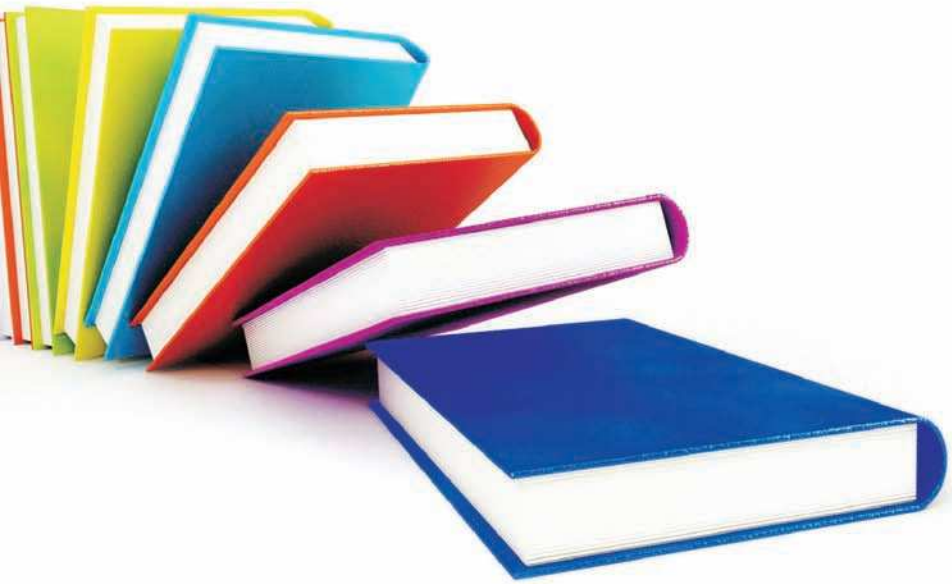
Revista da Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG

Leia Escola

ISSN 1518-7144 | v. 11, n. 1, 2011



EDUFCG

Revista da Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG

Leia Escola

ISSN 1578-7144 - v. 11, n. 1, 2011



EDUFCG

Copyright 2012 © Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG

Os trabalhos publicados são da responsabilidade exclusiva dos seus autores.

Revisão técnica dos textos:
Alyere Silva Farias
Isis Milreu
Maria Rennally Soares da Silva
Nicolas Drouvot
Vívian Monteiro
Viviane Moraes de Caldas Gomes

Revisão Final:
Os autores

Projeto Gráfico:
Pipa Comunicação - www.pipacomunicacao.net

Diagramação:
Karla Vidal e Augusto Noronha - Pipa Comunicação

ISSN 1518-7144

Leia Escola: Revista da Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da UFCG
v. 11, n. 1, 2011 / Campina Grande: 2012

1. Linguística
2. Linguística Aplicada
3. Literatura
4. Ensino

Expediente

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Reitor / THOMPSON FERNANDES MARIZ
Vice-Reitor / JOSÉ EDILSON AMORIM
Diretor do Centro de Humanidades / ROSILENE DIAS MONTENEGRO

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

Coordenadora Administrativa / PROFª NIELY MARIA LIMEIRA DE SOUZA
Coordenadora de Graduação / PROFª SANDRA SUELI CARVALHO BEZERRA
Coordenadora de Pós-Graduação / PROFª MARIA MARTA DOS S. SILVA NÓBREGA
Coordenadora de Pesquisa e Extensão / PROFª MÁRCIA CANDEIA RODRIGUES

REVISTA LEIA ESCOLA 2011 (PUBLICADA EM 2012)

Comissão Editorial / JOSÉ HELDER PINHEIRO ALVES; JOSILENE PINHEIRO MARIZ; MARCO ANTÔNIO MARGARIDO COSTA; MARIA MARTA DOS S. SILVA NÓBREGA; SINARA DE OLIVEIRA BRANCO

Editora Geral / JOSILENE PINHEIRO MARIZ

Conselho Consultivo / CARLOS EDUARDO GALVÃO BRAGA (UFRN); DENISE LINO DE ARAÚJO (UFCG); EDENIZE PONZO PERES (UFES); EDMILSON LUIZ RAFAEL (UFCG); FABIELE STOCKMANS DE NARDI (UFPE); FÁTIMA A. T. CABRAL BRUNO (USP); FELIX AUGUSTO RODRIGUES (UFPB); FERNANDA AQUINO SYLVESTRE (UFCG); GIVALDO MELO DE SANTANA (UFS); JOSÉ HELDER PINHEIRO ALVES (UFCG); JOSILENE PINHEIRO MARIZ (UFCG); KARINA CHIANCA (UFPB); LÍLIAN DE OLIVEIRA RODRIGUES (UERN); MÁRCIA TAVARES SILVA (UFRN); MARCO ANTÔNIO MARGARIDO COSTA (UFCG); MARIA ANGÉLICA DE OLIVEIRA (UFCG); MARIA AUGUSTA G. DE MACEDO REINALDO (UFCG); MARIA AUXILIADORA BEZERRA (UFCG); MARIA MARTA DOS S. SILVA NÓBREGA (UFCG); ROSSANA DELMAR DE LIMA ARCOVERDE (UFCG); SIMONE DÁLIA DE GUSMÃO ARANHA (UEPB); SINARA DE OLIVEIRA BRANCO (UFCG); WILLIANY MIRANDA DA SILVA (UFCG)

Apresentação

Mais uma vez, o Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE), da Unidade Acadêmica de Letras (UAL), da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) publica, em parceria com o PROCAD-UFPE, a *Revista Leia Escola.* Neste ano de 2011, a Revista passa a ser semestral, atendendo, assim, a um importante critério, da CAPES, para as revistas acadêmicas das áreas de Letras e Linguística. Seguindo a mesma perspectiva de publicar artigos resultantes de pesquisas nas áreas de línguas e de literaturas, relacionadas ao ensino, este primeiro número de 2011 apresenta oito artigos de diversos autores, pesquisadores que, de uma maneira geral, são afiliados a programas de Pós-Graduação em nível de mestrado e doutorado.

Assim, o primeiro artigo deste número, de autoria de Ana Luiza Ramazzina Ghirardi, da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), nos traz em *Um 'parcours' em 19 segundos,* uma proposta de leitura de um texto literário para aulas de línguas estrangeiras. A partir do romance que tem como cenário o sistema de transporte parisiense, *Dix-neuf secondes*, de Pierre Charas, a pesquisadora apresenta modelos de fichas de leitura para aulas de língua francesa, que podem ser adaptadas para outros idiomas. Logo em seguida, saindo do metrô de Paris, chegamos ao Brasil das crônicas do escritor e jornalista João Antônio, por meio do

artigo de Carlos Alberto Farias de Azevedo Filho, que nos traz em *'Zicartola e que tudo mais vá pro inferno!' (1991): a crônica de um Brasil desigual em João Antônio* um texto no qual se identifica a escritura híbrida de João Antônio, uma vez que sua produção literária passeia entre crônicas jornalísticas, contos e memórias.

Na continuação, Fernanda Aquino Sylvestre tece, nas suas *Considerações sobre o conto de fadas e o ensino de literatura*, ponderações pertinentes sobre a presença desse maravilhoso mundo do conto de fadas no ambiente da sala de aula. A autora destaca a importância das reedições dos contos de fadas como um caminho importante para se reler a contemporaneidade. Ainda na esteira da fantasia, *O jogo dramático e o teatro de bonecos para professores: relato de uma experiência*, de Kelly Sheila Inocêncio Costa Aires e Ana Cristina Marinho Lúcio discute uma experiência com um texto dramático, a partir de um curso de formação para professores. A oficina "Maria Clara Machado na sala de aula: o jogo dramático e o teatro de bonecos para professores" pôde estimular a leitura literária de modo a tornar as aulas mais dinâmicas, na formação de professores.

No âmbito da América Latina, a pesquisadora Lorena Gois de Lima Cavalcante discute *O legado literário, linguístico e cultural do universo chamado Hispanoamérica*, destacando a inter-relação entre língua, literatura e cultura no ensino de língua espanhola. Nesse sentido, o artigo sinaliza a importância do debate concernente à influência da cultura europeia sobre outras culturas, ditas "menos civilizadas", segundo a visão eurocêntrica, bem como a luta por uma cultura própria. Permanecendo nessa

perspectiva de luta, a partir das reflexões trazidas em *Poemas africanos de língua portuguesa no contexto de sala de aula: marcas de opressão colonial e resistência*, Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega e Valcêmia Freire Monteiro partem para o continente africano na busca pela afirmação de uma identidade coletiva, via literatura. Para isso, as autoras analisam dois poemas: *Monangamba*, do angolano António Jacinto e *Reza, Maria*! do Moçambicano José Craveirinha e os propõem em sala de aula, incitando o estudante do ensino fundamental da escola pública a refletir a respeito de sua própria identidade.

Ainda do outro lado do oceano, Simone Pires Barbosa Aubin traz reflexões a partir de uma leitura literária em uma escola, o Lycée Henri Moissan, na cidade de Meaux, nas proximidades de Paris. Em *Construindo um jovem filósofo: reflexões sobre uma experiência interdisciplinar na França*, é o escritor e filósofo Michel Tournier, com sua obra *Sexta-Feira ou os limbos do Pacífico* que permite uma formação interdisciplinar, reunindo Língua, Literatura, História e Filosofia enquanto formações indispensáveis para um jovem leitor. Seguindo os caminhos em busca desse jovem leitor e para concluir de modo a dar ainda maior relevo à nossa literatura brasileira, trazemos um artigo que problematiza de modo bastante arguto a obra 'infanto-juvenil' do Bruxo do Cosme Velho. Virna Lúcia Cunha de Farias em *Histórias do bruxo do Cosme Velho: um livro infantil de Machado de Assis?* discute o problema da adaptação de obras de ficção para jovens leitores, destacando uma antologia de contos de Machado de Assis adaptado para a coleção *Literatura em minha casa*. É

importante que se leia o referido artigo para que se discuta, à luz de teóricos especializados, o valor da obra adaptada, no que concerne à formação leitora de jovens aprendizes.

Portanto, os artigos presentes neste primeiro número do ano de 2011, da *Revista Leia Escola*, nos confrontam mais uma vez com questões necessárias ao profissional que busca ou que tem formação em Letras. Por isso, os artigos podem ser indispensáveis tanto para estudantes das graduações, quanto para professores em início de carreira; mas, estes textos buscam, sobretudo, instigar o profissional experiente que tem uma prática reflexiva a respeito de sua docência. Pensar em caminhos que nos ajudem a melhorar a aprendizagem, assim como a nossa própria prática pedagógica é papel de todo professor e para isso a nossa Revista apresenta mais um exemplar com textos que podem assessorar nesse processo.

Boa leitura!!!

Comissão Editorial da *Revista Leia Escola*

Sumário

Um *parcours* em 19 segundos **13**
Ana Luiza Ramazzina Ghirardi – UNIFESP

***Zicartola e que tudo mais vá pro inferno!* (1991): a crônica de um Brasil desigual em João Antônio** **41**
Carlos Alberto Farias de Azevedo Filho – UFPB

Considerações sobre o conto de fadas e o ensino de literatura **65**
Fernanda Aquino Sylvestre – UFCG

O jogo dramático e o teatro de bonecos para professores: relato de uma experiência **89**
Kelly Sheila Inocêncio Costa Aires – IFPB
Ana Cristina Marinho Lúcio – UFPB

O legado literário, linguístico e cultural do universo chamado hispanoamérica **127**
Lorena Gois de Lima Cavalcante – UFCG

Poemas africanos de língua portuguesa no contexto de sala de aula: marcas de opressão colonial e resistência **153**
Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega – UFCG
Valcêmia Freire Monteiro – SEEDUC-PB

Construindo um jovem filósofo: reflexões sobre uma experiência interdisciplinar na França 185
Simone Pires Barbosa Aubin – UFPE

Histórias do bruxo do Cosme Velho: um livro infantil de Machado de Assis? 209
Virna Lúcia Cunha de Farias – IFRN

Artigos



UM *PARCOURS* EM 19 SEGUNDOS

Ana Luiza Ramazzina Ghirardi[1]

Resumo: este artigo apresenta o texto literário como instrumento para o ensino-aprendizagem de idiomas. Sugere-se que expectativas e referências culturais do aprendiz importam para que se torne um leitor crítico, autônomo. Para isso, a noção de pré-leitura é fundamental, como se ilustrará por meio de uma aula sobre *Dix-neuf secondes,* de Pierre Charras. A pré-leitura surge, primeiramente, através de uma atividade lúdica tendo por base o conceito de *previewing* (GIASSON, 2004). A seguir, fichas levam o aprendiz a conhecer obra e autor Aborda-se, então, o primeiro capítulo a partir de elementos da própria narrativa (implícitos, pressupostos, etc.), para reconstruir o quebra-cabeça narrativo que sintetiza uma história de amor em 19 segundos.
Palavras-chave: Pré-leitura; Texto literário; Narrativa; Pierre Charras; *Dix-neuf secondes*.

Résumé: cet article présente le texte littéraire comme outil pour l'enseignement-apprentissage de langues. On part de la prémisse que les attentes de l'apprenant et ses repères culturels sont importants pour qu'il devienne

1. Professora Adjunta da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade Federal de São Paulo. Campus de Guarulhos. e-mail: alramazzina@uol.com.br

un lecteur critique, autonome. La notion de prélecture est fondamentale pour atteindre ce but, comme on montrera à travers un cours sur le roman *Dix-neuf secondes* de Pierre Charras. La prélecture apparaît, dans un premier temps, par une activité ludique ayant comme support le concept de *previewing* (GIASSON, 2004). Ensuite, des fiches mènent l'apprenant à connaître l'œuvre et son auteur. Le premier chapitre est donc abordé à partir d'éléments présents dans le récit même (implicites, explicites, etc.) pour reconstruire le puzzle narratif qui synthétise une histoire d'amour en 19 secondes.
Mots-clé: Prélecture; Texte littéraire; Récit; Pierre Charras; *Dix-neuf secondes*.

1 Introdução: entre ansiedade e expectativa

Vivemos a era da informatização e a expectativa de que, a cada momento, novas ferramentas sejam inventadas para substituir outras que já se mostram obsoletas, mesmo que apresentem pouco tempo de uso. Recentemente, descobrimos em meio às novas tecnologias, o nascimento do *livro eletrônico* e, em decorrência disso, assistimos a uma nova expectativa em relação à leitura e ao meio pelo qual ela será veiculada.

Contudo, mais do que a incerteza sobre qual mídia nos remeterá à leitura, impressa ou digital, vivemos também o

questionamento de até quando teremos leitores, pessoas que desejam ler e encontram prazer no ato da leitura.

Se acreditarmos que, independente da mídia específica, teremos sempre leitores e que a leitura perdurará, devemos então nos preocupar com o modo pelo qual um romance ou qualquer outra forma escrita, conseguirá capturar o leitor. O envolvimento com um processo de leitura, independentemente de sua natureza e de seu objetivo imediato – pessoal, acadêmico ou profissional – nos remete, em geral, a angústias e expectativas antes mesmo de nos lançarmos a esse atividade propriamente dita. Talvez essas angústias e expectativas possam ser pensadas através da reflexão de Daniel Pennac sobre os direitos do jovem leitor, aquele que desejamos iniciar no processo da leitura:

> En matière de lecture, nous autres 'lecteurs', nous nous accordons tous les droits, à commencer par ceux que nous refusons aux jeunes gens que nous prétendons initier à la lecture.
> 1. Le droit de ne pas lire.
> 2. Le droit de sauter des pages.
> 3. Le droit de ne pas finir un livre.
> 4. Le droit de relire.
> 5. Le droit de lire n'importe quoi.
> 6. Le droit au bovarysme (maladie textuellement transmissible).
> 7. Le droit de lire n'importe où.

8. Le droit de grappiller.
9. Le droit de lire à haute voix.
10. Le droit de nous taire.

Je m'en tiendrai arbitrairement au chiffre 10, d'abord parce que c'est un compte rond, ensuite parce que c'est le nombre sacré des fameux Commandements et qu'il est plaisant de le voir pour une fois servir à une liste d'autorisations.

Car si nous voulons que mon fils, que ma fille, que la jeunesse lisent, il est urgent de leur octroyer les droits que nous nous accordons. (PENNAC, 1992, p. 162-163) [2]

2. Em matéria de leitura, nós, os "leitores", nos concedemos todos os direitos, a começar pelos que recusamos a essa gente jovem que pretendemos iniciar na leitura.
1.O direito de não ler.
2.O direito de pular páginas.
3.O direito de não terminar um livro.
4.O direito de reler.
5.O direito de ler qualquer coisa.
6.O direito ao bovarismo.
7.O direito de ler em qualquer lugar.
8.O direito de ler uma frase aqui e outra ali..
9.O direito de ler em voz alta.
10.O direito de calar.
Fico, arbitrariamente, com o número 10, primeiro porque faz conta redonda, depois porque é o número sagrado dos famosos Mandamentos e é agradável vê-lo, por uma vez que seja, servir a uma lista de autorizações.
Porque se quisermos que filho, filha, que os jovens leiam, é urgente lhes conceder os direitos que proporcionamos a nós mesmos. (Pennac, 1993, pp. 139-140).

A lista de Pennac sintetiza a tensão entre angústia e expectativa que compõe o momento imediatamente anterior ao início da aventura da leitura de uma obra específica. A ideia de que a obra possa nos aborrecer a ponto de querermos deixá-la antes de seu término, por exemplo, ou mesmo de simplesmente não ler, apontam para a possibilidade da frustração que se insere, de modo mais ou menos explícito, no leque de sentimentos do leitor diante do texto. Por outro lado, a ideia de que se queira ler em todo lugar, em voz alta, de reler, sublinham o lado positivo dessa expectativa de pré-leitura.

De fato, como sugere Pennac, tomar como modelo os 10 Mandamentos já nos dá autoridade quando lemos. Mas devemos nos perguntar: Como levar os jovens leitores a exercer esses direitos? De que maneira queremos iniciá-los em sua história de leitura? Como professores, somos capazes de resolver esse impasse e outorgar direitos aos nossos jovens aprendizes? Buscamos soluções para ansiedades e expectativas de nosso público? É preciso perguntá-lo porque, ainda que seja verdade que somos capazes de encontrar nesses direitos, várias possibilidades para a leitura, encontramos também frustrações ao praticá-los. Quantas vezes, abandonar uma leitura penosa nos custou mais do que levá-la a cabo? Quantas vezes nos reprovamos por estar "perdendo nosso tempo" com leituras que não nos darão nenhum fruto?

2 Iniciando a leitura: a sedução

Face a essa problematização, propomos aqui um, entre tantos caminhos, para explorar, em aula de língua estrangeira, a polissemia do texto literário oferecendo meios para tornar a leitura mais prazerosa e buscar a formação de leitores que se deixem seduzir pelo texto. Ao buscarmos uma iniciação em leitura em aula de língua estrangeira, buscamos também contribuir para que esses meios possam ser usados em língua materna.

Incitar o aprendiz a ler em espaços acadêmicos não constitui novidade. Parece-nos, porém, que, por vezes, essa tarefa se mostra difícil frente a tantas outras atividades com as quais o professor se depara em sua jornada acadêmica. No dia a dia, é mais fácil elaborar questionários e dar ao aprendiz para que trabalhe individualmente e, posteriormente, corrigir essa atividade em sala de aula, – sem nenhuma preparação prévia para essa tarefa – a pensar em possibilidades para fugir desse paradigma. Durkin aponta os pressupostos teóricos implícitos nessa prática comum quando nos lembra que:

> Il serait difficile de trouver quelqu'un qui ne soit pas d'accord avec l'affirmation que lire et comprendre sont synonymes, cependant, ce n'est que depuis peu que les chercheurs et les praticiens ont dirigé leurs efforts

> vers l'enseignement de la compréhension en lecture. Auparavant, on semblait croire que le fait de poser des questions sur le contenu du texte amenait les élèves à mieux comprendre le texte. Cette position a eu comme conséquence pédagogique d'inciter les enseignants à évaluer constamment en classe ce qui n'avait pas été enseigné. Un autre résultat de cette conception a été de laisser croire que le meilleur moyen de régler les problèmes de compréhension était de poser des questions additionnelles. (DURKIN, apud GIASSON, 2004, p. 26)[3].

A observação de Durkin nos alerta para o fato de que nem sempre a fórmula "leitura + questionário" resulta em "leitura de fato". Isto é: há uma leitura e compreensão, mesmo para aqueles que se entregam realmente à atividade de ler. E os efeitos negativos do uso acrítico dos "questionários de compreensão" se tornam mais evidentes quando se observa, na prática quotidiana, o fato de que muitos aprendizes, em vista da quantidade de

3. Seria difícil encontrar alguém que não concordasse com a afirmação de que ler e compreender são sinônimos; entretanto, só recentemente os pesquisadores e os técnicos direcionaram seus esforços para o ensino da compreensão em leitura. Antigamente, parecia-se acreditar que o fato de fazer perguntas sobre o conteúdo do texto levava os alunos a compreender melhor o texto. Esta posição teve como consequência pedagógica incitar os professores a avaliar continuamente em classe o que não havia sido ensinado. Outro resultado dessa concepção foi o de fazer acreditar que o melhor meio de resolver os problemas de compreensão era o de fazer perguntas adicionais. (DURKIN, apud GIASSON, 2004, p. 26, tradução nossa).

trabalho ao qual se deparam a cada dia, decidem pelo meio mais fácil de "colher" aqui e ali respostas aos questionários, sem ler, de fato, o texto.

O resultado é que essa fórmula acaba colaborando para que o aprendiz/leitor não leia o que o professor solicitou e não construa o hábito de leitura. É necessário, então, encontrar meios que auxiliem, de fato, o aprendiz a se tornar leitor, e a se interessar por novas leituras. Face a essa problemática, buscaremos oferecer outro meio, que não o dos tradicionais questionários, para alcançarmos esse objetivo. Esperamos, com isso, quem sabe, oferecer novas perspectivas para que tanto aprendiz quanto professor se deixem seduzir pelo prazer da leitura. Partiremos da premissa de que as expectativas do leitor (como aquelas ligadas ao gênero) e suas referências culturais precisam ser levadas em conta na preparação de uma aula que ajude o aprendiz a se tornar leitor crítico e autônomo.

Já temos consciência, conforme se insistiu, de que não basta apenas sugerir uma leitura e solicitá-la a partir de questionários em que o aprendiz/leitor busca apenas as respostas adequadas em meio a uma densa narrativa. É importante que os mecanismos de auxílio ao desenvolvimento do processo de leitura ajudem e orientem o leitor em seu percurso e não deem, apenas, tarefas para serem cumpridas. Giasson (2004) diz que:

> Aujourd'hui cependant, on est de plus en plus conscient que l'enseignement de la compréhension doit aller plus loin que le simple fait de poser des questions ou faire répéter les tâches de lecture par les élèves. (…) De plus, on admet maintenant que l'élève doit être actif : aucun apprentissage ne se fait sans la participation de l'apprenant. Traditionnellement, l'élève était considéré comme un 'vase vide' et on tenait pour acquis que l'enseignant possédait les connaissances et devait les transvaser dans la tête de l'apprenant. Maintenant, on conçoit l'élève comme un 'apprenti' qui cherche du sens dans ce qu'il fait. (GIASSON, 2004, p. 27)[4].

Muito diferente da *tabula* rasa que a pedagogia antiga supunha, o aprendiz/leitor traz para a sala de aula, como sugere Giasson, a sua bagagem de mundo e sua experiência acadêmica anterior. O professor hoje tem consciência disso e não acredita mais que encontrará um aprendiz ingênuo, sem nada a oferecer em qualquer que seja o projeto. Por essa razão, propomos aqui um percurso que não poderá ser explorado em *19 segundos*, mas

4. Hoje, entretanto, estamos cada vez mais conscientes de que o ensino de compreensão deve ir além do simples fato de fazer perguntas ou de pedir aos alunos para repetirem as tarefas de leitura. (…) Além disso, hoje admitimos que o aluno deve ser ativo: nenhuma aprendizagem ocorre sem a participação do aprendiz. Tradicionalmente, o aluno era considerado como um 'vaso vazio' e considerávamos que o professor possuía o conhecimento e devia transferi-lo para a cabeça do aprendiz. Atualmente, vemos o aluno como um 'aprendiz' que busca sentido no que faz. (GIASSON, 2004, p. 27, tradução nossa).

que buscará oferecer ao leitor meios para descobrir como entrar no metrô de Paris e para acompanhar de perto o escritor Pierre Charras em seu romance *Dix-neuf secondes*.

3 O ponto de partida: a pré-leitura

Sabemos que o ponto de partida de uma leitura constitui um dos momentos cruciais desse processo. É, ainda uma vez, Giasson quem nos lembra:

> ... pour faciliter l'apprentissage de l'élève, l'enseignant ne découpe pas l'habilité à acquérir en sous-habilités, mais donne plutôt à l'élève **un soutien maximum au point de départ.** Il permet donc à l'élève, par la quantité d'indices et d'aide qu'il lui apporte, d'accomplir la tâche en entier dès cette étape. A mesure que l'élève progresse, l'enseignant pourra diminuer ce soutien. (GIASSON, 2004, p. 28)[5].

Logo, retomando essa ideia de que o ponto de partida é fundamental para sustentar e expandir a continuação da

5. ...para facilitar o aprendizado do aluno, o professor não recorta a habilidade de aquisição em sub-habilidades, mas prefere dar ao aluno **um apoio máximo no ponto de partida**. Ele permite então ao aluno, pela quantidade de índices e de ajuda que lhe traz, executar a tarefa na íntegra a partir dessa etapa. À medida que o aluno progride, o professor poderá diminuir esse suporte. (GIASSON, 2004, p. 28, tradução nossa).

leitura, começaremos nosso *parcours* usando estratégias que permitem incrementar, ao máximo, esse início. Em um primeiro momento, usaremos a técnica da pré-leitura que pode ser explorada de diversas maneiras e que se mostrará fundamental para alcançarmos esse objetivo primeiro de contextualização e antecipação. Cuq (2005) observa :

> Pour restituer un minimum l'authenticité du choix d'un livre à lire et surtout pour créer des conditions favorables à la réception d'un texte, il est quelques fois très judicieux, avant la lecture, de l'interroger en analysant son titre, en observant sa présentation iconique, sa physionomie typographique pour en repérer sa structure, son type de discours, le genre auquel il appartient ; confronter ces informations recueillies à la couverture, à la quatrième de couverture, à la préface, à des jugements de critiques puisés dans la presse, à des donnés sociohistoriques, bref à tout l'appareil paratextuel et/ou à un cadre contextuel qui donnent à voir ou qui éveillent l'imaginaire, suggère déjà tout un programme. **Lorsque ces éléments ne paraissent pas pertinents, l'étape de la prélecture peut reposer sur des activités ludiques à partir d'un mot thème ou sur des mots pivots qui permettent d'anticiper le contenu du texte ou faciliter la lecture.** Ces activités, conduites sous la forme d'un remue-méninges, consistent donc à pré-dire le texte et **créent un horizon d'attente propice à une meilleure**

> **réception du texte** : la lecture invalidera le scénario dressé par la formulation d'hypothèses par l'apprenant et par le groupe classe et établira une interaction intime entre l'objet texte et le lecteur[6]. (CUQ, 2005, p. 421, grifo nosso).

Utilizando atividades de pré-leitura, temos à mão a realidade do leitor conjugada ao despertar de seu imaginário. A partir daí, a continuação se dará através da leitura do texto propriamente dito. Através desse processo, o surgimento de uma nova forma de ler, de pensar, de antecipar, de se colocar frente à experiência do texto literário poderá ser descoberta pelo aprendiz/leitor. E esse processo de exploração prévia de saberes e expectativas que se dará antes mesmo de o aprendiz ler o primeiro capítulo da obra.

6. Para restituir um mínimo de autenticidade da escolha de um livro para ler e, sobretudo, para criar condições favoráveis à recepção de um texto, é, às vezes, muito judicioso, antes da leitura, interrogá-lo analisando seu título, observando sua apresentação icônica, sua fisionomia tipográfica para notar sua estrutura, seu tipo de discurso, o gênero ao qual pertence; confrontar essas informações colhidas na capa, na quarta capa, no prefácio, em julgamentos críticos da imprensa, em dados sócio-históricos, em suma, em todo o aparelho para-textual e/ou em um quadro contextual que mostram ou despertam o imaginário, já sugere um programa. **Quando esses elementos não parecem pertinentes, a etapa de pré-leitura pode repousar em atividades lúdicas a partir de uma palavra tema ou em palavras pivôs que permitem antecipar o conteúdo do texto ou facilitar a leitura.** Essas atividades, conduzidas sob a forma de "tempestade de ideias", consistem então em predizer o texto e criam um horizonte de espera propício para uma melhor recepção do texto: a leitura invalidará o cenário criado pela formulação de hipóteses pelo aprendiz e pelo grupo classe e estabelecerá uma interação mínima entre o objeto texto e o leitor. (CUQ, 2005, p. 421; tradução nossa).

Seguindo esse conceito, oferecem-se sugestões para sua aplicação em uma aula que tenha por base o romance de Charras. Nessa proposta, acontecerá em um primeiro momento, uma atividade lúdica (um jogo de cartas sobre as estações de Paris) que será sugerida ao aprendiz e que terá como objetivo mostrar um pouco do funcionamento e da história do metrô de Paris – palco do romance – e de suas estações. Esse jogo de cartas foi confeccionado a partir do livreto *L'Itinérant: Au fil des lignes du métro*; além disso, serão necessários para a atividade um tabuleiro magnético com o mapa do metrô, marcadores em formato de ímãs para cada equipe (com formatos diversos, distinguindo as equipes) e um sino.

Antes de o jogo começar, o aprendiz é convidado a descobrir o mapa de Paris (a partir do tabuleiro) e a observar as linhas e suas estações. O grupo de aprendizes é então dividido em equipes e um dos participantes pega uma carta (com uma curta história de uma estação do metrô de Paris) e a lê para todas as equipes; nesse texto, haverá sempre alguma pista para que o aprendiz possa adivinhar o nome da estação (por exemplo: "*Le décret du 29 septembre 1860 déclara d'utilité publique la construction d'une salle d'**Opéra** sur un emplacement qui lui fut réservé. Le monument fut édifié par Charles Garnier de 1861 à 1874. Il abrite l'Académie nationale de musique et de danse*", grifo nosso)[7].

7. O decreto de 29 de setembro de 1860 declarou de utilidade pública a construção de

Durante a leitura, o aprendiz que primeiro descobrir o nome da estação deve correr, tocar o sino, dizer o nome correto da estação e marcá-la no tabuleiro com o símbolo de sua equipe. O objetivo é que o aprendiz se familiarize com o mapa das estações e consiga imaginar o mundo que corre nos trilhos do subsolo de Paris. O jogo termina quando as cartas terminarem e a equipe que marcar mais pontos, ganha o jogo. Cabe ao professor decidir o tempo da duração do jogo ao escolher quantas cartas vai utilizar. No jogo que serve de pré-leitura a essa obra, a carta *estação Nation* é essencial e deve estar presente pois é ali que o romance tem seu ponto central.

3.1 Usando a "técnica *previewing*"

Curiosidade

Esse jogo funciona como um primeiro momento em que o professor vai buscar capturar a atenção do aprendiz/leitor para buscar seduzi-lo a ler o romance. Segundo Giasson, a "técnica do cenário" (*previewing*) consiste em

uma sala de **Ópera** em um local que lhe foi reservado. O monumento foi construído por Charles Garnier entre 1861 e 1874. Ele abriga a Academia Nacional de música e dança. (tradução nossa)

uma estratégia para preparar a leitura e pode ser comparada aos *traillers* de filmes no cinema. Nessa técnica, três etapas são importantes - e nosso jogo faz parte da primeira delas:

> **Section qui pique la curiosité des élèves**. La préparation à la lecture commence par une partie destinée à attirer l'attention des élèves et à activer leurs connaissances sur le sujet. Après cette présentation suit une discussion dont le but est de faire participer activement les élèves à la démarche. » (GIASSON, 2004, p. 179-180).[8]

A continuação dessa etapa, em que a atenção do aprendiz está voltada para o contexto do metrô e suas estações se dá a partir de uma foto da estação *Nation* que será projetada. No momento anterior, o aprendiz já construiu uma imagem do metrô e de suas estações e desse modo, pode adicionar mais uma imagem à reserva de arquivos que está acumulando para, assim, aguçar a curiosidade com a sequência das atividades.

Dando continuidade à introdução desse tema, pois ele é fundamental para o desenrolar da narrativa, uma sequência de *slides* organizados em um *power point* elaborado pelo professor,

8. **Seção que desperta a curiosidade dos alunos.** A preparação à leitura começa por uma parte destinada a chamar a atenção dos alunos e a ativar seus conhecimentos sobre o assunto. Após essa apresentação, segue uma discussão cujo princípio é o de fazer com que os alunos participem ativamente da atividade. (tradução nossa)

com quadros explicativos (conferir abaixo *slides* 1 e 2), ilustrará o modo como as ramificações/linhas (*rames*) do metrô de Paris são nomeadas.

Slide 1



Noms des *missions*: la première lettre du nom du train (appelé « mission ») correspond à la gare d'arrivée

Lettre	Destinations	Codes missions
B	La Défense	BABY, BETY, BLEU, BORA, BORE, BOUL, BRIN, BROU, BTON
O	Torcy	ORKA, ORLY, OVEN
P	Paris-Saint Lazare	PUCE, PUCU
Z	Saint-Germain-en-Laye	ZARA, ZEBU, ZEMA, ZEUS, ZHAN, ZINC, ZWIC

On note que la lettre-code ne correspond *jamais* à l'initiale de la station terminus

Figura 1: nomeação das linhas de metrô de Paris - 1

Slide 2

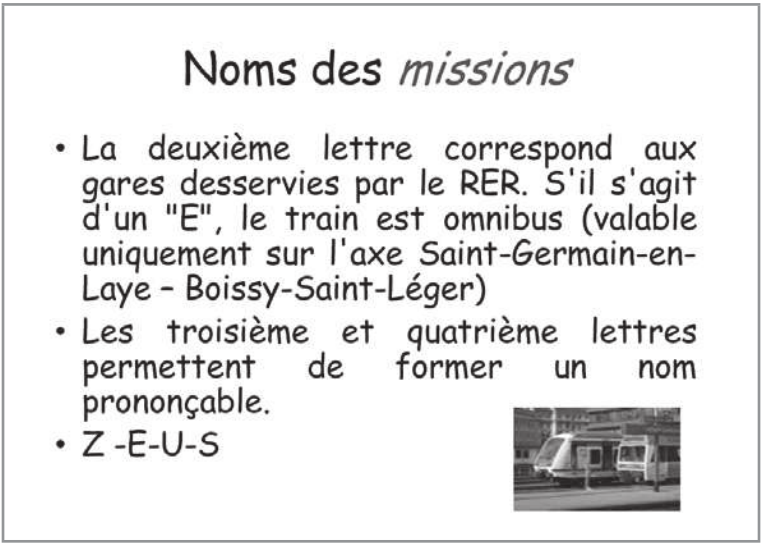


Figura 2: nomeação das linhas de metrô de Paris – 2

Esses quadros são de grande utilidade, pois despertam a curiosidade e, por isso, são bem recebidos pelo aprendiz. Eles serão agentes facilitadores para a continuação da leitura e colaborarão para a compreensão do desenrolar do romance. Entre esses nomes, o da linha/ramificação *Zeus* estará presente. Nessa etapa, esse nome apenas aparecerá entre os outros como se fosse um mero exemplo. Mas sua apresentação dará ao aprendiz, posteriormente, a sensação de familiaridade com o nome do deus grego que terá papel significativo na narrativa.

Sinopse

Após ter percorrido o metrô de Paris e ter descoberto um pouco de suas linhas e de seus segredos, isto é, superada a primeira etapa de pré-leitura, o aprendiz é convidado a trabalhar em dupla para descobrir um pouco sobre o autor em questão, Pierre Charras, em uma atividade tipo *A/B* (conferir abaixo *slide* 3) com dados sobre o autor e o resumo do livro.

