

**LETRAMENTO LITERÁRIO:
TESSITURAS DE EXPERIÊNCIAS E ESCRITURAS
DA/NA AMAZÔNIA**



**LETRAMENTO LITERÁRIO:
TESSITURAS DE EXPERIÊNCIAS E ESCRITURAS DA/NA
AMAZÔNIA**

Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina
Iza Reis Gomes Ortiz
Larissa Gotti Pissinatti
Organizadoras



Boa Vista - RR
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR

REITOR

José Geraldo Ticianeli

VICE-REITOR

Silvestre Lopes da Nóbrega

EDITORA DA UFRR

Diretor da EDUFRR

Fábio Almeida de Carvalho

CONSELHO EDITORIAL

Alcir Gursen de Miranda

Anderson dos Santos Paiva

Bianca Jorge Sequeira Costa

Fabio Luiz de Arruda Herrig

Georgia Patrícia Ferko da Silva

Guido Nunes Lopes

José Ivanildo de Lima

José Manuel Flores Lopes

Luiza Câmara Beserra Neta

Núbia Abrantes Gomes

Rafael Assumpção Rocha

Rickson Rios Figueira

Rileuda de Sena Rebouças



Editora da Universidade Federal de Roraima
Campus do Paricarana – Av. Cap. Ene Garcez, 2413,
Aeroporto – CEP: 69.310-000. Boa Vista – RR – Brasil
e-mail: editoraufrr@gmail.com

A Editora da UFRR é filiada à:



Copyright © 2021
Editora da Universidade Federal de Roraima

Todos os direitos reservados ao autor, na forma da Lei.

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) e é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Editor

Aldenor Pimentel

Projeto Gráfico

Tatiane Rodrigues da Silva

Imagem e Capa

Maciste Costa

Diagramação

Tatiane Rodrigues da Silva

Revisão Técnica

Alberto de Barros Molina

Dados Internacionais de Catalogação Na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

L649 Letramento literário : tessituras de experiências e escrituras da/na Amazônia / Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina, Iza Reis Gomes Ortiz, Larissa Gotti Pissinatti, organizadoras. – Boa Vista : Editora da UFRR, 2021. 273 p. : il.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5955-014-2
Livro eletrônico (e-book).

1 - Amazônia. 2 - Letramento literário. 3 - Análises literárias. 4 - Escrituras.
I - Título. II - Molina, Maria de Fátima Castro de Oliveira. III - Ortiz, Iza Reis.
IV - Pissinatti, Larissa Gotti.

CDU - 372.41

Ficha Catalográfica elaborada pela: Bibliotecária/Documentalista:
Maria de Fátima Andrade Costa - CRB-11/453-AM

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores.

O texto deste livro foi avaliado e aprovado por pareceristas ad hoc.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	9
----------------------	----------

Marisa Martins Gama-Khalil

LITERATURA E LETRAMENTO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E PRÁTICAS.....	16
---	-----------

POSSIBILIDADES PARA GARANTIR O DIREITO À LITERATURA INFANTIL EM SALA DE AULA.	17
---	-----------

Andreia dos Santos Oliveira

MENINO DO RIO DOCE: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO 6º ANO	36
---	-----------

Laura Maria Moreira

Andreia Moreira Cardoso

LETRAMENTO LITERÁRIO: UM CAMINHO PRODUTIVO PELO CONTO FANTÁSTICO “ACAUÃ”, DE INGLÊS DE SOUSA	49
---	-----------

Jackeline Sampaio Paiva

Larissa Gotti Pissinatti

VENHA VER O PÔR DO SOL: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM O CONTO DE LYGIA FAGUNDES TELLES ..	66
---	-----------

Cleiza Teixeira da Silva Souza

Iza Reis Gomes Ortiz

**PAI CONTRA MÃE: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO
NO ENSINO MÉDIO 84**

Débora Daiane Batista Viana

Eliane Auxiliadora Pereira

**LETRAMENTO LITERÁRIO: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DA
LITERATURA NO ENSINO MÉDIO 101**

Vitória Siton Baganeme

Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina

**UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DA
OBRA A BOLSA AMARELA, EM UMA TURMA DO 9º ANO DE
ENSINO FUNDAMENTAL II 112**

Lucineia Ferreira dos Santos

Débora Priscila Arevalo Gutierrez

**A LEITURA LITERÁRIA NOS EXTREMOS DA AMAZÔNIA:
FORMANDO LEITORES NA PONTA DO ABUNÃ 126**

Luci Mary Corrêa Lopes

Monise Adriana Buzo Velho

**AUTOETNOBIOGRAFIA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE
LETRAMENTO ACADÊMICO 134**

Andrea Cláudia Valente

ANÁLISE LITERÁRIA EM SUAS VÁRIAS PERSPECTIVAS 154

**AS RELAÇÕES ENTRE FICÇÃO E HISTÓRIA EM A NOITE DA ESPERA,
DE MILTON HATOUM 155**

Andrea Tavares Ishimoto

**O RIO COMO ELEMENTO IDENTITÁRIO DO CONTEXTO
AMAZÔNICO NA OBRA A HISTÓRIA DAS CRIANÇAS QUE
PLANTARAM UM RIO 174**

Angélica Gomes de Araújo Batista

**A RECEPÇÃO CRÍTICA DE EUTANÁZIO: A TRAJETÓRIA DE UM
HERÓI RESOLUTO EM CHOVE NOS CAMPOS DE CACHOEIRA,
DE DALCÍDIO JURANDIR 182**

Nubia de Souza Silva

**AS ÁGUAS EM CHOVE NOS CAMPOS DE CACHOEIRA: UMA ANÁLISE
DA TESSITURA NARRATIVA DE DALCÍDIO JURANDIR. 196**

Luana Gabriela Paslawski

Mara Genecy Centeno Nogueira

**MENINOS E RIOS: TRAÇOS INTERTEXTUAIS NAS OBRAS DE
RUBENS VAZ CAVALCANTE E ZIRALDO 213**

Caroline Lima da Silva

Sônia Maria Gomes Sampaio

**AS CONFIGURAÇÕES DA MULHER AMAZÔNIDA NA PERSONAGEM
AMÉLIA EM CHOVE NOS CAMPOS DE CACHOEIRA, DE DALCÍDIO
JURANDIR 230**

Alberto de Barros Molina

**O ENCANTO, MAGIA E MISTÉRIO DO CAROÇO DE TUCUMÃ EM
CHOVE NOS CAMPOS DE CACHOEIRA DE DALCÍDIO JURANDIR,
DE DANIEL DA ROCHA LEITE 242**

Fernanda Oliveira de Souza Simões

Luciele Santos Pantoja

Juliana Bevilacqua Maioli

**TRÊS CASAS E UM RIO, DE DALCÍDIO JURANDIR, UMA LEITURA
INICIAL À LUZ DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO..... 258**

Aldizete Silva Souza

AUTORES E OS ORGANIZADORES.....267

PREFÁCIO

LETRARES E LETRAMENTOS DA LITERATURA NA AMAZÔNIA

Marisa Martins Gama-Khalil

Um livro que se organiza sob a forma de coletânea não deve ser apenas a reunião de um conjunto de textos que se aproximam tematicamente, ele deve constituir-se como uma miríade de diálogos, espaço aberto a confluências dialógicas acadêmicas, temáticas e teóricas, território no qual os saberes se encontram porque sua afinidade se origina em uma temporalidade anterior à da feitura do livro propriamente dita. Esse é o caso do livro que aqui apresento, intitulado *Letramento literário: tessituras de experiências e escrituras da/na Amazônia*, e organizado pelas professoras doutoras Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina, Iza Reis Gomes Ortiz e Larissa Gotti Pissinatti.

Muitos dos textos que compõem os capítulos do livro estiveram vinculados a projetos implementados por Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina, norteados pela preocupação com a leitura e a análise literárias, bem como e especialmente pelas práticas do letramento literário. Os autores e autoras, em sua maioria, são docentes, discentes ou egressos do Mestrado em Estudos Literários da UNIR - Universidade Federal de Rondônia; e de graduandos e graduados pela UNIR. Há ainda a participação de docentes do IFRO - Instituto Federal de Rondônia -, da York University, instituição pública de ensino superior do Canadá, e de escolas da rede municipal de Porto Velho, Rondônia.

O enlace dialógico entre os textos também se concretiza através dos grupos de pesquisa, uma vez que grande parte dos autores-pesquisadores participa do “Grupo de pesquisa Letramento literário: estudos de narrativas da/na Amazônia/UNIR/CNPq”, coordenado por Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina; há também uma parcela de autores que participa do “Grupo de Pesquisa Criamazônia/IFRO – Processos de criação na/da Amazônia”, coordenado por Iza Reis Gomes Ortiz. Pode-se perceber que a proposta dos dois grupos converte para questões que privilegiam o olhar sobre a palavra literária.

O livro divide-se em duas partes, sendo a primeira dedicada a estudos sobre letramento literário e a segunda, a análises literárias, divisão essa pautada por uma necessária pertinência, na medida em que todo trabalho de análise literária deve ser açambarcado pelos exercícios de letramento. Assim, os estudos da primeira parte formam uma espécie de suporte metodológico para os gestos de leitura que se encontram na segunda parte, referente às análises.

A relação entre o letramento e a tríade que embasa a coletânea – literatura, experiências e Amazônia - sustenta-se de modo natural e apropriado, na medida em que o letramento é um ato que se manifesta de forma contínua e significativa, não podendo prescindir de um contato efetivo com práticas sociais e culturais. Indo num caminho contrário ao de atividades que engessam o texto literário, afunilando-o sobre questões autotéticas, a leitura do texto literário realizada por meio do processo de letramento implica a consideração do texto como material vivo, espaço de interações verbais, sociais, culturais. Ler um texto de literatura pela perspectiva do letramento literário significa considerá-lo em sua plenitude, texto e contexto confluindo em consonância com os movimentos interpretativos do leitor.

Na parte inerente ao letramento literário, apresentam-se propostas de abordagem de textos literários para a sala de aula, com algumas amostras de significativas experiências nas quais a interação entre texto e leitor efetivou-se. A grande maioria dessas propostas faz uso da metodologia traçada por Rildo Cosson, pesquisador que iniciou sua carreira acadêmica em terras amazônicas, na Universidade Federal do Acre. Cosson propõe um método de letramento literário instigado por Graça Paulino, pesquisadora brasileira responsável pela criação do conceito de letramento literário, apresentado pela primeira vez em um encontro da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - e publicado na época, ano de 1999, nos Anais do evento. Hoje o texto encontra-se disponibilizado no livro *As literaturas infantil e juvenil ... ainda uma vez*, online, pela Editora Dialogarts. Paulino assevera que:

[a] formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção.¹

1 PAULINO, Graça. Formação dos leitores: a questão dos cânones literários. In: GAMA-KHALIL, Marisa Martins; ANDRADE, Paulo Fonseca (Org.). *As literaturas infantil e juvenil ... ainda uma vez*. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2021, p. 23-24.

Ao ler Paulino, compreendo que, em um contexto de apropriação de leituras, letrar-se literariamente não significa demonstrar uma superioridade cultural, mas apropriar-se subjetiva e socialmente do texto lido, fazendo com que ele faça sentido no cotidiano, que reverbere sentidos no entorno cultural do leitor.

Conforme já afirmei, Cosson, seguindo os passos de Paulino, cria a sua proposta de letramento literário. Ele baseia a proposição da sequência básica, fundamento do letramento literário por ele sugerido, em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A primeira consiste na criação de estratégias de incentivo para mediar a entrada do leitor no texto. Cosson afirma que “o sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação”.² Na segunda, via de regra, desenvolve-se a apresentação de aspectos introdutórios, como informações sobre o autor, aspectos gerais da obra e sobre o contexto de produção. Na terceira, base da proposta, o educador deve acompanhar todo o processo de leitura para poder ajudar o aluno em suas possíveis dificuldades, relacionadas, por exemplo, ao ritmo de leitura. A interpretação equivale ao procedimento de construção de sentidos do texto pelo leitor e deve ocorrer em dois momentos: o interior, que é o encontro do leitor individualmente com a obra, e o exterior, correspondente ao compartilhamento de experiências de leitura em uma dada comunidade. Sempre vale ressaltar que tais etapas podem aparecer - e assim frequentemente ocorre - integradas uma a outra.

Outro ponto importantíssimo a realçar na presente coletânea reside na confluência dialógica da temática de alguns livros analisados e/ou utilizados nas atividades de letramento literário. Se não são livros produzidos na Amazônia, apontam, em sua maioria, para aspectos e vivências da Amazônia, como, por exemplo, para a relação entre o homem e as águas/os rios, relação tão potencial e definidora da identidade amazônica.

Passo agora a reportar-me à estruturação do livro e à apresentação dos seus capítulos para que o leitor desta coletânea possa começar a imergir em suas letras.

A primeira parte do livro, dedicada ao letramento literário, é aberta com o artigo de Andreia dos Santos Oliveira, que se fundamenta no clássico ensaio “O direito à literatura”, no qual o teórico Antonio Candido advoga a ideia de que a literatura tem a capacidade de possibilitar o processo de humanização em seus leitores. A autora do artigo, ao retomar as concepções de Candido, realça a atualidade do ensaio, publicado há mais de três décadas. A partir dessa base

2 COSSON, Rildo. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006, p. 54.

teórica, a autora mostra alguns elementos imprescindíveis para que se possa assegurar o direito à literatura e ao letramento literário em sala de aula, realizando isso por intermédio da leitura de alguns livros da literatura infantojuvenil, leitura essa que considera o livro como um todo, ou seja, partindo do projeto gráfico e apontando para efeitos de sentido encontrados na tessitura dos livros, seja no que se refere ao discurso verbal ou ao discurso visual.

Laura Maria Moreira e Andreia Moreira Cardoso trazem para o livro uma experiência de letramento literário com o livro *Menino do Rio Doce*, de Ziraldo, realizada com uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, a partir da proposta forjada pelo pesquisador brasileiro Rildo Cosson. A imagem do rio, geradora de muitos dos sentidos da narrativa, facilitou o processo de identificação dos educandos com a obra, intensificando as experiências com o letramento literário.

Também com base na proposta de letramento literário de Rildo Cosson, mais especificamente com a sequência básica, as autoras Jackeline Sampaio Paiva e Larissa Gotti Pissinatti tomam como objeto de estudo o conto “Acauã”, do escritor paraense Inglês de Sousa.

A sequência básica, alicerce da perspectiva de letramento literário implementada por Rildo Cosson também sustenta a proposta de Cleiza Teixeira da Silva Souza e Iza Reis Gomes Ortiz. As autoras implementaram a referida proposição de trabalho do conto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles com uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental e demonstraram com muita habilidade que o letramento literário tende a ser uma prática significativa tanto para os educadores quanto para os educandos.

Outra proposta de letramento literário posta em exercício foi realizada através do trabalho com o conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, pelas pesquisadoras Débora Daiane Batista Viana e Eliane Auxiliadora Pereira. A abordagem de Cosson foi, outrossim, o fundamento da experiência com o letramento, desenvolvida durante o ano de 2018 com alunos do segundo ano do Ensino Médio. Por meio dos quatro eixos norteadores da sequência básica, o citado conto de Machado de Assis teve um trabalho cuja meta foi a formação da leitura crítica, da experiência estética e da fruição por parte dos alunos leitores.

As autoras Vitória Siton Buganeme e Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina também desenvolveram a prática do letramento literário com uma turma do segundo ano do Ensino Médio e com a abordagem de Cosson, prática essa que teve origem no projeto de Iniciação Científica “Formando leitores: práticas

de letramento literário com alunos do ensino médio”. As referidas pesquisadoras defendem com muita pertinência que pelo letramento literário é possível instigar no educando uma compreensão do texto literário que leva em conta diferentes perspectivas, como as estéticas, estilísticas, históricas, sociais e culturais. Os contos de Mia Couto “O adivinhador das mortes” e “Nas águas do tempo”, e o conto de Clarice Lispector intitulado “Teu segredo” foram os objetos de pesquisa, os quais propiciaram práticas de leitura e de interpretação significativas para os educandos, fugindo com isso de contextos automatizados e usuais de leitura literária.

O artigo de Lucinéia Ferreira dos Santos apresenta uma experiência bastante instigante com o romance *A bolsa amarela*, da escritora brasileira Lygia Bojunga, em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental, usando como método a proposta de Cosson, a qual tem por mérito desautomatizar a leitura do texto literário. A autora traz também para o cerne de suas reflexões sobre a pesquisa realizada o pensamento do grande educador brasileiro Paulo Freire, referência mundial no campo da filosofia da educação. Para Freire, a leitura do mundo precede a leitura das palavras e, nesse sentido, as experiências dos leitores devem ser consideradas quando da leitura dos livros.

Luci Mary Corrêa Lopes e Monise Adriana Buzo Velho assinam o artigo que tem sua raiz no projeto “A leitura literária nos extremos da Amazônia: formando leitores na Ponta do Abunã”, cuja base, como no caso de outros artigos, é a proposta cossoniana.

A primeira parte do livro encerra-se com o artigo de Andrea Cláudia Valente, no qual se encontra a defesa de que a autoetnobiografia deve ser incorporada como parte do *currículo* de disciplinas de graduações do campo das ciências humanas, possibilitando aos graduandos experiências inerentes ao letramento acadêmico, bem como a reflexão sobre o contexto em que se constrói o acesso e a construção de conhecimentos no espaço acadêmico, e a conexão desses com práticas extra-acadêmicas. A ideia de letramento já implica obrigatoriamente essa vinculação com a realidade, o atrelamento entre o que se lê/aprende e o que se faz; assim, as práticas autoetnobiográficas tendem a coadunar-se harmonicamente às experiências de letramento.

A segunda parte da presente coletânea é aberta com a reflexão entre ficção e história implementada no artigo de Andrea Tavares Ishimoto. A autora toma como objeto de estudo o romance do autor manauara Milton Hatoum intitulado *A noite da espora*, pertencente à trilogia *O lugar mais sombrio*, para, por meio de sua tessitura

narrativa mostrar a fronteira tênue e complexa entre o discurso ficcional e o histórico.

Angélica Batista elege como ponto central de sua análise do livro *A história das crianças que plantaram um rio*, de Daniel da Rocha Leite, que apresenta uma abordagem literária acerca da relação entre o homem e o rio, como é o caso de *O menino do rio doce*, de Ziraldo, outra obra analisada nesta coletânea. Uma das importantes bases teóricas configura-se por intermédio dos estudos do paraense Paes Loureiro, mais especialmente da poética do imaginário e das noções a ela relacionadas.

O romance *Chove nos campos de Cachoeira*, do paraense Dalcídio Jurandir é o objeto de análise do artigo de Núbia de Souza Silva, que elenca como meta o estudo da recepção crítica da figuração de Eutanázio, herói da obra. Teóricos da Estética da Recepção, Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss, constituem o alicerce da visada analítica, dentre outras abordagens que, de certa forma, também contemplam o ato de recepção literária.

A mesma obra de Dalcídio Jurandir figura também como centro das análises do artigo seguinte, assinado pelas pesquisadoras Luana Gabriela Paslawski e Mara Genecy Centeno Nogueira. Contudo, nesse caso o olhar analítico não recai sobre a trajetória do herói, mas sobre a relação do homem com as águas. O escritor Paes Loureiro, dentre outros, sustenta a perspectiva teórica dada ao texto. As histórias dos encharcados, desses homens que habitam as águas e dela retiram sua identidade, na visão perspicaz das autoras citadas, caracterizam a literatura amazônica.

A relação entre homens e águas, mais especificamente entre meninos e rios, pontuada no artigo anterior e em dois outros artigos da primeira parte do livro, também é o mote de análise do texto de Caroline Lima da Silva e Sonia Maria Gomes Sampaio. Nesse caso, o enfoque analítico revela-se comparativamente através do poema narrativo *O menino e o rio*, de Rubens Vaz Cavalcante, autor representativo de Rondônia, e da narrativa poética *Menino do rio doce*, do autor mineiro Ziraldo. A análise comparatista parte da noção de intertextualidade, cunhada por Julia Kristeva com base no conceito de dialogismo de Mikhail Bakhtin e seu círculo. As pesquisadoras supracitadas desenvolvem com muita habilidade uma leitura que demonstra o potencial das narrativas analisadas em instigar a reflexão sobre a formação da identidade do homem/menino ribeirinho.

Outro artigo a tomar como objeto de estudo o romance de Dalcídio Jurandir *Chove nos campos de Cachoeira* é assinado pelo pesquisador Alberto de Barros Molina. O romance, nesse caso, encontra-se abordado a partir das configurações

da mulher amazônida na personagem Amélia. Para enriquecer a análise, o autor, argutamente, lança olhares direcionados aos processos de resistência, subalternidade, insurgência e descolonização relacionados à personagem de destaque na análise, Amélia, que se transfigura e reverbera sua força de mulher, ao se revelar insubmissa, reinventando sua existência.

Fernanda Oliveira de Souza Simões, Luciele Santos Pantoja e Juliana Bevilacqua Maioli igualmente pautam sua análise em *Chove nos campos de Cachoeira*, de Dalcídio Jurandir, porém com o enfoque sobre o realismo maravilhoso na obra, a partir do mistério do caroco de tucumã.

O texto que fecha o livro também traz uma obra de Dalcídio Jurandir como centro da análise. Desta vez a obra focalizada pela pesquisadora que assina o artigo, Aldizete Silva Souza, é *Três casas e um rio*. A autora enfeixa sua interpretação por meio de pressupostos teóricos da Estética da Recepção, observando que o processo de leitura, dessa e de outras, move-se sempre por uma interação entre autor, texto e leitor, suscitando sempre a percepção crítica.

Ao leitor da presente coletânea também desejo o enriquecimento de sua percepção crítica e criativa propiciado pela leitura das páginas que seguem. Boa leitura!

**LITERATURA E LETRAMENTO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E
PRÁTICAS**

POSSIBILIDADES PARA GARANTIR O DIREITO À LITERATURA INFANTIL EM SALA DE AULA

Andreia dos Santos Oliveira

INTRODUÇÃO

Por contribuir para o equilíbrio social e para a humanização do sujeito, a leitura literária é defendida pelo crítico literário brasileiro Antonio Candido como direito universal do ser humano no texto *O direito à literatura*. As ideias veiculadas no referido texto foram escritas há mais de três décadas, entretanto ainda em 2021 é possível constatar que muitas vezes esse direito não é garantido e isso ocorre por muitos motivos, desde a necessidade de políticas públicas mais efetivas de distribuição de livros literários quanto de uma formação mais consistente dos professores que irão mediar a relação da criança com o objeto livro literário. Foi pensando nesta última deficiência que elaborei este artigo, cujo objetivo é apresentar possibilidades para garantir o direito à literatura infantil em sala de aula.

O artigo está estruturado em três seções. Na primeira apresento os argumentos de Candido (2004) usados para provar a tese de que a literatura deve ser considerada direito humano e universal. A partir da segunda seção inicio uma discussão sobre os elementos que considero necessários para que esse direito seja efetivado em sala de aula, e isso passa pela concepção do ato de ler como processo dialógico e seleção das obras literárias infantis firmadas em critérios teóricos e práticos, conforme apresento nas seções dois e três. Por fim, apresento as considerações finais.

A literatura infantil como direito humano

Em um momento em que se discute a taxaço de livros no Brasil, dentre eles os literários, convém lembrar do texto escrito pelo crítico literário brasileiro Antonio Candido na década de 1980: *Do direito à literatura*. Neste escrito, Candido elabora a tese de que a literatura deve ser compreendida como direito universal

de todos os homens, por isso necessita ser vista como bem incompreensível assim como a alimentação, a moradia, a saúde, a educação, entre outros. Para provar a sua tese, o crítico literário usa alguns argumentos que apresento a seguir.

Um dos argumentos utilizados é o de que nenhum povo consegue viver sem literatura, fator este que faz da arte literária “[...] manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (CANDIDO, 2004, p. 174). O autor prossegue sua defesa afirmando que assim como sonhamos todas as noites, nenhum ser humano é capaz de passar as 24 horas do dia sem entrar em contato com o universo fabulado. Vista deste modo, a literatura deve ser compreendida como um direito humano.

Candido defende ainda a literatura como elemento que garante o equilíbrio social e por isso deve ser compreendida como “[...] fator indispensável de humanização [...]” (CANDIDO, 2004, p. 175), tendo em vista que a leitura do texto literário contribui para a constituição da consciência do sujeito.

Para falar de humanização, recorro à Teoria Histórico Cultural formulada por Vigotski e seus seguidores ao final do século XX. Mello (2007, p. 87) destaca que para esta teoria as:

[...]aquisições humanas não se fixam sob a forma de herança biológica ou genética, mas sob a forma de objetos externos da cultura material e intelectual. De tal modo que cada nova geração nasce num mundo pleno de objetos criados pelas gerações precedentes, e nesses objetos estão acumuladas as qualidades humanas histórica e socialmente criadas e desenvolvidas.

Os livros literários fazem parte da cultura material e intelectual produzida pelo homem ao longo dos tempos. Em decorrência disso, a leitura desses textos artísticos pode contribuir para “[...]o desenvolvimento da reflexão, para a aquisição do saber, para a boa disposição para com o próximo o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (CANDIDO, 2004, p. 180).

A leitura dos textos literários humaniza “[...]na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2004, p. 180). Acredito que isso ocorra porque a leitura dos textos literários garante a interação com outros pontos de vistas e ideologias, muitas vezes, distintos dos nossos. Nessas trocas verbais, o leitor conhece outras pessoas,

lugares e até mesmo tempos. Saem de seu mundinho para explorar outros e neste processo se tornam mais abertos para o diálogo e a compreensão do diferente.

Vista deste modo, sabendo que muitas crianças não vivem em lares com livros literários e terão contato com esses objetos culturais apenas quando ingressarem em uma escola, questiono: O que os professores podem fazer para garantir que o direito à literatura seja efetivado para nossas crianças? As reflexões para essa pergunta ocorrerão nas seções abaixo.

A leitura como processo dialógico

Entendo que a literatura contribuirá para a humanização do sujeito se o ato de ler for compreendido como ato dialógico e não de decodificação ou tradução. Foucambert (1994, p. 79) defende:

Ler não é traduzir, mas sim compreender. Aprender a ler é, portanto, desenvolver os recursos para essa relação direta da escrita com o significado. Ter controle sobre a leitura é assegurar-se de que o texto seja percebido em suas intenções e em suas possibilidades e com outros numa rede, é assegurar-se de que ele seja interpretado e não simplesmente pronunciado.

Portanto, o ensino do ato cultural de ler não tem relação com a decodificação das palavras, muito menos das letras. O objetivo do professor, desde o início, deve ser o de ensinar a criança a atribuir sentidos ao texto, ou seja, dialogar com ele. Para isso, os professores devem abrir mão de uma prática há muito tempo arraigada nas salas de aulas: a de avaliar a leitura pela pronúncia do texto. Ler não é dizer, não se aprende a ler sem construir sentidos defende Bajard (2014) e acrescenta: “Ler e dizer são duas atividades distintas e cada uma delas não pressupõe a presença da outra” (BAJARD, 2014, p. 82).

Foucambert (1994, p. 95) prossegue sua defesa em torno do ato de ler como construção de sentidos afirmando que: “[...] ler é atribuir (e não extrair de) um (e não o) significado a um texto, que o significado não está tal e qual no texto para que baste extraí-lo [...] que essa colaboração de um sentido resulta de uma maneira singular colaboração entre o autor e leitor [...]”.

Ao optar por utilizar o artigo indefinido “um” em vez de “o”, o autor defende que não há apenas um sentido para um texto, mas vários. Há tantos sentidos quanto leitores. E isso ocorre porque no ato de ler nós mobilizamos

estratégias de leitura a exemplo dos conhecimentos prévios, inferências, conexões, questionamentos, etc (GIROTTI; SOUZA, 2010). Os conhecimentos prévios diferem de leitor para leitor, assim como as conexões texto-texto, texto-leitor e texto-mundo e os questionamentos. Portanto, se os conhecimentos prévios, conexões e questionamentos são diferentes, as leituras, ou seja, os sentidos também serão distintos.

Colomer (2003) ratifica a ideia apresentada por Foucambert e defende que aquilo que o leitor leva para o texto é tão significativa quanto o que o texto tem para o leitor. Ler é um processo de trocas entre texto e leitor. O leitor deve levar para o texto tudo o que possui: suas experiências e vivências.

Desse modo, acredito que apenas compreendendo o ato de ler como processo dialógico, isto é, de construção de sentidos, a leitura de textos literários poderá contribuir para a humanização do sujeito, visto que o diálogo permitirá o mergulho do leitor no texto, desvendando as intenções do autor, as suas ideologias, os seus pontos de vista.

Além de compreender o ato de ler como dialógico, é preciso que o professor utilize critérios teóricos e práticos para selecionar os textos literários que levará para a sala de aula e ensine as crianças a lerem não só os enunciados verbais, mas também os não verbais, tão fundamentais à compreensão do livro ilustrado.

Os critérios envolvidos na seleção do livro literário

Os textos literários que o professor seleciona para levar para a sala de aula devem contribuir tanto com a formação do leitor literário quanto na constituição humana e enriquecimento cultural.

Gregorin Filho (2009) defende que, ao avaliar a possível inserção de uma obra literária em sala de aula, o professor deve atentar-se a distintos aspectos, entre eles, destaco a coerência com as leis educacionais para que não sejam selecionados livros que possam prejudicar a formação da criança, se o livro possibilita discussão de temas relevantes ao universo interno e externo do pequeno leitor, a literariedade presente no texto e a adequação da linguagem verbal com as ilustrações. Na escolha desses livros, conclui o autor, deve ser levado em consideração a sua importância como agente de transformação da realidade social além disso, analisar se eles são condizentes com valores de liberdade e tolerância às diferenças e ainda que a escolha desses livros deve

contribuir para a formação do leitor literário, pois esse é o seu objetivo maior (GREGORIN FILHO, 2009).

Por todos os elementos apontados como essenciais, ao fazer a seleção, o professor deve pautar-se em critérios: material, verbal e não-verbal e ao ensinar a ler deve considerar todos esses elementos também.

Feba e Valente (2016) argumentam que na dimensão material dos livros literários, os professores devem considerar os seguintes elementos:

Quadro 01: Aspectos da dimensão material do livro literário

Dimensão Material	
1.	Garantir o acesso a livros de diferentes suportes: pano, plástico, cartonado, folhas de qualidade;
2.	Variar os formatos e tamanhos das obras: grandes, pequenos, à francesa (na vertical, mais alto que largo), à italiana (na horizontal, mais largo que alto), com formato irregular, dentre outros;
3.	Compreender as funções das capas (inferências, convite à leitura, informações), analisar se o projeto gráfico e o miolo estão em consonância;
4.	Analisar os elementos paratextuais (capa, quarta capa, guardas iniciais e finais, dobras) e suas informações;
5.	Atentar ao tipo de encadernação.

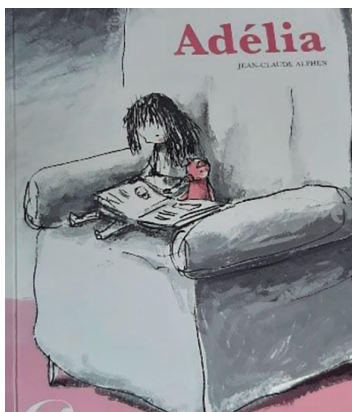
Fonte: Elaborado a partir da leitura de Feba e Valente (2016).

Ao possibilitar acesso aos livros de diferentes tamanhos e formatos, com projeto gráfico de qualidade e rico em elementos paratextuais, os professores oferecem às crianças a cultura mais elaborada, pois “[...] se quisermos que as crianças se apropriem das formas mais elaboradas da conduta e da atividade humanas, precisamos garantir que essas formas mais desenvolvidas estejam presentes na escola, convivendo com as formas iniciais da objetivação da criança” (MELLO, FARIAS, 2010, p. 58).

É preciso ensinar as crianças a importância dos elementos paratextuais, tais como capa, quarta capa, guardas iniciais e finais e dobras para a construção de sentidos. A capa por exemplo é descrita por Linden (2018, p. 57) como sendo “[...] um dos espaços determinantes em que se estabelece o pacto da leitura. Ela transmite informações que permitem apreender o tipo de discurso, o estilo da ilustração, o gênero... situando o leitor numa certa expectativa”.

Ao tomar como exemplo a capa do livro *Adélia*, escrito e ilustrado por Jean-Claude Alphen é possível compreender quantos sentidos podem ser construídos pela leitura do título, elemento verbal, e ilustrações.

Imagem 01: Capa do livro *Adélia*



Fonte: (ALPHEN, 2016)

Ao ler o enunciado verbal o leitor infere que livro trará a narrativa de uma menina que se chama Adélia. Entretanto, os enunciados não verbais nos apresentam duas personagens: uma menina e uma porquinha cor de rosa. Esse elemento pode causar dúvidas ao leitor que poderá levantar a seguinte questão: Adélia é a menina ou a porca? O título grafado na mesma cor que o animalzinho pode ser uma pista que ajudará o leitor a inferir que talvez Adélia não seja a personagem humana. Ao fazer isso, o leitor estará dialogando com esse elemento paratextual por meio das estratégias de leitura denominadas inferência e questionar o texto. Esse diálogo é que contribui para a construção de sentidos do texto como já afirmei anteriormente.

O questionamento levantado na leitura da capa pode ser respondido na quarta capa, outro importante elemento paratextual que pode contribuir para que o leitor evoque “pistas de leitura” (LINDEN, 2018, p. 57).

Imagem 02: Quarta capa do livro *Adélia*



Fonte: (ALPHEN, 2016)

A quarta capa do livro traz um pequeno enunciado verbal com informações da narrativa e uma ilustração. O enunciado verbal apresenta novas informações: o espaço onde vive Adélia, o fato dela ter irmãos e um elemento de suspense. As ilustrações apresentam vários porcos presos dentro de um chiqueiro. Essa ilustração pode responder o questionamento levantado na capa: Adélia é a porca, visto que seus irmãos são apresentados. Logo o leitor pode elaborar uma outra pergunta: Quem é a menina que aparece na capa ao lado de Adélia?

Este livro apresenta também guardas iniciais e finais. Linden (2018, p. 59) afirma que a principal função da guarda é material: “Elas ligam o miolo à capa e recobrem a parte interna desta [...] No livro ilustrado, as guardas são em geral coloridas. Isso para conduzir o leitor a uma certa disposição de espírito”. A autora acrescenta que frequentemente as guardas apresentam relação com o conteúdo presente no livro e as guardas inicial e final podem ser distintas. Esse é o exemplo obtido nas guardas iniciais e finais de *Adélia*.

Imagem 03: Guarda inicial do livro *Adélia*



Fonte: (ALPHEN, 2016)

Imagem 04: Guarda Final do livro *Adélia*



Fonte: (ALPHEN, 2016)

A leitura do enunciado verbal presente na guarda inicial remete a uma leitura solitária. Desta vez, diferentemente do que ocorre na capa, a menina, de nome ainda não identificado aparece sozinha. Isso pode fazer com o que o leitor infira que as duas personagens nem sempre estiveram juntas. Deste modo, o enredo da narrativa terá que esclarecer esta união. Já na guarda final, Adélia e a menina aparecem juntas, cada uma com um livro em mãos. Essa guarda pode ser melhor compreendida ao final da leitura da narrativa.

Com essa exposição quero mostrar aos professores a importância de analisar os elementos paratextuais na escolha do livro literário e ensinar às crianças a lê-los, pois eles são necessários à construção de sentidos do texto. Eles trazem conhecimentos prévios importantes à leitura do miolo do livro. Além disso, os leitores iniciam os questionamentos a partir deles e muitas vezes as respostas serão obtidas apenas na leitura do miolo.

Feba e Valente (2016) também defendem que na seleção de livros literários infantis deve ser levada em questão a dimensão verbal.

Quadro 02: Aspectos que devem ser considerados na dimensão verbal do livro.

