "pelo uso criativo que fizeram da linguagem" (2001, p.14).

A partir de todas essas constatações, podemos afirmar que a literatura que o MEC pretendia ofertar está sempre transitando por dois espaços: ao mesmo tempo em que pretende se mostrar em sua diversidade, em sua amplidão - estética, de estilos de época, de temáticas - não deixa de ser a literatura elitista dos autores e textos consagrados pelas instâncias autorizadas – a exemplo da critica literária e da escola -, ou seja, autores e textos que fossem representativos do que o MEC concebe como patrimônio cultural brasileiro. E, considerando-se a sua suposta função, é investida de um caráter pedagógico explicitamente assumido pelo MEC, em especial quando se pensa nos valores culturais e éticos dos quais ela deve ser portadora, mas, por outro lado, é revelado o desejo de que sua leitura seja efetivada longe de imposições didáticas.

Referências

ABREU, Márcia. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes. (org.). *Ler e navegar*: Espaços e percursos da leitura. Campinas, SP: Mercado Aberto, 2001.

_____. Letras, Belas-letras, Boas Letras. In: BOLOGNINI, Carmem Zink (org.). *História da literatura*: o discurso fundador. Campinas: Mercado de Letras, ALB; São Paulo: Fapesp, 2003.

_____. Percursos da leitura. In: __ Leitura, História e História da Leitura. Campinas: Mercado de Letras, ALB; São Paulo: Fapesp, 2000.

ARROYO, Leonardo (1990). *Literatura infantil brasileira*. São Paulo: Melhoramentos.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional Biblioteca da Escola PNBE/2003. Brasília, DF, 2003. Disponível em <http://www.cbl.org.br/download.php?recid=59> Acesso em 23 de maio de 2006.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Contra o consenso*: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. Leitura e política. In: EVANGELISTA, Aracy A et alli. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

CERTAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Artes de fazer. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros: Leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. 2 ed. Brasília: Editora UnB, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil – teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

DARNTON, Robert. Primeiros passos para uma história da leitura. *In: O beijo de Lamourett*. Mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

MACHADO, Ana Maria. Poesia: semente de toda a literatura. In: PESSOA, Isa. *Cinco Estrelas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. (Literatura em minha casa).

REINHARD, Wittmann. Existe uma revolução da leitura no final do século XVIII? IN: CAVALLO, Gugliemo & CHARTIER, ROGER (orgs). *História da leitura no mundo ocidental*. vol 2. São Paulo: Ática, 1999.

A POESIA INFANTIL DE JOSÉ PAULO PAES

Mário Alex Rosa
UNIBH

Resumo

Neste artigo apresentamos algumas marcas da poesia infantil de José Paulo Paes, dando destaque para o humor e a constante solicitação do leitor para brincar com as palavras. São comentados alguns poemas chamando a atenção para os efeitos de sentido alcançados pelo poeta. Destaca-se também a reflexão realizada pelo poeto sobre o trabalho com o poema na sala de aula.

Palavras-chave: Poesia infantil – José Paulo Paes – ludismo.

Abstract:

This article presents some marks of children's poetry of José Paulo Paes, emphasizing the humor and constant request of the reader to play with words. Some poems are commented pointing the effects of the sense achieved by the poet. It can also be detached the reflection realized by the poet about the work with the poem in the classroom.

Keywords: Children's poetry, José Paulo Paes, ludism

No ano de 2008, em que se homenagearam dois grandes escritores, Machado de Assis – centenário de morte – e Guimarães Rosa – centenário de nascimento-, não poderia ficar de fora o poeta, ensaísta, tradutor (conhecedor de mais de dez línguas, traduzia porque queria entender o poema na língua portuguesa, embora não falasse nenhuma delas) José Paulo

Paes, ausente há dez anos. Discreto, Paes foi daqueles homens que se dedicou à cultura sem precisar chamar atenção para si mesmo. Mesmo tendo sido técnico em química, trabalhando em laboratórios e sem curso superior, nunca deixou de se dedicar à literatura. Muito pelo contrário, autodidata, mas muito disciplinado, construiu uma obra poética e teórica que merece ser revisitada sempre. Essa dedicação humanística acabou sendo reconhecida pela USP, que lhe deu merecidamente o título de *Notório Saber*. Assim José Paulo Paes pôde passar o seu conhecimento em oficinas, bancas e cursos de pós-graduação: um na Unicamp, sobre tradução de poesia, e outro sobre o Meta-romance, na faculdade de Letras - USP.

De todas as suas atividades literárias, quero chamar atenção para uma que a meu ver ainda precisa ser mais divulgada e apreciada – a sua poesia infantil. Acredito que seus poemas infantis estejam no mesmo nível dos textos de Vinícius de Moraes e Cecília Meireles, só para lembrar dois poetas importantes da história

da literatura infantil no Brasil. José Paulo Paes comenta que começou a escrever poemas infantis quando passeava de carro com seus sobrinhos. Entre um passeio e outro, foram nascendo frases inusitadas, como a que surgiu ao passarem em frente de um cemitério – perguntou para eles: - "sabem o que há aí dentro?" Como não sabiam, explicou: - "Uma plantação de defuntos". Esse humor nunca faltou na sua poesia, aliás, o poeta sempre soube que a boa poesia para criança deve ter o gracejo e a irreverência, sem ostentar, no entanto, moralismos, pois a criança. como ninguém sabe brincar e se divertir com o inusitado. Saber jogar (brincar) com as palavras é uma das matérias do poeta e da qual Paes soube construir sem cair no fácil. Como bem escreveu Johan Huizinga (1971, p. 177), "o elemento lúdico é de tal modo inerente à poesia, todas as formas de expressão poética estão de tal modo ligadas à estrutura do jogo, que é forçoso reconhecer entre ambos a existência de um laço indissolúvel". Afinal, a fantasia, o lúdico, o jogo e a brincadeira fazem parte da construção de qualquer pessoa e a poesia pode ser um sinal dessa possível contribuição. Na poesia, podemos brincar e ao mesmo tempo aprender os seus diversos significados. Para exemplificar isso, nada melhor do que um dos melhores poemas infantis da poesia infantil brasileira escrito por Paes e que está no seu livro *Poemas para brincar* (1990):

Convite

Poesia
É brincar com palavras
Como se brinca
Com bola, papagaio, pião.
Só que
Bola, papagaio, pião
De tanto brincar
Se gastam.

As palavras não:
Quanto mais se brinca
Com elas
Mais novas ficam.

Como a água do rio
Que é água sempre nova.

Como cada dia
Que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?
(*Poemas para brincar*, 2003)

A beleza desse convite é mostrar que se pode brincar de tudo um pouco, mas quando se brinca com as palavras, um universo se abre tanto para o aprendizado como para a sensibilidade, pois com elas podemos descobrir e imaginar mundos reais e fantasiosos. Assim, quando as crianças brincam com as palavras, aprendem a entendê-las sem que as descobertas sejam algo penoso. A vivência com a poesia certamente trará para os pequenos a descoberta do som das palavras, do uso dos trocadilhos, das palavras que se escondem dentro de outras palavras, além de mostrar que olhar para elas e para as sílabas é descobrir os seus segredos. Segredos que Paes mirando de pertinho as palavras constrói com maestria, por meio do efeito mágico de uma simples mudança de letras, revelando a sua elegância no trato da poesia, como se pode observar no poema abaixo do livro:

Letra mágica

Que pode fazer você
Para o elefante
Tão deselegante
Ficar elegante?
Ora, troque o **f** por **g**!

Mas se trocar, no rato,
O **r** por **g**,
Transforma-o você
(veja que perigo!)
No seu pior inimigo:
O gato.

(*Poemas para brincar*, 2003)

O efeito aqui está dado pela troca de letras, muito comum no universo infantil. Ludicamente nas mãos do poeta-menino fica a sugestão de como outras letras trocadas podem virar poema. Esta simplicidade em trocar apenas duas letras pode aparentar ingenuidade e facilidade de quem escreveu, mas na verdade o que se nota é uma forma muito bem construída. A "brincadeira" aqui é mostrar como se pode brincar com as palavras sem perder o efeito imagético delas, criando assim mais que "trocadilhos", mas colocando humor, gracejo, por exemplo, ao imaginar o que aconteceria com o rato se trocasse a letra R por G. De maneira lúdica, Paes traz para o universo da criança bichos que pertencem ao nosso imaginário, seja o elefante – tão comum nos circos – e que pelo seu tamanho e peso parece ser deselegante, e o gato e o rato, velhos conhecidos pelas suas rivalidades.

Esta atenção aos fonemas, trocando-os de posição pode ser vistos em outros momentos da obra do poeta, como em "S" o jogo que o poeta faz ao trocar as vogais A e O de posição levou a criar novas combinações que nos faz imaginar esse sapo pulando de forma meio atabalhoada. Demonstra também a preocupação de Paes em não ficar apenas sob o efeito sonoro dos fonemas, mas que a partir deles se pode construir belos poemas:

O sapo saltou na sopa
De um sujeito que, sem mais papo,
Deu-lhe um sopapo e gritou: - opa!
Não tomo sopa de sapo!

(Uma letra puxa a outra, 1992)

Um outro momento muito criativo de José Paulo Paes é "Engano", poema conciso, despretensioso, mas que consegue surpreender os adultos e os pequeninos pela graça do filhotinho de canguru solicitando a sua mamãe ao ver uma bolsa aberta (sugiro que leia em voz alta, como acho que deve ser lida toda poesia):

ENGANO

CANGURUZINHO MÍOPE
AO VER UMA BOLSA ABERTA:
"MAMÃE!"

(*Um passarinho me contou*, 2002)

Acredito que seja inevitável não soltarmos um riso ou mesmo uma gargalhada ao ouvirmos a voz do bichinho dizendo: "MAMÃE!". Esse engano é tão doce e tão inocente que a gente torce para que seja um engano verdadeiro. Paes sabe jogar com as palavras, letras, invertendo a lógica das frases, criando neologismos, pois é por meio desse encantamento que recria uma outra lógica, menos severa que a dos homens sem imaginação. Veja, por exemplo, no poema abaixo, o quanto de sugestões tanto para as crianças como para os adultos, José Paulo Paes, sem demagogia, nos ensina. Aliás, sugiro que leiam esse belíssimo poema lentamente e juntos com os seus filhos, sobretudo, nesses tempos de novas leis para a direção, pois assim poderão, quem sabe, lembrar para o que serve o automóvel:

Meu automóvel

Eu tenho um automóvel
Diferente
Que não assusta bicho
Nem atropela gente.

Um automóvel
Que espera na sua
Até a tartaruga
Atravessar a rua.

Um automóvel
Que não ganha corrida
Mas nunca fez ninguém
Perder a vida.

Um automóvel
Que durante a viagem
Sem pressa nenhuma
Admira a paisagem.

Um automóvel
Que não polui o ar.
Subam nele, crianças:
Vamos passear.

(*Lé com cré*, 2003)

Um poema como esse dispensa comentários mais analíticos, é preciso apenas saber lê-lo sem pressa e cada leitor poderá tirar as suas próprias conclusões sobre essa nossa época em que tudo parece efêmero, inclusive o tempo. Mas enquanto houver poetas como Paes valerá a pena levar seus livros de poemas para passear de carro, de ônibus ou a pé. O convite está feito.

A poesia infantil de José Paulo Paes faz parte de um projeto que deu continuidade à produção de Cecília Meireles, Vinícius de Moraes e Sidónio Muralha. O poeta revela esse projeto em um livro publicado em 1996, denominado *Poesia para criança* – um depoimento. Nele critica a experiência que teve com a poesia na infância e traz algumas sugestões sobre o trabalho com o poema:

> Embora eu nunca tenha sido professor, acho que transformar a leitura de poemas em pretexto para tarefas escolares como, por exemplo, responder a questionários, destrói o prazer de ler. Parece-me mais producente possibilitar às crianças lê-los livremente, sem interferência do professor, a não ser para esclarecer dúvidas que, por iniciativa própria, elas peçam para ser esclarecidas. Tudo quanto competiria ao professor seria certificar-se de que os alunos leram de fato o texto que lhes propôs ou que eles próprios escolheram. (p. 29)

A citação é por si só, ilustrativa do ponto de vista do poeta, marcado pela defesa da liberdade do leitor e do desatrelamento da poesia de qualquer propósito pedagogizante. Nesta mesma obra Paes sugere brincadeiras com palavras, criando verbetes, "nos quais, mais uma vez, o paradoxo é explorado com fins lúdicos e humorísticos" (p. 30), como faz em seu livro *Poemas para brincar*. Vejamos dois exemplos:

> **aulas:** período de interrupção das férias
> ou
> **rei**: cara que ganhou a coroa.

O poeta, que começou a escrever para crianças quando tinha já uma obra consolidada e reconhecida pela crítica, tem consciência das dificuldades de sua empreitada:

> (...) acho que escrever para crianças é uma tarefa muito importante e muito difícil. Mais difícil talvez do que escrever para adultos, devido às limitações de vocabulário e de referências que necessariamente impõe. Em compensação, a satisfação que proporciona ao escritor também é maior. Como ele passa a ser lido por um público bem mais numeroso, é-lhe dada a oportunidade de cumprir com maior eficácia sua missão profissional e social. (p. 33)

Enfim, este mesmo poeta de grande sensibilidade para o público infantil é o mesmo que escreveu livros adultos como *Epigramas* (1958), *Anatomias* (1967) *Meia palavra* (1973), *A poesia está morta mas juro que não foi eu* (1988), entre outros, nos quais já se encontram (encontravam?) a condensação na forma, o humor, a ironia, mas todos com uma precisão cirúrgica de quem sabia que com a linguagem poética deve se brincar de forma séria, por isso e por toda a sua trajetória de homem da cultura Paes tratou a arte para os pequeninos com o mesmo rigor dos seus outros

afazeres. Pensando assim, a sua poesia infantil é de alguma maneira resultado da concisão que estava naqueles livros anteriores. O que nos leva a crer que entre um gênero e outro a poesia nas mãos de José Paulo Paes ganhou uma integridade que a torna uma das mais importantes da história da poesia contemporânea brasileira.

Referências

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens* – o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971. Trad. João Paulo Monteiro.

PAES, José Paulo. *Lé com cré*. São Paulo: Editora Ática, 2003

_____. *Uma letra puxa a outra*. São Paulo: Cia das Letrinhas, 1992.

_____. *Um passarinho me contou*. São Paulo: Editora Ática, 2002

_____. *Poemas para brincar*. São Paulo: Editora Ática, 2003

_____. *Olha o bicho*. São Paulo: Editora Ática, 2000

_____. *Poesia completa*. São Paulo: Editora Cia das Letras, 2008

_____. *Poesia para criança* – um depoimento. São Paulo: Editora Giordano, 1996

O ENSINO DE LITERATURA SOB A PERSPECTIVA DO RIZOMA

Hiudéa Tempesta Rodrigues Boberg
UENP / campus Jacarezinho

Resumo

Propomos, neste artigo, apontar alguns tópicos sobre o ensino de literatura em que se considere a aplicabilidade da perspectiva do rizoma, tendo como objetivo trazer alguma contribuição à formação dos professores como leitores, na graduação em Letras, e como formadores de leitores.

Palavras-chave: Metodologia do ensino de literatura; Perspectiva rizomática; Diretrizes Curriculares.

Abstract

By means of this article, we intend to pinpoint some topics about the teaching of literature which takes into account the applicability of the rhizoma perspective, so as to give some contribution to the education of teachers as readers and as reading instructors, in the undergraduation course of Letters. We highlight, among our theoretical references, the insight of Aguiar and Bordini (1988), Deleuze and Guattari (2007).

Keywords: Literature Teaching Methodology; rhizomatic perspective; Curricular Guidelines.

Com vistas à superação de um modelo arcaico de ensino, que afasta o aluno da prática de leitura por não lhe proporcionar identificação e prazer, surgem novas possibilidades de abordagem do texto literário em sala de aula. Dentre elas, destaca-se o emprego da perspectiva do rizoma na apreciação do texto, prática que se revela em sintonia com o dinamismo das propostas ora em evidência, como a dialógica, por exemplo, inspirada nos conceitos bakhtinianos, e formalizada por William Cereja, a partir de sua tese de doutoramento[1]. A "proposta rizomática", como vem sendo identificada, viabiliza explorar as inúmeras relações existentes nas teias discursivas que atravessam tanto o texto quanto a visão de mundo do aluno leitor, tornando a leitura literária plena de sentidos.

Para iniciarmos as considerações pertinentes, é preciso recordar que as *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica*,

1- CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura – uma proposta dialógica para o trabalho com literatura* (2005).

organizadas pela equipe de ensino da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, veicularam propostas de ensino de literatura à luz da perspectiva rizomática, para alunos do ensino médio. Trata-se de uma versão disponibilizada via endereço eletrônico do governo do estado do Paraná, durante o ano de 2007. Tentando agregar a nova proposta àquela já recomendada aos professores do ensino fundamental, a Estética da Recepção, os autores das *Diretrizes* aconselhavam:

> No Ensino Médio, pressupõe-se que o aluno-leitor já conquistou um nível de maturidade de leitura que o permite estabelecer relações intertextuais mais autônomas. Por esse motivo, sugere-se uma perspectiva no trato com o texto literário que se soma à Estética da Recepção: a perspectiva rizomática.[2]

Ao tratarem dos Encaminhamentos Metodológicos, os autores se referiram, portanto, à Estética da Recepção, ao suporte teórico, mas não apresentaram a metodologia nele inspirada, e que foi organizada pelas pesquisadoras Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini. A par de outras metodologias, o método recepcional foi descrito no livro *Literatura – a formação do leitor*, lançado em 1988, com uma segunda edição em 1993. Assim, nas *Diretrizes*, não se poderia identificar a própria Estética da Recepção como uma metodologia, mas como fundamento teórico do método criado pelas duas pesquisadoras, e que é motivo de estudos, inclusive, em programas de pós-graduação.

Da mesma forma, os autores das *Diretrizes* de 2006/2007 incluem no tópico dos Encaminhamentos Metodológicos os conceitos relativos à perspectiva rizomática, que de fato deveriam pertencer ao âmbito dos Pressupostos Teóricos. Não separando, portanto, as duas instâncias, os autores dedicaram-se a expor as origens da metáfora "rizoma", inspirada nos textos de Deleuze e Guattari, dentre eles, *Mil platôs*, publicado em 1995. Apresentaram ainda a contraposição entre a metáfora do rizoma e o paradigma arbóreo, este figurando, em termos de conhecimento, a "autoridade inquestionável", o "dogma", a "tradição-não reflexiva". Eis as orientações "metodológicas" dadas ao professor sobre tal suporte teórico:

> Para operar na perspectiva rizomática, um professor de Literatura deverá ser contínuo leitor e capaz de selecionar os textos com os quais trabalhará. Terá como critérios não a linearidade da historiografia nem a adaptabilidade do texto ou tema à linguagem dos alunos, porque isso subestimaria suas capacidades cognitivas.

2- PARANÁ. ***Diretrizes curriculares de língua portuguesa para a educação básica*** **(Em revisão), 2007, p. 38.**

> O professor também deixará de levar em conta a facilidade do texto e levará aos estudantes propostas que ampliem relações de leitura conforme a metáfora do *rizoma*. Estimulará associações entre um ponto e outro e estabelecerá suas conexões a partir dos textos apresentados pelos alunos, da autoria deles ou não.
> Ao trabalhar com os textos selecionados, o professor instigará relações entre eles e o contexto presente. Terá sempre em vista o presente da leitura e as múltiplas possibilidades de construção do significado a partir desse instante que carrega em si alguma magia.
> [...] Se a condição de contínuo leitor permite ao professor selecionar textos da literatura nacional e universal a serem trabalhados, qualifica-o também como sujeito capaz de fazer proliferar o pensamento pela multiplicidade de relações possíveis.
> [...] O professor, no exercício da função, não ficará preso somente à linha do tempo da historiografia, que é apenas um dos métodos de entrada no texto literário, talvez o mais antigo. Utilizará, também, diversas correntes da crítica literária mais eficazes no trato com a literatura tais como, os estudos filosóficos e sociológicos, a Estética da Recepção, a análise do discurso, a psicanálise, entre tantos outros que podem enriquecer o entendimento da obra literária[3].