Slide 3

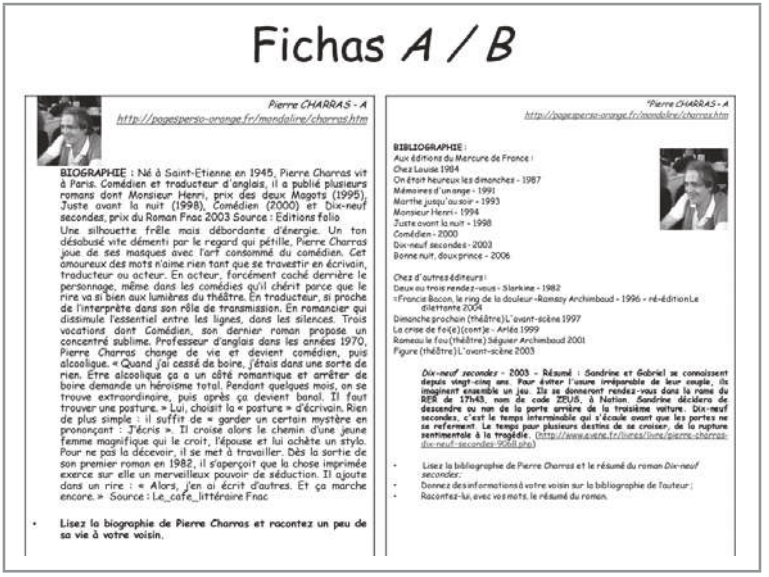


Figura 3: atividade tipo A/B

Essa atividade surge como a segunda etapa do processo que Giasson chama de "técnica do cenário" (*previewing*): **Synopsis**. « L'enseignant présente ensuite un synopsis de l'histoire incluant le personnage principal, la situation initiale et les grandes lignes de l'intrigue jusqu'au point culminant de l'action. [9]» (GIASSON, 2004, p. 180)

Nessa atividade, o aprendiz descobre, através do curto resumo do livro, que *dezenove segundos* é o tempo que as portas da linha/ramificação do metrô ficam abertas para a entrada e saída dos passageiros. Descobre, também, que esse tempo será determinante para o modo como o autor estruturou a sequência de sua narrativa.

Predição

Ainda dando prosseguimento a essa fase de "técnica do cenário" (*previewing*), o aprendiz realiza o que Giasson chama de 'questões de predição': "***Questions de prédiction"***. L'enseignant pose ensuite des questions qui encouragent les élèves à prédire la suite de l'histoire. S'il y a lieu, il explique les termes nouveaux.[10] » (GIASSON, 2004, p. 180).

9. **Sinopse**. "O professor apresenta em seguida uma sinopse da história incluindo o personagem principal, a situação inicial e as linhas principais da intriga até o ponto culminante da ação". (tradução nossa)

10. "Questões de predição" . O professor faz, em seguida, questões que encorajam os alunos a predizer a sequência da história. Se convém, ele explica os novos termos. (tradução nossa)

Nessa etapa, um debate é iniciado pelo professor que propõe ao aprendiz imaginar a continuação da história. É importante que o aprendiz tenha liberdade para se expressar e ousar, conjugando os elementos de sua própria imaginação aos elementos já descobertos em sala de aula para experimentar a elaboração de uma narrativa.

Terminada a fase de pré-leitura e de familiarização com o autor e os indicativos da obra, o aprendiz é convidado a ler as cinco primeiras páginas do romance (onze primeiros parágrafos) do primeiro capítulo cujo nome é *Zeus*.

4 A leitura começa: organizando informações

Logo em seguida, o aprendiz é solicitado a completar um quadro sobre a leitura (conferir quadro abaixo), fazendo um levantamento de informações relevantes para a continuação de seu percurso:

DERNIER RENDEZ-VOUS	
RAISON DU JEU	
LA DERNIÈRE NUIT	

ACTEURS	
OÙ	
RAME	
ZEUS	
HEURE	
VOITURE	
NOM DU TRAIN	

Quadro 1: Quadro de levantamento de informações

Uma nova discussão em grande grupo é feita a partir das pistas da narrativa coletadas pelo aprendiz. Nessa etapa, o aprendiz está reconstruindo a trama narrativa que o autor começa a traçar. O estudo feito a partir de um quadro com informações relevantes para pontuar tempo, lugar, causa e personagens, mostra-se extremamente importante, pois auxilia o aprendiz/leitor a reter de modo mais substancial, informações que lhe seriam necessárias ao decorrer da continuação da leitura e que poderiam, sem esse estímulo, passar despercebidas. É nesse sentido que Cornaire observa:

> La réserve sensorielle capte les premières impressions visuelles sous forme d'images des mots qu'elle va retenir durant un quart de seconde environ. Elle procède ensuite à une première sélection dans le corpus d'information et achemine ces mots vers la mémoire à court terme ; celle-ci va alors attribuer un sens aux mots qui ont été perçus. La mémoire à court terme conserve cette information, et au cours des fixations subséquentes, d'autres éléments vont pouvoir s'ajouter à ceux qui sont déjà là.[11] (CORNAIRE, 1999, pp. 16-17).

Ao completar o quadro, o aprendiz/leitor consegue armazenar dados importantes em sua memória que podem ir se modificando ou aumentando à medida que novas informações vão se revelando. Após essa primeira leitura e esse primeiro contato com a narrativa de Charras, o aprendiz é convidado a reler o primeiro capítulo (nessa etapa, até o final) que será dividido em temas, sugeridos pelo professor e que serão discutidos pelos grupos. Os temas serão sorteados através de cartões contendo frases indicativas do romance:

11. A reserva sensorial capta as primeiras impressões visuais sob forma de imagens das palavras que vai fixar durante um quarto de segundo aproximadamente. Ela procede em seguida, a uma primeira seleção no corpo da informação e encaminha essas palavras para a memória de curto termo; essa vai então atribuir um sentido às palavras que foram percebidas. A memória de curto termo conserva essa informação e, no decorrer das fixações seguintes, outros elementos podem se integrar àqueles já existentes ali. (tradução nossa)

1. « Trop de roman photo » (*J'avais échafaudé un scénario…pickpocket*) ;
2. « Trac » (*ce qui m'avait séduit…il s'appelait trac*) ;
3. « Rentrer chez nous et me retrouver chez moi (*nous avions aussi prévu… chez moi*) ;
4. « Nous habitions ensemble, mais l'un sans l'autre » (*cependant, notre séparation… désormais superflue)* ;
5. « Au lieu de nos sauver, ce rendez-vous allait nous perdre » (*au-dessus de ma tête… de temps*) ;
6. « J'étais prisonnier du cadre » (*mais je ne parvins… furtive et honteuse*) ;
7. « Ce serait un fait divers» (*il y avait bien… journée blanche*) ;
8. « Peu commode » (*une question… tous les deux*) ;
9. « C'est alors que se produisit l'improbable » (*le bloc d'attente… du cimetière du soleil*).

Ainda em equipes e, posteriormente, em grande grupo, uma discussão é feita sobre o modo pelo qual o narrador arquitetou cada parte do jogo que propõe à sua mulher, com duração de *dezenove segundos*. Após essa leitura e a discussão em grande grupo conduzida pelo professor, o aprendiz descobre, de forma mais consistente, como o início da trama é planejado pelo autor e os efeitos dessa opção narrativa. É o momento de colocar Zeus em ação.

Nessa nova etapa, o aprendiz deve buscar no primeiro capítulo, todas as frases se referindo a Zeus (cf. frases no *slide*

4). Mesmo já tendo lido esse capítulo, o aprendiz se surpreende, ao reler, com a quantidade de vezes que o deus grego é citado. A seguir, em grande grupo, uma nova discussão é lançada, dessa vez sobre o modo como o narrador insere Zeus em sua trama e como lhe confere papel relevante em sua narrativa. O professor conduzirá essa discussão e mais uma vez mostrará um *slide* (cf. *slide* 4) para lembrar ao aprendiz a importância de Zeus, deus todo poderoso, não apenas no romance mas também na mitologia:

Slide 4



Figura 4: Quadro sobre Zeus

5 Conclusão

Finalmente, após todo esse percurso de introdução ao romance destacando os pontos que nos parecem cruciais para a narrativa de Charras, acreditamos que o aprendiz esteja pronto e fortemente estimulado a iniciar seu trabalho de leitura solitária. É importante que o professor tome consciência do papel ativo que pode exercer com um trabalho dessa natureza para colaborar com a formação do aprendiz/leitor. Herber e Nelson-Herber nos lembram de modo significativo que "On ne peut s'attendre à ce que les élèves deviennent des lecteurs autonomes de façon autonome." (apud GIASSON, 2004, p. 34).[12]

A autonomia que tanto desejamos para nosso aprendiz, e que é um dos objetivos de nosso percurso como professor, só poderá ser conquistada se fizermos parte desse processo. Ao final dessa experiência de iniciação ao processo de leitura do texto literário, o professor foi agente ativo para que o aprendiz dê início a um processo frutífero e prazeiroso de leitura.

Quanto ao aprendiz, nesse processo por nós trabalhado, podemos verificar curiosidade e grande interesse em continuar a leitura para, finalmente, descobrir qual o desfecho que o narrador dará após transformar uma história de amor em um jogo que só pode durar *19 segundos*.

12. Não se pode esperar que os alunos se tornem autônomos de modo autônomo. (tradução nossa).

O romance não será esquecido ou retomado sem um trabalho prévio: atividades para a continuação da leitura estarão previstas pelo professor e serão por ele trabalhadas ao longo do seu percurso. Porém, o prazer da leitura que o aprendiz pode descobrir nesse trajeto durará – pelo menos assim esperamos – bem mais do que 19 segundos e contribuirá para a formação de um leitor profundamente interessado no texto, independente da mídia em que seja veiculado.

Referências

CHARRAS, Pierre. *Dix-neuf secondes*. France: Mercure de France, 2003.

CORNAIRE, Claudette. *Le point sur la lecture*. Paris : CLÉ International, 1999.

CUQ, Jean-Pierre & GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, 2005.

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture* . Montréal : Gaëtan Morin Éditeur Itée, 2004.

PENNAC, Daniel. *Comme un roman*. France : Éditions Gallimard, 1992.

_____. *Como um romance*. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SYLVESTRE, Dan. *Au fil des lignes du métro*. Paris : L'Itinérant, Hebdomadaire édité par la SARL de Presse, 1997.

ZICARTOLA E QUE TUDO MAIS VÁ PRO INFERNO! (1991): A CRÔNICA DE UM BRASIL DESIGUAL EM JOÃO ANTÔNIO

Carlos Alberto Farias de Azevedo Filho[1]

Resumo: conhecido por ser um dos mestres do conto brasileiro contemporâneo, o escritor-jornalista João Antônio (1937-1996), autor de *Malagueta, Perus e Bacanaço* (1963), também enveredou pela crônica, tendo publicado vários textos tanto em jornal quanto em livro. Interessa-nos examinar um dos últimos livros da carreira do escritor, que tem como título *Zicartola e que tudo mais vá pro inferno!* (1991), originalmente dirigido ao público infanto-juvenil dentro da série Diálogo. A partir do referencial teórico e metodológico de autores como Candido (1992) e Sá (1985), encaramos a crônica de João Antônio como uma rica faceta de um escritor polígrafo que transitou hibridamente entre o jornalismo e a literatura, entre o conto, memórias e a crônica.

Palavras-chave: João Antônio (1937-1996); Jornalismo e literatura; Crônica.

1. Doutor em Literatura Unesp/Assis e professor do Departamento de Comunicação e Turismo (Decomtur) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), autor dos livros João Antônio, repórter de Realidade (Idéia, 2002) e de A voz da infância e outras vozes (Lattus, 2010). e-mail: carlosazv@bol.com.br

Abstract: known for being one of the masters of contemporary Brazilian short story, the writer-journalist João Antônio (1937-1996), author of *Malagueta, Perus and Bacanaço* (1963), also moved into chronic, having published several texts in both paper and in the book. We are interested in examining one of the last books of the writer's career, which is entitled *Zicartola e que tudo mais vá pro inferno!* (1991), originally addressed to children and youth within the *Dialogo* series. From the theoretical and methodological framework of authors such as Candido (1992) and Sá (1985), we see the chronicle of João Antônio as a rich facet of a writer that passed polygraph hybrid and between journalism and literature, including short stories, memories and chronic .
Keywords: João Antônio (1937-1996); Journalism and literature; Chronic.

1 Introdução

O paulista João Antônio (1937-1996) foi um dos principais escritores brasileiros surgido nos turbulentos anos 60. Teve sua estreia literária com a coletânea de contos *Malagueta, Perus e Bacanaço*, publicada em 1963 pela editora Civilização Brasileira, de Ênio Silveira. O que impressionou a crítica da época foi justamente a pouca idade do autor (vinte e poucos anos) e a grande qualidade, intensidade e atmosfera

dos contos situados no universo da malandragem paulista no final da década de 50.

O desenvolvimento posterior de sua obra vai ser impulsionado pela atividade jornalística, profissão que dialogou profundamente com a escrita de João Antônio, chegando até mesmo a orientá-la em meados dos anos 70. O fato é que, durante toda a sua vida, o escritor esteve ligado ao jornalismo. Inclusive, os primeiros contos que comporiam o antológico *Malagueta, Perus e Bacanaço* (1963) foram publicados inicialmente nas páginas de *O Estado de S. Paulo*.

Compõem também a obra de João Antônio os seguintes livros: *Leão-de-chácara* (1975, contos), *Malhação de Judas Carioca* (1975, contos e reportagens), *Casa de Loucos* (1976, reportagens), *Calvário e Porres do Pingente Afonso Henriques de Lima Barreto* (1977, biografia), *Lambões de Caçarola* (memória e ficção, 1977), *Ô, Copacabana* (1978, jornalismo e ficção), *Abraçado ao meu rancor* (1985, contos) e *Dama do Encantado* (1996, contos e reportagens).

2 João Antônio, polígrafo

Polígrafo talvez seja a melhor palavra que sirva para sintetizar e para caracterizar as várias facetas da escritura de João Antônio. Desde o início de sua carreira com uma experiência na redação publicitária nos anos 50, passando pelo manejo magistral do gênero conto na sua estreia nos anos 60, passando também

na mesma época a integrar a imprensa, mais precisamente na revista *Realidade*, do grupo Abril, João Antônio é um polígrafo, operando várias sínteses como jornalismo e literatura, memória e jornalismo, memória e literatura, biografia e literatura, música e literatura etc.

Uma das metas de João Antônio era sobreviver unicamente da sua atividade literária. Como não conseguiu, via-se obrigado a militar profissionalmente na imprensa brasileira. É necessário frisar que ele começou a carreira de escritor muito cedo e que a profissão de jornalista foi uma atividade paralela ao mundo das letras.

O jornalismo na vida de João Antônio não atravancava sua produção literária. Pelo contrário, as duas áreas, de certa maneira, se complementavam. Como um dos pioneiros no Brasil a trabalhar dentro da filosofia do chamado Novo Jornalismo (*New Journalism*), modelo norte-americano que usava técnicas da literatura para humanizar as reportagens, João Antônio publicou vários livros que são essencialmente jornalísticos. *Malhação de Judas Carioca* (1975) e *Casa de Loucos* (1976) é a reunião do melhor de sua produção veiculada anteriormente em jornais e revistas.

João Antônio publicou também alguns livros "híbridos" ou de difícil classificação, a exemplo de *Lambões de Caçarola* (1977) e *Ô Copacabana!* (1978) que mesclavam jornalismo e literatura, seguindo a tendência da prosa brasileira da época,

fortemente marcada por um viés experimentalista, misturando gêneros. O primeiro foi definido pelo próprio escritor como sendo um livro de "memória-depoimento-reportagem". Já o segundo pode ser caracterizado como uma prosa experimental que disseca o bairro de Copacabana num relato ao mesmo tempo jornalístico e literário.

Passados quase 15 anos da morte do escritor, o público brasileiro ainda não pode ter acesso à vasta produção de João Antônio em jornais e revistas. No entanto, o trabalho de sistematização e estudo da obra do escritor vem evoluindo bastante graças ao esforço de jovens pesquisadores e professores da Unesp/Assis, no Acervo João Antônio, gerando inúmeros estudos em diversos níveis (iniciação científica, mestrado e doutorado).

Para se ter ideia da quantidade da produção jornalística de João Antônio, basta citar que são mais de 30 anos de militância no "batente" jornalístico, nos mais diversos órgãos da imprensa nacional, tendo ocupado funções que vão da editoria de cidades, passando pela reportagem e indo até a função de cronista diário.

Uma curiosidade é que o contista João Antônio só foi descoberto na sua juventude graças à publicação de seus contos em jornal. Inicialmente o jovem escritor começa a ganhar também alguns concursos literários promovidos pela imprensa brasileira na década de 50, a exemplo dos jornais *Tribuna da Imprensa* e *A Última Hora*.

A ativa colaboração em jornais vai seduzindo o jovem João Antônio, que vê no veículo de comunicação não só um emprego, mas também uma possibilidade de seus textos de cunho literário serem publicados e lidos pelo grande público. Naquela época, muitos dos principais escritores brasileiros de ficção trabalhavam na imprensa, como por exemplo, Antônio Callado.

De certa maneira, a publicação de *Malagueta, Perus e Bacanaço* em 1963, pela Civilização Brasileira, foi uma espécie de senha para que seu autor pudesse se credenciar para trabalhar como jornalista nos grandes veículos de comunicação impressa.

O escritor João Antônio não era apenas mais um candidato à jornalista, mas um autor estreante que obteve elogios importantes de grandes críticos após o lançamento do seu primeiro livro. Além disso, João Antônio recebeu dois Jabuti, prêmio concedido pela Câmara Brasileira do Livro (CBL). Escolhido como autor revelação e tendo seu livro ganho a honraria de ser considerado o melhor livro de contos do ano, o escritor teve as portas dos principais jornais abertas para a sua entrada.

Apenas em 1964, com sua mudança para o Rio de Janeiro, João Antônio pode viver a sua primeira grande experiência como repórter, justamente num ano de grande agitação política, com o golpe militar. É no meio desse contexto agitadíssimo que ele dá seus primeiros passos, publicando uma grande

reportagem no Jornal do Brasil, intitulada "Lapa acordada para morrer". Com certo tom de saudosismo, o escritor lamenta a descaracterização do centro do Rio de Janeiro. João Antônio evoca vários malandros mortos, prostitutas, jogadores de sinuca e outros pingentes-personagens também recorrentes em vários escritos seus.

A temporada no Rio de Janeiro só vai ser interrompida um ano depois, em 1966, quando João Antônio volta a São Paulo para integrar a equipe da recém-criada revista *Realidade*, um dos marcos da imprensa brasileira. A experiência da revista *Realidade* foi estudada por especialistas em Comunicação Social. E todos eles afirmam que o veículo foi um marco para a história recente da reportagem no Brasil. E, de certa forma, a passagem de João Antônio foi um marco também em sua carreira como escritor, uma vez que foi no veículo que ele pode fazer reportagens que marcaram época, muitas vezes fundindo literatura e jornalismo.

A estreia do escritor na revista *Realidade* se deu em outubro de 1967. Do início de *Realidade* para aquele momento, a revista tinha publicado 22 reportagens, revelando as mil faces do Brasil, principalmente um país castigado pelas desigualdades econômicas e por uma ditadura militar desde 1964.

A primeira reportagem publicada por João Antônio não poderia tratar de um assunto diferente daquele que permeia o universo do escritor: o jogo de sinuca. Sob o título "Este homem não brinca em serviço", ilustrada com fotos de Geraldo Mori,

a reportagem discorre sobre o ambiente da sinuca, com suas figuras marginais, bem ao estilo do consagrado *Malagueta, Perus e Bacanaço*, publicado quatro anos antes.

A atuação de João Antônio na revista *Realidade* foi mais efetiva no ano de 1968. É nessa época que ele publica o conto-reportagem "Um dia no cais", apontado por especialistas como sendo um dos primeiros a ousar em termos forma-conteúdo dentro do modelo do chamado *New Jornalism*. O escritor passou um mês convivendo com as mais variadas figuras do porto de Santos, um dos mais movimentados do país.

As técnicas do chamado Novo Jornalismo acompanharam toda a carreira de escritor e jornalista. Para um dos mentores do chamado *New Journalism*, o jornalista norte-americano Tom Wolfe, quatro procedimentos são tidos como fundamentais: a narração cena por cena; a reprodução dos diálogos de forma integral; o ponto de vista em terceira pessoa e finalmente, o relato pormenorizado das atividades da personagem durante o seu dia a dia.

Encerrada a temporada de *Realidade*, João Antônio muda-se novamente para o Rio de Janeiro. Lá, ele vai trabalhar na revista *Manchete*, de linha tradicional, nos moldes das revistas conservadoras norte-americanas. Uma vez no periódico dos irmãos Bloch, o escritor não vai se adaptar a uma redação marcada pela censura e a falta de liberdade. Assim, como um caminho de resistência, João Antônio vai passar a colaborar com

a chamada imprensa alternativa, que surgia com força no final da década de 60 e início dos anos 70.

Segundo Rabaça e Barbosa (1987, p. 329), a expressão imprensa alternativa foi lançada por Alberto Dines em sua coluna "Jornal dos jornais", na *Folha de S. Paulo*. Os autores ressaltam que também se costuma usar o termo "imprensa independente" para compreender o fenômeno. O escritor e jornalista João Antônio também cunhou sua expressão, chamando o movimento periodista de "imprensa nanica", em artigo publicado na época no semanário *O Pasquim*. Segundo Marcos Fearman, ainda conforme Rabaça e Barbosa (apud op. cit.), a chamada imprensa alternativa não surgiu como resposta à grande imprensa, mas para constituir instrumentos de expressão de grupos sociais que não têm voz na grande imprensa.

Foi o próprio Millôr Fernandes, recentemente falecido, que convidou João Antônio na primeira metade dos anos 70 para assinar uma coluna n' *O Pasquim*. *O Pasquim* vai ser um dos mais importantes veículos da chamada imprensa alternativa brasileira. Humor e crítica política se fundem a partir de uma linguagem nova que trouxe ao jornalismo brasileiro um tom informal, meio carioca, próximo da oralidade e distante da chamada norma culta. Na redação do jornal, conviviam Millôr, Jaguar, Ziraldo, Ivan Lessa, Paulo Francis, Sérgio Augusto, entre outros intelectuais.

Kucinski (1991, p.156) afirma que o combate dos jornais como *O Pasquim* à ditadura se deu através do humor e da sátira

contra o poder estabelecido pela força. Segundo ele, um dos traços característicos do jornal foi a grande entrevista provocada e dialogada. E a crescente influência do jornal na classe média brasileira foi motivo de seu enquadramento na chamada Lei de Segurança Nacional, já que setores conservadores do clero da Igreja Católica e das Forças Armadas afirmavam que o periódico "fazia uma campanha contra a família brasileira".

A "morte" do jornal *O Pasquim* vai ser lenta, resultado de vários fatores: a censura, a descaracterização do projeto editorial do periódico, a crise financeira, entre outros. No entanto, a ideia de um jornalismo alternativo fincado na total liberdade iria voltar décadas depois, num contexto totalmente diferente. O jornal foi vendido por Jaguar nos anos 80 a um empresário. E ele vai voltar, por iniciativa de Ziraldo, nos anos 90, sob a forma de *O Pasquim 21*, durante a campanha que objetivava levar Lula à presidência do país.

Depois da experiência de João Antônio em *O Pasquim*, ele vai mergulhar de cabeça na chamada imprensa alternativa. Juntamente com um grupo saído da revista *Realidade*, o autor vai ter uma experiência de construção de um jornal em uma cidade de porte médio, no interior do Paraná. Em 1975, juntamente com outros importantes jornalistas ele vai para Londrina para trabalhar no jornal cooperativo *Panorama*. A experiência dura pouco mais de um ano, mas rendeu alguns personagens que vão

ser incorporados aos livros publicados pelo escritor nos anos 90, na sua última fase.

Seja na grande imprensa ou na imprensa nanica (expressão criada por ele mesmo), João Antônio vai durante décadas seguidas trabalhar em textos que estarão sempre dialogando com o literário.

Ao entendermos esta identidade híbrida moldada ao mesmo tempo no jornalismo e na literatura, observamos que os escritos de João Antônio se espalham ao longo do tempo por revistas, jornais e livros, formando uma imensa teia que atravessa décadas da história recente do Brasil.

A partir de práticas híbridas, os escritos se assemelham aos rizomas descritos por Deleuze (1995), como um labirinto vegetal. Ao se traçar uma cartografia para tentar decifrar os movimentos da obra, tentamos mostrar a heterogeneidade do trabalho do escritor-jornalista, marcado pela multiplicidade de situações e motivos.

3 João Antônio e a literatura "infanto-juvenil"

Zicartola e que tudo mais vá pro inferno! (1991) faz parte de uma fase na carreira de escritor de João Antônio na qual ele investiu na divulgação de seus trabalhos junto ao público infanto-juvenil, em grandes editoras como a Ática, a Scipione e a Atual.

A primeira experiência de João Antônio de trabalhar junto às editoras que publicam para a faixa de público infanto-juvenil nos parece ser fruto da indicação do também escritor Marcos Rey, que o apresentou ao editor Fernando Paixão, resultando na publicação em 1987 do conto *Malagueta, Perus e Bacanaço* na série Rosa dos Ventos, da Editora Ática.

Depois do primeiro contato, já familiarizado com os editores, publicou *Meninão do Caixote* (Atual, quatro edições), *Paulinho perna torta* (Mercado Aberto, 12 edições), *Um herói sem paradeiro- vidão e agitos de Jacarandá, poeta do momento* (contos, Atual, 1993), *Afinação da arte de chutar tampinhas,* pelo Programa Nacional do Livro Didático, Editora Formato (MG), contos, 1993, *Patuléia- gentes da rua* (Coletânea, Ática, 1996) e *Sete vezes rua* (contos, Scipione, 1996).

Fazendo uma rápida análise da obra do escritor, notamos que a presença de João Antônio no segmento infanto-juvenil vai se intensificar na década de 1990, por sinal, sua última fase. Distante do grande público e das livrarias, com muitos dos seus títulos esgotados pela Editora Civilização Brasileira, João Antônio vê como sobrevivência possível a publicação de seus escritos por editoras que trabalham com o público escolar. Inclusive, em vários de seus livros da fase infanto-juvenil temos a presença de encartes destinados às atividades por parte dos alunos e outros com o exemplar do professor, com sugestões de atividades em sala.

A década de 90 vai assinalar também uma intensa colaboração de João Antônio em jornais, na *Tribuna de Imprensa* com resenhas de livros, exercendo a crítica cultural, avaliando os lançamentos editoriais e também lembrando nomes da literatura e cultura brasileira como Lima Barreto e Noel Rosa. O resenhista indaga justamente a condição do escritor numa sociedade periférica e traça o painel sobre a precária estrutura e valorização que se dá ao intelectual, seja ele jornalista ou literato.

Em carta endereçada ao crítico literário Fábio Lucas, datada de 1991, João Antônio comenta justamente sobre o mercado editorial, vejamos:

> Você deverá estar recebendo, dia desses, um exemplar da 4ª edição do meu *Meninão do Caixote*, agora de roupa nova, reeditado pela Atual Editora. E também eu, não sou melhor que ninguém, entro na fila dos autores brasileiros órfãos, isto é, autores que precisam de uma adoção, como diz Fernando Sabino. É uma edição tentando a adoção dos professores. Pula o sapo por precisão e não por boniteza (...)
> E deverá sair ainda este ano, novo livro meu, pela Scipione, *Zicartola* pela coleção Diálogo. Vamos ver. O nome Zicartola é mágico e elegante, assim o senti desde que o vi pela primeira vez em 1965, ano do IV centenário do Rio de Janeiro. (ANTÔNIO, 2004, p.122-3)

Esta espécie de misto entre "melancolia" e esperança em relação ao mercado das ideias em meados da década de 90, vai coincidir no plano político com a ascensão no Brasil de um pensamento neoliberal e privativista. É justamente na época em que a morte vem tirar João Antônio do convívio com seu público em 1996. *Dama do Encantado* publicado pela Nova Alexandria vai ser seu último livro, uma espécie de síntese entre o jornalismo e a literatura.

4 João Antônio cronista em *Zicartola*... (1991)

Encontramos em *Zicartola e que tudo vá pro inferno!* (1991) sete textos que remetem a cidades diferentes, a saber: Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador. Ramos (1991, p. 3) acredita que o livro é a crônica de três cidades, trazendo uma visão sensível, captando o essencial e promovendo um comovido cortejo de tipos, lugares e momentos. Ele acredita também que as crônicas de *Zicartola*... têm um corte eminentemente popular, sempre sinalizada pela marca invulgar da narrativa.

Em *Zicartola*..., João Antônio nos apresenta textos como "No morro da geada" (uma espécie de crônica da infância do escritor em São Paulo), "Feira" (sobre a feira do bairro do Peixoto, no Rio de Janeiro), "Santas Terezas" (um passeio pelo bairro boêmio carioca), *Zicartola* (sobre a mais famosa casa de samba brasileira), "Querida praça XV" (reformas urbanas no

Rio de Janeiro), "E que tudo mais vá pro inferno!" (uma visão particular de Salvador) e "Vibrações, poeiras e pulgueiros" (uma espécie de crônica sobre o cinema brasileiro).

Um recurso utilizado por João Antônio é a datação dos seus escritos. Todas as crônicas do livro são datadas. Apesar de ter sido lançado no início da década de 90, "Zicartola..." traz textos que foram publicados ao longo da década de 80 (anos 86 e de 88) e um no final da década de 70 (*E que tudo vá pro inferno!*", de março de 1978). A crônica memorialística *No morro da geada* foi publicada originalmente em *O Estado de S. Paulo* e com o título *Nos tempos de menino*, no suplemento *Nas bancas*, do jornal semanal *O país*, datada de 26/12 a 01/01/86. Como assinala Candido (1992, p.14), a crônica é filha do jornal e da era da máquina, daí seu caráter de publicação efêmera, transitória. Ao ser transposta do jornal ao livro, além de leitores, a crônica ganha unidade ao ser reunida com outros escritos que carregam identidade entre si, enfeixados sob um título. É justamente o que veremos em *Zicartola…*

O escritor Ricardo Ramos (1991) destaca que a mobilidade do autor em circular inicialmente por São Paulo, depois pelo Rio de Janeiro e, finalmente, por Salvador vai dar ao escritor a matéria prima para a sua escrita:

> Zicartola, velha casa de samba da Rua da Carioca, tem como subtítulo "e que tudo mais vá pro inferno!", a

> propósito da Bahia. Referência curiosa? Nem tanto. O paulista João Antônio já se iniciou em partido-alto, inovando, criando uma galeria de marginais enfim admitos. Mudando-se para o Rio, no seu elemento, afinou mais ainda um talento inegável. E mesmo nas incursões baianas entendeu tudo, como poucos da boa terra. Resumindo: *fez-se nacional.*
> Temos aqui nosso grande *contista popular*. Dando uma de cronista, o que é ótimo. Porque alia à ficção suas ideias, opiniões, a posição pessoal do escritor. Um João Antônio livre e solto, em plenitude. Admirável. (RAMOS, 1991, p. 3 *grifo nosso*).

Uma escrita que se faz nacional e popular, verdadeiro passeio pela cultura brasileira e também pela memória sobre a literatura e cinema internacionais. Basta ver no glossário especialmente elaborado para edição com a vida de mais de sessenta artistas, escritores e intelectuais citados no texto joãoantoniano.

A primeira crônica do livro é "No Morro da Geada", na qual o escritor dialoga com sua infância pobre, vivida na periferia de São Paulo. Homem já feito, num dia de folga, ele resolve subir o morro e depara-se com o agravamento das péssimas condições de vida dos moradores. As lembranças de um morro poético ainda com ares rurais vão se estraçalhando ao notar que a pobreza foi substituída pela miséria em tempos neoliberais.

A personagem central da crônica é a matriarca Júlia (carinhosamente conhecida como Lula), bisavó do escritor. Severa, ela é uma espécie de elo entre o homem e o menino João Antônio. Doída, a volta ao lugar de nascimento evoca no cronista o desejo de retratar e unir com as mesmas tintas as cores do passado e do presente, uma vez que "[...] o céu me dá vontade de ser pintor." (ANTÔNIO, 1991, p.7). Em todo o momento do texto o desejo de ser pintor, inspirado pelas cores do céu, dialoga também com a construção do Morro da Geada como sendo um lugar multicultural, multirracial. As cores da nuvem branca, dos panos pendurados nos varais e dos meninos e meninas que brincam no morro, constroem a paleta do artista da crônica que busca muitas vezes na pintura o que a palavra não pode exprimir.

O segundo texto do livro *Zicartola…* é a crônica "Feira", datada de março de 1986, ambientada dessa vez no Rio de Janeiro. Juntamente com a mulata Mariuska, João Antônio sai à procura de um país pelo qual sente saudade, uma vez que "quando em quando, me baixa, aqui no Brasil, uma saudade do Brasil" (ANTÔNIO, 1991, p. 15). A crônica "Feira" dialoga com a anterior, uma vez que versa sobre o trabalho do pintor Di Cavalcanti, que queria ser escritor e "deixou crônicas magníficas" (ANTÔNIO, 1991, p. 16). Evocando as cores e sabores do país, a crônica também estabelece um intertexto com "Feiras e mafuás" de Lima Barreto (1881-1922).

A terceira crônica é "Santas Terezas", um passeio pelo bairro boêmio carioca. Com sua ironia e sem citar diretamente o nome do escritor, João Antônio retrata um cronista burguês que mesmo morando em Santa Tereza, não conseguiu trazer para a literatura nem para o jornalismo o espírito fantástico do lugar. No caminhar joãoantoniano por Santa Tereza há paradas e avanços, "desenhando" bares e personagens marcantes. E é neste passeio que ele conclui que se o escritor argentino Jorge Luis Borges fosse morar no Rio de Janeiro, com certeza residiria em Santa Tereza.

Na crônica que dá título ao livro, há um diálogo proveitoso entre o jornalismo e a literatura, uma vez que João Antônio faz uma espécie de perfil da mais famosa casa de samba com um texto que é uma espécie de crônica-perfil de uma época, de um lugar e das pessoas envolvidas no centro e na periferia da trama cultural da música brasileira no século XX. Fruto da junção dos nomes e dos talentos (musical e culinário) de Cartola e Dona Zica, o *Zicartola* é descrito em duas fases pelo escritor. Na primeira, como um lugar intocado e frequentado por compositores, artistas e demais pessoas que gostam do samba. Na segunda fase, já rendido ao turismo voltado ao exótico dos gringos e da classe média "cabeça", o *Zicartola* é alvo fácil do conservadorismo e da falsa intelectualidade de esquerda. A decadência vem quando o lugar começa a ser frequentado por falsos cronistas e pela classe média, que por sinal João Antônio chamava jocosamente de

"classe mérdia". Em *Zicartola* há um sensível perfil do cantor e compositor Cartola, que por sua vez é comparado a poetas como Mário Quintana.

Ainda no Rio de Janeiro, em *Querida Praça XV* é a vez do protesto contra os rumos da "modernização" dos espaços, na qual a construção de um viaduto ("trambolho feio caro e de utilidade discutível" nas palavras do escritor) faz a paisagem da cidade mudar para pior.

O texto *E que tudo mais vá pro inferno!*, que aproveita um trecho de uma música de Roberto Carlos, ambienta-se na cidade baixa de Salvador. Mesmo distante do Rio de Janeiro, João Antônio traça um perfil comparativo entre os músicos Cartola e Batatinha, demonstrando a marginalização sofrida pelo artista baiano. Além disso, o cronista circula pela feira, que mistura odores, produtos e pessoas, na qual ecoa no rádio a música do "rei" Roberto Carlos.

Vibrações, poeiras e pulgueiros é construída através de *flashes* da formação do escritor enquanto espectador de filmes em São Paulo. Ele traça um breve panorama do cinema nacional e estrangeiro dos anos 50 e 60, sobretudo do Cinema Novo de Gláuber Rocha. Remontando aos anos 30, à ditadura de Getúlio Vargas, o autor revive momentos significativos da cultura nacional.