Dimensão Verbal
<ol style="list-style-type: none"> 1. Garantir o acesso aos textos em prosa e em versos; 2. Atentar-se à diversidade cultural oferecendo a cultura mais elaborada através dos textos para as crianças; 3. Escolher textos de qualidade fugindo de estereótipos e transposições didáticas empobrecidas; 4. Buscar temáticas de interesse das crianças, contemporâneas e inovadoras; 5. Fugir de textos artificiais e moralizantes.

Fonte: Organizado a partir da leitura de Feba e Valente (2016)

Na atualidade há uma infinidade de livros literários infantis tanto em prosa quanto em verso que foram produzidos fugindo de estereótipos e funções moralizantes. Obras estas que acompanharam a evolução da sociedade. Reconhecendo que há muitas diferenças entre a literatura infantil tradicional e a contemporânea, Coelho (2000, p. 19) elabora um quadro apresentando essas distinções:

Quadro 03: Diferenças da Literatura Infantil tradicional e contemporânea

O TRADICIONAL	O NOVO
1. Espírito individualista	1. Espírito solidário
2. Obediência absoluta à Autoridade	2. Questionamento da autoridade
3. Sistema social fundado na valorização do ter e do parecer, acima do ser	3. Sistema social fundado na valorização do fazer como manifestação autêntica do ser
4. Moral dogmática	4. Moral de responsabilidade ética
5. Sociedade sexófila	5. Sociedade sexófoba
6. Reverência pelo passado	6. Redescoberta e reinvenção do passado
7. Concepção de vida fundada na visão transcendental da condição humana	7. Concepção de vida fundada na visão cósmica/existencial/mutante da condição humana
8. Racionalismo	8. Intuicionismo fenomenológico
9. Racismo	9. Anti-racismo
10. A criança “adulto em miniatura”	10. A Criança: ser – em – formação (“mutantes” do novo milênio)

Fonte: (COELHO, 2000, p. 19).

As crianças da atualidade pensam e agem de modo diferente das crianças do passado. A infância e os modos de compreendê-la passou por transformações ao longo do tempo e a Literatura Infantil acompanhou essa evolução, defende Gregorin Filho (2009, p. 43, grifos do autor): “[...] da mesma maneira que o termo *infância* foi histórica e socialmente desenhado no tempo pelos fazeres e saberes da humanidade, a literatura destinada a essa infância também teve de se adaptar a essas metamorfoses na busca de diálogos mais amplos”. Muitas obras pertencentes à literatura infantil tradicional eram constituídas de discursos autoritários e moralizantes, ao contrário da nova literatura formada de enredos cujos personagens são questionadores, reflexivos e críticos diante dos problemas e circunstâncias sociais.

Ao selecionar livros para o público infantil é preciso conhecer as suas preferências, tais como autores, gêneros textuais e temas abordados. Isso pode ser feito por meio de rodas de diálogos sobre as leituras tanto dos alunos quanto dos professores. Planejar momentos em que todos possam dialogar sobre as leituras realizadas é fundamental para que se estabeleça um clima de confiança entre as crianças e seus professores. Estes momentos devem ser o mais parecido possível com os momentos da vida real em que dialogamos com as pessoas sobre os livros lidos, isto é, sem a finalidade de avaliar, punir ou criticar as preferências infantis. Os professores podem também aproveitar esses momentos para apresentar e indicar obras as quais não fazem parte do repertório infantil: novos gêneros e autores. Entretanto, para isso, é preciso que o próprio professor seja um leitor literário e tenha repertório para indicar.

Geralmente, as crianças têm preferência por ler livros ilustrados. Linden (2018, p. 8) define o livro ilustrado como sendo aquele que “[...] evoca duas linguagens: o texto e a imagem. Quando as imagens propõem uma significação articulada com o texto, ou seja, não são redundantes à narrativa, a leitura do livro ilustrado solicita apreensão conjunta daquilo que está escrito e daquilo que é mostrado”.

Se o livro ilustrado é composto das duas linguagens: verbal e não verbal, os modos de lê-los também serão distintos e certamente dependerá da formação do leitor:

Ler um livro ilustrado é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa e guardas com seu conteúdo; é também associar representações, optar por uma ordem de leitura no espaço da página, afinar a poesia do texto com a poesia da imagem, apreciar os silêncios de uma em relação à outra... (LINDEN, 2018, p. 9).

Tendo em vista a importância das ilustrações para a construção de sentidos das obras ilustradas, é preciso que o professor analise a dimensão não verbal da obra no momento da escolha e ensine as crianças a lerem esses enunciados. Feba e Valente (2016) propõem que nesta dimensão sejam considerados os seguintes elementos:

Quadro 04: Aspectos que devem ser considerados na dimensão não verbal do livro literário.

Dimensão não verbal
<ol style="list-style-type: none">1. Verificar se as imagens fogem de estereótipos;2. Garantir a multiplicidade de molduras (vertical, horizontal, tamanhos ou dimensões) e enquadramentos (posição da moldura em relação à cena);3. Analisar a utilização das páginas duplas, por parte dos ilustradores identificando suas intencionalidades e jogos de sentido, na narração das histórias;4. Escolher livros com diferentes tipos de diagramação interna das páginas: associação (enunciado verbal mais enunciado visual em espaços reservados); compartimentação (semelhantes às histórias em quadrinhos) ou conjunção (mescla de diferentes imagens e suportes);5. Atentar-se à diversidade das técnicas de ilustração (aquarela, lápis de cor, giz pastel, pintura a óleo, pintura acrílica, colagem dentre outros);6. Considerar a articulação entre textos e imagens para construção dos sentidos?7. Analisar a luminosidade das cenas e utilização das cores como mecanismos dos ilustradores expressarem evoluções do tempo e do espaço.

Fonte: Organizado a partir da leitura de Feba e Valente (2016)

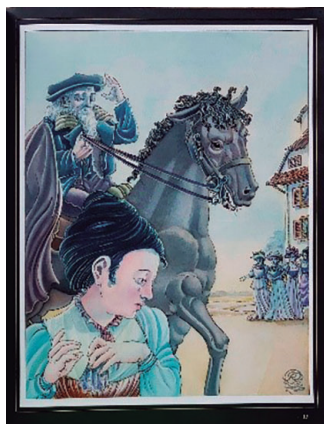
Cada detalhe em um livro ilustrado deve ser considerado, pois “A maneira como as imagens se inserem na página não deixa de ter implicações para a percepção que temos dela” (LINDEN, 2018, p. 71). A própria moldura pode portar significados, prossegue a autora. Desse modo analisar se a imagem está dentro de uma moldura bem definida ou não ou então se ocupa toda a página do livro pode contribuir para compreender as intenções do ilustrador e atribuir sentidos aos enunciados. Um mesmo ilustrador pode apresentar diferentes estilos de ilustrações, como é o caso do ilustrador brasileiro Rui de Oliveira. Na primeira imagem apresentada abaixo, o ilustrador optou por fazer uma ilustração que ocupasse todo o espaço da página, já na segunda há a presença de molduras bem definidas.

Imagem 05: Maria na floresta na obra *Quando Maria encontrou João*



Fonte: (OLIVEIRA, 2012)

Imagem 06: Ilustração dentro da moldura na obra *A Bela e a Fera*



Fonte: (OLIVEIRA, 2015)

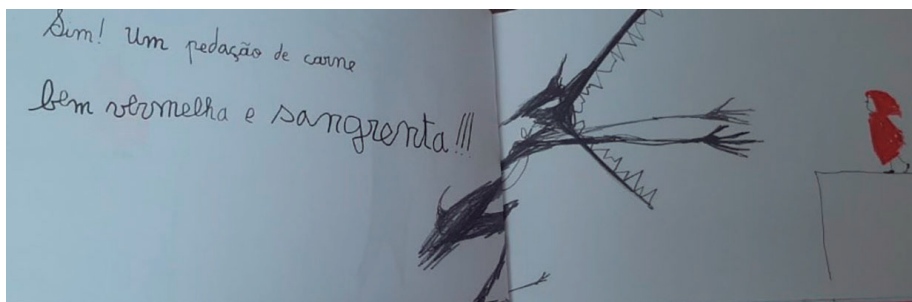
A opção por apresentar imagens emolduradas ou não altera a leitura da obra. A moldura considerada “[...] elemento visual de ambientação extremamente poderoso [...] cria uma sensação de distanciamento entre a imagem e o leitor, enquanto sua ausência (isto é, uma ilustração que cubra a área inteira de uma página ou de uma página dupla) convida o leitor a entrar na imagem” (NIKOLAJEVA; SCOTT, 2011, p. 87). Enquanto a moldura limita e direciona o olhar do leitor, a página dupla amplia o espaço. Há ilustrações que além de distribuídas em uma página dupla ainda são imagens sangradas e o professor deve analisar e ensinar às crianças a lerem todos esses elementos.

As imagens sangradas causam essa impressão de poderem se estender para além da página dupla. Bem diferentes das emolduradas, que têm uma relação dinâmica com o suporte, as imagens vazadas resultam afinal de uma expressão singular, investem e reapropriam o suporte, o qual se coloca por inteiro a seu serviço. Cada imagem se sobrepõe exatamente à anterior, permitindo assim uma forte cadência no livro como um todo [...] (LINDEN, 2018, p. 74)

Podemos exemplificar a constatação de Linden com a página dupla de imagem sangrada da obra *Uma Chapeuzinho Vermelho* escrita e ilustrada pela francesa Marjolaine Leray. A ilustração do Lobo ocupa as páginas esquerda e direita e além

disso, a imagem do animal sangra para fora das páginas. Que leitura a criança poderá fazer desses elementos? Quais eram as intenções da autora-illustradora ao optar por tal técnica? É preciso aprender a ler todos esses elementos.

Imagem 07: Página dupla com imagem sangrada da obra *Uma Chapeuzinho Vermelho*.



Fonte: (Leray, 2012)

Linden (2018) afirma que desde o início dos anos 1990 as técnicas de ilustração usadas nos livros ilustrados têm se diversificado. Segundo a autora, é bastante comum técnicas de ilustração resultantes da combinação de traçados que podem ser feitos por lápis, pena ou caneta nanquim, feitos por cores, aquarela ou tintas. As ilustrações feitas com lápis de cor também retornaram, como é o caso da obra ilustrada *Uma Chapeuzinho Vermelho*.

Imagem 08: Capa do livro *Uma Chapeuzinho Vermelho*



Fonte: (LERAY, 2012)

Imagem 09: O Lobo agarra Chapeuzinho



Fonte: (LERAY, 2012)

O uso de tintas também tem sido usual nas ilustrações contemporâneas. Além delas, uma das técnicas contemporâneas mais utilizadas é a assemblagem. Essa técnica consiste na produção de uma ilustração feita por “[...] uma combinação de pintura, desenho e colagem” (LINDEN, 2018, p. 37).

Imagem 10: Capa do livro *O monstro das cores*



Fonte: Llenas (2018)

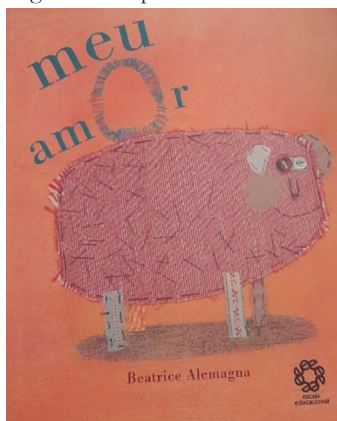
Imagem 11: Ilustração do livro *O monstro das cores*



Fonte: Llenas (2018)

O fato é que não há limites para os ilustradores contemporâneos. Exemplo disso é o livro *Meu amor*, escrito e ilustrado por Beatrice Alemagna.

Imagem 12: Capa do livro *Meu amor*



Fonte: (ALEMAGNA, 2009)

Imagem 13: ilustração do livro *Meu amor*



Fonte: (ALEMAGNA, 2009)

Além disso, analisar a relação entre enunciado verbal e não verbal é fundamental. As ilustrações atuais ampliam as possibilidades de leituras do livro ilustrado. Linden (2018) classifica em três os tipos de relações entre texto e imagem. São elas: relação de redundância, relação de colaboração e relação de disjunção.

A ilustração caracterizada como redundante “[...] não produz nenhum sentido suplementar. Neste tipo, as duas narrativas são isotópicas. Ambos remetem para a mesma narrativa [...]” (LINDEN, 2018, p. 120). Entretanto, isso não significa que os conteúdos são idênticos já que isso se torna impossível em textos constituídos por linguagens distintas. A redundância defendida por Linden tem relação com a harmonia de enunciado verbal e não verbal. Neste tipo de relação, uma das duas linguagens (verbal e não verbal) seria até mesmo dispensável para a atribuição de sentidos.

Linden divide a relação de redundância em duas: sobreposição total de conteúdos e sobreposição parcial. A primeira trata-se de uma isotopia narrativa, isto é, nenhuma mensagem presente no enunciado verbal ou não verbal vai além do outro. Já a segunda apesar de apresentar conformidade entre enunciados verbal e não verbal, um extrapola a mensagem presente no outro. É o caso dos exemplos abaixo extraídos da obra *A Princesa Sabichona* de Babette Cole. As ilustrações vão além daquilo que está escrito nos enunciados verbais.

Imagem 14: Príncipe Tontura tenta resgatar a princesa do castelo



Fonte: (COLE, 1998)

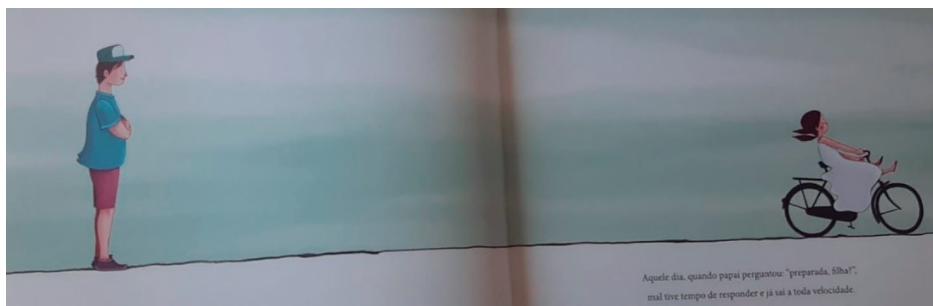
Imagem 15: Passeio de moto



Fonte: (COLE, 1998)

Já a relação de colaboração “[...] parece expressar a ideia de que textos e imagens trabalham em conjunto em vista de um sentido comum [...] Articulados, textos e imagens constroem um discurso único. Numa relação de colaboração, o sentido não está nem na imagem e nem no texto: ele emerge da relação entre os dois” (LINDEN, 2018, p. 121). Essa colaboração pode ser vista na obra *O passeio* escrita por Pablo Lugones e ilustrada por Alexandre Rampazo.

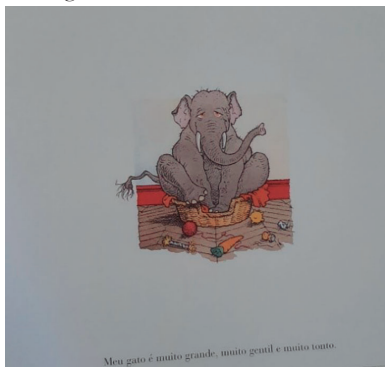
Ilustração 16: Página dupla da obra *O passeio*



Fonte: (LUGONES, 2017)

Encontrada raramente em livros ilustrados temos a relação de disjunção. Nesse tipo de relação há narrativas paralelas feitas pelos enunciados verbais e não verbais, o que garante economia narrativa. Não há contradição entre texto verbal e ilustração mas também não é possível identificar pontos de convergências (LINDEN, 2018). Essas duas narrativas paralelas podem ser encontradas na obra *Meu gato mais tonto do mundo*.

Ilustração 17: Primeira página do livro Meu gato mais tonto do mundo



Fonte: (BACHELET, 2017)

Ilustração 18: Quarta página do livro Meu gato mais tonto do mundo



Fonte: (BACHELET, 2017)

Por todo o exposto neste artigo, é possível compreender que as crianças têm direito de acessar as riquezas culturais humanas, entre elas a literatura infantil. Para que esse direito seja efetivado nas salas de aulas, o professor, parceiro mais experiente, precisa selecionar as obras literárias pautadas em critérios que contribuam para a humanização do sujeito. Além disso, é preciso ensinar as crianças a dialogarem com os livros e todos os seus elementos constitutivos e isso passa por uma análise criteriosa dos elementos verbais e não verbais da obra e os efeitos de sentidos dessas escolhas.

Considerações finais

Para que a leitura literária realmente se efetive como direito é preciso que os professores compreendam o ato de ler como processo dialógico que envolve atitude responsiva das crianças-leitoras. Para isso, eles precisam ensinar as crianças a dialogarem com os textos, isto é, mobilizarem os seus conhecimentos prévios, elaborarem conexões, inferências e questionarem o texto, entre outros. Também se faz necessário que o professor escolha os livros que serão oferecidos às crianças baseada em critérios teóricos e práticos. Ao mesmo tempo que precisam analisar todas as dimensões de uma obra literária, também precisam

ensinar as crianças a lerem esses elementos e compreenderem as intenções de cada uma das escolhas do autor e ilustrador, no caso dos livros ilustrados.

Referências

ALEMAGNA, Beatrice. **Meu amor**. Tradução Irami B. Silva. São Paulo: Escala Educacional, 2009.

ALPHEN, Jean-Claude. **Adélia**. São Paulo: Pulo do Gato: 2016.

BACHELET, Gilles. **Meu gato mais tonto do mundo**. 3. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2017.

BAJARD, Elie. **Ler e dizer: compreensão e comunicação do texto escrito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**. Teoria. Análise. Didática. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLE, Babette. **A princesa sabichona**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário**. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global editora, 2003.

FEBA, Berta Lúcia Tagliari; VALENTE, Thiago Alves. O acervo PNBE por dentro e por fora dos livros. *In* GIROTTTO, Cynthia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de (org.). **Literatura e educação infantil: para ler, contar e encantar, volume 1**. Campinas, SP, Mercado das Letras, 2016.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GIROTTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. *In*:

GIROTTI, Cyntia Graziella Guizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira *et. al.* (org.). **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p 45-114.

GREGORIN, FILHO, José Nicolau. **Literatura Infantil**. Múltiplas linguagens na formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

LERAY, Marjolaine. **Uma Chapeuzinho Vermelho**. Tradução Julia Mortiz Schwarcz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2012.

LLENAS, Anna. **O monstro das cores**. Tradução Rosana de mont'Alverne. Belo Horizonte: Aletria, 2018.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Tradução Dorothée de Bruchard. São Paulo: SESI, 2018.

LUGONES, Pablo. **O passeio**. Ilustração Alexandre Rampazo. Blumenau: Gato Leitor, 2017.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/1630/1371/0>. Acesso em: 15 jun. 2021.

MELLO, Suely; FARIAS, Maria Auxiliadora A escola como lugar da cultura mais elaborada Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 35, núm. 1, enero-abril, 2010, pp. 53-67. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117116990005.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.

NIKOLAJEVA, Maria; SCOTT, Carole. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, Rui de. **Quando Maria encontrou João**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

OLIVEIRA, Rui de. **A Bela e a Fera**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

MENINO DO RIO DOCE:
UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO 6º ANO

Laura Maria Moreira
Andreia Moreira Cardoso

INTRODUÇÃO

A proposta deste estudo consiste em apresentar um relato de experiência sobre a aplicação metodológica da sequência básica do letramento literário, a partir da perspectiva teórica do autor Rildo Cosson (2016). O trabalho foi desenvolvido com alunos do 6º ano de uma escola da rede estadual de ensino no município de Porto Velho, capital do Estado de Rondônia. A obra escolhida para desenvolver esse processo de leitura foi *Menino do rio doce*, de Ziraldo.

Considerando as dificuldades encontradas pelos professores com a leitura literária em sala de aula, elaboramos alguns questionamentos que nortearão a problematização abordada neste estudo: por que os textos que são orientados pela escola não despertam o interesse dos alunos? Que procedimentos o professor pode adotar para envolver os alunos na leitura de textos literários? Uma prática de leitura que se utilize dos procedimentos do Letramento Literário e se organize em uma sequência didática pode auxiliar nesse processo? De que forma?

A hipótese que lançamos diz respeito ao fato de que toda a leitura deve motivar o aluno, estando relacionada, em princípio, a elementos que façam parte de seu cotidiano e despertem a curiosidade. Entendemos que a leitura literária na escola seja feita desde as séries iniciais, de modo que o leitor crie expectativas sobre o que ler, ver e ouvir. Sobre os procedimentos que o professor de Língua Portuguesa pode adotar para envolver os alunos na leitura do texto literário, um possível caminho é evitar que o texto seja mero objeto para o estudo de questões gramaticais ou de características formais de gêneros textuais. A literatura deve despertar o interesse dos alunos e, para tanto, o professor precisa ser também um pesquisador de sua atuação, estando sempre preocupado em fazer do trabalho com a literatura uma prática significativa para os alunos. Assim, uma prática de leitura que se utilize dos procedimentos do letramento literário e se organize por meio de uma sequência didática pode auxiliar no processo de formação do leitor literário.

A leitura e a literatura na sala de aula

As práticas de leitura literária em sala de aula estão cada vez distantes do cotidiano dos alunos. Essa lacuna é resultado de um conjunto de fatores, dentre os quais podemos relacionar a estrutura do sistema de ensino, que não privilegia iniciativas de acesso e de promoção da leitura, bem como a ausência de um planejamento pedagógico que faça da leitura literária uma prática significativa para professores e alunos. De acordo com a análise de Cosson (2016, p.65), “[...]o lugar da literatura na escola parece enfrentar um de seus momentos mais difíceis. Para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular”. Dessa forma, o tratamento dado à literatura no espaço escolar torna notória a dificuldade encontrada por muitos professores do ensino fundamental em desenvolver estratégias metodológicas que promovam o efetivo contato entre a literatura e o leitor.

O trabalho com a leitura literária em sala de aula, quando realizado apenas como um apêndice da disciplina de Língua Portuguesa ou quando realizado de forma descontextualizada, sem o efetivo contato entre texto e leitor, tem como resultado o desinteresse dos alunos pelo gênero literário. A pouca ou nenhuma familiaridade com o texto literário faz com que esses alunos apresentem dificuldades em compreender o texto e suas nuances, ou seja, tornam-se leitores limitados, pois não desenvolvem habilidades imprescindíveis para explorar as potencialidades peculiares ao universo literário. Esse distanciamento também é resultado de práticas que não valorizam a especificidade do texto literário e usam a literatura apenas para o estudo de questões gramaticais. Ao ser submetida a esse processo de desconfiguração, a literatura passa a ser vista como algo desinteressante e sem nenhuma importância para a vida estudantil e pessoal dos alunos.

Um caminho possível para a superar esse quadro de dificuldades em relação ao trabalho com a literatura pode ser encontrado na proposta de letramento literário apresentada por Rildo Cosson (2016, p. 12), na obra *Letramento Literário: teoria e prática*, foco de abordagem deste estudo. Trata-se de uma proposta “que se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico”. Logo, seus pressupostos vão além das práticas escolares usuais, de forma a favorecer a produção de sentidos por meio da experiência estética. A opção pelo trabalho com a literatura pode ser justificada pelas múltiplas possibilidades de enriquecimento pessoal, intelectual, crítico, identitário que o texto literário pode possibilitar por meio do efetivo contato entre leitor e obra.

Nesse sentido, pautamo-nos no princípio revelado por Compagnon (2009) de que a literatura nos torna sensíveis diante do diverso, do distante e do que se opõe ao nosso universo. Dessa forma, o autor argumenta que “A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio – alguns dirão até mesmo o único – de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida” (COMPAGNON, 2009, p. 60).

A partir dessas palavras, podemos formular o entendimento de que privilegiar a leitura literária em sala de aula é uma forma de propiciar ao leitor uma contemplação crítica do real e da existência humana. Assim, um trabalho significativo com a leitura literária é uma forma de possibilitar ao leitor um contato com a sensibilidade, o questionamento, a reflexão, enfim a ampliação de horizontes. Aprender as representações simbólicas das experiências humanas contribui, sobretudo, para aprimorar a humanização do homem. A Literatura, além de desenvolver questões estéticas, proporciona ao leitor um pensamento crítico acerca das questões que circundam o mundo: políticas, sociais, ideológicas, culturais. São campos de conhecimento que se cruzam na tessitura da obra literária.

Considerando essa configuração, o reconhecimento da natureza do texto literário requer a busca de uma concepção de leitura que respeite as características do texto artístico e, assim, permita a interação entre texto e leitor. Nessa perspectiva, segundo Paulino (2009, p. 30) “Cabe entender o significado da leitura como procedimento de apropriação da realidade [...]. Compreendida de modo amplo, a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca”. Temos assim, uma concepção de leitura que ultrapassa o ato mecânico de decodificação. Para além de uma atitude passiva, a leitura literária demanda uma postura ativa do leitor no processo de decifração, de construção e de desconstrução de significados que a obra ficcional demanda. Sobre a relação leitura e literatura Paulino (2009) destaca:

Modelo do desvelamento do mundo, a leitura encontra na literatura seu recipiente imprescindível. Preservar essas relações é dar sentido elas. E, se a escola não pode absorvê-las por inteiro, igualmente não pode ser o lugar onde estas se rompem em definitivo, sob pena de arriscar sua missão e prejudicar, irremediavelmente, o ser humano a quem diz servir (PAULINO, 2009, p. 34).

A ênfase dada à prática da leitura literária na escola revela a importância dessa prática ser acolhida e cultivada na sala de aula como estratégia eficiente para se

efetivar o contato do aluno com a obra de ficção. Sendo a literatura, segundo a autora, a experiência mais ampla de leitura, é esperado que sua presença na sala de aula promova a interlocução entre texto e leitor, uma condição básica no processo de formação de leitores.

A interlocução com o texto literário exige do leitor uma experiência textual, ou seja, requer um trabalho contínuo que propicie o contato com diferentes gêneros literários e formas estilísticas diversas. Essa familiaridade possibilita ao leitor direcionar seu interesse para *o como* o texto *diz*. A forma como diz ou se estrutura o texto literário, segundo Bragatto Filho (1995, p. 44), manifesta “uma grande preocupação com a tessitura estética da linguagem, embora lhe seja inerente como os outros atributos, fazem com que o leitor, quando se depara com esse tipo de texto, tenha reações de surpresa, estranheza e até desconforto”. Tais reações resultam, segundo o autor, de um exercício interativo entre o leitor e o texto literário, que revela a dimensão profunda e abrangente da leitura.

Sendo assim, é indispensável toda uma preparação para o aluno entrar no mundo da leitura, compreendendo o contexto que envolve a obra em questão. Assim, o contexto adquire fundamental importância na interpretação, tanto que deixa de ser uma dimensão externa e passar a atuar como uma possível tradução da realidade ficcional proposta pelo texto.

É compreensível, portanto, que um ensino contextualizado no sentido de promover uma aprendizagem significativa é imprescindível para que a leitura e, mais especificamente, a leitura da literatura produza os efeitos esperados na formação de leitores. Trata-se de uma proposta de trabalho que deflagra possibilidades de ações permeadas por um princípio de mediação entre o aluno e o objeto do conhecimento, no caso da abordagem deste estudo, a leitura do texto literário.

Um aspecto fundamental a ser considerado no trabalho com a leitura literária diz respeito aos modos como se processa a leitura. Assim, Cosson (2016) nos apresenta três etapas que constituem esse processo. A primeira, denominada *antecipação* está ligada as várias operações que o leitor realiza antes de entrar no texto, que vão desde a postura até a identificação da capa, do título e do número de páginas. A segunda etapa, definida como *decifração*, faz referência à atuação do leitor no processo de familiaridade e domínio do significado das palavras do texto. A decifração também se dá pela recuperação do significado no contexto. A *interpretação* é a terceira etapa, que se instaura nas relações estabelecidas pelo

leitor com o conhecimento que tem do mundo. São essas etapas do processo de leitura que norteiam a proposta de letramento apresentada pelo autor.

No ensino fundamental, a inserção da leitura literária nas aulas de língua portuguesa configura-se em uma estratégia viável para desencadear o efetivo contato do aluno com o texto, fazendo com que as aulas dessa disciplina possam adquirir novos significados. Contudo, é importante ressaltar que essa inserção precisa ser feita de forma criteriosa, a fim de que o texto literário seja trabalhado adequadamente em sala de aula. O respeito a sua especificidade permite que a leitura literária seja exercida sem a exclusão do prazer. De acordo com Cosson “Isso ocorre porque a literatura é plena de saberes sobre o homem e o mundo” (2014, p. 73). Corresponde a essa concepção um significado da leitura literária como uma via para a apropriação da realidade, uma experiência que instaura a relação que o leitor constrói com o mundo que o cerca (COSSON, 2014).

Sendo assim, práticas metodológicas voltadas para o letramento literário são imprescindíveis no ambiente escolar, cabe à escola criar mecanismos de continuidade de ações para tentar formar leitores críticos, capazes de elaborar textos segundo sua concepção de mundo, bem como serem capazes de, em suas interpretações, associarem seu mundo ao texto literário. Um caminho viável para o cumprimento dessa missão é a realização de um trabalho significativo com a literatura na sala de aula, que ultrapasse a simples identificação de modelos formais do texto literário. Nessa perspectiva, Cosson (2016) ressalta que:

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. Isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem a renúncia da minha própria identidade. No exercício da leitura, podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa própria experiência e, ainda assim, sermos nós mesmo. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2016, p. 17).

Encontramos nessa proposição, o quanto pode ser enriquecedor privilegiar a leitura literária na sala de aula. As diferentes experiências de conhecimento que a ficção possibilita ao leitor por meio da palavra poética constituem-se em processos formativos, bem como tornam o mundo mais compreensível. Segundo o autor, essa compreensão se materializa em palavras que traduzem “cores, odores sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2016, p. 17), aspectos que justificam a importância da literatura manter um lugar especial na escola. Contudo, esse papel

humanizador da literatura será plenamente cumprido se a sua escolarização seguir outros caminhos que, de fato, promovam o letramento literário, cujos pressupostos serão abordados na sequência deste estudo.

O letramento literário e seus pressupostos

A concepção de letramento literário que serve de base para a fundamentação deste estudo é abordada a partir dos pressupostos elaborados por Rildo Cosson (2016) e Graça Paulino (2009). Segundo os autores, de forma semelhante à leitura, o termo letramento está relacionado a um campo multifacetado do conhecimento, atualmente, está distante de manter o vínculo único e inicial da pedagogia.

O termo letramento literário é concebido como um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentido” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). A partir desse conceito inicial, os autores ressaltam que essa concepção corresponde a tomá-lo como um estado de continuidade, em permanente transformação. Ainda entre seus pressupostos, Paulino e Cosson (2009) ressaltam:

Também deve ficar claro que o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa. Depois, trata-se de apropriação, isto é, um ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura. Não há, assim, leituras iguais para o mesmo texto, pois o significado depende tanto do que está dito quanto das condições e dos interesses que movem essa apropriação (COSSON, 2009, p. 67).

Nesse sentido, a apropriação torna-se um palavra-chave para as ações do letramento, pois seu principal objetivo é propiciar o efetivo contato entre o texto e o leitor. Esse contato, ou seja, a leitura como processo de apreensão e construção de significados resulta na experiência literária, uma via de acesso para a apropriação da literatura. Portanto, apropriar-se do texto é uma habilidade imprescindível para se explorar as potencialidades que o universo literário proporciona. Sobre a experiência literária, conforme enfatizam os autores, é um processo que se realiza tanto no plano individual quanto no social.

É por meio da literatura que temos a possibilidade de viver o outro e incorporar suas experiências por meio da palavra, ou seja, do texto literário.

Segundo esclarecem Paulino e Cosson (2009), ao ofertar múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, a experiência literária enriquece nosso processo de construção de identidade. Nesse processo de reconhecimento, negociamos, convalidamos, negamos padrões culturais e comportamentos.

Partindo da premissa de que: “operando com a liberdade da linguagem, dando palavras à liberdade humana, a experiência da literatura proporciona uma forma singular, diferenciada, de dar sentido ao mundo e a nós mesmos” (2009, p. 70), Paulino e Cosson ressaltam o quanto é fundamental para o desenvolvimento do ser humano o contato com a literatura.

A partir desses pressupostos iniciais, direcionaremos a problematização teórica para as questões pedagógicas que envolvem o letramento literário na escola. Tal especificidade na abordagem é imprescindível para a fundamentação e compreensão do trabalho desenvolvido com a leitura da obra *Menino do rio doce*, com alunos do sexto ano, procedimento metodológico que constitui o *corpus* deste estudo.

A singularidade do letramento literário em operar com a liberdade humana pela palavra contribui para que se efetive como prática contínua na sala de aula. Entre as críticas para essa ausência há o fato de que “a escola enfatiza demasiadamente o conhecido e o mensurável, negando espaço para o estranho e o inusitado” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 71), que correspondem aos textos e às práticas que permitem ao leitor construir significados, preenchendo as lacunas do texto por meio da interação questionadora e poética. Em contrapartida, é como um processo de escolarização da literatura que o letramento literário se apresenta. De acordo com Cosson (2016):

A proposta que subscrevemos aqui se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, por fornece a cada aluno e o conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo (COSSON, 2016, p. 12).

Dessa forma, a construção de uma comunidade de leitores constitui-se como princípio do letramento literário. Contudo, para se atingir esse objetivo é preciso que a leitura literária em sala de aula aconteça de forma contínua a fim de ampliar e consolidar a experiência literária dos alunos. O caminho proposto por Cosson (2016) para que esses pressupostos se tornem presentes na escola sistematiza as

atividades com a literatura a partir de duas sequências exemplares: uma básica e outra expandida, como possibilidades concretas de organização de estratégias para trabalhar a literatura em sala de aula. Portanto, o autor ressalta a ideia de sequências que servem de exemplos do que pode ser feito para proporcionar o efetivo contato entre leitor e obra literária em sala de aula.

A sequência básica constitui-se a partir de quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Essas quatro etapas vivenciadas pelos alunos, mediante o contato com a literatura em sala de aula, trazem uma proposta de encadeamento lógico de ações que impulsionam o leitor a adentrar de forma mais produtiva no universo do texto. Assim, temos uma preparação inicial que se desenvolve com a introdução de elementos da obra a ser lida. Em seguida, instaura-se o contato mediante o processo de leitura, resultando nas impressões registradas por meio da interpretação.

A adoção dessa sequência como estratégia para o trabalho com a literatura em sala de aula requer que o professor não perca de vista o propósito de promover o letramento literário desenvolvendo no aluno a competência de leitura. Nessa perspectiva, Cosson (2016) destaca:

“Mais importante que a simples oposição entre quantidade e qualidade é a competência de leitura que o aluno desenvolve dentro do campo literário, levando-o a aprimorar a capacidade de interpretar” (2016, p. 104). A única via para a aquisição dessa competência é pela leitura literária realizada não de forma aleatória, mas por meio de um processo de aprendizagem e fruição. Para tanto, é fundamental que as práticas de sala de aula priorizem o processo de letramento literário a partir de estratégias que superem a mera leitura das obras e proporcione a experiência literária dos alunos, como um caminho para a apropriação das potencialidades do texto e para a formação do leitor literário.

Uma proposta de letramento literário no 6º ano a partir da obra *O menino do rio doce*

Desenvolver um trabalho com a leitura literária no ensino fundamental II exige que não percamos de vista o perfil dos alunos com os quais vamos trabalhar, levando em consideração aspectos relacionados às experiências de leitura, bem como o nível de interesse para gêneros textuais que se aproximem

do seu universo. Pensando nisso, a escolha foi direcionada para uma obra da literatura infantojuvenil intitulada *Menino do rio doce* (2006), do autor Ziraldo.