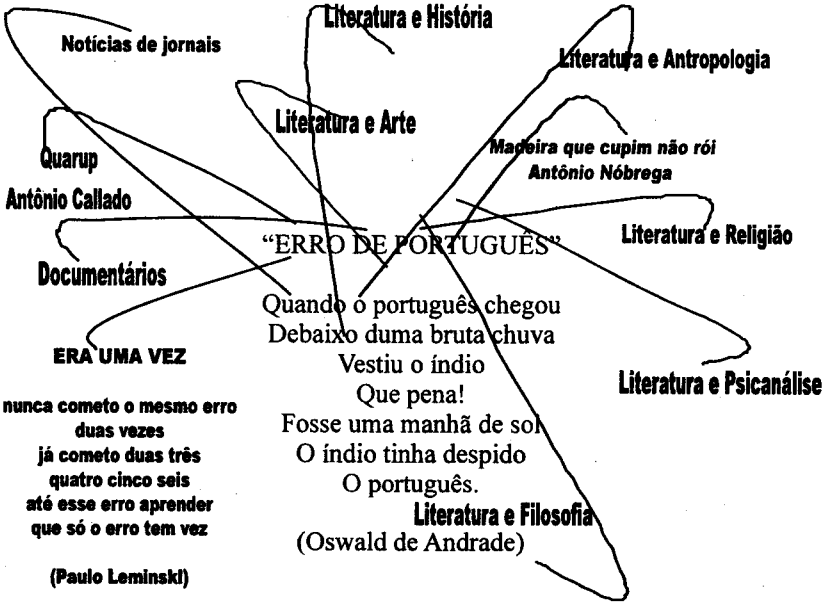
Logo em seguida, foi sugerida uma forma de abordagem de textos, de acordo com os elementos teóricos apontados, cujo planejamento das atividades deveria estar "aberto a um contágio intertextual"[4]. Partindo do poema "erro de português", de Oswald de Andrade, foi sugerido que o professor estabelecesse contrapontos com textos da Literatura de Informação, com o romance *Quarup*, de Antônio Callado, e com outros textos, de caráter jornalístico, que explorassem circunstâncias relacionadas à vida dos índios brasileiros, aos problemas e busca de soluções para a questão indígena. A partir dos contrapontos, os autores das *Diretrizes* de 2007 ainda sugeriam:

> E se a leitura do texto de Oswald possibilita a algum aluno lembrar da Baby do Brasil com sua música *Dia de Índio*, o professor mostrará, também, *O Descobrimento do Brasil*, de Villa Lobos, e *Madeira que cupim não rói*, de Antônio Nóbrega e Wilson Freire, enveredando o curso da aula para contribuições da música indígena à música popular e erudita nacional. O texto, assim, invoca outros temas, outros gêneros; hipertextos e virtualidades

3 - PARANÁ. ***Diretrizes curriculares de língua portuguesa para a educação básica* (Em revisão), 2007, p. 38-39.**
4 - *Idem*, p. 40.

> [...] Pensadas desta maneira, embora tenham um curso planejado pelo professor, as aulas de Literatura estarão sujeitas a ajustes atendendo às necessidades e sugestões dos alunos, de modo a incorporar suas idéias e as relações textuais por eles estabelecidas. Assim, a aula partirá do(s) texto(s) selecionados pelo professor que colocará o aluno em face de obras literárias integrais em vez de resumos ou sinopses. Aceitará os textos sugeridos pelos alunos como ponto de lançamento para a leitura de outros, num contínuo *texto-puxa-texto* que leve à reflexão, ao aprimoramento do pensar e a um aperfeiçoamento no manejo que ele terá de suas habilidades de falante, leitor e escritor. Pode enriquecer este trabalho a lembrança de um filme, de uma música, de outras leituras relacionadas, mesmo a de fatos vividos ou a produção do próprio aluno.[5]

Numa hipótese de configuração do que propunham as *Diretrizes* de 2007, teríamos:



Como se percebe, o procedimento sugerido se opõe às práticas centradas na historiografia linear, que tanto tem engessado os trabalhos com o texto literário em sala de aula, e ao mesmo tempo tem colaborado para afastar o leitor

5 - *Idem*, p. 39-40.

adolescente da literatura. Uma das características principais dessa prática foi apontada pelos autores das *Diretrizes*: "O rizoma sugere mobilidade que leva à libertação do pensamento em relação à linha do tempo, o que permite valorizar a elaboração de mapas de leituras mais do que imobilizá-las na história".[6]

Sem dúvida alguma, este suporte teórico daria liberdade ao professor para inovar nas abordagens dos textos, inclusive das obras canônicas, colocando-as em "comunicação" com outros temas e gêneros, além de aproximá-las do cotidiano do adolescente, ao eleger a música, o cinema, o hipertexto, por exemplo, como participantes desse diálogo. Enfim, propunha-se a tão sonhada prática contextualizada, que certamente enriqueceria a apreciação dos textos literários nas aulas. Contudo, tal proposta não encontrou ressonâncias entre os professores de língua portuguesa do estado do Paraná e os proponentes das *Diretrizes* não mantiveram a perspectiva rizomática na versão final, de 2008, que recebeu o título de *Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Língua Portuguesa.*

De acordo com os estudos empreendidos pelos membros do Grupo de Pesquisa *Literatura e Ensino*, e em sintonia com os pressupostos teóricos adotados na área, julgamos que a aplicação de procedimentos inspirados no rizoma não deveria ser abandonada pelo professor de literatura. Justificamos a opinião especialmente porque os docentes da escola pública paranaense já vinham sendo assessorados por diretrizes curriculares que representavam sucessivos progressos no campo teórico. Se tivessem colocado em prática as sugestões dadas, provavelmente reconsiderariam a aplicabilidade do rizoma à leitura dos textos.

A título de contribuição aos professores que ainda tenham dúvidas sobre aspectos teóricos e metodológicos relativos à perspectiva rizomática, passemos a apreciar alguns tópicos que consideramos essenciais para a assimilação de uma prática instigadora e ao mesmo tempo eficiente, em termos de abordagem do texto.

Como já tratamos em outros textos do Grupo de Pesquisa, as primeiras noções sobre a prática do rizoma foram proporcionadas por Sílvio Gallo, através de seu texto "Deslocamento 3. Rizoma e Educação", que integra o livro *Deleuze e a educação*. O texto foi recomendado pelos professores da área de Língua Portuguesa, do Departamento de Educação Básica, da Secretaria de Estado da Educação, para ser discutido pelos professores da rede pública do Paraná, em Grupos de Estudo. Neste texto, Gallo apresenta o problema da organização curricular por disciplinas, que "compartimentalizam" os conhecimentos. Para superar o processo de fragmentação dos saberes, que dificulta aos alunos "a compreensão do conhecimento como um todo integrado", a "percepção totalizante da realidade"[7], Gallo propõe que se considere o conceito de rizoma, criado por Deleuze e Guattari, em *Mil platôs.*

6 - *Idem*, p. 38.
7 - GALLO, Sílvio. *Deleuze & a* educação, 2003, p. 86.

Antes, porém, de esmiuçar o conceito, Gallo recupera as noções acerca da metáfora "arbórea", que representa tradicionalmente a estrutura do conhecimento, a hierarquização dos saberes, já conhecida pelos estudiosos como paradigma arborescente, para contrapô-la a uma nova metáfora, a do rizoma. Ela subverteria o modelo arbóreo de organização do conhecimento, mas o próprio Gallo adverte:

> Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há um *rizoma*, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos.[8]

Não se deve confundir rizoma com a simples imagem de uma raiz, pois, embora a origem do vocábulo remeta a esta configuração, o rizoma caracteriza a estrutura de algumas plantas em que os seus brotos podem ramificar-se em qualquer ponto. É assim que Deleuze e Guattari vêem o rizoma, na Introdução do livro *Mil platôs*:

> Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas [...] O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos.[9]

Numa entrevista concedida ao jornal *Libération*, em 1980, Deleuze retoma o vocábulo num contexto epistemológico: "O que Guattari e eu chamamos *rizoma* é precisamente um caso de sistema aberto"[10]. Em contraponto ao "sistema fechado", que caracteriza o paradigma arbóreo, a noção de "sistema aberto" corresponderia à imagem do pensamento, que por si mesmo é caótico, não linear, não hierarquizado.

Para viabilizar a compreensão do conceito de rizoma, Deleuze e Guattari enumeram características aproximativas ou princípios básicos. Interessa-nos, aqui, tentar associar os princípios descritos à leitura literária, já com o intuito de aproximá-los da perspectiva de sua aplicabilidade. Assim, eles seriam:

1° e 2° - Princípios de conexão e de heterogeneidade: da mesma forma que um rizoma pode ser associado a qualquer outro rizoma, e sendo assim, não "cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que

8 - *Op. cit.* p. 93.

9 - DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia, 2007.

10 - *Idem*. Entrevista publicada no jornal *Libération* (23/10/1983), 2007.

remetem às artes, às ciências, às lutas sociais"[11], a leitura de um texto literário proporciona a conexão com outras idéias, também elas "grávidas" de significados correspondentes, tudo fruto do poder imaginativo do leitor, logo que estimulado pela leitura. Tais concepções, em sintonia com o texto que lhes deu origem, são as mais heterogêneas possíveis, especialmente quando confrontadas com as de outros leitores. O diálogo entre elas poderia viabilizar a assimilação e a "decifração" do texto literário, já que os leitores participariam do processo com a vantagem de terem colaborado para a atribuição de sentidos ao texto.

3° - Princípio de multiplicidade: "Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas", afirmam Deleuze e Guattari. Igualmente, a leitura literária deve caracterizar-se pela pluralidade de leituras, e não apenas pelas interpretações convencionais impostas por livros didáticos, como ocorre no ensino médio, ou repetidas à exaustão pelos sistemas de ensino, como acontece nos cursinhos pré-vestibulares. As diversas "linhas" de interpretação estariam sujeitas à caracterização da heterogeneidade que configura o princípio anterior. Quanto mais aberta à reciprocidade e troca de impressões entre as "leituras" empreendidas, mais enriquecedora se torna a experiência de interpretações.

4° - Princípio de ruptura a-significante: dentre outras considerações, Deleuze e Guattari consideram que um rizoma.

> [...] pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas. [...] Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, unificado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter uma às outras.[12]

Como vimos no princípio anterior, a significação de um texto não pode estar presa a uma hierarquização, não pressupõe que uma dada leitura se sobreponha a outra, porque seria a mais completa ou a mais bem fundamentada. Assim, no caso da leitura literária, sempre haverá pontos de contato entre as diversas "linhas" de interpretação, especialmente quando são considerados os campos semânticos e as contextualizações. Para o leitor jovem, tal experiência é enriquecedora, pois ele pode apoiar-se em referenciais conhecidos, que lhe tragam cada vez mais segurança na sua "policompreensão" do texto, como diria Gallo.

11 - DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma, 2007.
12 - DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma, 2007

5º e 6º - Princípio de cartografia e de decalcomania: ao se referirem primeiramente à cartografia, à configuração das idéias como um mapa, Deleuze e Guattari ponderam que

> [...] o mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social.[13]

Por sua vez, ao tratarem do princípio da decalcomania, da cópia, procuram lhe conferir as mesmas propriedades positivas:

> Não é próprio do mapa poder ser decalcado? Não é próprio de um rizoma cruzar as raízes, confundir-se às vezes com elas? Um mapa não comporta fenômenos de redundância que já são como que seus próprios decalques?[14]

No âmbito da leitura literária, enquanto o leitor "mapeia" a sua expectativa de interpretação, ao mesmo tempo agrega, aos valores buscados, aqueles que porventura sejam "cópias" pré-existentes, ou seja, interpretações que se tornaram correntes, quase um senso comum, e que de certa forma trazem alguma contribuição ao processo de compreensão dos sentidos do texto. Tateando, em princípio, por caminhos conhecidos, mais próximos de sua realidade, aos poucos o leitor jovem pode aventurar-se em novas descobertas, por meio das "linhas de fuga" das rupturas que o próprio texto pode oferecer.

É interessante que resgatemos aqui as ponderações de Sílvio Gallo sobre uma nova abordagem do conhecimento, que superasse a fracassada "compartimentalização" dos saberes, caracterizadora dos nossos currículos escolares. Baseando-se também nas concepções de Deleuze e Guattari, o pesquisador argumenta:

> O rizoma rompe, assim, com a hierarquização – tanto no aspecto do poder e da importância, quanto no aspecto das prioridades na circulação – que é própria do paradigma arbóreo. No rizoma são múltiplas as linhas de fuga e portanto múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções etc. Ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede, porém, uma nova forma de

13 - *Ibidem.*
14 - *Ibidem.*

> trânsito possível por entre seus inúmeros 'devires'; podemos encontrá-la na *transversalidade*.[15]

Assim, Gallo associa a noção de transversalidade, também desenvolvida por Félix Guattari, à imagem rizomática do saber:

> [...] ela seria a matriz da mobilidade por entre os liames do rizoma, abandonando os verticalismos e horizontalismos que seriam insuficientes para uma abrangência de visão de todo o 'horizonte de eventos' possibilitado por um rizoma.
> [...] numa perspectiva rizomática, podemos apontar para uma *transversalidade* entre as várias áreas do saber, integrando-as, senão em sua totalidade, pelo menos de forma muito mais abrangente, possibilitando conexões inimagináveis por meio do paradigma arborescente.[16]

Seus argumentos caracterizam assim a concepção da transversalidade rizomática, que

> [...] aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para a atenção às diferenças e à diferenciação, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade dos saberes, sem procurar integrá-los artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas.[17]

Esta concepção foi adotada pelos integrantes do Grupo de Pesquisa *Literatura e Ensino*, para demonstrar que a interligação entre os saberes veiculados pelo texto literário agregam-se, no ato da leitura e na reflexão sobre ela, aos saberes assimilados pelo leitor, ao longo de sua vida, e que constituem a sua bagagem cultural.

É importante ressaltar que a concepção de transversalidade não se confunde, em hipótese alguma, com as noções sobre temas transversais exploradas pelos PCNs. O eixo transversal aqui não deve perpassar disciplinas do currículo, mas dialogar com as potencialidades de comunicação de saberes que o texto literário veicula, e que podem ser percebidos em momentos propícios, de acordo com a capacidade de assimilação do leitor.

Os horizontes se ampliam a partir de cada nova ligação promovida por *insights*, provocando interconexões imediatas, à semelhança do movimento das sinapses cerebrais. A conexão entre saberes desencadeia novas e surpreendentes

15 - GALLO, Sílvio. *Deleuze & a* educação, 2003, p. 95, grifo no original.
16 - *Idem*, p. 96.
17 - *Idem*, p. 97.

seqüências de conhecimentos, que permanecem ligados entre si e ao texto de onde partiram as reflexões. As conexões, enfim, se traduziriam nos diálogos que o leitor estabelece com o texto, e, se bem explorados pelo professor, serviriam para aproximar cada vez mais o aluno da leitura literária.

Uma metodologia baseada na perspectiva do rizoma, ao explorar a inserção transversal de impressões, sensações e sentimentos, propicia ao aluno um verdadeiro mergulho no texto, pois suas opiniões sobre o mundo, decorrentes de suas experiências e de suas emoções, são estimuladas a manifestar-se, permitindo associações com o tema abordado. A valorização das abstrações e *insights* do aluno pode aproximá-lo cada vez mais da leitura literária, porque este leitor veria, no texto, mais sentidos do que o conjunto de exercícios geralmente imposto pelos livros didáticos. Vale reforçar, contudo, que a abordagem do texto deve sempre partir de uma apreciação estética bem construída pelo professor, para em seguida avançar sobre os campos das apreciações pessoais invocadas pelas inserções transversais.

Uma possível sequência didática poderia ser desenvolvida, por exemplo, a partir de "Poema de circunstância", de Mário Quintana, originalmente publicado em *Nariz de vidro* (1984).

Iniciando por uma leitura oral do poema, o professor pode explorar as nuances da melodia dos versos, em virtude das perguntas feitas pelo eu lírico, em princípio parecendo revelar suas dúvidas, e das suas respostas convictas, que imediatamente brotam em razão de já conhecer as causas dos problemas levantados. Os pontos de interrogação e de exclamação denotam este embate de ideias, e sua força expressiva seria mais bem evidenciada se o leitor não os marcasse com uma entonação "escolarizada", que evitasse a manifestação do sentimento.

Em seguida, é possível mostrar aos alunos que o eu lírico faz as suas perguntas sem nomear objetivamente tanto a vegetação ("os meus verdes") e o céu ("os meus azuis"), pois se refere a eles por meio de uma de suas características. A metonímia aqui é bem empregada pelo poeta, pois além de substituir um termo pelo outro, com o qual mantém uma ligação estreita, concorre para dar um tom ainda mais lírico ao poema, em que a sensibilidade às cores é evocada em primeiro plano.

Depois, percebe-se o contraponto criado entre a configuração do "Arranha-Céu" como um monstro, um "Papão", e os conhecidos monstros que já povoaram a Terra: os "mastodontes", os "brontossauros", os "tiranossauros": tão grandes, tão fortes, e com as conotações de horrendos, extravagantes, espantosos, enfim, uma aberração. É esta a expressão mesma que o poeta quer frisar: os arranha-céus são verdadeiros monstros num espaço urbano que perdeu a sua identidade com a natureza.

A exploração das imagens por meio da leitura oral pausada e reflexiva tem a propriedade de provocar nos alunos algumas reações que serão incentivadas logo a seguir, para interagirem com suas opiniões. Assim, não será difícil perceber

a representação dos vãos que se enfileiram entre um prédio e outro como se fossem "gargantas ressecas", que certamente já engoliram toda a paisagem ali antes existente. Num misto de indignação e assombro, o eu lírico indaga: "Para que lhes serviu beberem tanta luz?!" Sob o ponto de vista do eu lírico, o cinza da cidade grande oculta as poucas chances de se detectar a presença da natureza entre os perfis desses monstros que parecem insaciáveis e, quando é possível vislumbrar uma única árvore, ainda majestosa em seu verde esplendor, outro projeto arquitetônico ameaça derrubá-la definitivamente.

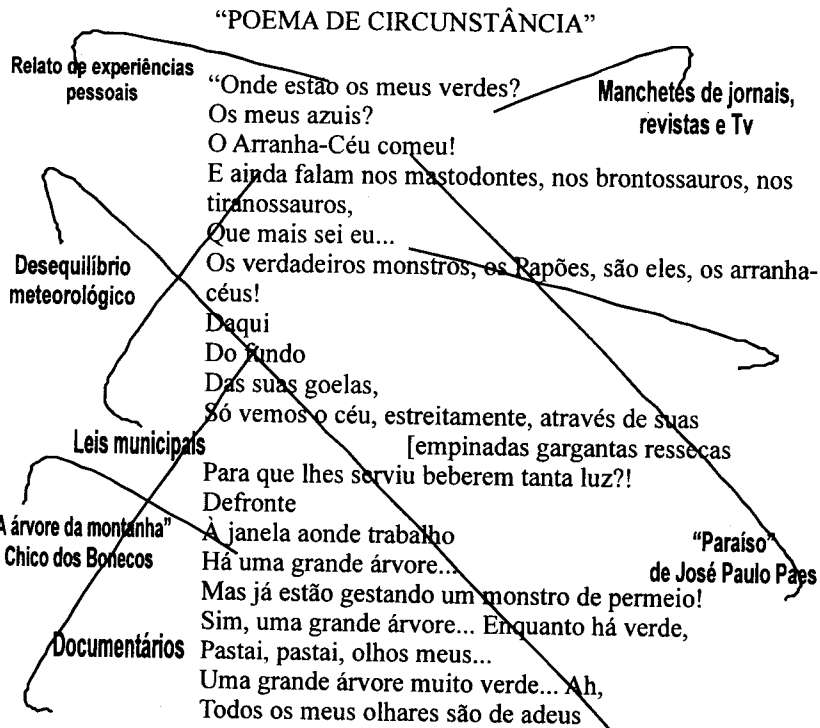
Enquanto resta a visão de um oásis em meio à aridez urbana, o eu lírico se fixa à hipótese de gravar definitivamente aquela imagem única à retina de seus olhos, convidando-os a nutrir-se dessa visão, a comprazer-se numa entrega absoluta, como se aquela fosse a última imagem que pudesse gozar em liberdade, justo ele que se sente enclausurado dentro de um desses edifícios. É interessante observar que o poeta vai buscar o verbo "pastar", que pode estar associado à ideia de pastorear, de levar os olhos a um pasto que já não mais existe, e por isso o seu olhar é já de despedida desse espaço engolido pela civilização, ou ainda estar em sentido figurado - de padecer - preservando o mesmo sentido de sofrimento.

Há ainda outras imagens que se contrapõem: espaço fechado (dos edifícios) e aberto (da hipotética natureza que ali existiu); o dentro (do poeta, enclausurado) e o fora (do espaço urbano); o presente (da imagem que entrevê de sua janela) e o passado (da memória de um espaço perdido). Até mesmo é possível lembrar o tom sombrio de sua alma (de um condenado), em contraponto aos tons de verdes e azuis que configuram a natureza.

Por fim, é importante voltar ao título – "Poema de circunstância" – e verificar mais uma contraposição: o termo "circunstância", segundos os dicionários, quer dizer "situação, estado ou condição de coisa(s) ou pessoa(s), em determinado momento", e, como tal, deveria indicar uma situação transitória e não definitiva. Contudo, o poeta parece dar à "circunstância" aí descrita um caráter decisivo, tanto que seu olhar para ela é o de um "condenado" pela própria condição em que se encontra.

Percorridas essas sensações que a própria leitura desperta, o professor pode dar início à busca de outras relações que as crianças podem entretecer, tendo como ponto de partida as imagens evocadas. Se morarem numa cidade grande, é certo que as conexões surgirão com mais naturalidade, mas aquelas que vivem em cidades interioranas também se sentirão instigadas a tecer comentários, se o professor intermediar com desenvoltura os diálogos que surgirão entre os leitores e o poema.