5 Palavras finais

Em *Zicartola e que tudo mais vá pro inferno!* (1991), as habilidades da escrita literária e jornalística de João Antônio fundem-se para construir suas crônicas, conexões entre assuntos que aparentemente não apresentam ligações entre si.

Nas palavras de Candido (1992, p. 14) "a crônica está sempre ajudando a estabelecer ou restabelecer a dimensão das coisas e das pessoas". Este ziguezague do gênero crônica, apontado por Candido (op. cit., p. 20), parece conduzir o leitor a uma viagem, no caso de João Antônio, uma viagem por três cidades brasileiras (São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador), um percurso que contesta de certo modo melancólico a modernidade e seus dilemas.

Captar o urbano e suas transformações, buscar o humano num mundo cada vez mais burocratizado e repensar a cultura brasileira e seus autênticos representantes, parecem ser alguns objetivos buscados pelo cronista João Antônio (1937-1996).

Trata-se de um elegante passeio marcado por um forte sentimento nacional e movido por uma paixão pelo popular, pelo Brasil que muitas vezes parece estar esquecido pelos próprios brasileiros.

Referências

ABDALA JÚNIOR, Benjamin. *Fronteiras múltiplas, identidades plurais*- ensaio sobre mestiçagem e hibridismo cultural. São Paulo: Senac, 2002.

ANTÔNIO, João. *Zicartola e que tudo mais vá pro inferno!*. São Paulo: Scipione, 1991.

ANTÔNIO, João. *Cartas aos Amigos Caio Porfírio Carneiro e Fábio Lucas*. Cotia, SP: Ateliê/Oficina do livro Rubens Borba de Moraes, 2004.

ANTÔNIO, João. *Paulinho Perna Torta*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ANTÔNIO, João. *Patuléia*- gentes da rua. São Paulo: Ática, 1996.

ANTÔNIO, João. *Sete vezes rua.* São Paulo: Scipione, 1996.

ANTÔNIO, João. *Afinação da arte de chutar tampinhas.* Belo Horizonte: Formato, 1993.

ANTÔNIO, João. *Um herói sem paradeiro*- vidão e agitos de Jacarandá, poeta do momento. São Paulo: Atual, 1993.

ANTÔNIO, João. *Meninão do caixote.* São Paulo: Atual, 19991.

ANTÔNIO, João. *Malagueta, Perus e Bacanaço.* São Paulo: Ática, 1987.

AZEVEDO FILHO, Carlos Alberto Farias de. Malagueta, Perus e Bacanaço: estudo sobre a representação do malandro num conto de João Antônio. *Revista Principia*. João Pessoa: Cefet PB, setembro de 1999. Ano III número 7.

AZEVEDO FILHO, Carlos Alberto Farias de. *João Antônio, repórter de Realidade*. João Pessoa: Idéia, 2002.

AZEVEDO FILHO, Carlos Alberto Farias de. *Hibridismo e ruptura de gêneros em João Antônio.* Assis, SP: Unesp, 2008. Tese de doutorado.

BAHIA, Juarez. *Jornal- história e técnica-* história da imprensa brasileira. São Paulo: Ática, 1990.

BELLUCO, Hugo Alexandre de Lemos. *Radiografias brasileiras: experiência e identidade nacional nas crônicas de João Antônio*. Mestrado em Teoria e História Literária. Instituto de Estudo da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 2006 (dissertação de mestrado).

CANDIDO, Antonio. "Vida ao rés-do-chão" In: *A crônica-* O gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil. Campinas: Editora da Unicamp/ Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

CAPELATO, Maria Helena. *Imprensa e história do Brasil.* São Paulo: Contexto/ Usp, 1988.

CORREA, Luciana Cristina. *Do real à ficção: a busca de um retrato brasileiro na construção de personagens de João Antônio*. Assis, SP: Faculdade de Ciências e Letras de Assis/ Universidade Estadual Paulista, 2006 (tese de doutorado).

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*- capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Suelly Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. (volume 4).

FARO, José Salvador. *Revista Realidade: 1966-1968- tempo da reportagem na imprensa brasileira.* Canoas: Ulbra/AGE, 1999.

MORAES, Renata Ribeiro de. *João Antônio de pés vermelhos: atuação do escritor-jornalista em Panorama*. Universidade Estadual de Londrina, 2005. (dissertação de mestrado).

RABAÇA, Carlos Alberto; Gustavo, BARBOSA. *Dicionário da comunicação*. São Paulo: Ática, 1987.

RAMOS, Ricardo. "Prefácio" In: ANTÔNIO, João. *Zicartola e que tudo mais vá pro inferno!.* São Paulo: Scipione, 1991.

KUCINSKI, Bernardo. *Jornalistas e revolucionários*- nos tempos da imprensa alternativa. São Paulo: Scritta, 1991.

SÁ, Jorge de. *A crônica.* (Série Princípios, 5). São Paulo: Ática, 1985.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTO DE FADAS E O ENSINO DE LITERATURA

Fernanda Aquino Sylvestre[1]

Resumo: a literatura ligada à fantasia e ao sobrenatural vem ganhando espaço atualmente. Muitas são as publicações que envolvem o tema. Nesse rastro, diversos contos de fadas voltaram a ser editados. Também surgiram autores que aproveitam os contos de fadas como forma de reler a contemporaneidade, sem perder a essência desse gênero. Partindo dessa realidade, a escola, como elemento formador, não pode deixar de lidar com esse tipo de literatura, que povoa o imaginário de crianças, jovens e até mesmo adultos. Pensando no exposto, este artigo foi escrito com o objetivo de traçar algumas considerações sobre o conto de fadas, desde sua origem, pautada na tradição oral, até a contemporaneidade, mostrando a importância dessa leitura no ambiente escolar.
Palavras-chave: Conto de fadas; Ensino; Literatura infantil e juvenil.

Abstract: the literature related to fantasy and supernatural is becoming more popular nowadays. There are many

1. Professora Adjunta de Língua e Literaturas de Língua Inglesa, da Unidade Acadêmica de Letras, da Universidade Federal de Campina Grande. Atua na graduação e na pós-graduação em Linguagem e Ensino, na mesma instituição.

publications that involve the theme. In this trail, many fairy tales have been edited lately. Some contemporary authors took advantage of fairy tales as a way to reread the contemporary world, without losing the essence of this genre. Concerning what was told above, we believe that the school, as a formative element, cannot fail to deal with this type of literature, which inhabits the imagination of children, young people and even adults. Considering these facts, this article was written in order to draw some considerations about the fairy tale, from its origin, based on oral tradition, to the contemporary, showing the importance of reading in the school environment.
Keywords: Fairy tale. Teaching. Literature for children and young people.

1 Introdução

Tudo que é desconhecido, não compreendido, desperta fascínio, vontade de se explicar. O sobrenatural, nessa perspectiva, seria suscitador de curiosidade, de atração. Na literatura, o sobrenatural está constantemente presente, e uma de suas formas de manifestação é o conto de fadas.

Por "conto de fadas" entende-se aquele conto que pode ou não ter a presença de uma fada, mas sempre apresenta algum elemento sobrenatural como bruxas, gênios, gigantes, objetos mágicos, metamorfoses, entre outros. Esse tipo de conto não

apresenta tempo e espaço dentro de uma realidade conhecida. Por isso, muitos contos de fadas iniciam-se com a célebre frase "Era uma vez", conforme relata Coelho (1987). O conto de fadas tem como enredo básico obstáculos ou provas que precisam ser vencidos e que funcionam como um ritual iniciático, a fim de que o herói alcance sua auto-realização existencial, através da descoberta de seu verdadeiro eu, ou através do encontro da princesa, o ideal a ser alcançado por ele, como também atesta a autora acima mencionada.

Frye (1973) estuda os gêneros literários e define os "modos da ficção". Ele os classifica, relacionando o herói do livro com as leis da natureza e os seres humanos comuns, com os leitores. O primeiro gênero classificado pelo autor é o mito, em que o herói é um ser superior de natureza, em relação aos seres humanos comuns (leitores) e às próprias leis da natureza. O segundo gênero é o da lenda ou do conto de fadas, em que o herói se apresenta, em termos de grau, – não de natureza – como superior ao leitor e às leis naturais. Um terceiro gênero seria o mimético alto, em que o herói é superior em grau ao leitor, mas não perante as leis da natureza. O gênero mimético baixo é o quarto gênero traçado por Frye, que apresenta o herói em igualdade com o leitor e as leis da natureza. O quinto gênero, o da ironia, define o herói como alguém inferior ao leitor.

Quanto ao conto de fadas, é pertinente a afirmação de Frye (1973), de que o herói pertencente a esse gênero é alguém

superior, ou seja, apresenta algo especial em relação aos outros seres humanos ou a natureza devido às suas ações dignas. Ele é merecedor do papel de herói.

Inicialmente, o conto de fadas era uma tradição oral popular, sendo transmitido de uma geração para outra "em torno às lareiras, nas cabanas dos camponeses, durante as longas noites de inverno" (DARTON, 1986, p. 21). Hoje os contos de fadas são tidos como literatura infantil, mas no passado eles pertenciam ao mundo adulto. Por se tratarem de contos divulgados oralmente, não se sabe a autoria dos contos de fadas. Eles eram contados como forma de entretenimento, mas também como ensinamento, tendo, portanto, um valor pedagógico.

A passagem da oralidade para a escrita ocorreu por meio da coleta dos contos orais. Perrault foi um dos primeiros a recolher os contos diretamente da tradição oral do povo no século XVII, na França. Perrault teve como sua fonte principal a babá de seu filho. Apesar de recolher suas histórias diretamente da tradição oral, ele as retocou para que agradassem aos leitores franceses.

Os irmãos Grimm coletaram suas histórias de diversas fontes, entre elas uma vizinha e amiga, Jannette Hassenpflug, que as havia ouvido de sua mãe francesa. Seus contos não eram recolhidos diretamente da tradição oral, mas fruto de histórias já marcadas pela tradição.

Os contos de fadas, pela sua tradição oral

> [...] são documentos históricos. Surgiram ao longo de muitos séculos e sofreram diferentes transformações, em diferentes tradições culturais. Longe de expressarem as imutáveis operações do ser interno do homem, sugerem que as próprias mentalidades mudaram. Podemos avaliar a distância entre nosso universo mental e o dos nossos ancestrais se nos imaginarmos pondo um filho nosso para dormir contando-lhe a primitiva versão camponesa do "Chapeuzinho Vermelho" (DARTON, 1986, p. 26).

Como se pode depreender a partir das leituras de Coelho (1987), Canton (1994) e Warner (1999), antes de Perrault, alguns contos de fadas já haviam sido publicados. Giovanni Boccaccio e Geoffrey Chaucer escreveram narrativas que apresentavam conteúdo folclórico, posteriormente presente também em contos de fadas. Além deles, Giovani Francesco Straparola escreveu diversas histórias com temas que faziam parte desse tipo de conto. Giambattista Basile inaugura o conto de fadas artístico moderno, publicando "Lo cunto de li cunti", por volta de 1634, conhecido também como "Il Pentamenore". Basile influenciou diversos autores, entre eles, Perrault "retratando algumas transformações que os contos de fadas sofreram desde sua narrativa oral até os contos literários" (RADINO, 2003, p. 71).

Muitos contos de Basile tratavam de temas como a sexualidade e o aborto de modo mais explícito, em tom cômico

e obsceno. Com o passar do tempo, os contos foram sendo cada vez mais direcionados ao público infantil, perdendo suas cenas imorais e violentas.

Perrault escreve seus contos na França, no período do reinado de Luís XIV (1643-1715). Os contos de Perrault foram escritos para a corte e não para as crianças. Comparados aos contos da tradição oral, os de Perrault eram bastante suavizados no que tange à sexualidade e à violência, como se pode notar nas palavras de Radino, ao mencionar que em um conto popular de magia francês, Chapeuzinho Vermelho é uma menina que sai para

> visitar a avó com uma cesta de pão e manteiga. Um lobisomem come a avó e veste sua roupa. Quando a menina chega, o lobisomem, disfarçado, oferece comida e bebida para a menina. Ela bebe nada mais do que o sangue de sua avó e come sua carne. Essa passagem, omitida nos contos posteriores, representa rituais da tradição camponesa, na qual, ao ingerir o sangue e comer a carne da vítima, incorporavam-se suas virtudes, no caso, a maturidade da avó (RADINO, 2003, p. 75).

Perrault apresenta em seu conto uma garota burguesa ingênua, que deve obedecer às ordens dadas pela mãe.

Os irmãos Grimm despontam na Alemanha no século XIX e eram compiladores, não escritores. Preocupavam-se em indicar

como fonte pessoas do povo. Em 1812 publicaram *Kinder-und Hausmärchen* (*Contos de fadas para crianças e adultos*). Somente em 1825, uma outra edição dos irmãos Grimm volta-se para o público infantil, com alterações de cunho moralizador, voltadas para os valores sociais da época, adaptadas aos preceitos cristãos.

Depois de Perrault destacam-se os contos do dinamarquês Hans Christian Andersen. Muitos de seus contos foram retirados da tradição oral.

Conforme constata Coelho (1987), o maravilhoso, o sobrenatural e o mágico foram perdendo espaço com o avanço do racionalismo, da ciência. As narrativas ao sabor de Perrault, dos irmãos Grimm e de Andersen são substituídas por um novo estilo que procura casar o mágico, o maravilhoso, o feérico com um mundo racional, objetivo. Surgem contos de cunho absurdo, fantástico, beirando o *nonsense*. Trata-se de contos que se pautam na leitura de um mundo em que os olhares devem se voltar para as incertezas, para a desconfiança diante da realidade mascarada por uma sociedade globalizada e influenciada intensamente pela ilusão transmitida pela mídia.

Pode-se atribuir a presença, nos contos de fadas de madrastas, de pessoas pobres que buscam uma melhor condição de vida, de reis e príncipes que se oferecem para salvar donzelas em perigo, à situação vivida pelas pessoas na época em que os contos de fadas eram narrativas orais. Muitas mulheres casavam-se tarde, tinham muitos filhos e morriam, ou no parto, ou de

doenças. Os maridos casavam-se de novo, geravam novos filhos e não tinham condições financeiras para criá-los. As madrastas eram, então, muito comuns. Esse panorama social é de modo pertinente relatado por Darnton (1986), principalmente em relação à França entre os séculos XV e XVIII.

Darnton (1986) também relata a diferença entre os contos de fadas germânicos (que suscitam terror e fantasia), franceses (que mostram como o mundo é perigoso e dramático), ingleses (que se destacam pelo humor) e italianos (em geral, burlescos).

O conto de fadas publicado em livros herda, dos antigos contos da tradição oral o interesse de mostrar as dificuldades da vida. O mundo é um lugar perigoso e difícil. Ser esperto para superar as dificuldades é necessário, não importando se elas são superadas pelas ações do herói sozinho ou com a ajuda de objetos mágicos ou animais encantados, entre outros ajudantes.

Nos contos de fadas, pode-se perceber também a presença de metamorfoses. Príncipes, princesas, plebeus, entre outros são encantados por algo ou alguém maléfico e se transformam em animais. Em alguns casos, a transformação ocorre sob a forma de elementos da natureza.

O uso de talismãs e objetos mágicos também é uma constante nos contos de fadas. Como contraponto a esses elementos que ajudam as personagens, tem-se a presença de seres que interferem na história para prejudicar, como gnomos, bruxas, anões, velhas maldosas e animais encantados.

O determinismo, através do destino, é outro elemento presente nos contos de fadas. Parece sempre haver um destino certo, projetado para algumas personagens. Desse destino não se é possível fugir. Também permeiam o conto de fadas, mistérios e dificuldades que devem ser superados pelo herói.

Alguns valores ideológicos também são constantes nos contos de fadas. Há uma preocupação com a sobrevivência do indivíduo (fome, sede, abrigo) e com valores éticos (caridade, solidariedade). Está presente, ainda, uma nítida separação entre bem/mal, certo/errado, bonito/feio. Outro fator a ser considerado é o bem ser sempre recompensado; e o mal, sempre castigado. O inteligente e esperto sempre vence o arrogante, o prepotente. Aquele que muito ambiciona, acaba por ser castigado e perde tudo o que conquistou ou, ainda, não consegue obter o que tanto almejava.

Nos contos de fadas, os mais velhos sempre possuem um poder maior, uma sabedoria mais profunda. Aos mais novos cabem tarefas a serem vencidas ou cumpridas. Também nota-se haver uma ordem natural controladora dos seres e coisas. Caso essa ordem seja perturbada, algo ruim acontece. Há, também, nesse gênero, a presença de um herói, vencedor de provas, detentor de poderes extraordinários.

Povoam os contos de fadas mulheres recatadas, belas, submissas aos pais e maridos, extremamente obedientes. Quando

elas não possuem tais atributos, são bruxas, madrastas ou outros seres maléficos intencionando prejudicar alguma personagem.

Bettelheim (1996) aponta para o fato de não haver apenas semelhanças entre os contos de fadas e os mitos, apesar de ambos serem compostos por acontecimentos miraculosos e possuírem situações comuns. Para o autor, a diferença essencial entre eles se dá na forma como são comunicados. O sentimento transmitido por um mito é

> [...] absolutamente singular; não poderia acontecer com nenhuma outra pessoa, ou em qualquer outro quadro; os acontecimentos são grandiosos, inspiram admiração e não poderiam possivelmente acontecer a um mortal comum como você ou eu. A razão não é tanto que os eventos sejam miraculosos, mas porque são descritos assim. Em contraste, embora as situações nos contos de fadas sejam com frequência inusitadas e improváveis, são apresentadas como comuns, algo que poderia acontecer a você ou a mim ou à pessoa do lado quando estivesse caminhando na floresta. Mesmo os mais notáveis encontros são relatados de maneira casual e cotidiana (BETTELHEIM, 1996, p.47).

O autor acima mencionado, ainda aponta como diferença entre os mitos e os contos de fadas o final, que, segundo ele, nos mitos é quase sempre trágico, enquanto nos contos de fadas é frequentemente feliz, apesar de haver exceções. Além disso,

Bettelheim (1996) também menciona o fato de o mito ser pessimista em oposição ao otimismo das histórias de fada, mesmo que possuam alguns fatos sérios, preocupantes. No conto de fadas o resultado é normalmente feliz devido às virtudes do herói, à sorte, ou aos feitos de figuras sobrenaturais. Esse fato é o que o diferencia de outras histórias em que ocorrem coisas fantásticas.

Deve-se observar que as considerações acima traçadas são pertinentes em relação aos contos de fadas tradicionais, clássicos, como "Chapeuzinho vermelho", "A Bela e a Fera", "João e o Pé de Feijão", "Branca de Neve", entre outros bastante conhecidos.

Por contos de fadas clássicos entende-se aquele o qual faz pensar que

> *We are all part of a universal community with shared values and norms, that we are all striving for the same happiness, that there are certain dreams and wishes which are irrefutable, that a particular type of behavior will produce guaranteed results, like living happily ever after with lots of gold in a marvelous castle, our castle and fortress that will forever protect us from inimical and unpredictable forces of the outside world. We need only have faith and believe in the classical fairy tale, just as we are expected to have faith and believe in the American flag as we swear the pledge of allegiance* (ZIPES, 1994, p. 5).[2]

2. Somos todos parte de uma comunidade universal, que partilha valores e normas, luta pela felicidade, tem certos sonhos e desejos irrefutáveis, como a crença de que alguns comportamentos podem produzir resultados garantidos, como viver feliz para sempre, com

O conto de fadas, em algumas sociedades, assumiu o caráter sagrado de um totem e sua preservação era garantida, por meio de tabus estabelecidos pela comunidade. Essa preservação dos contos e sua transmissão ocorriam porque eles eram repletos de significados sagrados. Traça (1998) aborda o fato de algumas tribos africanas, como a dos Dogons, proibirem a troca de contos entre algumas categorias de parentesco, pois tal ato equivaleria a um incesto. Narrar alguns contos, em épocas de chuva, poderia acarretar estiagem.

De acordo com Radino (2003), a narração de contos nessas sociedades era tabu com a finalidade de garantir a

> proteção de figuras importantes da tribo, das mulheres, das crianças, dos objetos valiosos ou da propriedade. [...]. Parece que os rituais que envolviam a narração dos contos se relacionavam com a proteção contra a cólera dos deuses e demônios, de forma a manter a ordem, sem que nada pudesse perturbar a conservação de uma tradição. Esses tabus serviam também para proteger os narradores, suas famílias e a própria agricultura. (RADINO, 2003, p.46).

muito dinheiro, em um castelo maravilhoso, que sempre nos protegerá das forças hostis e imprevisíveis do mundo exterior. Precisamos apenas ter fé e acreditar no conto de fadas clássico, assim como temos fé e acreditamos na bandeira americana pela qual juramos fidelidade.

Apesar de o tabu estar relacionado aos povos primitivos, ele pode ser notado nas sociedades até a contemporaneidade, transmitido pelas tradições dos contos, dos mitos e das lendas, arraigados em nós através de regras e de costumes.

Ao se estudar os contos de fadas, não se pode deixar de apresentar as teorias de Propp, que estudou, particularmente, um de seus tipos: o conto maravilhoso.

Propp (1984) faz uma análise estrutural dos contos maravilhosos, considerando que eles apresentam grandezas constantes e grandezas variáveis:

> O que muda são os nomes (e, com eles, os atributos) dos personagens; o que não muda são suas ações, ou funções. Daí a conclusão de que o conto maravilhoso atribui frequentemente ações iguais a personagens diferentes. Isto nos permite estudar os contos a partir das funções dos personagens. (PROPP, 1984, p.25)

Para esse estruturalista, nem todos os contos maravilhosos apresentam todas as funções que ele determinou (por exemplo, o afastamento, a proibição, a transgressão, o dano, entre outros), mas a sequência das funções por ele determinadas seria sempre a mesma. Além das 31 funções, Propp (op. cit., p.77) também aborda o que denomina de "esferas de ação" (do antagonista, do doador, do auxiliar, da princesa, do mandante, do herói e do falso herói).

Daí pode-se concluir a existência, nos contos, de sete personagens básicos, fundamentais. De acordo com Propp (op. cit.), haveria três possibilidades de se repartir estas esferas entre os personagens do conto maravilhoso, a saber: a esfera de ação, – que corresponde exatamente ao personagem –, a existência de um único personagem ocupando várias esferas de ação, ou uma única esfera de ação se dividindo entre vários personagens.

O estudo de Propp é válido como um ponto de partida para se analisar os contos maravilhosos no que tange à sua estrutura, pois

> [...] ele não pretendia realizar uma descrição dos procedimentos poéticos propriamente ditos, mas descobrir a forma específica do conto de magia enquanto gênero, pra encontrar, consequentemente, uma explicação histórica para a sua uniformidade (MIELETÍNSKI, 1984, p. 145).

Propp tinha o propósito de evidenciar invariantes, ou seja, elementos sempre presentes no conto maravilhoso. Com seus estudos pôde concluir que os contos têm uma origem comum que se relaciona às práticas comunitárias dos povos primitivos. Essas práticas associam-se aos rituais de iniciação e às representações da vida após a morte.

As considerações de Propp são relevantes para se verificar, estruturalmente, as mudanças ocorridas nos textos contemporâneos que se apropriam dos contos de fadas clássicos para retrabalhá-los sob novas perspectivas.

É importante mencionar, também, os estudos de Jolles (1979, p. 195-196) sobre o conto. Para o autor, os contos estariam separados em contos de forma simples e contos de forma artística. Nos primeiros, a linguagem, os personagens, os lugares e incidentes possuem "caráter fluído, genérico, sempre renovado". Na forma artística, os elementos que constituem o conto "são a execução única e definitiva da forma".

Os contos de fadas, dentro dessa perspectiva, seriam formas simples quando estivessem ligados às narrativas orais, sem um autor conhecido, ou seja, relacionados aos contos populares.

O conto de fadas artístico é mais elaborado pelo autor e, de acordo com Volobuef (1993),

> [...] busca a originalidade na abordagem e profundidade do tema, na elaboração do estilo, na variedade de conteúdo etc. Caracteriza-se, em geral, pelo emprego esteticamente mais elaborado dos elementos mágicos (que adquirem muitas vezes um sentido alegórico, podendo ser uma camuflagem para a exposição de um conteúdo realístico por vezes de acentuado teor satírico); mostra preferência pelo aspecto individualizante (em detrimento da universalidade) através da complexidade

> psicológica dos personagens e da presença de indicadores de época e lugar onde se passa a ação; emprega maior profusão de detalhes (em oposição ao econômico estilo do conto popular, que se limita ao estreitamente necessário), apresenta versatilidade na composição de sua estrutura, e explora um leque maior de significação. (VOLOBUEF, 1993, p. 104-105)

2 O conto de fadas na contemporaneidade

Na contemporaneidade, tem-se um aproveitamento dos contos de fadas clássicos como forma de subvertê-los, transformá-los, relê-los dentro de uma nova perspectiva, que rompe com os valores do passado, apresentando novos valores condizentes com a sociedade dita pós-moderna, em que já não faz mais sentido pensar-se no real e em grandes narrativas diante de um mundo repleto de simulacros, globalizado, povoado por excessivas informações.

Não há mais espaço para a moral ingênua dos contos de fadas clássicos e o mundo mostra isso às pessoas por meio de textos literários que fazem uma nova leitura dos contos de fadas muito mais dramática, fatalista. Não há esperanças para um final feliz em um contexto social violento que se disfarça em simulacros e se dilui em situações paradoxais. Não há mais lugar para o maniqueísmo simplista (bem/mal) dos contos de fadas,

pois o bem pode estar misturado ao mal, ou se perder a ponto de não se saber o que é realmente o bem ou o mal.

Atualmente, os contos "tradicionais" são "tomados" pelos escritores com a intenção de desmascarar usos e costumes da sociedade que estão criticando, por exemplo, os costumes burgueses, as formas de relacionamentos instituídas pela família e pela religião, tal como foram implantados no Ocidente desde o estabelecimento das formas modernas dos contos de fadas, pelos Irmãos Grimm e outros que recolheram os contos populares e os adaptaram às necessidades da nova sociedade que surgia. Muitas vezes criticam elementos basilares da sociedade capitalista ditados pelos meios de comunicação, cujos modelos funcionam, na sociedade contemporânea, como se tivessem um papel "semelhante" aos contos de fadas, uma vez que ditam, padronizam e determinam formas de comportamento e de relacionamento.

A partir do momento em que o homem pós-moderno percebe as grandes narrativas como sistemas ideológicos de adestramento e dominação para que um grupo de indivíduos possa ter privilégios sobre outros, ele vai construindo o seu questionamento existencial e retomando, como consequência dessa inquietação diante da existência, os tempos míticos, o elemento onírico, o fantástico e o maravilhoso não como forma de fantasiar, sonhar, mas para "descobrir" as verdades que não se apresentam claramente a ele. O fato de mesmo os escritores

pós-modernos trabalharem com mitos e discursos da História mostra que os grandes relatos continuam sendo importantes na interpretação que o homem contemporâneo faz do universo e do seu próprio ser. Os escritores, artistas, filósofos, pensadores, ao adotarem uma perspectiva pós-moderna, vão empreender uma crítica do papel dos grandes relatos na sociedade e no relacionamento humano, levando as pessoas a questionarem a realidade vigente.

3 O conto de fadas e o ensino

Pensando no que foi exposto no parágrafo anterior, nota-se que o conto de fadas, seja ele tradicional ou uma releitura do tradicional, pode e deve ser utilizado como objeto de leitura na escola. De acordo com Radino (2003, p.102), a fantasia dos contos de fadas condiz com as idealizações das crianças, corresponde a seus sonhos. Complemento a ideia de Radino de que não só a criança, mas também o adolescente é alimentado pela fantasia desse tipo de conto. Muitos adultos acreditam, erroneamente, que a "irrealidade" dos contos de fadas pode ser prejudicial às crianças e adolescentes. Seria perigoso para os jovens leitores acreditarem que podem ser príncipes e princesas e descobrirem que a realidade é bem diferente da imaginada.

Entretanto, como aponta Bettelheim (1996), nenhuma criança acredita realmente que se tornará um príncipe ou uma

princesa, mas sim em sua capacidade de enfrentar a vida. Além disso, se o jovem não acredita que seu futuro pode ser otimista, ele pode deixar de confiar em si mesmo e não ser capaz de enfrentar obstáculos em sua vida. Na visão do psicanalista, os contos de fadas não desempenham um papel ilusório na vida das crianças e adolescentes, na realidade, eles os expõem às dificuldades da vida. Ao escutar a frase "era uma vez", mesmo os pequenos leitores sabem que adentrarão o mundo da fantasia e que dele só sairão com a célebre frase "e viveram felizes para sempre".

O conto de fadas é importante, consoante Bettelheim (1996, p.13), porque não apenas prende a atenção do jovem leitor, mas porque enriquece sua vida, estimula sua imaginação, ajuda a desenvolver o intelecto e clarear as emoções. Além disso, esse tipo de contos é ainda capaz de fazê-los reconhecer suas dificuldades e sugerir soluções para os problemas que os incomodam. Muitas histórias modernas, escritas para crianças pequenas evitam os problemas existenciais, desconsiderando a importância de tratá-los como questões essenciais.

As releituras de contos de fadas também se fazem importantes e relevantes na escola, porque, assim como os contos de fadas originais trazem os problemas existenciais e os reconfiguram na sociedade contemporânea. Em "Historinhas em versos perversos", de Quentin Blake (2007), por exemplo, a Cinderela desiste de casar com o príncipe porque ele destrata suas irmãs e as mata para ficar com ela. Cinderela conclui que

até um belo príncipe pode ser mau, questionando a imagem arquetípica dos príncipes em geral. Num mundo em que a vaidade impera é importante mostrar para as crianças e jovens que nem sempre a aparência condiz com a essência.

Os contos de fadas, como se pode notar, são repletos de representações psíquicas e de dramas inerentes à humanidade. Como bem afirma Radino (2003),

> [...] eles simbolizam, de forma artística, as fantasias infantis universais e podem ajudar a criança a conhecer seu mundo interno. Eles exercem uma função importante no desenvolvimento infantil e podem ser um rico instrumento auxiliar no processo de crescimento, ajudando a criança a conhecer o mundo e a se reconhecer. Desde suas origens, os contos de fadas têm a função de distrair e instruir e podem funcionar como um valioso instrumento auxiliar na educação. (RADINO, 2003, p.211).

Portanto, a sugestão que fica, a partir desse artigo, é a de que os professores do ensino fundamental devem estar mais atentos ao trabalho com os contos de fadas. Muitos deles acreditam ser desnecessário trabalhar com esse tipo de história, acreditando que já foram suficientemente lida pelos pais. Porém, sabe-se que hoje poucos pais dispõem de tempo de fazer leituras para os

filhos e, além disso, a leitura dos pais geralmente volta-se apenas para a fruição. Cabe à escola manter o papel de entretenimento dos contos de fadas e ampliar o potencial desse tipo de literatura, lendo-a criticamente.

Referências

BETTELHEIM, B. *A Psicanálise dos contos de fadas***.** 3. ed. Tradução de Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

DAHAL, R. *Historinhas em versos perversos*. São Paulo: Moderna, 2007.

CANTON, K. *E o príncipe dançou***:** o conto de fadas, da tradição oral à dança contemporânea. Tradução de Cláudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Ática, 1994.

COELHO, N.N. *O Conto de fadas*. São Paulo: Ática, 1987.

COMPAGNON, A. *O demônio da teoria***:** literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

COOGAN, M.D.; METZGER, B.M. *Dicionário da Bíblia***:** as pessoas e os lugares. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. v.1.

COOVER, R. *Pricksongs and Descants***.** New York: Grove Press, 2000.

COPE, J.I. *Robert Coover's Fictions*. Baltimore, Md.: The Johns Hopkins University Press, 1986.

DARTON, R. *O grande massacre de gatos*. 2.ed. Tradução de Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FRYE, N. Crítica arquetípica: teoria dos mitos. In: _____ *Anatomia da crítica*. Tradução de Péricles Eugênio da Silva Ramos. São Paulo: Cultrix, 1973.

JOLLES, A. *Formas Simples*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1979.

MIELIETINSKI, E.M. O estudo tipológico-estrutural do conto maravilhoso. In: PROPP, V.I. *Morfologia do conto maravilhoso*. Rio de Janeiro: Forense, 1984. p. 145-180.

PROPP, V.I. *Morfologia do conto maravilhoso*. Tradução de Jarna Paravich Sarhan Rio de Janeiro: Forense, 1984.

RADINO, G. *Contos de fadas e realidade psíquica***:** A importância da fantasia no desenvolvimento. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

TRAÇA, M.E. *O fio da memória***:** do conto popular ao conto para crianças. 2 ed. Porto: Porto Editor, 1998.

VOLOBUEF, K. Um estudo do conto de fadas. *Revista* Letras, UNESP, São Paulo, 33:99-114, 1993.

WARNER, M. *Da fera à loira*. Sobre contos de fadas e seus narradores. Tradução de Thelma Médici Nóbrega. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ZIPES, J. *Fairy Tale as Myth, Myth as Fairy Tale*. Lexington: The University Press of Kentucky, 1994.

O JOGO DRAMÁTICO E O TEATRO DE BONECOS PARA PROFESSORES: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Kelly Sheila Inocêncio Costa Aires[1]
Ana Cristina Marinho Lúcio[2]

Resumo: neste trabalho, relatamos a experiência do curso de formação **Maria Clara Machado na sala de aula**: o jogo dramático e o teatro de bonecos para professores. Realizamos cinco encontros, nos quais os participantes relataram a sua experiência com o texto dramático; leram peças; vivenciaram o jogo dramático e o teatro de bonecos como uma forma de tornar as aulas mais dinâmicas e atraentes, principalmente, para as crianças, sem nos desviarmos do nosso foco principal – a leitura do texto dramático; e, por fim, avaliamos o curso. Para isso, recorremos às reflexões teóricas, em especial, de Maurice Tardif (2002), Maria Clara Machado (2001), Cristina Melo (1998) e Viola Spolin (2007), que fundamentaram este estudo.
Palavras-chave: Maria Clara Machado; Ensino; Teatro.

1. Professora Doutora em Literatura, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
2. Professora Adjunta da Universidade Federal da Paraíba, atuando na Graduação e no Programa de Pós-Graduação em Letras.

Abstract: in this article, we describe the experience of the training course called **Maria Clara Machado in the classroom**: the dramatic play and puppet theater for teachers. We held five meetings, in which participants reported their experience with the dramatic text; read plays; experienced the dramatic play and the puppet theater as ways to make lessons more dynamic and attractive, especially for children, without straying from the main focus – the reading of the dramatic text – and finally evaluated the course. In order to achieve this, we made theoretical reflections of the contributions of Maurice Tardif (2002), Maria Clara Machado (2001), Cristina Melo (1998) and Viola Spolin (2007), on which this study was based.
Keywords: Maria Clara Machado; Teaching: Theater

1 Introdução: a concepção do Curso de Formação de Professores

Desde o Mestrado (2006), quando elaboramos uma proposta metodológica para trabalhar o texto dramático no Ensino Médio, a partir das reflexões de Cristina Melo (1998), havia o desejo de promovermos um curso de formação de professores. Retomamos esta ideia de uma forma diferente, com outro público e com peças infantis durante o Doutorado. Para isso, escolhemos a cidade de Areial, por se tratar de um público

com condições menos favoráveis, principalmente em termos econômicos, e com dificuldade de obter formação, por ser um município pequeno e distante da capital do Estado, embora seja um pouco mais próximo de cidades maiores, como Campina Grande. A escolha se deu também pela facilidade de acesso de nossa parte, porque já conhecíamos pessoas que trabalhavam na Secretaria de Educação da referida cidade.