O livro *Menino do rio doce* foi produzido com texto de Ziraldo e ilustrado com os bordados das irmãs Dumont sobre os desenhos de Demóstenes Vargas. Publicado em 1996 pela Editora Companhia das Letrinhas, foi ganhador dos prêmios: Ofélia Fontes: O melhor para criança-FNLJ-1996; O melhor projeto editorial-FNLJ-1996; Prêmio Bloch Educação de Literatura Infantil-1996. Na obra, a especificidade da história do amor do menino pelo rio é dimensionada ao universal pelo lirismo da narrativa. Tudo isso, misturado aos muitos tons e matizes dos bordados que ilustraram o texto.

Como sempre faz em suas obras, em *Menino do rio doce*, Ziraldo também trata da infância bem vivida com liberdade, travessuras e muitas descobertas. Todo esse universo é transmitido por meio de uma linguagem dinâmica e sensorial de um eu lírico que traduz toda a narrativa em versos poéticos. O marco diferencial dessa produção é o espaço físico, o ambiente escolhido para o menino desfrutar sua infância, que é concentrado numa estreita relação com a natureza, mais especificamente com o rio. Com esse estilo, o autor consegue imprimir no seu texto um sentido de universalidade, fazendo com que os leitores que desse modo vivem ou viveram a infância, ou ainda, que assim a concebem, identifiquem-se com o livro.

Os fios que constituem os bordados unem-se para resgatar de forma lírica o tecer e o contar. Com essas características, as ilustrações configuram-se em detalhes que estimulam a imaginação e possibilitam ao leitor criar diferentes significados. Como o rio está em todas as páginas, a cor predominante é azul. A capa apresenta a figura bordada com uma possível representação de uma típica família ribeirinha atravessando o rio com seus pertences em uma canoa remada por um menino. Na margem do rio, aparecem casas coloridas em meio à vegetação. Nas demais páginas do livro aparecem homens pescando, mulheres lavadeiras, meninos tomando banho, canoas, peixes, cobras, enfim, são imagens detalhadas que povoam e instigam o imaginário do leitor. Dentro dessa perspectiva, as ilustrações do livro se relacionam com o texto escrito de forma poética, pois mesmo sem precisar explicar o conteúdo, acabam proporcionando ao leitor significados que permitem extrapolar o texto.

Adotamos como procedimento inicial para a aplicação metodológica da sequência básica proposta por Cosson (2016) conversar sobre o tema da obra, a fim de motivá-los para a leitura. Buscamos colocar em prática o primeiro passo,

ou seja, a *Motivação*. De acordo com o autor: “Ao denominar motivação a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2016, p. 54). Os alunos não conheciam a obra, mas ficaram curiosos para saber sobre o que contava a narrativa, portanto o momento inicial da motivação foi muito importante para proporcionar esse contato inicial a fim de preparar o aluno para entrar no texto. Assim, chamamos a atenção para a temática que trazia o enunciado do título, a partir de questionamentos sobre o que contava a história que envolvia um menino e um rio.

Em seguida, exploramos outros elementos do livro. Apresentamos o autor, falamos da sua obra mais conhecida *O menino maluquinho* e analisamos visualmente as imagens que ilustravam a capa. Essa etapa corresponde à introdução caracterizada por Cosson (2016) como um breve momento para que o aluno receba a obra de forma positiva. Dessa forma, é interessante que o professor selecione os elementos que serão explorados, bem como possibilite ao aluno explorar outros aspectos da materialidade do livro.

Realizado esse trabalho inicial de contato exploratório entre o leitor e a obra, partimos para o terceiro passo da sequência básica que consiste na realização da leitura. Nessa etapa é fundamental o acompanhamento do professor, a fim de que o objetivo proposto seja atingido. Portanto, é interessante que o aluno seja auxiliado, mas não vigiado. A proposta é que o acompanhamento do processo sirva de suporte para que o aluno supere possíveis dificuldades que possam prejudicar a plena realização da leitura. Nesse sentido, o autor ressalta:

Ao acompanhar a leitura dos alunos, o professor poderá ajuda-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo de desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade (COSSON, 2016, p. 64).

Considerando que cada aluno estava com seu livro, essa estratégia permitiu que os ritmos de leitura fossem respeitados a seu tempo. Na segunda leitura houve a participação de todos e antes mesmo do término, muitos já queriam falar.

Algumas passagens do texto chamaram mais a atenção da maioria dos alunos, eram partes na narrativa que falavam sobre a cobra grande e a passagem que descrevia a busca por um menino que morreu afogado. Após a exposição

das impressões de leitura, direcionamos as reflexões a partir de algumas questões sobre o amor do menino pelo rio, a importância do rio na narrativa e se aquela história poderia ser comparada com alguma outra que eles conheciam. Todos participaram de forma entusiasmada, principalmente na exposição de relatos sobre a cobra grande.

A participação dos alunos e as relações que eles conseguiram fazer demonstram a efetividade da leitura que foi feita na sala. Seguindo esses passos passamos para a parte de reconhecimento da leitura. Em cada página lida e analisada os alunos descobriam novos elementos e não encontraram obstáculos para isso. Realizamos, assim, o último passo da sequência que consiste na interpretação. Sobre essa etapa, Cosson (2016, p. 65), destaca: “é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela”.

Ainda nessa etapa da interpretação, propiciamos um momento para que os alunos registrassem suas impressões de leitura, cada um escreveu sobre o que mais lhe chamou a atenção na obra. Houve dois tipos de registros: a escrita do texto e a ilustração. Nas pinturas eles recriaram pontos do livro de acordo com sua percepção particular. Nesse processo de externalizar a experiência de leitura, um aluno confidenciou que a história foi tão importante que ele fez a mãe e o pai ouvirem também. As diferentes formas de registros revelaram o modo como cada um produziu seus significados mediante a leitura do livro.

A aplicação metodológica da sequência básica possibilitou compreendermos a extrema importância do trabalho com a leitura literária no ensino fundamental. Trata-se de uma prática que enriquece o desenvolvimento das habilidades discursivas e reflexivas dos alunos, ou seja, o letramento literário abre um novo horizonte para práticas significativas de produção do conhecimento nas aulas de língua portuguesa.

Considerações finais

A pesquisa aqui apresentada foi fruto do projeto desenvolvido em uma escola com os alunos do 6º ano, a partir da leitura da obra *Menino do rio doce*, de Ziraldo, a partir da sequência básica na perspectiva do Letramento literário proposto por Rildo Cosson. Reconhecemos que o trabalho com a leitura literária no ensino

fundamental ainda precisa superar muitas dificuldades para que se torne uma prática do cotidiano da sala de aula. Entre essas dificuldades, é fundamental favorecer o efetivo contato entre a obra literária e o aluno. Estreitar os laços que distanciam o leitor e o texto literário é o passo inicial para que a literatura possa ocupar um lugar privilegiado na escola.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento de práticas voltadas para a promoção do letramento literário é um caminho viável para que o aluno adquira a experiência literária, ou seja, adquira habilidades que o possibilitem construir significados a partir da leitura. A inserção de uma obra que ofereça espaços a serem preenchidos com a vivência do contexto dos alunos auxilia de forma significativa no processo de interação entre obra e leitor. Mediante a leitura do livro *Menino do rio doce* os alunos revelaram e criaram imagens de si por meios dos significados produzidos a partir da temática que constitui a obra. A presença das lendas amazônicas, bem como o íntimo contato do personagem com o rio foram elementos que marcaram o momento de interpretação.

A metodologia proposta pelo letramento literário configura-se numa eficiente ferramenta pedagógica para que a literatura possa fazer parte da vida dos alunos. É preciso, portanto, encarar a sala de aula com responsabilidade e respeito àqueles que nos ouvem atentos, a fim de que o nosso compromisso com a formação de leitores produza efeitos positivos no ensino.

Referências

BRAGATTO FILHO, Paulo. **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo: Ática, 1995.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia (Orgs.). **Escola e Leitura**: velha crise, Novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2016

LETRAMENTO LITERÁRIO: UM CAMINHO PRODUTIVO PELO CONTO FANTÁSTICO “ACAUÃ”, DE INGLÊS DE SOUSA

Jackeline Sampaio Paiva
Larissa Gotti Pissinatti

INTRODUÇÃO

A pesquisa que desencadeou a constituição deste artigo sustenta-se em uma proposta que visa discutir o processo de leitura na sequência básica do letramento literário viabilizado pelos estudos e formulações do autor Rildo Cosson, utilizando como recurso a literatura fantástica. Uma proposta de trabalho na perspectiva do letramento sugere a renovação e/ou ampliação do processo de leitura na educação básica, com vistas a promover práticas significativas de leitura literária na escola. Nesse sentido, o conto fantástico, por apresentar uma narrativa perpassada pela hesitação, revela-se eficiente para instaurar o efetivo contato entre texto e leitor. Dentre a diversidade do grupo literário referente a narrativas curtas destacam-se os contos, literatura que, de acordo com Lígia Cademartori (2010), foi concebida na Idade Média pelos clássicos através de relatos presentes nas crenças populares, folclóricas e que permeiam, modernamente, o imaginário infantojuvenil, através de mitos e fantasias, tornando-se gatilhos para memórias de relatos fantásticos.

Dos relatos fantásticos, as lendas são as principais histórias perpetuadas em diferentes civilizações. Na contemporaneidade, essas histórias são enriquecidas pelos intertextos e recontagens de contos antigos, adaptados para reativar culturalmente as histórias originais. No Brasil, o escritor paraense Herculano Marcos Inglês de Sousa (1853-1918) – conhecido apenas por Inglês de Sousa – teve como principal característica em suas produções textuais o foco no homem, na paisagem e no exotismo amazônico, visto que seja uma região repleta de mitos locais que perpassam gerações. A obra *Contos Amazônicos*, publicada em 1893, reúne pequenos textos com o cenário amazônico e a interação do homem no sentido duplo entre o misticismo lendário e a realidade científica. “Acauã” é um dos contos que remete a essas características, resgatando a lenda indígena das tribos tapuias na qual acreditava-se que as índias, ao ouvirem o canto da ave,

transformar-se-iam em tiranas de olhar profundo, além de presas em convulsões e gritos a chamar o nome do pássaro.

Partindo desse pressuposto, quanto ao processo de leitura na concepção de Cosson em *Círculos de Leitura e Letramento Literário* (2014), o leitor tem a capacidade de identificar no texto referências de textos ausentes ou simplesmente relatos absorvidos em sua experiência particular. Nesse processo de assimilação, ampliam-se as relações entre o texto e as memórias textuais do leitor, pela sua dinâmica concretiza e engrandece o conhecimento da sua cultura e reconhece a conexão que ela mantém com outras. A leitura de narrativas curtas, pela precisão do conflito e a ausência de grandes digressões, tem o potencial de garantir a adesão imediata do leitor. Essa apreensão se dá não pela extensão do texto, mas pela qualidade estética que permite ao leitor construir e reconstruir significados.

Nesse sentido, Rildo Cosson ressalta que o prazer da leitura está muito além da decodificação e da classificação de palavras, pois envolve contextos de convívio social, experiências de leitura, aprendizado empírico e subjetivo do leitor. Envoltos nessa conjuntura, os textos são compreendidos de acordo com os aceites cotidianos e culturais, princípio que justifica a seleção do conto “Acauã” para discussão deste artigo, situado em cenário peculiarmente amazônico, mas universalmente conecta-se às memórias do homem e sua relação com a natureza. Portanto, o artigo levanta questões norteadoras acerca de uma suposta notoriedade eficiente quando métodos para o processo de leitura são postos em ação, denominados por Cosson como Sequência Básica. Como questão problematizadora da abordagem questiona-se que possíveis respostas podem ser oferecidas pelos leitores diante desse tratamento diferenciado a partir da leitura fantástica?

Letramento literário: um conceito cossoniano

O livro *Letramento Literário: Teoria e Prática*, com autoria de Rildo Cosson teve sua primeira edição publicada pela Editora Contexto em 2006 e reedição em 2010. O texto surgiu com o intuito de refletir sobre as práticas escolares usuais, quanto às propostas de leitura literária, após questionamentos de alunos e professores sobre o ensino de literatura voltado para a apreensão de características dos períodos literários ou como instrumentos didático-pedagógicos. Sob tais circunstâncias de abordagens, a literatura passa a ser apenas um componente

curricular escolar obrigatório e decorativo, esvaziada do propósito de promover o contato significativo entre leitor e texto literário.

O tratamento dispensado ao texto literário na sala de aula distancia o leitor da experiência de se apropriar da literatura, em um processo contínuo de produção de sentido. Com a exclusão dessa experiência, as obras passam a ser, equivocadamente, instrumentos de leitura, na medida em que o leitor exercita obrigatoriamente o ato de ler como atividade pragmática de decodificação. Acerca da quantidade e qualidade da leitura da literatura, Cosson ressalta: “mais importante que a simples oposição entre quantidade e qualidade é a competência de leitura que o leitor desenvolve dentro do campo literário, levando-o a aprimorar a capacidade de interpretar e a sensibilidade de ler em um texto a techedura da cultura” (2016, p. 104). Assim, pode-se afirmar que a quantidade de literatura lida relacionada ao letramento formal que perpetua sobre o ensino básico “arcaico” constitui de forma intangível a real apropriação dos sentidos que a literatura tende a proporcionar. Segundo o autor:

Com tanta variedade, a literatura não só pode atender a demandas muito específicas de leitura como também permite ao leitor calibrar sua leitura de acordo com a capacidade de compreensão, sem que ele perca seu interesse pelo texto, pois uma temática ou registro textual apresenta uma série de gradações de dificuldade em suas realizações concretas havendo obras mais ou menos elaboradas dentro de um mesmo tipo de texto. Além disso, o trânsito entre diferentes textos é facilitado pela base comum ficcional e/ou poética que sustenta o discurso literário, de tal modo que, ao mesmo tempo que desafia o leitor, a literatura lhe proporciona meios de enfrentar esse desafio com sucesso (COSSON, 2010, p. 49-50).

Portanto, há o entendimento de que ler literatura é uma habilidade que se aprende em um processo contínuo, trata-se de uma experiência de linguagem mobilizada pelo leitor na apreensão de um mundo feito de palavras. O texto literário possibilita ao leitor o contato com uma multiplicidade de formas e pluralidade de temas inerentes à dimensão humana. Essa multiplicidade discursiva e de estrutura textual propicia diferentes modos de apreensão e de leitura que levam o leitor a construir, negociar e reconstruir significados. Depois que o leitor se apropria da obra, toma-a para si com o seu real entendimento, ele também é capaz de fazer assimilações com seu contexto histórico-social.

Sob essa perspectiva, o letramento literário é “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON, 2014, p. 17). Estes sentidos trazem ao leitor uma leitura única e prazerosa, sendo despertadas

habilidades de materializar intensamente os sentidos humanos. Um dos objetivos maiores do letramento literário é formar “um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive” (COSSON, 2014, p. 106). Ademais, destaca que o letramento literário tem a proposta de formar leitores literários que devem apropriar-se de forma autônoma das obras e do próprio percurso de leitura, o exercício de leitura individual torna-se social, o leitor não somente passa a ter o contato com o texto em si, mas a interagir com o texto, assimilando com as ações que o remetem à sociedade.

Ao encontro das concepções de Todorov (2016, p. 66) “[...] a função da literatura é criar, partindo do material bruto da existência do real, um mundo novo que será mais maravilhoso, mais durável e mais verdadeiro do que o mundo visto pelos olhos o vulgo”. A literatura tem a capacidade de mostrar ao leitor outras possibilidades, diferentes olhares e diferentes leituras a partir do concreto que irá proporcionar ao leitor uma criação de um novo mundo. Considerando essa dimensão, de acordo com Street (2014) o letramento não necessita ser associado à escolarização ou pedagogia, o termo “letramento” não se limita ao contexto escolar, pois o uso de habilidades sociais deve se estender para o uso em comunidade. Sobre a especificidade do termo, Cosson afirma:

O letramento literário possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência literária, o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele difuso na sociedade (COSSON, 2014, p. 12).

Compreende-se que a ideia de letramento literário sugere um processo de leitura não resumido ao ensino de um conteúdo que emprega o texto literário como suporte didático-pedagógico. Assim, para que efetivamente aconteça a interação entre a obra e o leitor, Cosson propõe a “sequência básica” como sistematização que abrange tal perspectiva de prover a experiência literária.

A Sequência Básica (SB), sugerida por Cosson, é dividida em quatro momentos que incluem: a motivação em que o futuro leitor se posiciona quando questionado diante do tema, servindo como núcleo de preparação para inserir-se no texto; seguida pela etapa de introdução quando obra e autor são apresentados com informações básicas que afirmem importância e justifiquem a escolha do

texto. Em terceiro lugar, o ato de leitura deve ser realizado de maneira em que o leitor explore todo objeto-livro e questões em torno da temática sejam esclarecidas para que possíveis dificuldades sejam sanadas, auxiliando na formação leitora, ressaltando que a leitura pode ser feita em qualquer lugar onde o leitor sinta-se confortável. Posteriormente, ocorre a interpretação que significa a construção de sentidos que envolvem a externalização da leitura, isto é, seu registro. Segundo o autor, não há restrições para as atividades de interpretação, contudo é importante preservar o caráter do que foi lido. Trata-se de um momento que se configura em uma oportunidade para o leitor “fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita. Além disso, nada mais lógico do que transformar em palavras aquilo que foi provocado por palavras” (COSSON, 2012, p. 64).

Para realização da sequência básica, é preciso que haja a seleção de textos norteada pelo princípio da diversidade. É importante lembrar que a obra contemporânea é aquela escrita e publicada em determinada época e a atualidade é o que essa obra significa para o leitor independente do tempo, além disso, o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura. Assim, “toda leitura possui um grau inerente de progressividade que vem da incorporação da presente leitura à história do leitor” (COSSON, 2010, p. 46).

Os textos literários estruturam-se em prosa e poesia e conduzem o leitor a estabelecer relações entre a ficção e o seu mundo real, espelhando-se nas insólitas vivências das personagens buscando explicações naturais ou sobrenaturais. Na perspectiva de seleção de textos, é possível ressaltar as formulações de Tzvetan Todorov (2004) quanto à literatura que transporta o leitor para um solo prosaico às suas vivências, nas quais não há personagens abstratos, frente a acontecimentos inexplicáveis na realidade. O leitor encontra-se provocado com a incerteza entre fatos integrantes do real ou criação do imaginário que, Todorov chama de “hesitação”, em consonância com a afirmação de Cosson (2010) que o texto escolhido está sempre relacionado a uma demanda específica a qual o leitor deseja, tem necessidade de conhecer, viver ou compreender.

Contextualizando: a literatura fantástica no conto “Acauã”

O ser humano desde a sua existência em tempos remotos, no aprendizado e contato com a linguagem, já cultuava socialmente fatos e mitos que permeavam

o imaginário dos povos na procura por explicar relatos intrigantes que se transformaram nas conhecidas lendas e contos. O surgimento da literatura no continente Europeu desencadeou-se a partir de tais histórias que se fundiram na criação de textos ficcionais. As publicações literárias na Idade Média estruturavam enredos que deveriam surtir efeito moral aos leitores, os textos continham o intuito de assustar causando o temor do que não fosse o “politicamente correto”, em consonância com a estrutura dos primeiros clássicos infantojuvenis.

O conto fantástico produz um efeito particular ao proporcionar o envolvimento do leitor ao suspense da narrativa. Quando se tem o contato com essa literatura, desperta-se a imaginação sobre acontecimentos que normalmente não são vistos, mas que podem ser imaginados. A ocorrência de hesitação deve-se aos acontecimentos sobrenaturais, inexplicáveis e estranhos nos traços de realidade na obra, induzindo o leitor “a considerar o mundo das personagens como um mundo de criaturas vivas e a hesitar entre uma explicação natural e uma explicação sobrenatural dos acontecimentos evocados” (TODOROV, 2004, p. 39). Ao iniciar a leitura de uma narrativa fantástica, a narrativa pede ao leitor que não seja resistente com o novo mundo que ali é apresentado, e que ele possa entrar neste mundo aceitando os elementos sobrenaturais para ir ao ápice do enredo.

De acordo com Vax (1972, p. 8) “a narrativa fantástica, pelo contrário, gosta de nos apresentar, habitando o mundo real onde nos encontramos, homens como nós, postos de súbito em presença do inexplicável [...] o fantástico nutre-se dos conflitos do real e do possível”. A literatura fantástica possibilita pensar em situações inimagináveis que ocorrerem no mundo real, permitindo experiências sobrenaturais a partir da realidade e seu espaço, na qual as irrealidades não são visualizadas. Nas diferentes sociedades em torno do mundo, surgiram histórias que se perpetuam e são recontadas na atualidade. Na literatura brasileira, identificam-se traços conjugados aos costumes culturais de determinadas regiões, o contexto amazônico aparece em cenários e personagens nativos. Sobre esse aspecto, Lovecraft afirma:

O escritor leva o leitor ao pavor. Por mais assustadoras que possam ser, as histórias terríveis dão satisfação, no sentido amplo do termo. A identificação com os personagens proporciona vivências por delegação, sensações e calafrios, e o suspense pode ser tensão ou têsão, o corpo em suspensão, um doloroso prazer. Isto explica a adesão a este tipo de leitura, permeada de gozo (LOVECRAFT, 2008, p. 11).

Nesse contexto, Inglês de Sousa destaca-se na escritura de obras como *O Cacaulista* (1876) e *História de um Pescador* (1876), ambas sob pseudônimo Luís Dolzani. *O Missionário* (1891) tornou Inglês de Sousa reconhecido pela obra aclamada criticamente, texto que exaltou a natureza local de uma cidade no interior do Pará com fiel observação. Inglês de Sousa escreveu no período entre o realismo-naturalismo, sendo considerado um dos introdutores do naturalismo no Brasil com o romance *O Coronel Sangrado* (1877), trazendo para a obra uma representação da sociedade amazônica no século XIX. Contudo, a escrita de Sousa teve como marca principal as descrições da natureza regional, da vida e da cultura amazônica. Filho do desembargador Antônio Rodrigues de Sousa e de Henriqueta Amália de Góis Brito, Herculano Marcos Inglês de Sousa nasceu no município de Óbidos localizado no Estado do Pará, em 28 de dezembro de 1853. Foi membro fundador da Academia Brasileira de Letras em 1896 possuindo a cadeira número 28. Faleceu no Rio de Janeiro em 6 de setembro de 1918, deixando o legado de exaltação às memórias da cultura ribeirinha, amazônica e do contato homem-natureza universalmente.

A última publicação de Inglês de Souza, considerada uma das principais, é a obra *Contos Amazônicos* (1893) constituída por nove contos: *O voluntário*; *A feiticeira*; *Amor de Maria*; *Acauã*; *O donativo do capitão Silvestre*; *O gado do valba-me Deus*; *O baile do judeu*; *A quadrilha de Jacó Patacho* e *O rebelde*. As narrativas realçam marcas expressivas das localidades ribeirinhas entre o Rio Tapajós e Rio Amazonas, no Pará, com características e termos peculiares na representação da fauna e da flora da região. Independentemente do texto ter sido elaborado há mais de um século, ainda é possível identificar a luta por sobrevivência do homem ribeirinho, ressaltando a ausência de assistências básicas e fundamentais em comunidades rurais (hoje municípios) como Alenquer, Santarém e Óbidos, lugares de vivência do autor, além de espaços e cenários onde se passam os contos da obra. Dentre as características latentes, tanto em *Contos Amazônicos*, quanto na escrita literária de Inglês de Sousa, estão as narrativas mitológicas da região amazônica. Ao elencar tal aspecto, o conto “Acauã” possibilita essa identificação do início ao fim do enredo.

Acauã ou Falcão Cachinans é um pássaro que se alimenta de serpentes e ressoa um longo grito similar ao chamado “Acauã” ao encontrar sua presa (sendo esta a origem do nome popular da ave). O ataque acontece quando outro Acauã corresponde ao sinal sonoro para encurralar a vítima em trabalho duplo,

assombrando o imaginário de povos tapuias que acreditam que o canto do pássaro contagia negativamente aqueles que o ouvem.

O conto traz a história de Vitória, filha adotiva do Capitão Jerônimo Ferreira na pacata comunidade ribeirinha de São João Batista de Faro – Pará no século XIX, encontrada em uma noite sombria na volta de uma caçada que o personagem fez para distrair-se do luto por perder sua esposa e ter de criar a filha biológica Ana, de apenas dois anos de idade. Vitória foi encontrada por Jerônimo dentro de uma espécie de canoa que boiava no rio, após o Capitão cair sem sentidos diante de estranhos raios e ruídos como clamores assustadores, constatados por ele que se tratava da colossal sucuruji, a Cobra Grande do fundo de rios e lagos, em laborioso parto que o fez trêmulo a ponto de não conseguir benzer-se. Com o impacto do desmaio, ainda espantou um pássaro que saiu a gritar acauã. Vitória cresceu saudável, de personalidade e físico extremamente fortes e olhar intimidador, passava horas fora de casa, ao contrário de sua irmã Ana que estava sempre pálida e de aspecto enfermo, constantemente isolando-se no quarto.

O clímax da narrativa ocorre quando Ana, aos quinze anos, desiste do casório arranjado com um fazendeiro, o qual prometeu vingar-se pela desfeita. Jerônimo ainda insistiu em casar a filha com Ribeirinho, porém, mesmo com o casamento organizado, Ana sempre demonstrava irritação a tudo, gerando suspeitas para alguns de que estaria enfeitiçada, enquanto Vitória mantinha-se calada diante de toda a situação. No dia da celebração, a ausência da irmã adotiva já causava estranhamento aos convidados, além de que Ana pareceu mais contente e aliviada no cortejo para o início da cerimônia. Inesperadamente, Vitória surge irreconhecível de pé na porta da sacristia com cabelos de serpentes, assim como sua língua bipartida, tez verde negra e narinas dilatadas, fixando o olhar em Ana que caiu em agonia, convulsões e palidez. Ao chamar Acauã, foi correspondida por outra voz vindo do alto do telhado, todos horrorizados confirmavam o fenômeno místico.

De acordo com a superstição indígena, há um antigo relato de que uma jovem índia contagiou a irmã com os males de Acauã e que todas as índias que a visitavam também passaram a sentir os mesmos problemas de ambas: convulsões ao chamar pelo nome da ave e rasgar o próprio peito com as unhas e agitações ao que aparentavam arrepios percorrendo pelo corpo. Como uma espécie de tratamento para curar os danos causados pelo animal, o pajé daquela tribo incensava com a fumaça de um charuto e misteriosa oração sob as irmãs nas redes

onde repousavam. Ainda com a passagem dos anos, a lenda Acauã causa medo e supostos danos às jovens indígenas, correndo o risco de se transformarem em mulheres frias, de olhar profundo e condenadas às convulsões que involuntariamente a fazem chamar repetidamente Acauã.

Através dessa lenda tapuíá, Inglês de Sousa constitui um conto fantástico baseado nos relatos mitológicos da ave. O conto reativa memórias do folclórico, não apenas amazônico, mas do histórico brasileiro pelo realce do que se entende por conexão entre obras de caráter fantástico. Concordante à afirmação de Cosson (2010) quando dito que o “autor como leitor implica que a posição de leitor anteceda a de autor, logo um autor jamais escreve um texto novo, mas sim reescreve suas leituras em um novo texto” (2010, p. 61). A presença explícita ou implícita de elementos de outros textos e a relação contextual do leitor-autor com as obras evidenciam referências filtradas com a experiência leitora. Partindo desse conceito de Cosson, é possível considerar as lendas e os contos amazônicos (ou mesmo universais) como antecedentes do leque de narrativas fantásticas, abrindo parênteses às possibilidades de estímulo à leitura pela intertextualidade apresentada nas obras literárias.

Letramento literário: um caminho produtivo pelo conto fantástico “Acauã”, de Inglês de Sousa

A hesitação no ato de leitura é crucial na literatura fantástica como objeto de leitura. Os componentes utilizados em narrativas fantásticas propõem a duplicidade entre fatos verídicos e a imaginação criativa, bem como instigam os leitores à curiosidade em saber mais sobre determinados temas. Ao encontro do que afirma Cosson (2010, p. 29): “O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras”. A leitura da literatura fantástica tem o potencial de mobilizar esse envolvimento no leitor, pelas possibilidades de ressignificação suscitadas nas etapas de leitura. Com vistas a atingir o êxito na leitura, é fundamental que as potencialidades do texto literário sejam exploradas ao máximo, por meio da plurissignificação gerada pelos elementos da narrativa, dos diálogos intertextuais e das relações com o contexto histórico e social dos leitores. Entram em jogo, nesse processo, as relações estabelecidas pelo leitor quando processa o texto, no ato de decifração dos elementos que constituem a narrativa. O centro desse processamento são as

inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo.

Na sequência básica proposta por Cosson (2010), as potencialidades do texto literário são exploradas na motivação, que prevê a preparação do leitor, na introdução, a partir dos elementos paratextuais, na leitura, por meio do encontro entre texto e leitor e na interpretação, no processo de construção dos sentidos do texto. A literatura, no ato de leitura, promove memórias inconscientes que são ativadas conforme novas leituras são realizadas, por meio de diferentes gêneros e tipologias textuais. Portanto, é fundamental que sejam criadas condições que propiciem o encontro do leitor com o texto literário, por meio de uma constante busca de construção de sentidos. No conto “Acauã”, essa busca se instaura na atuação dos elementos que constituem a narrativa, pelo estranhamento provocado pelo fantástico na construção do enredo. No conto, as relações intertextuais são evocadas, especialmente pela presença do elemento mítico representado pela cobra grande.

A literatura fantástica, mediante à proposta de tensão e estímulo de sensações, desperta o resgate de lembranças estruturais coletivas, ainda que inverossímeis, essas lembranças transformam a leitura mais reflexiva e questionável. A atuação do leitor nesse processo de apreensão serve de base para a ampliação do conhecimento, por meio dos percursos percorridos pelo discurso literário. O conto “Acauã”, por meio dos seus elementos de composição, referencia a lenda indígena que atravessa gerações, fazendo parte das inúmeras lendas e mitos ao redor do mundo e que agrega diferentes áreas de estudo quanto aos relatos em cenário amazônico e ribeirinho. Nesse sentido, Cosson ressalta: “o uso do contexto como categoria não se restringe ao campo literário; ao contrário, alcança áreas tão diversas quanto a biologia, a linguística, a história, a filosofia, a psicologia, a antropologia, a economia, neurociência, entre outras” (2010, p. 57). O que é interpretado pelo autor como “ponto local” e “ponto global” corresponde, respectivamente, ao âmbito de interação e às condições culturais e sociais de produção de sentido:

[...] diz respeito ao leitor e sua interação com a obra, sendo, portanto, um elemento sempre variável posto que depende de cada leitor em suas diferentes leituras no tempo e no espaço. Já o contexto global pode ser assimilado ao contexto de enunciação da obra, que uma vez dado acompanha de maneira implícita ou explícita as várias leituras que dela podem ser feitas (COSSON, 2010, p. 57).

Esses pontos possibilitam que a literatura alcance os mais diversos públicos, em diferentes tempos e espaços. Na perspectiva do letramento literário, interpretar pressupõe instaurar o diálogo com o texto, tanto por meio do contexto que o texto oferece, quanto pelo contexto que o leitor traz consigo. A leitura adquire sentido na convergência desses dois contextos. O contexto ficcional ofertado pelo conto fantástico amplia essas possibilidades de apreensão pelo estranhamento provocado com a suspensão do real, com a hesitação gerada e pelas relações intertextuais. Nesse sentido, a leitura literária passa a abranger necessidades através da narrativa constituída por elementos que tecem os fatos da vida real integrados às magias que dispendem imaginação e criatividade fluida. Em consonância com Todorov:

A relação com o mundo encontra-se, assim, tanto do lado do autor, que deve conhecer as realidades do mundo para poder “imitá-las”, quanto do lado dos leitores e ouvintes, que podem, é claro, encontrar prazer nessas realidades, mas que delas também tiram lições aplicáveis ao restante de sua existência (TODOROV, 2016, p. 46).

A sequência básica do letramento literário busca mediar esse circuito de leitura que envolve o contato direto e nítido do leitor com a obra, que o leva a interagir com o mundo do autor e com o contexto em torno dele e com as experiências intertextuais de leitura ou humanas que se assemelham de forma atemporal com a trajetória daqueles que o leem. No caso do conto “Acauã”, esse aspecto é notório, posto que Inglês de Sousa possuía uma escrita peculiar, marcada por suas vivências em localidades ribeirinhas do bioma amazônico. Em seus escritos, o autor reativa seus aprendizados como ouvinte e leitor das mitologias que pairam nessas regiões, transformando suas obras em peças do quebra-cabeça sobrenatural ativo no imaginário coletivo. O “identificar-se” com o que fora lido, a atração que esse caráter ficcional causa nas pessoas tem o poder de gerar reações involuntárias. Personagens misteriosos ou que são introduzidos a tais situações no enredo da narrativa sugerem um clima de suspense e tensão na busca pelo desfecho:

[...] a agitação de Vitória era extrema. Entrava a todo o momento no quarto da companheira e saía logo depois com as feições contraídas pela ira. Ausentava-se da casa durante muitas horas, metia-se pelos matos, dando gargalhadas que assustavam os passarinhos. Já não dirigia a palavra a seu protetor nem a pessoa alguma da casa (SOUSA, 2008, p.57).

A manutenção do suspense que conduz o leitor na busca pelo desfecho revela que a motivação, etapa primeira da sequência básica, prepara o leitor para receber o texto, não atua para imobilizar o leitor, muito menos tem o potencial de silenciar o texto. Trata-se de uma etapa que pode até influenciar nas expectativas do leitor, porém não é suficiente para determinar a leitura. De acordo com Todorov (2016), em sua atuação, a literatura tem a capacidade de aproximar e levar as pessoas a pensar, refletir e entender sobre acontecimentos inexplicáveis, que se materializam em diferentes registros e interpretações.

A tessitura que constitui o conto amazônico é rica de componentes narrativos mobilizadores de compreensão crítica que podem ser explorados e renovados a cada leitura e releitura. A carga mitológica encontra-se não apenas na lenda de Acauã, mas também na mais famosa história da cobra grande presente em diversas recontagens literárias e reconhecida fora do ambiente amazônico. As possíveis relações intertextuais com essa lenda instauram um diálogo com o conhecimento remoto do leitor, por meio de elementos que constituem seu contexto cultural. É nesse sentido que Paulino e Cosson ressaltam a liberdade que o leitor vivencia mediante a experiência com a literatura. Trata-se de uma experiência que “proporciona uma forma singular, diferenciada de dar sentido ao mundo e a nós mesmos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 70). Os sentidos construídos com o conto fantástico revelam esse confronto com o sobrenatural. O conto “Acauã” apresenta uma protagonista híbrida, que se estende à lenda da sucruji e abre espaço para outro conto paralelo à Cobra Grande, possíveis diálogos que enriquecem o ato da leitura.

Em consonância com o procedimento metodológico proposto pela etapa da leitura na sequência básica, enriquece esse processo a realização de leituras paralelas que dialogam com a leitura maior. Segundo Todorov (2016):

Quando passamos da perspectiva da produção para a da percepção, aumentamos a distância que separa a obra do mundo do qual fala e sobre o qual age, já que se quer percebê-la a partir de então em si mesma e por si mesma. [...] O artista deixa de produzir suas obras mediante a encomenda de um mecenas, destinando-as então ao público que as adquire: é o público quem passa a ter as chaves de seu sucesso (TODOROV, 2016, p. 35).