Eis uma possibilidade de se ampliar os horizontes de expectativas dos alunos com a aplicabilidade da perspectiva rizomática:



(apud ZILBERMAN, 1988, p. 92-93)

Observe-se que vários contextos podem ser alinhavados, desde que o professor saiba instigar a imaginação das crianças, seja lembrando uma canção da infância, como a recriada por Chico dos Bonecos, seja lembrando um poema já trabalhado em sala, como "Paraíso", de José Paulo Paes. O mais importante é permitir que as próprias crianças se deixem levar pelas evocações, trazendo suas experiências afetivas e verbalizando-as, configurando assim espaços em que os princípios de conexão, heterogeneidade, multiplicidade, ruptura a-significante, cartografia e decalcomania se evidenciem, ao sabor da vazão das suas impressões e opiniões.

Cabe ao professor manter-se informado e envolver-se com a atividade, para reger essa orquestração de interesses que partem do texto escolhido. Deve também procurar antever as prováveis vinculações que os alunos podem efetuar, de acordo com seus referenciais, para não perder de vista os objetivos da leitura empreendida.

Porque valoriza a participação do aluno e o registro de sua mundividência, o exercício constante de práticas inspiradas na perspectiva do rizoma pode tornar o ensino de literatura mais instigante e contextualizado, com promessas do retorno gratificante da participação dos alunos, e mesmo de seu interesse crescente pela leitura literária.

É de se lamentar, portanto, que as *Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica* tenham adiado o encontro dos professores paranaenses de Língua Portuguesa e Literatura com um universo de práticas que poderia romper paradigmas e trazer mais saber e sabor às aulas de literatura.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. *Literatura - a formação do leitor:* alternativas metodológicas, Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

CEREJA, William Roberto. *Ensino de literatura* – Uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual Editora, 2005.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. *Mil platôs*: capitalismo e esquizofrenia. Disponível em http://cos.ufrj.br/~handrade/interferencia/Deleuze-Guattari-Rizoma.odt. Acesso em 28/11/2007.

_____. Mil platôs não formam uma montanha. Entrevista publicada no jornal *Libération*, em 23/10/1983. Traduzido por Ivana Bentes. Disponível em http://www.dossie_deleuze.blogger.com.br/index.html. Acesso em 30/11/2007.

GALLO, Sílvio. Deslocamento 3. Rizoma e educação. In: *Deleuze & a educação.* Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MARQUES, Francisco (Chico dos Bonecos). *Muitos dedos, enredos.* São Paulo: Editora Peirópolis, 2005.

PAES, José Paulo. *Poemas para brincar.* São Paulo: Ática, 1990.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares de língua portuguesa para a educação básica* (Em revisão). Curitiba: SEED, 2007.

_____. *Diretrizes curriculares de língua portuguesa para a educação básica.* Curitiba: SEED, 2008.

_____. Portal educacional do estado do Paraná. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/index.php? Capturado em 02/02/2007.

ZILBERMAN, Regina. Mário Quintana. *Literatura comentada.* 2. ed. Seleção de textos, notas, estudos biográficos, histórico e crítico por Regina Zilberman. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

A LEITURA LITERÁRIA DE FOLHETOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Fernanda Chaves Bezerra de Moura[1]

Neste artigo, discutimos a necessidade de se pensar a leitura literária na escola, a importância do ensino da literatura popular no Ensino Fundamental e apresentamos parte de nossa experiência de pesquisa desenvolvida durante o Mestrado em Linguagem e Ensino – UFCG – PB, que consistiu em estudar a recepção e o efeito estético causado pela leitura oral de sextilhas e folhetos em uma turma do 2° ano do 2° ciclo do Ensino Fundamental I, do município de Campina Grande. Pudemos observar, durante a realização da experiência, a boa recepção dos poemas, com a preferência declarada pela maioria da turma em relação à leitura de uma antologia de sextilhas sobre bichos organizada por nós e lida e ilustrada pelos alunos.

Palavras-chave: leitura literária, ensino de literatura, literatura de cordel.

CORDEL BOOKLETS READING IN THE ELEMENTARY SCHOOL

In this article, we discussed the need of thinking the literary reading in school, the importance of the popular literature teaching in elementary school and we present part of our research experience developed during the Master Couse in Language and Education – UFCG – PB, which consisted of studying the reception and aesthetic effects caused by oral reading of stanzas and *cordel* booklets in a class of elementary school in the city of

Keywords: literary reading, teaching of literature, *cordel* literature.

A leitura literária e o ensino da literatura popular na escola

As discussões no campo teórico da leitura literária baseadas nas teorias da recepção estética passaram, mais recentemente, a observar o leitor, analisando seu "papel cooperativo" no processo de interação com o texto (COLOMER, 2007, p. 26). Essa renovação no modo de ver a leitura vem sendo incorporada também por documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL – PCN de 1ª a 4ª séries, 1997). Nesse documento, fala-se, entre outras questões, sobre a importância da interação do leitor aprendiz com diferentes textos. O documento também enumera algumas condições necessárias para a prática da leitura (a disposição de uma biblioteca, o

1 - Mestra em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande e professora da rede municipal em Santa Cruz do Capibaribe – PE.

planejamento de atividades de leitura, entre outros) as quais não se limitam à disponibilidade de recursos materiais, mas se atêm ao uso dos livros e materiais impressos, sendo este o fator preponderante no desenvolvimento do gosto pela leitura. Os PCN (BRASIL, 1997, p. 44--45) trazem ainda orientações metodológicas para o desenvolvimento de um trabalho diário com a leitura literária.

Outro documento oficial, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, Brasil, 2006), elaborado pelo Ministério da Educação – MEC,[2] defende o ensino da Literatura com base em vários argumentos: enquanto discurso literário, ela garante o exercício da liberdade, conforme afirma Osakabe (2004 apud BRASIL, 2006, p. 49); enquanto arte, ela educa para a sensibilidade e possibilita a transcendência do simplesmente dado "mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite" (p. 53). Entretanto, o papel que nos parece fundamental é o que permite a "humanização do homem coisificado" (OCEM, Brasil, 2006, p. 53) como defende Antonio Candido.

Em contraposição ao ensino de literatura fundamentado em leituras de antologias e manuais literários, mais recente têm surgido propostas como o "letramento literário" que busca desenvolver a competência literária dos alunos. Um dos defensores do letramento literário, Rildo Cosson (2006) ressalta a importância da leitura efetiva dos textos:

> é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos.(...) Essa leitura também não pode ser feita de forma assistemática e em nome de um prazer absoluto de ler. Ao contrário, é fundamental que seja organizada segundo os objetivos da formação do aluno, compreendendo que a literatura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. (p. 23)

Teresa Colomer, em *Andar entre livros* (2007), discute a leitura literária na escola de forma mais ampla que Cosson. A autora traça um percurso histórico de como evoluiu o ensino de literatura, passando por uma análise de como se dá a construção do leitor até a realização de propostas de como organizar atividades de leitura, inclusive levando-se em conta as demais áreas do currículo. Colomer (2007) parte da convicção de que "'andar entre livros' é a condição essencial da educação literária das novas gerações" (p. 197). A autora ainda defende que "incentivar a leitura e ensinar a ler são os dois eixos sobre os quais discorre a inovação no ensino da literatura" (p. 198).

No sexto capítulo de seu livro, Teresa Colomer (2007), aborda um aspecto da leitura que interessa bastante à nossa pesquisa: trata-se de "ler com os

2 Embora o documento tenha sido elaborado para o nível médio, as reflexões ali contidas têm um alcance pedagógico-metodológico que extrapolam o nível de ensino em questão, o que favorece retomá-lo em nossa pesquisa, mesmo esta sendo voltada para o ensino fundamental.

outros". Como os encontros promovidos por nós com a turma foram pautados na leitura oral, suas reflexões nos ajudam a analisar a experiência realizada, bem como a repensar nossa prática futura. A autora inicia o capítulo afirmando que a prática de compartilhar contos na infância "duplica a possibilidade de tornar-se um leitor". A socialização de nossas experiências de leitura é associada pela autora à "permanência de hábitos de leitura" (p. 143).

Uma das justificativas de Colomer (2007) para a importância de se "compartilhar as obras com outras pessoas" é a possibilidade de o leitor "beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e o prazer de entender mais e melhor os livros" (p. 143). A outra justificativa apresentada diz respeito ao fato de o leitor poder sentir-se em uma "comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas" (p. 143).

No que se refere ao trabalho com a literatura popular, o livro *Cordel na sala de aula,* de Pinheiro e Lúcio (2001), apresenta brevemente o surgimento da literatura de cordel, passando por questões estruturais, pelas temáticas recorrentes, finalizando com sugestões metodológicas de ensino.

Além desses estudos, Pinheiro (2008a) destaca o que chama de "atitudes e procedimentos" tendo em vista o ensino da literatura popular. O autor ainda critica o fato de a escola, em geral, não observar a existência de contadores tradicionais na própria comunidade, mantendo-se, dessa forma, desatenta ao fazer do povo. Quando muito, a escola se contenta com antologias organizadas por especialistas ou quando a mídia transforma determinada manifestação popular em moda.

A partir desse problema, o autor lança ao professor alguns questionamentos em relação à concepção de cultura adotada, ao valor conferido às manifestações culturais, ao tempo dedicado à leitura sobre o assunto, que tipo de ações podem ser empreendidas na tentativa de mudar as concepções/ preconceitos em relação à cultura popular (PINHEIRO, 2008a, p. 17).

Diante deste "quadro de ausências e de desconhecimento das diferentes manifestações da cultura popular na escola", Pinheiro (2008a, p. 17) ressalta a importância de o professor ir, aos poucos, descobrindo a diversidade de manifestações e expressões provenientes do povo. Ou seja, o autor ressalta a importância de o professor vivenciar a cultura popular e torná-la mais presente na vida dos alunos.

Ao tratar do contexto de formação do professor para o trabalho com a literatura de cordel, Pinheiro (2008a) traça considerações importantes sobre aspectos que o professor deve levar em conta antes de iniciar seu trabalho de leitura, como, por exemplo, a não-idealização da cultura popular e a necessidade de se estimular a leitura oral nas segunda e terceira fases do ensino fundamental.

Outros trabalhos discutem o ensino da literatura na escola, como Pinheiro (2007), que versa sobre metodologia do ensino de poesia para alunos do Ensino Fundamental, inclusive oferecendo várias sugestões de trabalho com a poesia em sala de aula.

Os recursos acima citados ganham importância se pensarmos na metodologia utilizada em nossa experiência de pesquisa: a riqueza de sons, característica da leitura oral dos cordéis, costuma despertar interesse nas crianças. Com esse apanhado sobre o que se vem discutindo sobre o ensino de literatura, pretendemos mostrar que poderíamos, nós educadores, colocar mais em prática as inúmeras contribuições teóricas disponíveis. De fato, muita teoria vem sendo produzida, mas ainda pouca produção científica que mostre resultados da aplicação dessas teorias em sala de aula.

Para promover o encontro entre os alunos e a literatura popular, utilizamos em nosso experimento atividades que tornam o momento da leitura mais prazeroso. Tratam-se de brincadeiras que se assemelham a pequenas encenações realizadas a partir da leitura oral e da apreciação das sextilhas e dos folhetos. Optamos por esse tipo de atividade pelo fato de exercitar a capacidade criadora da criança e de ser facilmente realizável em sala de aula, tornando-se uma atividade bastante enriquecedora para a formação do leitor mirim.

Antes da brincadeira... a metodologia e os procedimentos adotados

Previamente à apresentação da experiência, achamos necessário esclarecer algumas questões metodológicas referentes ao nosso trabalho. Os caminhos da pesquisa foram trilhados a partir de alguns princípios da pesquisa-ação, uma vez que procuramos realizar uma intervenção com vistas a modificar uma dada situação de sala de aula, de forma participativa e colaborativa, aplicando uma metodologia diferenciada de trabalho com a literatura popular. A importância desta intervenção surgiu da troca de experiências realizada, na qual buscamos fomentar o trabalho da professora e a experiência de leitura literária dos alunos. A observância ao princípio do diálogo constitui-se elemento fundamental entre as partes numa pesquisa desse caráter.

A turma é composta por vinte e três alunos (dez meninas e treze meninos) de uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental I da Escola Municipal Padre Antonino, localizada no bairro de Bodocongó. O critério de seleção dos alunos para a pesquisa baseou-se numa faixa etária compreendida entre 9 e 11 anos, idade em que acreditamos que haja um interesse maior pelas narrativas que envolvam bichos em situações bem-humoradas e lúdicas, a julgar pela presença de narrativas dessa natureza em livros didáticos.

Baseados nas contribuições de René Barbier (2004) em relação a possibilitar que "os atores (...) possam planejar, organizar e realizar eles mesmos suas mudanças de um modo consciente" (p. 77), ressaltamos a importância do acompanhamento participante por parte da professora durante toda a experiência. No momento anterior à experiência, foi apresentado um plano de trabalho para ser realizado com a participação da professora durante os encontros com as turmas e avaliado ao final dos mesmos. Dessa forma, ao término da experiência, a docente pode sentir-se segura para, de posse da metodologia aplicada e dos resultados colhidos

(materializados num relatório das atividades entregues a ela), repensar sua prática e adaptar e/ou recriar as atividades de acordo com suas necessidades e as da turma. A ação coletiva juntamente com a professora e a motivação desta em relação à pertinência e funcionalidade da metodologia constituem-se verdadeira possibilidade de continuidade do trabalho ao término da experiência. Garantindo o envolvimento da professora no prosseguimento das atividades, temos meio caminho para que a formação do gosto literário dos alunos possa ser sempre trabalhada de maneira atrativa e lúdica.

Um pouco da vida dos bichos em versos: a experiência

A primeira parte de nossa experiência foi realizada em quatro encontros de aproximadamente quarenta minutos cada e teve como objetivo observar a recepção e o efeito causado pela leitura de uma antologia sextilhas e setilhas populares que tivessem animais como personagens e os apresentassem de forma lúdica e bem humorada.

Para a realização dos primeiros quatro encontros de nossa experiência, confeccionamos um folhetinho: *A vida dos bichos em versos*, com quatro setilhas recolhidas do folheto *O namoro do minhoco e a minhoca*, de José Costa Leite e vinte sextilhas, do livro *Pássaros e bichos na voz de poetas populares*, organizado por Hélder Pinheiro[3].

Iniciamos o primeiro encontro, que teve duração de trinta e seis minutos, com a apresentação da experiência de leitura de sextilhas, na qual propusemos para a turma "brincar de ler". Os alunos, por sua vez, logo reagiram dizendo:

> **Aluno 1**[4]: Ah! Isso não é brincadeira, não!
> **Aluno 2:** Não é brincadeira, não!
> **Alunos:** [risos]

Então provocamos, questionando: "Será que não pode ser uma brincadeira?"

> **Alunos:** É não!
> **Aluna 3:** Isso é aula!
> **Pesquisadora:** "Será que é só aula?"
> **Aluna 3:** Como é que a gente vai brincar de ler?
> **Aluno 4:** Lendo!!

3 - Conferir referências bibliográficas.

4 - É importante destacar que a numeração dos alunos nas transcrições não os identifica individualmente, servindo apenas para ordenar as falas em cada bloco de diálogo. Assim sendo, o "Aluno 1" do primeiro bloco de transcrição não é necessariamente o "Aluno 1" de outros blocos, e assim por diante. Vale salientar que as gravações das aulas nem sempre permitiam a identificação exata dos autores das vozes.

Observamos nessas respostas dos alunos o quanto as atividades de leitura em sala de aula estão relacionadas a uma noção de trabalho, de atividade não prazerosa. Ou seja, uma noção de que durante a aula não se pode ter prazer. Segundo Jauss (1979), desde a antiguidade, prazer e trabalho formam uma "velha oposição". E, somente a medida em que "o prazer estético se libera da obrigação prática do trabalho e das necessidades naturais do cotidiano, funda uma função social que sempre caracterizou a experiência estética" (JAUSS, 1979, p. 95). Assim, entendemos que, a partir da realização de nossa experiência, os alunos puderam passar a ver que uma atividade de leitura pode, sim, tornar-se um momento lúdico e criativo em sala de aula.

Mudamos, então, o rumo do encontro questionando a turma sobre sua experiência de leitura. Perguntamos, primeiro, o que eles gostavam de ler. Eis algumas respostas: poesia, gibi, clássico, tirinha, contos de fadas, fábulas. Percebemos que, de fato, a turma possui o hábito de ler poemas em sala de aula. As paredes da sala mostradas pela aluna continham cartazes com poemas copiados pela professora e pela turma, acompanhados de ilustrações. Essa produção era parte do Projeto "Poetas da escola", organizado pelo MEC e no qual a professora estava inscrita para concorrer com os alunos na olimpíada de Língua Portuguesa[5]. Os alunos lembraram os nomes de alguns poemas que haviam sido trabalhados com eles, entre eles, "O bicho", de Manuel Bandeira, que encontrava-se copiado em uma cartolina e afixado na parede junto à porta.

Como o objetivo de nossa experiência é a leitura de poemas populares que tenham animais como personagens, perguntamos quais alunos gostavam de bichos. O resultado foi uma enxurrada de "eus". Cada aluno queria falar sobre o seu bicho de estimação. A maioria dos meninos afirmou preferir o cachorro, enquanto as meninas deram respostas variadas: *hamster*, gato, cachorro, cavalo, papagaio, passarinho, tartaruga. A partir da participação dos meninos, pudemos constatar quais bichos faziam parte do horizonte de expectativas da turma.

Após esse momento de contextualização, iniciamos o trabalho de leitura da antologia. As vinte sextilhas retiradas do livro *Pássaros e bichos na voz de poetas populares* e organizadas na antologia em questão apresentam versos em redondilha maior e estrutura de rimas ABCBDB, bem comum nesse tipo de estrofe. As quatro setilhas do folheto *O namoro do minhoco e a minhoca* são constituídas também de versos com sete sílabas métricas, mas com estrutura de rimas ABCBDDB.

As estrofes têm como característica a apresentação dos mais diversos bichos em quadros que revelam o fazer cotidiano de cada um. Os pássaros, presentes na maioria das sextilhas selecionadas, são flagrados construindo seus ninhos, cantando, protegendo os filhotes, etc.; a onça é registrada no momento da caçada; o tamanduá aparece de padre; e o namoro das minhocas, retratado nas setilhas, mostra o relacionamento numa perspectiva fabular.

5 - O objetivo dessa olimpíada era levar os alunos a produzir poemas.

A sextilha que abre a antologia, também foi a primeira lida para a turma, apresenta o João-de-barro através da comparação de sua característica mais marcante: construir seu ninho com barro e não com folhas e galhos como muitos outros pássaros, com o ofício de um mestre de obras que, do barro, ou do cimento, pode erguer uma moradia:

Admiro o João de Barro
Por ser muito inteligente
É um bom mestre de obra
Seu trabalho é competente
Começa a casa e termina
Sem precisar de servente.
Sebastião Chicute

Atribuímos o apelo dessa sextilha sobre os alunos à imagem mental que eles possivelmente tenham formado do pássaro. A característica que chama a atenção é o empenho e a dedicação do animal, representados nos versos. O fato de o joão-de-barro começar e terminar sozinho sua casa, sem ajuda de um servente, parece colocá-lo em posição admirativa em comparação a um pedreiro, que necessita de ajuda.

Num dos momentos em que conversávamos com os alunos sobre as impressões suscitadas pela leitura dessa sextilha, perguntamos primeiramente se eles haviam gostado do joão-de-barro. A resposta afirmativa foi unânime. Em seguida, quem conhecia um joão-de-barro e a maioria respondeu que era um pássaro. Depois, indagamos sobre o que ele fazia. Eis algumas respostas que obtivemos:

Aluno 2: ele faz uma casinha assim de barro!
Aluna 3: ela é redondinha a casinha dele!
Alunos: [comentam alguma coisa sobre como o pássaro carrega o barro]
Aluno 2: ele carrega o barro de pouquinho em pouquinho...
Alunos: (discutem se o pássaro carrega o barro no bico ou nas patas)

Esses comentários parecem ter incentivado o restante da turma, pois logo todos estavam conversando sobre como é um joão-de-barro e onde mora. Então, um dos alunos exclamou:

Aluno 1: eu já vi a casa dele!

A análise desses comentários nos remete ao conceito de leitura como um processo afetivo que leva o leitor, através das emoções, a um "princípio de identificação" com o texto (JOUVE, 2002, p. 19). De fato, podemos afirmar que

houve identificação dos alunos com o pássaro já que este parece fazer parte de suas experiências cognitivas. A utilização do adjetivo e do substantivo na forma diminutiva ("redondinha" e "casinha") confirma o envolvimento afetivo da criança com o joão-de-barro e com os pássaros em geral.