Para o curso, inscreveram-se 27 pessoas, a maioria constituída de professores em exercício, alguns afastados temporariamente de sala de aula, outros em salas de acompanhamento de alunos com necessidades especiais ou com dificuldade de aprendizagem, e apenas duas que ocupam cargos administrativos na prefeitura. A maior parte já atua em sala de aula entre 14 e 29 anos, e apenas uma professora ministra aula há 6 anos. Com exceção de três professores que concluíram apenas o Curso Logos II, a maior parte é formada no Curso Pedagogia em Serviço, um curso superior especial oferecido pela Universidade Estadual da Paraíba, para professores que atuam em sala de aula, mas não possuíam graduação; duas concluíram o curso regular de Letras na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); e uma terminou Pedagogia na Universidade Vale do Acaraú (UVA).

Nesse trabalho, Maurice Tardif (2002) nos orientou, através do livro **Saberes docentes e formação profissional**, por refletir sobre a prática do professor em sala de aula,

discutindo os saberes que a fundamentam a partir da realidade individual e social desse público. O autor relaciona o saber do professor aos condicionantes e ao contexto de trabalho, procurando estabelecer uma ponte entre os aspectos sociais e individuais do docente. Ele postula a "idéia de que esse saber é social, embora sua existência dependa dos professores (mas não somente deles) enquanto atores individuais empenhados numa prática" (TARDIF, 2002, p.12). Nesse sentido, o crítico aponta para os perigos do *mentalismo* e do *sociologismo,* que pregam, respectivamente, a redução do saber a processos mentais, baseados na atividade cognitiva dos indivíduos, e a eliminação completa da contribuição dos atores na construção concreta do saber, reduzindo-a a uma produção social encerrada em si mesma.

Em suma, Tardif (op. cit.) se opõe ao mentalismo porque defende, em primeiro lugar, a ideia de que o saber é social, pois é partilhado por todo um grupo de agentes com uma formação comum, que trabalham numa mesma organização, sujeitos a condicionamentos e recursos comparáveis. Em segundo, a posse e a utilização desse saber "repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização". Em terceiro, o objeto desse saber são práticas sociais. Em quarto, o que os professores ensinam e sua forma de ensinar se transformam com o tempo e com as mudanças sociais. E, por último, esse saber é adquirido "no

contexto de uma *socialização profissional*, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho" (TARDIF, op. cit., p.12; 14).

Diante disso, o pesquisador alerta para que não caiamos no outro extremo – o sociologismo, pois, embora o saber dos professores seja profundamente social, não deixa de ser "o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo". Ele defende que, por um lado, o saber dos professores depende das condições concretas, nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores. Logo, a sua perspectiva procura "situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo" (TARDIF, id. ibid, p.15-16), baseando-se em vários fios condutores:

- **Saber e trabalho**: "o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula" (p.16-17);
- **Diversidade do saber**: o saber dos professores é heterogêneo, visto que envolve conhecimentos e um saber-fazer muito variado no próprio exercício do

trabalho, procedendo de diversas fontes e de natureza diferente;

- **Temporalidade do saber**: o saber dos professores é temporal, porque foi adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional;
- **A experiência do trabalho enquanto fundamento do saber**: "os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiano parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais" (p.21);
- **Saberes humanos a respeito dos seres humanos**: o trabalho deve ser interativo, no qual "o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana" (p.22);
- **Saberes e formação dos professores**: parte da necessidade de repensar a formação para o magistério, considerando os saberes docentes e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano, e expressando a vontade de encontrar uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pela universidade a respeito do ensino e os saberes

desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas nos cursos de formação de professores.

O curso foi ministrado com base nesses fios condutores, principalmente, o quarto e o sexto, haja vista que sugerimos experiências que deveriam ser vivenciadas na sua prática cotidiana e de acordo com a realidade de cada sala de aula, de modo que o professor poderia adequá-las ou modificá-las livremente. Assim, não poderíamos ignorar a experiência pessoal e profissional dos participantes do curso, bem como não bastava vivenciar as sugestões metodológicas apenas com eles durante a realização da formação sem que retornassem para contar e avaliar o seu trabalho em sala de aula com o texto dramático. Para Maurice Tardif (op. cit.), a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional, esses saberes passarão a ser reconhecidos. Nesse caso, era necessário que os professores refletissem, adequassem, modificassem e experimentassem as propostas que levamos para o curso, com o objetivo de validá-las e reconhecê-las como um conhecimento construído por ele também para melhorar a sua prática pedagógica.

Certamente, teria sido mais produtivo se tais propostas fossem produto do trabalho conjunto com todos os professores, porém o tempo disponibilizado para a realização da formação não

foi suficiente para começarmos dessa maneira. Por isso, levamos as propostas já elaboradas, sem a contribuição dos professores, embora experienciadas nas salas de aula em que lecionamos.

Por fim, segundo Tardif (2002), nas sociedades contemporâneas, "o corpo docente e a comunidade científica tornam-se dois grupos cada vez mais distintos, destinados a tarefas especializadas de transmissão e de produção dos saberes sem nenhuma relação entre si" (p.35). Essa visão enfatiza apenas a dimensão da produção, sem evidenciar a posição estratégica do saber docente em meio aos saberes sociais. Por não partilhar dessa postura, fomos encontrar os professores dentro da realidade em que lecionam, a fim de refletir com eles sobre os saberes que foram produzidos no meio acadêmico, mas que tinham de ser vivenciados em salas de aula reais e diversificados com o intuito de testar a sua exequibilidade, viabilidade e funcionalidade. Caso contrário, poderiam ser apenas "letras mortas" em um papel, que jamais cumpririam o seu objetivo e nem atingiriam o seu alvo.

2 Primeiro encontro: início do curso

Nosso primeiro encontro aconteceu no dia 24 de setembro de 2008, no período da tarde, em uma sala de aula da Secretaria de Educação da cidade de Areial, Paraíba. Primeiramente, fomos apresentados à turma pela secretária de Educação, Agmar

Mariath Guimarães Silva; falamos do curso e do seu objetivo, bem como da nossa experiência em sala de aula.

Em seguida, pedimos para que cada um se apresentasse e falasse um pouco da sua realidade (se lecionava na zona rural ou urbana, em que série(s), em sistema multisseriado ou não, quantos alunos havia em cada turma, dentre outros aspectos), da sua experiência com o teatro na vida e na escola, enquanto aluno e professor. No tocante à partilha, o nosso objetivo foi traçar o perfil da turma e descobrir o grau de proximidade que havia, principalmente, com o texto dramático no âmbito pessoal e profissional, de forma que pudéssemos considerar o conhecimento e as experiências prévias dos participantes no desenvolvimento do trabalho.

Os professores foram bastante participativos, cada um partilhou sobre a sua realidade e experiência, expondo suas dificuldades em sala de aula e expectativas em relação ao curso, bem como demonstrando muita boa vontade e interesse em refletir acerca da sua prática pedagógica.

Em seguida, perguntamos se os professores já haviam lido e/ou trabalhado um texto dramático em sala de aula; a maioria afirmou nunca ter levado peças para os seus alunos, apenas leram exemplares que encontraram na Biblioteca da escola, mas não citaram nenhum autor ou título, com exceção de uma professora que disse já ter lido uma peça de

Ana Maria Machado, cujo título não lembrava. Durante a discussão, demonstraram desconhecimento deste gênero, pois não souberam caracterizá-lo, distinguindo-o, por exemplo, de um conto.

Esse momento foi muito produtivo, devido à participação dos professores por meio de colocações e perguntas, de modo que se estendeu mais do que havíamos previsto, tanto que no tempo restante fizemos apenas uma breve explanação acerca da diferença entre dramaturgia e teatro, pois era importante na direção da metodologia do trabalho, já que a intenção principal era levar o texto dramático e priorizar a sua leitura, formando leitores e não atores. Também comentamos rapidamente sobre a ausência deste tipo de texto nas escolas, expondo um pouco as causas e as dificuldades, que estavam enraizadas na sua própria formação, por usar, quando usa, apenas a técnica teatral como pretexto para ensinar outros conteúdos ou lições de moral, esquecendo-se do texto.

Durante esse encontro, pudemos conhecer melhor os participantes e percebemos um grande interesse por parte dos professores em aprender e mudar a realidade em que vivem com as armas que possuem, apesar de todas as dificuldades que enfrentam diariamente.

3 Segundo encontro: leitura coletiva de *O Chapeuzinho Vermelho*

Este encontro ocorreu no dia 25 de setembro de 2008. Compareceram todos os professores. Inicialmente, retomamos alguns pontos que foram discutidos no dia anterior, para ratificar o objetivo do curso. Em seguida, sugerimos a leitura coletiva da peça **O Chapeuzinho Vermelho** (2001), de Maria Clara Machado. No tocante à sala de aula, ressaltamos que eles poderiam reunir a turma para contar a história no caso das crianças que não sabem ler; ou ler alguns trechos e, depois, pedir para que os alunos concluíssem a leitura em casa; ou ainda realizar a leitura de cenas ou de um ato por aula, sempre parando em uma parte interessante, para que os alunos ficassem curiosos para saber o que aconteceria em seguida na trama, assim, nas próximas aulas, eles iriam se interessar mais pela leitura e não seria cansativo. Enfim, ressaltamos que o modo como a leitura seria realizada iria depender da realidade de cada sala, por isto cada professor deveria escolher a metodologia que considerasse mais adequada ao contexto em que leciona.

Tendo em vista que era quase impossível disponibilizar um exemplar da peça para cada aluno, mostramos a leitura coletiva como alternativa para os professores, a não ser que o trabalho fosse realizado durante um longo período de tempo, de modo que pudesse ser feito um rodízio na turma com os

exemplares disponíveis. Enfatizamos que este tipo de leitura funcionou muito bem nas experiências que havíamos realizado anteriormente, proporcionando um clima de descontração e prazer, desde que fosse realizada de uma forma espontânea e expressiva, ao tentarmos encontrar o tom adequado para cada fala, por exemplo. Logo, não haveria problemas em realizá-la dessa maneira, desde que a turma dominasse a leitura e se dispusesse a participar.

Como também não foi possível disponibilizar um exemplar da peça para cada professor e nem eles podiam comprá-lo, providenciamos cópias xerocopiadas pela Secretaria de Educação. Neste momento, fizemos um grande círculo e, a partir do título da peça, levantamos algumas hipóteses no tocante à trama e desfecho da história, para retomá-las no final. Durante a leitura, cada um lia uma fala ou rubrica, procurando acompanhar a sequência e encontrar o tom de voz adequado para o que era lido. À medida que os professores liam, fizemos questão de enfatizar a importância de uma leitura expressiva, que realmente despertasse a atenção do aluno para o texto. Por isto, pedimos para que repetissem a fala, quando esta não correspondia ao que era indicado na rubrica.

Logo após, explicamos o papel da rubrica, apontando para as especificidades do texto dramático, que deveriam ser consideradas no momento da leitura, para que não perdêssemos o sentido da peça. Esse foi um momento muito prazeroso, pois

percebemos que de fato os professores se envolveram na leitura, mesmo os mais tímidos, como os dois únicos homens da turma, fizeram falsete e engrossaram a voz, gritaram, falaram mais baixo e mais alto, utilizando estes e outros recursos que causaram muito riso e descontraíram a todos. Assim, a leitura da peça tomou quase a manhã toda do encontro. Como não podíamos nos prolongar mais no horário, porque alguns iam ministrar aula à tarde, tivemos de interromper a leitura antes do final. Aproveitamos, então, para fazer um certo suspense em relação ao desfecho da história, para instigá-los a terminar de ler a peça em casa. Eles demonstraram muita curiosidade para conhecer o final, tanto que alguns insistiram para que terminássemos de ler, já que faltava pouco, mas não foi possível, o que foi bom no sentido de estimulá-los a concluir a leitura depois.

Durante essa atividade, verificamos que muitos professores apresentavam muita dificuldade em relação à leitura oral; a maioria começou a ler de uma forma inexpressiva, sem vigor nenhum e linearmente, desconsiderando a entonação da voz indicada pela rubrica e pela própria fala lida. Talvez esse fato tenha ocorrido por se tratar de uma leitura coletiva, na qual os outros inevitavelmente deveriam prestar atenção no leitor da vez, o que pode ser uma barreira para os mais tímidos, além do fato de não terem realizado uma leitura prévia do texto e de tentarem encontrar o tom adequado da fala no momento em que estavam lendo em voz alta.

No final do encontro anterior, pedimos que, se alguém dispusesse de tempo, lesse individualmente a peça O **Chapeuzinho Vermelho**, dentre todo o material que havia sido distribuído, o que teria facilitado a leitura coletiva, por terem um conhecimento prévio do texto. Quando voltamos, perguntamos se alguém havia lido a peça, mas nenhum dos participantes se pronunciou. Tentamos resolver esse problema durante a leitura coletiva, incentivando-os a encontrar o tom mais adequado, pedindo para que repetissem a fala sem gaguejar, lessem a rubrica de novo, enfim buscando um método mais expressivo e atrativo, que encantasse os alunos, convidando-os a ler também. É evidente que não se trata de um trabalho fácil, que precisa ser bem conduzido, para que a pessoa não se sinta constrangida e desista da leitura. Por essa razão, tentamos tornar este momento descontraído, como se fosse uma brincadeira em que todos eram convidados a participar. Essa tática funcionou bem, de forma que a leitura melhorou significativamente no final. Por fim, sugerimos que eles dessem continuidade a este trabalho depois, treinando a leitura em voz alta na frente de um espelho em casa, toda vez que fossem ler um texto literário para os seus alunos, como uma forma de visualizarem melhor a sua expressão facial durante o ato de ler e também de se desinibir. Ao final do encontro, mais uma vez pedimos para que lessem as outras peças e o material que havia sido distribuído.

4 Terceiro encontro: término da leitura e discussão sobre a peça

O terceiro encontro foi realizado no dia 03 de outubro de 2008, no período da manhã, com o comparecimento de 20 (vinte) professores. Começamos o encontro, perguntando se alguém havia lido o restante da peça e as outras peças (**A Gata Borralheira** e **O Gato de Botas)** distribuídas; a maioria disse que leu apenas o final de **O Chapeuzinho Vermelho** e uma professora afirmou ter lido **A Gata Borralheira**. Na verdade, diante da realidade deles, já esperávamos que em tão pouco tempo pudessem ler todo o material entregue, por isso os tranquilizamos neste sentido, dizendo que os textos teóricos serviriam para que pudessem consultá-los a fim de ampliarem seus conhecimentos ou sanarem alguma dúvida; bem como as peças foram dadas para que eles lessem outros textos infantis adaptados de contos de fadas e tivessem mais opção na hora de escolher a peça que iriam trabalhar em sala de aula.

Como os professores pediram para terminarmos de ler a peça coletivamente na sala, seguimos com a leitura até o final. Após concluirmos a leitura, retomamos as hipóteses levantadas anteriormente, para confirmá-las ou não. Dessa forma, verificamos que os personagens do conto se repetiam na peça – Chapeuzinho Vermelho, a mãe da menina, a vovozinha,

o caçador e o lobo mau, mas foram acrescentados outros, por exemplo, o menino Tinoco, as árvores e a coelha. Em seguida, perguntamos se haviam gostado do texto e que destacassem o(s) personagem(ns) e o(s) episódio(s) que lhes chamaram mais atenção, justificando tal escolha. Quase todos os participantes escolheram a vovó como a personagem que mais gostaram e o episódio em que ela se revela como uma velhinha surda, por considerarem o mais engraçado.

Por meio de um comentário de um professor, em especial, que disse ter gostado mais da vovó, porque ela era forte, venceu as adversidades sem desanimar, percebemos que eles apresentavam muita dificuldade para interpretar textos. O fato é que a vovozinha de Maria Clara Machado não tinha consciência do que estava acontecendo ao seu redor, de modo que ela, por ser surda, entendeu tudo errado, inclusive ao confundir o lobo mal com o vendedor da festa. Assim, não havia como ela ter sido forte e enfrentado as dificuldades se estava alheia à realidade, aos fatos ocorridos em sua casa. Como não podíamos deixar este equívoco de interpretação da peça passar despercebido ou na condição de verdade, perguntamos ao professor se a personagem realmente sabia o que estava acontecendo na sua casa, se tinha noção do perigo que corria com a presença do lobo, enfim; e ele respondeu que não. Então, continuamos perguntando se ela podia ter sido forte e vencido as adversidades quando não tinha a menor noção de perigo e eles responderam que não.

Durante a discussão, descobrimos ainda que as crianças da história eram ingênuas e os adultos também, exceto o lobo. Além disso, os professores perceberam que dona Chapelão apresentava preocupações supérfluas, como a preocupação com o bolo que estava no forno, quando sua filha corria perigo, o que consideraram um absurdo, pois uma mãe jamais poderia se comportar desta maneira.

Também comparamos a peça e as versões dos contos conhecidos por eles, verificando as semelhanças e as diferenças, de modo que a discussão se centrou, principalmente, nos personagens novos encontrados no texto dramático. Entre esses, a personagem que mais chamou atenção dos participantes foi Tinoco, por ser um menino que, mesmo sendo um pouco distraído e desorientado, cuidava da vovozinha, preocupava-se com ela, com a hora do seu remédio, enfim com a sua saúde e bem-estar. Por sua vez, o caçador, com sua mania de querer ser herói, foi motivo de discussão por parte de alguns professores que o consideraram uma personagem interessante, por ser engraçado, o que o torna diferente dos demais heróis conhecidos, como o próprio caçador das versões do conto.

Depois da discussão, sugerimos que os professores fizessem um diário de leitura, no qual iriam registrar suas impressões, o que lhes chamou mais atenção na peça, o que gostaram ou não, qual personagem lhes encantou mais, dentre outros apontamentos que considerassem importantes. Dessa forma, poderiam reviver

a leitura, refletir melhor sobre ela e, posteriormente, voltar a ela, por exemplo, quando fossem trabalhar o texto em sala de aula. Além disso, eles poderiam também retomá-la no relato de experiência, podendo dividir com os outros colegas, por exemplo, através de uma comunicação em um congresso ou de uma publicação.

Embora os professores tenham apresentado dificuldades de interpretação durante a discussão da peça, estas foram sendo sanadas à medida que fazíamos perguntas, retomávamos trechos e enfatizávamos que eles precisavam focar o texto e não fundamentar suas afirmações em suposições ou em "frases feitas" comumente usadas pelo senso comum. Então, discutimos com eles como compreender e interpretar um texto sem superinterpretações, desfazendo-se da ideia de que qualquer afirmação é válida sem fundamentá-la no próprio texto.

Por fim, pedimos que trouxessem material sucata, como tampas de garrafa e de creme dental, pedaços de tecido velho, palito de picolé, entre outros materiais, para que construíssemos os bonecos da próxima experiência que iríamos realizar no encontro seguinte. Não foi preciso providenciar cartolina, papel crepom, lápis hidrocor, giz de cera e cola, porque este material foi doado pela Secretaria de Educação, o que facilitou por não implicar em nenhum custo financeiro para os participantes. Antes de iniciar o curso, tentei negociar esta condição com a prefeitura, porque sabia da dificuldade financeira dos professores,

além disso, a ideia sempre foi trabalhar com a realidade deles, por isso, mesmo se não houvesse esse material doado, eles iriam construir os bonecos apenas com o material sucata que pode ser encontrado em qualquer lugar sem custos.

5 Quarto encontro: o jogo dramático e o teatro de bonecos na sala de aula

O quarto encontro aconteceu no dia 04 de outubro de 2008, no período da tarde. Inicialmente, oito professores entregaram o diário de leitura, contendo o registro da sua experiência ao ler a peça **O Chapeuzinho Vermelho.**

Em seguida, retomamos alguns pontos discutidos nos encontros anteriores, a fim de enfatizar a necessidade de não apenas teorizar a respeito de propostas metodológicas para trabalhar o texto dramático em sala de aula, mas de vivenciá-las na prática. Desta forma, iríamos nos tornar mais sensíveis e atentos às reações, ao desempenho e às dificuldades dos alunos durante a atividade, além de ser de extrema importância a vivência prazerosa com o texto lido tanto para o aluno quanto para o professor.

Como o objetivo central era experimentar o jogo dramático e o teatro de bonecos, não nos detemos muito na teoria. Por isso, comentamos brevemente o conceito de jogo dramático, a diferença entre este e o jogo teatral, bem como as

regras e as possibilidades de desenvolvê-lo de formas diferentes, com ou sem música, entre outras. Nesse momento, tentamos mostrar a importância do jogo para o desenvolvimento físico e psicológico das crianças, enfatizando que não somos psicólogos e o objetivo do trabalho não é fazer terapia, e sim, brincar com a peça lida, vivenciando os personagens, por exemplo. Todas as reflexões foram pautadas no livro **Jogos Teatrais** (2007), de Viola Spolin, e no texto introdutório do livro **100 Jogos Dramáticos** (2001), de Maria Clara Machado.

Viola Spolin (2007) escreveu o primeiro livro sobre **Jogos Teatrais** direcionado para professores com pouco ou sem nenhum conhecimento teatral, com o objetivo de organizarem oficinas de jogos teatrais em sala de aula. Na verdade, a autora acredita que as oficinas de teatro, ao desenvolverem a habilidade de os alunos se comunicarem através do discurso, da escrita e de outras formas não verbais, podem revitalizar as aulas, complementar a aprendizagem escolar e ampliar a consciência de problemas e ideias fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Dessa forma, "pode tornar-se um lugar onde professor e alunos encontram-se como parceiros de jogo, envolvidos um com o outro, prontos a entrar em contato, comunicar, experimentar, responder e descobrir" (SPOLIN, 2007, p.29).

Spolin (op. cit.) desenvolveu uma abordagem de solução de problemas baseada na estrutura de jogos e exercícios

que permitissem aos alunos absorver habilidades de teatro sem esforço consciente, estimulando a ação, a relação, a espontaneidade e a criatividade em grupo. Logo, o jogo teatral por meio da oficina teatral se tornou o fundamento de uma nova abordagem do teatro, que se espalhou por vários grupos de teatro improvisacional em todo o país.

Nessa perspectiva, a brincadeira desenvolve habilidades e estratégias necessárias para o jogo, uma vez que a inventividade e a engenhosidade enfrentam todas as crises apresentadas por esse, de modo que os participantes podem atingir livremente e do seu jeito o objetivo proposto, desde que não desrespeitem as regras estabelecidas neste.

A estudiosa afirma que a maioria dos jogos propõe um problema que deve ser solucionado e é altamente social. Como a criança tem poucas oportunidades de interferir na realidade, de maneira que encontre a si mesma, devido ao controle do adulto que a impede de agir ou aceitar responsabilidades comunitárias, a oficina ajuda a exercer sua liberdade, a respeitar o outro e a ter responsabilidade dentro da sala de aula.

Essa experiência pede liberdade pessoal, pois "jogador precisa estar livre para interagir e experimentar seu ambiente social e físico" (SPOLIN, op. cit., p.31), além de nascer de um envolvimento orgânico (físico, intelectual e intuitivo) através do contato direto com o ambiente. Nesse contexto, a intuição, embora seja muitas vezes negligenciada, é vital para a

aprendizagem, mas somente poderá ser sentida se os alunos se sentirem livres para se relacionar e agir. Assim, o ato de jogar traz efeitos sociais e cognitivos, de tal forma que o jogador pode ser capaz de transformar objetos ou criá-los.

Por sua vez, o jogo teatral possui três pontos essenciais: o foco, a instrução e a avaliação. O primeiro não é o objetivo do jogo, mas o problema essencial que pode ser solucionado pelos participantes, de maneira que coloca o jogo em movimento, pois, ao se esforçar em permanecer com o foco e a incerteza sobre o resultado pode criar apoio mútuo, gerar envolvimento orgânico e diminuir preconceitos. Por isso, o professor tem de apresentar o foco como parte do jogo, mantendo-se atento a ele e instruindo para que os alunos não saiam dele.

Logo, a instrução, segundo Spolin (2007, p.33), "é o enunciado daquela palavra ou frase que mantém o jogador com o foco". Ela nasce espontaneamente e é dada no momento em que os jogadores estão em movimento, guiando em direção ao foco, bem como gerando interação, movimento e transformação. Por fim, ela pode ser "evocativa, plena de potencialidades; pode ser um catalisador estimulante, provocante. Adições às instruções impressas irão surgir espontaneamente e instantaneamente quando você estiver trabalhando com o foco".

Por último, a avaliação deve lidar com o problema proposto pelo foco e indagar a respeito da sua solução, de modo que tudo o que é comunicado e percebido pelos jogadores na

plateia durante o jogo é discutido por todos, dentro de um ambiente livre.

Maria Clara Machado, no livro **100 jogos dramáticos** (2001), observou, durante os contatos que teve com crianças em várias situações, que elas precisam fazer exercícios de expressão espontânea, para que não se tornem

> máquinas de repetir conceitos, pobres robôs, cópias mal feitas de adultos ressequidos, porta-vozes do que se ouve todos os dias nos programas de televisão, anúncios ambulantes de produtos comerciais, imitadores de heróis mal representados, mal idealizados, veículos puros de uma agressividade mal dirigida e mal controlada (MACHADO, 2001, p. 11).

A autora nega o rumo que é dado à grande capacidade criativa e a sensibilidade infantil de perceber o mundo ao seu redor, por meio de um programa de ensino desligado do mundo da criança, como vimos anteriormente, além de apontar também para o fato de que os professores "abafaram sua sensibilidade e capacidade de criar, num programa rígido, sobrecarregado de teorias pseudopedagógicas" (MACHADO, 2001, p.12).

Por essa razão, na busca de alternativas para melhorar esse panorama, ela e Marta Rosman elaboraram o livro supracitado com jogos dramáticos ou de expressão espontânea, após experimentá-los no Tablado, com o objetivo de

> encontrar o caminho mais curto e mais atuante de se chegar, ou melhor, de se voltar a um estado de receptividade, de espontaneidade, de libertação da imaginação (perdida na infância), ao mesmo tempo que desenvolve na criança e no professor ou no futuro ator de teatro o espírito de observação, o sentido estético e social da vida (MACHADO, 2001, p. 12).

Nesse sentido, Maria Clara Machado estabeleceu duas regras fundamentais para que os jogos se tornem eficientes em sala de aula, de modo que não se reduza a mero pretexto para que os alunos se exibam ou façam bagunça: a sinceridade e o domínio. A primeira consiste em o aluno procurar sentir a ação e não simplesmente mostrá-la de uma forma explicativa.

Na visão da educadora do Tablado, "(p)ara *sentir* ou experimentar um sentimento, ele precisa saber o que está fazendo, *compreender* a situação dramática (MACHADO, 2001, p. 12). Para que isso ocorra, é fundamental a explicação dada pelo professor, visto que um personagem apenas será bem representado se for situado física e psicologicamente.

Dessa forma, para que o jogo aconteça de fato, é necessário que o professor e a turma opinem acerca da autenticidade, da sinceridade e até sobre os aspectos éticos da situação recriada por cada um. Ela enfatiza o papel do educador no jogo, afirmando que "(d)epende do professor encaminhar a crítica para uma

solução satisfatória, tanto artística como psicológica e social, se for o caso" (MACHADO, 2001, p. 13).

Já o domínio consiste em "controlar, dominar com a vontade sua capacidade de entrar no jogo". Assim, o aluno deve permanecer consciente de si mesmo, de modo que ele não esqueça de que está apenas representando, imitando uma situação alheia à própria vida com uma sinceridade que não pode ser desenfreada. Logo, mesmo que os alunos se identifiquem com os personagens representados não podem se emocionar demais, o que tornaria a aula uma sessão de psicodrama, que não é pertinente em sala de aula se não for dirigida por um especialista na área, por isso o professor deve estar atento, tendo em vista que o controle deve dominar os excessos sem anular a sinceridade e sem tolher a imaginação.

Maria Clara acreditava que o aluno, ao observar situações dramáticas, toma consciência de sua personalidade, de suas próprias reações, bem como de suas responsabilidades. Ela defendia que os jogos de expressão espontânea poderiam ser utilizados por professores de qualquer área do conhecimento, por ajudarem os alunos a se conhecerem e a viverem melhor, além de transmitirem uma forma própria de ver o mundo. Portanto, percebemos mais uma vez a preocupação da dramaturga com a escola, com o ensino oferecido às crianças, de modo que escreveu algumas obras direcionadas para os professores.

Realizamos um jogo dramático, primeiro com as músicas que os participantes conheciam sobre a história de Chapeuzinho, por exemplo, "Pela estrada afora, eu vou bem sozinha..." e "Quem tem medo do Lobo Mau"..., que foram relatadas durante a partilha da experiência com o conto na infância. Nesse momento, cantamos e dramatizamos, na primeira, a menina, e, na segunda, o lobo, gesticulando e andando como eles.

Em seguida, foram dados comandos, como na brincadeira "Seu Mestre mandou", do tipo "eu sou Chapeuzinho Vermelho andando pela floresta", "eu sou o Lobo Mau perseguindo a menina para devorá-la", "eu sou a vovó andando pela casa sem saber o que está acontecendo ao seu redor", entre outros, que seriam seguidos por todos. Esses seriam mudados inesperadamente, por isso era preciso ficar atento, para não perder o foco. Mesmo os homens, que eram mais inibidos, participaram de todo o jogo. Apenas uma participante ficou parada e não participou efetivamente da brincadeira. Os jogos não demandaram muito tempo, apenas cerca de 15 minutos, porque eles cansaram rapidamente.

No final, fizemos uma breve avaliação oral desse momento. Eles demonstraram bastante entusiasmo por terem conseguido se desinibir e participar efetivamente do jogo. Imediatamente, lembraram-se dos seus alunos, de como se sentiriam ao participar de um jogo dramático como esse, principalmente, as crianças que adoram este tipo de brincadeira com música e disseram que

iriam experimentá-lo nas turmas em que lecionam. De forma geral, consideramos satisfatório o resultado, visto que a maioria participou e pudemos contribuir para que o vivenciassem primeiro para, depois, levá-lo para a sala de aula, o que foi muito mais produtivo, porque eles puderam ter uma dimensão maior dos benefícios que esta atividade pode trazer para os alunos.

Experimentamos também o teatro de bonecos. Primeiro, comentamos de forma muito rápida o material teórico, entregue no primeiro encontro, sobre esse tipo de teatro, mostrando as várias formas de bonecos, como surgiram, a importância deles na carreira de Maria Clara Machado, entre outros aspectos suscitados pela discussão; e, em seguida, confeccionamos os bonecos e, a partir da peça **O Chapeuzinho Vermelho** (2001), criamos uma história para eles.

Inicialmente, enfatizamos que o teatro de bonecos faz parte da tradição popular e não apenas da erudita, de modo que está presente na vida dos homens desde os primórdios. Nesse momento, uma das participantes disse que era filha de um bonequeiro da cidade e conviveu com os bonecos desde que nasceu. Ela nos contou como foi essa experiência, como seu pai fazia os bonecos com madeira e pano, conhecidos como João Redondo, bem como a forma que "botava" na praça, nas casas que visitava. Enfim, retratou a alegria de assistir ao espetáculo e o encantamento diante dos bonecos, das histórias engraçadas, mesmo envolvendo pancadaria. Ao final do seu

relato, ressaltamos que a sua experiência seria muito importante para a realização do nosso trabalho com o teatro de bonecos, visto que poderia nos orientar na confecção dos bonecos e na criação da história a ser encenada por eles. Também relatamos a nossa experiência com o teatro de bonecos no início da nossa vida profissional, quando começamos a trabalhar como auxiliar de professora, em turmas de Maternal e Jardim I e II, na Creche Irmã Santana, na cidade de Pocinhos, no interior da Paraíba, no intuito de mostrar como esta atividade pode encantar as crianças.

Em seguida, tentamos evidenciar que, embora assuma nomes e características diferentes de acordo com cada tradição, por exemplo, sendo chamado de fantoche e representado por atores na cultura erudita, ou conhecido por mamulengo e apresentado por bonequeiros na cultura popular, os tipos de bonecos (luva, fio ou vareta) são semelhantes e as histórias contadas se misturam de maneira que há uma troca de fontes, ou seja, o popular se inspira no erudito e o inverso. Por isso, baseamo-nos em dois autores – Maria Clara Machado e Borba Filho, que vivenciaram o teatro de bonecos e refletiram sobre a sua origem, características e modo de representar em cada tradição, para nos ajudar a conhecer melhor esse tipo de teatro.

Por fim, discutimos que o teatro de bonecos é uma manifestação muito presente na cultura popular, embora, atualmente, não encontremos tantos bonequeiros como no passado, por exemplo, na cidade de Areial não existe mais gente

que "bota" boneco. Neste momento, os professores contaram que já haviam visto teatro de bonecos na escola e deram o exemplo de evangélicos que fizeram apresentações nas escolas do município. O fato de eles já terem vivenciado esta experiência nos ajudou no desenvolvimento da atividade com os bonecos durante o curso, de modo que apresentaram muita facilidade para confeccioná-los e manipulá-los.

Logo após, os participantes foram divididos em três grupos, que criaram uma história e os bonecos. Durante a confecção dos bonecos, houve uma empolgação geral, todos se envolveram no trabalho, uns demonstraram mais talento para o desenho, outros para a costura, entre outras habilidades. Assim, utilizaram o material sucata que trouxeram, como cabaça, meias, pedaços de tecido, espuma, bem como cartolina, lápis hidrocor, papel camurça, crepom, seda, cola, tesouras, entre outros, disponibilizados pela Secretaria de Educação.

Nesse momento, sugerimos que, quando fossem fazer essa experiência com os alunos, colocassem os nomes dos personagens no quadro e pedissem para eles dizerem como eles imaginam cada um fisicamente, emocionalmente, incluindo o vestuário. Depois, podiam fazer um roteiro de apresentação, todavia sem esquecer que esse tipo de teatro trabalha mais com a improvisação, logo o roteiro teria apenas o papel de nortear a manipulação e as falas dos bonecos durante a apresentação.

Ainda enfatizamos que os bonecos poderiam ser fabricados apenas com material sucata, como papelão, tubos de papel higiênico, jornal, tecido, meias velhas, tampas de garrafas, palito de picolé, entre outros. Como supúnhamos que o fato de ter de comprar algum tipo de material seria empecilho para realizar esta experiência, tentamos mostrar que pedir aos alunos para trazerem esse material é muito importante, pois eles se sentirão mais envolvidos na atividade e, consequentemente, mais motivados.

À medida que os professores trabalhavam na construção dos bonecos, evidenciamos que a confecção se torna mais interessante se for coletiva, de forma que podemos dividir a turma em grupos e cada grupo confecciona um ou mais bonecos. Isso vai depender da realidade da sala, logo só o professor saberá a melhor forma de fazer esse trabalho. As características elencadas anteriormente serão muito importantes, nesse momento, para que os alunos deem forma aos bonecos, deixando claro que eles devem se sentir livres para criar.

Em seguida, falamos para eles que, após a confecção dos bonecos, podiam separar as falas de cada personagem que serão ditas por cada aluno, e, se fosse preciso, realizasse um sorteio, para que não houvesse confusão na hora de escolher o papel que será encenado por cada um. Assim, eles já devem saber bem a história antes de encená-la e o professor deve orientá-los para que a recriem, improvisem se esquecerem a sua fala na

hora da apresentação. Ressaltamos, insistentemente, que é de suma importância que toda a turma, ou melhor, que todos os interessados tenham a oportunidade de participar dessa atividade, podendo haver um revezamento na manipulação dos bonecos. Na verdade, o mais importante nessa atividade é o processo e não a apresentação, por essa razão, se os alunos não quiserem apresentá-la para outras pessoas, não há nenhum problema.

Por fim, dissemos aos professores que ensaiassem com os alunos quantas vezes fosse preciso para que se sintam seguros e mais à vontade, entretanto o professor deve delimitar o tempo a partir da observação do desenvolvimento dos alunos. Então, propusemos que eles realizassem esse trabalho em 6 ou 8 horas/aula (uma ou duas manhãs), dependendo da disponibilidade de tempo de cada um. Assim, deixamos claro que se o professor juntamente com os alunos decidir que não querem encenar um texto pronto, como a peça sugerida nesse trabalho, poderiam escolher outro ou improvisarem histórias criadas pelos alunos no momento da manipulação.