O circuito de leitura que ocorre frente à literatura fantástica, no ápice desse processo proposto em uma sequência básica de letramento literário, abre um espaço maior para o conto “Acauã”, no sentido de ampliar as possibilidades

de explorar a presença do fantástico na narrativa e suas relações intertextuais. As potencialidades do conto também se sobressaem na presença de elementos culturais que suscitam no leitor uma apreciação crítica perpassada pelas percepções do seu contexto. É possível conhecer e comparar fatos de diferentes épocas, com o tempo em que o texto fora produzido e com a atualidade de quem o lê. A hesitação também pode ocorrer dessa maneira, pelos estranhamentos das condições de vida do século XIX que surgem sutilmente conforme a fruição da leitura. Algumas questões podem ser compartilhadas e debatidas em grupo, mas o mais importante é a bagagem das experiências humanas que o leitor fora capaz de guardar no seu pessoal. Independente de idade biológica, a leitura estrutura a sensibilidade crítica para formar opiniões, saber fazer escolhas, visar novas possibilidades, perspectivas e autoconhecimento. Assim, a sequência básica faz a mediação desse processo de leitura e de interpretação dialógica, segundo ressalta Cosson (2010, p. 40): “O centro desse processamento são as inferências que levam o leitor a entretecer as palavras com o conhecimento que tem do mundo. Por meio da interpretação, o leitor negocia o sentido do texto, em um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade”. Assim, a interpretação, a quarta etapa da sequência básica, está relacionada ao que escreveu o autor, ou seja, a obra, à leitura realizada pelo leitor e às convenções que de certa forma regulam a leitura em determinado contexto histórico-social. Nessa atuação, o leitor realiza tarefas no ato da leitura que o levam a interagir, compreender e atribuir sentidos ao texto. Por meio da atuação das personagens no conto “Acauã”, múltiplas possibilidades de significação podem ser construídas e relacionadas com outros textos e leituras.

A fantasia tem o poder de atração em toda a manifestação cultural, o conto fantástico grafado e/ou oralizado “brinca” com quem o lê e/ou ouve, a lenda por si mesma produz o mistério que permeia a realidade por gerações, a sua adaptação no conto fortifica o efeito literário na construção leitora. “Acauã” é um texto que revigora os saberes explícitos quanto ao contexto amazônico/ribeirinho, também se transforma em mediador do conhecimento geral e comum ativando o modo somatório apenas com o registro, argola da corrente que segue a cada “leitor-ouvinte” no seu contato. A literatura “incorpora de maneira única os diversos discursos e estruturas textuais de uma sociedade” (COSSON, 2010, p. 49). O conto “Acauã” é narrado com verossimilhança, as personagens têm consciência da lenda em torno da ave, quando Vitória mostra-se indiferente às melancolias da irmã Ana, conforme ocorre nas superstições e crenças da

realidade humana em desventuras sem explicação. Sobre a presença dessa lenda no imaginário amazônico, Loureiro (2001) ressalta que o mito da cobra-grande faz parte do conjunto de elementos que compõem os relatos da Amazônia. Segundo o autor, há numerosas variantes narrativas desse mito, que configura as imagens dos rios da Amazônia, dotado de poder fantasmagórico que se transfigura em diferentes formas.

A literatura, de acordo Todorov (2016), pode ser acalento para alma, representando as emoções que todos os seres humanos são submetidos arbitrariamente, sem compromisso em passar uma mensagem direta e estável a uma situação real. Os estudos formulados por Todorov, sobre o efeito causado no leitor através do texto fantástico, trazem a grande relevância dessa literatura para promover a experiência estética no leitor, por meio da leitura literária.

A relação entre a análise dos elementos que constituem o conto “Acauã” e os possíveis efeitos produzidos no ato da leitura revela-se no conto por meio da sua identidade de literatura fantástica. Essa característica pode se converter em um elemento facilitador para a apreensão da obra, conforme propõem as etapas metodológicas da sequência básica na perspectiva de Cosson. A recontagem fantástica de “Acauã” ganha relevância no processo de letramento literário, pois se trata de uma narrativa que envolve seus leitores podendo remeter às lembranças ligadas às suas histórias e contextos culturais. A recontagem é uma atividade inerente à interpretação, posto que é uma forma de externalização da leitura, ou seja, é seu registro. Nesse sentido, Cosson (2010, p. 68) pontua: “O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita”. As possibilidades de registro da interpretação em “Acauã” se diversificam pela incorporação do mito na narrativa. É o que suscita a leitura de “Acauã”, por meio da relação do homem com a natureza, que é geradora de crenças, encantamentos e devaneios com a fauna e a flora da Amazônia.

Em resposta ao questionamento apresentado na introdução, é possível afirmar que o trabalho com o gênero fantástico, como prática significativa de leitura literária, possibilita ao leitor responder às demandas inerentes a cada etapa de leitura proposta pela sequência básica do letramento literário. Em uma atitude responsiva, na etapa da motivação o leitor é instigado buscar significados no título do conto, por meio de relações de significado com outras narrativas. Na etapa da introdução da obra, a partir de inferências do seu contexto histórico-social e de leituras, as possíveis respostas do leitor são mobilizadas na

busca de compreender o contexto de produção do conto e o lugar de fala do autor. No momento da leitura, dá-se o esperado encontro entre texto e leitor, ao encontro da definição de letramento literário “como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). No momento da leitura, esse processo de construção de sentido se instaura com mais profundidade.

O encontro com o cenário peculiar representado no conto, as complexidades que perpassam as personagens, suas ações e reações diante do inusitado que a narrativa lhes apresenta são elementos que acionam as percepções do leitor e se concretizam em suas interpretações. Na última etapa, a da interpretação, toda a subjetividade do encontro entre leitor e o conto “Acauã” concretiza-se na expressão da palavra, no registro dos sentidos construídos mediante a leitura. O êxito para a obtenção dessa atitude responsiva do leitor tem como premissa o trabalho de mediação pedagógica em consonância com uma proposta de promover um tratamento diferenciado para o texto literário na sala de aula. Contudo, é importante também considerar que: “O letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Assim, o que prevalece é o princípio da apropriação, o ato do leitor incorporar, significar e ressignificar o que a literatura tem a oferecer. No caso da literatura fantástica, esse processo se intensifica a cada encontro.

Considerações finais

A proposta de abordar sobre possibilidades de direcionar um tratamento diferenciado à leitura do conto fantástico é perpassada pela reflexão inicial sobre o processo de apropriação da literatura. Esse processo é concebido como uma via de mão dupla, com vistas às respostas interpretativas do leitor, em seu processo dinâmico de construção de sentido, a partir do que o texto lhe oferece e ele leva para a apreensão do texto. Dessa forma, trata-se de uma reflexão que aponta para possíveis caminhos para explorar as potencialidades do conto fantástico “Acauã” na perspectiva de promover o letramento literário. Portanto, é uma abordagem que não tem a pretensão de esgotar a discussão, mas abre para outras possibilidades que possam transitar para o campo da aplicação.

O direcionamento com nuances de significação para a leitura do conto fantástico vai além das limitações que apenas privilegiam, em primeiro plano, o tamanho do texto em detrimento de sua qualidade estética. Esse percurso é norteado pelo entendimento de que a produção de sentidos perpassa diferentes momentos da leitura, acionando no leitor uma atuação dinâmica diante estranhamento provocado pelo fantástico. Logo, em consonância ao que propõe a sequência básica do letramento literário, a recontagem fantástica, fruto da interpretação, não se configura como resultado mecânico, a atender a mera execução de uma tarefa, mas como registro dos sentidos construídos e mobilizados durante as diferentes etapas de exploração do conto.

Portanto, um tratamento diferenciado na exploração do texto fantástico torna-se produtivo pelo ato fluido e prazeroso da leitura. Trata-se de uma perspectiva que gera a possibilidade de promover a leitura literária na sala de aula, para além da limitação de realizar atividades complementares do currículo da disciplina de língua portuguesa. Quanto mais proximidade o leitor tiver com a experiência de linguagem que é a literatura, mais capacidade ele terá para experienciar o mundo feito de palavras e, assim, mais leituras serão realizadas, retomadas e ressignificadas. Os aspectos de literariedade do conto fantástico, que colocam em suspense o verossímil e exploram o caráter imagino, promovem a naturalização desse processo.

Dessa forma, a presença da literatura fantástica é fundamental na seleção de textos para a heterogeneidade do público leitor. As etapas propostas pela sequência básica mediam uma possível inserção exitosa do gênero entre leitores iniciantes, de forma a proporcionar a formação do gosto de leitores em diferentes estágios de apreensão. Oferecer a liberdade na leitura é a chave para o desenvolvimento pessoal de sujeitos sociais ativos e críticos que desvelam, nos universos criados pela literatura fantástica, uma forma prazerosa de compreender o mundo.

Referências

CADEMARTORI, Lígia. **O que é Literatura Infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. São Paulo: Contexto, 2010.

LOVECRAFT, Howard Philip. **O Horror Sobrenatural em Literatura**. Tradução de Celso M. Paciornik. São Paulo: Iluminuras, 2008.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: Um Tema em Três Gêneros**. Autêntica Editora. Ed. 3°. São Paulo: 2007.

SOUSA, Inglês de. **Contos Amazônicos**. Ed. Martin Claret, 2008.

STREET, Brian. **Letramentos Sociais: Abordagens Críticas do Letramento no Desenvolvimento, na Etnografia e na Educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

TODOROV, Tzvetan. **A Literatura em Perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2016.

VAX, Louis. **A Arte e a Literatura Fantástica**. Arcádia, 1972.

“VENHA VER O PÔR DO SOL”: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO COM O CONTO DE LYGIA FAGUNDES TELLES

Cleiza Teixeira da Silva Souza
Iza Reis Gomes Ortiz

INTRODUÇÃO

Entre os problemas que atualmente a escola enfrenta, a formação de leitores e, mais especificamente, a formação do leitor literário por meio do ensino da literatura tem se tornado um desafio de grandes proporções. No cenário atual, sabemos que o trabalho com a literatura nas escolas tem sido negligenciado, de forma que o efetivo contato do leitor com o texto literário e a experiência estética foram substituídos pelo ensino de características dos períodos literários. Essas práticas de ensino têm se mostrado insuficientes para formação de leitores literários, pois impossibilitam uma efetiva apropriação do texto literário na sala de aula, procedimento prioritário para que esse processo de formação se desencadeie. Priorizar esse contato e essa experiência é uma orientação contemplada nos PCNs quando ressaltam a importância do letramento literário nos termos: “[...] faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária” (BRASIL 2006, p. 55). Torna-se necessário, portanto, ultrapassar as práticas que limitam o acesso à literatura na sala de aula.

Com base nessa perspectiva, este estudo apresenta como questões norteadoras duas indagações, cujas respostas apontam para o horizonte almejado: É possível dispender um tratamento diferenciado à especificidade do texto literário por meio de uma proposta que ultrapasse as práticas escolares usuais, as quais reduzem a leitura literária a um processo mecânico de identificação de modelos? Que respostas são oferecidas pelos alunos mediante esse tratamento diferenciado?

Partindo dessa perspectiva, trabalhamos com a hipótese de que por meio da aplicação da metodologia da sequência básica do letramento proposto por Rildo Cosson é possível proporcionar aos alunos uma experiência estética. Levando isso em consideração escolhemos o conto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles, para com ele propor uma experiência de letramento literário.

Partimos do pressuposto de que a partir do efetivo contato com o texto, os alunos se apropriariam do conto e revelariam relações de conhecimento do mundo, da vida e do outro, bem como suas relações com contexto o histórico e social em que vivem e convivem.

A base teórica deste estudo funda-se na proposta do letramento literário, desenvolvida por Rildo Cosson (2016). A partir dessa perspectiva de letramento, nosso objetivo geral constituiu-se em aplicar a metodologia da sequência básica com a leitura do conto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles, com os alunos do 8º ano de uma escola da rede estadual de ensino no município de Porto Velho. A proposta foi desenvolver uma sequência didática que permitisse aos alunos (re)conhecer as especificidades do texto literário. Como objetivos específicos buscamos compreender melhor o significado e a extensão do Letramento Literário, discutindo formas de aplicação em sala de aula. Intencionamos também apontar a importância da superação ou da ampliação das práticas escolares usuais no que diz respeito ao trabalho com textos literários, sugerindo possibilidades alternativas de trabalho. Além disso, buscamos compreender o funcionamento de uma sequência didática e sua função na promoção do Letramento Literário.

Para a realização deste estudo, pautamo-nos nos pressupostos que caracterizam a pesquisa-ação. Tomando como apoio aos pressupostos de Thiollent (2007), a orientação metodológica da pesquisa-ação não se constitui apenas como um ato de observar e escrever, mas, sobretudo, agir, produzir informação e conhecimento efetivo. Com vistas a atingir o objetivo proposto, adotamos como procedimento metodológico inicial uma pesquisa bibliográfica acerca dos pressupostos teóricos do Letramento Literário, seus fundamentos, perspectivas e metodologia. Essa fase foi fundamental para a apropriação da base teórica que norteou a aplicação da sequência didática da pesquisa. Complementou esse percurso metodológico, um estudo exploratório do espaço escolar no sentido de identificar o lugar ocupado pela literatura e as vias de acesso ao texto literário em sala de aula. A definição do campo de atuação foi uma turma do oitavo ano na Escola do Ensino Fundamental e Médio Professor Orlando Freire, pertencente à rede pública estadual de ensino, localizada no bairro Lagoa na cidade de Porto Velho.

A sistematização dos dados apresentados segue a sequência estrutural de uma abordagem teórica sobre as concepções de letramento, seguida das relações conceituais que envolvem a literatura e o Letramento Literário. Construída essa

base de sustentação, apresentamos a exposição, descrição e análise da pesquisa mediante a aplicação da sequência didática, a qual serviu de *corpus* para a elaboração deste estudo.

Concepções de letramento

A palavra letramento, segundo Magda Soares (2010) foi incorporada no vocabulário dos educadores e linguistas brasileiros dedicados aos estudos da alfabetização nas últimas décadas do século passado, mas só apareceu pela primeira vez nas publicações dos anos de 1986. A autora conceitua o letramento como o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, de modo que o letramento é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 2010).

Essa conceituação inicial nos revela que letramento é bem mais do que saber ler e escrever. Como ressalta Soares: “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2010, p.72). Quando a pessoa é alfabetizada, adquire a capacidade de ler e escrever, porém nem sempre ela consegue realizar uma prática de leitura no social. Em contrapartida, a pessoa letrada domina as técnicas de ler e escrever exigidas em diferentes contextos sociais. Assim, o “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é o que designamos como letramento. A autora ainda ressalta que “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural” (SOARES, 2010, p. 48-49). Assim, o conceito apresentado amplia de forma significativa as funções da leitura e da escrita, a partir da atuação dos sujeitos na sociedade.

As práticas de letramento que envolvem o ensino de língua portuguesa representam, segundo Silva (2007), apenas uma forma de letramento. No entanto, há outras formas que se constituem em espaços diferentes da sala de aula e em contextos sociais diversos. Nesse sentido, Silva afirma: “As formas de letramento escolares constituem apenas uma forma de letramento, aceitas e legitimadas socialmente, em oposição a outras formas de letramento que são marginalizadas” (2007, p. 42). As diferentes formas de letramento trazem em sua

essência a marcas de práticas sociais que dão visibilidade a diferentes contextos de acesso à informação.

É nessa perspectiva que Roxane Rojo (2009) fala de letramentos múltiplos, fazendo referência às demandas que os novos letramentos do mundo moderno impõem. De acordo com a autora, o conceito de letramento abrange “os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, [...] locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos, [...] numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.” (ROJO, 2009, p.98). Temos, assim, a compreensão do letramento como processo contínuo e mais abrangente que possibilita diferentes atuações do sujeito na sociedade, não apenas por meio do acesso, mas possibilitando-lhe interagir, questionar e se posicionar.

Ao falarem em letramento, letramentos e multiletramentos, Rildo Cosson e Graça Paulino pontuam que “o termo letramento recobre um campo de saber multifacetado, no qual a incorporação de diferentes aportes teóricos leva à contínua revisão de seu objeto e de suas fronteiras” (2009, p. 63). Conforme abordam os autores, no decorrer do século XX, o conceito de letramento se desenvolveu a partir de dois eixos de definição, moldados em conformidade com distintos momentos históricos. Numa primeira acepção, o termo letramento situou-se dentro de um eixo voltado para o campo do domínio básico da escrita, sendo utilizado para designar as habilidades de leitura e escrita, vinculadas ao processo de alfabetização. O segundo eixo de definição correspondeu a uma nova perspectiva de letramento, mais vinculado a um modelo ideológico. Assim, o letramento saiu do campo individual e foi para as práticas sociais. Nesse sentido, o conceito “deixa de ser relacionado à habilidade ou competência individual de ler e escrever para ser pluralizado como um conjunto de práticas sociais” (2009, p. 65). Sob esse eixo, desenvolvem-se processos de interação, o letramento passa a ser plural, tão diversificado quanto as práticas sociais que envolvem o uso da escrita na sociedade.

É interessante ressaltar, portanto, que as concepções em torno do letramento abrangem questões mais amplas, para além dos limites de sala de aula, não se restringindo à capacidade de ler e escrever. De acordo com Brian Street (2014), há múltiplos letramentos, de forma que o autor questiona como uma variedade particular pode ser considerada como o único letramento, uma vez que “há vários e outros usos e significados de letramento” (STREET, 2014, p. 122), que se realizam fora da escola e da pedagogia. De acordo com o autor:

O letramento, portanto, não precisa ser associado com escolarização ou com pedagogia: a definição de Ogu com a qual iniciamos é inadequada se quisermos entender os ricos e plenos significados das práticas letradas na sociedade contemporânea. A pesquisa precisa, ao contrário, começar de uma concepção mais comparativa, mais etnograficamente fundamentada de letramento como as práticas sociais de leitura e escrita e evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado com relação a outros letramentos (STREET, 2014, p. 127).

Street (2014) faz referência, entre outras práticas comunitárias, ao letramento cultural derivado de padrões mais amplos com implicações ideológicas no que diz respeito à caracterização da pessoa letrada.

Diante dessa concepção de letramento, como uso social da escrita, podemos integrar o letramento literário a esse termo, já que de acordo com Cosson (2014), o letramento literário dá condições e capacidade ao indivíduo de ler e compreender os gêneros literários, uma vez que “[...] cabe à literatura tornar o mundo compreensível transformado a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (2014, p. 54). Com isso, aprender a gostar de ler literatura se dá pela descoberta de uma experiência de leitura diferenciada e prazerosa devido ao seu valor estético, pois ninguém nasce gostando ou não de ler. É preciso despertar nos sujeitos a habilidade de leitura.

Diante dessa crise da leitura, o papel primordial do educador é criar condições necessárias para que os alunos realizem suas experiências literárias. Cosson (2014) afirma que o maior objetivo do letramento literário nas escolas é formar “um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que vive” (2014, p. 106).

Dessa forma, o estudo do letramento literário tem abordado questões importantes que nos levam à reflexão, uma delas é o processo de escolarização da literatura e as práticas de formação de leitores. Nesse sentido, o autor pontua que:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder humanizador. (COSSON, 2014, P.23).

Em suma, se quisermos que o letramento literário se efetive de fato, é necessário compreender que no ambiente escolar, a literatura é lócus de conhecimento. Sob esse entendimento, segundo Zilberman (2009) a leitura e a obra literária,

objeto que se concretiza por meio da leitura, passam a ter o significado de via de acesso à apropriação da realidade. A partir dessa proposição inicial acerca dos processos de letramento, projetaremos o foco para as intrínsecas relações e implicações entre a literatura e as práticas específicas de letramento literário.

Literatura e letramento literário

Durante muito tempo, a literatura ocupou o mesmo espaço que o ensino da leitura e da escrita e esteve presente na sala de aula como matéria, cuja contribuição era estabelecer a conexão entre a escola, a língua e a sociedade. Porém, o ensino da literatura passou por alterações, transformando-se em uma ferramenta utilizada apenas para o ensino de gramática e de outras abordagens consideradas mais enriquecedoras para o currículo escolar atual. Foram mudanças que afetaram de forma significativa a razão do texto literário se fazer presente na sala de aula. Auxilia-nos na compreensão dessa perda de significados a concepção que Compagnon revela acerca da literatura:

A literatura deve, portanto, ser lida e estudada porque oferece um meio de preservar e transmitir a experiência dos outros, aqueles que estão distantes de nós no espaço e no tempo, ou que diferem de nós por suas condições de vida. Ela nos torna sensíveis ao fato de que os outros são muito diversos e que seus valores se distanciam dos nossos (COMPAGNON, 2012, p. 60).

A via de acesso à oferta descrita na citação é construída a partir do efetivo contato entre leitor e texto literário. Neste âmbito, é importante que a literatura seja explorada de maneira adequada, pois se sua presença é apagada na escola e o texto literário não tem mais lugar na sala de aula, desaparecerá também o espaço da literatura como lócus de conhecimento.

Nesse sentido, Cosson (2014) ressalta que o efeito de proximidade que o texto literário traz é produto de sua inserção na sociedade. Trata-se de uma proximidade resultante do diálogo que mantemos com o mundo e com os outros. O autor acrescenta que, embora essa experiência possa parecer única para nós em determinadas situações, sua unicidade reside mais no que levamos ao texto do que no que ele nos oferece. É por essa razão que lemos o mesmo livro de maneira diferente em diferentes etapas de nossas vidas. Tudo isso fica ainda mais evidente ao percebermos que expressamos ao final da leitura de um livro não

apenas sentimentos, mas os sentidos do texto. É esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade leitora. São todas essas conexões que tornam a literatura tão importante e nos mostram o significado do ato de apropriação da literatura como construção de sentido, base que constitui o processo de letramento literário dentro e fora da escola.

Concebido como um processo contínuo, o letramento literário requer, conforme destacam Graça Paulino e Cosson (2009), o contato direto e constante com o texto literário. O legítimo contato entre obra e leitor constitui o sentido básico dessa forma de letramento, sem o qual, a vivência da literatura não tem como se efetivar. Partindo desse princípio, os autores apresentam como proposta de definição o “letramento literário como processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (2009, p. 67). Ainda segundo os autores, conceber o letramento literário como processo implica torná-lo “um estado permanente de transformação”. Logo, configura-se numa ação continuada, em oposição a práticas estanques, não limitadas ao espaço da sala de aula, antes é uma aprendizagem que se renova a cada leitura. Como forma de apropriação, desenvolve a habilidade de incorporar e transformar, no caso, a literatura em significados que movem essa apropriação. A respeito do que consiste a especificidade do letramento literário, os autores pontuam que:

A singularidade que faz do letramento literário um tipo especial de letramento se efetiva por meio de um processo constituído de dois grandes procedimentos. O primeiro deles é a interação verbal intensa que a apropriação da literatura demanda. [...] O segundo procedimento, que se efetiva dentro do primeiro e dele não pode ser dissociado, é o (re)conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção do mundo que se faz pela experiência da literatura. (2009, p. 68-69).

É por meio da interação verbal que se instaura entre a leitura e a escrita do texto literário que são construídos os sentidos da literatura. Assim, é uma etapa que está interligada ao segundo procedimento por gerar processos de interpretação por meio de negociações e adesões, resultando na experiência literária.

Vale lembrar que esta abordagem apresenta a aplicação metodológica da sequência básica do letramento literário proposto por Cosson (2014), na sala de aula com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, a partir do conto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles, como uma via de intervenção para melhor compreender as práticas que envolvem a leitura literária. Embora

ocorra como forma de intervenção na sala de aula, interessa-nos, sobretudo, oportunizar aos alunos meios de apropriação e efetivo contato com o texto literário e os sentidos produzidos pelos alunos como resultado desse processo. Desse modo, ganham destaque neste estudo as concepções de Cosson (2014), acerca da teoria e prática do letramento literário. De acordo com o autor:

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência literária, o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele difuso na sociedade. (COSSON, 2014, p.12).

Como se depreende, o letramento literário é indispensável no espaço escolar, vai ao encontro de um dos papéis da escola que consiste em formar leitores críticos, autônomos, e capazes de articular a sua visão de mundo com a leitura dos textos literários. De fato, o letramento literário possui instrumentos imprescindíveis para a escolarização da literatura. Sobre esse aspecto, Cosson ressalta que:

A literatura nos diz o que somos e nos possibilita o exercício de desejar e expressar o mundo por nós mesmos, e isso ocorre porque a arte literária é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia de minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como outro, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. (COSSON, 2014, p. 17).

Dessa forma, a proposta é a apropriação da literatura como construção de sentidos relacionados às diferentes possibilidades de leitura mobilizadas pelo texto literário. Quando um leitor se apodera da literatura como conhecimento e prática interpretativa do mundo, consegue transformar informações em conhecimento e pôr em prática nas relações cotidianas. Assim, a literatura acompanha essa experiência e promove o crescimento intelectual e social, formando sujeitos mais críticos e preparados para as possíveis práticas leitoras.

Na concepção de Cosson (2014), o letramento literário possui uma configuração especial voltada ao processo de escolarização da literatura, no sentido de “reformular, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico” (2014, p. 12). Portanto, a proposta do letramento literário

consiste em proporcionar aos alunos a apropriação da literatura como construção de sentidos, como conhecimento e prática interpretativa do mundo, formando sujeitos mais críticos e preparados para as possíveis práticas leitoras.

Em *A Literatura em perigo*, Todorov (2016) analisa que a forma como a literatura tem sido oferecida nas escolas impede que os estudantes se apropriem do texto literário e tenham um efetivo contato com a especificidade desse gênero, por meio da leitura da própria literatura. De acordo com o autor: “[...] a literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública” (TODOROV, 2016, p.10). Um caminho possível para superar esse distanciamento é que o texto literário passe a ocupar o lugar de destaque no trabalho com a literatura em sala de aula. Ao ser concebida como mais uma matéria a ser estudada na escola, a literatura perde seu sentido de *locus* de conhecimento (COSSON, 2014). Consequentemente, a formação do leitor literário é um desafio a ser enfrentado pela escola, tornando-se uma busca constante a nortear as orientações curriculares propostas para o trabalho com literatura. De acordo com Cosson:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a literatura tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e, sobretudo, porque nos fornece como nenhum outro tipo de leitura faz os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem. (COSSON, 2014, p. 20).

Ademais, Cosson (2014) também ressalta que o letramento literário se propõe a formar leitores literários que devem ir além da decodificação dos textos, apropriando-se de forma autônoma das obras e do próprio processo de leitura. Sobre essa questão, os PCN (1998, p. 27) também orientam que:

O tratamento do texto literário também oral ou escrito envolve o exercício e reconhecimento de singularidade e propriedade que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, torna-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1998, p. 27.).

Essa visão sobre o tratamento com o texto literatura apresentado pelo documento citado apresenta a preocupação em desprender o uso do texto literário como suporte para exercícios de gramática. “Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências [...]” (BRASIL, 2002, p. 55). Trata-se, prioritariamente, de formar o leitor literário, melhor ainda, de “letrar” literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito, ou seja, dotar o leitor da capacidade de se apropriar da literatura e dela ter a experiência literária.

Em relação à experiência estética, ainda segundo orientam os PCNs, é somente através do contato efetivo com o texto que será possível experimentar o estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum de linguagem, consegue produzir no leitor. Este, por sua vez, ao ser estimulado, contribui com sua visão de mundo para a fruição estética, o que explica, por exemplo, o prazer que sente o leitor mediante a leitura de uma obra que cause tristeza ou horror.

Portanto, a experiência literária é um processo que requer um planejamento específico de ações voltadas para propiciar o efetivo contato do leitor com o texto literário, ou seja, oportunizar o estranhamento, a participação do leitor numa contínua troca de significados. Sendo assim, as Orientações Curriculares (BRASIL 2006, p. 60) afirmam que “quanto mais profundamente o receptor se apropriar do texto e a ele se entregar, mais rica será a experiência estética, isto é, quanto mais letrado literariamente o leitor, mais crítico, autônomo e humanizado será”. Essa apropriação é concebida como uma habilidade imprescindível para se explorar as potencialidades peculiares ao universo da literatura. Assim, experienciar o contato com a sensibilidade, o questionamento, a reflexão, a ampliação de horizontes, enfim, apreender as representações simbólicas das experiências humanas por meio da literatura, contribui para aprimorar a humanização do homem. Ainda nessa mesma visão da literatura com papel humanizador, não podemos deixar de citar as contribuições de Candido (1995). O autor entende por humanização

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 1995, p. 249).

Ao fazer referência às possibilidades de abertura proporcionadas pela literatura, o autor dá visibilidade à intensa construção de sentidos gerada mediante a apropriação do texto literário pelo leitor. Nesse sentido, o objetivo maior do letramento literário escolar ou do ensino da literatura na escola, segundo Cosson (2014), é formar leitores capazes de se inserir em uma comunidade de leitores, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo onde vivem.

Esse pressuposto implica compreender que o letramento literário é bem mais do que uma habilidade acabada de ler textos literários, pois requer uma atualização permanente do leitor em relação ao universo literário. Também não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura, mas uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço (COSSON, 2014). A busca por essa construção de sentidos pelo efetivo contato com o texto literário foi o eixo norteador da proposta de intervenção realizada com a aplicação da sequência básica que constitui o corpus da análise apresentada na sequência.

Uma proposta de letramento literário a partir do conto “Venha ver o pôr do sol”

A aplicação metodológica da sequência básica proposta por Rildo Cosson, na perspectiva do letramento literário, foi com a turma do oitavo ano com a leitura do conto “Venha ver o pôr do sol”, de Ligia Fagundes Telles, durante o estágio de regência. Como proposta para sistematizar as atividades das aulas de literatura, Cosson apresenta duas sequências exemplares: uma básica e a outra expandida. Conforme explica o autor, o objetivo “é apresentar duas possibilidades concretas de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de Literatura do ensino básico. Por isso consideramos essas duas sequências exemplares e não modelares” (2016, p. 48). Dessa forma, as sequências podem ser vistas como uma possibilidade e não um modelo a ser seguido de qualquer maneira. A sequência básica é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Antes de iniciar o trabalho com a turma, tivemos um contato prévio com a professora regente que nos apresentou o perfil da turma em relação à leitura literária. Conhecer o perfil dos alunos nos auxiliou no planejamento de todas as etapas que constituem a sequência básica, tais como na escolha do conto e

nas estratégias de motivação. Em seguida, mantivemos o contato com a turma por meio da observação de algumas aulas da professora. Esse contato foi muito importante para criarmos uma relação de proximidade, o que auxiliou na adesão dos alunos à nossa proposta de trabalho com a leitura literária.

Para a aplicação da sequência básica, realizamos uma preparação inicial, motivando os alunos através do tema do conto. Iniciamos com um diálogo, o primeiro passo da proposta de Cosson denominada Motivação, trata-se de uma preparação para favorecer o processo de leitura. Segundo o autor: “Ao denominar *motivação* a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2016, 54). O sucesso da motivação é atingido quando se estabelecem laços estreitos com o texto a ser lido.

Pensando nisso, procuramos explorar o tema buscando fazer com que o aluno interagisse com a temática, na qual eles se posicionaram a respeito do título. O objetivo era polemizar sobre o cemitério e um possível encontro amoroso, então, lançamos os seguintes questionamentos: Já souberam de algum encontro amoroso marcado em um cemitério? É possível pensar em um final feliz para um encontro nesse lugar? O que um lugar como o cemitério nos lembra? Nesse momento, houve um alvoroço na sala. A maioria queria falar sobre o tema. Interagimos e, em seguida, mostramos o nome do conto. Houve uma nova agitação em sala, pois todos demonstraram curiosidade em saber que associação havia entre o cemitério e o título “Venha ver o pôr do sol”. A partir daí a turma mostrou-se entusiasmada para ler o conto. Todo esse procedimento durou uma aula de quarenta e cinco minutos, pois, de acordo com Cosson, o limite da motivação dentro de nossa proposta costuma ser de uma aula. Se ela necessitar passar disso, certamente não cumprirá seu papel dentro da sequência.

Partimos, então, para o segundo passo da sequência que consiste na *introdução*. Essa etapa corresponde à apresentação do autor e da obra. É suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas ao texto em questão.

Dessa forma, apresentamos uma breve biografia de Lygia Fagundes Telles, considerada uma das maiores romancista e contistas da literatura brasileira. Ressaltamos, ainda, o estilo da autora com histórias trágicas. Nesse momento, o professor precisa ter em mente que a introdução não pode se estender muito,

uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva. Sobre a *introdução*, Cosson observa que:

[...] sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de maneira positiva. Desse modo, a seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda de leitura, outras incursões na materialidade da obra, são as características de uma boa introdução (2016, p. 61).

Seguindo a orientação, foram devidamente apresentadas informações interessantes sobre a autora e sua produção literária, bem como foi mostrada a capa do livro onde estava o conto selecionado para a leitura.

Na próxima etapa, que consiste na leitura, Cosson (2016) coloca como essencial o acompanhamento do professor nesse processo, uma vez que a leitura escolar precisa de direcionamento, a fim de que o objetivo proposto seja cumprido. Assim, é interessante que nesse momento o aluno seja auxiliado, quando necessário. Porém, esse acompanhamento não deve ser confundido com policiamento. A proposta não é vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura. Por isso a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem um objetivo que não pode ser perdido de vista. Sobre essa etapa, o autor ressalta:

Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade (2016, p. 64).

Sendo assim, para realização dessa etapa da leitura, a sala foi organizada em círculo e cada aluno recebeu uma cópia do conto. Orientamos para que fizessem uma primeira leitura individualmente e de forma silenciosa. Depois, o texto foi relido por partes, cada aluno leu um parágrafo e, em seguida, foram feitas perguntas que contribuíram para a compreensão do texto. Nesse momento, foram abordados assuntos como ciúmes, vingança, tragédia, desaparecimento de pessoas entre outros, porém todos associados ao texto. Nessa etapa, os alunos foram bem participativos demonstrado, por meio de suas falas, como cada um se relacionou com o conto, pois o segredo para formação de um bom leitor

é justamente a troca de experiências, a partir do relacionamento que cada um instaura com o texto.

Logo após a leitura do conto, iniciamos o último passo da sequência que consiste na interpretação. O objetivo dessa etapa é levar o aluno a traduzir suas experiências com a leitura, como uma forma de possibilitar o encontro entre o leitor e a obra. Porém, esse encontro é de caráter individual e compõe o núcleo da experiência da leitura literária. Segundo Cosson, essa etapa configura-se nos seguintes aspectos:

A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social. [...] é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela. [...] Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (2016, p. 87).

Nesse momento, os alunos externalizaram suas impressões de leitura, ou seja, registraram sobre o que leram. No diálogo inicial, perguntamos a opinião da turma sobre o conto. Todos responderam que gostaram principalmente do desfecho, pois o final foi surpreendente e muito triste. Uma aluna comentou que muitas mulheres desaparecem ou são assassinadas por causa de ciúmes ou porque os ex-companheiros não aceitam o fim do relacionamento e se vigam. Aproveitamos a fala da aluna para ressaltar que o conto foi publicado em 1988 e, mesmo assim, o assunto é bem atual. Outro assunto muito compartilhado pelos alunos foi sobre os encontros marcados pela internet, destacaram os perigos que envolvem esses encontros e a frequência com que eles acontecem. Observamos as relações que os alunos fizeram entre a temática do conto e o contexto social que os envolve.

Dessa forma, a proposta dessa etapa foi propiciar um momento para que eles revelassem suas impressões de leitura apresentando a resposta do aluno-leitor ao trabalho realizado com o texto literário. Nesse sentido, após as discussões, houve o momento da construção de sentidos, concretizado por meio do registro da interpretação do conto. Assim, sugerimos que eles dessem um novo final ao conto, que refletisse, de forma metafórica, um novo pôr do sol. Cada aluno

registrou sua leitura e foi surpreendente, pois surgiram textos diversificados, inclusive com ilustrações. Também foram produzidos textos em formato de notícia. Após a produção, foi o momento de promovermos a socialização do tema abordado no conto e como o autor construiu a narrativa, para averiguar se houve a compreensão do texto. Cada aluno fez questão de ler seu texto, de forma surpreendente, os que no início das aulas não gostavam de ler, foram os mais participativos.

As possibilidades de registro da interpretação podem ocorrer de forma diversificada. Levamos essas particularidades em consideração, pois revelaram as diferentes formas de interação que cada um revelou mediante a leitura do conto. Sistematizamos todo o planejamento a partir da sequência das etapas, com o objetivo de propiciar a esses alunos um passo inicial para um processo de letramento literário.