Outra sextilha das mais lidas e até cantadas foi a que fala de uma sericora que canta bonito, mas gosta de esconder-se. Essas duas características são utilizadas para definir a ave:

Sericora é animada
Se esconde pra ninguém ver
Canta bem alto e bonito
Gosta de se esconder
Quando ela canta alguém diz:
Está perto de chover.
Sebastião Chicute

Apesar de a ave apresentar uma atitude um tanto contraditória, pois mesmo sendo animada, gosta de esconder-se, ela parece ter essa característica atenuada pelo fato de possuir um canto alto e bonito, que anuncia a chuva. Daí a beleza de sua "função" na natureza, que encanta o sertanejo e, por extensão, o poeta. Ao anunciar de forma eloquente e bela a chagada da chuva, a sericora parece ser representativa da beleza e da importância que a chuva tem para o homem sertanejo.

Durante as aulas, lemos várias vezes essa sextilha com a turma. Em determinada aula, propuzemos que ela fosse cantada e não apenas lida. Começamos, então, a cantar a estrofe, acompanhada por alguns alunos, enquanto outros observavam sorrindo. Os alunos, pouco a pouco, começaram a repetir a estrofe, cantando. Um deles acompanhou a leitura oral emitindo seguinte som "brim, brim, brim". Percebemos que a turma logo se mostrou empolgada com a nova experiência de cantar as sextilhas.

A galinha também foi bem recebida pela turma durante a experiência. Nas sextilhas, a ave é flagrada em vários momentos do seu fazer cotidiano. Seja no cuidado que tem com os filhotes, ou no relacionamento com outros animais que habitam o terreiro, a galinha é desenhada pelos poetas como um bichinho comovente e digno de admiração.

Uma galinha pequena
Faz coisa que eu me comovo:
Fica na ponta das asas
Para beliscar o ovo,
Quando vê que vem sem força
O bico do pinto novo.
Manoel Xudu

Eu admiro a galinha
Com um bico tão miúdo,
Junto à ninhada de pinto,
Um pelado, outro peludo,
Pegar uma borboleta
E dividi-la com tudo.
Manoel Filó

A aproximar-se a noite
Quando o dia vai embora,
Lá no fundo do quintal
A galinha se acocora
Fazendo casa das asas
Pra pinto não dormir fora.
Manoel Menezes

Nas três sextilhas, o que convida o olhar sensível do poeta é o zelo e a dedicação digna de uma mãe carinhosa para com os filhos. Numa leitura dessa estrofe, Pinheiro (2008b) afirma que

> Fazendo casa das asas" é uma imagem que nos embala com sua sonoridade e nos convida a perscrutar seus sentidos. A representação do animal cujo corpo se transforma no espaço de aconchego e proteção é notada em sua singularidade e expresso através de uma rica imagem. (p. 44)

A riqueza de detalhes das ações do animal em seu cotidiano, traduz a beleza capturada do comportamento do bicho na singeleza da construção das imagens presentes nos versos.

Em um dos encontros, quando fizemos a leitura da sextilha *Uma galinha pequena*, travamos um diálogo bastante construtivo com os alunos, que resultou na sequência abaixo:

> **Pesquisadora:** o que tá acontecendo aqui?
> **Aluno 1:** ele num tá conseguindo, tem que quebrar a casca do ovo
> **Pesquisadora:** olha que momento tão bonitinho!O pintinho nascendo e a galinha vai ajudar...
> **Pesquisadora:** (leio a outra estrofe da galinha que divide a borboleta quando leio o verso que fala que um pinto é pelado e outro peludo, alguns esboçam risos)
> **Aluno 4:** lá em casa tem galinha
> **Pesquisadora:** tem muitas?
> **Aluno 4:** com pintinho
> **luno 5:** eu já vi uma com os ovinhos bem miudinhos

Aluno 1: professora, não tem umas que tem pintinho rosa, né?
Aluno 2: é que pinta!
Pesquisadora: as pessoas pintam...com uma tinta especial pra num matar!
Aluno 1: (com ar de riso) eu pensei que eles já nascessem cor-de-rosa (risos)
Aluno 2: professora, o pinto dela é campinense, é um preto e um vermelho!

Chamamos aqui a atenção para a importância de o professor abrir espaço para que os alunos falem sobre suas impressões de leitura e, como no trecho transcrito, remetam para suas experiências cotidianas e até criem situações baseadas no que leram.

Outro bicho que fez bastante sucesso entre as crianças foi o papagaio. Durante os encontros da primeira parte da experiência, a sextilha apresentada a seguir era sempre alvo dos pedidos de bis da turma. Como na sextilha, o bicho é apresentado do ponto de vista do humor, da simpatia com o visitante da casa, há uma grande identificação dos alunos. Esse apelo pode ter ocorrido também pelo fato de o animal fazer parte das experiências de vários dos alunos da turma. Quase todos conheciam algum familiar ou vizinho que possuía uma ave dessas:

O papagaio acha graça
Fala, canta e assobia
Quando alguém diz: -- Ô de casa
Ele sai e dá bom dia
Recebe o povo do jeito
Dos donos da moradia.
Arnaldo Cipriano

A maioria dos alunos escuta atentamente, enquanto alguns esboçam sorrisos.

Aluno: também dá pra ler cantando, né?
Aluno: (cantando baixinho) papagaio acha graça

Convidamos a turma para uma última leitura, quando surge um convite para começarmos a cantar:

Pesquisadora: a gente lê só mais essa vez e agora tooooodo mundo junto, bem bonito, certo?
Aluno 1: todo mundo canta
Pesquisadora: a gente canta, sim
Aluno 1: é mais legal cantando
Aluna 2: papagaio (meio cantarolando)
Pesquisadora: é mais legal assim, né?

Aluna 3: que papagaio sem vergonha

Diante dos pedidos, convidamos a turma para cantar a estrofe. Em seguida, perguntamos quem gostaria de escolher outra estrofe para ler ou cantar. Vários alunos que já haviam lido levantaram as mãos, então convidamos os alunos que ainda não haviam participado.

Uma aluna, pede pra ler a página sete. Enquanto estávamos procurando a página, escutamos o comentário de uma das alunas mais quietas:

Aluno 1: eu gostei mais da sericora
Aluno 2: canta, vamos fazer cantando agora?
Aluna 1: [tenta cantar baixinho]
Pesquisadora: agora a gente lê todo mundo junto cantando, bora? Quem lembra o ritmo da musiquinha? Da sericora?

Cantamos a estrofe do papagaio mais uma vez, com a ajuda dos alunos mais animados. Quando, no final do último verso, cantamos "recebe o povo do jeito/ dos donos da moradiaiaiaiaia", continuando no ritmo da música, os alunos acham graça e acompanham, cantando.

Aluno 1: o papagaio da minha tia ele fala, ele fica perto da caixa de doce dela, quando chega perto ele fica "tá roubando, tá roubando"
Aluno 3: minha tia tem um papagaio também
Pesquisadora: como é o papagaio dela?
Aluno 3: ele fica na entrada, se a pessoa não falar com ele, ele belisca a pessoa

O sabiá também é um dos bichos preferidos das crianças. O aspecto da comoção e da sensibilidade com o qual o poeta apresentou a ave, contribui para o encantamento do leitor. O sabiá surge, na primeira estrofe, assim como a sericora, como anunciador da fartura e da bem-aventurança que vêm com a chegada da chuva:

O sabiá do sertão
Faz coisa que me comove:
Passa três meses cantando
E sem cantar passa nove
Como que se preparando
Pra só cantar quando chove.
Biu Gomes

Já na segunda sextilha, a ave recebe, como um rei da floresta, a reverência de todos os elementos da natureza:

Enquanto a brisa da tarde
Passava, terna e fagueira,
Ele cantava, cantava...
Até mesmo a cachoeira
Parava, para escutar
O sabiá da palmeira!...

Antônio Lucena

A sextilha abaixo, por sua vez, atinge os leitores-ouvintes pelo lado do humor. Numa situação inusitada, peru e gatinho brincam sem se importarem com suas naturezas diversas ou com o fato de que o gato, numa situação real, poderia ferir o peru com as unhas e, por isso, ser machucado também. A aceitação dessa sextilha foi tanta que os alunos pediam para que repetíssemos a leitura oral, ou eles mesmos pediam para ler. Além de termos cantado juntos a estrofe mais de uma vez em sala. Assim como o peru ri da brincadeira, na sextilha, as crianças sempre recebiam sua leitura com um sorriso.

O peru fazia roda
No terreiro da morada
E o gatinho seu amigo
Era muito camarada
Montava-se no peru
E o peru dava risada.

José Francisco Borges

Como veremos a seguir, a sextilha que apresenta o galo marcando uma quadrilha foi bem recebida pela situação inusitada que apresenta. Houve risos num momento de conversa sobre a leitura em que perguntamos se as crianças já haviam pensado como seria dançar numa quadrilha em que o marcador fosse um galo. Outro elemento interessante dessa sextilha é a figura do gato fiscalizando as panelas. Esse fato foi logo contraposto por uma aluna que afirmou ser o interesse do gato comer das panelas e não fiscalizá-las:

Mestre galo era o marcante
da quadrilha no salão
timbú era despachante
na boca do garrafão
o gato fiscalizava
as panelas no fogão.

José Pacheco

Os meninos realizam a leitura, um pouco sem ânimo, meio desencontrado, mas deixamos que terminassem a sextilha. Decidimos então fazer uma leitura bem engraçada da sextilha que fala sobre o "mestre galo", o que provocou risos na turma.

Aluno 1: esse gato tava fiscalizando e comendo!
Aluno 2: eu sei cantar essa aí

Pesquisadora: muito bem, [digo o nome do menino] sabe cantar o do mestre galo. Vamos escutar pra acompanhar ele?
Alunos: [ficam tentando ler baixinho]
Aluno 2: eu vou ler primeiro, depois eu canto.
Aluno 3: todo mundo vai bater palma
Pesquisadora: certo, você canta uma vez e fica todo m mundo observando pra fazer igual

O aluno leu e depois cantou meio timidamente a sextilha, num ritmo parecido com o que tínhamos cantado antes para eles. Em seguida , puxamos a cantoria com a ajuda da criança para animar as demais. No final, repetimos a última sílaba, como eco "ãoãoão"

Alunos: risos
Pesquisadora: e se a gente bater palmas?

Alguns alunos propõem bater palmas e começam e mostrar como seria. Seguindo a iniciativa, o restante da turma começou a cantar a bater palmas.

Nos versos finais, a aluna 3 nos acompanhou com uma leitura bem empolgada, imitando nosso ritmo e entonação. A leitura foi precedida de risos e comentários dos alunos entre si. Em seguida, questionamos se os alunos já haviam imaginado um galo marcando uma quadrilha:

Pesquisadora: imagina vocês dançando quadrilha e um galo marcando lá...
Alunos: (risos)

Nesse momento, um dos alunos imita o cacarejo do galo acompanhado por risos dos colegas.

As estrofes que seguem são setilhas do folheto O namoro do minhoco e a minhoca, de José Costa Leite. Os fragmentos selecionados, recolhidos do início, do meio e do desfecho da narrativa, dão destaque para os sentimentos do pai em relação ao namoro da filha.

O minhoco namorava
A minhoca ocultamente
Porém o pai da minhoca
Era metido a valente
Por quase nada brigava
E o minhoco não tirava
A namorada da mente.
Porém o pai da minhoca
Quis acabar o namoro

A minhoca quando soube
Fez até cara de choro
Disse o velho no sufoco
-- Se namorar o minhoco
Você vai entrar no couro.
O velho na desvantagem
Chega ficou meio choco
Se ele fosse brigar
Fazia papel de louco
Agora por desaforo
Vou terminar o namoro
Da minhoca e o minhoco.
José Costa Leite

Embora fosse valente, o velho, sem conseguir seu intento de separar o casal, faz "cara de choro" e "no sufoco" ameaça até bater na filha. Contudo, o pai encontrava-se em "desvantagem" e, por isso, esmoreceu concluindo que se brigasse, "fazia papel de louco". Dessa forma, como não encontrasse saída para a situação, o velho pai da minhoca *recebe a ajuda* do autor da sextilha que "por desaforo" termina o namoro "da minhoca e o minhoco". A forma inesperada com que o poeta concluiu a narrativa obteve uma recepção bem humorada da turma. Tanto que as três estrofes do "namoro" foram repetidas outras vezes pelos alunos durante os encontros.

Alunos: (risos)
Pesquisadora: (digo que a estrofe é parte de uma história maior)
Aluno: o namoro do minhoco (risos)
Pesquisadora: já tinham pensado na vida alguma vez uma minhoca namorar com um minhoco?
Alunos: (risos)
Pesquisadora: e ainda mais o pai dela vir querer resolver a história com ciume da filha?
Alunos: (risos)
Pesquisadora: igual o pai da gente tem ciume da gente, o pai da minhoca também tem... tá vendo?
Alunos: (risos)

Podemos dizer que o riso pode ter sido provocado, nessa situação, pelos comentários que foram feitos a respeito do relacionamento pai/filha, reconhecido pelos alunos. Talvez, apenas perguntar aos alunos se gostaram ou não da leitura, não estimule muito a participação.

Alguns procedimentos para a leitura de poesia

Como vimos no decorrer da apresentação da experiência, vários procedimentos foram seguidos afim de possibilitar um encontro produtivo dos leitores com as sextilhas. O passo inicial e fundamental, no trabalho de leitura do texto poético, é a leitura oral. É a partir de uma boa realização oral, atentando para as entonações, as pausas e o ritmo, que o envolvimento com a leitura acontece. Stanislavski (1988), referindo-se ao trabalho do ator, traz reflexões que podem ser úteis ao professor no trabalho com o texto literário em sala de aula. Para o teórico da interpretação teatral, o volume da palavra externada oralmente não tem tanta importância quanto a qualidade de sua acentuação. Stanislavski ainda menciona a entonação, que tem por característica conferir à palavra "várias nuances de sentimento: carinho, maldade, ironia, um toque de desdém, respeito, e assim por diante" (p. 04).

Ambas, acentuação e entonação, possuem a capacidade de fazer com que o ouvinte não apenas escute o dito, mas possa também envolver-se e sentir prazer. No caso de nossa experiência, realizada com crianças, o envolvimento torna-se mais significativo, pois colabora para a formação do leitor-ouvinte.

Silva (1988, p. 79), também ressalta a importância da leitura em voz alta pelo professor. Segundo o autor, a leitura oral é um incentivo ao gosto pela leitura, pois "ninguém resiste a uma historia bem contada". O autor defende ainda que, quando as crianças ouvem textos lidos em voz alta, elas "vão criando consciência dos aspectos da expressão escrita e, ao mesmo tempo, menor relutância para se auto-exprimirem" (p. 79). Silva também sugere que os professores podem solicitar a dramatização das historias, "depois de várias sessões de leitura em voz alta" (p. 80).

O passo seguinte é incentivar os alunos a também praticarem a leitura oral dos poemas. Dessa forma, esse momento já pode constituir-se numa brincadeira. A etapa de leitura pode ainda ser desenvolvida de outra forma: antes da leitura integral de um poema ou de um cordel, pode-se selecionar algumas estrofes – por exemplo, as mais engraçadas – e ler em voz alta para os alunos. Esse método pode servir de motivação para essa leitura integral. Um outro procedimento introdutório que pode ser utilizado é incentivar os alunos a recitar poemas ou versos conhecidos por eles.

Após essa primeira etapa, passa-se ao momento de conversa sobre o poema lido. Pode-se questionar os alunos a respeito de quais bichos chamaram mais a atenção e por quê. Pode-se também discutir a temática e os conflitos vividos pelas personagens na narrativa.

Outras atividades, além da ilustração livre dos poemas, podem ser realizadas: a criação de um mural, onde os alunos podem colocar tanto suas ilustrações quanto as estrofes ou os versos de que mais gostaram durante a leitura. Pode-se realizar também jogos dramáticos – espécie de encenação em que todos os alunos participam reelaborando as situações representadas no texto lido

através de regras pré-estabelecidas por todos – ou mesmo fazer uma adaptação de um cordel, por exemplo, para ser encenada com fantoches confeccionados pelos próprios alunos[6]. Algumas dessas atividades foramconcretizadas nas outras duas partes da experiência.

Considerações finais

Podemos perceber que há dois elementos marcantes em relação à apresentação dos bichos nas estrofes analisadas. O primeiro é o olhar sensível e quase apaixonado dos poetas em relação aos bichos e à natureza. Cada detalhe do cotidiano natural é observado, respeitado e valorizado como se dele pudéssemos retirar um aprendizado para nossas vidas. Daí a linguagem, muitas vezes poética, utilizada para demonstrar a admiração pelo jeito de ser dos animais descritos. O outro elemento é o tom bem humorado e até inusitado com que algumas das estrofes apresentam os animais. Essa característica, relacionada à escolha vocabular, ao ritmo e às imagens, constituiu um bom atrativo para a preferência da turma.

Interpretamos o fato de algumas crianças terem lembrado dos versos da referida estrofe, mesmo tendo se passado mais de um mês sem haver encontros, como representativa de uma experiência que se constituiu de modo significativo para os meninos. A memorização dos versos revela o envolvimento e a apreciação por parte da turma.

Durante os encontros, a metodologia primou pela valorização do leitor, pela criação de situações que permitam o diálogo entre os sujeitos, a livre expressão dos alunos e o estabelecimento de relações entre as situações vivenciadas durante as atividades de leitura e a experiência de vida das crianças.

Avaliamos positivamente essa primeira parte da experiência, visto termos conseguido realizar até mais do que nos propusemos, no planejamento. Houve participação interessada das crianças nas atividades de leitura e de ilustração dos cordéis. Apesar de a experiência ter ocorrido em encontros por vezes espaçados em uma ou duas semanas, acreditamos ter conseguido manter o ritmo das atividades e a motivação da turma.

6 Experienciamos a atividade de confeccionar fantoches e montar uma encenação adaptada do cordel *Casamento e divórcio da Lagartixa*, de Leandro Gomes de Barros, para ser apresentada na VI Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande em 2003, e no I Encontro Nacional sobre Literatura Infanto-juvenil e Ensino (ENLIJE) em 2006.

Referências

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Série Pesquisa em Educação. Trad. Lucie Didio. v. 3. Brasília: Liber Livro, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (1ª a 4ª séries)** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: DF, 1997.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros.** São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

JAUSS, Hans Robert. Et. al. **A leitura e o leitor:** textos de estética da recepção. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1979.

JOUVE, Vincent. **A leitura.** Trad. Brigitte Hervat. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LEITE, José Costa. **A onça e o bode.** Prefeitura Municipal de Campina Grande, 2003.

_____. **O namoro do minhoco e a minhoca.** Recife, PE: Editora Coqueiro, s/d.

PINHEIRO, Hélder & LÚCIO, Ana C. Marinho. **O cordel na sala de aula.** São Paulo: Duas Cidades, 2001.

PINHEIRO, Hélder et al. (orgs.) **Literatura e formação de leitores.** Campina Grande: Bagagem, 2008a.

PINHEIRO, Hélder. **Tesouros da poesia popular para crianças e jovens.** Boitatá – Revista do GT de Literatura Oral e Popular da ANPOLL. 2008b. Disponível em: http://www2.uel.br/revistas/boitata/?content=volume_5_2008.htm. Acessado em 15/03/2008.

_____. (org.) **Pássaros e bichos na voz de poetas populares.** Campina Grande: Bagagem, 2004.

_____. **Poesia na sala de aula. 3.** ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 1988. Coleção Texto e Linguagem.

STANISLAVSKI, Constantin. **Manual do ator.** Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

O PRAZER DA LEITURA LITERÁRIA DE TEXTOS FRANCÓFONOS EM AULAS DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Kelly da Silva MELO-ARAÚJO
(A. F. / PPGL- UFCG)
Josilene PINHEIRO-MARIZ
(UFCG)

Resumo

Este trabalho tem o objetivo de apresentar a leitura prazerosa do texto literário como uma necessidade inerente ao homem, não somente por ser a leitura uma atividade iminentemente humana, mas também pelo fato de o texto literário ser um texto de ficção e favorece múltiplas experiências. Diante de tais motivos, são expostas reflexões sobre a abordagem do texto literário em aula de francês língua estrangeira. Ponderações a respeito da trajetória do trabalho em sala de aula com este tipo de texto são necessárias para que se entenda a histórica separação entre o ensino de língua e literatura e, em especial da estrangeira. Atividades desenvolvidas em aulas de FLE na UFCG nos conduziram a pensar em mudanças que podem redundar na melhor formação de futuros professores de FLE.

Palavras-chave: Língua e literatura; contos francófonos; relações interculturais.

Résumé

Ce travail a le but de présenter la lecture agréable du texte littéraire comme une nécessité inhérente à l'homme, non seulement sur le fait d'être la lecture une activité imminent humaine, mais parce que le texte littéraire ainsi comme un texte de fiction, encourage la pluralité des expériences. En raison de ces considérations, nous annonçons des idées sur l'approche du texte littéraire dans l'enseignement du Français en tant que Langue Étrangère. Il faut attirer l'attention sur la trajectoire du travail en classe avec ce genre textuel puisqu'il est nécessaire pour comprendre l'historique de la séparation entre l'enseignement de la langue et la littérature et en particulier celui qui correspond à l'éducation langue étrangère. Des activités développées en classe de débutants en FLE à l'UFCG nous ont conduit à réfléchir sur des changements qui peuvent aider dans la formation des futurs enseignants FLE.