No final do trabalho, em média, cada grupo criou os bonecos das personagens principais do conto (a menina, a mãe, o lobo, a vovó, o caçador) e dois retomaram personagens da peça (árvores e o menino Tinoco). Mas, nenhuma das histórias foi contada da mesma forma que nas versões do conto ou no texto dramático, pois todos acrescentaram novos episódios, como o que o caçador se apaixona por Chapeuzinho. Os bonecos

ficaram muito bonitos e chamaram a atenção pela riqueza de detalhes, principalmente, de seus trajes coloridos. Também os professores demonstraram muita facilidade para manipulá-los, o que provocou grande encantamento nos expectadores. Enfim, a apresentação dos três grupos, que durou em média trinta minutos (10 minutos para cada um), causou muita euforia e risos, pois todos se divertiram com a manipulação dos bonecos e com as improvisações das histórias sobre Chapeuzinho Vermelho.

Concluímos o dia com a avaliação das atividades realizadas, discutindo como foi a experiência com o teatro de bonecos para cada um. Todos se mostraram muito satisfeitos, de maneira que pareciam crianças encantadas, em especial, com os bonecos que criaram e manipularam. Logo, aproveitamos para lhes mostrar que se eles se sentiam alegres daquela forma, os seus alunos também se sentiriam, por isso era importante realizar este tipo de trabalho nas suas turmas.

6 Quinto encontro: partilha das experiências realizadas pelos professores e avaliação do curso

O encontro foi realizado no dia 27 de outubro de 2008, no período da tarde. Compareceram apenas 11 pessoas. A justificativa apresentada pelos presentes foi a de que o feriado do dia do Servidor Público havia sido antecipado para os funcionários do Estado, mas para os do Município, não, logo

como o dia foi livre para alguns, eles não compareceram. No último encontro, para atender aos apelos dos professores que trabalhavam no turno da manhã, solicitamos à secretária de Educação que os liberassem das aulas, a fim de que participassem do curso, e ela atendeu ao pedido. Apesar disso, houve a evasão. Acreditamos que isso ocorreu por uma falha de comunicação, como foi constatado posteriormente, quando os professores justificaram a falta.

Durante o período disponibilizado para a experiência, uma professora pediu para que outro participante do curso nos perguntasse se ela podia trocar o texto dramático por uma história em quadrinhos. Essa pergunta nos inquietou profundamente, porque percebemos que o objetivo do curso – abrir as portas das salas de aulas para a dramaturgia – não ficou claro para todos, apesar de ter sido discutido e retomado em todos os encontros. Então, respondemos que o gênero pretendido poderia ser trabalhado em outra oportunidade, mas, se fosse possível, trabalhasse uma das peças escolhidas para o curso.

Na tentativa de esclarecer mais uma vez a principal intenção da formação que estava sendo oferecida, começamos o curso focando a importância de se levar o texto dramático para a sala de aula, de lê-lo e discuti-lo com os alunos. Depois, iniciamos a partilha, pedindo para que os professores falassem se haviam realizado a experiência ou não e comentassem os resultados obtidos ou os motivos de não tê-la feito. No encontro

anterior, pedimos que eles relatassem a experiência por escrito, mas como apenas dois professores o fizeram, tivemos de anotar o que foi relatado por eles durante a partilha.

Discutimos, durante o curso, que não iríamos direcionar o trabalho para a encenação, por isso havíamos feito a distinção entre teatro e dramaturgia, já que exigia ao menos uma noção de técnica teatral e o nosso objetivo era formar leitores e não atores. Mesmo assim, deixamos claro que se os alunos pedissem para encenar a peça, não haveria nenhum problema, se esse trabalho fosse realizado de forma espontânea, como uma brincadeira.

Em suma, a maioria dos professores priorizou a leitura do texto dramático, o nosso alvo principal, e não realizou o jogo dramático e o teatro de bonecos, que foram sugeridos para tornar o trabalho mais lúdico e atrativo, especialmente para as crianças. De forma geral, a avaliação do curso foi positiva, tendo em vista que o nosso objetivo principal de levarmos textos dramáticos para a escola foi alcançado, partindo da constatação de que todos os participantes que se dispuseram a fazer a experiência sugerida trabalharam ao menos uma peça em sala de aula. Apesar de apenas onze professores terem realizado a experiência, o número de alunos envolvidos foi bem maior do que se nós a tivéssemos feito sozinhos. Isso indica que tal número é bastante significativo, principalmente se considerarmos o universo em que o curso foi realizado – uma cidade com 39 docentes lecionando no Ensino Fundamental –, uma vez que mais de 200 alunos da zona rural

e urbana, distribuídos em várias turmas e de anos diferentes, bem como quase um terço destes professores participaram do trabalho até o seu encerramento.

7 Considerações finais

Provavelmente, se tivéssemos disponibilizado um tempo maior para a realização dessa formação em condições mais adequadas, por exemplo, aumentando o número de encontros, com um período de tempo mais longo entre um e outro e em horários mais convenientes para cada professor, atingiríamos mais professores. Mas, trata-se de condições ideais que, como justificamos anteriormente, são muito difíceis de serem alcançadas na realidade pesquisada.

É verdade que se tivesse sido disponibilizado mais tempo para o curso, poderíamos ter lido as outras peças em sala, além de termos estendido mais as discussões e destinado um tempo maior para os professores realizarem a experiência em suas turmas. Mas, isso não foi possível devido à condição acordada com a Secretaria de Educação de que os professores participariam do curso em dias úteis e no horário de trabalho normal. Como foram dispensados de ministrar aula nos dias dos encontros, não pudemos realizar mais de cinco reuniões, porque um período mais longo comprometeria o ano letivo. Por outro lado, temos certeza de que o curso não teria funcionado bem em finais de

semana, pois a evasão teria sido maior, haja vista a sobrecarga de trabalho dos professores.

Contudo, consideramos que tais condições nos induziram a nos adequar à realidade que temos e não trabalharmos em condições ideais. Na verdade, um dos objetivos do curso foi apresentar propostas que se adequassem à realidade da sala de aula dos participantes, por mais adversas que parecessem, por essa razão direcionamos as atividades de forma que não houvesse nenhum custo financeiro para eles e nem para os alunos, já que se trata de uma comunidade carente. Dessa forma, esperávamos que a evasão fosse menor e que os professores realizassem a experiência a partir do que vivenciaram no curso, trabalhando, por exemplo, o teatro de bonecos, que, certamente, teria encantado muito as crianças.

Em relação ao curso, os professores participaram e tentaram encontrar alternativas dentro da sua realidade para trabalhar o texto dramático em sala de aula. Enfim, não podemos desconsiderar que este foi somente o primeiro passo no sentido de formar professores que, realmente, levem o texto dramático para a sala de aula de uma maneira lúdica e atrativa, formando leitores desse tipo de gênero também. Portanto, mesmo diante das dificuldades apresentadas por nós e pelos educadores, o curso abriu novos horizontes para todos refletirmos mais sobre a nossa prática pedagógica em sala de aula e encontrarmos novas possibilidades de trabalho na escola. Assim, esperamos contribuir

de alguma forma para que a escola, de fato, abra as suas portas para o texto dramático, conquistando cada vez mais leitores, especialmente, entre as crianças e os adolescentes.

Referências

MACHADO, Maria Clara. *Teatro I*. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

MACHADO, Maria Clara. *A aventura do teatro.* Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1985.

MACHADO, Maria Clara. *Como fazer teatrinho de bonecos.* Rio de Janeiro: Agir, 1970.

MACHADO, Maria Clara; ROSMAN, Marta. *100 Jogos Dramáticos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

MELLO, Cristina. *O ensino da literatura e a problemática dos gêneros literários*. Coimbra: Almedina, 1998.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro.* Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1979.

SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais na Sala de Aula*: o livro do professor. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* 8. ed. Rio de janeiro: Vozes, 2007.

O LEGADO LITERÁRIO, LINGUÍSTICO E CULTURAL DO UNIVERSO CHAMADO HISPANOAMÉRICA

Lorena Gois de Lima Cavalcante[1]

Resumo: este artigo fundamenta-se na tríade Língua, Literatura e Cultura, para abordar questões referentes à hispanoamérica. Questões estas que envolvem o ensino da língua e da literatura espanhola, a interculturalidade, a abrangência dos países hispânicos no mercado editorial mundial, sendo sua produção literária reconhecida mundialmente com obras e autores reverenciados pela crítica literária; bem como a diversidade linguística, sendo a língua o elemento em comum entre os países, que foi fundamental para a produção de uma literatura nacional, servindo para unificar os países vizinhos. Destaca-se aqui também, a cultura hispânica inicialmente ligada à europeia, passando depois a uma cultura própria devido a movimentos e lutas em busca da afirmação cultural hispanoamericana. Para repensar esse legado, mais do que linguístico, cultural e literário,

1. Mestre em Literatura e Interculturalidade (MLI) pela Universidade Estadual da Paraíba. Professora assistente de Língua Espanhola da Unidade Acadêmica de Letras, do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). e-mail: llorylima@yahoo.com.br

histórico também, é que segue nas próximas linhas um breve tratado dessa história.
Palavras-chave: Literatura; Língua; Cultura.

Resumen: este artículo se fundamenta en la tríade Lengua, Literatura y Cultura, para tratar de cuestiones referentes a la Hispanoamérica. Cuestiones estas que envuelven la enseñanza de la lengua y de la literatura española, la interculturalidad, el destaque de los países hispánicos en el mercado editorial mundial, siendo su producción literaria reconocida mundialmente con obras y autores reverenciados por la crítica literaria; bien como la diversidad lingüística, siendo la lengua el elemento en común entre los países, que fue fundamental para la producción de una literatura nacional, sirviendo para unificar los países vecinos; Se destaca aquí también, la cultura hispánica inicialmente ligada a la europea, pasando después a una cultura propia debido a movimientos y luchas en busca de la afirmación cultural hispanoamericana. Para repensar ese legado, más de lo que lingüístico, cultural y literario, histórico también, es que sigue en las próximas líneas un breve tratado de esa historia.
Palabras-llave: Literatura; Lengua; Cultura.

1 Introdução

Nunca se falou tanto em interculturalidade, nos últimos tempos temos encontrado muitas pesquisas que trazem como temática essa questão. Neste artigo, busco na interculturalidade hispânica discutir o legado literário, cultural e linguístico da hispanoamérica. Tendo em vista um universo tão plural como o hispanoamericano, o objetivo vai além de traçar as variedades linguísticas presentes nestes países de origem hispânica, uma vez que muitos estudos já foram feitos a respeito. Dessa maneira, o que está em pauta aqui, dando margem ao estudo, é a diversidade não só linguística como também cultural e literária.

A literatura hispanoamericana tem um grande reconhecimento internacional, o grande exemplo disso são os prêmios Nobel já conquistados nessa área. A produção literária é imensa, muitas obras já foram traduzidas para diversas línguas e muitas outras premiações já foram alcançadas. Quanto à cultura, aqui está também seu maior legado como berço das antigas civilizações, preservando sua história, línguas e costumes que ainda mantêm-se vivos.

2 A diversidade linguística na hispanoamérica

A diversidade da língua espanhola se explica pela vasta imensidão geográfica que abarca esse idioma. Falado em mais de

vinte países, o espanhol incorpora traços da história, da cultura e influências linguísticas de cada região e de outras etnias, o que acaba por originar particularidades em seu uso. Tendo em vista essa diversidade, não se pode dizer que uma variante é melhor ou mais importante que outra. Deve-se respeitar as diferenças que existem no léxico, na fonética e na gramática, admitir que uma língua seja a *estándar* ou a principal seria o mesmo que reforçar o preconceito linguístico, e isso a Real Academia Espanhola (RAE) condena piamente, cada variante é reconhecida como tal pela RAE.

É dever dos professores de Língua Espanhola ensinar a seus alunos as variedades existentes na língua, se não todas pelos menos deixar claro que existem muitas e que todas são importantes, não existindo uma mais "bonita" ou mais "usual" que outra. Logo, a questão *Que Espanhol ensinar?* já deixa clara a diversidade presente no idioma e a devida importância que se deve dar à mesma. Mesmo o professor tendo optado por determinada variante, deve mostrar para seus alunos que existem outras tantas, presentes nesse universo que chamamos de Língua Espanhola.

O espanhol na América evoluiu de diferente modo segundo a época da colonização, a geografia, a imigração, as regiões e as zonas de influência das línguas indígenas. Uma dessas zonas compreende a região andina da Colômbia, Equador, Peru, Bolívia e norte do Chile. O espanhol chegou ao

território americano através dos conquistadores espanhóis nas primeiras décadas do século XVI. A partir de uma penetração espanhola no continente americano, o idioma foi obtendo uma presença maior nos âmbitos mais importantes da vida. Não se pode esquecer que a língua e a cultura europeia foram impostas pelos colonizadores, restando hoje poucos traços da cultura e da língua dos povos que aqui habitavam. Aqui, na *Nova Espanha*, como era chamada a região hispânica pelos colonizadores, o espanhol se tornou a língua oficial, embora os indígenas seguissem empregando suas línguas vernáculas.

> *La conquista y la colonización de América fue un proceso relativamente rápido. En octubre de 1492 la expedición guiada por Cristóbal Colón llegó a las islas del Caribe. Éstas fueron ocupadas en los años siguientes, y de ellas partieron nuevas expediciones lo que pronto se vio era un nuevo continente: los españoles lo llamaron Indias Occidentales. Desde el punto de vista lingüístico, el conflicto fue múltiple: entre las lenguas autóctonas y el castellano, entre los deseos de propagar éste y los de mantener a los indígenas en sus propias lenguas – en general por motivaciones religiosas –, si bien extendiendo algunas de ellas, las que se consideraban lenguas generales (náhuatl, quechua, guaraní); por último, hubo también conflicto entre las varias formas de español llegadas al Nuevo Mundo.*[2] (POZA, 2007, p. 23).

2. A conquista e a colonização da América foi um processo relativamente rápido. Em outubro de 1492 a expedição guiada por Cristovão Colombo chegou às ilhas do Caribe.

Obviamente que o espanhol falado na hispanoamérica não é homogêneo. Cada país tem seu próprio acento, seus próprios modismos. A exemplo do México e do Peru que contam com a maior quantidade de pessoas falantes de línguas ameríndias na América e que exerceram influência direta no léxico castelhano. Pode-se citar também, o espanhol colombiano, que apresenta traços comuns do espanhol falado na América, como o *seseo* e características semelhantes a outros dialetos caribenhos como o *yeísmo*. Já os paraguaios possuem dois idiomas oficiais, o espanhol e o guarani, o espanhol usado nos meios de comunicação, nas escolas, na política e nas relações comerciais e o guarani que é usado nas relações familiares e amistosas. Como já dizia Saussure, a fala é o ato individual de cada indivíduo, dessa maneira podemos dizer que a língua é o sistema e a fala é a prática desse sistema. É evidente que todos os que falam o castelhano, não falam da mesma maneira, estas diferentes maneiras de falar é o que nos faz identificar o argentino, o peruano, o boliviano, etc., entretanto, todos possuem a mesma estrutura global linguística.

Estas foram ocupadas nos anos seguintes e delas partiram novas expedições, o que logo se viu era um novo continente: os espanhóis o chamaram *Índias Ocidentais*. Desde o ponto de vista linguístico, o conflito foi múltiplo: entre as línguas autóctonas e o castelhano, entre os desejos de propagar esta e os de manter a outra – em geral por motivações religiosas –, se bem estendendo algumas delas, as que se consideravam línguas gerais (náhuatl, quechua, guaraní); por último, houve, também, conflito entre as várias formas de espanhol chegadas ao Novo Mundo. (POZA, 2007, p. 23). Todas as traduções deste trabalho são de nossa responsabilidade.

Quando falamos em variedade linguística na hispanoamérica, lembramos imediatamente da zona do *Rio de la Plata*, que compreende a Argentina, o Uruguai e o Paraguai. Os falantes que habitam essa região convergem diferentes fatores. O primeiro deles é a ampla extensão territorial, o que propicia a existência de uma série de variedades internas. O outro fator é a origem diversa das migrações chegadas à região, tanto da Espanha como de outros países europeus, e também povos oriundos de outras regiões da hispanoamérica. Logo, o substrato linguístico do espanhol da região *rioplatense* não é de forma alguma homogêneo.

3 A literatura hispanoamericana

No âmbito da literatura latinoamericana, encontram-se a literatura hispanoamericana, que se entende como um conjunto das literaturas nacionais produzidas nos países americanos de língua espanhola depois de sua independência. A literatura hispanoamericana se define por sua heterogeneidade, dessa maneira é impossível reduzi-la a uma mera definição, uma vez que, ela é tão plural como a língua e a cultura dos povos hispânicos. Como exemplo de alguns autores hispânicos: Gabriel Garcia Marquez, Rómulo Gallegos, Mario Vargas Llosa, Jorge Luis Borges, Horacio Quiroga, Pablo Neruda entre outros autores e poetas contemporâneos, ou não, contribuíram com

suas obras para a expansão da literatura hispanoamericana no mundo. Mas antes de tratar desses grandes nomes da literatura hispânica, por ordem se fará uma viagem chegando aos cronistas das Índias, período que antecede o nascimento da literatura hispanoamericana.

3.1 A literatura da colônia

Primeiramente, é importante chamar a atenção que somente podemos falar de uma Literatura Hispanoamericana a partir da Independência da Latino América, antes disso podemos somente falar de uma Literatura Espanhola na América, também conhecida como Literatura da conquista. As produções aqui feitas eram, em sua maioria, da colônia para a metrópole e escritas por europeus em sua língua materna, conhecidos como *Cronistas de Índia.*

De acordo com Cornejo Polar (2000), a literatura da conquista é constituída pela: literatura indígena, que narra a violência dos conquistadores e a destruição de suas terras; literatura hispânica de descobrimento e testemunho, caracterizada pelo teor documental e fantástico; literatura popular espanhola, escrita em forma de coplas[3] e canções crítico-satíricas; literatura moralista dos espanhóis, que

3. Poema lírico ou canção popular espanhola com estrofes pequenas e rimadas.

condenava a violência dos conquistadores e questionava a legitimidade da conquista; literatura oficial hispânica, escrita em forma de crônicas, relatava os acontecimentos da colônia para a metrópole; literatura espanhola catequística, caracteriza-se pelo gênero dramático e pela oratória sagrada; literatura inaugural do processo de transculturação, busca pela autenticidade literária, com base em futuros projetos nacionais.

Os cronistas das Índias eram assim chamados porque descreviam tudo o que encontravam aqui, servindo seus escritos como um documento de base para informar à Coroa o que se passava na colônia. Logo, as Índias haviam se tornado um lugar ideológico, político e, claro, econômico. Com seus escritos e suas descobertas, os cronistas das Índias incorporaram uma série de temáticas novas à literatura espanhola a partir de uma nova dimensão, ou seja, uma nova realidade, uma realidade concreta com que mantiveram constante contato. Deles se destacaram: Cristóbal Colón, José Oviedo, Francisco López de Gómara, Bernal Díaz del Castillo, Pedro Cieza de León e Fray Bartolomé de Las Casas. Vemos nestes escritores a necessidade de construir um discurso literário novo, capaz de adequar-se a essa realidade nova, à qual tinham que enfrentar.

O Diário de bordo de Cristóbal Colón é a primeira manifestação literária escrita desses cronistas e sem dúvida a mais importante. Isso porque descreve todo o que Colón encontrou aqui, servindo de um documento para informar à coroa o que

se passava por aqui nas Américas. Dentro dessa perspectiva, Colombo deu início, com seu diário, aos primeiros registros literários feitos em Língua Hispânica na América. A partir de 12 de outubro de 1942, Colombo escrevia:

> São estas ilhas muito verdes e férteis e de ares muito doces. E pode haver muitas coisas que não sei, porque não quero deter-me, mas penetrar e andar muitas ilhas para achar ouro." O mesmo declarará: "Mas pareceu-me que era gente muito pobre em tudo... andavam todos nus como sua mãe os deu à luz... de tanto muito singular, amorosos e de fala doce. (TAMAYO, 1979, p. 455-456).

Já Francisco López de Gómara, ao contrário de Colón e de outros cronistas, escreveu sua *Historia General de las indias con la conquista de México y Nueva España* sem ter estado jamais na América, compondo sua obra somente a base de informações passadas por Hernán Cortés e de outros conquistadores e cronistas. Sua formação era humanista e a ideia central de sua obra, gira em torno da exaltação da Espanha e do Império.

Bernal Díaz del Castillo escreveu *Historia verdadera de la Conquista de la Nueva España*, uma historiografia orientada, a verdade exclusiva do que foi visto e do que foi vivido no Novo Mundo. Sua obra pretende aproximar o leitor, fazendo com que esse compreenda essa realidade totalmente nova. O que mais caracteriza Bernal Díaz de Castillo é seu intenso pulso

narrativo não sustentado em referências à historiografia, à retórica ou à história clássica, e sim simplesmente produzida por seu enfrentamento direto com uma nova realidade. O *romancero* e os livros de *caballerías* são as referências mais cultas que aparecem em sua obra.

De todos os cronistas o que sem dúvida mais se destacou foi Fray Bartolomé de Las Casas, por seu caráter libertário, por sua conduta defensiva em relação aos índios, por suas críticas à colonização desumana, etc. Em seu livro, *O paraíso Destruído: brevíssima relação da destruição das índias,* encontramos logo no início a seguinte citação:

> *Impresiona en Las Casas la unidad de su vida, del hombre y de la obra. No se desvía un momento sequer de la línea que estableció para su existencia; no modifica sus ideas básicas, que son pocas, mas pensadas y vividas con ardencia y sinceridad. Su obra, tan volumosa y densa, se desarrolla y se completa dentro de una efectiva unidad y espíritu. Es verdaderamente admirable, y de él no más se aleja.*[4] (LAS CASAS, 2001, p.18).

4. Impressiona em *Las Casas* a unidade de sua vida, do homem e da obra. Não se desvia um momento sequer da linha que estabeleceu para sua existência; não modifica suas ideais básicas, que são poucas, mas pensadas e vividas com ardência e sinceridade. Sua obra, tão volumosa e densa, se desenvolve e se completa dentro de uma efetiva unidade e espírito. É verdadeiramente admirável, e dele não mais se afasta. (LAS CASAS, 2001, p.18).

Embora conste como sendo os primeiros registros literários feitos na "nova terra", a literatura dos cronistas não possuía um grande valor literário, pois era meramente descritiva, já que objetivava fazer apenas um levantamento de tudo o que se encontrava pela frente, como a fauna, a flora, os nativos, etc. Na Venezuela, o enviado pela Coroa espanhola para narrar a conquista da Província foi José de Oviedo que se destacou diante dos demais cronistas por seu estilo clássico e realista. A primeira fase da produção literária venezuelana está cheia de influências europeias. Mesmo independente em relação à Espanha, a Venezuela ainda mantinha resquícios de seu período colonial. Quem deu o primeiro passo à frente da tradição que insistia em copiar os moldes europeus foi o poeta Andrés Bello, grande figura inicial da literatura venezuelana, cuja contribuição foi imensa, principalmente pelo que se refere aos incentivos à independência cultural da América Latina.

Tais incentivos referem-se à defesa pela afirmação expressiva latinoamericana e pela emancipação cultural. Andrés Bello era um defensor do "ideal americano" e incentivou outros escritores pela exaltação deste ideal na literatura, através de uma escrita que expressasse e falasse da América. Inspirados pelas ideias de Andrés Bello, seus sucessores venezuelanos: Juan Vicente Gonzaléz, Manuel Díaz Rodrigues e Rómulo Gallegos, figuras importantes da narrativa venezuelana, souberam evocar

como poucos os princípios da independência de seu país em sua prosa nativista, costumbrista[5] e realista.

Compartindo do mesmo pensamento de Andrés Bello, Simón Bolívar e Ruben Darío eram defensores e idealizadores da unidade latinoamericana. Eles tinham consciência da solidariedade continental, da necessidade de se criar um laço, uma união entre as nações emancipadas. Bolívar afirmava: "No podemos vivir sino de la unión"[6] (apud. ODDONE, 1993, p. 212), ele tinha um propósito unificador e organizador para a América Latina. Bolívar defendia em sua luta a ideologia da integração latino-americana, que faz parte da realidade da América até o presente. Ruben Darío é outro nome importante nessa luta que também realiza inovações em busca desse ideal:

> *Es el primero que quiebra la ortodoxia de la lengua metropolitana, aunque lo haga apelando a patrones franceses: su obra tiene un enorme impacto continental, renovando la poesía en lengua castellana e invirtiendo el sentido de las influencias que, por primera vez, van de nuestra América hacia España.*[7] (SAGUIER, 1995, p. 567).

5. Caracteriza-se pela pretensão de refletir uma realidade própria e de destacar seus defeitos.
6. Não podemos viver sem ser da união.
7. É o primeiro que quebra a ortodoxia da língua metropolitana, ainda que o faça apelando a patrões franceses: sua obra tem enorme impacto continental, renovando a poesia em língua castelhana e invertendo o sentido das influências que, pela primeira vez, vão de nossa América para a Espanha.

Essa iniciativa de Ruben Dario resultou numa consciência menos dependente da península por parte dos escritores americanos, criando circunstâncias histórico-geográficas e linguísticas próprias. Um exemplo disto é o poema *Martín Fierro* de José Hernández, no qual podemos reconhecer a americanidade através da cultura e da língua expressa nele. Logo, através dos trabalhos dos intelectuais como Andrés Bello, Simón Bolívar e Ruben Darío, é que começa a tomar forma a ideia de "americanismo e nacionalismo", que nas palavras de Juan A. Oddone se entende pela "voluntad de convivencia diferenciada y autónoma, una toma de conciencia de las raíces y a su vez la continuidad de esa voluntad de diferenciación"[8] (ODDONE, 1993, p. 202).

Quanto à busca pelo elemento nacional americano, a Revolução Cubana também deu sua contribuição, uma vez que se configurou como um movimento político/ideológico na luta pela autonomia de Cuba, o que significou uma mudança radical e permanente para o país. Segundo Jorge Ruffinelli, "La Revolución Cubana tuvo una influencia poderosa sobre la acción intelectual de los escritores y su escritura literaria durante toda década de

8. Vontade de convivência diferenciada e autônoma, uma tomada de consciência das raízes e por sua vez a continuidade dessa vontade de diferenciação.

sesenta."[9] (RUFFINELLI, 1995, p. 380). A literatura cubana[10], inspirada pela Revolução, compartilha ideias progressistas e anti-imperialistas com respeito aos EUA, estando comprometida com o povo. Ainda de acordo com Jorge Ruffinelli, "La Revolución se tematizó en la literatura, como movilizadora de una conciencia y de una discusión necesaria sobre la función misma de la escritura literaria, su participación social, su significación histórica."[11] (RUFFINELLI, 1995, p. 380).

3.2 O barroco hispanoamericano

O conceito barroco designou primeiramente um fenômeno próprio da arquitetura e das artes visuais, logo a música e, finalmente, as letras. Faz-se necessário, de imediato, falar sobre a definição do léxico barroco ou "Barrueco" como se escreve em castelhano – pérola irregular (perla irregular) – que passou a ser usado atingindo sua definição no século XX, como se comprova abaixo:

9. A revolução cubana teve uma influência poderosa sobre a ação intelectual dos escritores e seu texto literário durante toda década de sessenta.

10. A literatura cubana, uma referência da literatura latinoamericana, é conhecida mundialmente pelas obras de seus grandes autores Alejo Carpentier, José Martí e José Lezama Lima.

11. A revolução se tematizou na literatura, como mobilizadora de uma consciência e de uma discussão necessária sobre a própria função do texto literário, sua participação social, sua significação histórica.

> *Después de haber tenido un sentido más bien despectivo el término fue revaluado por la crítica a fines del XIX, alcanzó gran fusión en el XX y empezó a usarse, no sólo para un momento histórico especifico, sino para toda manifestación que se le pareciese, por su dificultad, ornamentación o artificio. En ese sentido metafórico, muchas cosas que no son «barrocas» pueden resultar barrocas, desde las estelas mayas hasta el lenguaje sobrecargado y opulento de Carpentier o Lezama Lima, en nuestro siglo. Esto ha permitido que algunos viesen en la cultura americana una innata predisposición barroca, lo que explicaría el entusiasmo, casi febril, con que fue cultivado en la América del siglo XVII y XVIII.*[12] (FRANCO, 1999. p. 227-228).

O barroco hispanoamericano no entrave de um contexto cultural distinto sofreu algumas mudanças: permaneceu o gosto pelas grandes construções; a plasticidade escenográfica e dramática de suas composições. Mas o barroco aqui na América teve suas particularidades, de suas características destacam-se: a natureza como elemento decorativo exuberante; a arquitetura

12. Depois de ter um sentido mais depreciativo, o termo foi reavaliado pela crítica no final do século XIX, alcançando grande fusão no século XX, momento em que começou a ser usado, não somente para um momento histórico específico, e sim para toda manifestação que aparecesse, por sua dificuldade, ornamentação ou artifício. Nesse sentido metafórico, muitas coisas que não são "barrocas" podem resultar barrocas, desde os rastros maias até a linguagem sobrecarregada e opulenta de Carpentier ou Lezama Lima, em nosso século. Isto permitiu que alguns enxergassem na cultura americana uma inata predisposição barroca, o que explicaria o entusiasmo, quase febril, com o que foi cultivado na América do século XVII e XVIII. (FRANCO, 1999. p. 227-228).

apresentando elementos decorativos e acumulação de imagens; e na literatura surge a engenhosidade verbal e o luxo decorativo. De seus representantes quem mais se destacou foi sem dúvida a mexicana Sor Juana Inés de la Cruz – sua obra se caracteriza pela dualidade: o mundano e o religioso – De suas produções merece destaque a sua poesia feminista.

O barroco abriu na América algumas vias que não haviam sido de todo exploradas até então, o lado realista do barroco que se interessava pela mais humilde realidade cotidiana. Os poetas e dramaturgos culteranos respeitavam as tradições das antigas culturas indígenas e populares, criando assim um autêntico estilo criolo, mestiço – isto se percebe bem claro na pintura e na arquitetura, nas imagens religiosas (virgens com traços indígenas e santos mulatos). Logo, o barroco americano deu sua própria versão do que havia recebido.

O barroco para Alejo Carpentier passa de uma legibilidade estética a uma legitimação na natureza e na história. É assim que ele sintetiza o seu conceito:

> *Nuestro arte siempre fue barroco: desde la espléndida escultura precolombiana y el de monasterios coloniales de nuestro continente. Hasta el amor físico se nace barroco en la encrespada obscenidad del guaco peruano […] arte nuestro, nacido de àrboles, de leños, de retablos y altares, de tallas decadentes*

> *y retratos caligráficos y hasta de neoclacisismo tardios.*[13] (CHIAMPI, 1998, p. 10).

3.3 Os autores hispanoamericanos

Depois das crônicas da conquista e da americanização do barroco, chegamos aos grandes autores da literatura hispanoamericana. Começando pelo colombiano Gabriel García Márquez um dos autores mais admirados e lidos, ultimamente. Suas obras apresentam uma temática popular, um exemplo disso é seu principal romance *Cem anos de solidão* (1967), onde ele retrata sua cidade natal Aracataca, seu povo e seus costumes. Gabriel García Márquez é um dos autores mais importantes da literatura hispanoamericana. Pai do realismo mágico, ele ganhou vários prêmios importantes da literatura, deles, o Nobel de 1982.

Outro renomado autor da literatura hispanoamericana é o peruano Mario Vargas Llosa. Atual prêmio Nobel de literatura (2011), Mario Vargas Llosa, apresenta um estilo basicamente realista. Suas obras refletem a realidade social peruana, sacudida

13. Nossa arte sempre foi barroca: desde a esplêndida escultura pré-colombiana e o de monastérios coloniais de nosso continente. Até o amor físico se nasce barroco na encrespada obscenidade do homem peruano [...] arte nossa, nascida de árvores, de lenhas, de retábulos e altares, de talhas decadentes e retratos caligráficos e até de neoclacissismo tardios. (CHIAMPI: 1998, 10).

por conflitos de tipo racial, sexual, moral e político. De suas obras destacam-se *La ciudad y los perros* (1963), *Los jefes* (1959) e *El pantaleón y las visitadoras* (1973).

O argentino Jorge Luis Borges, o chileno Pablo Neruda e o venezuelano Rómulo Gallegos, fazem parte desse grupo de autores que contribuíram para a literatura hispânica. Jorge Luis Borges foi um escritor de uma grande cultura. Sua obra abarca os gêneros da poesia, o ensaio e o relato curto. De suas obras destacam-se *Ficciones* (que é uma coleção de contos do autor, publicada no ano de 1944) e *El Aleph* (1949).

Pablo Neruda foi um grande poeta da literatura hispanoamericana, em palavras de Gabriel García Márquez "El más grande poeta del siglo XX en cualquier idioma"[14]. Suas poesias ganharam destaque internacional, o que lhe trouxe grandes premiações, delas, o Nobel de 1971. Sua poesia se caracteriza por uma renovação pós-moderna a exemplo de *Odas elementares* (1954) e *Cien años de amor* (1959). Além de influenciar vários outros poetas, sendo admirado por suas poesias, Pablo Neruda destacou-se também por sua intensa vida política. Ele foi senador da República chilena, participou do partido comunista (tendo como grande amigo o brasileiro Jorge Amado) e chegou a ser candidato à presidência.

14. O maior poeta do século XX em qualquer idioma.

Rómulo Gallegos, assim como Pablo Neruda, também fez carreira política chegando à Presidência da República. Chama atenção também sua vida literária, principalmente por sua obra mestra *Doña Barbara* (1929) que o fez conhecido internacionalmente, sendo eleita, no mesmo ano de publicação, a novela do mês na Espanha. *Doña Barbara* representa a Venezuela cruel, insensível pela corrupção, traição, despotismo, falta de liberdade, posses ilegais de terras e injustiça; daí já se pode imaginar o sucesso do livro.

4 A cultura hispânica

No que se refere ao aspecto cultural, encontra-se na hispanoamerica uma confluência de diversas culturas. Aqui houve influências indígenas e europeias. Percebe-se na língua a origem do povo hispânico, além do castelhano os traços das antigas civilizações mantêm-se vivos. No Paraguai, por exemplo, o guarani também é considerado uma Língua oficial. A culinária, a dança, a música compõem a diversidade do mundo hispânico, nele, as manifestações culturais determinam cada região. Cada país, apesar de fazer parte desse grande bloco linguístico, carrega em si suas particularidades linguísticas e culturais. O tango, a salsa, *a cuenca*, o merengue (danças, ritmos e estilos musicais), etc. registram cada região de origem. Os vinhos chilenos conhecidos mundialmente, a carne argentina

preferência também dos brasileiros, entre outras especiarias caracterizam esse universo hispânico.

Tendo em vista todos esses fatores, a cultura não deve estar afastada da sala de aula, ainda mais em se tratando de uma língua tão heterogênea como a espanhola, que se configura justamente por sua diversidade – diferentes culturas, diferenças locais e várias manifestações linguísticas. Logo, estudar uma língua estrangeira implica em conhecer e estudar também a cultura dessa língua.

O ensino de uma língua não se resume às estruturas linguísticas (ponto de vista estruturalista) do idioma estudado ou somente às quatro habilidades (perspectiva comunicativa). No ensino de um idioma a cultura é concebida como uma quinta habilidade, segundo Kramsch (1996), e uma ferramenta para a comunicação e/ou a reflexão do pensamento.

Assim sendo, a cultura da língua estrangeira não deve aparecer à margem, como uma curiosidade, uma informação adicional. À luz dos estudos básicos da linguística bakhtiniana encontramos a visão da linguagem como uma ferramenta para o pensamento ou a reflexão da linguagem como uma forma de interação social, daí duas questões cruciais emergem. A inseparabilidade entre a linguagem e a cultura é cada vez mais visível no mundo globalizado, que exige uma educação intercultural, em que a cultura e a linguagem vão de encontro a fatores chave na promoção de uma experiência compartida no

planeta. Mas os autores de livros de texto de língua estrangeira não são conscientes disso e dirigem sua atenção somente para a cultura da língua meta. Estabelecida a inseparabilidade entre a linguagem e a cultura, há que se destacar que a cultura é algo estável, preparado e acabado.