Considerações finais

A experiência relatada constituiu-se a partir de uma proposta de trabalho significativo com a leitura literária na perspectiva de letramento literário a partir do conto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles. Sabemos dos desafios a serem enfrentados para trabalhar com textos literários na escola. Contudo, o uso de estratégias bem amparadas teoricamente contribuiu de maneira eficaz para a aplicação da metodologia de trabalho da sequência básica proposta por Rildo Cosson, na obra *Letramento Literário: teoria e prática*.

No momento de elaboração do plano teórico, estabelecemos alguns questionamentos que nortearam o estudo, bem como delinear o sentido de uma prática significativa de leitura literária com o conto em sala de aula. As questões norteadoras foram: é possível dispensar um tratamento diferenciado à especificidade do texto literário por meio de uma proposta que ultrapasse as práticas escolares usuais, as quais reduzem a leitura literária a um processo mecânico de identificação de modelos? Que respostas são oferecidas pelos alunos diante desse tratamento diferenciado? Mediante a tudo que foi vivenciado na prática e exposto no decorrer da pesquisa, podemos afirmar que mesmo diante das dificuldades de inserção da literatura no espaço escolar, é possível dispensar um tratamento metodologicamente diferenciado ao texto literário em sala de aula.

Reconhecemos que a busca por alternativas viáveis para o trabalho com a literatura em sala de aula inicia com a formação de um embasamento teórico que possa dar suporte ao planejamento e a aplicação de estratégias coerentes com uma proposta de letramento literário. De posse de um embasamento que claramente explicita o que na prática consiste um trabalho significativo com a leitura literária em sala de aula, é possível planejar com mais segurança o passo a passo da aplicação sequencial de uma metodologia que possibilite o efetivo contato entre leitor e obra, observando, inclusive, as variáveis que possam exigir mudanças no percurso da aplicação. Assim, por meio de um trabalho persistente e contínuo, é possível inserir o aluno no universo da literatura por meio do letramento literário. Conforme descrito no relato da experiência, foi a partir do contanto afetivo com o conto, que os alunos se apropriaram da leitura e revelaram relações de conhecimento com o mundo. Essa pode ser uma prática que ultrapassa aquele processo mecânico de identificar elementos da estrutura do texto. Como resposta aos alunos, a experiência literária lhes possibilitou saber da vida por meio da experiência do outro, a partir, também, de uma experiência estética proporcionada pela literatura.

Confirmadas essas questões, podemos afirmar que nosso objetivo foi atingido, mediante o trabalho diferenciado feito com o texto literário proposto, por meio da aplicação da metodologia da sequência básica, cujos passos sequenciais são constituídos por um processo inicial de motivação, seguido da introdução como forma de apresentação da obra, antes de iniciar a leitura e, posteriormente, realizar a interpretação como forma de externalização da leitura. Assim, nossa hipótese inicial também foi confirmada, a partir do momento que foi proporcionada aos alunos do oitavo ano uma experiência estética por meio da leitura do conto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles. Foi uma experiência que permitiu ao leitor interagir por meio das especificidades presentes no texto literário.

Portanto, apontamos a importância desse estudo para superação ou ampliação das práticas escolares usuais no que diz respeito ao trabalho com textos literários, sugerindo alternativas de trabalho, bem como a compreensão do funcionamento de uma sequência didática e sua função na promoção de um processo contínuo, como se configura o Letramento Literário. Uma proposta de trabalho voltada para a promoção do letramento literário visa atender os anseios de professores que desejam fazer do ensino da literatura uma prática significativa para si e para seus alunos. Trata-se de uma possibilidade de trabalho que supera

a forma equivocada de trabalhar com o texto literário, que tem como prática recorrente a substituição da leitura pelo ensino das características formais do texto. Por ser desprovida de significados, é uma prática que dificilmente desperta o interesse nos alunos, pois não promove o efetivo contato entre texto e leitor e a imersão deste no universo literário.

Referências

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ Semtec, 2002.

CÂNDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. Ciência e Cultura, v. 24, n. 9, 1972.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Trad. Laura Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia (Orgs.). **Escola e Leitura: velha crise, Novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

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

SILVA, E. Gêneros e práticas de Letramento no Ensino Fundamental. 2007. 258f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística. Departamento de linguística, português e línguas clássicas. Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

Soares, Magda, **LETRAMENTO**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2016

ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia (Orgs.). **Escola e Leitura**: velha crise, Novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

“PAI CONTRA MÃE”: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO MÉDIO

Débora Daiane Batista Viana
Eliane Auxiliadora Pereira

INTRODUÇÃO

Neste artigo, apresentamos a aplicação de uma proposta de Letramento Literário desenvolvida por meio da aplicação de uma sequência básica a partir do conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis. Assim, a abordagem contempla como escopo teórico a perspectiva teórica do autor Rildo Cosson, presente na obra *Letramento Literário: teórica e prática*. A proposta foi desenvolvida no segundo semestre letivo de 2018 com alunos de uma turma do 2º ano do ensino médio em uma escola da rede estadual localizada na cidade de Porto Velho, Rondônia.

A problemática deste estudo constitui-se pautada no princípio de que o ensino da literatura na escola revela-se como um estudo voltado para o contexto histórico das obras, distinção das características de cada escola literária e a periodização dos movimentos literários. No entanto, na perspectiva do letramento literário, a literatura em si constitui o foco principal do ensino, pois entre tantos fatores positivos, como a mobilização de saberes e a experiência estética, a literatura tem o poder de humanizar o leitor. Intencionando contribuir com as pesquisas sobre o ensino de literatura e levando em consideração os desafios de formar alunos leitores, delimitamos as seguintes questões como norteadoras de nossa pesquisa: quais são os passos que podem ser seguidos pelo professor no planejamento e execução de suas aulas para que o aluno desenvolva o gosto pela leitura literária? O desenvolvimento de práticas de leitura ancoradas em sequências didáticas pode contribuir para que o professor incentive o aluno a criar laços com a literatura? Quais as contribuições que o Letramento Literário oferece para desenvolver a competência literária dos alunos?

Partimos da hipótese de que a prática do Letramento Literário tem como intuito instigar o aluno a ter um pensamento crítico, através do efetivo contato com o texto literário e de um estudo contextualizado com a inserção desse texto no seu cotidiano. Esse processo é uma via de mão dupla entre o professor e o

aluno. Dessa maneira, acreditamos que uma possível alternativa é o trabalho com o Letramento Literário a partir da aplicação de uma sequência básica, conforme preconizado por Cosson (2016). A prática metodológica dessa sequência contempla os seguintes passos: motivação para que o professor desperte no aluno o interesse pelas questões que mais adiante serão abordadas na obra; introdução na qual o docente apresentará a obra ao aluno; leitura, enquanto momento de contato do aluno com o texto e, por fim, interpretação com vistas a identificar se o aluno conseguiu compreender a temática da obra e seu referido contexto, estabelecendo as relações que se fizerem necessárias.

Nosso objetivo geral foi discutir as contribuições do Letramento Literário tomando por base a aplicação de uma sequência básica a partir do conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, em uma turma de 2º ano do Ensino Médio. Especificamente, tivemos por objetivo aprofundar conhecimentos sobre o letramento literário; analisar as contribuições que o uso pedagógico de uma sequência básica pode produzir em termos de Letramento Literário; analisar a aplicação de uma sequência básica, refletindo acerca da experiência obtida com os alunos; apontar caminhos possíveis para o entendimento do texto literário e a promoção do Letramento Literário em jovens do Ensino Médio.

Em termos metodológicos, a primeira parte dessa pesquisa corresponde a uma pesquisa bibliográfica. Por meio da técnica da documentação indireta foram realizadas pesquisas em livros, artigos, dissertações e teses que abordem pressupostos teóricos ou reflitam estudos de caso sobre o Letramento Literário. A segunda parte corresponde a uma pesquisa de campo, embasada na proposta articulada por Rildo Cosson na obra *Letramento literário: teoria e prática*. Seguiremos a linha da pesquisa-ação que determina um procedimento em que tanto o pesquisador, quanto o grupo em que pretende fazer a pesquisa devem estar envolvidos, como explica o sociólogo Michel Thiollent em sua obra *Metodologia da pesquisa-ação*.

Alinhada com esta perspectiva, esta pesquisa ocorreu durante a execução do Estágio na etapa de regência em sala de aula, de modo que a pesquisadora também ocupou a posição de professora em estágio durante a aplicação da proposta. O objetivo maior da aplicação de uma sequência básica nesses moldes é mostrar ao aluno que a literatura tem o poder de humanizá-lo, tornando-o crítico e consciente do meio em que está inserido.

O ensino de língua portuguesa e literatura na perspectiva do letramento

O conceito de literatura adotado pelos PCN para discutir o currículo do ensino médio é o da literatura como arte que se constrói com palavras. Trata-se de uma concepção cuja aplicabilidade para o ensino ultrapassa práticas mecanicistas de leitura, posto que há o entendimento da arte “como meio de transcender o simplesmente dado, mediante o gozo da liberdade que só a fruição estética permite; como meio de acesso a um conhecimento que objetivamente não se pode mensurar; como meio sobretudo, de humanização do homem” (BRASIL, 2006, p. 52). Sob essa perspectiva, o ensino da literatura vai ao encontro do que preconiza o Inciso III dos objetivos estabelecidos para o Ensino Médio pelas Leis de diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 ao estabelecer o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico” (LDBEN, 1996 apud BRASIL, 1996, p. 53).

No entanto, a realidade do ensino da literatura mostra um cenário muito diferente, pois revela um ensino mais preocupado em repassar para o aluno informações sobre épocas, estilos e características de escolas literárias, contrariando, assim, o que orienta os PCN+ cujas propostas ressaltam o caráter secundário desses conteúdos. Nesse sentido, preconizam que: “Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências” (2002, p. 55). Identificamos nessa proposta uma preocupação em formar o leitor literário, por um caminho viável de letramento que leva o aluno a apropriar-se do texto literário. Para se cumprir com esse objetivo, o letramento literário apresenta-se como proposta viável e eficiente para proporcionar ao aluno o efetivo contato com a literatura.

É notória a ausência da leitura da literatura no âmbito escolar. Nas aulas de literatura, o efetivo contato com a obra literária, na maioria das vezes, é substituído pelos resumos, fragmentação de trechos de obras ou poemas, bem como pelo estudo de questões relacionadas aos dados biográficos do autor ou das características que enquadram a obra em determinada escola literária. Logo, é visível uma estagnação do estudo da literatura, bem como de metodologias que coloquem a literatura no centro das práticas de leitura em sala de aula, que saia da condição de pretexto para o professor cumprir com um plano de conteúdo teórico sobre a literatura. Nesse sentido, Regina Zilberman ressalta:

“Por isso, faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária” (2003, p. 258). Dessa forma, quando o ensino é formulado no princípio de oportunizar ao aluno se apropriar da literatura, possivelmente os objetivos almejados quanto à ampliação da visão de mundo, a troca de significados, o questionamento e o senso crítico também serão atingidos, não por meio do conhecimento científico, mas pela fruição estética e pelo estranhamento que a elaboração do texto literário possibilita. Conforme corroboram as Orientações Curriculares para o Ensino Médio: “A leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo” (2006, p. 67). São essas experiências variadas que, ao serem partilhadas na troca de impressões e comentários, levam à descoberta de muitos outros elementos que constituem a obra e enriquecem o leitor.

As dificuldades encontradas no ensino da literatura no Ensino Médio serão superadas mediante a recuperação da dimensão formativa do leitor. No entanto, é importante salientar que essa dimensão não será atingida se o livro didático permanecer como o único elemento de apoio ao professor. Nesse sentido, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio apontam que:

Acreditamos que os manuais didáticos poderão, a médio prazo, apoiar mais satisfatoriamente a formação do leitor da Literatura rumo à sua autonomia. Se isso ocorrer, os livros didáticos deverão manifestar sua própria insuficiência como material propício para a formação plena de leitores autônomos da Literatura, ao incluir, nas suas propostas didáticas, a insubstituível leitura de livros (2006, p. 64).

Assim, embora o livro didático seja, na maioria das vezes, o único recurso utilizado pelo professor em sala nas aulas de literatura, é necessário que sejam incorporados outros recursos e estratégias que possibilitem o acesso do aluno à obra literária. Provida de um intenso potencial de reflexão, a leitura da obra permite uma formação leitora mais significativa para o aluno.

Se a formação do leitor literário deve estar no centro das atenções do ensino de literatura, é fundamental que os métodos que têm sido utilizados para esse fim sejam revistos, questionados e reelaborados. De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, “A prática escolar em relação à leitura literária tem sido a de desconsiderar a leitura propriamente e privilegiar atividades de *metaleitura* [...] deixando em segundo a leitura do texto literário, substituindo-o

por simulacros, ou simplesmente ignorando-o” (2006, p. 70). Desse modo, o que circula nas aulas de literatura é mais um discurso didático sobre o literário, porém, o texto literário propriamente nem sempre é vivenciado pelos alunos. Na análise dessas orientações, tais atividades não têm por objetivos conduzir o jovem leitor à leitura, mas fazê-lo refletir sobre os diversos aspectos da relacionados à produção do texto. A forma como os conteúdos estão organizados sobre a cronologia dos movimentos, das gerações e dos autores com suas respectivas obras dá visibilidade a uma concepção mais conteudista de ensino de literatura que mais distancia que aproxima os alunos da leitura literária. Para além dessas atividades mecânicas, a orientação é

motivá-los à leitura desses livros com atividades que tenham para os jovens uma finalidade imediata e não necessariamente escolar (por exemplo, que o aluno *se reconheça* como leitor, ou que veja nisso prazer, que encontre espaço para compartilhar suas impressões de leitura com os colegas e com os professores) e que tornem *necessárias* as práticas da leitura. Ele lerá porque se sentirá motivado a fazer algo que deseja e, ao mesmo tempo, começará a construir um saber sobre o próprio gênero, a levantar hipóteses de leitura, a perceber a repetição e as limitações do que lê, os valores, as diferentes estratégias narrativas (2006, p. 71).

Ao encontro desses procedimentos, estão as práticas metodológicas propostas pelo letramento literário que preveem, em suas diferentes etapas, esses momentos de motivação, introdução, leitura e interpretação. Se o objetivo é atingir esses objetivos, a escola, necessariamente, tem que passar a considerar as práticas sociais de leitura de forma a aproximar o aluno do texto literário, com vistas a promover a formação do leitor. Trata-se de uma tarefa difícil, pois o desafio de levar o jovem à leitura de obras literárias encontra como principal obstáculo a resistência do aluno-leitor. Desse modo, se o ensino da literatura tem por objetivo motivar a leitura literária, bem como criar um saber, não sistemático e teórico, mas gerado pela fruição estética, é fundamental que o professor considere a essência e a natureza do texto literário, desenvolvendo habilidades de leitura para essa modalidade de texto.

Se o papel da escola se destaca como agente formador de leitores e do gosto literário, conforme pontua Willian Roberto Cereja, “[...] a escola é responsável pela formação de ‘comunidades de leitura’, já que direta e indiretamente exerce sobre a família e a comunidade um papel de centro irradiador de livros, de leituras e do gosto literário” (2005, p. 22). Portanto, não se pode perder de vista a relevância do papel que o professor assume como mediador na formação de leitores e do

gosto literário. Sua atuação é fundamental para o desenvolvimento de habilidades da leitura de textos literários, ou seja, para a formação de leitores competentes. A opção por uma metodologia que possibilite ao aluno estabelecer relações entre a literatura e as outras artes e linguagens e o mundo contemporâneo que o envolve é um caminho para tornar significativo o ensino da literatura, numa perspectiva de promover o letramento literário.

O letramento literário

O termo Letramento, segundo Magda Soares (1998) o está relacionado às práticas sociais da leitura e da escrita, trata-se de um conceito ligado ao estado ou condição do indivíduo que faz uso dessas habilidades em diferentes contextos sociais. Nas palavras da autora: “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 1998, p. 46). Logo, há o entendimento de que o processo de Letramento ultrapassa a simples decodificação, mas envolve os diferentes domínios a partir da atuação dos sujeitos na sociedade.

Ampliando essa visão inicial de letramento, Roxane Rojo (2009) utiliza a expressão “letramentos múltiplos” ao apontar as diferentes demandas que os novos letramentos do mundo moderno impõem, a partir de perspectivas e contextos sociais diversos. De acordo com a autora: “O termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam elas locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos, numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural” (2009, p. 11). O letramento é compreendido, portanto, como um processo contínuo e abrangente que possibilita ao sujeito atuar de diferentes modos na sociedade, interagindo, posicionando-se, questionando e refletindo.

Ainda na esteira dos múltiplos letramentos, Brian Street (2014) defende a ideia de que o letramento, concebido como processo, abrange questões amplas que ultrapassam os limites da sala de aula, portanto, não se restringe à capacidade de ler e escrever. Diante disso, o autor questiona como apenas uma variedade do letramento pode ser considerada como único se há tantos outros usos e significados de letramento.

A partir do princípio do uso social da escrita, podemos projetar o foco para a especificidade do letramento literário, pela condição que esse tipo de letramento possibilita ao indivíduo ler e compreender os diferentes gêneros literários. Segundo Soares, a perspectiva do letramento literário em si é mais recente, e, embora seja um processo novo, tem se mostrado muito importante para a educação escolar e, conseqüentemente, para a formação do aluno enquanto sujeito social, uma vez que a literatura permite-nos mudar o olhar sobre a vida e suas circunstâncias.

Também concebido como processo contínuo, o letramento literário, conforme postulam Graça Paulino e Rildo Cosson, está condicionado ao efetivo contato do texto literário com o leitor, é um contato que se efetiva em um estado permanente de transformação. Sobre a especificidade do letramento literário, Cosson afirma:

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência literária, o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido pela escola, seja aquele difuso na sociedade. (COSSON, 2016, p.12).

Seguindo a concepção dos autores, é importante que o letramento literário ocorra como processo ininterrupto nas aulas de literatura, posto que suas estratégias se mostram eficientes para a formação do leitor literário. Em oposição a práticas fragmentadas e estanques, temos com o letramento uma ação continuada que ultrapassa os espaços da sala de aula. Pela apropriação, também ocorre a aprendizagem que se renova ou se transforma a cada leitura.

Corroborando com esses princípios, Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, abordam o letramento literário como “estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o” (BRASIL/MEC, 1997, p. 55). Sendo assim, o importante não é que o discente consiga ler os textos literários, mas também saiba estabelecer relações do texto com sua realidade e com outras experiências, abrindo, assim, a possibilidade de o professor despertar no aluno o gosto pela leitura.

Da mesma forma, Cosson (2016, p. 67) afirma que o letramento é “[...]o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”

assim sendo, notamos que o letramento literário desconstrói o ensino da literatura fragmentada, ou seja, o professor irá entender que um texto literário não é só para mostrar aos alunos épocas, escolas literárias e características, e sim, conduzir o aluno ao universo literário, relacionando a literatura com o tempo e o ambiente que o mesmo está inserido.

Sabendo das dificuldades que os professores têm ao apresentar o texto literário aos alunos, Cosson produziu um livro de professor para professor, *Letramento Literário: teoria e prática*, a partir dos resultados de um projeto que envolveu uma pesquisa em campo. Por meio dessa obra, o autor disponibiliza aos professores estratégias que possam ajudá-los diante de um texto e como tornar um aluno leitor, “[...] explicitaremos o funcionamento dessas duas sequências passo a passo, para que seja permitido ao professor, acompanhado o desenvolvimento do método, visualizar outras possibilidades de sistematização de sua prática de sala de aula.” (COSSON, 2016, p. 49)

A prática metodológica apresentada no livro traz duas sequências, sendo elas, a básica e a expandida, que têm como objetivo auxiliar o professor na aplicação da leitura do texto literário. Conforme explica o autor, a proposta “É apresentar duas possibilidades concretas de organização das estratégias a serem usadas nas aulas de Literatura do ensino básico. Por isso consideramos essas duas sequências exemplares e não modelares” (COSSON, 2016, p. 48). Notamos que as sequências propostas por Cosson são caminhos que podem ser seguidos e não regras que determinem por absoluto o trabalho do professor em sala de aula. Para a realização da nossa pesquisa, optamos trabalhar com a sequência básica, composta por quatro passos; motivação, introdução, leitura e interpretação. Vale ressaltar que, não é necessário que o professor se prenda nessa sequência didática, mas a utilize como apoio, pois o intuito é mostrar que há possibilidades de trabalhar o texto literário de forma significativa.

Por esse motivo, destacamos a importância de compreender o texto literário, já que sabemos o seu valor, pois através dele podemos fazer diversas interpretações e, além disso, correlacionar com a vivência do aluno. Vejamos o que diz Lajolo sobre o texto literário:

É a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção da leitura que instaura a natureza literária de um texto. [...] A linguagem parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividade (autor e leitor) que escapa ao imediatismo, à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana (LAJOLO, 1981, p. 38).

Neste caso, notamos que o papel do professor é propor diversas formas de interpretações e significados, não se prendendo unicamente à estrutura formal da narrativa, pois através dessa delimitação o aluno perde o interesse pela leitura. Ao invés disso, é interessante fazer a leitura silenciosa e depois fazer uma leitura com a turma, relacionando os elementos do texto com a situações do cotidiano do aluno. Assim o professor conseguirá despertar o desejo pela leitura do aluno, tornando-o crítico.

Ao levar o aluno ao conhecimento dos textos literários, deve-se primeiro apresentar o papel deles na sociedade, assim como a sensibilidade do conhecimento de mundo que podem proporcionar, além claro do prazer estético que a leitura possibilita. Em vista disso, o letramento literário transforma a sala de aula em palco para criar leitores que usufruam do texto literário em sua mais pura composição, como explica Cosson:

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesmo, que mais nega do que confirma seu poder de humanização. (2009, p. 23).

Isto posto, o papel da literatura está além de contextos ou movimentos que surgiram ao longo dos tempos, ela se torna imprescindível a partir do momento que proporciona ao aluno ver o mundo de forma totalmente diferente àquela que ele via anteriormente. Com a literatura e o processo de letramento nas escolas, o aluno tem oportunidade de desfrutar do prazer estético que a literatura possibilita e também das temáticas que podem ser encontradas dentro dela. Por conseguinte, a literatura corresponde a uma necessidade universal, inerente à condição humana, por dar forma aos sentimentos ela nos humaniza. Nesse sentido, Antonio Cândido destaca:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 1995, p. 122).

A partir do pensamento de Cândido, é possível entender que a literatura tem um papel importante na vida do aluno, pois ela tem o poder de torná-lo crítico e sensível com relação ao outro. Além disso, o prazer estético que ela nos proporciona é de grande importância para formação da personalidade do leitor. Por isso, o letramento literário é indispensável no trabalho com a literatura nas escolas para que assim o aluno possa se aventurar no texto literário.

A aplicação da sequência didática a partir do conto “Pai contra mãe” de Machado de Assis

Aplicamos com a turma do 2º ano do Ensino Médio a proposta metodológica da sequência básica de Rildo Cosson na concepção de letramento literário, através da leitura do conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis. Optamos pela sequência básica por possibilitar o trabalho com textos curtos, diferente da expandida que propõe uma proposta metodológica para textos longos (romances). Assim sendo, a sequência básica é composta por quatro passos norteadores: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Antes da aplicação da pesquisa, efetuamos um contato com a professora de Língua Portuguesa para conhecer o perfil da turma e nos informar sobre as realizações das aulas de literatura. Diante das informações que a professora regente nos proporcionou, tais como o método de ensino (escrita de textos, resenha, resumos e apresentações que possibilitam ao aluno a socialização com o texto), podemos nos organizar e desenvolver as estratégias para aplicar os passos que formam a sequência básica.

O conto “Pai contra Mãe”, de Machado de Assis, inicia com uma breve explanação sobre o período da escravidão no Brasil. Na sequência, o narrador começa caracterizando a personagem principal chamado de Cândido Neves que depois de diversas oportunidades de trabalho, tais como tipógrafo, comerciante e entalhador prefere trabalhar como caçador de escravos, pois é um trabalho sem necessidade de compromisso. Logo, discorre o romance de Cândido Neves e Clara que depois de casados enfrentam necessidades econômicas, agravando-se com a chegada de seu filho. Sendo impossível para Cândido mantê-lo, teve que decidir entre entregá-lo à Roda dos Enjeitados (orfanato) ou entregar a escrava que tinha achado depois de muita procura para obter a recompensa que livraria

seu filho da orfandade. Notamos que a escrava estava grávida, colocando Cândido entre duas decisões muito importantes para ele e sua família.

Antes de começar a aplicação da leitura do conto, iniciamos uma conversa com os alunos sobre a escravidão no Brasil, questionando quais eram os conhecimentos que tinham sobre o tema. Iniciamos, assim, a **motivação**: A partir desse diálogo inicial, observamos que o conhecimento do tema vinha das aulas de História. Graças ao apoio do computador interativo mostramos imagens e vídeos para instigar nos alunos a curiosidade, motivando-os à leitura do conto. Dessa forma, colocamos em execução o primeiro passo da sequência básica que Cosson denomina de Motivação:

Ao denominar motivação esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar ao aluno para entrar no texto literário. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação (COSSON, 2016, p. 54).

Assim sendo, o autor refere-se à motivação como um preparo para aprimorar a leitura literária. Dessa maneira, buscamos explorar as temáticas abordadas na obra para que o aluno estivesse pronto para receptionar o texto.

À vista desse processo, perguntamos aos alunos a respeito do gênero literário conto, pois, a professora estava trabalhando o movimento literário “Realismo” introduzindo alguns contos de Machado de Assis. Diante disso, acreditamos ser significativo considerar os conhecimentos prévios dos alunos, no entanto, eles não souberam conceituar o gênero, mesmo estando lendo os contos do autor. Em vista disso, procedemos a um sucinto conceito do que seria o conto e suas possíveis características. Logo depois, procedemos com imagens que abordavam o período da escravidão no Brasil, apresentando imagens relacionadas ao conto, tal como os utensílios utilizados pelos senhores para castigar os escravos e as chicotadas que eles levavam por desobediência, buscando sempre a participação dos alunos. Também exibimos o trailer do filme “12 anos de escravidão”, como alguns tinham assistido, houve espaço para um breve diálogo sobre a temática apresentada pelo filme. Alguns explicaram do que tratava o filme e a relação com a realidade observada anteriormente nas imagens por nós apresentadas. Em seguida, fizemos questionamentos, tais como: já se sentiram superiores ou inferiores com relação ao outro? Se a escravidão foi abolida em 1888, por que atualmente vemos exemplos de desigualdade social, econômica e racial no Brasil? Nesse momento os alunos ficaram agitados e relacionaram as perguntas com o

cotidiano deles, dando exemplos do preconceito racial vivenciado mesmo em sala de aula, bem como da escravidão vista na atualidade e da ineficácia das leis vigentes.

Logo depois do diálogo, apresentamos o título do conto “Pai contra mãe”, questionando quais possíveis temáticas seriam abordadas no conto a partir do título. Muitos deles relacionaram com questões familiares, tais como brigas entre pais e mães ou desentendimentos que geram conflitos etc. Diante disso, encerramos a aula que durou cinquenta minutos, pois, segundo Cosson, a motivação costuma-se ser aplicada em uma aula.

Seguimos para a o segundo passo nomeado de **Introdução**. Sobre a introdução, Cosson observa que:

[...] sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de maneira positiva. Desse modo, a seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda de leitura, outras incursões na materialidade da obra, são as características de uma boa introdução (2016, p. 61).

O autor nos remete a fazer uma breve introdução bibliográfica sobre o autor e a obra. Dessa maneira, apresentamos aos alunos imagens da capa e contracapa do livro, em seguida perguntamos se conheciam o autor e se já tiveram contato com alguma obra ou conto. Como a professora regente estava trabalhando com as obras do autor, obtivemos respostas positivas, mencionaram as leituras feitas dos contos “Missa do Galo”, “A cartomante”, “Memórias Póstumas de Brás Cubas” e “Conto de Escola”. Rildo Cosson sugere que não deve se prender nesses requisitos pois o propósito é que o aluno conheça informações suficientes para adentrar na obra de maneira exitosa.

Depois de introduzirmos a obra e o autor, partimos para o terceiro passo da sequência básica que se constitui na **leitura**. Nesse momento, é de fundamental importância o acompanhamento do professor, pois dessa maneira o aluno se sentirá seguro com a leitura, porque estará ciente que qualquer dúvida que ele possa ter o professor estará presente. Por outro lado, vale ressaltar que esse acompanhamento do docente não está relacionado a um processo de fiscalização e sim como um apoio para que o aluno supere possíveis obstáculos diante da leitura. Diante desse passo, o autor destaca:

Ao acompanhar a leitura dos outros por meio dos intervalos, o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde o a interação com o texto, a exemplo do destaque das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto, a exemplo do desajuste das expectativas que podem levar o abandono do livro, até o ritmo da leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade(2016, p. 64).

Dessa forma, para a efetivação da leitura cada aluno recebeu uma cópia do conto, solicitamos que fizessem uma leitura individual e de forma silenciosa. Além de disponibilizarmos cópias do conto, providenciamos o material em modo digital. Em outra aula escolhemos diversos alunos e fizemos a leitura por partes, fazendo perguntas à turma sobre a compreensão e as temáticas abordadas no conto. Nesse momento, os alunos corresponderam de forma exitosa, cada um expressou o entendimento do conto conseguindo relacioná-lo à introdução feita no início do nosso trabalho. Compreenderam o porquê de termos iniciado falando de escravidão, bem como relacionando o romance com o movimento Realista que estava sendo trabalhado. Vale ressaltar que alguns alunos se identificaram com assuntos pontuais do conto, tais como a escravidão e o romance de Cândido Neves e Clara. Outros se atentaram mais para o desfecho da história entre a escrava Arminda e Cândido. Houve também a identificação das características do movimento literário. Salientamos que é fundamental o professor entender que para construir leitores é necessária essa troca de conhecimento diante do texto, ou seja, a interação entre aluno e professor torna possível o aprendizado.

Diante do exposto, abordaremos o quarto e último passo da sequência básica que se constitui na **interpretação**. O propósito desta etapa é que o professor consiga fazer com que o aluno relacione suas experiências com a leitura, pois dessa forma o docente irá proporcionar a junção entre leitor e obra. Sendo assim, Cosson destaca:

[...] é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela. [...]. Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (2016, p. 65-66).

Nesse momento da interpretação, perguntamos para os alunos se eles gostaram da leitura do conto. Diante das respostas positivas, o que mais chamou atenção deles foi o desfecho do conto e a ironia do narrador. A partir das respostas obtidas, dividimos a sala em dois grupos, partindo para a dinâmica que basicamente envolve o grupo de acusação e o de defesa, sendo Cândido a personagem em julgamento. Em seguida, pedimos para cada grupo fazer uma breve explanação do conto e como já esperávamos enfatizaram a luta entre Cândido e a escrava Arminda. Logo, pedimos para que cada grupo através dos seus argumentos e dos encontrados no conto fizessem a defesa e a acusação da personagem. O grupo de defesa alegou que Cândido Neves não podia ter compaixão da escrava, uma vez que cresceu num sistema capitalista e escravocrata onde o que mais interessava era a sobrevivência econômica e a produção de bens materiais. Já o grupo de acusação condenou Cândido Neves porque teve diversas oportunidades de emprego e não aproveitou nenhuma delas, tornando-se caçador de escravos pela comodidade que o trabalho lhe proporcionava, assim como, ele não se colocou no lugar da escrava Arminda e não teve compaixão da situação que ela passava. Dessa maneira, percebemos o quanto estavam envolvidos com a estória pela forma como demonstraram a compreensão que tiveram do conto. Para concluirmos a interpretação, pedimos que produzissem um texto e que eles se posicionassem em relação à escrava Arminda e Cândido Neves. Com essa produção, finalizamos a etapa de interpretação. Sobre esse passo, Cosson afirma:

A interpretação é feita com o que somos no momento da leitura. Por isso, por mais pessoal e íntimo que esse momento interno possa parecer a cada leitor, ele continua sendo um ato social. [...] é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela. [...] Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura.

Assim, foi uma etapa que possibilitou aos alunos a reflexão sobre a obra lida, bem com a socialização dos sentidos construídos a partir da temática apresentada pelo conto. Foi visível a troca de significados entre a visão de mundo dos alunos e a visão trazida pelo conto. A experiência literária que os alunos obtiveram, por

meio do contato efetivo com o texto, foi fruto da fruição estética que mobilizou a reflexão e o questionamento do que existe no mundo a partir da arte literária.

Considerações finais

Esta abordagem teve por objetivo apresentar um relato de experiência de um trabalho com a sequência básica proposta Rildo Cosson, com alunos do ensino médio, por meio da leitura do conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis. Graças à aplicação dos métodos propostos por Cosson conseguimos atingir os alunos a partir da leitura do conto. Comprovamos, assim, que é possível obter resultados satisfatórios utilizando como embasamento teórico os métodos de aplicação da sequência básica propostos pelo autor.

As questões que nortearam nossa pesquisa e nos conduziram na aplicação em sala de aula, com vistas a promover o letramento literário foram: Quais são os passos que podem ser seguidos pelo professor no planejamento e execução de suas aulas para que o aluno desenvolva o gosto pela leitura literária? O desenvolvimento de práticas de leitura ancoradas em sequências didáticas pode contribuir para que o professor incentive o aluno a criar laços com a literatura? Quais as contribuições que o Letramento Literário oferece para a formação do leitor crítico?

Podemos afirmar que é imprescindível o papel que o professor desempenha em sala de aula para que ocorra a leitura satisfatória do texto literário. Dessa maneira, os passos que seguimos, a partir da sequência básica de Cosson, mostraram-nos nos caminhos possíveis para executar aulas que desenvolvam no aluno a capacidade de se apropriar da literatura. Com base nos quatro passos previstos pela sequência básica motivação, introdução, leitura e interpretação, alcançamos um trabalho significativo que transparece nas atitudes dos alunos que participaram ativamente em todas as etapas. Logo, verificamos que é possível incluir o aluno nas atividades de leitura, envolvendo-o no mundo literário no prazer estético que a leitura traz.

A partir dos resultados que obtivemos, concluímos que a sequência básica proposta por Cosson nos ajudou a levar o texto literário para sala de aula, proporcionando a experiência estética e a fruição da literatura, formando “[...] um leitor capaz de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e construir com eles um sentido para si e para o mundo em que

vive” (COSSON, 2016, p. 106). O trabalho realizado permitiu-nos analisar as responsabilidades que assumimos como futuros docentes em levar a literatura à escola, como também compreender que a leitura do texto literário possibilita o prazer estético e a valorização do mundo do outro. É necessário salientar também que, apesar das dificuldades hoje presenciadas no ensino da educação básica, é possível, com muito planejamento e determinação, aplicar métodos que verdadeiramente formem cidadãos com pensamento crítico, possibilitados de lidar com vários tipos de situações na sua vida em sociedade.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Secretaria de Educação Básica. Brasília; MEC/SEF.

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

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática/** Rildo Cosson. - 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2016. 141. p.

FERNANDES, Marly. **Leitura literária no ensino médio: perspectivas para multiletramentos.** Trem de Letras, v. 3, 1, 2017.

SOARES, Magda. **Letramento – Um tema em três gêneros.** Belo Horizonte, CEALE/ Autêntica, 1998 (2002). Língua escrita, sociedade e cultura relações, dimensões e perspectivas, Alfabetização e letramento. São Paulo: Contexto, 2003.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola.** In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia (Orgs.). **Escola e Leitura: velha crise, Novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009

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

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p 17, 18. 2009.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

LETRAMENTO LITERÁRIO: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO

Vitória Siton Buganeme
Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina

INTRODUÇÃO

A proposta desta abordagem consiste em apresentar um relato de experiência mediante a aplicação do projeto de Iniciação Científica intitulado Formando leitores: práticas de letramento literário com alunos do ensino médio, realizado em uma escola da rede estadual de ensino na cidade de Porto Velho. A etapa de aplicação do projeto foi realizada no segundo semestre de 2019 com os alunos do 2º ano do Ensino Médio, por meio da aplicação de práticas metodológicas voltadas para promover o letramento literário. Todo o trabalho realizado com a leitura literária no espaço escolar e com os alunos participantes do projeto teve como fundamentação teórica a sequência metodológica proposta pelo autor Rildo Cosson, na obra *Letramento literário: teoria e prática*. Sob essa perspectiva, a proposta é desenvolver um trabalho significativo com a literatura na escola, a partir do efetivo contato entre o texto literário e o leitor. Sob essa perspectiva, ler literatura vai além de classificar, resumir e identificar características. Propor um trabalho com o letramento literário é proporcionar aos alunos uma forma de compreender o texto literário nas suas diferentes nuances estéticas, históricas, sociais, estilísticas e culturais.