Mots-clès: Langue et littérature ; contes francophones ; rapports interculturels.

Introdução

O prazer do texto pode ser visto como uma necessidade humana, desde a Antiguidade, quando a leitura era uma atividade de caráter apenas oral, com recitais literários organizados para um círculo restrito da nobreza; ou Idade Média, quando somente uma minoria do clero tinha acesso aos textos escritos. Entre os séculos XVI e XIX, a Europa se encontrava em um momento de multiplicação das relações comerciais e foi então que a leitura passou a ter motivações econômicas. Devido ao contato crescente com a escrita, a leitura se tornou cada vez mais importante e a população buscou desenvolver esta competência como forma de emancipação individual, motivação que está presente até a contemporaneidade. Hoje, é sabido que a atividade da leitura é um processo no qual o leitor, através de competências e estratégias, busca construir significados a partir da interação entre o seu conhecimento prévio e as informações contidas no texto.

No âmbito da sala de aula, a importância desse procedimento está em oferecer aos alunos a oportunidade de refletir sobre o texto, confrontar suas idéias com as do autor, argumentar sobre a realidade na qual está inserido e o mais importante, a partir de sua compreensão, interferir nessa realidade; partindo-se dessa perspectiva é que pensamos nos aprendizes de uma língua estrangeira. O que se tem observado, segundo Coste (2002), é que leitores, ainda que sejam proficientes em sua língua materna, quando se deparam com um texto em língua estrangeira (LE) parecem regredir para a segurança da leitura linear de "palavra por palavra"; contudo, tropeçam no primeiro obstáculo e a compreensão permanece paralisada diante da dificuldade.

Quando se trata da leitura de um texto literário, essa dificuldade é ressaltada ainda mais, uma vez que esse tipo de texto requer outra abordagem da competência de compreensão escrita, pois é um texto pleno de significados que suscita no aluno interrogações muito mais abrangentes como: a literariedade, o contexto, a polissemia, a interação texto/ leitor, a cultura, o léxico, a gramática etc. (ALBERT e SOUCHON, 2000). Destaque-se ainda que quanto à cultura, o texto literário apresenta-se como um espaço emblemático para trocas interculturais (ABDALAH-PREITCEILLE e PORCHER, 2001), promovendo, assim, um inevitável "prazer do texto".

Diante dessas observações, propomos textos literários escritos em língua francesa, de países africanos e/ ou antilhanos para a leitura e sensibilização literária. A nossa opção por textos francófonos se dá pelo fato de haver uma necessidade por parte de professores e alunos de universidades da região nordeste do Brasil (PINHEIRO-MARIZ e ISHIHARA, 2007) em conhecer mais dessa literatura escrita em francês e produzida fora do eixo hexagonal.

A relevância para esse estudo se justifica pela necessidade que aluno de FLE demonstra em estar mais preparado para a leitura de um texto nessa língua. Dessa forma, o professor de língua estrangeira precisa refletir um pouco mais

sobre a sua prática pedagógica e, então, repassar conhecimentos teóricos para seus alunos de maneira que eles possam utilizá-los com êxito nas atividades de compreensão e expressão escrita.

A LEITURA E O LEITOR DE TEXTOS LITERÁRIOS EM AULA DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (FLE)

No domínio do ensino do FLE, em grande parte das situações, o ponto de partida se dá pela atividade de leitura, considerando-se sempre o papel do leitor dentro da perspectiva da competência comunicativa. Coste (2002), afirma que a partir das necessidades da Didática das Línguas, recorreu-se à expressão "competência comunicativa", observando-se que a interpretação desse empréstimo apresentou três deslizes: o primeiro refere-se à tendência a se falar de competência comunicativa apenas para a capacidade de participar de práticas conversacionais face a face, ou seja, o diálogo. Pensar dessa forma desconsidera que a escrita e, por consequência, a leitura, não são práticas dessa competência; o segundo refere-se à tendência em se considerar a competência comunicativa como uma espécie de totalidade única, quer dizer, todo sujeito falante de uma dada língua tem a mesma competência comunicativa. Assim, nega-se a realidade de que cada locutor possui a sua própria competência comunicativa e que ela é construída progressivamente por uma experiência individual; e, o terceiro refere-se à tendência em separar a competência comunicativa da competência linguística, desconsiderando que ambas estão imbricadas por toda atividade da linguagem, escrita ou oral, de compreensão ou de expressão.

Para Jouve (2002) o papel do leitor é desenvolver alguns reflexos básicos diante de uma leitura. Ao abrir um livro, o leitor constrói uma hipótese sobre o teor global do texto (antecipação) e em seguida simplifica o conteúdo narrativo (simplificação). Quando o seu saber não lhe é suficiente para destacar a pertinência do texto, o leitor deve apelar para uma interpretação simbólica (interpretação). Em seguida, partindo, das estruturas discursivas mais simples para chegar às mais complexas, o leitor, em. seu deciframento das palavras, só retém as propriedades necessárias para a compreensão do texto (desempenho). E por fim, se o leitor pode realizar um desempenho é porque dispõe de competências (comunicativa e linguística).

Assim, podemos salientar que a atividade da leitura é um processo composto de competências nas quais saberes e habilidades são necessários para o desenvolvimento e a construção de significados. É um processo que envolve a participação efetiva do leitor em seu esforço cognitivo e simultâneo a recursos que lhe permitam realizar a leitura com garantias de êxito.

Nessa perspectiva, pode-se observar que o professor de LE desempenha um papel fundamental dentro do processo de ensino/aprendizagem das atividades de leitura; e, é pensando nesse papel que se destacam responsabilidades desse professor em motivar a aprendizagem, antecipar e explicar o vocabulário e as estruturas que venham a ser dificuldades durante a atividade.

É importante também reconhecer que o currículo e os objetivos podem variar segundo o contexto, o nível e o público. Assim, devem se considerar alguns elementos para a organização do currículo, tais como a duração da aprendizagem da língua e a pluralidade linguística dos aprendizes. No entanto, um elemento fundamental para a reflexão curricular é o papel que a escola representa na construção de um cenário favorável para o desenvolvimento de competências plurilingues e pluriculturais.

Dentro do contexto brasileiro, as orientações curriculares apresentadas no BRASIL/PCNEM (2006) para o ensino de Línguas Estrangeiras enfatizam a importância e a relevância da noção de cidadania, discutir o problema da exclusão no ensino em face de valores "globalizantes" (sic.) e o sentimento de inclusão aliado ao seu conhecimento. Os objetivos do ensino de LE da escola normal se diferenciam daqueles dos cursos de idiomas, uma vez que se observa que a escola regular concentra-se no ensino apenas linguístico e/ou instrumental da língua estrangeira, desconsiderando outros objetivos, como os educacionais e os culturais. Nesse âmbito é que o documento oficial orienta para um ensino de LE aliado a educação social, pois o valor educacional vai muito além de capacitar o aprendiz a usar determinada língua para fins comunicativos, mas deve estender os seus horizontes pessoais, culturais, sociais e profissionais.

Visando ao uso da língua como suporte para estudos mais amplos é que está em vigor a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que criou a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena. O sistema educacional incorpora ao seu currículo as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africanas e europeias. Por essa razão, vemos no texto francófono, de países africanos e antilhanos, em especial, um caminho para se estabelecer laços mais sólidos no que concerne às relações interculturais, uma vez que enquanto a cultura africana tem a sua formação na oralidade, no Brasil, está na cultura indígena a primeira marca. Percebemos nesses textos de tradição oral um meio *sui generis* para se chegar não somente à aprendizagem da língua francesa, mas, sobretudo, à sensibilização literária que os contos, com suas características peculiares, podem favorecer. Entendemos também que o trabalho com esses textos em aula de FLE torna-se um espaço importante para o professor brasileiro de língua estrangeira não perder de vista as suas próprias raízes; e, assim, estar sempre pronto a fazer diálogos interculturais, conduzindo o aluno a identificar as diferenças entre culturas, lembrando que não há superioridade entre elas.

Silva (2008) destaca que na relação entre currículo e formação humana, a educação é acima de tudo um processo no qual os indivíduos se assemelham e se diferenciam. É por meio dela que todos se apropriam da cultura para definir sua própria identidade e, para isso, o currículo assume uma dimensão organizacional e burocrática, que deve garantir ao indivíduo sua formação humana.

Considerando esses aspectos, vemos como condição indispensável para a formação do aluno de FLE, a necessidade urgente de se trabalhar o texto literário

francófono em aulas de língua francesa. Não se pode conceber um ensino de língua que não passe pela cultura e, ainda, que desconheça que essa língua seja falada por cerca de duzentos milhões de falantes em todo o mundo, em países espalhados pelos cinco continentes.

A leitura literária em língua estrangeira

Fazer o aluno gostar da literatura é levá-lo a descobrir a beleza e a riqueza de uma obra, afirma Naturel (1995, p. 25). Na leitura literária em aula de língua estrangeira, é preciso que se mostre ao aprendiz que a literatura é um fenômeno vivo e que faz parte do nosso dia-a-dia. Muito provavelmente, é por meio dessa aproximação que o leitor iniciante em literatura fará suas próprias descobertas a partir desse documento autêntico tão especial que é o texto literário.

Por ter um papel tão importante no ensino e permitir uma melhor percepção do universo que nos envolve é que a história do texto literário, como documento autêntico em aulas de FLE, ganha espaço na didática do ensino da literatura em língua estrangeira. A literatura, seguramente, pode ocasionar dificuldades de compreensão, vindo a se tornar a principal dificuldade do aluno de FLE, por exemplo.

Sabe-se que o percurso do texto literário em sala de aula remonta de algumas décadas. Trata-se de um trajeto que representa uma história de sacralização, quando a literatura aparecia apenas nos últimos anos do ensino para coroar a aprendizagem. Em um segundo momento, percebe-se uma abordagem feita sem grandes cuidados, o que redunda em uma banalização; momento no qual o trabalho como texto literário tem os mesmos procedimentos possíveis em textos com receitas culinárias ou guias turísticos.

Teóricos e especialistas em didática apresentam inúmeras maneiras de trabalhar o texto literário em sala de aula tornando a aprendizagem mais eficaz, fazendo-o mais objetivo aos interesses do público. Para Bourdet (1999), trata-se de organizar a atividade pedagógica com base em alguns elementos, tais como: a prática de escrita, a prática de leitura, a tradução, a intertextualidade e a história literária. Cada um desses elementos tem sua importância dentro do contexto de ensino/aprendizagem do Francês Língua Estrangeira, pois se organizam em uma construção progressiva do saber e/ou de uma cultura literária. Outros teóricos, como Vigner (1979) e Verrier (1988), afirmam a importância de introduzir a literatura nos cursos de língua e apresentam todo o suporte para a realização desta atividade, apresentando o quê, como e quando trabalhar a literatura.

Séoud (1997) enfatiza que o professor não pode se deter em ensinar a literatura como ensina a língua ou a cultura. O autor se questiona então, sobre como é possível ensinar a literatura e, assim, chega à conclusão de que a resposta para esta pergunta está longe de ser obtida; mas, ressalta que as pesquisas já fizeram muitos progressos nesse domínio. Para a Didática das Línguas é preciso atender aos objetivos da aprendizagem do FLE que são, evidentemente,

diferentes da aprendizagem do FLM (francês como língua materna). Ou seja, não se pode ensinar a língua francesa aos brasileiros como se ensina aos japoneses, alemães ou mesmos aos franceses.

A realidade das aulas de francês parece ser "utilizar" os textos literários como simples pretextos para a transmissão de valores estabelecidos; mas, a experiência prática de sala de aula já nos mostra que não se aprende língua somente através de sua gramática, do mesmo modo que não se aprende a literatura através da crítica ou da história. Então, o que podemos fazer para direcionar o ensino da literatura em aulas de Francês Língua Estrangeira?

Também é importante que se diga que ao se trabalhar um texto literário em aula de língua, busca-se fazer o aluno refletir sobre os seus próprios valores e levá-lo a rever conceitos já estabelecidos. Não se deve fazer desse texto de escritura tão particular apenas mais um texto como outros de caráter autêntico que servem apenas para informar. Ressalte-se também a necessidade de apresentar esse gênero como algo particular mesmo para falantes nativos. Por vezes, o texto literário pode se apresentar como uma leitura de difícil decodificação. Daí, ser necessário dizer que o texto literário pode ser um responsável até mesmo por (des)construções em sala de aula.

> É necessário que se leve em conta que o texto literário não é apenas um conjunto de palavras, com certa conotação, organizadas em torno de um assunto, caracterizando o estilo do escritor e que, por diversas situações, afasta o leitor. Questões relacionadas ao estilo, bem como neologismos e/ou elementos sintático-gramaticais são, muito provavelmente, os maiores responsáveis por essa visão de uma literatura distante do real, mesmo para os falantes nativos (PINHEIRO-MARIZ, 2008, p. 523).

O papel do professor em encaminhar o aluno no sentido de fazê-lo perceber tais características nesse processo redunda em um fortalecimento das relações afetivas ou de motivações e da autonomia da aprendizagem na língua estudada.

Um exemplo de leitura literária: o conto francófono

O conto foi durante muito tempo vítima de preconceitos e, talvez por isso, a sua abordagem em sala de aula tenha sido esquecida pelos professores de línguas estrangeiras (ANASTASSIADI, 2006). Sabe-se que esse gênero textual é um recurso didático excepcional composto por elementos ricos que também contribui para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Essa autora argumenta com elementos e enfatiza, no seu discurso, as múltiplas possibilidades de se trabalhar o conto em sala de aula de língua francesa.

Inicialmente, o conto era destinado a um público adulto. Com o passar do tempo a escrita desses textos, apesar de possuir temas sociais e educativos, foi tendo um caráter mais infantil, como bem ilustram os *Contos de Perrault* ou as *Fábulas de La Fontaine* e, tal fato, provavelmente, ocasionou o desinteresse por esse tipo de texto de muitos adolescentes e adultos. Anastassiadi (*op. cit*) ratifica que o gênero conto nasceu e foi propagado por culturas sem escrita e teve sua difusão oralmente. As estruturas verbais, ou clichês que situam o início, meio e fim do texto, como "era uma vez..." ou "e foram felizes para sempre", acentuam uma relação estreita entre memória e criação e, por conseguinte, podem facilitar a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Quando a sala de aula é composta por um grupo bastante heterogêneo, o conto permite ao professor trabalhar as relações entre a cultura materna e a cultura do país de origem, reconhecendo, respeitando e valorizando as crenças e valores da cada grupo. Contar um conto em sala de aula favorece a construção de um ambiente que incita atividades de criatividade, facilita a exposição oral e a aquisição de elementos da língua estrangeira.

De um modo muito particular, o conto literário africano ou antilhano de tradição oral tem seu prestígio marcado pelo valor didático, a exemplo dos contos de Perrault ou das fábulas de La Fontaine, marcados sempre por finais moralizantes e nem sempre felizes. Em se tratando de uma cultura de tradição oral como a africana, é impossível não citar o malinês Hamadou Hampatê Bâ que, nos anos de 1960, no seu conhecido discurso na Unesco, ratificou a importância do velho africano como aquele que guarda conhecimentos e os ensina. O sábio poeta declara que embora as fontes escritas fossem ínfimas diante do tamanho do continente, os gêneros literários orais como contos, provérbios, ditados populares, dentre outros, redundariam na marca mais profunda daquele continente. Esses textos tinham como principal objetivo o ensino que era repassado de geração a geração.

Os contos africanos parecem ter a propriedade de um caráter híbrido nas suas narrativas, ora assemelhando-se a contos, ora a lendas ou ainda e, na maioria das vezes, a fábulas. No que tange às fábulas, tal fato se explicaria facilmente, pois em se tratando de África e a sua rica fauna, pode ser natural que os animais apresentem-se como personagens principais.

Não obstante toda a força pedagógica que traz no seu bojo, o conto oral africano ainda leva consigo uma relativa carga de preconceitos, em grande parte das vezes, por alguns professores da língua estrangeira que aparentam ter dificuldades ao ler um texto literário em aula; e, mais ainda, se for um texto escrito em francês não hexagonal. Essa atitude nos dá a impressão de que a separação língua e literatura parece não ter avançado e que os conceitos linguísticos continuam pré-concebidos.

Sob a nossa ótica, esse é um tipo de texto, na nossa realidade de Brasil, apresenta-se como um caminho fértil para a aproximação pedagógica na relação língua e literatura. O conto francófono de tradição oral apresenta cores, paisagens

e essências semelhantes à nossa realidade. Ele mostra explicações para fatos, aparentemente, corriqueiros como o porquê de o sol e a lua não aparecerem ao mesmo tempo, ou razões para justificar o leão como o rei dos animais, ou ainda por que a galinha sempre cheira a comida antes de comê-la. Tais explicações, que são possíveis de encontrar em distintas culturas, têm no Brasil explicações oriundas dos indígenas. Aqui é possível perceber como o conto francófono pode estabelecer relações interculturais tão fortes que por isso, pode se apresentar como um dos primeiros caminhos para a sensibilização literária (e/ou letramento literário) em aula de FLE.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa qualitativa do tipo descritivo-interpretativo e com características de pesquisa ação, uma vez que a intervenção na prática da sala de aula foi direta, utilizamos para a coleta do *corpus*, gravações de aulas e questionários. Assim, através da observação científica dos referidos documentos foi possível conhecer, compreender e interpretar os dados empíricos para melhor descrever a realidade.

Partindo das necessidades suscitadas pelos objetivos, o contexto da investigação e os sujeitos participantes foram selecionados, levando-se em consideração a oportunidade e conveniência. Escolhemos como campo de pesquisa duas turmas de alunos iniciantes (nível A1, segundo o CECRL) de FLE da Universidade Federal de Campina Grande – Campus I: sendo um grupo da extensão e a outro da graduação em Letras Francês.

O procedimento de coleta de dados em sala de aula iniciou-se com uma explanação sobre a pesquisa e seus objetivos. Após essa apresentação, os sujeitos envolvidos concordaram em responder ao questionário pré-elaborado e participar da atividade proposta, enquanto o registro da aula era efetuado através de um gravador de áudio. Em seguida, os participantes responderam ao questionário sobre o perfil do estudante, a aprendizagem da língua francesa, a literatura no ensino de FLE e sobre suas motivações para a aprendizagem do francês. A partir das respostas dadas foi possível delinear o perfil dos participantes da pesquisa.

A atividade de leitura proposta foi iniciada com 20 textos literários francófonos de tradição oral retirados do sítio eletrônico *www.conte-moi.net* que apresenta em seu conteúdo uma vasta lista de contos literários de quatro países de língua francesa: Senegal, Mauritânia, Mali e Haiti. Para compor a atividade de leitura foram escolhidos aleatoriamente cinco contos de cada país apresentado.

Os participantes foram divididos em quatro grupos e cada um ficou responsável por um conto de um país diferente. Os grupos tiveram 15 minutos para fazer uma leitura seletiva e escolher apenas um conto dentre os cinco apresentados. Com o conto escolhido, os participantes tiveram mais 20 minutos para uma leitura interpretativa do texto. Nos 45 minutos restantes, foram iniciadas as discussões sobre as interpretações que nos permitiram observar quais

os fatores que, em princípio, interferiram na construção dos sentidos e na leitura de um texto literário.

DISCUSSÃO DE ALGUNS RESULTADOS

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa e os pressupostos teóricos estudados, a análise do *corpus* está constituída de dois tópicos relativos a cada grupo de FLE participante: o primeiro se refere à descrição e à análise dos dados coletados na disciplina Língua Francesa II da graduação em letras – grupo 1; e, o segundo à descrição e à análise dos dados coletados na disciplina Língua Francesa II da extensão universitária – grupo 2.

Língua Francesa II – Graduação em Letras-Francês

Primeiramente, trazemos um perfil do grupo 1, composto por alunos da graduação em Letyras/ Francês. Quando averiguado sobre a razão da escolha da língua francesa para a aprendizagem e sobre as suas expectativas para o ensino da língua, do total de quatro alunos, três responderam que optaram pelo francês por se tratar de uma língua bonita e interessante e por sua proximidade com o português; o outro aluno respondeu que esse estudo lhe permitiria obter conhecimentos importantes para a sua opção profissional. Sobre o ensino da língua, a maioria esperava receber conhecimentos aprofundados não só da língua, mas também da literatura e da cultura do país.

Nas questões referentes à aprendizagem da literatura francesa, o grupo 1 afirmou já ter trabalhado obras literárias francesas adaptadas e todos citaram já ter discutido, em classe, o romance *La Reine Margot,* de Alexandre Dumas. Em questão sobre a importância do estudo literário para aprendizagem da língua, a maior relevância foi dada para a importância de se conhecer a cultura. Nesse grupo, três alunos destacaram o desejo de estudar a literatura francófona por se tratar de uma maneira favorável à aprendizagem da língua; e, o outro aluno, estrangeiro da Guiné Bissau, nessa resposta revelou que o estudo desta literatura é "obrigatório" para ele.