Conceber a cultura como existente somente em um contexto social significa reconhecer que ela é social e culturalmente construída nas práticas discursivas, em suas formas de ser, dizer e atuar. Esta cultura se denomina invisível; a cultura que se constrói em e pelas práticas discursivas, portanto, constitutiva da linguagem. O que se caracteriza por ser um objeto de investigação e estudo sistemático da antropologia, a ciência adota a ortografia da cultura, para referir-se a atitudes, valores, crenças, maneiras de pensar e atuar dos membros de uma sociedade. Este ponto de vista não só traciona a inseparabilidade entre a linguagem e a cultura, mas sobretudo a cultura como sendo constitutiva da língua.

Quanto ao ensino de uma língua estrangeira, se pode dizer que a aprendizagem da língua estrangeira, leva a uma percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, promove uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas estrangeiras, contribui para o desenvolvimento da percepção da própria cultura por meio da compreensão das

culturas estrangeiras. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento.

5 Considerações finais

Ficam aqui algumas contribuições a respeito do legado linguístico, literário e cultural da hispanoamérica; "algumas" porque um universo tão extenso e plural como o Hispanoamericano não dá e não é possível de se restringir em poucas linhas e em poucas páginas. Esse é um resultado de uma pesquisa que vem sendo desenvolvida há anos, com o objetivo de estudar a literatura latino-americana.

Para esse artigo, foi feito um recorte apontando para as questões referentes aos países americanos de Língua espanhola, tal como a língua com toda sua diversidade, a literatura e a cultura, como um ponto de ligação entre os países. Dentro de uma nova perspectiva buscou-se estudar essa diversidade tão comentada nos centros acadêmicos, permitindo assim novas contribuições para o estudo das variações linguísticas, para a heterogeneidade cultural e literária.

Referências

ALARCOS, Emilio Llorach**.** *Gramática de la Lengua Española*. 1 ed. Madrid: Espasa Calpe 2007.

CALLISAYA, Gregorio Apaza. *Léxico Aymara en el español Boliviano***.** La Paz, 2005.

CHIAMPI, Irlemar. *Barroco e Modernidade.* São Paulo: Perspectiva, 2008.

FRANCO, Jean. *Historia de la Literatura Hispanoamericana*. Barcelona, Ariel, 1999.

HATZFELD, Helmut. *Estudios sobre el barroco*. Madrid: Gredos, 1964.

HERRERO, Andión; ANTONIETA, María. *Variedades del español de América: una lengua y decinueve países.* Brasilia: Embajada de España. Consejería de educación, 2004.

KRAMSCH, C. Context and culture in language teaching. Oxford: OUP, 1996.

LAS CASAS, Frei Bartolomé. *O paraíso Destruído: brevíssima relação da destruição das índias***.** Tradução de heraldo Barbuy – Porto Alegre: L&PM. 2001, p. 180.

LAZO, Raimundo. *Historia de la literatura hispanoamericana: El periodo colonial (1492-1780).* Quinta edición, Editorial Porrúa, S. A. México 1983.

LIENHARD, Martín. *Los comienzos de la literatura latinoamericana: monólogos y diálogos de conquistadores y conquistados.* In: PIZZARO, Ana (org.), América Latina. Palabra, literatura e cultural, vol. 1, A Situação colonial. Campinas, Editora da Unicamp, 1993.

ODDONE, Juan A.. Regionalismo y Nacionalismo. In: ZEA, Leopoldo (Org.). *América Latina en sus ideas.* UNESCO, 1993.

POLAR, Antonio Cornejo. *O condor voa: literatura e cultura latino-americana.* VALDÉS, Mario J. (Org.); tradução Ilka Valle de Carvalho – Belo Horizonte: ed. UFMG, 2000.

POZA, José Alberto Miranda. *España y América: tres ensayos de lengua y literatura*. Recife: Bagaço, 2007.

RUFFINELLI, Jorge. Después de la ruptura: la ficción. In: PIZARRO, Ana (Org). *América Latina: palabra, literatura e cultura.* São Paulo: Memorial; Campinas: UNICAMP, 1995.

SAGUIER, Rubén Bareiro. Asunción de la lengua**.** In: PIZARRO, Ana (Org). *América Latina: palabra, literatura e cultura.* São Paulo: Memorial; Campinas: UNICAMP, 1995.

TAMAYO, Augusto**.** Interpretações da América Latina. In: *Literatura: América Latina em sua literatura.* UNESCO. Coleção Estudos. Editora perspectiva. Coordenação e introdução de César Fernández Morena. 1979.

POEMAS AFRICANOS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DE SALA DE AULA: MARCAS DE OPRESSÃO COLONIAL E RESISTÊNCIA

Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega[1]
Valcêmia Freire Monteiro[2]

Resumo: o presente artigo discute a situação de dependência e violência imposta pelo sistema colonial, atrelada às várias formas de resistência, a partir da análise do poema africano de língua portuguesa "Monangamba", de António Jacinto, e "Reza, Maria!", de José Craveirinha. O valor desses textos, marcado, esteticamente, pelo viés da resistência, confere um caráter inovador à poesia africana, sobretudo pela possibilidade de abrir caminhos e espaços diversificados para a afirmação, via literatura, de uma identidade coletiva. Na busca por um

1. Doutora em Teoria e História Literária, pela UNICAMP. Professora Associada, de Teoria Literária, Literatura Brasileira e Prática do ensino de Literatura Brasileira da UFCG – Universidade Federal de Campina Grande. É coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (nível de Mestrado) da mesma universidade, onde ministra disciplinas que integram a estrutura curricular da linha de Pesquisa Literatura e Ensino. e-mail: mariamartanobrega@bol.com.br

2. Mestre em Letras, na área de Literatura e Ensino. Professora de Língua portuguesa e literatura, da rede pública de ensino fundamental e médio. e-mail: valcemiafmonteiro@yahoo.com.br

espaço diversificado, escolheu-se a sala de aula com vistas a refletir acerca do modo como alunos do nono ano do Ensino Fundamental de uma Escola Pública de Campina Grande vivenciaram a leitura dos textos.
Palavras-chave: Poesia; Resistência; Identidade.

Abstract: this paper aims at discussing the dependence and violence imposed by the colonial system, related to the several forms of resistance and identity through the analysis of four African poems in Portuguese: "Monangamba", by António Jacinto, "Reza, Maria!", by José Craveirinha, "Negra", by Noémia de Souza and "Nós somos", by Hélder Proença. The importance of these texts, esthetically highlighted by the idea of resistance, brings an innovative nuance to the African poetry, especially because of the possibility of opening ways and diversified spaces to collective identity, through literature. In the search for a diverse space has been chosen as the classroom in order to reflect about how students from ninth year of elementary school, a public school in Campina Grande experienced reading of texts
Keywords: Poetry; Resistance; Identity.

1 Introdução

A reflexão sobre as obras literárias produzidas em língua portuguesa nos países africanos, com grande atenção para o

lugar que a literatura ocupa na constituição da vida nacional, vem sendo amadurecida ao longo das últimas décadas por um número cada vez mais expressivo de estudiosos brasileiros. Os trabalhos realizados atestam o interesse crescente pelo tema, muito embora os projetos nessa área ainda se vejam dispersos, o que tem dificultado bastante a circulação de dados e a discussão de ideias em torno dos problemas que a atividade literária suscita. Reflexo dessa situação é a quase, para não dizer completa, invisibilidade de estudos voltados para a contribuição africana na cultura brasileira e, mais especificamente, no contexto de ensino.

Este artigo apresenta parte de uma pesquisa que discute alguns aspectos da poesia africana e a vivência da leitura de poemas africanos de língua portuguesa em sala de aula. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, pelo fato de ter havido a inserção ativa da pesquisadora na comunidade escolar, colhendo dados a partir de entrevistas, questionários, visita à biblioteca e observação participante. Quanto ao procedimento de abordagem do texto literário utilizado para a coleta dos dados, utilizamos o método recepcional (AGUIAR; BORDINI, 1988) de ensino, no qual provocamos situações que propiciaram o questionamento do horizonte de expectativas dos alunos.

2 O peso da dominação colonial

A experiência da dominação colonial e da luta anticolonial está presente na memória coletiva e, principalmente, na memória individual dos habitantes de várias nações africanas que integraram o império português. Dentre estas nações, merecem destaque especial Angola, Moçambique, o arquipélago de Cabo Verde, as Ilhas de São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau.

As lutas dos africanos pela conservação do território colonial, e a incansável resistência de muitos, não impediram a presença de algumas conseqüências do processo de colonização. Num primeiro plano, pode-se destacar a introjeção de um sentimento de inferioridade, alimentado através de preconceitos que facilitaram o efeito estabilizador do sistema opressor. Além disso, houve, também, o choque de culturas diferentes, refletido a partir da posição do colonizado. Este era obrigado a se adaptar às exigências do colonizador, que tinha como objetivo impor sua cultura pela força.

Nessa perspectiva, grande parte da literatura produzida nas cinco nações africanas de língua portuguesa, conforme Augel (2007), é geralmente caracterizada como literatura colonial, pois, ao emergir da experiência da colonização e por representar as tensões entre as forças de uma sociedade oprimida e do poder opressor, pressupõe e subentende um discurso de resistência às ideologias colonialistas.

As maiores formas de resistência, conforme Bosi (1993), são encontradas em momentos de sofrimento, capazes de gerar poesia. Segundo ele, desde "os profetas bíblicos até Maiakóvski, Brecht e Neruda, a recusa irada do presente com vistas ao futuro, tem criado textos de inquietante força poética" (BOSI, 1993, p. 185). Nesses textos, as palavras dos poetas são lançadas como flechas de impaciência contra uma sociedade dominante, que insiste em ser cada vez mais esmagadora.

É nessa perspectiva que se configura a poesia negra, em que "situações de crise e opressão desencadeiam forças profundas de resistência que, por sua vez, geram movimentos sociais e formas simbólicas de teor radicalmente mito poético" (BOSI, 1993, p. 204).

Para o poeta maior da Negritude, Aimé Césaire (apud Bernd, 1987, p. 57), a poesia negra pode ser considerada a verdadeira poesia porque não se restringe à retórica dos poetas que permanecem na superfície de si próprios: "ela emana das 'profundezas' do ser que toma consciência de si mesmo e de sua condição". Bernd (1987) considera essa poesia como verdadeira, pois nasce da verdade do encontro do poeta consigo mesmo. Sendo o espaço privilegiado do engendramento de uma identidade negra, ela será necessariamente revolucionária por desencadear um processo de conscientização no público leitor.

Exemplos dessa forma de literatura podem ser encontrados nos poemas "Monangamba", do angolano António Jacinto, e

"Reza, Maria!", do moçambicano José Craveirinha, os quais revelam marcas de opressão colonial, sofrimento coletivo e denúncia contra as iniqüidades sofridas. Trata-se de poemas que refletem e mostram a exclusão, segundo a qual o mundo colonial funciona.

O Colonialismo, de acordo com Ianni (1997), pode ser definido como a teoria caracterizada pelo estabelecimento de uma colônia. A expressão colônia, para Chacon (1998), designa um agrupamento de pessoas que abandonou a pátria natural por motivações econômicas, designadamente demográficas, em execução de um plano de expansão comercial com vistas a estabelecer uma rede, em resultado de convulsões políticas originárias da partida. Nessas condições, o povoamento resultante da migração provoca conflitos naturais relacionados, inicialmente, com a posse da terra, mas a defesa da identidade é o valor principal.

Os territórios, segundo Chacon (1998), são em regra habitados por populações com identidades diferentes daquelas dos colonizados, o que rapidamente implica a organização de um sistema de domínio sobre os nativos, com base na força e na superioridade econômica. Dessa forma, surge o movimento colonizador que se traduz em várias formas de apropriação das terras e pela organização do poder formal e informal de domínio do grupo imigrante sobre os grupos nativos.

É nesse contexto que a evolução da emigração portuguesa para Angola entre 1937 até 1958 trouxe vários portugueses interessados em acumular rapidamente dinheiro para se impor no quadro da sociedade colonialista. Para conseguirem seus objetivos, passaram a explorar a força de trabalho dos habitantes africanos, obrigando-os a trabalhar nas lavouras ou nas indústrias, recebendo muito pouco pelo seu trabalho e, em outros casos, nada, alimentando-se mal e alojados em péssimos lugares.

Para obterem o enriquecimento às custas do trabalho miserável dos africanos, os agentes brancos tinham o apoio das autoridades administrativas, que utilizavam os argumentos mais absurdos para incentivar essa situação. A cobiça dos proprietários brancos portugueses resultava no trabalho forçado de muitos africanos que viviam em situação lamentável, com a tendência de tornar-se ainda pior, pois, em alguns casos, o trabalhador que vivia sob o regime do *contrato* deveria partir para o arquipélago de São Tomé e Príncipe para trabalhar nas lavouras de café e cacau sem ter a certeza de regressar. É nesse cenário que se verifica a ação brutal do homem branco colonizador no mundo do trabalho. No poema *Monanganba*, António Jacinto traz, simbolicamente, uma representação detalhada da situação de miséria e das necessidades do contratado:

Monangamba

1 Naquela roça grande não tem chuva
2 é o suor do meu rosto que rega as plantações:
3 Naquela roça grande tem café maduro
4 e aquele vermelho-cereja
5 são gotas do meu sangue feitas seiva.

6 O café vai ser torrado,
7 pisado, torturado,
8 vai ficar negro, negro da cor do contratado.

9 Negro da cor do contratado!

10 Perguntem às aves que cantam,
11 aos regatos de alegre serpentear
12 e ao vento forte do sertão:

13 Quem se levanta cedo? Quem vai a tonga?
14 Quem traz pela estrada longa
15 a tipóia ou o cacho de dendém?
16 Quem capina e em paga recebe desdém

17 fuba podre, peixe podre,
18 panos ruins, cinquenta angolares,
19 <<porrada se refilares>>?

20 Quem?

21 Quem faz o milho crescer
22 e os laranjais florescer
23 - Quem?

24 Quem dá dinheiro para o patrão comprar
25 máquinas, carros, senhoras
26 e cabeças de pretos para os motores?

27 Quem faz o branco prosperar,
28 ter barriga grande – ter dinheiro?
29 - Quem?

30 E as aves que cantam,
31 os regatos de alegre serpentear
32 e o vento forte do sertão
33 responderão:

34 <<Monangambéééé...>>

35 Ah! Deixem-me ao menos subir às palmeiras
36 Deixem-me beber maruvo, maruvo
37 e esquecer diluído nas minhas bebedeiras

38 <<Monangambéééé...>>

Poemas, 1961
(JACINTO apud FERREIRA, 1989, p. 39-41)

Nestes versos, o homem contratado é totalmente marginalizado e explorado; tudo que se refere a sua pessoa, como o sangue, o suor e o seu corpo, é anulado para se transformar no café, o produto mais significativo, que encherá os bolsos do patrão. O fubá e o peixe podre, além dos panos ruins, estão associados à sujeira, uma forma de corrupção, não só do homem, mas de todo o conjunto social, pois viver na sujeira e entre trapos é um fato que corrói a sua dignidade e a relação entre o homem e seu próprio corpo. Dessa maneira, quando o homem não tem acesso às principais necessidades como higiene e alimentação, ele animaliza-se desistindo de lutar contra seus opressores. Com isso, seu corpo torna-se, não só torturado, mas alienado, por ser um elemento do duro trabalho.

Quanto ao aspecto formal, o poema destaca-se pela linguagem clara e direta que expõe a situação do contratado. Nesse cenário, o leitor tem contato com um discurso despojado e sem mistério. A predominância de verbos no presente reforça as reflexões do escravizado e aumenta o seu desejo de ter uma vida mais humanizada. Mas a flexão do verbo responder, no futuro, marca um destino cruel, comovente para o contratado e reforça a sua contínua subserviência. Uma saída possível para fugir da condição de explorado é entregar-se à bebida (maruvo), o que corresponde a uma extrema fragilidade do destino, de um fracasso real, como se o monangamba estivesse condenado a permanecer naquele estado.

O poema apresenta-se em uma estrutura narrativa dividida em três momentos. No primeiro, (versos de 1 a 9), o eu-lírico expõe a condição sub-humana do seu trabalho desenvolvido na roça, posto que, mesmo diante da falta de recursos naturais (chuva), ele é responsável pela produção e pela trituração do café. Dois processos que refletem o estado de opressão daquele trabalhador. A exploração do monangamba, que só recebe como pagamento apenas cinquenta angolares e surra, também é transmitida para o leitor através de metáforas: o "vermelho-cereja" do café está associado ao sangue do trabalhador, e o processo de pisar e torrar o café à tortura do contratado. Este fato é reforçado ainda pela anáfora: "Negro da cor do contratado". A presença dos verbos no particípio (pisado, torrado, torturado) indica que a ação foi concluída, ficando subentendido que nada foi ou será feito para reparar tanta injustiça.

No segundo momento, a natureza é apresentada como uma espécie de testemunha das atividades do monangamba (versos 10-12). O eu-lírico faz uma série de questionamentos sobre sua condição de escravizado (versos 13-29) e quem deve responder é a própria natureza (versos 30-34). Outro elemento estético significativo para reforçar a condição de colonizado do africano pode ser percebido através da força expressiva de alguns recursos sonoros, como as rimas perfeitas (dendém/desdém, angolares/refilares, palmeiras/bebedeiras, tonga/longa, crescer/florescer), que causam no ouvido do leitor uma espécie de aceitação do

destino, sugerindo o cotidiano do homem contratado, fadado a executar por um longo tempo as mesmas atividades. Além disso, temos a presença de aliterações do fonema [p] (fubá **p**odre, **p**eixe **p**odre, **p**anos ruins, **p**orrada se refilares), que alude à dureza do trabalho e à difícil situação daquele trabalhador.

No terceiro momento (versos 36-38), diante de tanto sofrimento, a única saída possível para suportar a miséria de uma vida sem perspectivas de melhora é entregar-se à bebida, nesse caso ao *maruvo*, um vinho de palma feito da seiva da palmeira dem-dem, ou com o vinho de caju. Para compreender o final do poema, Laban (2006, p.222) esclarece que os colonos tentavam proibir o consumo de *maruvo*, e isso por duas razões principais: "a primeira, porque era necessário favorecer a venda dos vinhos da metrópole nas colônias e, a segunda, porque, ao recolher a seiva da palmeira em grande quantidade, a árvore poderia morrer, prejudicando os interesses do próprio colono". A bebida aparece no poema como saída para o devaneio, para o sonho acordado, na tentativa de apagar uma vida de sofrimento.

Mesmo apresentando fatos desagradáveis que depreciam a imagem do contratado, o poema apresenta uma resistência do eu-lírico contra as barbaridades impostas pelo sistema colonial, encorajando os leitores a desafiarem as leis miseráveis e sem sentido que reduzem muitos africanos à servidão.

Devido o tom reivindicativo desse poema, Mário Pinto de Andrade e Francisco José Tenreiro o selecionaram, em 1953,

para fazer parte do caderno de *Poesia negra de expressão portuguesa*, tendo a negritude como principal suporte.

O poeta moçambicano José Craveirinha também exprime, de maneira exemplar, as ocorrências da opressão colonial. Para Chaves (2006), o percurso de sua poesia sempre afirmou a sua integração num espaço cultural marcado por transformações e rupturas. Desde os anos de 1950, quando se intensificou sua atividade literária, o homem moçambicano sofreu, na pele e na alma, as amarguras do sistema colonial. A ilusão de que a independência mudaria a situação do país e a dureza das guerras fizeram com que o poeta recolhesse essas realidades para transformá-las em poesia, fazendo suas reflexões de acordo com a realidade por ele vivenciada.

Margarido (1980) afirma que a construção poética de Craveirinha não é apenas constituída de palavras, mas também por "mais linguagens" que funcionam por si próprias e se refletem na poesia. Por ser um poeta com a "missão de contar coisas", conforme observou Gilberto Matussi (apud Chaves, 2006, p.142), Craveirinha "narra", no poema "Reza, Maria!", de forma crítica, os conflitos culturais, mostrando o sofrimento do povo moçambicano e abrindo espaços políticos para o rápido crescimento do movimento anticolonial, influenciado pelos ideais triunfantes de liberdade. Nesse poema, verificamos um desabafo forte e indignado que contesta, principalmente, os métodos do colonizador português:

Reza, Maria!

1 Suam no trabalho as curvadas bestas
2 e não são bestas
3 são homens, Maria!

4 Corre-se a pontapés os cães na fome dos ossos
5 e não são cães
6 são seres humanos, Maria!

7 Feras matam velhos, mulheres e crianças
8 e não são feras, são homens
9 e os velhos, as mulheres e as crianças
10 são os nossos pais
11 nossas irmãs e nossos filhos, Maria!

12 Crias morrem à míngua de pão
13 vermes nas ruas estendem a mão à caridade
14 e nem crias nem vermes são
15 mas aleijados meninos sem casa, Maria!

16 Bichos espreitam nas cercas de arame farpado
17 curvam cansados dorsos ao peso das cangas
18 e também não são bichos
19 mas gente humilhada, Maria!
20 Do ódio e da guerra dos homens
21 das mães e das filhas violadas
22 das crianças mortas de anemia

23 e de todos que apodrecem nos calabouços
24 cresce no mundo o girassol da esperança.

25 Ah, Maria
26 põe as mãos e reza.
27 Pelos homens todos
28 e negros de toda parte
29 põe as mãos
30 e reza, Maria!

(CRAVEIRINHA, *apud* AMÂNCIO, 2008, p. 80-81)

Neste poema, Craveirinha dá uma espécie de ênfase narrativa, na qual o leitor poderá presenciar imagens fortes devido à dimensão visual que os versos apresentam. O poeta se apropria de uma coletividade de sofredores, denunciando e descrevendo um mundo de iniquidades que o colonialismo constrói, o que confirma a trajetória de um sofrido povo, castigado pelo trabalho forçado e mal remunerado, pela miséria, morte prematura e pela espoliação de corpos e mentes. São todos personagens de uma tragédia, uma realidade dura que contamina o olhar do poeta, tornando-o indignado.

O uso constante do imperativo afirmativo "Reza, Maria!" assegura uma significativa carga dramática, neutralizando todo o lirismo que é utilizado na maioria dos poemas convencionais. O

movimento das personagens "seres humanos", "nossos filhos", "meninos sem casa", "gente humilhada", "filhas violadas", "crianças mortas de anemia", descreve essa situação dramática, criando, na mente do leitor, imagens que levam à construção de uma poesia objetiva que, segundo Chaves (2006), é um dos sinais da modernidade do poeta.

O poema é dividido em três momentos, seguindo uma seqüência na projeção do ser humano: animalização, negação e humanização. É interessante observarmos que os versos 1, 4, 7, 12, 13 e 16 se caracterizam pela animalização do ser humano através dos substantivos: "bestas", "cães", "feras", "crias", "vermes" e "bichos". Em seguida, temos a negação dessa animalização (versos 2, 5, 8, 14 e 18) que ocorre a partir da conjunção aditiva *e* (que marca um recomeço) acrescida do *não*, do *nem* e do *também*:" e não são cães/ e não são feras/ e nem crias nem vermes são/ e também não são bichos". Por fim, ocorre a humanização, tanto dos oprimidos como dos opressores (versos 3, 6, 10, 11, 15 e 19): "são seres humanos, Maria!/...são nossos pais/ nossos irmãos e nossos filhos, Maria!/ mas aleijados meninos sem casa, Maria!/ mas gente humilhada, Maria!".

Como podemos verificar, as cenas e expressões violentas são resultado do ódio e da guerra dos homens. Episódios como "a humilhação das mães e das filhas violadas, das crianças mortas de anemia e de todos que apodrecem nos calabouços" transmitem uma sobrecarga de acontecimentos, caracterizando "Reza,

Maria!" como um poema de movimento. Vale ressaltar que o movimento das personagens é articulado de forma vagarosa, uma espécie de câmera cinematográfica, que vai revelando, aos poucos, o cenário destruidor causado pelos homens.

Nota-se que o eu-lírico assume o papel de observador ideal e que não conta algo ocorrido, mas mostra o que está ocorrendo, numa apresentação de tipo dramático realçada pela ação dos figurantes e expressa por verbos no presente (suam, corre, matam, morrem, espreitam).

Com relação à referência nominal "Maria", sabe-se que, no contexto do catolicismo, ela é importante e poderosa, a rainha de todas as mães e mulheres, cujo poder é capaz de interceder pelos povos do mundo inteiro. Porém, no contexto africano, o poeta parece se valer dessa figura religiosa para narrar sua condição, na esperança de ter uma intercessora e, assim, um alívio ao suplício vivenciado pelo povo africano.

Por reconhecer os sofrimentos asiáticos, europeus, africanos e de toda uma população de aflitos, Rui Baltazar (apud Chaves, 2006, p. 148) considera Craveirinha como o poeta do "multirracialismo". Nesse sentido, "o universalismo negro torna-se universalismo humano, a negritude volve-se em humanismo: homem que sofre e canta para os que sofrem...". Por reconhecer que a guerra e o ódio tiram as coisas do lugar gerando um sentimento de perplexidade no sujeito, para escapar dessa desordem, o poeta apega-se à possibilidade de construção a

partir da simbologia da flor, acreditando que é possível surgir um novo mundo capaz de abrigar o coração e a mente intranquila.

3 A escravidão e o desejo de uma vida digna: a recepção dos leitores

O processo de recepção textual implica a participação ativa e criativa daquele que lê. Diferentes tipos de textos e de leitores interagem de modos imensamente variados. O aluno, ao entrar em contato com o texto, traz consigo toda a sua bagagem de experiências linguísticas e sociais, que deve ser acionada a partir das provocações e lacunas que a obra lhe propõe. A obra, por ser uma estrutura organizada de sentidos possíveis, permite ao leitor uma interação direcionada na qual ele reconhece os significados que lhe são familiares ou enfrenta os desconhecidos, mas com indicações que o auxiliam a aceitar, ou pelo menos criticar o novo, e, ao mesmo tempo, situá-lo em relação ao que já aceita ou passa a rejeitar.

A experiência interativa que a poesia pode suscitar no leitor, permite compreender que ela estimula uma vivência prazerosa, sobretudo pelo poder de conduzir o leitor a uma sensação nova, fazendo com que sentimentos e emoções sejam transmitidos com mais facilidade.

José Paulo Paes (1996), refletindo acerca do entendimento que Ezra Pound tem de literatura, e sobretudo da poesia, entende

que há uma função libertadora no cerne da expressividade poética, posto que atiça a imaginação das pessoas, propiciando novas experiências diferentes daquelas vivenciadas rotineiramente. Permite que o leitor estabeleça uma correspondência entre os novos significados apreendidos através da vivência poética, de modo que possa "ligar entre si o imaginário e o vivido, o sonho e a realidade como partes igualmente importantes da nossa experiência de vida" (PAES,1996, p. 27).

Apesar de a poesia ser dotada desse poder de emancipar o sujeito das amarras ideológicas, sociais e religiosas, nem sempre a escola favorece que se construa um espaço de leitura significativo a partir da convivência com textos poéticos. Essa situação é decorrente de, pelo menos, dois fatores de ordem metodológica: a desmotivação e despreparo do docente e a avaliação que, geralmente, o professor impõe ao aluno após a leitura de poemas realizada em sala de aula. Com relação ao primeiro fator, é necessário que o professor tenha entusiasmo para trabalhar com tais textos, de modo que o aluno se sinta instigado para partilhar da experiência. Se o docente não for sensível ao texto poético, permeável à comunicação do artista, indiferente e fechado ao apelo da arte, "a descarga emocional provocada pela sensibilidade a um texto poético [terá] seu circuito interrompido antes de chegar ao aluno [...]" (AVERBUCK, 1986, p.69). A formação do gosto é, pois, o ponto crucial para a realização da experiência leitora em sala de aula. A autora acredita que é

preciso o docente gostar inicialmente, para poder criar no aluno um trabalho de emoção e afeto. Com relação ao segundo fator, o que comumente acontece no espaço escolar é a aplicação de atividades que, na maioria das vezes, funcionam como preâmbulo para a resolução de exercícios gramaticais.

Embora seja importante o trabalho com textos poéticos em sala de aula, não se pode realizá-lo de qualquer forma. Pinheiro (2007) mostra algumas sugestões e critérios que devem ser seguidos na escolha das obras ou na confecção de antologias que priorizem, sobretudo, o humor e a afetividade – elementos que podem ser do interesse de muitos alunos, mas cabe ao professor não ficar apenas por aí. Ele deve também oferecer textos que possibilitem uma ampliação dos horizontes dos alunos, levando-os a descobrir coisas novas, que explorem seu interesse e aumentem a sua criatividade. Mas isso ainda não é o suficiente. Além de o professor procurar desenvolver o gosto pela poesia, é essencial que ele faça inicialmente uma pesquisa sobre o interesse de seus alunos. Segundo Pinheiro (2007), o fato de o professor atentar para o universo de interesse dos alunos pode contribuir na seleção dos poemas que serão apreciados com mais facilidade. Mas não se pode descartar a perspectiva de que as experiências em sala de aula são singulares e realizadas em espaços plurais; deste modo, o que deu certo com uma turma, num determinado período letivo, não poderá funcionar com outra na mesma escala de tempo ou nas subsequentes.

Diante dessas observações, Pinheiro (2007) destaca algumas condições indispensáveis para o trabalho com a poesia. Inicialmente, o método mais comum seria o da pergunta de forma direta em que o docente ouve, anota, grava a fala dos alunos, para posteriormente elaborar pequenas fichas. Outra forma, para o autor, seria descobrir os filmes, programas de rádio, televisão, sites e blogs que os discentes mais apreciam.

Após esse levantamento, o professor poderá organizar os dados e selecionar os textos que realmente atendam àquele universo apontado em sua pesquisa. Mesmo o pesquisador tendo uma visão global do interesse dos alunos, Pinheiro (2007) mostra que esse fato não garantirá a conquista do leitor. Por isso, é aconselhável não ficar apenas nos temas que foram sugeridos pelos alunos, e é aí que se evidencia o gosto e a sensibilidade do professor como leitor de poesia. As sugestões de Pinheiro nortearam o desenvolvimento da experiência de leitura realizada em sala de aula a partir dos poemas "Monangamba' e 'Reza, Maria!"

O experimento realizado em sala de aula foi precedido pela coleta de informações através de dois questionários, com o objetivo de conhecer as preferências de leitura dos alunos e do conhecimento acerca da cultura africana. A observação participante serviu como estratégia para a coleta de dados, contribuindo, assim, para a verificação da recepção dos alunos durante a leitura dos poemas escolhidos. Com os dados obtidos nos questionários, os alunos afirmaram desconhecer a poesia

africana. Já com relação à cultura e à vida social na África, afirmaram conhecer principalmente a pobreza do continente, da fome, das mortes, das crianças desnutridas e sem oportunidades de estudar, da falta de recursos tecnológicos, do *apartheid* e do preconceito racial. Trata-se de um conhecimento, no dizer de Amâncio (2008) que deprecia o continente o reduz a uma série de estereótipos equivocados.

Na tentativa de contribuir para uma mudança de visão acerca do continente, via poesia, os textos lidos em sala de aula, aparentemente, parecem reforçar essa visão estereotipada, mas, também, contribuem para acentuar o tom de resistência impresso na lírica africana de língua portuguesa.

Após a leitura do poema "Monangamba", a abordagem interativa foi iniciada a partir das seguintes perguntas:

> PESQUISADORA: O que o poema aborda?
> MI: Fala da escravidão e exploração...
> AN: ... Sofrimento, massacre e desumanidade das pessoas...
> MA: Ele mostra a escravidão de forma muito forte...
> PESQUISADORA: E, como vocês se sentem diante da situação do monangamba?
> DA: Muito triste, professora, ele não tem direito a nada, recebe para comer só peixe podre, fubá podre e porrada.
> RO: Eu fiquei revoltado!

A "revolta" expressa pelo aluno RO sugere o desejo de recompor uma história marcada pela escravidão e indiferença, para que o negro apareça como gente. Associando a fala de RO com a de DA que reconhece que o monangamba "não tinha direito a nada", tem-se a sugestão da necessidade de que, a partir de um passado de hostilidades, é possível modificar o presente, para poder acreditar no futuro. Nessa perspectiva, a revolta é contra esse passado de humilhações, cujo compromisso é a denúncia dessa situação absurda.

Ao perceberem que o poema abordava a escravidão, marcada pelo sofrimento, pela humilhação de consumir alimentos podres e pela desumanidade, os alunos criticam o sistema de exploração colonial e a dominação de uma classe sobre outra, fazendo ressurgir um discurso engajado na luta contra qualquer tipo de discriminação. Diante dessas considerações, nota-se que a linha de raciocínio percorrida pelos discentes se coaduna com a base da Negritude, o que contribui para compreender a poesia negra. De acordo com Bernd (1987), só a partir da Negritude se pode exprimir os sentimentos profundos dos negros, os quais se constituíram em um processo de questionamento. Sendo o espaço privilegiado do engendramento de uma identidade negra, ela será necessariamente revolucionária por desencadear um processo de conscientização no público leitor.

A partir dessa perspectiva, outra série de perguntas foram feitas aos alunos, como se pode ler a seguir:

PESQUISADORA: A primeira pergunta foi como vocês se sentiam diante da situação do monangamba... Agora, como o monangamba se sente?
A.P: Mal... insatisfeito de sua situação...
PESQUISADORA: Por que vocês acham que ele está insatisfeito?
IL: Ela fica pensando... se perguntando: "quem faz o milho crescer; os laranjais florescer, Quem?
PESQUISADORA: Ele fazia questionamentos diante de sua situação... por que ele fazia isso?
DA: Porque sofria muito... levava uma "vida de cão", era escravizado, se alimentava mal e só tinha direito à comida podre e surra
P.F: Ele queria ser tratado com igualdade.
RO: Queria um dia ficar no lugar do senhor... queria casa, comida, roupas limpas... trabalhar e ganhar bem para ter uma vida digna
A.K: Queria liberdade...
MA: Ele sabe da importância do seu suor... do seu trabalho mas quem se manifestasse era castigado...
RO: O trabalho dele era importante porque deixava a plantação maravilhosa e enriquecia os brancos... mas ele continuava humilhado e na miséria.

A partir desses posicionamentos, os alunos descreveram a "vida de cão" que o monangamba levava e o seu desejo de ser

tratado com mais igualdade e respeito, pois ele reconhecia o valor do seu trabalho, cuja contribuição fazia o homem branco prosperar. A turma também percebeu que os questionamentos do escravo já são uma forma de reivindicar respeito e uma condição de vida melhor. Mesmo sem demonstrarem conhecimento de detalhes acerca da exploração do colonizador português, os alunos compreenderam, por meio da sugestão do texto poético, o dilema dos trabalhadores das roças africanas durante o regime da colonização.

Ao destacarem a importância do trabalho e do suor do monangamba, a turma concordou que a construção de uma verdadeira identidade só se dá na medida em que os negros conseguirem assumir o seu valor e tomarem as rédeas de seu destino histórico. Nesse sentido, a tomada de posição do valor do monangamba, expressa na fala dos alunos a partir do desejo de ter casa, comida, roupas limpas, trabalhar e ganhar bem para ter uma vida digna, faz com que o negro oprimido pelo sistema colonial procure negar o discurso dominante e tente recuperar a dignidade perdida durante séculos, em que foi vítima da escravidão.