A realização de um trabalho voltado para o letramento literário na escola visa promover o efetivo contato do leitor com a obra. Para esse contato, diversos fatores são considerados, tais como os espaços formativos de leitores na escola, os conteúdos trabalhados na disciplina, as práticas de leitura, entre outros. No entanto, todos esses critérios são considerados em conformidade com o planejamento elaborado, com vistas a mensurar os diferentes resultados obtidos no decorrer do processo.

O cenário atual da Literatura na sala de aula revela um ensino baseado em uma superficial e periodizada análise dos períodos e escolas literárias. Assim, os alunos são direcionados a conhecer as características gerais da sociedade, dos

autores e das obras de uma determinada época, muitas vezes sem exercitar a leitura do texto literário. Em decorrência dessas observações, o projeto objetivou promover o efetivo contato leitor-obra por meio do letramento literário, com vistas na formação do leitor literário.

Durante a realização do projeto, os encontros ocorreram no segundo semestre de 2019, com um planejamento prévio para continuarem durante o primeiro semestre de 2020. No entanto, a suspensão das aulas, em decorrência dos decretos estaduais que estabeleceram o período de isolamento social para o combate à pandemia mundial de COVID-19, impossibilitou parte das ações previstas.

A metodologia do Letramento Literário utilizada na aplicação do projeto foi desenvolvida sob a perspectiva teórica do autor de Rildo Cosson, na obra *Letramento Literário: teoria e prática*, desenvolvida a partir de duas sequências metodológicas: a sequência básica e a sequência expandida. Considerando o contexto de aplicação do projeto, aplicamos somente a sequência básica, uma vez que é voltada para leitores que ainda se encontram em um estágio inicial de leitura literária, correspondendo, assim, ao perfil dos alunos participantes.

O processo do letramento literário na escola

Todo o trabalho desenvolvido na perspectiva de letramento literário foi realizado por meio de um processo de práticas de apreensão do texto literário que envolve diferentes etapas de execução pautadas no conceito de Letramento Literário:

Usamos hoje a expressão letramento literário para designar parte do letramento como um todo. É um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos, resultado da experiência do leitor com a obra que implica negociar, reformar, construir, transformar e transmitir o repertório que recebemos como literário (COSSON e PAULINO, 2009, p. 67).

Dessa forma, o texto literário na sala de aula é inserido em um trabalho dinâmico de construção de sentidos, logo gera debates e exige a participação do leitor nesse processo. O letramento literário faz parte desse contexto, configurando-se em uma proposta que “se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico” (COSSON, 2016,

p. 12). Dessa forma, assim como no primeiro ano do projeto, a base para a aplicação do Letramento Literário foi a teoria de Rildo Cosson presente no livro *Letramento Literário: teoria e prática* (2016), mais especificamente a sequência básica, que consiste nas etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação. A sequência expandida, outra proposta metodológica do livro, é direcionada para leitores mais experientes com o texto literário.

A metodologia desenvolvida pela sequência básica é norteadada pela execução de quatro etapas. A primeira é a **motivação**, que consiste em introduzir a temática a ser trabalhada, antes mesmo de iniciar a leitura da obra. A importância da motivação está fundamentada na necessidade de superar o distanciamento dos alunos em relação às obras literárias. Portanto, a motivação “consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto” (COSSON, 2016, p.54). As atividades desenvolvidas nesta etapa são mediadas pelo professor que, previamente, elaborou um planejamento específico para envolver os alunos no universo da obra a ser lida. Emerge desse processo, o direcionamento para discussões voltadas aos aspectos literários do texto, sobretudo no que se refere a leitores pouco habituados com a literatura.

Após dialogar sobre a temática, antes mesmo de nomear a obra, é realizada a **introdução**, na qual ocorre a apresentação do autor e o nome da obra. Este processo envolve descobrir e compartilhar características a partir dos elementos paratextuais da obra, título, capa, contracapa são convocados para a produção dos sentidos que antecedem a leitura. Sobre essa etapa, Cosson ressalta que “é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto [...] se evita fazer uma síntese da história pela razão óbvia de que, assim, se elimina o prazer da descoberta” (2016, p. 60).

Em seguida, é realizada a **leitura**. Para este passo, é fundamental proporcionar o contato direto do leitor com a obra, ou seja, resumos ou a história narrada pelo professor não efetivam o contato:

A leitura do texto literário, como já observamos antes, é uma experiência única e, como tal, não pode ser vivida vicariamente. Conhecer a história ou saber o final de um romance jamais substitui essa experiência, tanto que continuamos a ler obras cujos “segredos” são amplamente conhecidos. O que nos leva a ler um clássico, por exemplo, é a experiência estética que ele proporciona e não simplesmente a história que conta. (COSSON, 2016, p. 63).

Dentro desse panorama, o passo seguinte é introduzir a última etapa dessa sequência, ou seja, a **interpretação**, que se divide em dois momentos, o interior

e o externo. O momento interior envolve a decodificação básica “[...] palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura” (COSSON, 2016, p. 65). Por isso é importante a familiarização leitor-obra. O segundo momento, consiste na materialização da interpretação envolvendo, preferencialmente, a comunidade: “É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela” (COSSON, 2016, p. 65). Sendo assim, além de construir sentidos isoladamente, o estudante-leitor irá envolver o seu contexto escolar, vivências, pessoas e, nesse processo, também apreende e repassa informações.

Os textos trabalhados durante a realização do projeto foram os contos “O adivinhador das mortes” e “Nas águas do tempo”, ambos de Mía Couto e o conto “Teu segredo”, de Clarice Lispector, respectivamente. Nesse contexto, é importante frisar que todas as observações realizadas na escola revelaram pouco contato dos alunos com textos literários. Além disso, por meio das atividades, os alunos demonstraram dificuldades na apreensão dos sentidos dos textos ficcionais. Dessa forma, a motivação para a realização do projeto surgiu exatamente dessa ausência de leitura e trabalhos com textos literários no Ensino Médio. Assim, durante todo o processo de aplicação da sequência básica, de observação dos alunos e análise dos registros, procuramos compreender quais as extensões criadas pelo contato entre os alunos e os textos literários.

A turma trabalhada era numerosa e possuía uma variação de idade, desde adolescentes na idade adequada para a série, até jovens com idade acima de 18 anos. Além disso, uma característica muito presente era a dificuldade de concentração e de participação. Contudo, todos os encontros foram previamente planejados com o intuito de motivar, gerar discussões e o interesse desses alunos. Assim, observando quais atividades geraram maiores resultados nesse campo durante o primeiro ano, a motivação do encontro com o conto “Nas águas do tempo”, do autor Mía Couto, que o ocorreu em outubro de 2019, foi desenvolvida obedecendo as seguintes etapas. Inicialmente, foram feitos questionamentos a respeito das tradições familiares, histórias contadas e passadas entre as gerações, ensinamentos e costumes relacionados às práticas culturais. Em seguida, os alunos foram orientados a formar duplas e cada um contar uma história sobre um momento familiar. No entanto, o registro deveria ser feito por meio de desenhos, um desenharia a história contada pelo outro. De acordo com Cosson, “O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação”

(2016, p. 54). Quando não houver um bom aproveitamento desta etapa, “Cabe ao professor, portanto, interferir no planejamento ou na execução da motivação quando perceber que ela está prejudicando e não ajudando o letramento literário” (2016, p. 54). Embora houvesse momentos de pouco envolvimento dos alunos, à medida que a motivação avançava, também havia maior adesão às atividades propostas.

O segundo conto trabalhado foi “O adivinhador das mortes”, também de Mia Couto. Na etapa da motivação foi questionado se os alunos acreditavam que é possível prever o futuro e se eles viveriam de maneira diferente se descobrissem o dia em que morreriam. Além disso, foi narrada a história da tragédia “Édipo Rei”, de Sófocles, como uma forma de intertextualidade. No entanto, nenhum deles conhecia a obra, mas todos demonstraram interesse na história. Este passo demonstrou a eficácia de uma motivação adequada. Por meio do interesse que foi instigado, a turma se envolveu mais na proposta e, conseqüentemente, na leitura.

A introdução foi um passo mais simples. Foi apresentado o autor, um breve comentário sobre sua vida e o título da obra, que já causa certo estranhamento e curiosidade. Após a entrega dos textos impressos, foi pedido aos alunos que realizassem a leitura, terceira etapa, em silêncio. Nesse processo, alguns alunos demoraram para iniciar e acabaram causando desconforto em outros que estavam tentando ler, por meio de conversas e risadas. Uma aluna que sempre participava ativamente dos encontros, comentou: “Gente, faz silêncio, o texto é difícil!”. Tal comentário demonstrou a dificuldade dos alunos em se apropriar dos textos literários, mesmo com os encontros e os textos trabalhados no primeiro ano. Sobre esse aspecto, Cosson ressalta que

no ato da leitura está envolvido bem mais do que o movimento individual dos olhos. Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço (2016, p. 27).

Essa troca de sentidos apontada pelo autor revelou-se como uma lacuna nas práticas de leitura dos alunos, pois demonstraram dificuldades para ler até mesmo textos referenciais, logo as dificuldades para apreensão do texto literário foram ainda maiores. Sobre as relações criadas por meio do signo literário, Cosson pontua:

É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto (COSSON, 2016, p. 27).

A aplicação prática das etapas revelou que dois aspectos são essenciais para a leitura e a formação de sentidos por meio do texto literário: vontade e prática. Por meio da disponibilidade para aprender e sua consequente prática, o indivíduo começa a desenvolver sua capacidade de criar relações entre suas vivências, contextos, experiências e os textos lidos. Nesse sentido, é válido recorrermos a alguns aspectos teóricos relacionados à recepção. Para Stierle:

O processo da recepção encontra seu limite apenas na capacidade do leitor de apreender o texto, clara e distintamente, como um conjunto infinito de relações constitutivas de sentido. As fronteiras que se colocam para a recepção são tanto as fronteiras subjetivas da percepção e da faculdade de julgar quanto as objetivas de um potencial de recepção disponível em uma situação histórica dada. (STIERLE, 2002, p. 119)

Dessa maneira, é essencial o desenvolvimento da capacidade do leitor de apreender o texto, uma vez que este apresenta todas as possíveis recepções disponíveis através da leitura. O que vai definir qual será a percepção de cada leitor é exatamente o seu “nível” de desenvolvimento.

Com vistas a possibilitar a superação dessas dificuldades, o projeto também direcionou especial atenção às interações dos alunos com a literatura, ou seja, para o processo de recepção dos textos literários. Portanto, o comentário da aluna demonstrou essa dificuldade, mas também o início de uma tentativa de mudança do quadro apresentado. Assim, com o tempo, todos os alunos começaram a se dedicar à leitura dos contos. Em seguida, realizamos a leitura compartilhada com cada um lendo um trecho. Em decorrência da dificuldade de leitura, ao terminarmos, foi feita mais uma leitura, dessa vez, em voz alta para todos da sala.

Os neologismos presentes nos textos de Mia Couto causaram certo estranhamento, de forma que alguns alunos indagaram sobre os significados. Procuramos, então, analisar os significados por meio do contexto do texto. Após este momento, alguns questionamentos foram apresentados: Sobre o que o texto fala? Por que Adabo tanto recusava a visita ao adivinhador? O que fez Adabo visitar o adivinhador? Para você, quem era o adivinhador? E o que eram as cruzeiros?. Após alguns comentários, para o momento exterior à interpretação,

foram distribuídos diferentes dias, meses e anos para que cada um escrevesse um relato sobre o que achava que poderia acontecer nesse dia e/ou como estaria sua vida nesse período.

Os registros dos alunos foram variados e alguns extremamente interessantes. O intuito de tal atividade foi compreender os anseios e a visão dos alunos diante da vida e do universo que os rodeia, a partir da leitura do texto literário.

Outro aspecto importante nesse processo de interação com o texto foi o registro das impressões de leitura, muitos produziram seus registros criando situações voltadas para a ficção. Isso demonstra que a prática é essencial também para o desenvolvimento da criatividade. Assim, o que se apresentou nos textos anteriores, quando os alunos sempre tentavam responder aos questionamentos como se o texto fosse referencial, não se repetiu com a leitura desse conto.

No encontro seguinte, o conto “Nas águas do tempo” foi retomado. Entretanto, a motivação foi apenas lembrada e o encontro iniciou diretamente da introdução. Assim, o autor já era conhecido por eles e a obra impressa foi entregue. A leitura ocorreu da mesma maneira, primeiramente em silêncio e depois compartilhada. Novamente, surgiram perguntas sobre algumas palavras e neologismos que foram abordados de acordo com o contexto da obra.

A interpretação iniciou com os questionamentos: Sobre o que o texto fala? O que é ‘antes de um agorinha? Vocês acham que o silêncio está presente na obra? Por que o texto diz que devemos ir ‘em favor da água? Para você, o que é o pano branco presente na obra? E o vermelho? Mais uma vez a obra de Mia Couto proporcionou aos alunos a apreensão do texto literário, de forma que produziram diferentes sentidos mediante a leitura e estabeleceram relações com o seu contexto histórico social.

Assim, para a interpretação, os alunos foram orientados e motivados a escrever uma narrativa que apresentasse a água como um elemento da temática. Embora houvesse os registros de diferentes gêneros, foi possível concluir que as dificuldades dos alunos para as percepções ficcionais também estão presentes não só no momento da recepção, mas também no momento da criação.

A evolução de todas as etapas da sequência básica evidenciou que o trabalho com a literatura em sala de aula, na perspectiva do letramento, é um processo contínuo. Não se criam leitores literários com apenas a leitura de um texto. De acordo com Todorov: “A literatura não nasce no vazio, mas no centro de um conjunto de discursos vivos, compartilhando com eles numerosas características [...]” (TODOROV, 2018, p. 22). Assim, a troca, a leitura, a busca

por conhecimento e o constante desenvolvimento dessas habilidades permitirá a formação de leitores literários.

Embora haja o reconhecimento da importância da literatura na sala de aula, a escassez de práticas voltadas para promover o efetivo contato entre o leitor e a obra coloca a literatura em perigo:

O perigo mencionado por Todorov não está, portanto, na escassez de bons poetas ou ficcionistas, no esgotamento da produção ou da criação poética, mas na forma como a literatura tem sido oferecida aos jovens, desde a escola primária até a faculdade: o perigo está no fato de que, por uma estranha inversão, o estudante não entra em contato com a literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária (TODOROV, 2018, p. 10).

Portanto, a maneira como a literatura é abordada prejudica a formação de leitores literários. O projeto buscou suprir essa necessidade, mas são muitos os empecilhos que permeiam a educação básica pública brasileira. Podemos citar desde o desinteresse, mesmo que inicial, dos alunos, até a ausência de material, disponibilidade de tempo e de espaço físico adequado. Assim, os registros e as observações foram realizados possibilitando diversas considerações. É exatamente pela análise dos registros que percebemos a magnitude de mudanças que o efetivo contato entre um ser humano e a literatura pode proporcionar. Ao encontro da perspectiva da literatura como necessidade e direito universal, Candido defende que:

A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 2014, p. 11).

Dessa forma, a arte é um direito humano, a literatura é uma expressão artística, logo, configura-se como um direito humano. Assim, o letramento literário busca não apenas proporcionar experiências estéticas, mas também conexões sociais e humanas. Pensando na união da leitura com a criação de textos ficcionais, o encontro seguinte abordou o conto “Teu segredo”, da autora Clarice Lispector. Para a motivação, foram distribuídos diferentes microcontos, dentre eles: “Tempo”, “Inesperadamente”, “Uma vida inteira pela frente”, “O tiro veio por trás”, “Vende-se: sapatinhos de bebê nunca usados” e “Uma gaiola saiu à procura de um pássaro”, todos retirados de diferentes sites da internet.

Os microcontos não são considerados um gênero textual por diversos especialistas, bem como não possuem definições explícitas. Contudo, a definição geral é que são textos com, no máximo, 150 caracteres. Portanto, tal escolha foi realizada com o intuito de desenvolver a imaginação dos alunos. Quais as relações estabelecidas entre textos tão curtos? O que os alunos poderiam pensar sobre a disposição e o conteúdo das palavras? Então, a primeira etapa consistiu em ler e analisar os microcontos distribuídos. Diversos foram os comentários, no entanto, a leitura do primeiro microconto apresentou certa dificuldade de compreensão entre os alunos, que não compreenderam a estrutura na qual as palavras foram organizadas.

A leitura foi realizada, primeiramente, em silêncio e depois, em voz alta. Em seguida, para a interpretação, os alunos foram questionados sobre o tema do texto e iniciamos um debate sobre a plurissignificação da palavra. Tal discussão foi inserida com o intuito de desenvolver a leitura literária comentada anteriormente. Dessa forma, como parte do processo, iniciamos pela palavra. Como é organizada a palavra no texto literário? Existe uma forma? Ela poderá ser compreendida por todos da mesma maneira? Somente o texto responde todas as perguntas ou é necessário algum complemento por parte do leitor? Sobre esse aspecto, Welck e Warren observam que:

A linguagem literária, comparada com a científica, parecerá deficiente nalguns aspectos. Abunda em ambiguidade; como qualquer outra linguagem histórica, está cheia de homônimos e de categorias arbitrárias ou irracionais como o gênero gramatical; é permeada de acidentes históricos, por recordações e por associações. Numa palavra: é uma linguagem altamente conotativa. Acresce que a linguagem literária está longe de ser apenas referencial: tem seu lado expressivo, comunica o tom e a atitude do orador ou do escritor. E não se limita, tão-pouco, a afirmar e a exprimir o que diz: quer ainda influenciar a atitude do leitor, persuadi-lo e, em última instância, modificá-lo p. 24-25).

Portanto, para que o processo de letramento literário tenha o êxito almejado, o leitor deve ser orientado a respeito das dimensões da palavra e suas diferenças quando no sentido conotativo e denotativo, bem como as diferenças entre a linguagem literária e a científica. Para tanto, a atividade de interpretação do texto foi a criação de um microconto.

A premissa de que o ensino da literatura nas escolas tem sido abordado de maneira periodizada e que os professores ensinam “as características dos períodos literários, o nome dos autores e das obras, em uma sequência que poderia ser mais facilmente oferecida pela história” (COSSON, 2016, p. 19) nega o direito

à literatura. A realização do trabalho com a literatura pelo viés do letramento literário busca superar essas posições ocupadas pelos professores, pelos alunos e pela literatura.

À luz dessa proposta de trabalho na perspectiva do letramento literário, a literatura ultrapassa as práticas escolares usuais, polarizadas entre a aprendizagem sobre a literatura e a aprendizagem por meio da literatura, desvinculadas do primordial que é a aprendizagem da literatura. O letramento literário, portanto, é substancialmente ligado à aprendizagem da literatura como forma de experienciar o mundo pela palavra. Assim, o percurso para o letramento literário se inscreve no debate sobre uma proposta de como fazer do ensino da literatura uma prática significativa para professores e alunos, via acesso à obra literária na sala de aula.

Considerações finais

Com essa experiência, podemos concluir que o contato dos alunos da rede pública com a literatura é escasso, o que pode ser atribuído a alguns fatores, como o tempo dedicado às aulas de literatura, à ausência de espaços formativos adequados, salas de leitura e bibliotecas e o ensino realizado por meio de uma abordagem periodizada dos períodos literários.

Além disso, foi comprovado que o exercício contínuo da literatura proporciona o desenvolvimento gradual da leitura, da interpretação e da escrita literárias. Contudo, é importante que essas práticas sejam orientadas pela possibilidade de adequação da abordagem, pela liberdade de escolha para os textos e atividades, buscando suprir as necessidades e as dificuldades manifestadas pelos alunos na apreensão do texto literário.

Por outro lado, também foi possível evidenciar os efeitos do efetivo contato com a literatura. A adesão às práticas de leitura, os sentidos construídos a partir da apreensão dos textos e as relações estabelecidas correspondem à ideia de que a literatura deve ser concebida como um direito humano.

A análise dos resultados revela que o letramento literário deve ser um processo contínuo, pois cada leitura e sentido gerado manifesta-se na prática. Assim, para observar esse efetivo contato por todo o Ensino Médio é necessário, no mínimo, mais um ano de projeto e a realização de um acompanhamento periódico. No entanto, é essencial destacar que as informações relatadas comprovam os efeitos

gerados mediante a realização de práticas metodológicas para o trabalho com a literatura na perspectiva de promover o letramento literário.

Referências

CANDIDO, **Antônio**. **Vários** escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul/ São Paulo: Duas Cidades, 2014.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

STIERLE, Karlheinz. O que significa a recepção de textos ficcionais. In: JAUSS, Hans Robert. **A literatura e o leitor**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2016.

UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO A PARTIR DA OBRA *A BOLSA AMARELA*, EM UMA TURMA DO 9º ANO DE ENSINO FUNDAMENTAL II

Lucinéia Ferreira dos Santos
Débora Priscila Arevalo Gutierrez

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma experiência de aplicação de uma proposta de Letramento Literário a partir da obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes, em uma turma do nono ano do Ensino Fundamental II. A pesquisa traz como ponto central a aplicação e a análise da sequência básica em uma escola da rede pública estadual localizada na área urbana do município de Porto Velho, capital do estado de Rondônia. A pesquisa discute práticas de leituras literárias como contribuição para efetivo letramento. Observa-se que existe diversas possibilidades de se trabalhar o letramento literário, uma delas é por meio de leitura de obras da Literatura infantojuvenil, doravante denominada LIJ, como objeto estético de fruição. Por isso a escolha do romance *A bolsa amarela*.

Dessa maneira, essa pesquisa partiu do seguinte questionamento: como desenvolver uma prática de leitura capaz de favorecer o letramento literário em alunos concluintes do ensino fundamental? Diante da questão que norteou a pesquisa lançamos a hipótese de que se instigássemos os alunos à leitura literária, por meio de aulas diferenciadas que envolvesse motivação, procurando chamar a atenção para as particularidades do texto literário, mostrando o quanto a literatura poderia contribuir na formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade, obteríamos o interesse do discente pelo texto literário. Esperávamos promover o letramento literário e proporcionar espaços de reflexão entre a literatura e o mundo vivencial dos alunos.

O objetivo maior foi refletir acerca da prática de leitura literária sob a perspectiva do letramento literário, usando uma sequência básica sobre a obra infantojuvenil *A bolsa amarela*. Como objetivos específicos buscamos repensar as práticas de literatura; discutir práticas de leituras literárias desenvolvidas em sala

de aula; compreender e discutir o que é uma sequência básica e qual seu papel na formação de futuros leitores.

A sequência básica é uma proposta que se realiza através de uma metodologia sugerida pelo teórico Rildo Cosson, em seu livro *Letramento Literário Teoria e Prática* (2018). Para o autor, a sequência básica do Letramento literário na escola, conforme propomos aqui, é constituída por quatro passos: **motivação, introdução, leitura e interpretação**. Na **motivação**, o autor propõe que o professor busque aproximar o aluno do texto literário através de uma situação, na **introdução** é sugerida uma breve apresentação da obra e autor, a **leitura** da obra pode ser feita em sala de aula ou fora. Cosson esclarece que são apenas sugestões e não receitas, e se preciso o professor pode adequar a sequência de acordo com a necessidade da turma. A **interpretação** consiste no registro da interpretação e vai variar de acordo com a série escolar.

Também foram usadas como metodologia as propostas sugeridas nos PCNs, no sentido de que o texto literário, por possuir peculiaridades, requer uma leitura diferenciada, que possa envolver os seus leitores no mundo de ficção e interpretação, para que assim seja possível que o leitor perceba a força criativa da imaginação, ou seja, requer um tratamento diferente, segundo os PCNs,

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem da língua. [...] ele os ultrapassa transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis (BRASIL, 1998, p. 26).

É nesse sentido que as aulas com o texto literário se diferenciam de aulas gramaticais, pois na Literatura há um predomínio da força criativa da imaginação, e a intenção estética que pode ser considerada um recurso para constituir uma possível mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto. Dessa forma, a mediação autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis, enquanto que a gramática poderia contribuir mais para o uso normativo da linguagem formal no texto escrito.

A pesquisa contou com a coleta de documentação direta e indireta. A documentação indireta correspondeu à etapa de pesquisa bibliográfica de livros, artigos e outros meios de informação em periódicos (revistas, boletins, jornais); outras pesquisas puderam ser encontradas em bibliotecas, sites da internet etc.

Por sua vez, a documentação direta foi obtida por meio da pesquisa de campo que foi desenvolvida concomitantemente com a etapa de estágio regência, acontecida no segundo semestre letivo de 2018, em uma turma de nono ano, na qual foi aplicada a proposta de Letramento Literário embasada nas ideias de Cosson.

Utilizamos como base teórica para a realização do projeto, Rildo Cosson com seu Livro *Letramento Literário Teoria e prática*, (2018) *Os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Fundamental II* (1998), *A Importância do Ato de ler*, de Paulo Freire, (1989) *A Literatura em Perigo*, de Tzvetan Todorov, (2009) e *O direito à Literatura*, de Antônio Candido, (1995).

Leitura e leitor

Em *A Importância do ato de Ler*, Paulo Freire (1989) reflete sobre a leitura e sua compreensão: a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...] a compreensão do texto que poderá ser alcançada por sua leitura crítica implica na percepção das relações entre texto e contexto. A leitura exige que o leitor primeiro possa compreender o texto, o que está no texto, e essa compreensão vai envolver elementos que podem estar além do conteúdo escrito, envolvendo também o que é vivido, o conhecido, a leitura que se faz de seu mundo, a leitura que se faz ao ouvir uma música, ao assistir a um filme. Tudo isso precisa ter relevância na prática de leitura literária em sala de aula, ocasionando a fruição da leitura.

A prática de leitura literária que se deseja pode tornar-se prazerosa, compreensiva, discursiva, interpretativa, associativa e intuitiva, a partir de procedimentos adotados que podem favorecer a aproximação entre leitor e leitura. Percebemos que se torna cada vez mais necessário repensar a prática de leitura como forma de letramento e prática social, para tentar despertar no aluno a habilidade de leitura, o que implica no modo como é apresentada e conduzida.

A escola, sendo um dos lugares mais viáveis ao letramento, preocupa-se apenas em alfabetizar, quando a necessidade seria se preocupar também com o letramento como prática social para que o aluno possa se comunicar em contextos sociais diversos. No processo de leitura, muitas vezes, como foi observado, existe uma preocupação em fazer leitura apenas com as indicações que estão no livro didático, com obras literárias fragmentadas e de exercícios gramaticais, seguidos de elementos da narrativa como: espaço, narrador, personagens. Não negamos que os resumos de leituras são importantes, mas não podem substituir o estudo

dos elementos contidos na obra. É preciso rever o ensino da literatura no âmbito escolar tomando como princípio uma prática de letramento possível, uma abordagem mais profunda, ou seja, não tentar despertar o gosto pela literatura apenas através de fragmentos de textos literários que têm como fim trabalhar aspectos da gramática normativa.

É preciso aproximar leitor e obra, de maneira que se identifique, que possa compreender, interpretar, construir sentidos, que aprecie as construções artísticas presentes no texto literário. Isso pode ser possível com os conhecimentos adquiridos, e as estratégias que o professor irá utilizar em sua mediação. Lúcia Pimentel Góes, em sua obra em *Introdução à Literatura Infantojuvenil para crianças e jovens* (2010), faz uma colocação interessante, ao dizer que é importante ajudar o jovem e a criança a obter maior clareza de mente e enriquecimento da sensibilidade, que não devemos nos acomodar, mas renovarmos sempre que possível nossos métodos de trabalho.

A literatura no espaço escolar

Sabemos que por meio da literatura um mundo pode se abrir diante de nós, sua força humanizadora pode ser capaz de favorecer a criatividade, a imaginação, a autonomia e a criticidade, elementos necessários na formação crítica do aluno. Mediante o exposto é assustador como os alunos do Ensino Fundamental e Médio repudiam a literatura no espaço escolar mesmo tendo noção de literatura. Quando se pergunta para os alunos de uma turma se eles gostam de literatura, percebe-se que há um bloqueio como se a primeira coisa que eles imaginassem fosse um livro enorme, chato e sem utilidade para eles. Antônio Candido, em *O direito à Literatura*, confirma as sensações que só a literatura é capaz de desenvolver:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

A partir da afirmação de Antônio Candido, faz-se necessário a presença da Literatura na sala de aula como uma presença constante, sendo possível torná-la, também, uma prática de leitura motivadora na vida dos alunos para que, sejam confirmados os traços essenciais na formação humana e crítica. Por meio da literatura, podemos experimentar a possibilidade de sermos o outro, de nos tornarmos mais compreensivos e abertos. O exercício de reflexão deve fazer parte do fazer pedagógico em sala de aula, posto que é por meio do exercício com práticas de leituras literárias que poderão ser despertadas sensações como, o senso da beleza, o cultivo do humor, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, a sensibilidade de compreensão que vai garantir o afinamento das emoções, a sensibilidade de olhar, a compreensão de uns com os outros. Negar a literatura na vida de um aluno é negar a ele o direito da construção do pensamento crítico. Em *A Literatura em Perigo*, Todorov confirma que a literatura proporciona sensações insubstituíveis:

Ela amplia nosso universo, incita-nos a pensar, a imaginar outras maneiras de concebê-los e organizá-los [...] A Literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2009, p. 24).

A literatura não é um privilégio é uma necessidade, nem entretenimento, ou distração, ela abre ao infinito as possibilidades de interação e por isso é tão enriquecedora. Contudo, é necessário priorizar o gênero a ser trabalhado e os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam a importância de priorizar o gênero, que deve ser escolhido conforme seu uso e função social. Assim, torna-se interessante nas aulas de Língua Portuguesa/Literatura selecionar um gênero, de acordo com a série dos alunos e nele se aprofundar mostrando a importância de sua compreensão, com as possibilidades de interpretações, ou seja, poder relacionar o texto com o mundo dos alunos. Buscando suscitar a reflexão e a criticidade deles mediante a obra e o mundo que o cerca.

Na perspectiva do letramento literário, ao selecionar o gênero a ser trabalhado, é fundamental observar o contexto social e cultural dos alunos, para favorecer a compreensão bem como, fazer uma possível relação do lido com o vivido. Segundo Cosson, a literatura é um mundo amplo e nos permite vivenciar um

mundo de coisas através das leituras. Em sua obra *Letramento Literário Teoria e Prática*, o autor afirma que:

A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da Literatura, podemos, ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e ainda assim sermos nós mesmo. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2018, p. 17).

A partir do exposto, podemos pensar e fazer práticas de leituras literárias em sala de aula, com aulas compreensivas, interpretativas, de modo que o aluno/ leitor possa se posicionar mediante a leitura, rompendo os limites do tempo e do espaço de suas experiências e continuando a ser eles mesmos, experimentando a intensidade que a ficção de uma narrativa literária oferece, se reconhecendo no texto sem renunciar a sua identidade. É nesse mundo amplo e múltiplo que a literatura oferta, que pode e deve ser explorado em sala de aula, que o aluno, via de regra, tem acesso ao texto literário de modo significativo para a vida dele. Candido (1995), afirma que a literatura é uma necessidade universal, e que todos devem ter acesso.

O letramento literário vai além de exercícios de textos fragmentados, requer um leitor atento que aprecie as construções artísticas, que se posicione diante do que está sendo lido, questionando, discordando, concordando. Um leitor que saiba perceber as particularidades no texto, nesse caso, o foco não é exercício de certo e errado, é compreensão, interpretação, Graça Paulino, em *Formação de Leitores, A questão dos cânones Literários*, destaca:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, textualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção (PAULINO, 2004, p. 22).

Portanto, tentar buscar e desenvolver essa prática de leitura literária visando a formação de leitores é de total relevância na vida dos alunos, sobretudo quando

se busca formar leitores que apreciem as construções artísticas presentes na literatura. Essa prática tem sido, de certo modo, um desafio para o professor, considerando as dificuldades que são encontradas no espaço escolar, sendo que uma delas começa na seleção da obra a ser estudada, e o fato de que as bibliotecas nem sempre dispõem de variedades de obras literárias, e quando têm é um ou dois exemplares. A urgência é se apropriar, por exemplo, de obras literárias que se aproximam do contexto social dos alunos, o que significa o primeiro passo para formação de leitores críticos atuantes nas diversas leituras em sociedade. Cosson afirma que:

Não é possível aceitar que a simples atividade de leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola. Por trás dele encontram-se pressuposições sobre leitura e literatura que, por pertencerem ao senso comum, não são sequer verbalizadas. Daí a pergunta honesta e o estranhamento quando se coloca a necessidade de se ir além da simples leitura do texto literário quando se deseja promover o letramento literário (COSSON, 2018, p, 26).

Assim, verificamos a urgência de romper com essa prática antiga da simples leitura do texto literário e ao mesmo tempo fazermos com que a literatura seja praticada em sala de aula através de uma prática significativa para o aluno e para a comunidade em que está inserido. Que as atividades envolvendo literatura despertem reflexões e posicionamentos diversos do leitor. Não podemos mais aceitar essa prática ineficaz como única via de acesso para o texto literário, se quisermos formar leitores que apreciem a literatura como tal, é fundamental nos apropriarmos de obras literárias e não aceitar fragmentos como única via.

Uma proposta de letramento literário a partir da obra *a bolsa amarela*

Na perspectiva de promover o Letramento Literário, este artigo tem como principal objetivo expor de forma clara a aplicação da sequência básica idealizado por Cosson, que foi realizada em uma turma de 9º ano do ensino fundamental II, com a obra literária Infante – Juvenil *A Bolsa Amarela*, de Lygia Bojunga Nunes, (2000) segundo consta na apresentação:

A Bolsa Amarela é um clássico da Literatura Infanto-juvenil, é um romance de uma menina que entra em conflito consigo mesma e com a família ao reprimir três grandes vontades (que ela esconde numa bolsa amarela) a vontade de crescer, a de ser garoto, e a de se tornar escritora. A partir dessa revelação – por si mesma uma contestação a estrutura familiar em que cujo meio “criança não tem vontade” – essa menina sensível é imaginativa nos conta seu dia- a dia, juntando o mundo real da família ao mundo criado por sua imaginação fértil e povoado de amigos secretos e fantasias. Ao mesmo tempo que se sucedem episódios reais e fantásticos, uma aventura espiritual se processa, e a menina segue rumo sua afirmação como pessoa. *A BOLSA AMARELA* recebeu o selo de ouro da fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, dado anualmente ao livro considerado “o melhor para criança.

A escolha dessa obra para trabalhar o letramento literário com o nono ano se deu por se tratar de uma obra em que os conflitos apresentados são praticamente os que permeiam o universo dos pré-adolescentes e adolescentes. Partindo desse pressuposto, Cosson (2018) destaca que se faz importante na sua função de mediador, o professor promover condições de encontros entre o texto e o aluno. Assim, ao me deparar com a turma, comecei fazendo os seguintes questionamentos: se gostavam de Literatura? Se sabiam o que era Literatura e para que servia? A resposta foi quase unânime, NÃO. A partir das questões colocadas, a curiosidade deles começava a aparecer. Partindo dos questionamentos comecei a respondê-los. Comecei a discussão sobre literatura, dizendo que literatura é arte, arte pela linguagem e como tal ela também pode estar presente em outro hemisfério do texto escrito, portanto ela está presente na música, no cinema, na televisão, no filme, na pintura, no teatro.