Dado início à aplicação da atividade com o grupo 1, a classe foi dividida em quatro subgrupos, que denominaremos grupo A, B, C e D e cada aluno ficou responsável pelos contos selecionados.

Na discussão sobre a escolha[1] e interpretação do conto, o grupo A afirmou que optou por esse texto principalmente devido à temática abordada no título: o diabo e a beleza. Nesse momento, observou-se que o grupo A acionou os

1 Foram dadas opções para que eles escolhessem o conto para a discussão em sala. O grupo A escolheu os contos da Mauritânia: *Le diable et la beauté, Le garçon et les oeufs, Le chien et ses compagnons, La fourmi et le roi Salomon e Épouser une jolie femme c'est un gros risque*. Dentre estes, após uma leitura seletiva, o grupo A indicou o conto Le diable et la beauté para a realização da leitura interpretativa.

conhecimentos prévios suscitados pelo título e essa estratégia favoreceu a seleção do texto para a leitura. Confrontando as respostas adquiridas no questionário e a escolha de tal conto, nota-se que o grupo A apresentou razões específicas nessa opção, pois, afirmou-se que havia intenção de aprofundar os estudos sobre elementos do imaginário presente na literatura francófona, o que Jouve (*op. cit.*) e Anastassiadi (*op. cit.*) chamam de processo/laço afetivo, decisivo para a recepção do texto. Nesse processo interativo de vai-e-vem entre autor e texto (RICHER, 1995) é que a construção dos sentidos vai se fundamentando durante a leitura.

Finalizada a interpretação do conto destacamos que as antecipações construídas a partir do conjunto de elementos textuais – título, imagem e resumo – favoreceram a leitura do texto, uma vez que o grupo A interagiu com o texto e enfatizou os seus conhecimentos de mundo sobre o assunto.

O grupo B optou pelos contos do Mali[2] e iniciada a discussão sobre o texto, afirmou-se que o referido conto foi escolhido principalmente por se tratar de uma história já conhecida para o grupo B. Um componente do grupo, aluno africano, revelou que sua avó lhe contava essa mesma história na infância. Esse laço afetivo é muito importante em qualquer atividade de leitura, pois para o leitor prosseguir e chegar ao final do texto, este deve lhe despertar algum tipo de interesse. Na escolha do grupo A, esse aspecto também foi observado.

O grupo C optou pelos contos do Senegal[3], selecionando *Les trois vérités de bouc*: por se tratar de um texto que já havia sido trabalhado em sala de aula juntamente com a monitora da turma. Observa-se mais uma vez que o elemento decisivo para a recepção do texto é o laço afetivo, devido a fatores diversos, criado com o conto.

O grupo D escolheu trabalhar com os contos do Haiti[4] e optou pelo texto *La naissance de Brise Montagne* para a realização da atividade de leitura. A seleção se deu a partir do conjunto de elementos textuais que antecipam a leitura – título, imagem e resumo. Cada elemento favoreceu a construção de hipóteses e estimulou expectativas sobre o tema abordado na narrativa. Levou-se também em consideração o tamanho do texto, pois assim como o grupo B, o grupo D afirmou que a compreensão pode ficar comprometida quando o texto é mais longo.

Pode-se observar, de modo geral, que no grupo 1, a classe de Língua Francesa II da graduação em Letras/Francês, conseguiu sem muitas dificuldades realizar a leitura dos contos propostos de maneira satisfatória, uma vez que reproduziu durante a discussão as sequências de acontecimentos da narrativa. Os elementos textuais presentes nos contos estimularam a utilização das estratégias de leitura, como antecipações, levantamento de hipóteses e questionamentos, ativação dos conhecimentos prévios, de maneira a favorecer

2 - Os contos foram : *Les mauvais amis, L'histoire des trois amis, Comment le lion devient roi ? Pourquoi le singe ressemble à l'homme ? e La princesse orgueilleuse*. Dentre esses textos, o grupo optou pelo conto *Les mauvais amis* para a realização da atividade de leitura.

3 - Les trois vérités de bouc, Le Lion et la jument, Le féticheur, l'âne et l'enfant agonisant, Un malheur ne vient jamais seul e Gros ventre et ses amis.

4 - La naissance de Brise Montagne, Comment les ânes apparurent en Haïti ?, L'enfant crapaud et simbi, Monplasir e Janot, le cuisinier du roi.

no processo de construção e reconstrução dos sentidos. Foi observado também que o processo afetivo evidenciado por Jouve (2002) e Anastassiadi (2006) possui valor decisivo sobre a escolha do texto, pois três grupos optaram pelo referido texto por se tratar de uma história que eles já conheciam ou por abordar uma temática que lhes despertavam algum interesse particular. Somente um dos grupos apresentou dificuldades durante a leitura e apontou o vocabulário como sendo o fator principal que prejudica na compreensão.

Ressalte-se também que o grupo 1 evidenciou a importância cultural presente nos textos. A abordagem intercultural foi determinante para os alunos descobrirem o "outro" na aula de língua estrangeira e penetrarem, pelo viés literário, nas relações existentes entre Brasil / África, estudo decretado na Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e Brasil / América Central.

Língua Francesa II – Extensão universitária

Quanto ao perfil, o grupo 2, questionado sobre a escolha da língua francesa para a aprendizagem e sobre as suas expectativas para o ensino da língua, dentre quatorze alunos, seis deles responderam que optaram pelo estudo da língua francesa por se tratar de uma língua importante para o seu currículo acadêmico e profissional; quatro afirmaram, assim como no grupo 1, que achavam a língua bonita e interessante; três alunos destacaram que em relação a outras línguas se identificavam mais com o estudo do francês e um aluno enfatizou que a língua em questão é importante para sua comunicação pessoal, pois parte de sua família mora na França. No que se refere ao ensino do idioma, os alunos destacaram que esperavam desenvolver as competências e habilidades inerentes ao estudo de toda LE e afirmaram que pretendiam ampliar os seus conhecimentos, tendo em vista o seu futuro profissional.

Sobre a aprendizagem da literatura francesa apenas dois alunos afiançaram ter trabalhado com excertos literários, ambos com a obra *Le Petit Prince,* de Antoine de Saint-Exupéry e os demais afirmaram não possuir nenhum tipo de leitura literária. No entanto, apesar desse elevado número, onze alunos destacaram a leitura literária como de grande importância para o estudo do Francês Língua Estrangeira, principalmente no que diz respeito à aquisição de vocabulário e conhecimento sobre a cultura, resultado que se equipara ao obtido com o grupo 1. Sobre o interesse de estudar a literatura francófona, doze alunos responderam que desejavam realizar esse estudo por se tratar de uma maneira interessante de desenvolver vários outros aspectos a ele interligados, como a cultura e a leitura polissêmica. Iniciada a atividade com o grupo 2, a classe foi dividida em quatro subgrupos.

O grupo E optou pelos contos do Senegal,[5] optando pela leitura do conto *Le Lion et la jument*. A escolha por esse texto se deu, sobretudo, pelo fato de que a

5 - As opções são semelhantes às da atividade do grupo 1.

partir do resumo o grupo identificou uma semelhança com uma história já conhecida e afirmou que o conto apresenta uma relação intertextual com a história bíblica do rei Davi e Betsaba[6], Urias e Joabe, (BÍBLIA SAGRADA, 2008).

O grupo F escolheu trabalhar com os contos do Haiti e elegeram pelo texto *La naissance de Brise Montagne* para a realização da atividade de leitura, afirmando que a escolha por este texto foi especialmente pelo tamanho da narrativa. Acreditamos que além do vocabulário, como destacaram os grupos, a dificuldade encontrada pode ser justificada pelo tempo verbal utilizado nesse texto – *Passé Simple,* tempo verbal ainda não trabalhado em sala de aula. Essa narrativa faz parte do conjunto de contos do Haiti, na América Central, enquanto os outros são do continente Africano.

O grupo G escolheu os contos da Mauritânia e indicou o conto *Le garçon et les œufs* para a realização da leitura interpretativa. A opção por este texto foi suscitada pelo título, pois, em relação aos demais, esse lhe chamou a atenção e provocou o levantamento de questões sobre a relação existente entre o rapaz e os ovos.

O grupo H escolheu os contos do Mali, optando por *Les mauvais amis* para a realização da atividade de leitura e afirmou que o procedimento da escolha do conto foi, em princípio, o resumo. Em seguida, após uma leitura, observou-se que dentre os demais textos, esse apresentava um vocabulário de mais fácil compreensão e esta constatação foi decisiva na escolha. Imagem e título foram os últimos elementos a serem considerados, entretanto, foram igualmente, os fatores que estimularam a construção de hipóteses sobre a história e o levantamento de questões sobre o papel dos personagens dos animais.

Observou-se que de modo geral o grupo 2, alunos do curso de Língua Francesa II da extensão universitária/UFCG, conseguiu realizar a leitura e interpretação dos contos propostos. O grupo 2, assegurou que mesmo em língua materna é difícil para o leitor interpretar um texto, pois essa atividade requer habilidades e estratégias importantes para a compreensão escrita. O mesmo acontece durante a leitura em Língua Estrangeira e, mesmo com a dificuldade encontrada pela maioria do grupo no vocabulário, a classe sentiu-se motivada com as interpretações realizadas.

6 - Encontrada no capítulo 11 do livro de II Samuel, a história de Davi e Bate-Seba (ou Betseba) é uma das narrativas mais conhecidas do Antigo Testamento, pois apresenta o poder do rei Davi ao querer para si uma mulher casada com o fiel comandante do exército real, Urias. Após o adultério e para encobrir o seu pecado com a mulher que amou, o rei dispôs-se dar cabo da vida do heteu, colocando-o na frente da batalha, matando assim, um homem inocente, corajoso e fiel.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos, com a análise dos dados coletados, confirmaram que os alunos iniciantes nos cursos de FLE (Francês Língua Estrangeira) transpõem as estratégias de leitura em Língua Materna de maneira eficaz para a interpretação de um texto literário em Língua Estrangeira. Por meio de antecipações, os espaços foram se abrindo à compreensão e os leitores foram se tornando autônomos, levantando hipóteses e questionamentos, ativando conhecimentos prévios, utilizando elementos textuais e, assim, construindo e reconstruindo os sentidos dos lidos.

Identificamos que o principal componente apontado como fator que dificulta a interpretação de um texto literário francófono é o vocabulário. A maioria dos alunos afirmou que esse elemento exerce grande influência sobre a compreensão do conto, deixando todo o processo de leitura comprometido. Observamos que os alunos afirmaram ser de grande importância a utilização desse tipo de texto em sala de aula, uma vez que estimula a competência comunicativa e proporciona a ampliação do conhecimento não só da língua estudada, mas da cultura que está presente nos textos.

Nesse caso, o professor desempenha um papel fundamental dentro do processo de ensino/aprendizagem, pois é responsável por desenvolver uma prática pedagógica que permita a formação de leitores autônomos ou independentes. Desse modo, destacamos a importância em refletir sobre a prática de ensino, pois trabalhar com prática de leitura exige que o professor desenvolva nos seus alunos a compreensão, através da competência cognitiva e estratégias de leitura, utilizando recursos que lhe permitam a construção do sentido durante a leitura de uma LE.

Cabe-nos ressaltar a importância de se efetuar atividades de leitura literária em aula de língua francesa, visto que nesse procedimento percebemos uma possibilidade de aproximar a necessária relação língua e literatura. Vale ressaltar que a leitura do texto literário francófono de tradição oral apresenta-se, no nosso ponto de vista, um dos caminhos mais profícuos para se proporcionar diálogos interculturais. Acreditamos que esse gênero literário representa uma das fontes mais importantes para encaminhar o aluno pelas vias da tomada de consciência intercultural, uma vez que por suas características peculiares pode motivar o prazer da leitura literária em FLE.

Portanto, aprontamos para uma abordagem do texto literário (africano e antilhano) francófono oral como um instrumento promissor para a aprendizagem de uma língua estrangeira, conduzindo o leitor aprendiz / iniciante pelas vias da descoberta do lúdico, proporcionada pelo prazer da leitura de um texto literário de tradição oral. Essa abordagem deve ser levada em conta, uma vez que se trata de uma circunstância importante para a harmonia entre língua, literatura e cultura, beneficiando o aluno na descoberta de si mesmo e do "outro" dentro do processo de alteridade no ambiente da aula de Francês Língua Estrangeira.

Referências

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. ; PORCHER, L. *Éducation Interculturelle.* Paris : PUF, 2001.

ADAM, J. M. ***Langue et littérature.*** **Analyses pragmatiques et textuelles.** Paris: 1990.

ALBERT M.-C.; SOUCHON M. *Les textes littéraires en classe de langue.* Paris : Hachette, 2000.

ANASTASSIADI, M.-C. *Le conte, un atout pour l'oral.* Le français dans le monde. Paris. 2006. nº 347.

BÍBLIA SAGRADA. Sociedade Bíblica do Brasil. Editora Mundo Cristão. São Paulo: 2008.

BOURDET, J.-F. *Fiction littéraire et apprentissage des langues.* Revue de Didactologie les langues-cultures. Paris: Didier Érudition, 1999. ÉLA, 115.

BRASIL. Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio: volume 1)

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE : Apprendre, enseigner, évaluer. Conseil de la Coopération culturelle comité de l'éducation. Division de langues vivantes. Strasbourg : Didier, 2001.

COSTE, D. Leitura e competência comunicativa. In: *O texto: leitura e escrita.* 3 ed. Campinas: Pontes, 2002.

JOUVE, V. *A leitura.* Trad. Brigitte Hervot. Campinas: Unesp, 2002.

PINHEIRO-MARIZ, J. *Reflexões a respeito da abordagem do texto literário em aula de Francês Língua Estrangeira (FLE).* Revista On Line de Literatura e Linguística, (UFPE) v. 2, p. 522-537, 2008.

PINHEIRO-MARIZ, J. ; ISHIHARA, T. *L'enseignement de la littérature en classe de FLE dans un contexte exolangue.* Letra Viva (UFPB), v. Ed. Esp., p.73-84, 2007.

NATUREL, M. *Pour la littérature, de l'extrait à l'œuvre.* Paris: Clé-International, 1995.

PRESIDÊNCIA DA REPUBLICA. ***Lei 10639 de 9 de janeiro de 2003.*** Acesso em < 18.12.2007>; Dispositivo em: httlm: // www.planalto.gov.br/ccivil/leis.

RICHER, J.-J. *Mettre en place des stratégies de lecture.* Le français dans le monde. nº 275, 1995.

SÉOUD, A. *Pour une didactique de la littérature.* Langues et Apprentissage de Langues. Paris: Didier, 1997.

SILVA, M.R. *Currículo e competências: a formação administrada.* São Paulo: Cortez, 2008. p.23-41.

VERRIER, J. *Les Debuts de romans.* Parcours de lecture. Collection dirigée pas Alain Boissinot. Paris : Bertrand-Lacoste, 1988.

VIGNER, G. *Lire: du texte au sens. Éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture.* Paris : CLE, 1979.

REFERÊNCIAS DOS CONTOS

SENEGAL:

Les trois vérités de bouc. Un conte du Sénégal. www.conte-moi.net. <acesso em 20/10/2008>.
Le Lion et la jument. Un conte du Sénégal. www.conte-moi.net. <acesso em 20/10/2008>.
Le féticheur, l'âne et l'enfant agonisant. Un conte du Sénégal. www.conte-moi.net. <acesso em 20/10/2008>.
Un malheur ne vient jamais seul. Un conte du Sénégal. www.conte-moi.net. <acesso em 20/10/2008>.
Gros ventre et ses amis. Un conte du Sénégal. www.conte-moi.net. <acesso em 20/10/2008>.

MAURITANIA:

Le diable et la beauté. Un conte de la Mauritanie. www.conte-moi.net. <acesso em 20/10/2008>.
Le garçon et les oeufs. Un conte de la Mauritanie. www.conte-moi.net. <acesso em 20/10/2008>.
Le chien et ses compagnons. Un conte de la Mauritanie. www.conte-moi.net. <acesso em 20/10/2008>.
La fourmi et le roi Salomon. Un conte de la Mauritanie. www.conte-moi.net. <acesso em 20/10/2008>.
Épouser une jolie femme c'est un gros risque. Un conte de la Mauritanie. www.conte-moi.net. <acesso em 20/10/2008>.

MALI:

Les mauvais amis. Un conte du Mali. www.conte-moi.net. <acesso em 20/10/2008>.
L'histoire des trois amis. Un conte du Mali. www.conte-moi.net. <acesso em 20/10/2008>.
Comment le lion devient roi ? Un conte du Mali. www.conte-moi.net. <acesso em 20/10/2008>.
Pourquoi le singe ressemble à l'homme ? Un conte du Mali. www.conte-moi.net. <acesso em 20/10/2008>.
La princesse orgueilleuse. Un conte du Mali. www.conte-moi.net. <acesso em 20/10/2008>.

HAITI :

La naissance de Brise Montagne. Un conte du Haïti. www.conte-moi.net. <acesso em 20/10/2008>.
Comment les ânes apparurent en Haïti ? Un conte du Haïti. www.conte-moi.net. <acesso em 20/10/2008>.
L'enfant crapaud et simbi. Un conte du Haïti. www.conte-moi.net. <acesso em 20/10/2008>.
Monplasir. Un conte du Haïti. www.conte-moi.net. <acesso em 20/10/2008>.
Janot, le cuisinier du roi. Un conte du Haïti. www.conte-moi.net. <acesso em 20/10/2008>.

LIVRO DIDÁTICO: UMA REDE INTERTEXTUAL

Raquel Beatriz Junqueira Guimarães – PUC-MG

Resumo

Discutiremos, neste artigo, a possibilidade de os livros didáticos poderem ser lidos como uma rede intertextual. Analisaremos as referências feitas a obras da literatura infantil em livros didáticos das séries iniciais da educação básica. Nosso objetivo será comparar a representação do mundo infantil da obra literária àquela que se efetiva nos textos do livro didático. Será observado o modo como um fragmento de *A bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga Nunes é retomado por um livro didático de língua portuguesa.

Palavras-chave: literatura-livro didático- intertextualidade

Abstract

In this article, we shall discuss the possibility of textbooks being used as a reading intertextual network. We intend to analyse the references made to children's literature works present in textbooks at the initial stages of elementary education. Our objective is to compare the children's world representation in literary works with that which takes place in textbooks. We shall observe the way in which a fragment of *A Bolsa Amarela* (the Yellow Bag), written by Lygia Bojunga Nunes, is recaptured in a Portuguese language textbook.

Keywords: literature, textbook, intertextuality.

> Primeiro, ninguém pensa que as obras e os cantos poderiam ser criados do nada. Eles estão sempre ali, no presente imóvel da memória. Quem se interessaria por uma palavra nova, não transmitida? O que importa não é dizer, mas redizer e, nesse redito, dizer a cada vez, ainda, uma primeira vez. (Maurice Blanchot – Conversação infinita. Apud, Compagnon,2007)

> As produções humanas, embora aparentemente desconexas, encontram-se em constante inter-relação. Na verdade, constrói-se uma grande rede, com o trabalho de indivíduos e grupos, onde os fios são formados pelos bens culturais. Se se considerar toda e qualquer produção humana como texto a ser lido, reconstruído por nós, a sociedade pode ser vista como uma grande rede intertextual, em constante movimento. O espaço da cultura é, pois, intertextual (Walty et al, 1999, p. 12)

O livro didático pode ser lido como uma rede intertextual. Ele é um tipo de texto que é criado, oficial e intencionalmente, a partir de outros textos. Com esse pressuposto, analisaremos as referências feitas a várias obras da literatura infantil em livros didáticos das quatro primeiras séries da educação básica. Nosso objetivo será comparar a representação do mundo infantil que aparece na obra literária àquela que se efetiva nos textos do livro didático — recortes do texto primeiro.

Na literatura infantil brasileira muitas obras representam o mundo da criança e seu conflito com os valores e regras do mundo dos adultos. Interessa-nos, neste estudo, analisar uma obra em que esse tema é desenvolvido de forma especial: *A bolsa amarela* de Lygia Bojunga. Com esse estudo, pretende-se apontar um caminho para a análise de como as referências às obras literárias, em alguns livros didáticos, interferem no sentido do texto primeiro e que relações são possíveis de serem estabelecidas entre a citação feita pelo autor de livro didático e a obra literária.

Antes, porém, cabe-nos procurar entender a rede intertextual que se realiza quando se constitui um livro didático e como determinadas relações de sentido são estabelecidas a partir dessa rede. Ao pensarmos na intertextualidade como um processo que pode ocorrer tanto na criação quanto na recepção textual, pode-se afirmar que todo processo de leitura e escrita é, em sua essência, uma relação intertextual uma vez que tanto os autores escrevem sobre o que leram, quanto os leitores percebem o texto a partir de conhecimentos adquiridos em leituras anteriores. Isso significa que as relações estabelecidas num processo de leitura são impossíveis de serem controladas por mecanismos intrínsecos ao texto.