Especificamente em relação ao poema "Reza, Maria!", o que, preliminarmente, chamou mais a atenção foi a perplexidade dos alunos diante das cenas. Cada verso lido provocava espanto diante de uma realidade cruel vivenciada pelos negros descritos no texto. Os comentários foram bem espontâneos, pois não

houve necessidade da nossa intervenção, que tomou o seguinte direcionamento:

> RO: Muita violência!
> RE: Achei bom!
> AN: ...é muito realista...parece até cena de filme.
> TH: Morreram muitas pessoas vítimas de fome... assassinato... maldades...
> LA: ...o poema pede que Maria reze por todos.. para impedir que eles sofram nas mãos dos europeus.
> J.A: Ele compara as pessoas... homens como bestas... mais adiante coloca um elemento positivo: não são cães são humanos, não são feras, são homens.
> AM: Apesar das "diversidades" (a aluna queria dizer adversidades), eles acreditam na melhoria...
> EM: O Girassol é colocado para simbolizar essa melhoria...
> FE: ...O poeta também pede que todos rezem para amenizar o sofrimento do seu povo que é muito grande, alguma coisa tem que ser feita.

O comentário de que o poema "é muito realista e parece até cena de filme" é um dado bastante curioso. Segundo Candido (2005), há poemas cujos níveis de sentido são articulados por um movimento vagaroso, uma espécie de *traveling* de câmera

cinematográfica que, nesse caso, vai aos poucos revelando um cenário de morte, assassinatos e atrocidades. Isso ocorre, de acordo com o autor, porque não é um movimento do poema, e sim da observação do leitor, que se confunde com a voz neutra do narrador.

Apesar de não terem muito conhecimento acerca da literatura angolana, os alunos responsabilizaram o dominador europeu que sempre procurou impor, pela força, seus "valores" culturais e ideológicos ao dominado. O tratamento de seres humanos como animais, segundo a turma, já é uma forma de se instalar a violência.

A partir do momento que esses seres são vistos como pessoas, surge um desejo de libertação pelo qual começa a ganhar vulto todo um processo de conscientização, de melhoria, conforme eles comentaram.

O girassol, para a aluna EM, "é colocado para simbolizar essa melhoria". Tal percepção confirma uma assertiva de Candido (2005), para quem a simbologia da flor tem o poder de amenizar a violência, abrindo caminho para um mundo mais humanizado. Outro comentário significativo foi o da aluna AM ao destacar que, "apesar das adversidades, eles acreditam na melhoria". A esse respeito, Margarido (1980, p. 362) esclarece que a literatura africana, [nesse caso a angolana], descreve o estado de coisas, mas procura ao mesmo tempo superá-lo, a partir do anúncio de uma transformação.

Um dado interessante que deveria ter sido abordado com mais detalhes foi a posição de Maria no poema. Apesar de a turma ter compreendido que "o poema pede que Maria reze por todos para impedir que eles sofram", os alunos não perceberam que sua posição torna-se inútil. Embora essa santa seja bastante poderosa para o contexto do catolicismo, nesse cenário seu poder parece não ser suficiente para acabar com tanta violência.

4 Considerações finais

Percebe-se que a representação da opressão colonial e da resistência do povo africano na luta pela afirmação de sua identidade perpassa grande parte da literatura africana de língua portuguesa. Os poemas discutidos revelaram que, entre a recuperação das raízes africanas e a autonomia do imaginário de seu povo, existe uma série de situações intermediárias que esclarece a evolução e a dinâmica do processo colonial e político, incluindo suas contradições e avanços.

Apesar das nações africanas de língua portuguesa terem conquistado sua independência política, a partir da década de 70, ainda há, culturalmente, o peso da opressão. Nesta perspectiva, há uma consciência poética no sentido de contribuir para a formação de uma identidade compartilhada. Com isso, o poeta demonstra, também, ter consciência de que, diante

da sensibilidade do leitor, seus versos intentam construir uma afirmação identitária. É dentro dessa perspectiva que podemos entender a questão de resistência na poética de expressão portuguesa construída sob a égide da bipolaridade colonizado X colonizador. O diálogo que o eu-lírico estabelece com a própria negação é uma estratégia utilizada pelo autor para colocar-se frente à problemática crucial da poesia pós-colonial, cuja produção leva em consideração as expectativas da sociedade e do poeta. No primeiro caso, a expressividade poética deve ser portadora de uma palavra de resistência e, embora revele, poeticamente, a condição de opressão do africano apresenta-se livre da coerção objetiva, posto que as imagens utilizadas remetem à força singular do homem e da nação africana. No segundo caso, deve-se levar em consideração a atitude do poeta querendo afirmar-se como sujeito identificado na singularidade da linguagem.

No geral, pode-se inferir que a resistência é inerente ao homem africano, conduzindo-o a um conhecimento mais amplo de si mesmo e da própria existência. As imagens reveladoras da condição de colonizado, embora estejam designadas por um eu particular, tocam a sensibilidade do outro, contribuindo, assim, para um conhecimento coletivo.

Com relação à atuação à leitura dos poemas em sala de aula, apesar de os alunos não estarem acostumados a uma prática de

leitura compartilhada, os resultados comprovam que os poemas selecionados contribuíram para que a turma refletisse que a literatura possibilita novas formas do sujeito pensar acerca de si mesmo e de sua atuação no mundo. No campo da língua, da religião, da cultura, da sociedade e da relação com o meio ambiente, a partir da leitura dos poemas, os alunos perceberam que a África surge como um amplo manancial de esperanças, de criatividade e de releituras acerca dos aspectos mencionados. Enfim, a partir dos textos estudados, pode-se inferir que o poema só se torna uma obra de arte quando conquista sua participação no universal e "só entende o que o poeta diz aquele que escuta na sua solidão a voz da humanidade" (Adorno, 2003, p. 66).

Referências

ADORNO, Theodor. Palestra sobre lírica e sociedade. In: *Notas de literatura*: Tradução e apresentação de Jorge M. B. Almeida. São Paulo: Duas Cidades, 2003.

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

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. *Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

AUGEL, Moema Parente. *O desafio do escombro: nação, identidade e pós-colonialismo na literatura da Guiné-Bissau.* Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

AVERBUCUCK, Lígia Marrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (org.) *Leitura em crise na escola*: as alternativas do professor. 9. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

BERND, Zilá. *Negritude e literatura na América Latina*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

BOSI, Alfredo. *O ser e o tempo na poesia*. São Paulo: Cultrix, 1993.

CANDIDO. Antonio. *Na sala de aula*: caderno de análise literária. 8. ed. São Paulo: Ática, 2005.

CHACON, Vamireh. *Globalização e Estados Transnacionais*. Brasília: Arko Advice, 1998.

CHAVES, Rita (Org.). *Marcas da diferença*: as literaturas africanas de língua portuguesa. São Paulo: Alameda, 2006.

IANNI, Octavio. *Teorias da globalização*. Rio de Janeiro: Civ.Brasileira, 1997.

LABAN, Michel. "Monangamba" de António Jacinto. In: CHAVES, Rita (Org.). *Marcas da diferença*: as literaturas africanas de língua portuguesa. São Paulo, Alameda, 2006.

MARGARIDO, Alfredo. *Estudos sobre literaturas das nações africanas de língua portuguesa.* Lisboa: A regra do jogo, 1980.

PAES, José Paulo. *Poesia para crianças*: um depoimento. São Paulo: Giordano, 1996.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. 3ª Ed. Campina Grande, Bagagem, 2007.

CONSTRUINDO UM JOVEM FILÓSOFO: REFLEXÕES SOBRE UMA EXPERIÊNCIA INTERDISCIPLINAR NA FRANÇA

Simone Pires Barbosa Aubin[1]

Resumo: este artigo abordará a proposta de uma escola francesa para a formação intelectual de seus jovens. A experiência foi realizada através da obra *Sexta-Feira ou os limbos do Pacífico* do escritor francês Michel Tournier. Ela foi aplicada em quatro disciplinas específicas: Língua, Literatura, História e Filosofia. Este trabalho interdisciplinar, de fundo e forma inseparáveis, possibilitou aos estudantes do ensino médio adquirir uma visão filosófica do mundo e da vida. Para nortear esta reflexão, apoiaremo-nos na obra autocrítica de M. Tournier intitulada *Le Vent Paraclet*, assim como nos inúmeros estudos realizados por Arlette Bouloumié e Françoise Merllié sobre o escritor em questão.
Palavras-chave: língua; literatura; filosofia; história; metafísica; aprendizagem.

1. Professora adjunta de língua francesa da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Résumé: cet article présente le projet d'un établissement scolaire français visant à faciliter la formation intellectuelle de ses jeunes élèves. L'expérience s'est basée sur l'œuvre *Vendredi ou les limbes du Pacifique* de l'écrivain français Michel Tournier et a concerné quatre disciplines : Langues, Littérature, Histoire et Philosophie. Ce travail interdisciplinaire a permis aux étudiants de lycée d'acquérir une vision philosophique du monde et de la vie. Pour orienter cette réflexion, nous nous appuierons sur l'œuvre autocritique de M. Tournier intitulée *Le Vent Paraclet* ainsi que sur les nombreuses études d'Arlette Bouloumié et Françoise Merllié portant sur l'auteur en question.
Mots-clé: langue; littérature; philosophie; histoire; métaphysique; apprentissage.

1 Introdução

Nossa formação intelectual é marcada por experiências pedagógicas que, muitas vezes, só compreendemos posteriormente. Uma delas teve impacto fundamental para o desenvolvimento reflexivo de uma geração de jovens no Lycée Henri Moissan, na cidade de Meaux, próxima à Paris[2].

2. Esta proposta foi vivenciada pela autora deste artigo enquanto estudante de intercâmbio cultural nessa escola.

Trata-se de uma proposta interdisciplinar que envolveu quatro disciplinas: História, Filosofia, Língua e Literatura. Apresentaremos esta experiência do ponto de vista da disciplina de "Língua e Literatura Francesas", ou seja, como as aulas de História e Filosofia contribuíram para uma melhor compreensão da obra estudada no programa de Língua e Literatura: *Vendredi ou les limbes du Pacifique*[3] do escritor francês Michel Tournier[4]?

Só nos foi possível compreender plenamente a experiência pedagógica que será relatada assim como a importância dessa obra para a construção intelectual das crianças, jovens e adultos quando consagramos vários anos de pesquisa junto à Arlette Bouloumié[5] (uma das maiores especialistas e amigas do escritor M. Tournier) e quando pudemos conhecer o autor. Conversando com ele, compreendemos melhor sua estima pela literatura infanto-juvenil. É importante salientar que o escritor tem inúmeros contos publicados dirigidos a esse público e que, quando era mais jovem, deslocava-se com frequência às escolas para ler contos e conversar com as crianças e os adolescentes, como é possível observar através do artigo *Tournier face aux lycéens*[6] que relata a entrevista de M. Tournier com alunos do ensino médio.

3. Michel Tournier será abreviado para M.Tournier.
4. BOULOUMIÉ, Arlette. Tournier face aux lycéens. **Magazine Littéraire**, Paris, n°226, p. 20-25, janeiro 1986.
5. TOURNIER, Michel. **Le Vent Paraclet**. Paris : Gallimard, Collection Folio, 1977.
6. "Ele estava mais sério, ou seja, mais pesado, mais triste."

O escritor declarou, na entrevista que tivemos com ele, que sua melhor obra fora a re-escrita de *Vendredi ou les limbes du Pacifique*, intitulada *Vendredi ou la vie sauvage*[7] que fizera para o público infantil. Ele afirmou que, para ele, uma obra tem realmente valor se puder ser compreendida pelas crianças. M. Tournier nos falou muito da sua formação em filosofia e da influência da antropologia durante a elaboração dessa obra. Reafirmou muitas coisas que já havia dito na sua auto-biografia intelectual chamada *Le Vent Paraclet*[8].

Gostaríamos agora de compartilhar o que, a nosso ver, faz o sucesso da obra *Vendredi ou les limbes du Pacifique*. De onde provém sua riqueza e como ela pode ser estudada nas escolas, no ensino médio, sendo aprofundada pelas quatro disciplinas citadas acima. Mostraremos igualmente como ela enriquece o jovem por encarnar os questionamentos, limites e possibilidades do ser humano de um modo geral, o que justificaria seu sucesso junto ao público juvenil em busca de respostas. Para tal, apoiar-nos-emos na obra autocrítica de M. Tournier intitulada *Le Vent Paraclet*, mas também nos inúmeros estudos realizados por Arlette Bouloumié e Françoise Merllié sobre o escritor em questão.

7. Quem é originário da Araucanía ou Araucânia, uma região do Chile.
8. "Com um pontapé ele levantou Sexta-Feira, com um murro ele o jogou novamente na grama. Em seguida, caiu sobre ele com todo seu peso de homem branco."

Procederemos, inicialmente, a uma breve apresentação de *Vendredi ou les limbes du Pacifique* que será seguida das contribuições das aulas de História, Filosofia, Língua e Literatura Francesas visando uma melhor compreensão da obra.

2 Breve apresentação do romance

O romance *Vendredi ou les limbes du Pacifique* de M. Tournier ganhou o prêmio da Academia Francesa em 1967 e marcou a ficção desse país. Ele é, desde então, adotado por várias escolas da França. O romance propõe uma variação do mito de Robinson Crusoé inicialmente escrito por Daniel Defoe em 1759. Nessa narrativa, após o naufrágio de seu navio, Robinson se encontra sozinho em uma ilha deserta onde ele tenta sobreviver e reconstruir seu modelo de civilização.

Baseando-se nessa aventura tão conhecida, o romance de M. Tournier a enriquece através de uma reflexão tanto linguística como filosófica que não existia no romance inicial. Dessa forma, a extrema solidão de Robinson o leva a meditar sobre sua vida, seu passado, seus medos, o absurdo de seu projeto civilizatório, a importância do outro, de alguém com quem dialogar e compartilhar idéias. Nesse contexto surge Vendredi, índio salvo da morte por Robinson e que se torna o primeiro escravo do homem "civilizado". No entanto, a continuidade da narrativa mostra uma inversão inesperada de valores: o escravo

se torna mestre e revela a fragilidade dos desejos de Robinson, bem como sua arrogância e seu distanciamento da natureza.

A vulnerabilidade e o orgulho encontram-se, com efeito, nas bases dos conflitos humanos como aqueles que se expressaram através de guerras. Dessa forma, a contribuição das aulas de História para a compreensão desta obra nos parece fundamental uma vez que, no programa da referida disciplina, encontra-se a segunda guerra mundial período que, como veremos, muito influenciou o escritor francês.

3 A contribuição das aulas de História

Quando M. Tournier era criança, ele passava as férias em Fribourg-en-Brisgau, na Alemanha, onde pôde observar o crescimento do movimento nazista, sua casa familiar foi, por sinal, ocupada pelos invasores. Com a experiência da guerra, o autor herdou um mundo desencantado que certamente influenciou seu imaginário e sua criação literária. M. Tournier afirma no seu livro *Le Vent Paraclet*, que esse conflito mundial, e o mal-estar criado por ele, aumentaram a sua sede de saber, de compreender e de construir. O autor se dedicou assim ao estudo da filosofia e da literatura alemãs:

> L'Allemagne fumait encore de la guerre à peine terminée, mais le nazisme chassé ou enterré, elle redevenait fréquentable. Je serais mort de dépit et de nostalgie si je n'y étais pas parti au plus tôt, d'autant plus que c'était désormais vers la philosophie allemande – Fichte, Schelling, Hegel, Husserl, Heidegger – que ma soif de savoir, de comprendre et de construire me poussait (TOURNIER, 1977, p. 89)[9].

Na obra *Vendredi ou les limbes du Pacifique*, o personagem Robinson encarna o mal-estar do homem moderno do pós-guerra. O romance não fala de guerra propriamente dita, mas, dos sentimentos e emoções inerentes a esta como a desilusão, a frustração ou a revolta, pois Robinson pensava que estava condenado a viver solitário em uma ilha selvagem e que era, desta forma, vítima do destino. Ele é angustiado, depressivo : "Il était plus grave, c'est-à-dire plus lourd, plus triste" (op.cit., p. 19)[10] e pessimista: "Chaque homme a sa pente funeste" (id. ibid., p. 50)[11].

O romance aborda ainda, depois da chegada do índio Vendredi na ilha, as temáticas da intolerância (pois Robinson impõe seu modo de pensar e de viver ao índio) e do racismo visto que Robinson despreza Vendredi que era de cor escura:

9. "Por que esta aquisição, esta riqueza, esta satisfação [...] Por que você vive ?"
10. "O diário mantido regularmente testemunhava um caminho de meditação sobre a vida, a morte e o sexo que era o reflexo de uma metamorfose de seu ser profundo."
11. "Insanidades, alucinações, febres cerebrais, ilusões óticas."

> Dieu m'a envoyé un compagnon. Mais, par un tour assez obscur de sa Sainte Volonté, il l'a choisi au plus bas degré de l'échelle humaine. Non seulement il s'agit d'un homme de couleur, mais cet Araucanien[12] costinos est bien loin d'être un pur sang (TOURNIER, 1972, p. 146)[13].

Além da intolerância e do racismo, a obra revela o absurdo e a violência que todos somos capazes de concretizar quando nos sentimos ameaçados ou fragilizados, o que se reflete na maneira como Robinson bate em Vendredi quando este viola uma de suas regras: "D'un coup de pied il releva Vendredi, d'un coup de poing il l'étala à nouveau dans l'herbe. Puis il tomba sur lui de tout son poids d'homme blanc"[14] (TOURNIER, 1972, p. 176). Robinson acredita ser, como os alemãs da época, o detentor da única e real verdade, sendo as outras realidades ilusórias ou inferiores a sua. Ele encarna o orgulho originário deste conflito mundial.

Desta forma, o contexto estudado na aula de História ajuda a compreender alguns aspectos da obra que podem ser debatidos em sala de aula. Além disso, muitos de nossos jovens

12. "Ora, o sujeito e o objeto não podem coexistir, pois são uma mesma coisa."
13. Nome dado por Robinson à ilha onde ele naufragou.
14. "Então Robinson é Speranza [...] O mundo inteiro desaparece em minha alma que é a alma de Speranza."

de hoje conhecem a desilusão, a frustração, a intolerância e o racismo, temas que não pertencem a uma época determinada, mas que fazem parte, ainda hoje, da natureza humana. Se bem direcionados, acompanhados, estes sentimentos e emoções podem enriquecer os processos de aprendizagem.

Um acompanhamento mais sutil é feito, nesta experiência interdisciplinar, pelas aulas de Filosofia que procuram aprofundar as causas e consequências do sofrimento humano.

4 A contribuição da Filosofia

A vontade de compreender o sofrimento humano leva o autor a buscar uma concepção filosófica do mundo e da literatura, o que representa o segundo ponto desta abordagem. A mistura, em suas obras, entre Filosofia e Literatura é da influência alemã, sobretudo o gênero particular do "romance de formação ou de iniciação" que mostra como um jovem se inicia, depois de uma longa viagem, a realidades desconhecidas.

Para M. Tournier, a Filosofia é um meio que permite a compreensão de mecanismos universais. Ele foi muito influenciado pelo filósofo Gaston Bachelard e sua concepção da filosofia, como revela no seu livro *Le Vent Paraclet*:

> Il [o livro *La formation de l'esprit sicentifique* de Gaston Bachelard] m'avait donné la soudaine révélation que la philosophie était un instrument apéritif, une clé multiple, un ouvre-boîte universel permettant une effraction incomparable de tout ce qui passe aux yeux du vulgaire pour clos, irrémédiablement obscur, secret et inentamable (TOURNIER, 1977, p.152)[15].

Optando pelo romance de fundo filosófico, M. Tournier queria compreender e levar os jovens a refletirem sobre aspectos sutis da existência, sobre as causas e consequências de nossos conflitos e desejos. Ele questiona seus leitores, em *Vendredi ou les limbes du Pacifique*, a respeito do sentido e dos objetivos da vida: "pourquoi cette acquisition, cette richesse, cette satisfaction? [...] Pourquoi vis-tu?" (TOURNIER, op. cit., p. 243)[16]. Existe, inclusive, na obra trechos do diário de Robinson onde o personagem fala de seu mundo interior e de suas dúvidas sobre aspectos essenciais da vida: "Le journal régulièrement tenu attestait le cheminement d'une méditation sur la vie, la mort et le sexe qui n'était elle-même que le reflet

15. Robinson "mergulha, seguindo um iniciador irresponsável, por uma via desconhecida."
16. Inicialmente, Vendredi era considerado por Robinson seu "aluno", pois deveria aprender o modo de vida, de pensar e de falar da cultura ocidental. No entanto, aos pouco, Robinson se torna o "aluno" de Vendredi que por sua vez se torna o "professor" de Robinson no que concerne aos aspectos essenciais da vida como a unidade com a natureza e o conhecimento das realidades metafísicas. Logo, de escravo e aluno, Vendredi ascende a professor e mestre espiritual.

d'une métamorphose de son être profond" (TOURNIER, op. cit., p. 115)[17].

A transformação do personagem ocorre, pouco a pouco, quando ele vai compreendendo seus inúmeros medos que provocam nele "des insanités, des hallucinations, des fièvres cérébrales, des illusions optiques" (TOURNIER, op. cit., p. 99-100)[18]. Porém, a obra aborda também as alternativas que ele encontrou para solucioná-los, para aliviar sua dor, recobrar a alegria de viver e a esperança como a observação dos mecanismos emocionais, o desenvolvimento da humildade, da compaixão, a compreensão da unidade entre todas as coisas e a perseverança.

O autor, através de seu personagem, propõe aos leitores um caminho iniciático onde a paciência, a persistência e a motivação devem sempre estar presentes para que se possa ultrapassar as inúmeras provas da vida e atingir a harmonia com a natureza e a felicidade interior. Isto é possível através de uma profunda metamorfose do ser que provoca a unificação de duas realidades, a dita "relativa" e a realidade "última": "Or le sujet et l'objet ne peuvent coexiter, puisqu'ils sont la même

17. "É a conquista de um ser, outrora pesado e confuso, mas que, pelo movimento imaginário, escutando as lições da imaginação aérea, tornou-se leve, claro e brilhante."

18. Estão presentes no romance, referências ao Cântico dos Cânticos, a Caim e Abel, a Sodoma e Gomorra, às profecias de Isaías, aos deuses Pan, Dionísio, Urano, Vênus, Júpiter, ao culto do deus Sol, etc.

chose" (TOURNIER, op. cit. ,p. 100)[19], "Alors Robinson est Speranza[20] [...] Le monde tout entier se résorbe dans mon âme qui est l'âme même de Speranza" (TOURNIER, op. cit., p. 98)[21]. Conclui-se que a infelicidade de Robinson perdura enquanto há separatividade. Quando esta desaparece, quando ele se torna uno com o lugar onde vive e se sente irmão de Vendredi, instala-se a paz e a harmonia.

Dúvidas, medos, busca de si mesmo, da compreensão do outro e do mundo são temáticas presentes no universo do jovem que vai percebendo, com o desenrolar da narrativa, o esforço que é necessário para abrir sua visão do mundo, aceitar a do outro, e assim, enriquecer-se com as experiências dos outros. Assim, pouco a pouco, o índio-escravo, Vendredi, inicialmente tão desprezado por Robinson, torna-se seu professor, seu iniciador, em relação às realidades desconhecidas da vida. Robinson "s'enfonce à la suite d'un iniciateur irresponsable dans une voie

19. "A religião católica, seus ritos, suas festas, sua teologia, sua mitologia, levava aos matemáticos e às ciências naturais o contrapeso efetivo e maravilhoso sem o qual a criança e o adolescente tornam-se doentes de seca e aridez [...] mau aluno como eu era, encontrava na História Santa e no catecismo os antecedentes da especulação concreta, inseparáveis de uma imaginação forte e brilhante que encontrei mais tarde na metafísica – que é o rigor da matemática casada à riqueza da poesia."

20. Nome do barco construído por Robinson.

21. "Ele [Robinson] abraçava com uma visão panorâmica toda sua vida na ilha, a Evasão, a lama, a organização frenética de Speranza, a gruta, o vale, a chegada de Sexta-Feira, a explosão e, sobretudo, este vasto espaço de tempo, virgem de qualquer medida, onde foi concluída sua metamorfose solar em uma calma felicidade."

inconnue" (TOURNIER, op. cit., p. 188-189)[22], à descoberta de uma natureza que não é nossa inimiga mas amiga.

Esta inversão de valores, escravo se tornando mestre, alunos se tornando professores[23]é uma das grandes mensagens do romance que foi decodificada pelas análises filosóficas da obra. Ela mostra ao jovem o quanto podemos aprender com a diferença na medida em que cada um traz consigo, devido às vivências pessoais, aspectos que serão revelados durante o processo que chamamos amizade. Podemos dizer então que foi a amizade de Vendredi que salvou Robinson não apenas da solidão mas também da tristeza e da cólera que ele continha dentro dele. Foi o "outro" considerado "inferior" que conseguiu liberar o náufrago do peso de sua vida e da confusão de seu ser: "c'est une conquête d'un être jadis lourd et confus qui, par le mouvement imaginaire, en écoutant les leçons de l'imagination aérienne [fornecidas por Vendredi], est devenu léger, clair et vibrant" (TOURNIER, op. cit., p. 19)[24], a semelhança de seu guia.

22. "[...] a ciência abarca apenas uma pequena parte do real, aquele que lhe pertence, que é formado por conceitos abstratos, esvaziados de seus conteúdos para poderem ser manipulados como utensílios de laboratório. Ora, as noções mais importantes na vida do espírito ou na vida em geral lhe escapam completamente. Noções sobre a beleza, a felicidade, a morte, o amor, o prazer e a dor, nenhuma disciplina científica pode nos dizer algo sobre elas."
23. "Doravante, ele estará flutuando dentro de trevas brancas."
24. "É a conquista de um ser, outrora pesado e confuso, mas que, pelo movimento imaginário, escutando as lições da imaginação aérea, tornou-se leve, claro e brilhante."

Foi esse desejo de penetrar os recônditos obscuros de cada um, da existência, que levou M. Tournier a seguir o mesmo caminho de Sartre ao conciliar Filosofia e Literatura, o que culminou com a publicação de *Vendredi ou les limbes du Pacifique*. Podemos dizer que Daniel Defoe, o escritor inglês que escreveu pela primeira vez as aventuras de Robinson Crusoé, no século XVIII, se preocupava essencialmente com a sobrevivência material de Robinson. A diferença em relação ao Robinson, de M. Tournier, é que este autor se interessa pela vivência espiritual de seu personagem, pela sua evolução interior no contato com a natureza e com um amigo.

A reflexão filosófica constitui, nesta obra, uma ponte para se abordar questões universais muito presentes na produção literária do autor. Se as temáticas presentes no livro são consideradas universais é porque são de essência profundamente religiosa e influenciadas não apenas por valores cristãos, mas, também pagãos. Eles estão presentes, por exemplo, em trechos bíblicos, na evocação de deuses gregos, romanos e celtas[25]. Para o autor, o mundo religioso é um verdadeiro antídoto à seca e à aridez da alma:

25. Estão presentes no romance, referências ao Cântico dos Cânticos, a Caim e Abel, a Sodoma e Gomorra, às profecias de Isaías, aos deuses Pan, Dionísio, Urano, Vênus, Júpiter, ao culto do deus Sol, etc.

> La religion catholique, ses rites, ses fêtes, sa théologie, sa mythologie, apportait aux mathématiques et aux sciences naturelles ce contrepoids affectif et merveilleux sans lequel l'enfant et l'adolescent sont malades de sécheresse et d'aridité [...] Tout cancre que j'étais, je trouvais dans l'Histoire sainte et le catéchisme la préformation de la spéculation concrète, inséparable d'une imagerie forte et brillante, que j'ai retrouvée plus tard dans la métaphysique – laquelle n'est rien d'autre que la rigueur des mathématiques mariées à la richesse de la poésie. (TOURNIER, 1977, p. 62)[26].

O mundo religioso, ou melhor, "sagrado", alimenta o nosso imaginário lhe dando um novo brilho. Ele permite ao jovem atingir, no desenrolar da leitura, uma visão metafísica do mundo de uma maneira geral. Assim, vários críticos do autor, como Françoise Merllié, afirmam que o romance de M. Tournier está fundamentado sobre uma sucessão de crises, segundo o esquema seguinte: equilíbrio inicial /ruptura/ novo equilíbrio. Segundo Merllié, este esquema corresponde a uma representação do paraíso, da queda e da redenção.

26. "A religião católica, seus ritos, suas festas, sua teologia, sua mitologia, levava aos matemáticos e às ciências naturais o contrapeso efetivo e maravilhoso sem o qual a criança e o adolescente tornam-se doentes de seca e aridez [...] mau aluno como eu era, encontrava na História Santa e no catecismo os antecedentes da especulação concreta, inseparáveis de uma imaginação forte e brilhante que encontrei mais tarde na metafísica – que é o rigor da matemática casada à riqueza da poesia."

Podemos afirmar que este percurso, dividido em três partes, aguça a curiosidade dos jovens que observam as consequências da lenta maturação do personagem até sua conversão interior. Após várias peripécias, Robinson encontra enfim a serenidade:

> Il [Robinson] embrassait d'une vision panoramique toute sa vie dans l'île, l'*Evasion*[27], la suille, l'organisation frénétique de Speranza, la grotte, la combe, la survenue de Vendredi, l'explosion, et surtout cette vaste plage de temps vierge de toute mesure, où sa métamorphose solaire s'était accomplie dans un calme bonheur (TOURNIER, 1972, p. 234)[28].

Desse Modo, Robinson evolui ao longo da narrativa. Inicialmente intolerante, orgulhoso e fanático religioso (o que, por sinal, simbolicamente, o envelhecia fisicamente), ele se torna mais tolerante, mais humilde e aberto às diferentes formas da prática religiosa do índio Vendredi, o que o rejuvenesce aos poucos. Porém essa evolução só é possível, segundo o romance, através de uma reflexão, de uma introspecção metafísica. Elas

27. Nome do barco construído por Robinson.
28. "Ele [Robinson] abraçava com uma visão panorâmica toda sua vida na ilha, a Evasão, a lama, a organização frenética de Speranza, a gruta, o vale, a chegada de Sexta-Feira, a explosão e, sobretudo, este vasto espaço de tempo, virgem de qualquer medida, onde foi concluída sua metamorfose solar em uma calma felicidade."

encorajam o jovem leitor a compreender as verdadeiras causas tanto do sofrimento quanto das alegrias humanas.

Esta reflexão é proporcionada pela língua, pela escrita. Por sinal, M. Tournier diz que a escrita pode dar sentido ao banho de imagens no qual vive o homem moderno e que é o "oxigênio da alma" (TOURNIER, 1977, p. 192). Ele afirma ainda que o escritor pode metamorfosear a alma dos leitores se houver um trabalho em torno do sentido das coisas.

A linguagem dita "metafísica" seria então um meio para se compreender as fronteiras do real, para ir além do que se vê, da matéria, como comenta M. Tournier em uma entrevista para o jornal *Le Monde*:

> […] la science n'embrasse qu'une toute petite partie du réel, son réel à elle, qui est fait de concepts abstraits, vidés de leurs contenus pour pouvoir être manipulés comme des outils de laboratoire. Or les notions les plus importantes dans la vie de l'esprit et dans la vie tout court lui échappent complètement. Sur la beauté, le bonheur, la mort, l'amour, le plaisir et la douleur, aucune discipline scientifique n'a rien à nous dire" (ESCOFFIER-LAMBIOTTE, 1978, p.32)[29].

29. "[...] a ciência abarca apenas uma pequena parte do real, aquele que lhe pertence, que é formado por conceitos abstratos, esvaziados de seus conteúdos para poderem ser manipulados como utensílios de laboratório. Ora, as noções mais importantes na vida do espírito ou na vida em geral lhe escapam completamente. Noções sobre a beleza, a

Segundo o autor francês, é fundamental ir além da "educação convencional", da ciência e do concreto em direção à "metafísica", o que pode ser observado através do prefixo *meta*, presente na palavra "metafísica", de origem grega: *meta ta phusika* ("além da física"), segundo o dicionário *Le Robert*.

No mundo acelerado de imagens e de consumismo no qual o jovem está mergulhado, uma reflexão sobre a noção da metafísica pode trazer equilíbrio e reconforto. Ao menos, o jovem saberá que a realidade não é apenas constituída de objetos a serem desejados e consumidos, mas também de essência, de sutilezas que, se bem que abstratas, não são menos reais.

A busca de sentido, como consequência de uma reflexão metafísica, inicia-se pela observação da natureza. O romance retrata uma lenta e longa observação da natureza que adquire inicialmente o papel de inimiga, depois de mãe, de esposa, de amiga e, por fim, de mestra contribuindo diretamente para a transformação do personagem.

O jovem contemporâneo, frequentemente desconectado ou em processo de desconexão com a natureza, é convidado a reavaliar sua relação com ela e a aprender a conhecê-la melhor. O romance descreve as descobertas maravilhosas que faz Robinson em contato com a natureza, o que faz com que o jovem observe

felicidade, a morte, o amor, o prazer e a dor, nenhuma disciplina científica pode nos dizer algo sobre elas."

o uso que é feito do seu tempo, do tempo passado diante da televisão, do computador, das inúmeras e frenéticas atividades. Ele é convidado ao silêncio, a gostar do silêncio, a ficar feliz no silêncio, pois através dele, um mundo misterioso e magnífico lhe será revelado.

Ele é ainda convidado a observar os quatro elementos da natureza, a terra, o ar, o fogo e a água e como eles são os "hormônios da imaginação", segundo uma formulação de Bachelard (BACHELARD, 1943, p. 19). Sem a convivência consciente com esses elementos, o ser humano perde pouco a pouco suas capacidades criativas, enfraquece e adoece, o que ocorreu com o personagem Robinson. Assim, as principais etapas, "iniciações", da vida do náufrago são denominadas, respectivamente, período aquático, telúrico, eólico e solar. Cada uma delas apresentando os limites e as conquistas interiores do personagem. Em resumo, a Filosofia e depois a metafísica fará com que o jovem leitor se interrogue sobre si mesmo, sobre o papel do outro e sobre o mundo que o rodeia.

5 A contribuição dos cursos de Língua e Literatura

As reflexões das disciplinas História e Filosofia ganham mais consistência quando encontram um estudo sobre a língua nesta obra. A contribuição dessas duas novas disciplinas são fundamentais para o aprofundamento do romance, para que se

possa estudá-lo ainda sobre outros aspectos. Nas aulas de Língua e Literatura Francesas, técnicas de resumo e de dissertação são ensinadas através do estudo de uma obra literária.

Pode-se pedir ao aluno, por exemplo, em um exercício de dissertação literária, para que ele observe:

- a estrutura do romance: estrutura em ecos, estrutura binária (antes e depois da chegada de Sexta-Feira), ternária (ilha rejeitada, ilha administrada, ilha solar, etc.);
- seus aspectos linguísticos, sobretudo no estudo de trechos precisos que são selecionados anteriormente pelo professor. Por exemplo: análise lexical, figuras de estilo, vozes narrativas, alternância dos tempos verbais em terceira e em primeira pessoa, etc. Os campos lexicais da ilusão (sono, solidão, loucura, alienação, obsessões, alucinações, etc.) e do sofrimento (trevas, soluços, escuridão, separação, isolamento, pesadelo, deserto, etc.) dão à narrativa um tom obscuro e angustiante pois manifestam, linguisticamente, o mal-estar existencial do homem de pós-guerra. O autor recorre igualmente ao uso de antíteses que reforçam estes dilemas existenciais: vida / morte, bom / ruim, amor / ódio, céu / inferno, trevas / luz, etc. É justamente o desejo de ir além desses extremos

atingindo um nível intermediário da existência, um equilibro das oposições, que faz Robinson continuar seu caminho iniciático. Essa unificação dos polos opostos é igualmente percebida, no nível da língua, através dos oxímoros ("désormais c'était dans des ténèbres blanches qu'il flotait" – op. cit., p. 107)[30];

- seu universo simbólico, ou seja, o estudo do que pode ser considerado um "símbolo literário". A partir do momento que uma imagem atravessa os séculos e os povos, alimentando de forma quase universal o imaginário coletivo, podemos falar que existe aí um "símbolo" que, frequentemente, revela características da alma humana. O aluno é levado a perceber a bipolaridade dos símbolos, pois a maioria deles, segundo podemos perceber através do *Dicionário de Símbolos* de Jean Chevalier e Alain Gheerbrant (1982), são bipolares possuindo um polo negativo e um polo positivo. Pode-se então estudar a bipolaridade de animais presentes na obra como os urubus (que representam tanto o obscurecimento do espírito como a purificação e a regeneração das forças vitais) ou o bode (*bouc,* em francês, que ilustra tanto o lado terrestre do ser humano como a Unidade, o Grande

30. "Doravante, ele estará flutuando dentro de trevas brancas."