Lembro-me que quando perguntei, para que servia e serve a literatura e alguns me retornaram a pergunta: “realmente professora para que serve Literatura”? A literatura pode nos mostrar modos diferentes de ver e organizar o mundo, de ver o nosso semelhante, de imaginar outras formas de viver e pensar. Ao mesmo tempo que respondia procurava provocar alguns questionamentos, assim perguntei a turma, o seguinte: “a arte imita a vida ou a vida imita a arte?”, um aluno pensou e perguntou: como é mesmo a pergunta? refiz a pergunta, ele voltou a pensar e respondeu: “a arte imita a vida”, e eu o questionei: por quê? “Porque sem vida professora não existiria arte”!

Após esse início de conversa e discussão, começava a colocar em prática a parte que Cosson (2018), denomina de **Motivação**, ou seja, a leitura demanda uma preparação, uma antecipação e essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo de leitura; a motivação pode ser

entendida com a criação de uma situação em que possa aproximar leitor e obra, melhor dizendo, prepara o aluno para entrar no texto. Como motivação procurei chamar atenção da turma falando sobre desejos e vontades, enfatizando que todos temos vontades e desejos grandes, aqueles que de vez em quando crescem tanto que escondemos em algum lugar dentro de nós. Procurei nesse momento aproximá-los para que fosse realizada essa conversa entre eles também, posto que daquele momento em diante iríamos realizar uma viagem rumo ao mundo de *Raquel*, e com a possibilidade de relacionar o mundo deles ao mundo da personagem. A **introdução** é sugerida uma breve apresentação do autor e da obra, essa foi feita com uma breve nota que consta na edição trabalhada, assim que lhes foi apresentada a obra.

Dessa forma, ao iniciar o trabalho com os alunos, deixei claro que seriam aulas dialogadas, participativas, compartilhadas. As aulas se iniciavam com leitura silenciosa e em seguida socializada. Busquei também conduzir a leitura e, conforme o combinado, ia passando para que cada um pudesse também fazer a leitura, sem pressa, prestando atenção nos detalhes que poderiam fazer diferença, pois o texto literário se diferencia dos outros textos justamente por sua intenção estética.

Para que eles pudessem ter acesso ao texto tive que reproduzir cópias da edição que tenho, pois a escola não dispõe da obra, o que é lamentável. Essa edição traz na capa uma bolsa de cor amarela e somente quando se observa bem é que podemos perceber que tem como ilustração, um Galo, ou melhor, a cabeça de um Galo. Se observarmos mais atentamente perceberemos também que de um dos lados da bolsa tem um “rabinho” que supostamente pode ser do Galo. Outro aspecto que torna a obra interessante é que a cada capítulo tem uma ilustração da situação envolvida, e esse detalhe não pode passar despercebido. Procurei explorar fazendo com que eles observassem discutissem e relacionassem esses detalhes com o texto. A leitura era praticada sempre em sala de aula, desse modo buscávamos fazer mediação para que tornasse significativa. Cosson (2018, p. 47), explicita que:

As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a ultrapassar o simples consumo de textos literários.

Para efetivar esse processo, a participação da turma é fundamental no desenvolvimento das atividades, o discente precisa ter segurança para expor suas reflexões, e o professor é quem pode fortalecer essa disposição crítica, fazendo com que a leitura literária seja praticada através de discursos construídos provocadores e instigadores. Após a leitura era provocado o debate chamando atenção para a construção do texto, as expressões usadas, a época a que pertencia a obra, como era vista a mulher e na sequência perguntando: E hoje, o que mudou? o que precisa ainda mudar? e assim os alunos iam associando a leitura com o conhecimento deles como também adquirindo-os através da mediação do professor, fazendo da leitura literária uma prática significativa e um discurso construído a partir de outros.

A obra é dividida em dez capítulos, logo no início são apresentados os desejos e as insatisfações da personagem principal e narradora da obra, *Raquel*, e a polêmica sobre a questão: menino pode fazer coisas que menina não pode, conforme excerto (BOJUNGA, 2000, p. 16):

Vocês podem um monte de coisas que a gente não pode. Olha: lá na escola quando a gente tem que escolher um chefe pras brincadeiras, ele sempre é um garoto, que nem chefe de família: é sempre o homem também se eu quero jogar uma pelada, que é o tipo de jogo que eu gosto, todo mundo faz pouco de mim, e diz que é coisa pra homem; se seu quero soltar pipa, dizem logo a mesma coisa. É só a gente bobear que fica que fica burra: todo mundo está sempre dizendo que vocês é que tem que meter as caras no estudo, que vocês é que vão ser chefe de família, que vocês é que vão ter responsabilidade, que – puxa vida! – vocês é que vão ter tudo. Até pra resolver casamento – então eu não vejo? – a gente fica esperando vocês decidirem. A gente tá sempre esperando vocês resolverem as coisas pra gente. Você quer saber de uma coisa? Eu acho fogo ter nascido menina.

Essa conversa mostra uma situação vivida por *Raquel*, que tem como consequência, seu desejo de querer ter nascido menino. A parte denominada de **Interpretação** era realizada após a leitura de cada capítulo e assim começava a discussão sobre o que é considerado somente ficção ou se podíamos afirmar que houve um tempo em que realmente cabia apenas ao homem fazer tudo. Um dos aspectos que mais gerou discussão durante as aulas foi justamente o espaço que a mulher ocupa hoje, a mudança ocorrida através do tempo, e o que precisa mudar. Uma discente nesse momento chegou a citar o filme *Até o Limite da Honra* que retrata a trajetória da primeira mulher

a ingressar na marinha, ela ultrapassa os limites do tempo, e sua persistência acaba conquistando seu espaço bem como seus colegas.

Também foi discutido que para chegarmos aqui, ou seja, o espaço que as mulheres têm hoje foi conquistado com muita luta, por mulheres à frente de seu tempo, algumas até perderam a vida, foi nesse momento que um aluno também se manifestou e lembrou de Joana D'arc, pudemos lembrar que o direito de votar também foi conquistado. Assim, foi possível chamar atenção para a época em que a obra foi escrita, ou seja, para o contexto que envolve a obra e ao perceberem que o contexto da obra não é diferente do mundo real, que podíamos fazer uma relação com o atual, com o vivido e com o conhecido, as discussões ficavam mais enriquecedoras. Eles trocavam conhecimentos como: como são seus mundos em casa? Quem era o “chefe”? Se tinha essa de “chefe”? e nessa constante íamos provocando essa discussão entre eles.

Também indagávamos qual seria a idade de Raquel, pois sua idade não é mencionada na narrativa, se ela apresentava uma certa maturidade. A resposta sobre a possível idade foi que poderia estar na pré-adolescência, entre dez e onze anos e que era uma menina observadora e criativa, que parecia estar à frente de seu tempo. E qual seria o tempo de Raquel? O que diferencia dos tempos atuais? Nesses momentos voltávamos no texto refazíamos a leitura para que eles pudessem ler novamente, compreender e, a partir de então, pudesse surgir as possibilidades de interpretação e associação.

E foi assim que as experiências presenciadas no mundo de cada um começavam a surgir e as falas revelavam o mundo das relações domésticas e sociais. Através da escrita de um dos textos de uma discente, é possível observar as reflexões que eram feitas motivadas pela leitura da obra; “[...]assim como tem homem machista tem mulher machista também[...].” a opinião constante no texto demonstra que vem uma pessoa que possivelmente pode ter vivido ou presenciado uma situação em que uma mulher tem a mesma opinião de um homem machista. A discente vai além quando escreve “[...] hoje em dia as mulheres já têm mais benefícios, mas ser mulher é difícil em tudo desde corpo (saúde/dores) até em perigo também[...], a autora do texto enfatiza que, “o que precisa mudar é o perigo, tem que ter mais segurança”.

Pormeio dos textos percebemos que foi possível construir posicionamentos diversos do aluno/leitor, diante um tema tão antigo e ao mesmo atual. Em um segundo texto, outra discente, relata porque a mulher de antigamente não

podia fazer certas atividades que eram consideradas para homens. Ela afirma: “[...]a mulher antigamente não podia fazer o mesmo trabalho que os homens, porque eles se sentiam superiores a nós mulheres, a mulher também não podia votar. Para os homens a opinião das mulheres não valia de nada... a mulher quando nascia automaticamente os pais dela já arranjava um marido[...]”.

O que mais me motivava era o fato que os discentes se envolviam e começava a discussão. Dessa forma, eles trocavam as experiências vivenciadas em seus mundos. Assim, a obra foi lida com a turma e cada aluno construiu e expunha sua interpretação a partir da leitura do texto e da vida de cada um. Os registros das interpretações deixaram claro que foi proporcionado espaço de reflexão no que concerne à literatura e o mundo vivencial dos alunos. Os alunos tiveram a oportunidade de ler uma obra literária em sala de aula, não somente ler, mas discutir com os colegas em sala também, ultrapassaram o simples consumo do texto literário, e puderam perceber a força que uma narrativa literária pode ter.

A aquisição de conhecimentos poderá influenciar no modo de ver a vida, seus semelhantes. Essa é uma das infinitas sensações que a Literatura proporciona, essa interação de uns com os outros. Foi possível desenvolver esse trabalho por meio da metodologia de sequência básica, que mostrou ser um dos caminhos favoráveis para trabalhar Literatura em sala de aula.

Considerações finais

Conforme a proposta adotada, foi possível perceber que durante as aulas de literatura o letramento literário é um caminho possível para desenvolvimento crítico pessoal e social do aluno. Observamos, por outro lado, a existência de problemas quanto à prática para a execução das aulas voltadas para leitura literária, isso devido à falta da obra na biblioteca da escola, o que dificulta a realização do trabalho do professor e conseqüentemente o aprendizado dos estudantes.

Compreendemos que trabalhar a literatura em sala de aula é ato cada vez mais escasso, devido a não existência de um ambiente escolar que envolva toda a comunidade, tanto dos que trabalham diretamente na escola, tais como professores e técnicos administrativos, quanto dos pais, no acompanhamento de seus filhos. Observamos a falta de projetos que possam incentivar os estudantes a prática das artes tanto cênicas quanto musicais, bem como outras formas de

expressão artística. Por outro lado, percebemos que os professores estão voltados para o conteúdo de suas disciplinas e essa ação se volta ao convívio em sala de aula através de fragmentos dos livros didáticos.

Verificamos como ponto positivo que a carga horária da disciplina Língua Portuguesa é mais extensa se comparada com os outros componentes curriculares, o que facilita a complementação da prática de leitura literária, em sala de aula. Por outro lado, verificamos que os estudantes que têm um capital cultural maior, conseguem se expressar com mais desenvoltura nas aulas de literatura.

Concluimos, provisoriamente, que a prática da leitura literária em sala de aula não é uma tarefa simples, mas expressa uma necessidade de um investimento governamental, criando políticas públicas voltadas ao apoio à literatura e as artes, não somente em ambientes escolares, como a sala de aula, mas que se possa estender em todo convívio social, tais como: artes plásticas, teatro, música, cinema, museus entre outras fontes de expiração que possa ajudar na reflexão e ao mesmo tempo na formação do cidadão. Por outro lado, entendemos que os profissionais da educação, como sujeitos indutores da aprendizagem, precisam ser valorizados a fim de que possam adquirir matérias que deem suporte aos seus trabalhos didáticos a serem desenvolvidos em sala de aula.

Referências

- BOJUNGA, Lygia, **A Bolsa Amarela**. Editora: Rio de Janeiro, 2000.
- COSSON, Rildo, **Letramento Literário: Teoria e prática**. 2º ed., São Paulo: Contexto 2018.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.
- CANDIDO, Antônio. **O direito à literatura**. Vários escritos, 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**/Paulo Freire- São Paulo: Cortez, 1989.
- TODOROV, Tzvetan 1939. **A Literatura em perigo**/Tradução Caio Meira – Rio de Janeiro: DIFIL, 2009.

PAULINO, Graça, **A Formação de Leitores a questão dos cânones literários**. Revista Portuguesa de Educação, 2004/vol 17. Número 001-Universidade do Minho – Braga, Portugal – pp. 47-62.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

A LEITURA LITERÁRIA NOS EXTREMOS DA AMAZÔNIA: FORMANDO LEITORES NA PONTA DO ABUNÃ

Luci Mary Corrêa Lopes
Monise Adriana Buzo Velho

INTRODUÇÃO

A abordagem tem por objetivo apresentar um relato de experiência a partir do projeto intitulado “A leitura literária nos extremos da Amazônia: Formando leitores na Ponta do Abunã” desenvolvido com professores de uma escola de ensino fundamental no distrito de Extrema, localizado a 328,4k via BR364 da capital, Porto Velho/Rondônia, com vistas a promover práticas de letramento literário fundamentadas sob a perspectiva teórico-metodológica de Rildo Cosson.

A relevância do projeto está centrada no propósito de formar leitores críticos, autônomos, capazes de fazer escolhas literárias cada vez mais expressivas como possibilidades de compreensão do mundo. Com vistas nesse processo de formação do leitor literário, as orientações repassadas aos professores voltam-se para a adoção de procedimentos metodológicos que motivem a leitura literária, proporcionando, assim, uma apreensão mais significativa das obras com as quais os alunos irão se deparar em suas trajetórias de leitura.

Ao partir de práticas de letramento literário, propusemos, por meio da formação dos professores, ampliar o horizonte de possibilidades de leitura literária dos alunos, proporcionando, assim, experiências estéticas resultantes do efetivo contato entre a literatura e o leitor.

A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos educadores. Ela é realizada após a formação inicial e tem como objetivo assegurar um ensino de qualidade cada vez maior aos alunos. Portanto, oportunizar aos professores e conseqüentemente aos alunos um processo contínuo de troca de significados com a literatura é um caminho para que o trabalho com o texto literário em sala de aula seja mais significativo. Nessa perspectiva, a leitura literária em sala de aula configura-se em uma possibilidade para o aluno ler, interpretar e compreender o mundo.

A realização do projeto veio atender a uma demanda da escola diante dos desafios de promover a leitura literária, por meio de práticas pedagógicas significativas dos professores. Dessa forma, a oferta de uma formação que propiciasse uma reflexão teórica e prática sobre os processos de letramento literário em sala de aula foi ao encontro da necessidade de preencher uma lacuna na formação docente.

Todo esse contexto dava visibilidade à necessidade dos professores de ampliar seus conhecimentos a partir de estratégias de ensino que motivassem seus alunos à leitura literária nos espaços da escola. Ao receberem fundamentos e metodologias para promover o letramento literário, por meio de alternativas pedagógicas voltadas para a leitura da literatura infantojuvenil na escola, os professores tiveram condições de suscitar o entendimento da importância desse trabalho voltado para a formação do leitor literário. Os reflexos de tais práticas revelaram-se, ainda, no avanço que a escola obteve mediante o resultado das provas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Este índice foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Os procedimentos metodológicos adotados para execução do curso foram desenvolvidos por meio do estudo reflexivo da teoria e da aplicação prática da sequência básica proposta pelo Letramento Literário sob a perspectiva teórica de Rildo Cosson. À luz dessa proposta metodológica, foram desenvolvidos os quatro passos da Sequência: motivação, introdução, leitura e interpretação. Essa etapa de identificação dos conceitos e de reflexão da metodologia foi seguida da aplicação prática a partir do trabalho com a leitura da literatura infantojuvenil.

O Letramento literário, segundo Rildo Cosson e Graça Paulino, é um “Processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (2009, p. 67). Diferente de outros usos da linguagem humana, esta singularidade da linguagem literária vem da intensidade da interação com as palavras e da experiência libertadora de existência e vida que ela proporciona. Paulino (1998) define o letramento literário: “como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (PAULINO, 1998, p. 16). Esse tipo de letramento, de um modo geral, acaba envolvendo o fenômeno da leitura.

A importância do letramento literário é extremamente relevante porque é uma forma de garantir que os textos literários sejam inspirados e usados nas escolas para atingir mais leitores. Portanto, o letramento literário tem a função de divulgar a literatura, o que é muito importante para a educação escolar, pois a literatura ocupa um lugar singular em relação à linguagem, ou seja, compete à literatura “[...] tornar o mundo compreensível transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2006, p. 17). O letramento literário necessita da escola para se efetivar, ou seja, ele exige um recurso educacional específico, sem essa prática de leitura os textos literários não alcançam sozinho efetivação na proposta de transformar o leitor. É interessante considerar que essa transformação é de leitor funcional para o leitor literário, aquele que interpreta e assimila o sentido das palavras e do contexto não apenas como símbolo, mas com a dimensão holística de mundo.

O letramento literário realiza-se na prática pedagógica, mas existem alguns pontos específicos que são fundamentais para a formação da leitura dos alunos, um deles é o contato direto entre leitor e obra, os alunos devem ter a oportunidade de interagir com as obras literárias, esse contato é imprescindível para o desenvolvimento do diálogo e envolvimento do leitor com o livro. Nesse propósito, é interessante abordar estratégias de análise literária, pois unem a literatura aos leitores e proporcionam intervenções no intuito de incentivar a exploração da literatura em todos os aspectos. Apenas lendo, sem qualquer outro estímulo experiencial, é difícil cultivar leitores que apreciem a aproximação da literatura e sua subjetividade. Entretanto, promover a leitura literária na escola e em sala de aula aguça a possibilidade de uma realização contínua de atividade que aproximem leitor e obra em uma dinâmica troca de significados.

Percurso para o letramento da escola

O projeto “A Leitura Literária nos Extremos da Amazônia: Formando Leitores na Ponta do Abunã” foi desenvolvido com professores da rede municipal SEMED-PVH com a finalidade de possibilitar uma reflexão teórica sobre o processo de letramento literário, a fim de fornecer subsídios em suas práticas pedagógicas em sala de aula. A partir do estudo teórico, foram trabalhadas metodologias para promover o letramento literário dos alunos, por meio da proposta metodológica da sequência básica para o trabalho com a literatura

infantojuvenil em sala de aula. As mediações foram realizadas dentro de uma carga horária de 40 horas, em uma escola na cidade de Extrema.

Os procedimentos metodológicos adotados durante a execução da formação foram desenvolvidos por meio do estudo reflexivo da teoria e da aplicação da sequência básica proposta por Cosson (2016), na obra *Letramento literário: teoria e prática*. A partir desse norte metodológico, foram desenvolvidos os quatro passos da sequência básica: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A primeira etapa denominada motivação, como a própria terminologia designa, é o momento de motivar o aluno para receber a obra literária. Nas palavras de Cosson:

As motivações que propusemos sempre foram bem recebidas pelos alunos. Acreditamos que o elemento lúdico que elas contêm ajudaram a aprofundar a leitura da obra literária [...] É preciso lembrar que a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia o texto nem o leitor... Naturalmente, a motivação exerce uma influência sobre as expectativas do leitor, mas não tem o poder de determinar sua leitura (2016, p. 56).

A segunda etapa, denominada introdução diz respeito à apresentação do autor e dos elementos paratextuais que constituem a obra. Apesar de se constituir uma tarefa simples, o autor destaca que o professor deve ter alguns cuidados durante esse processo:

Um primeiro é que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor [...] no momento da introdução é suficiente que se forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto. O outro cuidado (está) na apresentação da obra [...] quando se está em um processo pedagógico o melhor é assegurar a direção para quem caminha com você. Por isso, cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha (2016, p. 57).

Esse é um momento muito especial no processo do letramento, haja vista que é interessante, no processo de leitura da obra, conhecer o autor e seus diálogos intertextuais. Dessa forma, o desenvolvimento da terceira etapa segue o mesmo itinerário da etapa anterior, em seus procedimentos, essas etapas se completam. Portanto, os alunos são motivados a ler a obra literária por meio de um processo de apreensão mais significativo. Logo, a etapa da leitura precisa de acompanhamento, porque há um objetivo a ser cumprido e esse não deve ser perdido. Nesse sentido, Cosson (2016) orienta que não se deve vigiar o

aluno, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo nas dificuldades encontradas no percurso de apreensão do texto.

Executada a terceira etapa, a leitura, a última parte desse método de letramento é chamada de interpretação. Finalmente, este é o momento de exposição no qual o educando apresenta suas interpretações sobre a obra lida. Segundo Cosson: “As atividades de interpretação, como a entendemos aqui, devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro. Esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar” (2014, p. 66). Durante a realização dessa etapa, os professores participantes externalizaram suas impressões de leitura, por meio de um registro individual. Sobre esse processo de construção de sentidos, o autor pontua:

Após a leitura da obra, o processo de leitura literária precisa ser complementado com práticas que levem a uma maior interação com o texto, uma exploração de suas características, uma explicitação da construção de seus sentidos, uma compreensão de sua constituição estética, uma interpretação, enfim, que garanta a apropriação daquele texto como parte do letramento literário (COSSON, 2014, p. 126).

Partindo dessa afirmação, concebemos que essa tarefa de registro não tem por finalidade medir o desempenho do aluno, mas obter uma resposta sobre o que foi lido e absorvido com a leitura da obra. Como parte do registro da etapa da interpretação, houve o momento das relações de sentido a partir da indicação da obra lida. Nas palavras de Cosson: “A indicação da obra, após a leitura, para um amigo, porque se acredita que o texto tem algo a lhe dizer é outra forma de participação que se faz quase automaticamente em ambientes não escolares” (2016, p. 116).

Considerando que ler significa não apenas a troca de sentido entre a obra e o leitor, mas também a troca de sentido com a sociedade, o sentido é o resultado de pessoas compartilhando sua visão de mundo no tempo e no espaço (COSSON, 2018). Portanto, o encontro entre o leitor e a literatura pode se materializar em uma prática de leitura que oportunize o efetivo contato, por meio da troca de significados entre leitor e obra. É importante que esse contato se externalize por meio da troca de impressões, da partilha entre a apreciação pessoal e a coletiva. Segundo Colomer:

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas (2007, p. 134).

Dessa forma, a autora também destaca que as atividades de compartilhamento são a melhor resposta ao antigo objetivo da formação do gosto pela leitura. Em síntese, Cosson (2018) admite não estar inventando a roda com a proposta do letramento literário, mas a proposta é pensar a leitura literária como um processo contínuo de formação do leitor.

Promover a leitura, a reflexão e a interpretação de textos literários em sala de aula, visando a formação de uma comunidade de leitura, é um trabalho contínuo que se torna consistente à medida que é desenvolvido por meio de um planejamento voltado para a realização das etapas de motivação, introdução, leitura e interpretação. Foi possível identificar no envolvimento dos participantes da formação um olhar diferenciado para o trabalho com a leitura literária em sala de aula.

Vislumbrando um caminho

Os princípios do letramento literário utilizados foram ao encontro das demandas dos professores que aspiravam por um aporte teórico e prático para um trabalho significativo com a literatura no cotidiano escolar. A proposta de um trabalho com a literatura revela-se na dificuldade encontrada pelos professores em propiciar a continuidade da incumbência de trazer ao chão da sala de aula uma práxis alinhada a perspectiva conceitual alicerçada: “O letramento literário possui uma configuração especial, voltado ao processo de escolarização da literatura, no sentido de reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico (2016, p. 12). Portanto, um trabalho pensado para a formação do leitor literário implica em uma elaboração singular de intervenções que possibilitem o efetivo contato do leitor com o texto literário.

Desse modo, torna-se significativo contribuir com a formação dos professores que buscam formar leitores, no sentido de assumir junto a outras instâncias formadoras a “educação do gosto”, conforme a proposta defendida por Lajolo:

A literatura é porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um (LAJOLO, 2001, p. 450).

Portanto, a literatura permite que as pessoas interajam com o mundo. No que se refere a este trabalho, a leitura literária não está alheia à realidade envolvente, mas se integra à dinâmica multicultural da vida de crianças, adolescentes e jovens.

Assim, a literatura deve ser considerada como um conhecimento necessário. Portanto, o debate em torno do letramento literário está relacionado à reflexão sobre a importância de como ensinar a literatura e a prioridade é a formação de leitores literários. Para tanto, é evidente a necessidade de uma nova proposta de ensino de leitura literária, com o objetivo de formar um leitor crítico, investindo no desenvolvimento do aluno como sujeito que infere, reflete e avalia o texto que lê. Estas habilidades favorecerão a competência para o ato de ler, isto é, identificar elementos implícitos, estabelecer relações entre o que lê e os textos lidos, além de saber interpretar os diversos sentidos que aos textos literários podem ser atribuídos.

Considerações finais

Refletir acerca da formação do leitor literário passa pelo processo de formação de professores, haja vista a necessidade de mediar os passos orientados pela sequência básica do letramento literário: motivação, introdução, leitura e interpretação. A proposta de oportunizar um momento de reflexão e produção de conhecimentos atingiu o objetivo almejado, pois conseguimos conduzir um grupo de professores a ter contato efetivo com a obra literária, além de contarmos com os registros de interpretação das obras e textos trabalhados. Nesse processo de apreensão, os professores compreenderam a proposta metodológica do letramento literário, bem como vislumbraram caminhos possíveis para um trabalho significativo com o texto literário em sala de aula.

A partir do trabalho realizado, conseguimos entender que as práticas de leitura literária na escola favorecem a efetivação do letramento literário e auxiliam na formação de uma comunidade de leitores. E ainda que a significação ampla (estética, humanizadora, social, individual) do texto literário só se efetiva por meio da leitura integral da obra.

O resultado desse trabalho revela-se na aplicabilidade da sequência básica, como forma de promover a experiência literária dos alunos, (re)ativando o sentido que só o contato com a literatura pode proporcionar. Todavia, considerando que

o letramento literário é um processo, precisamos continuar a semear as sementes da literatura em sala de aula e cultivar o interesse pela leitura. Só assim poderemos colher os frutos da boa prática docente na formação do leitor literário.

Referências

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2016.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2017.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: RÖSING, Tânia Maria Kuchenbecker; ZILBERMAN, Regina (Orgs). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009

AUTOETNOBIOGRAFIA: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DE LETRAMENTO ACADÊMICO

Andrea Cláudia Valente

INTRODUÇÃO

A partir de meados do século XX, as ciências humanas se encontram diante de uma “crise de representação” o que leva a seguir um novo paradigma, conhecido então como pós-modernidade. Entre as disciplinas que mais sentem tal mudança está a antropologia que enfrenta uma crise interna em relação aos seus métodos de pesquisa, como o caso da etnografia. Mediante o pensamento pós-moderno, as pesquisas antropológicas e etnográficas são reposicionadas para tratar de questões “menores”, como por exemplo, investigar como indivíduos e grupos urbanos enfrentam o dia a dia em relação às desigualdades econômicas, sociais e de gênero, em diversos contextos como o mercado de trabalho, o sistema de saúde e a educação. Em consequência deste novo paradigma, estudos interdisciplinares começam a surgir a fim de compreender os fenômenos sociais em suas várias facetas. Deste modo, a partir dos anos de 1980, estudos empíricos em educação no contexto norte-americano passam a utilizar métodos etnográficos em salas de aula para compreender a interação professor-aluno (ERICKSON 1984). Posteriormente, investigações etnográficas em sala de aula adotam narrativas de vida de professores para compreender as motivações intrínsecas pedagógicas que permeiam as interações no contexto educacional (NÓVOA 1992, BRITZMAN, 1995; KRAMMER 1999, VALENTE, 2001). Atualmente, a pesquisa etnográfica, baseada numa prática de escrita de autobiografia ou de narrativa de vida, já se tornou bastante frequente em dissertações e teses no campo das ciências humanas. Entretanto, a prática etnográfica, vista tanto como um método de investigação quanto um ato de escrita, ainda se encontra restrita a investigadores, professores e alunos de pós-graduação que a utilizam em seus trabalhos acadêmicos. A prática etnográfica ainda se encontra excluída ou limitada como uma possível ferramenta pedagógica para auxiliar o processo de letramento acadêmico dos alunos de graduação, a não ser aqueles que estejam cursando programas em antropologia.

Quando a etnografia converge com a narrativa de vida do etnógrafo, ou seja, do Eu-narrador, estamos diante de uma prática de “autoetnografia”, ou seja, uma escrita de vida em que o etnógrafo reflete sobre suas experiências e relações vividas com o Outro e a sua cultura num determinado ambiente. Deste modo, a autoetnografia tem encravada a etnografia e a autobiografia em sua narrativa e retórica que oferecem um espaço para a autorreflexão e autoconscientização sobre o que se experiencia em vários níveis de interação e aprendizagem com o Outro e seus agentes. Logo, defendo aqui que estas práticas de narrativa de vida sobre si e o Outro podem contribuir como atividades intelectuais para o desenvolvimento de um letramento acadêmico no ensino superior, onde os alunos de graduação no campo das ciências humanas possam usufruir de um espaço de escrita mais inclusivo, integral e interrelacional com oportunidades para reflexões sobre suas experiências pedagógicas com o novo conhecimento adquirido. Assim, considero o termo “autoetnobiografia” – que aglutina três prefixos à raiz ‘grafia’ (auto-; etno-; bio-) – mais apropriado para representar este tipo de escrita acadêmica de “gênero híbrido” (ANDERSON, 2015, p. 373). Além disso, argumento que esse gênero autoetnobiográfico pode enriquecer o letramento acadêmico do aluno de graduação através de uma experiência de escrita transformativa, uma vez que o aluno é motivado a desenvolver estratégias metacognitivas e emocionais sobre o seu processo de aprendizagem durante a aquisição de um novo conhecimento, que é visto aqui como situado e dependente de um contexto onde a interação, comunicação e relações do aluno com o professor e colegas de classe são fatores importantes durante este processo.

Assim, este artigo tem como objetivo revisitar os conceitos de auto/etnografia e autobiografia a fim de lançar uma proposta pedagógica que visa a utilizar tais práticas de escrita como instrumentos alternativos para um letramento acadêmico denominado aqui autoetnobiografia. Portanto, primeiramente, este trabalho vai rever o termo letramento em relação à alfabetização e sua aplicação ao ensino superior no campo das ciências humanas, tendo em mente o contexto brasileiro. Segue-se, então, uma revisão dos conceitos de autoetnografia e de autobiografia a fim de incluir a escrita de vida numa proposta pedagógica que possa avançar o letramento acadêmico do aluno em níveis cognitivo e emocional no tocante à sua experiência de aprendizagem de conceitos específicos e disciplinares. Além disso, este artigo enfatiza que a autoetnobiografia seja vista como espaço retórico onde o

narrador-aluno possa descrever, autorrefletir e autoanalisar suas experiências vividas ao comunicar, interagir e relacionar com o Outro (aqui se refere tanto ao professor e colegas quanto ao objeto ou conhecimento novo), durante o seu processo de aprendizagem. Assim, finalizo este artigo com uma proposta pedagógica de letramento acadêmico através de uma prática de autoetnobiografia que estimula o desenvolvimento de uma retórica metacognitiva e afetiva e que possa ser utilizada como um instrumento de avaliação formativa do discente durante a disciplina que cursa.

Letramento Acadêmico

No Brasil, os estudos em letramento escolar completam quase seis décadas, marcados com o trabalho pioneiro de Paulo Freire e sua “Pedagogia de Libertação” com o objetivo central de combater os altos níveis de analfabetização que assolavam o país em decorrência de fatores econômicos, políticos e sociológicos. Sua proposta para desenvolver uma pedagogia de letramento crítico e centrada no aluno influencia vários educadores e pesquisadores em âmbito nacional e internacional. Segundo Magda Soares (1998):

Paulo Freire foi um dos primeiros educadores a realçar esse poder ‘revolucionário’ do letramento, ao afirmar que ser alfabetizado é tornar-se capaz de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la. Freire concebe o papel do letramento como sendo de libertação do homem ou de sua ‘domesticação’ (SOARES, 1998, p. 76).

Hoje em dia, há diversos projetos de letramento e de alfabetização baseados na pedagogia freiriana, voltados para o ensino primário, assim como, estudos que discutem os diferentes significados que estes dois termos carregam. Por exemplo, os estudos de Magda Soares em relação à distinção entre os termos “alfabetização” e “letramento” têm sido importantes para identificar questões de compreensão de leitura e escrita na educação básica.

De modo sucinto, a alfabetização envolve uma codificação e decodificação durante o processo de escrita e de leitura, enquanto o letramento abrange um contexto mais amplo, ou seja, de socialização da leitura e da escrita, onde uma criança na fase pré-escolar pode experimentar atividades de letramento (por exemplo, manusear livros, contar histórias, ouvir história, desenhar palavras, etc.),

porém não ser alfabetizada. Em contrapartida, uma pessoa adulta pode ser alfabetizada, mas vive um letramento árido, limitado a objetivos simplesmente funcionais como assinar documentos e decodificar textos sem desenvolver um pensamento crítico que é um dos objetivos principais do letramento avançado. Seguindo esta linha de pensamento, Soares (1998) explica que o letramento é

o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 1998, p. 17).

Portanto, entendemos o letramento como um fenômeno social e complexo de prática de leitura e de escrita, possibilitando que o indivíduo atue sobre o mundo, enquanto a alfabetização está centrada em funções biológicas e mecânicas, como por exemplo, coordenação motora-visual, aparelho fonador e memória de trabalho para o reconhecimento fonético, morfológico e semântico de uma determinada palavra durante o ato de ler e escrever. Logo, podemos atestar se uma pessoa é alfabetizada quando esta sabe ler e escrever. Já o letramento se situa num continuum (TFOUNI, 1995), sem que haja uma dicotomia entre o ser e o não ser, ou seja, uma criança em idade pré-escolar (não alfabetizada) poder viver um letramento social mais enriquecedor (recursos para estimular a leitura e a escrita) do que um jovem alfabetizado, porém com poucos recursos para continuar desenvolvendo o seu letramento avançado. Enquanto o processo de alfabetização é considerado completo ao término do ensino primário, o processo de letramento não tem um ponto final, pois este é um processo de desenvolvimento ao longo da vida, com várias ramificações que vão além de práticas de leitura e escrita (por exemplo, um letramento cultural, musical, midiático, financeiro e de saúde). Assim, o letramento pode levar a uma transformação pessoal em nível cognitivo e emocional, conforme Soares aponta:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural - não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. Há a hipótese de que tornar-se letrado é também tornar-se cognitivamente diferente: a pessoa passa a ter uma forma de pensar diferente da forma de pensar de uma pessoa analfabeta ou iletrada (1998, p. 37).

A partir disso, defendemos aqui que o letramento é um processo dinâmico, não linear, com flutuações sensíveis a um determinado contexto e ambiente. Deste modo, o processo de letramento não tem uma linha de chegada, porém deve ser estimulado em vários níveis de escolaridade do aluno. Em virtude disso, o letramento deve ser também incentivado no ensino superior com a função de desenvolver no aluno um pensamento acadêmico crítico. Portanto, a seguir, apresentaremos uma revisão das práticas de letramento acadêmico que são usualmente integradas a currículos de disciplinas em ciências humanas.

Em teoria, consideramos que um aluno de graduação já se encontra fluente em diversos gêneros de escrita e de leitura e apresenta um nível de letramento e de conscientização de mundo necessários para cursar o ensino superior, porém, na prática, sabemos que em termos de letramento os alunos carecem de um pensamento crítico, de uma postura autorreflexiva e de uma des/articulação ou desconstrução de leitura e de escrita que permite seu posicionamento diante do que é aprendido. Isso acontece porque, na maioria das vezes, não há um treinamento específico para o desenvolvimento de um letramento acadêmico e formação intelectual sistematizada. Além do mais, o letramento acadêmico pode adquirir significados distintos para atender expectativas e objetivos de diferentes disciplinas. Por exemplo, graduandos que cursam disciplinas no campo da tecnologia e das ciências naturais têm uma necessidade de letramento acadêmico específico, onde os gêneros de leitura e de escrita são baseados em terminologias técnicas (jargão), em relatórios de estudos experimentais e laboratoriais. Inclui-se também os artigos científicos que apresentam um modelo de escrita rígida para seguir um padrão universal, sendo estes bem distintos das necessidades dos alunos de ciências humanas. Já os alunos dos programas de humanas lidam com textos de gêneros diversos, como o literário, o ensaio, os artigos acadêmicos, as etnografias, entre outros.