Outro aspecto importante de se apontar é o fato de que nos processos de elaboração textual, as relações intertextuais, principalmente as citações e as referências, são quase sempre marcadas, delimitadas por aspas, corpos menores, rodapés de páginas principalmente no caso de obras consideradas informativas e nas de natureza científica ou acadêmica. Cabe dizer que o livro didático é uma obra aqui considerada acadêmica, uma vez que tem caráter eminentemente informativo, independente dos textos que foram escolhidos para fazer parte dele.

Observa-se que neste tipo de livro encontram-se, freqüentemente, epígrafes, dedicatórias, referências alusões e citações, e outros recursos que evidenciam a construção do livro como um processo intertextual que se realiza na leitura e na escrita.

Muitas vezes, nos livros atuais, as citações são claras, com marcas textuais evidentes. O livro didático torna-se, assim, uma teia, para a qual todas linhas da rede convergem criando um emaranhado de informações muitas vezes imperceptíveis pelos usuários do material. O caráter didático do livro fica sub-evidenciado se pensarmos nesse objeto como uma rede intertextual não explorada em sua condição e em sua amplitude. Não é comum que se veja em estudos escolares, a leitura do livro didático como uma obra específica, de forma que o

leitor tome a plena consciência do que está sendo lido. O que aqui se refere é ao fato de que o que se lê são os textos e os exercícios que o livro apresenta, de forma fragmentada, em lições, seções, unidades, blocos, tal como é didaticamente apresentado pelo elaborador. Não é comum que se leia o livro didático como um artefato único com características definidas e definidoras de estratégias de leitura.

Isso se dá porque os usuários do livro didático — professores e alunos e talvez até autores — nem sempre se dedicam a ler a forma de construção ou seja o jogo de montagem de um texto que se encaixa em outro texto e que compõe um mosaico. Compreendemos que nesse objeto de leitura o que mais se evidencia é essa construção múltipla do livro didático, e o mosaico não é objeto da leitura, portanto, o livro não está sendo lido em sua plenitude.

Ao pensarmos nessa construção a partir das teorias da intertextualidade e à luz do trabalho de citação apresentado por Compagnon(2007), perceberemos que o que fica não-lido no livro didático é exatamente seu processo de elaboração. Não é comum que um leitor de livro didático se pergunte porque determinada epígrafe aparece, que sentido ela atribui ao livro e aos textos que foram apresentados.

A rede e sua forma de constituição

São diversas as maneiras dessa rede intertextual se evidenciar nas obras didáticas que circulam nos mais diferentes tempos entre nós. Uma dessas maneiras é olhar o índice: uma ponta da rede. Outras maneiras de percebê-la é analisar as introduções, as epígrafres, enfim todos os textos que circundam o livro.

Compagnon afirma que "a leitura repousa em uma operação inicial de depredação e de apropriação de um objeto que o prepara para a lembrança e para a imitação, ou seja, para a citação"[1]. Se o livro didático é, exatamente, o resultado da ação de tesoura e cola, cabe-nos refletir sobre que significados essa ação de recortar textos e colá-los juntos em um mesmo objeto de leitura, que se torna múltiplo pela essência mesma de sua criação, estabelece no texto que cria, e nos textos que importa ou apropria.

Se analisarmos a perigrafia do livro didático, ou seja, suas notas, índices, bibliografia, prefácios, prólogos, introduções, apêndices, anexos vamos observar que, mais ainda, através desse exaustivo trabalho de citação a rede dos textos se consolida e nos "permite julgar o volume sem o ter lido, sem ter entrado nele." E muitas vezes essa tem sido a maneira preferencial de leitura do livro didático. Nós queremos propor uma leitura que tanto perceba a perigrafia como "zona intermediária entre o fora do texto e o texto", e que reflita sobre o efeito de cada um dos elementos que compõem os compêndios didáticos.

1 - COMPAGNON, 2007.p. 14.

Em várias edições de livros didáticos encontramos a presença de textos literários. Trataremos aqui de apenas um exemplo. O que se refere à presença da obra *Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga, na obra didática *Atividades de Comunicação* de autoria de Hermínio Sargentim, publicado pelo Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, [s.d], da sexta série e sétima séries.

O exemplo que tomo dessa obra é aquela parte do texto que está inserida no livro do Sargentim. Nesse livro didático, há uma parte da unidade intitulada 'Atividades de composição de textos' em que o autor propõe três redações. A redação 3 simula a seguinte situação: "Você é André e recebe de sua amiga Raquel a carta que vem a seguir. Responda-lhe".[2]

Depois dessa instrução, está uma carta através da qual, Raquel, personagem-narradora de *A bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga conversa com André, personagem inventado por ela, na obra. A carta transcrita é a seguinte:

Oi André!

> O pessoal aqui em casa até que se vira: meu pai e minha mãe trabalham, meu irmão ta tirando faculdade, minha irmã mais velha também trabalha, só vejo eles de noite. Mas minha irmã mais moça nem trabalha nem estuda, então toda hora a gente esbarra uma na outra. Sabe o que ela diz? Que é ela que manda em mim, vê se pode. Não posso trazer nenhuma colega aqui: ela cisma que a criança faz bagunça em casa. Não posso nunca ir na casa de ninguém: ela sai, passa a chave na porta, diz que vai comprar comida (ela vai é namorar) e eu fico aqui trancada pra atender telefone e dizer que ela não demora. Bem que eu queria pular a janela, mas nem isso dá pé: sexto andar.
>
> Essa irmã que eu to falando é bonita pra burro, você precisa ver. Nem sei o que é que ela é mais: se bonita ou mascarada. Imagina que outro dia ela me disse: "Eu sou tão bonita que não preciso trabalhar nem estudar: tem homem assim querendo me sustentar; posso escolher à vontade".
>
> Aí eu inventei que o Roberto (um grã-fino que ela quer namorar) tinha falado mal dela. "Sabe o que é que ele andou espalhando?"— eu falei— "que você é tão burra que chega a meter aflição." Levei uns cascudos que eu vou te contar. E de noite, quando o pessoal chegou (fui cedo pra cama porque vi logo que ia dar galho), ela contou que eu continuava a maior inventadeira do mundo. Aí foi aquela coisa: o pessoal todo ficou contra mim. Fui dormir na maior fossa de ser criança podendo tão bem ser gente grande. Não era pra eu ter inventado nada; saiu sem querer, o que é

2 - SARGENTIM, s.d. p. 85.

que eu posso fazer? E dá sempre confusão, é tão ruim! Escuta aqui, André, você me faz um favor? Pára com essa mania de telegrama e me diz o que é que eu faço pra não dar mais confusão. POR FAVOR, sim?

Raquel.[3]

A unidade do livro didático está tratando de correspondência. O que vale analisar nesse caso é o que acontece com a obra *A Bolsa Amarela* quando apresentada de forma recortada como o que se vê no livro.

É bom que se diga que não temos a pretensão de considerar que um trecho destacado de um livro seja lido como a obra propriamente dita. Isso não só não é possível, como, sabemos, não é a proposta do livro didático. Daí advém o que consideramos importante analisar. Supostamente a obra primeira seria o livro de Lygia Bojunga, entretanto, a maioria dos alunos não tem contato com a obra literária antes de conhecer o livro didático. Dessa forma, o conhecimento da obra se dá pelo contato com o fragmento exposto didaticamente no livro de leitura e, neste caso, adequadamente referido bibliograficamente com explicitação da editora, da edição e da data.

No caso de *A bolsa Amarela*, esse texto citado refere-se a um dos personagens inventados por Raquel, com os quais ela se corresponde para não ficar sozinha. Todo o drama da solidão de Raquel, e principalmente, da forma como a supera — que é através da escrita — não está aqui representado, nem mesmo numa atividade de escrita. A carta dirigida a um amigo imaginário torna-se uma correspondência supostamente real entre dois amigos. O que mais instiga na obra, que é a não demarcação entre o mundo imaginário e o mundo real, desaparece com a atividade proposta pelo livro didático. A apresentação dessa atividade didática evidencia uma interpretação da obra de Lygia, interpretação essa com a qual a maioria dos leitores da obra toda não poderia concordar.

Quem já leu Lygia Bojunga sabe que a autora, ao mesmo tempo em que narra os fatos seqüenciais vividos pelas personagens, apresenta os problemas interiores de cada uma. Lygia tem a mestria de revelar, de forma extremamente sensível, as angústias e os problemas existenciais da infância. Não é diferente em *A Bolsa Amarela*.

A obra de Lygia tem um caráter profundamente metalingüístico e possui uma linguagem coloquial, simples, e representa uma família comum de classe média. A história é contada através da visão de uma criança, que vive o problema da autoridade e da intransigência dos adultos. De forma descontraída a personagem Raquel, que é a própria narradora, expõe seus problemas, suas dificuldades e seus desejos. Vive em conflito com os pais e com dois irmãos mais velhos. Raquel sentia todos contra ela, sobretudo quando descobriam seus

3 - BOJUNGA apud SARGENTIM, s.d.. p.85

segredos. Por se sentir só no meio dos mais velhos, dialogava com o seu imaginário. Através de seus escritos, inventava os amigos, quase sempre com nomes masculinos, porque achava melhor ser homem do que mulher. De tanto os irmãos descobrirem e criticarem seus escritos, incompreendida, Raquel decide não mais escrever: até o dia de ser grande. Para Raquel, o ato de escrever, de criar é tão vital que é através dele que ela reinventa o seu mundo – talvez para fugir da solidão, para expressar os seus desejos na escrita.

O que acontece, então, com a relação entre os textos: a fragmentação altera o sentido do texto de partida e isso ocorre em todo o trabalho de citação. Se a presença da obra literária fosse tratada como uma citação no ato de criação do livro didático e de seu manuseio na sala de aula, a fragmentação não seria um problema em si.

Como a fragmentação da obra literária através da citação no livro didático a descontextualiza, o leitor fica obrigado a estabelecer relações de sentido que, muitas vezes, não fazem parte das possibilidades de leitura do texto de partida. Esse caminho de leitura oferece uma relação tênue entre a obra literária, citada como fragmento no livro didático, e o leitor. Isso ocorre mesmo que o leitor conheça a obra do autor citado, pois o fragmento em contexto distinto da obra literária obriga o leitor do livro didático a fazer inferências novas, obriga-o a desconstruir a leitura feita anteriormente e reconstruí-la a partir do ambiente no qual o texto citado se encontra.

Exemplo disso é a atividade de redação de cartas feita a partir do fragmento de *A bolsa amarela*. André, personagem do imaginário da menina, adquire *status* muito diferente daquele que tem na obra, ao se tornar protagonista das correspondências. Na obra, algumas cartas de André são lacônicas, evidenciando uma clara distinção entre o texto da menina e a forma como Raquel imagina que um menino responderia para ela, como se pode ver no trecho a seguir, que reproduz uma das trocas de bilhetes da menina com seu amigo imaginário:

> *Prezado André*
> *Ando querendo bater papo. Mas ninguém ta a fim. Eles dizem que não têm tempo. Mas ficam vendo televisão. Queria contar minha vida. Dá pé?*
> *Um abraço da Raquel.*
>
> No outro dia quando eu fui botar o sapato, achei lá dentro a resposta:
>
> *Dá.*
> *André.*[4]

4 - BOJUNGA, 2008. p.10. Foram mantidos os itálicos utilizados na edição.

Essa forma lacônica das cartas de André está referida naquela citada pelo livro didático na afirmação que a menina faz a seu amigo imaginário: "Para com essa mania de telegrama". No livro didático, a atividade proposta, sem nenhuma remissão efetiva ao que ocorre na obra e à forma anterior dos bilhetes atribuídos a André, não propicia caminho de leitura que leve o leitor ao imaginário de Raquel. Evidencia-se, desse modo, que o autor do livro didático não se preocupa com a relação entre os textos que cita e a obra de partida. Preocupa-se com a organização interna do livro, como se isso fosse o único definidor de qualidade.

O problema é que os textos tais como são citados são engessados em uma possibilidade de sentido, que nem sempre mantêm relação com a obra mencionada. A redação proposta, por exemplo, tirou o espaço ficcional da obra.

A nosso ver citações como essas mutilam os dois textos, esvaziam a criação, diminuem as condições de leitura do leitor. Tudo isso ocorre porque aquilo que foi criado para ser polissêmico é, muitas vezes, limitado em um único sentido. No dizer de Ivety Walty, há uma tentativa de domesticar o texto para colocá-lo no livro didático e, conseqüentemente, domesticar a leitura, também. Esse tipo de citação esvazia, ainda, a própria intertextualidade, essência do livro didático. A tentativa de domesticar o texto torna-se tentativa de domesticar o leitor com as questões que se seguem ao texto, que quase sempre indicam um único caminho, uma única entrada para a leitura.

Referências

COMPAGNON. *O trabalho da citação.* Trad. Cleonice Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

BOJUNGA, Lygia. *A bolsa amarela.* 34. ed. 12. Reimpressão, 2008.

SARGENTIM. *Atividades de Comunicação.* Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, [s.d], sexta série.

WALTY et all. *Intertextualidades: teoria e prática.* Belo Horizonte: Lê, 1999

A PELEJA DE ANA MARIA MACHADO

Etiene Mendes Rodrigues
Faculdades Integradas de Patos

Resumo

A *peleja* é uma das formas mais populares da literatura de cordel, que encanta aos ouvintes/leitores, sobretudo, pela sagacidade, pela resposta inesperada que, a cada estrofe, vamos tendo acesso. Ana Maria Machado, consagrada escritora da literatura infantil brasileira, recorreu a essa forma cultivada pelos artistas populares para escrever sua *peleja*. Neste artigo, apresentaremos uma análise de *A peleja*, de Ana Maria Machado, observando o aproveitamento feito pela escritora carioca de recursos estéticos predominantes na literatura de cordel, bem como se a narrativa se constitui de fato em uma peleja. Serão cotejadas algumas pelejas tradicionais da literatura de cordel, visando a uma avaliação mais precisa da obra de Ana Maria Machado. Nossa fundamentação teórica está calcada nas pesquisas de Pinheiro & Lúcio (2001), Ferreira (2003), Andrade (2004) e Diegues Júnior (1986).

Palavras-chave: Peleja – Ana Maria Machado – Literatura Popular

Abstract

Peleja is one of the most popular forms of string literature, which enchants both listeners and readers, above all, for its sagacity , for its unexpected answer throughout each stanza.Ana Maria Machado, a famous Brazilian children's literature writter, searched for such a genre very used by popular artists so as to write Peleja.Along this paper, we shall present an analysis *A Peleja* by Ana Maria Machado, observing profits of esthetical resources in string/oral literature made by this Carioca writer.In addition to that, we discuss if the narrative is really constituted by a struggle. We shall draw comparisons to some traditional struggles of string literature, so as to aiming a more precise evalutaion on Ana Maria Machado's work. Our theoretical thresholding takes into account researches by: Pinheiro & Lucio (2001), Ferreira (2003), Andrade (2004) and Diegues Júnior (1986).

Keywords:: Struggle– Ana Maria Machado – Popular literature.

Apresentação da autora

Atuando no universo das letras desde a década de 70 do século passado, Ana Maria Machado faz parte do grupo de escritores que inovou a literatura infantil brasileira desse período, uma vez que propunha um novo "formato" na literatura destinada aos pequenos leitores, com o hoje tão conhecido *boom* da literatura infantil.

Desde sua estréia, vem percorrendo um longo caminho até se tornar uma consagrada escritora, hoje conhecida em boa parte dos países ocidentais. Foi jornalista, professora, crítica de arte, crítica literária e tradutora. Apesar de tantas ocupações, a atividade a que mais tem se dedicado é a de escritora, o que pode ser comprovado pelos mais de cento e cinqüenta títulos publicados, o que lhe rendeu vários prêmios, nacionais e internacionais, e uma cadeira na Academia Brasileira de Letras. Conforme Rodrigues (2006, p. 15),

> Ana Maria Machado garante tanto sucesso com suas obras, entre outras razões, quando propõe um rompimento com as estruturas tradicionais vigentes no momento de sua publicação, em que a produção destinada ao público infantil era, predominantemente, de cunho moral e pedagógico, deixando muito a desejar na dimensão estética.

Nessa vasta produção, encontra-se quase tudo, em termos de gênero literário: literatura dramática, romance, poesia, novelas e crítica literária. Em termos de público, as obras da escritora carioca, quase em sua totalidade, são direcionadas à criança, embora tenha escrito alguns títulos cujo público-alvo é o adolescente e o adulto.

Para compor sua obra, Ana Maria, direta ou indiretamente, recorre a várias fontes, dentre as quais merecem destaque as formas e personagens advindos da cultura popular. Como exemplo, citemos as coleções *Conte outra vez* e *Adivinhe só*, da década de 1980 e 1990, respectivamente. Nas obras que compõem essas duas coleções pode-se perceber que a grande fonte são as formas populares, como o trava-línguas, a adivinha, as canções, os desafios, as quadras populares etc.

Neste artigo, apresentaremos uma análise de *A peleja*, de Ana Maria Machado, observando aproveitamento feito pela escritora carioca de recursos estéticos predominantes na literatura de cordel, bem como se a narrativa se constitui de fato em uma peleja. Para tanto, elegemos algumas pelejas tradicionais da literatura de cordel, e uma fundamentação teórica baseada nos estudos de Pinheiro & Lúcio (2001), Ferreira (2003), Andrade (2004) e Diegues Júnior (1986).

A peleja

A *peleja* é uma das formas mais populares da literatura de cordel. De acordo com Ferreira (2003, p. 146), essa modalidade da poesia popular também recebe outros nomes, como *desafio, encontro* ou *discussão*, e trata-se de uma disputa poética entre cantadores/poetas. Esta forma popular parece derivar dos desafios dos cantadores de viola e das contendas dos emboladores de coco, em que os envolvidos demonstram habilidades na arte de fazer verso improvisado. Jerusa Ferreira, com base nos estudos de Hernani Cidade, aponta uma origem ainda mais remota; desta forma,

> A peleja nordestina em suas modalidades, espécie de debate em que se antagonizam os falantes ou intérpretes, tem uma ligação visível com as 'tensões' portuguesas medievais. Reporta-se tanto ao mundo da cantoria quanto às práticas do torneio verbal das tribunas de improviso. Ela vai como que recuperando desta ou daquela tradição aquilo que mais convém ao exercício pleno de sua realização, num dado momento.
>
> (FERREIRA, *op.cit.*, 147)

No que se refere à veracidade dos fatos apresentados numa peleja, Ferreira (*idem*, p. 147) alerta para o fato de que ela é "(...) artificialmente composta, que se desenvolve por escrito, reproduzindo disputas com contendores fictícios ou reconstruindo desafios que se passaram, e mesmo recompondo cantorias que, de fato, aconteceram e que foram assistidas pelos autores." Nesse sentido, são ilustrativos os versos de Firmino Teixeira do Amaral, na importante *Peleja de Cego Aderaldo com Zé Pretinho*:

> Apreciem meus leitores
> Uma forte discussão
> Que tive com Zé Pretinho
> Um cantador do sertão
> O qual no tanger do verso
> Vencia qualquer questão
> (AMARAL, s/d, p. 01)

De acordo com o poeta, o desafio a que o leitor terá acesso aconteceu de fato, depois que ele, saindo em viagem, instalou-se no Piauí, numa cidade chamada Varzinha. Vale ressaltar que *A peleja de Cego Aderaldo com Zé Pretinho* é narrada não por um expectador externo, mas por um dos envolvidos na discussão: o Cego Aderaldo.

Já Manoel Monteiro apóia-se na memória para relatar *A grande peleja de Pinto com Lourival*:

Voltei nos braços dum sonho
À meu Pajeú de Flores
Revi fartura de invernos
E verões abrasadores
Ouvi duelos ferrenhos
De exímios cantadores.
(MONTEIRO, 2004, p. 01) (grifo nosso)

Mais à frente, o poeta deixa claro que os versos que seguirão dizem respeito a uma discussão por ele presenciada:

Nessa volta inconsciente
Ao passado que vivi
Vi-me na sala de casa
no lugar onde nasci
reouvindo uma Peleja
das maiores que assisti
(MONTEIRO, 2004, p. 02) (grifo nosso)

De fundo verídico ou não, tanto os versos de Amaral quanto os de Monteiro oferecem uma situação de contenda, que, em última instância, quem ganha é o leitor/ouvinte, que tem acesso a situações as mais diversas tratadas com graça e espirituosidade.

São, até hoje, muito conhecidas obras como *A peleja de Manoel do Riachão com o Diabo* e *Segunda peleja de Romano do Teixeira com Inácio da Catingueira*, de Leandro Gomes de Barros, considerado o pai da literatura de cordel. Há sempre, neste gênero, um desafio inicial, um personagem ou o público que afirma que o outro é melhor ou que o outro não suporta a contenda.