> Todo, dualidade oriunda da relação deste animal com o deus grego Pan). Da mesma forma a alma humana pode revelar, a todo momento, um duplo aspecto, como nos afirma Jung ou o historiador Mircea Eliade.

Pode-se ainda pedir ao aluno que observe os temas e subtemas presentes em determinadas passagens do livro. Temas, como vimos anteriormente, filosóficos, ou metafísicos, ou ainda mitológicos, entre outros.

6 Considerações finais

Todas estas observações favorecem o aprofundamento da obra e estrutura melhor, na cabeça dos jovens, algumas grandes temáticas, ou algumas grandes dúvidas, inerentes ao ser humano e que foram já introduzidas nas aulas de História ou de Filosofia. As técnicas do estudo linguístico ordenam assim a grande quantidade de informação que o jovem recebe diariamente, pois privilegiam o rigor estrutural, a lógica, a coerência do raciocínio, a coesão textual em exercícios de produção escrita tais quais o *commentaire composé* ou a dissertação literária.

Todos estes aspectos merecem aprofundamento. Porém, nosso objetivo, através do presente trabalho, era apenas o de compartilhar uma experiência como estudante e pesquisadora na França. Compartilhar, principalmente, a importância de um

trabalho interdisciplinar nas escolas, pois ele proporciona mais sentido e nos permite aprofundar temáticas fundamentais a serem abordadas sempre, segundo o autor, humoristicamente.

O livro *Vendredi ou les limbes du Pacifique*, corretamente analisado, faz com que o jovem termine a leitura metamorfoseado pelas reflexões propostas e direcionadas pelo professor pois se trata de um romance dito "iniciático", ou seja, um romance onde os leitores não são passivos mas devem desenvolver uma energia ativa ou co-criativa, pois capaz de os transformar e de os converter.

Referências

BOULOUMIE, Arlette. *Michel Tournier, Le Roman mythologique*. Paris : José Corti, 1988.

BOULOUMIE, Arlette. *Arlette Bouloumié commente Vendredi ou les limbes du Pacifique*. Paris : Gallimard, Coll. Foliothèque, 1991.

BOULOUMIE, Arlette. Tournier face aux lycéens. *Magazine Littéraire*, Rio de Janeiro, n° 226, p. 20-25, janeiro 1986.

BACHELARD, Gaston. *L'Air et les Songes*. Paris : José Corti, 1943.

CHEVALIER, Jean ; GHEERBRANT, Alain. *Dictionnaire des Symboles*. Paris : Robert Laffont et Jupiter, 1982.

ESCOFFIER-LAMBIOTTE. L'écrivain et la société: entretien avec Michel Tournier. *Le Monde*, Paris, p. 32, octobre 8-9, 1978.

MERLLIE, Françoise. *Michel Tournier*. Paris : Belfond, 1988.

TOURNIER, Michel. *Vendredi ou les limbes du Pacifique*. Paris : Gallimard, 1972.

TOURNIER, Michel. *Vendredi ou la vie sauvage*. Paris : Flammarion, 1971.

TOURNIER, Michel. *Le Vent Paraclet*. Paris : Gallimard, Collection Folio, 1977.

HISTÓRIAS DO BRUXO DO COSME VELHO: UM LIVRO INFANTIL DE MACHADO DE ASSIS?

Virna Lúcia Cunha de Farias[1]

Resumo: segundo Chartier (2001), autores não escrevem livros, escrevem textos, aqueles são produtos do mercado editorial. Partindo dessa premissa e de estudos sobre adaptações de obras de ficção para jovens leitores, (FARIAS, 2004), (FORMIGA, 2009), propomos analisar o volume, *Histórias do bruxo do Cosme Velho* (2003), antologia de contos de Machado de Assis, integrante da Coleção Literatura em minha casa, adaptado para crianças por Ana Mariza Filipouski. Na análise, procuramos mostrar que, mesmo não havendo cortes nem mudanças nos textos do autor, procedimentos comuns às adaptações, a experiência em tentar transformar narrativas de Machado de Assis em literatura infantil não foi válida.
Palavras-chave: literatura infantil; Adaptação; Machado de Assis.

1. Professora do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN. Mestre em Literatura e Ensino pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Doutoranda em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, sob a orientação da Professora Doutora Socorro de Fátima Pacífico Barbosa. email: fariasvirna@ig.com.br.

Abstract: according to Chartier (2001) authors don't write books, they write texts, which are publishing market's product. Based upon this premise studies about works of fiction's adaptations to young readers, (FARIAS, 2004), (FORMIGA, 2009) we propose to analyze the volume, Histórias do bruxo do Cosme Velho, anthology of short stories by Machado de Assis, part of the collection Literary Collection at my house, adapted for kids by Ana Maria Filipouski. In the analysis, we sought to show that, even without cuts or changes in the author's texts, common procedures to the adaptations, the experience of trying to transform Machado de Assis' narratives in children's literature was not valid.
Keywords: children's literature; Adaptation; Machado de Assis.

1 Introdução

A adaptação de obras literárias é uma prática comum em vários países e épocas diferentes. Segundo Chartier (2003), na França do Antigo Regime, que engloba do século XVI ao XVIII, muitas obras passaram por esse processo de reescritura, buscando atingir um público pouco familiarizado com o livro e, consequentemente, com a leitura. Essas obras reescritas faziam parte das chamadas edições da Biblioteca Azul, direcionadas às camadas populares da sociedade francesa, sobretudo os

camponeses. De acordo com o estudioso francês, a leitura que resultava desse processo de adaptação era descontínua e elementar. Também na França, romances como *Madame Bovary,* de Flaubert, eram reescritos para serem lidos nas escolas por crianças. Neste caso, eram cortadas do texto as partes tidas como impróprias e amorais para as crianças da época, funcionando assim o processo de adaptação como uma espécie de censura (GENETTE, 1992).

No Brasil, adaptar obras literárias, adequando-as a um público mais jovem, faz parte da gênese da literatura para crianças. A reescritura dos clássicos universais começou a chegar aqui juntamente com os padres jesuítas. Durante o Período Colonial e parte do Império, os livros que eram usados no meio escolar eram clássicos reescritos com a finalidade de educar e instruir a criança e o jovem. Assim, as adaptações fazem parte da história da leitura no Brasil, mais especificamente, da escolarização da leitura literária, desde os primórdios da educação brasileira (FORMIGA, 2009).

Hoje, a prática da adaptação continua uma constante em nosso país e, como no início, sempre relacionada à escolarização da leitura literária. Uma rápida folheada nos catálogos das principais editoras do mercado brasileiro nos faz ver quantas coleções de editoras diferentes trazem esse tipo de publicação, como exemplo, citamos: *Reencontro Infantil e Reencontro* (Scipione); *Redescobrindo os clássicos* (Ática); *Clássicos*

Rideel e *Machado de Assis em sua essência* (Rideel editora), entre outras. Há a presença de obras adaptadas em toda a vida escolar do educando, com finalidades que vão desde o vestibular, até a adequação dos textos para um público cada vez mais jovem, as crianças. Os motivos mais comuns para tentar justificar o porquê da adaptação diferem de acordo com a faixa etária. Para os jovens que cursam o Ensino Médio, o processo é justificado pela necessidade que tem o aluno dessa etapa da vida escolar de fazer um grande volume de leitura em um curto espaço de tempo. Já quando ocorre adaptação de textos para crianças, o mercado editorial tenta justificar o processo alegando que é necessário divulgar os clássicos para as crianças desde cedo.

Grijó (2007), estudando uma adaptação de *Os lusíadas,* feita para crianças, comenta que esse formato editorial tem ganhado cada vez mais espaço no mercado brasileiro de paradidáticos. Segundo ela, a adaptação é um dispositivo didático/mercadológico que se configura numa forma de divulgar a literatura na escola e que apresenta apelos difíceis de resistir, já que faz circular o cânone, cria um enorme mercado para os livros paradidáticos e, acrescenta a autora, ainda fornece à sociedade ligada à escola, ou seja, pais e professores, a sensação de formação de uma geração de intelectuais que não apenas leem livros, mas leem Camões, Shakespeare, Cervantes entre outros. Sobre o porquê adaptar, Grijó (2007) afirma:

> A pretensão da adaptação é possibilitar a leitura de uma obra por um público que não se constitui como o previsto pelo autor do texto original, seja por questões relacionadas ao tempo e aos espaços culturais, seja por questões ligadas à linguagem, enfim, por questões que se referem ao parâmetro discursivo dos leitores (GRIJÓ, 2007, p. 97).

A autora salienta que os mecanismos utilizados pelo adaptador para reescrever o texto são os mesmos na maior parte das adaptações: síntese, alterações sintáticas e morfológicas, explicitação de contextos. Todos esses recursos, lembra a pesquisadora, são compreendidos como resultado da escolha do adaptador para interagir com o novo leitor construído pela editora.

Procedimentos parecidos acontecem com a adaptação direcionada ao público juvenil, mais especificamente, os romances cujo público alvo é o estudante de Ensino Médio. Para se chegar ao livro adaptado, os caminhos mais comuns são a elisão, que consiste em fundir certa quantidade de capítulos em um só; a seleção, a síntese e a redução, tudo com o propósito de tornar a obra mais acessível, sob o ponto de vista da linguagem, e menos volumosa (CUNHA DE FARIAS, 2004). Sem grandes preocupações com questões morais, o processo de adaptação direcionado a esse público busca apenas tornar a leitura

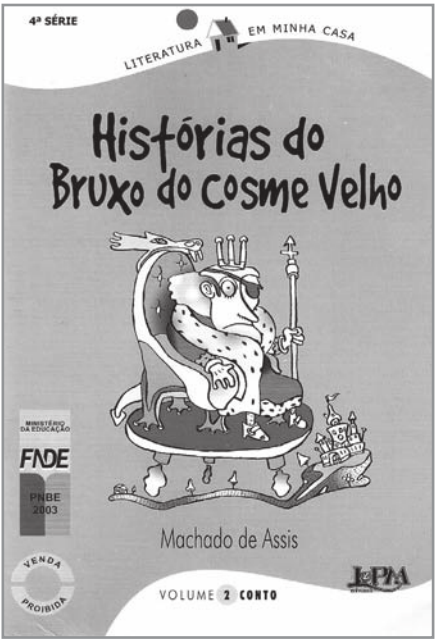
mais simples e mais rápida, devido ao problema do tempo já mencionado anteriormente.

Neste trabalho, vamos apresentar um tipo de adaptação diferente das acima citadas, já que os seus adaptadores não fazem cortes no texto, ou seja, eles apresentam a obra na íntegra, mas usam outros mecanismos para adequá-la a um público que não é o mesmo pensado pelo autor. Propomos então analisar os procedimentos de 'fabricação' e de adaptação do livro *Histórias do Bruxo do Cosme Velho*, (2003) antologia de contos pertencente à coleção *Literatura em minha casa*, organizada por Ana Mariza Filipouski, publicada pela editora L&PM em tiragem especial para ser distribuída nas escolas públicas. Afirmamos que, apesar de o texto do autor ter sido preservado e os adaptadores terem utilizados recursos como ilustração e notas, a adaptação não foi feliz, visto que a linguagem, o conteúdo e os temas discutidos nas narrativas não pertencem ao universo infantil, até porque mesmo Machado de Assis nos deixando como legado uma extensa produção literária, o autor nunca escreveu para o público infantil. O mercado editorial apela muito ao 'fabricar' e lançar no mercado um livro do autor direcionado a esse público. Para o estudo, partimos de pressupostos de Chartier (1994), para quem os autores não escrevem livros, escrevem textos e de um estudo feito por Vilar (2007) em que é analisada uma adaptação de um poema de Drummond para o público infantil.

2 *Histórias do bruxo do Cosme Velho*: um livro infantil de Machado de Assis?

O livro *Histórias do Bruxo do Cosme Velho* (2003) é o volume 2 de uma coleção de cinco volumes, direcionadas a alunos do 5º ano. Desde a capa, há a tentativa de torná-lo infantil, pois traz a ilustração de um rei, figura sempre presente no imaginário das crianças e nas histórias infantis. A capa se apresenta ainda bem colorida e cheia de desenhos e ilustrações, como a casinha entre o nome da coleção, o castelo abaixo do trono do rei, tudo em cores vivas e alegres. O título dado à coletânea dá ao livro um respaldo grande, já que foi uma expressão do poeta Carlos Drummond de Andrade, no poema "Ao bruxo, com amor" (2001), dedicado a Machado de Assis. Sendo assim, um livro de Machado com um título que é uma expressão tirada de Carlos Drummond de Andrade merece uma credibilidade grande. O termo 'bruxo' ainda remete ao universo das histórias infantis, principalmente, nas últimas décadas em que essa figura deixou de ser vilão para se tornar herói das histórias infanto-juvenis, como ocorre com as aventuras vividas pelo aprendiz de bruxo Harry Potter.

Figura 1: Capa do livro *Histórias do Bruxo do Cosme Velho.*



Fonte: ASSIS, Machado de.*Histórias do Bruxo do Cosme Velho.* Editora L&PM, 2003.

Completam a coleção mais quatro volumes de gêneros literários diferentes: Volume 1: *Poesia fora da estante – para crianças (2003)*, antologia que apresenta versos de poetas conhecidos da poesia infantil, como Elias José, Paulo Leminski , Sérgio Capparelli, Roseana Murray, entre outros nomes nem tão conhecidos para o público infantil, como o de Henriqueta

Lisboa; volume 3: Novela – *Os meninos da Rua da Praia,* de Sérgio Capparelli ; volume 4: Clássico Universal – *Uma história de Natal* (2003), de Charles Dickens; volume 5: Peça teatral – *A fada que tinha idéias* (2003) de Fernanda Lopes de Almeida. Como pode ser visto na relação das obras que fazem parte da coleção, houve um cuidado em diversificar a escolha dos gêneros, o que é bastante louvável, como também na escolha dos autores, quase todos escritores de literatura infantil. Por esse motivo, causa surpresa encontrar no meio desses nomes Machado de Assis.

O volume em questão, o segundo da coleção, traz cinco contos de Machado: *Filosofia de um par de botas,* publicado pela primeira vez no jornal *O Cruzeiro*, em 1878; *História Comum*, publicado primeiro na revista *Cruzeiro* em 1883, tendo saído em 1906 em livro, numa coletânea que não foi organizada pelo autor; *Ideias de canário*, e *O dicionário*, publicados já em livro, na coletânea *Páginas recolhidas*, organizada pelo próprio autor em 1899; e *Metafísica das rosas*, publicado em *A Gazeta literária* em 1883, depois publicada em uma coletânea intitulada *Outros contos,* integrante da edição das *Obras completas* da editora Nova Aguilar. Os suportes em que primeiro esses contos circularam ou eram jornais dedicados a notícias em geral, como *O Cruzeiro*, ou revistas dedicadas à literatura, nenhum, portanto, direcionado ao público infantil.

Pelas histórias escolhidas, percebe-se que o que norteou a seleção dos contos para o volume foi uma ideia bastante

recorrente, mas equivocada, de que obras para crianças sempre falam de bichos (VILAR, 2007) ou tem como personagens seres inanimados, ou outra ideia mais equivocada ainda, a de que se houve a presença desses elementos em uma obra é, então, literatura para crianças. Tanto que, com exceção de *O Dicionário*, os demais contos apresentam essas características. Acreditamos que essa escolha por histórias que apresentem animais ou seres inanimados foi o primeiro passo para transformar os contos em um livro para crianças. Após a seleção dos contos, o segundo procedimento foi ilustrá-los, trabalho feito por Eduardo Uchôa.

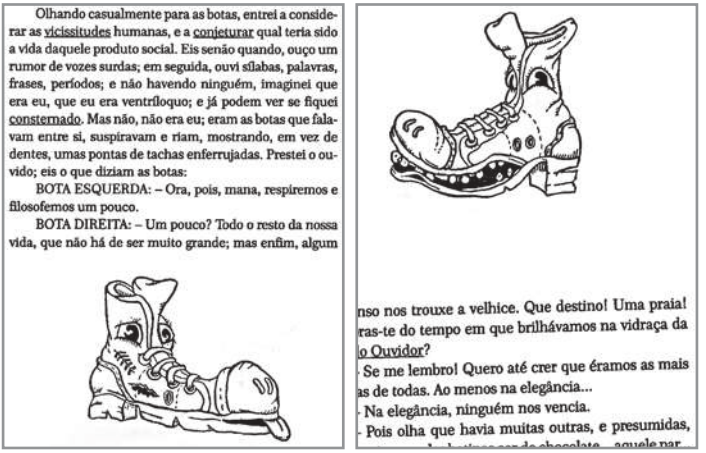
A estratégia para a adaptação dos contos de Machado de Assis se repete em todas as narrativas presentes no livro em questão. Foram selecionados contos cujos personagens são animais e objetos inanimados. O texto do autor foi preservado, a narrativa está na íntegra. Para adequá-lo ao novo público, foi adaptado o suporte em que os textos machadianos se materializam, ou seja, o livro é infantil, o texto não.

Depois de selecionados os contos, para o auxílio na leitura, o livro foi ilustrado, recurso indispensável para a construção de uma obra de Literatura infantil. As ilustrações não dizem muito sobre a história. Até porque é difícil transpor para gravuras, principalmente para crianças, a experiência humana presente na obra de Machado de Assis, sobretudo nos contos escolhidos para o livro, pois todos apresentam muita reflexão, conteúdo filosófico e psicológico.

Como o texto do autor foi preservado e a linguagem machadiana está pouco acessível ao novo público, outro recurso usado no processo de adaptação foi um vocabulário anexado ao final do livro, com o nome de *Notas para os leitores mais curiosos,* com o objetivo de sanar a dificuldade vocabular. No texto, as palavras julgadas distantes do vocabulário de uma criança são sublinhadas e, no final do livro, aparecem as notas, indicando o significado. Vejamos trechos de cada conto com suas ilustrações e com as palavras consideradas incomuns grifadas:

O1. Filosofia de um par de botas

Figura 02: Ilustração do conto, *Filosofia de um par de botas*.


Olhando casualmente para as botas, entrei a considerar as vicissitudes humanas, e a conjeturar qual teria sido a vida daquele produto social. Eis senão quando, ouço um rumor de vozes surdas; em seguida, ouvi sílabas, palavras, frases, períodos; e não havendo ninguém, imaginei que era eu, que eu era ventríloquo; e já podem ver se fiquei consternado. Mas não, não era eu; eram as botas que falavam entre si, suspiravam e riam, mostrando, em vez de dentes, umas pontas de tachas enferrujadas. Prestei o ouvido; eis o que diziam as botas:

BOTA ESQUERDA: – Ora, pois, mana, respiremos e filosofemos um pouco.

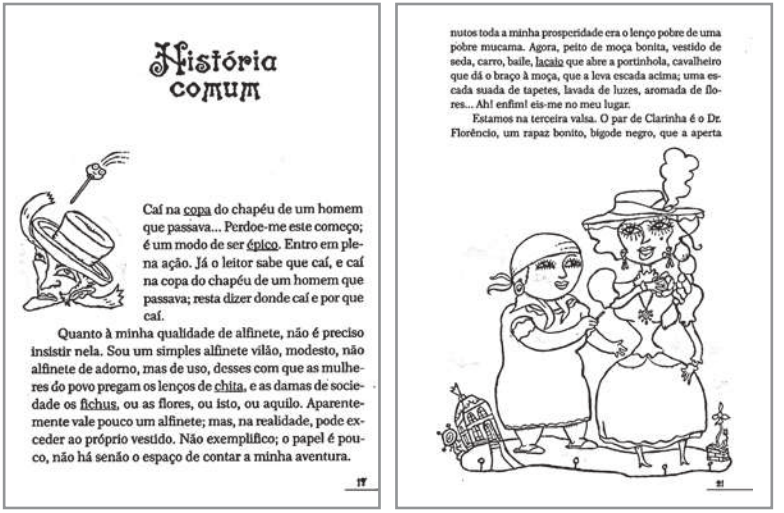
BOTA DIREITA: – Um pouco? Todo o resto da nossa vida, que não há de ser muito grande; mas enfim, algum

nso nos trouxe a velhice. Que destino! Uma praia!
ras-te do tempo em que brilhávamos na vidraça da
o Ouvidor?
- Se me lembro! Quero até crer que éramos as mais
as de todas. Ao menos na elegância...
- Na elegância, ninguém nos vencia.
- Pois olha que havia muitas outras, e presumidas,

Fonte: ASSIS, Machado de.*Histórias do Bruxo do Cosme Velho*. L&PM, 2003.p.5-8.

02. História comum

Figura 3: Ilustração de *História comum*.



História comum

Caí na copa do chapéu de um homem que passava... Perdoe-me este começo; é um modo de ser épico. Entro em plena ação. Já o leitor sabe que caí, e caí na copa do chapéu de um homem que passava; resta dizer donde caí e por que caí.

Quanto à minha qualidade de alfinete, não é preciso insistir nela. Sou um simples alfinete vilão, modesto, não alfinete de adorno, mas de uso, desses com que as mulheres do povo pregam os lenços de chita, e as damas de sociedade os fichus, ou as flores, ou isto, ou aquilo. Aparentemente vale pouco um alfinete; mas, na realidade, pode exceder ao próprio vestido. Não exemplifico; o papel é pouco, não há senão o espaço de contar a minha aventura.

17

nutos toda a minha prosperidade era o lenço pobre de uma pobre mucama. Agora, peito de moça bonita, vestido de seda, carro, baile, lacaio que abre a portinhola, cavalheiro que dá o braço à moça, que a leva escada acima; uma escada suada de tapetes, lavada de luzes, aromada de flores... Ah! enfim! eis-me no meu lugar.

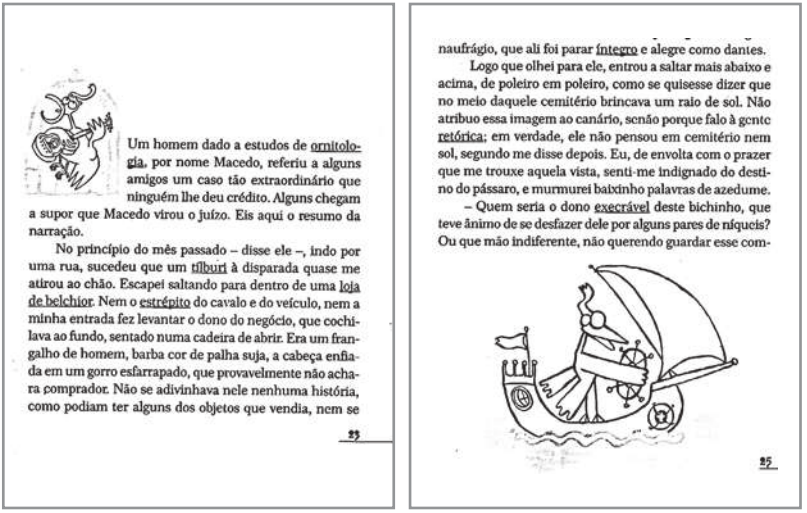
Estamos na terceira valsa. O par de Clarinha é o Dr. Florêncio, um rapaz bonito, bigode negro, que a aperta

21

Fonte:ASSIS, Machado de. *Histórias do Bruxo do Cosme Velho*. L&PM, 2003.p.17-21.

03. Idéias de canário

Figura 4: Ilustração de *Ideias de canário*.



Um homem dado a estudos de ornitologia, por nome Macedo, referiu a alguns amigos um caso tão extraordinário que ninguém lhe deu crédito. Alguns chegam a supor que Macedo virou o juízo. Eis aqui o resumo da narração.

No princípio do mês passado – disse ele –, indo por uma rua, sucedeu que um tílburi à disparada quase me atirou ao chão. Escapei saltando para dentro de uma loja de belchior. Nem o estrépito do cavalo e do veículo, nem a minha entrada fez levantar o dono do negócio, que cochilava ao fundo, sentado numa cadeira de abrir. Era um frangalho de homem, barba cor de palha suja, a cabeça enfiada em um gorro esfarrapado, que provavelmente não achara comprador. Não se adivinhava nele nenhuma história, como podiam ter alguns dos objetos que vendia, nem se

23

naufrágio, que ali foi parar íntegro e alegre como dantes.

Logo que olhei para ele, entrou a saltar mais abaixo e acima, de poleiro em poleiro, como se quisesse dizer que no meio daquele cemitério brincava um raio de sol. Não atribuo essa imagem ao canário, senão porque falo à gente retórica; em verdade, ele não pensou em cemitério nem sol, segundo me disse depois. Eu, de envolta com o prazer que me trouxe aquela vista, senti-me indignado do destino do pássaro, e murmurei baixinho palavras de azedume.

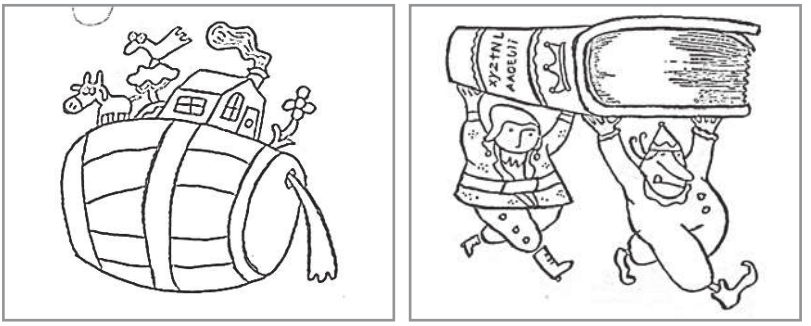
– Quem seria o dono execrável deste bichinho, que teve ânimo de se desfazer dele por alguns pares de níqueis? Ou que mão indiferente, não querendo guardar esse com-

25

Fonte: ASSIS, Machado de.*Histórias do Bruxo do Cosme Velho*.L&PM, 2003.p.23-25.

04. O dicionário

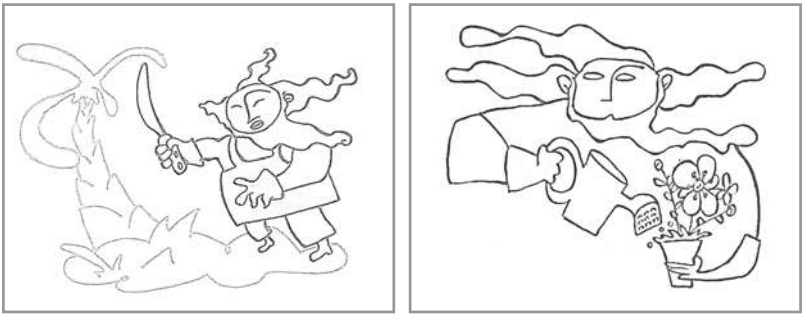
Figura 5: Ilustração de *O dicionário*.



Fonte:ASSIS, Machado de. *Histórias do bruxo do Cosme Velho*. L&PM, 2003.p.32-36.

05. Metafísica das rosas

Figura 6: Ilustração de *Metafísica das rosas*.



Fonte: ASSIS, Machado de*Histórias do Bruxo do Cosme Velho*. L&PM, 2003. P.40-1.

Apesar de só mostrarmos algumas ilustrações das histórias, apresentamos duas de cada conto e no total cada narrativa apresenta cinco desenhos, percebe-se que elas estão um pouco soltas nas narrativas, portanto não há ligação entre o que é contado e o que é mostrado por elas, há apenas cenas de algumas passagens sem sequência, como por exemplo, nas ilustrações referentes à *Filosofia de um par de botas*, há uma repetição constante da imagem da bota personificada. Das cinco ilustrações apresentadas do conto, em quatro se repete uma das botas sozinha, nunca as duas em diálogo, como ocorre ao longo da narrativa. Nas demais ilustrações, repete-se o procedimento. Percebe-se ainda que quem inspirou as ilustrações presentes nas narrativas foram, em algumas delas, personagens de programas infantis conhecidos do novo público pretendido pela editora.

No primeiro conto há uma semelhança muito forte entre as botas imaginadas pelo ilustrador e Tap e Flap, par de botas que habita o *Castelo Rá Tim Bum,* programa infantil de grande sucesso, veiculado na TV Cultura desde 1994. Assim como as botas do programa, as botas do conto também estão personificadas fisicamente: com olhos, boca, língua, dentes. Já a ilustração de *Ideias de canário*, também traz à lembrança episódios de programas infantis: a imagem do canário se balançando e tocando violão – no conto não há nenhuma imagem semelhante – lembra muito episódios do *Pica-Pau* e *Piu Piu e Frajola*.

As demais ilustrações presentes, ora são desproporcionais, por exemplo, o dicionário é bem maior que os homens que o carregam, ora não representam episódios dos contos ou, ainda, são frutos de uma leitura equivocada. Por exemplo, a ilustração do canário dirigindo o barco. Na narrativa, o homem quando vê o canário pensa se por acaso aquele não foi o último passageiro de um navio que naufragou. Fato depois negado pelo próprio pássaro, quando ele conta como veio parar ali. Talvez a cena seja fruto de uma interpretação do ilustrador, já que o canário acha que o dono da loja é um servo seu e que as coisas existem para servi-lo. Então, o canário pilotando o barco seria uma metáfora indicando que ele comanda tudo. Caso seja, tal ilustração é fruto de uma interpretação particular do ilustrador. Tal leitura é difícil ser percebida pelo público a quem o livro está direcionado sem que alguém o induza a isso.

3 Considerações finais

Após uma rápida análise sobre o novo produto editorial posto no mercado pela editora L&PM, afirmamos que o livro *Histórias do Bruxo do Cosme Velho* (2003) é uma obra fabricada pelo mercado, buscando atingir um tipo de público jamais imaginado pelo autor dos textos, já que, conforme dissemos no início deste trabalho, Machado nunca escreveu para crianças. Como assegura Chartier: "Seja o que for que façam, os autores

não escrevem livros. Os livros não são absolutamente escritos. Eles são fabricados por copistas e outros artífices, por operários e outros técnicos, por prensas e outras máquinas" (1994, p. 17). Mais adiante, acrescenta o autor francês que os autores não escrevem livros, escrevem textos que se tornam objetos escritos, manuscritos, gravados, impressos e, hoje, informatizados. Para ele, nesse espaço, ou seja, nesse novo suporte onde o texto passou a circular, é construído um novo sentido para o texto (CHARTIER, 1994, p. 18).

Trazendo a reflexão de Chartier para a análise do livro em estudo, afirmamos que Machado de Assis não escreveu o livro em questão, escreveu os textos que foram postos em outro suporte e este os transformou em uma obra diferente e com um sentido diferente. O livro *Histórias do Bruxo do Cosme Velho* (2003) é um produto que passou por 'uma linha de montagem': uma pessoa selecionou os contos, outra ilustrou, outra organizou, para depois ser fabricado e distribuído em série. Fabricou-se então, a partir de textos já consagrados pelo cânone, um novo livro de literatura infantil com textos que não foram escritos para esse público. Trazendo a reflexão de Grijó (2007) anteriormente citada para nossa análise, a presença de uma obra canônica na escola traz a sensação de que as crianças não estão apenas lendo, mas estão lendo Machado de Assis, mesmo que elas não consigam entender o universo criado pelo autor naquela obra.

Apesar de normalmente os discursos que acompanham os defensores das adaptações serem um discurso de dessacralização do cânone literário, entendemos que adaptar é justamente o contrário, já que, de certa forma, está imbricado a esse procedimento a ideia de que literatura são apenas os clássicos já consagrados (GRIJÓ, 2007, p. 102). Acreditamos que essa prática, principalmente quando tenta antecipar leituras, desconsidera a produção escrita direcionada para crianças existente no país. É como se as obras direcionadas ao público infantil não fossem consideradas literatura, sendo necessário então recorrer ao cânone adaptado para atender à necessidade de fantasia e imaginação das crianças, tarefa difícil já que esses textos não foram escritos para atingir o imaginário desse público.

Apesar de a adaptação em estudo ter fugido aos padrões das comumente lançadas no mercado de paradidáticos brasileiros, uma vez que não houve modificação no texto, apenas ele mudou de suporte, ganhando roupagem de livro infantil, cremos que a experiência de leitura que proporciona obras como essa pode não ser válida, devido ao distanciamento entre leitor e texto. Conforme afirmam Febvre e Martin (1958 apud CHARTIER, 1994, p. 12) o texto não tem significado a não ser através dos seus leitores. Sendo assim, a leitura desses contos pode não ter sentido para os jovens leitores pretendidos pelo mercado editorial. Acreditamos ser desnecessária essa antecipação de

leitura, pois há no mercado editorial brasileiro e na própria *Coleção Literatura em Minha Casa* obras bem mais adequadas ao público infantil e que podem atender perfeitamente às suas necessidades de fantasia e de imaginação.

Referências

ANDRADE, Carlos Drumond. *Alguma poesia*. São Paulo: Record, 2001.

CHARTIER, Roger. *A ordem dos livros*. Brasília : Universidade de Brasília, 1994.

CHARTIER, Roger.. *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*. São Paulo: editora da UNESP, 2003.

CUNHA DE FARIAS, Virna Lúcia. *Adaptação de obras de ficção: caminhos e desvios*. 2004. 103 f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2004.

FILIPOUSKI, Ana Maria (org). *Histórias do Bruxo do Cosme Velho.* Porto Alegre : L&PM, 2003.

FORMIGA, Girlene Marques. *Adaptação dos clássicos literários: uma história de leitura no Brasil*. 2009.250 f. (Doutorado em Literatura) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

GENETTE, Gérard. *Palimpsestes – La litterature au second degré*. Paris: editions Du Seuil, 1982.

GRIJÓ, Andréa Antoline. ' Quem conta um conto aumenta um ponto? Adaptações e literatura para jovens leitores'. In: PAIVA, *Aparecida et alli(org). Literatura: saberes em movimento*. São Paulo : Autêntica, 2007.

VILAR, Socorro de Fátima Pacífico. Como uma editora fabrica um texto de literatura infantil. In: ESPÍNDOLA, Lucienne; SOUSA, Maria Ester Vieira de. *O texto – vários olhares, múltiplos sentidos.* João Pessoa: Editora Universitária, 2007, pp.119 - 132.

Normas



NORMAS PARA SUBMISSÃO DE TRABALHOS

A revista *Leia Escola* é um periódico semestral 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, resultados de pesquisas no âmbito da Linguística Aplicada ao ensino de línguas e de literaturas, bem como resenhas críticas de publicações nas áreas de Letras e Linguística.

Os interessados em publicar artigos na *Leia Escola* devem enviar os trabalhos para o *e-mail*: **leiaescola2010@gmail.com**, 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), filiação(ões) institucional(ais) e *e-mail* para contato. Mestrandos e doutorandos deverão incluir também o nome dos seus respectivos orientadores.
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, abaixo da última linha do Resumo, seguida de dois pontos e de três a cinco palavras, separadas entre si por ponto e finalizadas também por ponto.
5. O termo *Abstract*, em negrito, a um espaço 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,

abaixo da última linha 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 dois 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 ideias do autor: ... conforme Deleuze (1974, p. 15); b) para referências após a citação: ... (DELEUZE, 1974, p. 15); c) para parafrasear as ideias 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 um espaço 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, tamanho 10 (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, alinhamento justificado, em espaço simples e separadas entre si por espaço simples. (Ver alguns exemplos após o item 16).
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.

INFORMAÇÕES GRÁFICAS

FORMATO: 15 x 21 cm
TIPOLOGIA: Bergamo Std / ZapfHumnst BT / Goudy Old Style
PAPEL MIOLO: Off-set
CAPA: Triplex

Montado e impresso na oficina gráfica da

Editora da Universidade Federal de Campina Grande



Universidade Federal
de Campina Grande

Unidade Acadêmica de Letras
Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino

Apoio:

PROCAD-NF/2008