Vejamos um exemplo apenas, o de Cego Aderaldo e Zé Pretinho:

Quando cheguei em Varzinha
Foi de manhã bem cedinho
Então o dono da casa
Me perguntou sem carinho:
Cego, você não tem medo
Da fama de Zé Pretinho

Eu lhe disse: não senhor
Mas da verdade eu não zombo
Mande chamar esse preto
Que eu quero dar-lhe um tombo
Ele vindo um de nós dois

Hoje há de arder o lombo
(AMARAL, s/d, p. 02)

A *peleja* encanta ouvintes/leitores, sobretudo, pela sagacidade, pelas respostas inesperadas que a cada estrofe vamos tendo acesso. Neste sentido, trata-se de um gênero que tem um caráter performático, em que o público participa mostrando encantamento ora por uma resposta mais espirituosa, ora de uma investida mais agressiva. Quando a peleja ocorre ao vivo, entre violeiros, recebe a denominação de *desafio*. Depois que Cego Aderaldo consegue enredar Zé Pretinho com o trava-língua "Quem a paca cara compra/ paca cara pagar", temos esta estrofe:

Houve um trovão de risadas
Pelo verso de Pretinho
O capitão Duda disse:
Arreda pra lá, negrinho
Vai descansar teu juízo
Que o cego canta sozinho.
(AMARAL, s/d, p. 16)

Esta rápida apresentação do gênero tem o objetivo de situar o leitor para melhor acompanhar a leitura que faremos da narrativa de Ana Maria Machado, e discutirmos, no final, se se trata ou não de uma peleja.

A *peleja* de Ana Maria Machado

A peleja, de Ana Maria Machado, foi lançada em 1986, e faz parte de um projeto editorial denominado *Arte para crianças*, iniciado pela editora Berlendis e Vertecchia. O projeto consiste em "*aproximar aos olhos dos leitores, duas linguagens artísticas, a pictórica e a literária*", conforme Eliana Yunes no posfácio do livro. A professora completa ainda:

> *Escolhido o pintor – as imagens não funcionam como ilustração – a editora sai no encalço de um escritor que para ele crie seu texto pondo em diálogo as duas linguagens*. O resultado é um trabalho de arte, com um bonito projeto gráfico, capaz de cativar leitores de qualquer idade.

Como um dos resultados dessa aproximação de linguagens, temos a obra de Ana Maria Machado, *A peleja*. Neste livro, estão cotejados, além do texto verbal, inspirado na tradição popular, esculturas em barro feitas por artistas também populares, a exemplo de Mestre Vitalino, Mané Galdino, Antônio Caboclo dentre outros.

3.1 Estrutura, enredo e personagens

A peleja de Ana Maria Machado é composta por 25 estrofes, que variam entre 8, 9 e dez versos, todos em redondilha maior, verso predominante no cancioneiro popular e na literatura de cordel. Esse esquema silábico proporciona aos versos uma riqueza do ponto de vista da melodia/ritmo, porque confere um ritmo acelerado e cadenciado.

O livro conta a história de Zé Ribamar Rufino, um vaqueiro trabalhador e "bom de bola", que fora escalado para destruir o monstro Mostrengo. Como prêmio, o vaqueiro, caso vencesse, teria a mão da moça em casamento. Ao longo das estrofes que compõem o livro temos, portanto, o relato da viagem que Rufino faz, seus desânimos, a luta do vaqueiro com o monstro, e a vitória final.

Toda a história é narrada em terceira pessoa. Mas, antes de passar aos fatos, o narrador dirige-se ao leitor para fazer uma pequena apresentação do que está por vir

> Vire pra mim seu ouvido
> E escute o que vou cantar:
> As manhas de um corajoso
> Chamado Zé Ribamar,
> Por sobrenome Rufino.
> Fez coisa de arrepiar,
> Lutou com o Monstro mais doido,
> Fez Santo descer do altar.
> (Estrofe 1)

O narrador diz que vai "cantar", e não contar uma história. Esse dado aproxima a obra dos desafios de cantadores (de viola) e emboladores, e é reforçado ainda pelo ritmo dos versos, advindos das redondilhas e das rimas. Em seguida, faz um pequeno resumo da história – a luta do vaqueiro Zé Ribamar Rufino com o monstro e a ajuda que recebe dos Santos. Após esse momento de apresentação, o narrador passa ao relato dos fatos.

Rufino toma conhecimento da existência do monstro através da donzela por quem se apaixona. A paixão pela moça, parece-nos, será a razão pela qual o protagonista sente-se motivado a enfrentar o monstro. Pois, conforme o narrador,

> [Zé Ribamar Rufino]
> Não tinha cara de herói,
> Era magrelo e franzino,
> Mas a donzela pedia
> Com jeito manso e divino...
> Veio mexer sua vida,
> Veio mudar seu destino.
> (Estrofe 6)

Se, na estrofe 3, o narrador afirma que o coração de Rufino "se alvoroçou", nos versos que acabamos de ler, ele reitera e completa a afirmação. Ficamos sabendo disso ao final da narrativa.

Além do relato do narrador a respeito na paixão de Rufino pela moça, na estrofe 7, o próprio personagem é quem afirma seu intento: "Vou vencer o Monstro Doido,/ Mas te levo em minha vista".

Decidido a enfrentar o monstro, Rufino dá início à sua odisséia em busca de proteção e auxílio. A viagem empreendida pelo personagem necessitará da ajuda dos santos, de conhecimento da natureza, além de coragem e inteligência. Veja o que diz o narrador, na estrofe 8:

> Logo montou seu cavalo,
> Atravessou a campina
> Passou por montes e vales,
> Na direção da colina.
> Pediu conselho a Santana,
> A velha que tudo ensina,
> Que toma conta de bicho,
> E cuida bem de menina.

Os quarto primeiros versos dessa estrofe retomam o tom épico de grandes narrativas como *Odisséia*, *Ilíada*, em que seus personagens viajam para realizar um ideal, ao chamar a atenção para imagens grandiosas como "montes", "vales" e "colina". Essa tópica também comparece em personagens da literatura de cordel que realizam grandes viagens, como podemos ver em *Viagem a São Saruê,* de Manoel Camilo dos Santos.

A respeito da estrofe 8, tomamos conhecimento também de que Rufino recebe um conselho de Santana – *a velha que tudo ensina.* Mais à frente, outros Santos como São Francisco e São Jorge dão sua colaboração ao nosso herói. Esses dados são reveladores de algo bem presente no meio popular, que é sua fé nos santos, outra marca do imaginário popular, sobretudo do Nordeste brasileiro.

Além da ajuda de Santos, Rufino ainda recebe ajuda dos bichos e da donzela *que surgiu pra guerra vestida.* Protegido por todo esse aparato de gente, bichos e santos, Rufino encontra-se com o monstro pela primeira vez. Nesse momento, o inimigo faz um desafio, em que está posta a aparente impossibilidade de vencer: "Pra me enfrentar nessa guerra/ Carece vir toda a terra". (Estrofe 18)

Diante da ameaça, o herói (Rufino) solicita ajuda de um mais um personagem. Trata-se do cavaleiro *que tinha arma secreta, que já vencera um dragão.* Também do imaginário popular, esse cavaleiro é São Jorge. Com todos reunidos, dá-se início à batalha. Mas, nesse momento, ocorre uma *coisa esquisita* com o arsenal do monstro. Conforme o narrador,

As armas negavam fogo,
Pulavam que nem cabrita.
Surgiu um clarão no céu
Feito festança bonita.
E aquela gente malvada
Foi recuando, aflita.
(Estrofe 20)

Sem fogo, e, consequentemente, sem força, o monstro é abandonado por seus comparsas, cujas embarcações foram *descendo o rio e viraram comida pra peixe*. Nesse momento, Rufino entra em ação, e,

No seu rabo [do monstro] deu um nó,
Pegou seu focinho a unha,
Jogou em Jericinó...
E os bois chifravam o coitado,
Que chega fazia dó!
(Estrofe 22)

Após a destruição do mostro, como nas narrativas populares em que o herói vence todos os obstáculos, o povo da cidade comemora, e Rufino e a moça celebram seu casamento. Como se vê, a vitória foi mais fácil do que se esperava, uma vez que a personagem conjugou diferentes forças. A história termina com:

E o tal vaqueiro Rufino,
De nome Zé Ribamar,
Com sua moça tão linda
Pôde, afinal, se casar.
Será que vão ser felizes?
O tempo é que nos dirá...
Porém a arte do povo,
Que cria o mundo de novo,
Vai sua história contar.
(Estrofe 25)

A vitória do protagonista diante do desafio que lhe é imposto concorre com outras obras de Ana Maria Machado, em que um representante do povo é o grande herói. Como exemplos, podemos citar *História meio ao contrário* (1978), *Era uma vez um tirano* (1982) e *O barbeiro e o coronel* (1990).

Considerações finais

Diegues Júnior (1986), a respeito das cantorias da literatura oral nordestina, afirma que encontra-se (no Nordeste) dois tipos de poesia: um *tradicional* e outro *improvisado*. O primeiro, conforme o estudioso, *está sempre na memória dos cantadores, serve para encher o tempo*, e é chamado *obra feita*. Já o segundo é o *verso do momento, dito à face de um fato momentâneo, ou a propósito de uma pessoa presente* – este último sendo o *autêntico improviso, muito comum sobretudo no desafio*. (p. 42-43)

De cunho oral, os *desafios* passam para a modalidade escrita – literatura de cordel – em forma de *peleja*, é o que nos afirma Pinheiro & Lúcio (2001, p. 19). Os autores completam ainda:

> Nesse tipo de folheto, cada poeta mostra suas habilidades no verso e procura depreciar o oponente. As *pelejas* podem basear-se em desafios reais ou imaginários e geralmente são escritas em ritmo de *martelo* (versos decassílabos, com acentuação nas sílabas terceira, sexta e décima). Quando escrita, a descrição da luta é antecedida por uma pequena introdução em que são apresentados os cantadores, o lugar da disputa e o público presente..

Tomando essas afirmações como base, e observando a obra *A peleja*, de Ana Maria Machado, concluímos que: embora haja uma pequena introdução em que o narrador apresenta o que vai se seguir, nesta obra, a *peleja*, enquanto expressão/ manifestação de algo, não ocorre. Ou seja, não se trata de uma disputa através de versos; a luta entre os envolvidos ocorre apenas no plano temático, em que o bem se sobrepõe ao mal. Além disso, há predominância de oitavas e nonas, em vez de sextilhas, setilha ou mesmo em martelos.

O fato de não se tratar propriamente do gênero *peleja*, não significa que a obra não tenha valor estético. Trata-se, como pudemos acompanhar no enredo, de uma narrativa bem escrita, que envolve o leitor.

Fica, para o leitor, a seguinte questão: se a coleção visa levar a "Arte popular" para crianças, por que não escolher um texto também de origem popular? E se o interesse era retomar o gênero *peleja*, temos em nosso cancioneiro popular, dezenas de exemplos, conforme pudemos dar uma amostra no início deste artigo.

Referências

AMARAL, Firmino Teixeira do. *Peleja do Cego Aderaldo com Zé Pretinho*. Academia Brasileira de Literatura de Cordel, s/d.

COELHO, Nelly Novaes. *Dicionário crítico da literatura infantil/juvenil brasileira*. 2. ed. São Paulo: Quíron, 1984.

DIEGUES JR., Manuel. "Ciclos temáticos na literatura de cordel". In.: DIEGUES JR. *et al Literatura popular em verso:* estudos. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: EDUSP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1986.

FERREIRA, Jerusa Pires. Um gosto de disputa. Um combate imaginário. IN.: ____. *Armadilhas da memória e outros ensaios*. Cotia: Ateliê Editorial, 2003.

MACHADO, Ana Maria. *A peleja*. Rio de Janeiro: Berlendiz & Vertecchia, 1986. (Coleção *Arte para criança – Arte popular*)

_____. *História meio ao contrário*. Ilustrações de Humberto Guimarães. 13.ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *O barbeiro e o coronel*. Ilustrações de Gerson Conforto & Anna März. Rio de Janeiro: Salamandra, 1990. (Coleção *Conte outra vez*)

_____. *Era uma vez um tirano*. Ilustrações de Gabor Geszti. Rio de Janeiro: Salamandra, 1982.

MONTEIRO, Manoel. *A grande peleja de Pinto com Lourival*. Campina Grande, 2004.

RODRIGUES, Etiene Mendes. *Bem do seu tamanho* e *Bento-que-bento-é-o-frade*: da análise à sala de aula. 122 f. Dissertação (Mestrado). João Pessoa, UFPB/CCHLA/ Programa de Pós-Graduação em Letras, 2006.

DISSERTAÇÕES DEFENDIDAS EM 2008

1. *Manual do Professor de Língua Portuguesa: da construção do gênero à leitura dos professores*
ALUNA: Geovana Sousa Nóbrega

2. *Histórias de Letramento de Sujeitos Egressos da Educação de Jovens e Adultos*
ALUNA: Maria do Carmo Araújo

3. *O Menino que Carregava Água na Peneira: da leitura do texto à experiência em sala de aula*
ALUNA: Massillania Ferreira Gomes

4. **a** **Inov Conserv AÇÃO influenciando a prática pedagógica**

ALUNA: Rosa Maria da Silva Medeiros

5. *A Leitura em Sala de Aula: uma abordagem multimodal de textos publicitários*
ALUNA: Ana Cláudia Soares Pinto

6. *Impactos Teórico-Metodológicos da Formação Continuada no Ensino de Português: um estudo de caso*
ALUNA: Maria Verônica Anacleto Pontes

7. *Estudo da Competência Argumentativa de Alunos do Ensino Fundamental*
ALUNA: Enilda Cabral Barreto

8. *Da Leitura do Espaço ao Espaço da Leitura: uma leitura de A Cama de Lygia Bojunga Nunes*
ALUNA: Kalina Lígia Pereira Soares

9. *Com Graça na escola: da ficção à realidade da sala de aula*
ALUNA: Jacklaine de Almeida Silva

10. *Entre Boneca, Rosas e Retalho da Vida: recepção de Lobato na sala de aula*
ALUNA: Raquel Brito de Lucena

11. *Cordel na Comunidade: formando leitores entre o riso, o silêncio e o encantamento*
ALUNA: Janaína da Conceição Jerônimo Lira

12. *Das Brincadeiras de Roda à Encenação Poética: vivências literárias por alunos do 1° e 2° anos*
ALUNA: Daniela da Silva Araújo

13. *Abordagem Comunicativa: aplicação de atividades de produção oral em aulas de língua inglesa*
ALUNA: Ana Maria Barros Servilha Costa

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A revista *Leia Escola* é um periódico do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, que aceita para publicação as seguintes contribuições: artigos inéditos, resultado de pesquisas no âmbito da linguística aplicada ao ensino de línguas e de literaturas e resenhas críticas de publicação nas áreas de Letras e Linguística.

Os interessados em publicar artigos na *Leia Escola* devem enviar os trabalhos para o *e-mail*: revistaleiaescola@ual.ufcg.edu.br.

NORMAS PARA SUBMISSÃO DE TRABALHOS

A revista *Leia Escola* é um periódico do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande, que aceita para publicação as seguintes contribuições: artigos inéditos, resultado de pesquisas no âmbito da linguística aplicada ao ensino de línguas e de literaturas e resenhas críticas de publicação nas áreas de Letras e Linguística.

Os interessados em publicar artigos na *Leia Escola* devem enviar os trabalhos para o *e-mail*: revistaleiaescola@ual.ufcg.edu.br, em dois arquivos. No 1° arquivo deve constar o texto completo com a devida autoria (máximo de dois autores), filiação acadêmica, endereço, telefones para contato, *e-mail*. No 2° arquivo deve constar o texto sem informação que identifique a autoria.

Os trabalhos devem conter as seguintes características gerais de formatação: página A-4, fonte *Times New Roman*, tamanho 12, margens 2,5 cm, espaço simples, alinhamento justificado, em documento do *Word* versão 97-2003, parágrafos com recuo de 1,5 cm.

O trabalho completo deve ser apresentado, considerando os seguintes itens:

1. O título centralizado, no topo da página, tamanho 14, caixa alta e negrito.

2. O(s) nome(s) do(s) autor(es), a dois espaços simples abaixo do título, alinhado à direita, tamanho 11, indicado(s) por asterisco, em nota de rodapé, a(s) titulação(ões) e filiação(ões) institucional(ais).

3. O termo Resumo, em negrito, tamanho 10, a dois espaços simples abaixo do(s) nome(s) do(s) autor(es), seguido por dois pontos e um texto digitado em parágrafo único, tamanho 10, espaço simples, alinhamento justificado, contendo de 100 a 120 palavras, em português.

4. A expressão Palavras-chave, em negrito, tamanho 10, a um espaço simples abaixo do

Resumo, seguida de dois pontos e de 3 a 5 palavras, separadas por vírgula, tamanho 10.

5. O termo *Abstract*, em negrito, a dois espaços simples abaixo das Palavras-chave, seguido por dois pontos e uma versão em língua inglesa do resumo, contendo as mesmas características estruturais descritas no item 3.

6. A palavra *Keywords,* em negrito, seguida de dois pontos e de três a cinco palavras em língua inglesa, separadas por vírgula, a um espaço simples abaixo do *Abstract*, contendo as mesmas características estruturais descritas no item 4.

7. Divisões internas do corpo do trabalho, grafadas na mesma fonte e corpo do texto, em negrito, alinhadas à esquerda e numeradas a partir de 1. Exemplo: 1 Introdução.

8. A primeira divisão interna a três espaços simples da palavra *Keywords* e o parágrafo inicial a um espaço simples da primeira divisão interna.

9. As demais divisões internas, incluindo as Referências (assim grafadas), a dois espaços simples do parágrafo precedente, seguidas pelo texto a um espaço simples.

10. Citações com até três linhas inseridas no corpo do texto, entre aspas duplas, complementadas da seguinte forma: a) para fazer referências às idéias do autor: ... conforme Deleuze (1974, p. 15); b) para referências após a citação: ... (DELEUZE, 1974, p. 15); c) para parafrasear as idéias do autor: ... (cf. DELEUZE, 1974). (Não usar expressões como "idem" ou "idem, ibidem").

11. Citações com mais de três linhas apresentadas em margem própria, a dois espaços simples dos parágrafos anterior e posterior, com recuo de 4,0 cm da margem esquerda, espaço simples, corpo 11, sem aspas, nem itálico, seguidas da referência entre parênteses, conforme exemplo: (DELEUZE, 1974, p. 15).

12. As notas explicativas (se necessário) inseridas ao final de cada página, numeradas a partir de 1. Não utilizar as notas explicativas para Referências.

13. Itálico para ênfase, termos estrangeiros, neologismos, títulos de livros e periódicos.

14. Tabelas, gráficos, quadros ou ilustrações (se houver) numerados e identificados, com título ou legenda (apenas as iniciais em maiúsculas), e referenciados, ao longo do texto, de forma abreviada: Tab. 1, Tab. 2, Fig. 1, Fig. 2 etc.

15. Referências, ao final do texto, em ordem alfabética, sem numeração das entradas, alinhadas somente à margem esquerda, em espaço simples e separadas entre si por espaço simples. (Ver alguns exemplos após o item 17).

16. A quantidade de, no mínimo 10 e, no máximo 20 páginas, englobando todos os itens acima, como também as Referências. Não incluir anexos.

Alguns exemplos de Referências:

Livro: SOBRENOME DO AUTOR, Nome abreviado. Título do livro (em itálico): (subtítulo, se houver). Edição. Local de publicação: Editora, Data.

Exemplo: BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

Capítulo de livro: SOBRENOME DO AUTOR DO CAPÍTULO, Nome abreviado. Título do capítulo: (subtítulo, se houver). In: SOBRENOME DO AUTOR DO LIVRO, Nome abreviado. Título do livro (em itálico): (subtítulo, se houver). Local de publicação: Editora, Data, páginas inicial e final do capítulo.

Exemplo: THERRIEN, J. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Org.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2002, p. 103-114.

Artigo de periódico: SOBRENOME DO AUTOR, Nome abreviado. Título do artigo: (subtítulo, se houver). Nome do periódico (em itálico), local de publicação, número do volume, número do fascículo, páginas inicial e final do artigo, mês e ano da publicação.

Exemplo: GURGEL, C. Reforma do Estado e segurança pública. *Política e Administração*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 15-21, set. 1997.

Trabalho Acadêmico: SOBRENOME DO AUTOR, Nome abreviado. Título (em itálico): (subtítulo, se houver). Local e ano da defesa ou da apresentação. Número de folhas ou volumes. Categoria (Tese, Dissertação ou Monografia) (Grau Acadêmico, entre parênteses) – Vínculo Acadêmico/Instituição de Ensino.

Exemplo: CARRARA, A. A. *Agricultores e pecuária na capitania de Minas Gerais (1674-1807)*. Rio de Janeiro, 1997. 230f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Observação: Para as demais regras não esclarecidas aqui, seguir normas atualizadas da ABNT.

GRÁFICA
MARTINS
(83) 3322-5647
graficamartins.cg@hotmail.com
Rua Padre Ibiapina, 130 - Centro
CEP: 58101-560 - Campina Grande - PB