Diante de uma necessidade de letramento tão distinta, o foco deste artigo é centrado no letramento acadêmico visto nas ciências humanas. A maioria da literatura sobre letramento acadêmico está concentrada nos programas de Letras, Comunicação e Educação, sob influências de pedagogias desenvolvidas em torno dos estudos de gêneros textuais (SWALES, 1990) e em aprendizagem de línguas modernas. Apesar da maioria dos estudos de gêneros focalizar na identificação de estruturas linguísticas, marcadores do discurso e organização textual, não há uma correspondência direta com questões de letramento

avançado. Logo, este artigo se esforça em criar uma ponte entre os gêneros textuais como a autoetnobiografia e o desenvolvimento de um letramento acadêmico crítico.

Recentemente, o ensino de leituras acadêmicas no Brasil tem sido abordado em estudos sobre o letramento no ensino superior (BRAGANÇA, 2015; FIAD, 2015; AMARAL e SILVA, 2018). Na maioria das vezes, a prática pedagógica de compreensão textual focaliza uma linha cognitivista, tais como atividades de predição do tema, de *skimming* (leitura rápida para compreensão geral do texto), de *scanning* (leitura para rastrear o texto), de inferência e de síntese do texto. Espera-se que atividades extras adicionadas a tais estratégias possam contribuir para uma leitura crítica em que o aluno se posiciona diante do texto lido. Já o ensino de produção de escrita acadêmica fica mais restrito ao gênero que cada disciplina trabalha; porém, em muitos casos, a prática pedagógica de uma escrita acadêmica não é incluída ao conteúdo curricular, pois subestima-se que os alunos já estejam familiarizados com a composição e retórica necessárias para cursar o ensino superior. Diante disto, o ensino para uma escrita acadêmica fica sob responsabilidade dos departamentos de Letras ou Comunicação, através de oficinas de escrita. Assim, quando não ignorado, o ensino para uma escrita acadêmica focaliza o artigo científico nos moldes de publicação para periódicos, conforme Motta-Roth & Hendges mencionam:

O artigo é um texto, de aproximadamente 10 mil palavras, produzido com o objetivo de publicar, em periódicos especializados, os resultados de uma pesquisa desenvolvida sobre um tema específico. Esse gênero serve como uma via de comunicação entre pesquisadores, profissionais, professores e alunos de graduação e pós-graduação (2010, p. 65)

Deste modo, argumento que as oportunidades de se explorar com os alunos uma escrita acadêmica, em que se utiliza uma retórica autobiográfica a um artigo científico, são bastante limitadas. Mediante isto, pretendo aqui explorar práticas de escrita acadêmica através de uma retórica de carácter autoetnográfico e autobiográfico que se combinam numa autoetnobiografia. Com isso, pode-se oferecer aos alunos, através de uma prática autoetnobiográfica, uma alternativa de escrita em que eles possam descrever junto à sua produção de conhecimento estratégias metacognitivas (FLAVELL, 1979) e emocionais (GOLEMAN, 1997) que utilizam durante o processo de aprendizagem. Em outras palavras, numa

prática autoetnobiográfica, os alunos encontram um espaço de escrita onde se podem autoavaliar e autorrefletir durante o ato de aprendizagem de um conhecimento específico, além de manifestarem uma consciência de como eles aprendem (SCHON 1983) e comunicam de forma dialógica (BAKHTIN, 1997).

Conceito Autoetnobiográfico

A etnografia como prática de escrita antropológica é utilizada durante as expedições organizadas por colonizadores europeus desde os séculos XVIII até o início do século XX, tornando-se, assim, um método de “pesquisa de campo” (BOAS, 1911; MALINOWSKI, 1922) que utiliza uma narrativa descritiva sobre grupos étnicos coloniais em seus próprios espaços geográficos, ou seja, localizados fora de um contexto ocidental. O objetivo principal durante o período colonial é identificar o Outro (ou seja, o indivíduo não-europeu e seu grupo) como exótico, primitivo ou de cultura inferior. Porém, no final do século XX, a antropologia sofre crises internas consequentes de mudanças políticas globais, tais como a descolonização, a pós-colonização e a globalização. Em decorrência disso, a antropologia volta-se para estudos etnográficos realizados em centros urbanos com interesse em grupos marginalizados, assim como redefinindo o papel do pesquisador como observador-participante nas comunidades investigadas.

Apesar da antropologia ter passado por reformas internas, a pesquisa de método etnográfico é tradicionalmente fundada numa escrita sobre o Outro para tratar de questões de alteridade. Para isso, empregam-se métodos diversos para a coleta de dados, como por exemplo, entrevistas, gravação de testemunhos, notas de campo e fotografias. O nível de participação do investigador no grupo pesquisado pode variar, desde sendo um observador-participante limitado à suas observações até a sua inclusão como integrante ao grupo, como é realizada na autoetnografia, também denominada “etnografia reflexiva” (DAVIES, 1997) onde se obtém uma “experiência subjetiva”, modalidade esta que vem ganhando mais aceitação no campo da antropologia.

Portanto, a etnografia é a escrita sobre o Outro e a sua cultura. Aqui, considero o conceito do Outro com uma certa amplitude e flexibilidade, ou seja, podendo ser singular ou plural, referindo-se a indivíduos ou a grupos e suas relações entre si ou objetos num determinado contexto e ambiente. Deste modo, refiro-me ao Outro como um agente que inclui o ser humano ou objeto,

conforme é defendido na Teoria do Ator-Rede (LATOURE, 2007). A proposta de Latour para entender o Outro como agente (humano e não-humano) em várias morfologias pode ser visto como um modo de resolver a tradicional tensão e conflito entre o Eu/Tu ou Nós/Vós, já muito bem explorados por filósofos modernos e pós-modernos, tais como Hegel, Derrida e Foucault, assim como pela psicanálise, vista nos trabalhos de Freud e de Lacan. Os textos desses autores vêm influenciando, de um certo modo, estudos de pós-colonização e descolonização. Logo, a escrita sobre o Outro e a sua cultura pode na maioria das vezes ser um ato de projeção do Eu sobre Tu, de uma forma inconsciente. Para oferecer um processo de escrita sobre Eu em relação ao Outro, de modo consciente, introduzo aqui o gênero autobiográfico, não somente para enfatizar o pronome pessoal ‘eu’, mas também para narrar suas reflexões de interação com o Outro/agente durante suas trocas de experiências, cortesia e cuidado (cf. JIMENEZ-CATAÑO, 2018), a fim de promover uma formação integral do Eu.

Foi seguindo uma linha de pensamento semelhante que os autores Ellis *et al.* (2011) usam o conceito “autoetnografia” para tratar de uma prática de escrita que é “uma abordagem de pesquisa e escrita que procura descrever o outro e analisar sistematicamente (grafia) a experiência pessoal (auto) a fim de compreender a experiência cultural (etno)” (n/p) [tradução da autora]. Os autores, entretanto, não explicitam que essa “experiência pessoal” sobre uma escrita de mundo integra a história de vida de quem escreve (Eu-narrador), ou seja, sua autobiografia. Em virtude disso, foi eleito o termo autoetnobiografia para dar conta de uma escrita sobre o Outro como parte da história de vida do Eu-narrador. Essa adição de prefixos – *auto* (Eu/self) + *etno* (cultura) + *bio* (vida) – permite uma escrita do Eu e a sua experiência com o Outro com quem entrelaça sua narrativa de vida. Logo, o termo autoetnobiografia se torna mais incluso, favorecendo as diversas interrelacionalidades e “inter-relacionamentos” (DAVIES, 1997, p. 184) entre o Eu e o Outro.

Deste modo, a autoetnobiografia se apoia em estudos de autobiografia ou narrativas de histórias de vida que vêm crescendo por quatro décadas nos programas de ciências humanas (nos estudos literários vista como auto-ficção, na psicologia e educação vista como narrativas pessoais de vida), favorecendo assim uma escrita do 1º. pronome. Portanto, vamos rever a seguir, o termo autobiografia explorado em estudos feministas e de complexidade.

Trajetória Autobiográfica

A noção de ‘Eu/Self’ sofre profundas mudanças desde o período do Iluminismo, quando o Eu representa um Self fixo, masculino, imutável e estabelecido, considerado um modelo perfeito do imaginário da burguesia europeia (ANDERSON, 2011). No caso de práticas autobiográficas, Anderson explica que a narrativa do Eu se limita às “pessoas de grande reputação que tinham algo de importância histórica a dizer” (ANDERSON, 2011, p. 8) [tradução da autora]; além disso, o autobiógrafo preocupa-se em representar um Self estável, uniforme, com uma versão fixa para uma certa audiência. Eventualmente, as falhas no caráter de uma pessoa são reveladas por meio de uma “confissão” secular em prol da verdade e da razão. O exemplo mais famoso de uma autobiografia secular é de Jean Jacques Rousseau, “Confissões” (1781), que “acreditava que sua tarefa como autobiógrafo era contar ou confessar tudo e tornar-se tão transparente para seus leitores quanto era para si mesmo” (ANDERSON 2011, p. 42) [tradução da autora].

Durante o século XIX, as autobiografias de homens públicos continuam a ser exemplos de uma vida burguesa de sucesso que enfatiza a estabilidade, a ordem e a uniformidade: uma forma de escrita de vida e estilo paralelo ao modelo físico newtoniano, preocupado com sistemas, direção linear e relações determinísticas vistos durante a Revolução Industrial. A mecânica newtoniana envolve leis fixas (descritas matematicamente por equações de movimentos) para explicar como as partículas se movem e como essas são responsáveis pelas mudanças observadas no mundo físico. Capra e Luisi explicam que “A visão mecanicista da natureza está, portanto, intimamente relacionada a um determinismo rigoroso, com a gigantesca máquina cósmica completamente causal e determinada” (2014, p. 29) [tradução da autora]. Assim, a visão de mundo newtoniana influi a sociedade ocidental em termos de economia, política, educação e cultura, sendo projetada e/ou criticada em obras literárias e de artes de sua época.

A cosmovisão mecanicista começa a ser substituída por uma nova mudança de paradigma que evolui desde meados do século XX, impulsionada por movimentos civis, pelo advento da Sociedade de Informação e, posteriormente, pela *World Wide Web*, exigindo novas visões tecnológicas e científicas do cotidiano, que se torna acelerado, desordenado, incerto e diverso, enfatizando relações não lineares. Como consequência dos movimentos de direitos civis que surgem pela Europa e América do Norte no final da década de 1960, um Self

fragmentado, fluido e nômade emerge, capacitando uma multidão de vozes, uma vez silenciadas, a ganhar espaço. Por exemplo, os movimentos feministas denunciam as desigualdades de gênero a fim de empoderar as mulheres, fomentando nas artes e na literatura com uma *écriture féminine* – um subgênero que tenta subverter a tradição retórica masculina e as atitudes positivistas em relação à verdade (CIXOUS, 1976), desencadeando assim mudanças de paradigmas nas ciências humanas com os discursos pós-estruturalistas, pós-modernistas e pós-coloniais. O gênero autobiográfico torna-se descentralizado, afastando-se do cânone literário e se diversificando para incluir escritos de vida de pessoas comuns (BRUNER 2001; SMITH e WATSON 2010). Nesse sentido, a prática autobiográfica em forma de narrativa, seja ela oral, escrita ou visual, passa a ser uma forma cotidiana na comunicação humana, conforme menciona o acadêmico Paul Eakin, “[...] a narrativa não é apenas uma forma literária, mas parte do tecido de nossa experiência vivida” (2008, p. 2) [tradução da autora].

Ao mesmo tempo em que há uma democratização entre as práticas autobiográficas, há também uma proliferação de um Eu fragmentado, em busca de si, lidando com questões de identidade e de necessidade de pertencer a uma comunidade. Essa mudança paradigmática é refletida nas próprias disciplinas das ciências humanas. Por exemplo, o filósofo Edgar Morin em seu livro *On Complexity* (2008) critica o status das ciências humanas que favorece a construção de um self fragmentado e compartimentado. Segundo o autor, precisamos ter uma compreensão ‘holográfica’ do ser humano, em que o reducionismo e os pensamentos dualísticos devem ser substituídos por um pensamento holístico e planetário para trazer de volta o “conhecedor do processo de conhecer” (MORIN, 2008) [tradução da autora]. A noção de “conhecedor” que Morin se refere aqui é centrada num sujeito que pratica a “investigação, autorreflexão e autoanálise” (2008) [tradução da autora] indo ao encontro da noção de um Self autobiográfico proposto neste artigo. O Self autobiográfico é visto como o “conhecedor” no processo de “conhecimento”, corporificado em suas experiências e sustentado por redes sociais, que permitem ao Eu-narrador a se autorregular e se auto-organizar a fim de se adaptar ao meio físico. Além disso, a escrita autobiográfica pode ser vista como uma memória encarnada no papel, que reconhece as incertezas, flutuações, ordem e desordem na vida de uma pessoa. Escrever ou ler uma autobiografia é mais do que autenticar as próprias memórias; é, ao contrário, criar um “diálogo com as incertezas”, como observa Morin (2008, p. 59). As incertezas podem ocorrer porque as práticas

autobiográficas, que envolvem pelo menos a escrita e a leitura, consistem em um sistema aberto com propriedades de auto-organização e de interações que “fluem de dentro e de fora”, tornando-se um sistema de comunicação complexo.

A ideia do complexo nas narrativas de vida também está presente na obra de Jerome Bruner. Em seu artigo *Life as Narrative* (Vida como Narrativa), Bruner discute as reflexões de Sartre sobre o ato de contar a biografia de alguém: “Seu ponto é narrativo: as histórias de vida devem se misturar, por assim dizer, dentro de uma comunidade de histórias de vida; contadores de histórias e ouvintes devem compartilhar alguma ‘estrutura profunda’ sobre a natureza de uma “vida” (2004, p. 699) [tradução da autora]. Ou seja, a história de vida do narrador se entrelaça com histórias de vida de outras pessoas e objetos, criando uma rede de histórias, onde diferentes vozes são repercutidas. A palavra “entrelaçar” implica um ato complexo, com interações dinâmicas que trazem diferentes vozes, ou seja, cria uma intertextualidade que reflete a colaboração e o diálogo. Assim, a história pessoal de um indivíduo é também a história do Outro, o que nos aproxima da noção de relações ecológicas não apenas por meio de uma ‘rede de histórias’, mas também por meio de uma ‘rede de retórica midiaticizada’, ou seja, o uso de vários recursos retóricos como visual, oral e digital. Em outras palavras, uma abordagem integral ou ecológica do ato de escrita envolve um entrelaçamento de elementos retóricos (por exemplo, metáfora, humor, analogias, etc.) em nível micro; de histórias sendo conectadas por meio de um entrelaçamento de diferentes plataformas midiaticizadas (por exemplo, verbal, visual, áudio e movimento) em um nível médio; e por último, de histórias sendo comunicadas através de um entrelaçamento de outras vozes em um plano macro. Essas três camadas formam uma rede multinível em que autobiografias ou histórias de vida são vistas como uma “auto-eco-organização complexa” (MORIN, 2008).

Portanto, considerando a “auto-eco-organização” de Morin durante o processo autobiográfico, pensamentos e emoções são liberados para fluir livremente, sem repressão, em que atos de ‘bagunça’, ‘desordem’ ou ‘ambiguidade’ da escrita emergem; diante disto, o autobiógrafo deve se sentir livre para explorar sua autorreflexão, autoanálise e criatividade. Logo, as autobiografias mostram marcas de complexidade não apenas em âmbito discursivo, mas também experiencial vivido pelo Eu-narrador. Assim, não é surpresa ao ler uma autobiografia e descobrir que o narrador está lidando com profundas autoanálises sobre seus infortúnios, dilemas, traumas e perdas. O que queremos ler não é como o narrador eliminou essas experiências ‘confusas’, mas sim,

como este criou mecanismos para enfrentar a ‘desordem, caos e ambiguidades’ em sua vida; ou seja, quais foram as ‘lições’ aprendidas pelo Eu-autobiográfico. Transferindo este processo para o campo de ensino e aprendizagem, o aluno de graduação encontra na escrita autobiográfica um espaço favorável para refletir sobre o seu letramento acadêmico, sem se sentir tolhido por um gênero rígido que limita a sua criatividade. Deste modo, o aluno fica à vontade para repensar sobre a sua escrita, seu processo de aprendizagem, sobre o objeto de estudo e para expressar suas emoções que emergem ao enfrentar as incertezas geradas pelo novo conhecimento.

Concluimos que os estudos autobiográficos contemporâneos reconhecem que as histórias de vida são sempre em relação a um Outro, a um agente; por exemplo, Harré observa que “as propriedades do fluxo de ação de uma pessoa também são relacionais, uma vez que essa ação envolve outras coisas materiais ou outras pessoas ou ambos” (2001, p. 66) [tradução da autora]. Nas narrativas de vida, a identidade relacional de uma pessoa não deve ser entendida como um simples ato social, mas sim, como um ato complexo que envolve um sistema auto-organizado e aberto para interagir com outros agentes a fim de permitir mudanças pessoais, de virada, de decisões e de transformação (McADAMS, 2008, p. 254).

Letramento Autoetnobiográfico

Desde o final da década de 1990, histórias de vidas de professores começam a ser reconhecidas como instrumentos qualitativos, ou seja, ferramentas etnográficas de sala de aula para coleta de dados de pesquisas em educação. O objetivo na maioria das vezes é obter uma visão êmica dos participantes através de uma autobiografia sobre suas experiências profissionais decorrentes de suas interações com o Outro. A narrativa de vida como a autoetnobiografia oferece um espaço para um ato de escrita que trabalha as funções cognitivas de alta-ordem tais como reflexão, metanarrativa, autoanálise, sínteses de conhecimento e soluções para problemas, assim como sentimentos que o Eu-narrador experiencia e expressa ao descrever suas memórias e emoções.

Acreditamos que não somente a autoetnobiografia possa ser um instrumento de pesquisa, mas também um instrumento pedagógico que tem em si embutido um gênero textual. Assim, proponho que a autoetnobiografia seja parte do

currículo de disciplinas em ciências humanas para que alunos de graduação possam experimentar uma prática de letramento acadêmico que seja integrativo, favorecendo uma retórica de autoavaliação e reflexão sobre as relações entre si e o Outro (por exemplo, o objeto de conhecimento). Logo, a finalidade aqui é de ampliar a noção de letramento acadêmico em nível terciário, que ultrapasse práticas correntes de escrita como o artigo científico por meio da exploração do Eu e suas relações com o objeto de estudo ou conhecimento de modo experiencial, fenomenológico, onde práticas de subjetividade e intersubjetividade são reconhecidas com um valor pedagógico, pois as narrativas de vida estão associadas a um “amadurecimento psicológico” (McADAMS, 2008) e de aprendizagem.

Por exemplo, numa prática autoetnobiográfica os alunos podem avaliar seus desempenhos por meio de suas interações com um conhecimento novo (visto como Outro/objeto), refletir sobre seus relacionamentos com professores e colegas, sobre como aprendem esse novo conhecimento e narrar as experiências vividas sobre os assuntos em que estão aprendendo. Esse tipo de autoavaliação autobiográfica não ocorre somente em âmbito cognitivo, mas também emocional, ou seja, os alunos têm a oportunidade de expressar emoções decorrentes do processo de aprendizagem que vivenciam. Assim, os alunos não estão somente escrevendo sobre o que aprendem ou o que investigam, mas também refletindo, avaliando sobre as suas experiências com o aprender, com o objeto de conhecimento e suas aplicações na vida acadêmica, profissional ou mesmo pessoal; tornando o processo de aprendizagem memorável e significativo. A própria experiência sobre o ato de escrever é baseada numa metanarrativa em que os alunos podem explorar a narrativa de suas memórias de aprendizagem sob várias facetas, dimensões e perspectivas.

A autoetnobiografia, neste sentido, poder ser uma ponte entre o aprendizado do aluno, ou seja, o seu conhecimento e a experiência que emerge a partir da interação do aprendiz com o objeto do saber. A autoetnobiografia explora um letramento acadêmico que é incarnado, trabalhando em um nível de conscientização mais profundo, onde a memória autobiográfica, experiências vividas emergem organicamente dentro de um tempo e espaço. Assim, os relatos de experiências do aprendiz em relação ao seu processo de aprendizagem são compartilhados com o professor por meio de uma prática autoetnobiográfica que atua como um espelho onde o professor também é levado a um autoconhecimento a partir da leitura desta.

Uma Proposta Pedagógica

Implementando uma pedagogia que oferece oportunidades para uma escrita autoetnobiográfica, este tipo de gênero exige dos alunos uma retórica para explorar o pensamento e emoções do escritor que usa o pronome em primeira pessoa (Eu) e sua relação com o objeto, ou seja, o conhecimento novo. O objetivo pedagógico da autoetnobiografia é criar um espaço onde o aluno possa refletir como se aprende um conhecimento específico disciplinar, narrar os desafios cognitivos que enfrenta ao incorporar esse conhecimento novo em sua futura profissão ou em sua progressão acadêmica. Esse espaço abre portas para uma retórica onde o Eu narra o quê, o como e o porquê se aprende, explorando assim a sua conscientização metacognitiva através de uma escrita subjetiva, reflexiva sobre si e o/s Outro/s, ou seja, sobre o objeto de aprendizagem e o professor no seu papel de mediador do conhecimento.

Estudos em metacognição têm sido explorados no campo da psicologia e da educação para entender questões de motivação e engajamento no ensino e na aprendizagem desde a década de 1970. O termo metacognição entendido como o conhecimento ou conscientização sobre o próprio conhecimento é explorado no trabalho pioneiro de Flavell (1979), em que o autor defende um modelo cognitivo de autorregulação da aprendizagem do conhecimento.

A conscientização do aluno sobre a sua aprendizagem se faz através de uma linguagem. Assim, a escrita ocupa um papel fundamental no processo metacognitivo do aluno em que este utiliza suas funções cognitivas para autorregular a sua aprendizagem. Deste modo, o processo metacognitivo e de autorregulação ou automonitoramento são baseados na experiência vivida pelo aluno durante sua aprendizagem, que na maioria das vezes é mediada pela presença do professor. Assim a prática de narrativa de uma autoetnobiografia engloba uma retórica em que o aluno narra suas memórias baseadas em atos de experiência de aprendizagem e interações com o conhecimento novo, com o professor e até mesmo com seus colegas de classe. Para a prática de ensino de uma autoetnobiografia, propomos uma retórica baseada no modelo de monitorização cognitiva desenvolvido por Flavell (1979), onde o autor identifica quatro categorias: 1- conhecimento metacognitivo, 2- experiências cognitivas 3- objetivos ou tarefas, 4- ações ou estratégias. Deste modo, utilizo essas categorias como referências para uma retórica de autoetnobiografia para fins pedagógicos.

Na primeira categoria, o aluno identifica o seu processo de conscientização de aprender sobre o objeto de conhecimento baseado em predições e representações. Na segunda categoria, o aluno tem a oportunidade de narrar suas memórias de interações, sejam elas positivas ou negativas, com o Outro, ou melhor, com o objeto de estudo e agentes (professor e colegas) baseadas em uma “consciência cognitiva e experiência afetiva” (FLAVELL, 1979). A terceira categoria oferece uma prática de escrita onde o aluno define seus objetivos em relação ao objeto de conhecimento e aos resultados que se pode obter a partir da implementação desses objetivos. A quarta fase permite que o aluno descreva as ações ou estratégias tomadas a fim de alcançar seus objetivos relacionados ao objeto de conhecimento e de explorar como os agentes envolvidos podem colaborar em seu processo de aprendizagem. Assim, a prática de uma retórica autoetnobiográfica oferece um espaço para a aprendizagem onde os alunos possam refletir sobre experiências subjetivas e intersubjetivas, assim como planejar ações futuras ou implementar estratégias que possam ajudá-los a alcançar seus objetivos acadêmicos.

Além disso, a prática autoetnobiográfica como instrumento metacognitivo permite que os alunos experimentem, por meio de uma linguagem, suas funções cognitivas e de afeto, funcionando como uma ponte entre o que eles experienciam de forma fenomenológica e o que eles expressam. Para isso, o uso da taxonomia de Bloom e suas adaptações recentes (FERRAZ e BELHOT, 2010) podem auxiliar a escrita dos alunos ao escolher os tipos de verbos referentes a funções cognitivas que reflitam os seus processos de aprendizagem. De forma sucinta, a taxonomia de Bloom consiste em uma lista de verbos que representam as funções cognitivas ou estados mentais, desde as mais simples como identificar, recordar, descrever até as mais complexas funções de alta-ordem, como avaliar, justificar, estimar.

Além de desenvolver estratégias metacognitivas, a prática autoetnobiográfica oferece um espaço para o desenvolvimento de um letramento emocional (GOLEMAN, 1997). Assim, a escrita autoetnobiográfica envolve não somente uma conscientização cognitiva, mas também uma conscientização afetiva, onde os alunos podem explorar suas emoções em relação ao objeto de estudo, tanto as positivas quanto as negativas. Emoções positivas são decorrentes de experiências em que os alunos sucedem ao passar por certos obstáculos durante o processo de aprendizagem, o que os leva a uma valorização pessoal e aumento de autoestima. As emoções negativas também devem encontrar espaço para serem expressas quando o aluno narra experiências frustrantes, traumáticas com o objeto de estudo

ou com os agentes com quem interage durante o processo de aprendizagem. É importante que experiências negativas não sejam reprimidas para que os alunos possam retrabalhar (*working through*) as suas emoções (McADAMS, 2008) por meio de uma autoavaliação durante o ato de uma escrita autoetnobiográfica.

Considerações finais

Em conclusão, defendemos neste artigo uma proposta pedagógica para incorporar a prática de autoetnobiografia como forma de atividade de letramento no ensino superior a fim de oferecer aos alunos um espaço para desenvolver o autoconhecimento durante o processo de aprendizagem, assim como para refletir sobre as suas interações com professores e colegas que mediam esse processo. Através de uma retórica de metacognição e de afeto, o aluno desenvolve um pensamento crítico sobre si e o Outro, além de demonstrar agência e poder sobre seu letramento através de um automonitoramento e de um posicionamento dialógico e crítico com todos os agentes envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

Para finalizar este artigo, trago à tona o tradicional gênero etnográfico, comumente utilizado em relatos de viagens escritos por europeus cientistas no Brasil durante os séculos passados, a fim de propor ao leitor uma releitura destes sob uma óptica de autoetnobiografia. Ilustro aqui, um trecho de um relato de viagem narrado pela alemã Emília Snethlage (1868-1929), que foi a primeira mulher cientista a fazer parte de uma instituição de pesquisa no Brasil, e a estudar as aves na Amazônia. Apesar da sua escrita ser no estilo de relato de viagem, podemos reconsiderar e reler a sua narrativa dentro de um gênero autoetnobiográfico, não somente por se enquadrar em retóricas mencionadas neste artigo, mas também por demonstrar um letramento, neste caso, ecológico e de meio-ambiente muito profundo. Em outras palavras, Emília Snethlage narra sua experiência de vida com subjetividade e emoção em relação à sua aprendizagem e ao seu relacionamento com o Outro, neste caso, a natureza brasileira:

Também já dei com quatis, mas o mais interessante de tudo foi encontrar macacos. Poucos dias atrás, ouvi um ruído estranho e um estrondo na mata, que a princípio não conseguia explicar. Por um momento, pensei que uma gigantesca árvore tinha caído no meio da mata, tamanho foi o estalo da galharia; notei, então, que o barulho mudava de lugar e achei que era o estouro de um bando de animais de grande porte, quem sabe até porcos selvagens correndo pelo mato. [...]Então, de repente, surgiu numa copa de palmeira mais baixa, bem perto de mim, uma cabecinha: duas orelhinhas pontudas e cara rosada com focinho preto permitiram reconhecer, na mesma hora, o meu predileto do jardim zoológico, o macaco-de-cheiro (*Chrysotrrix sciurea*). Por vários instantes, ficamos nos olhando imóveis, cheios de interesse um pelo outro. (SNETHLAGE, 1907 apud SANJAD, 2013, p. 202)

Referências

AMARAL, Liene Rodrigues Martins; SILVA, Luciana Araújo Mendes. Letramento Acadêmico: Uma Reflexão Necessária no Ensino Superior. **Revista Saúde e Educação**, v. 3, n. suplemento, p. 186–186, 2018.

ANDERSON, Linda. **Autobiography**. 2nd. ed. London and New York: Routledge, 2011.

BAKHTIN, Mikhail, e VOLOCHINOV Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Vol. 7. São Paulo: Hucitec, 1997.

BOAS, Franz. **Introduction to Handbook of American Indian Languages**. (No. 677). US Government Printing Office, 1911.

BRAGANÇA, Marcela Langa Lacerda. Prática de letramento no ensino superior: leitura do gênero artigo acadêmico. **Domínios de Linguagem**, v. 9, n. 1, p. 25–48, 2015. DOI: 10.14393/DL17-v9n1a2015-3.

BRITZMAN, Deborah P. The question of belief: Writing poststructural ethnography. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 8, n. 3, p. 229–238, 1995.

BRUNER, Jerome. Self-Making and World-Making. **Narrative and Identity Studies in**

Autobiography, Self and Culture. Editado por Jens Brockmeier and Donald A. Carbaugh, John Benjamins Pub. Co., 2001, pp. 26-37.

BRUNER, J. Life as Narrative. **Social Research** -New York, v. 71, n. 3, p. 691–710, 2004.

CAPRA, Fritjof; LUISI Pier Luigi. **The systems view of life: A unifying vision**. Cambridge University Press, 2014.

CATAÑO, Rafael Jiménez. Social Virtues in Taking Care of the Image of Others. **Academic Journal of Modern Philology**, n. 7, p. 79–87, 2018.

CIXOUS, Hélène. The Laugh of the Medusa. **Signs**, v. 1, n. 4, p. 875–893, 1976.

DAVIES, Charlotte A. **Reflexive ethnography: A guide to researching selves and others**. Routledge, 1997.

EAKIN, Paul John. **Living Autobiographically: How We Create Identity in Narrative**. Ithaca, N.Y: Cornell University Press, 2008.

ELLIS C, ADAMS TE, BOCHNER AP. Autoethnography: an overview. **Historical social research/Historische sozialforschung**. 2011. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>

ERICKSON, Frederick. What Makes School Ethnography ‘Ethnographic’? **Anthropology & Education Quarterly**, v. 15, n. 1, p. 51–66, 1984. DOI: 10.1525/aeq.1984.15.1.05x1472p.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gestão & Produção**, v. 17, n. 2, p. 421–431, 2010. DOI: 10.1590/S0104-530X2010000200015.

FIAD, Raquel Salek. Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. **Pensares em Revista**, v. 0, n. 6, 2015. DOI: 10.12957/pr.2015.18424. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/18424>.

FLAVELL, John H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. **American Psychologist**, US, v. 34, n. 10, p. 906–911, 1979. DOI: 10.1037/0003-066X.34.10.906.

GOLEMAN, Daniel. **Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ**. Random House Publishing Group, 1997.

HARRÉ, Rom. Singularities and Multiplicities of Self. **Narrative and Identity Studies in Autobiography, Self and Culture**, editado por Jens Brockmeier and Donal Carbaugh, John Benjamins Pub. Co., 2001, pp. 59-73.

KRAMER, Sonia. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, p. 129–157, 1999. DOI: 10.1590/S0100-15741999000100007.

LATOUR, Bruno. **Reassembling the social an introduction to actor-network-theory**. Oxford; New York: Oxford University Press, 2007.

MALINOWSKI, Bronislaw. Ethnology and the Study of Society. **Economica**, p. 208–219, 1922. DOI: 10.2307/2548314.

McADAMS, Dan. Personal narratives and the life story. In: JOHN, O.; ROBINS, R.; PERVIN, L. **Handbook of Personality: Theory and Research**. New York & London: The Guildford Press, p. 242- 262, 2008.

MORIN, Edgar. **On complexity**. Cresskill. New Jersey: Hampton Press, 2008.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

SANJAD, Nelson; SNETHLAGE, Rotger Michael; JUNGHANS, Miriam; OREN, David Conway. Emília Snethlage (1868-1929): um inédito relato de viagem ao rio Tocantins e o obituário de Emil-Heinrich Snethlage. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Ciências Humanas, v. 8, n. 1, p. 195-221, jan.-abr. 2013.

SCHON, Donald A. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. Basic Books, 1984.

SMITH, Sidonie; WATSON, Julia. **Reading Autobiography: A Guide for Interpreting Life Narratives**. 2nd. ed. Minneapolis and London: University of Minnesota Press, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SWALES, John. M. **Genre Analysis: English in Academic and Research Settings**. CUP,1990.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

VALENTE, Andrea C. “Keeping Family Ties: An empirical view of reading”. In.: Zyngier, et. al. **Conhecimento e Imaginação: coletânea dos trabalhos do I ECEL**. Faculdade de Letras, UFRJ. 2001

ANÁLISE LITERÁRIA

AS RELAÇÕES ENTRE FICÇÃO E HISTÓRIA EM *A NOITE DA ESPERA*, DE MILTON HATOUM

Andrea Tavares Ishimoto

INTRODUÇÃO

A ficcionalização da história é uma questão que se coloca como ponto de enfrentamento para a literatura. Estabelecer o diálogo entre história e ficção configura-se em uma tendência recorrente adotada por um conjunto de narrativas que elegem temas com uma proposta de revisitação da história a partir de suas composições ficcionais. Dessa forma, a retomada das referências do passado se sobressai entre as características que marcam a literaturas de países que ao longo da história viveram subjugados e enfrentaram anos de luta pela libertação. Assim, as produções literárias emolduradas por esse contexto vinculam-se a diferentes propostas de revisitação e releitura de momentos que marcaram a história política do país, pelo viés estético propõem reinterpretações e dão novos significados aos eventos do outrora.

O objetivo deste estudo consiste em analisar o diálogo entre ficção e história na obra *O lugar mais sombrio 1: A noite da espera* (2017), de Milton Hatoum, o primeiro de uma série de três volumes. Entre suas características, encontra-se o tom crítico na esfera política encenada, pois tem como cenário o momento mais sombrio da Ditadura Militar (1964-1985), chamado de “Anos de Chumbo”, período que começou depois da decretação do A-I 5. Autores que também se debruçam em investigar os possíveis diálogos que a ficção instaura com a história, no que diz respeito às concepções de romance histórico e as relações com a escrita da história são empregados na fundamentação deste estudo, ao lado de obras que versam sobre a Ditadura Militar no Brasil, dão suporte teórico para embasar o diálogo que a ficção instaura com história no romance. Esse é o percurso que adotamos para a análise da obra *A noite da espera* (2017), a fim de identificar como elementos internos da obra recriam e renovam conteúdos históricos.

História e ficção: fios que se entrelaçam em *A noite da espera*

A partir do momento que o fato histórico passa a ser objeto da literatura, torna-se ficção, de forma que tempo, espaço e personagens, que fizeram parte do evento histórico, podem ser adaptados ou até mesmo inventados, conforme for conveniente para a narrativa ficcional. Segundo Hutcheon (1992, p. 141) “[...] leituras críticas da história e da ficção têm se concentrado mais naquilo que as duas formas de escrita têm em comum do que em suas diferenças”. A autora parte do princípio de que história e ficção são construções linguísticas em suas formas narrativas. Dessa forma, o texto literário não tem o compromisso de corresponder fielmente com a realidade, pois a intenção do autor não é se apropriar da história, mas transpô-la para o ficcional. É natural, portanto, que, em alguns casos, o autor não tenha total conhecimento daquele fato, então o adaptou na construção do seu universo ficcional.

O tema da Ditadura Militar, que sempre foi referenciado em obras anteriores de Hatoum, ganha força em *A noite da espera*, pois não é algo apenas mencionado em determinado ponto e depois esquecido, mas percorre todo o romance, com menção a eventos, personagens, cenários e intertextos frequentes. Entretanto, cabe ressaltar que a presença do Regime Militar nessa obra é muito maior que simplesmente ser o cenário do enredo. Cada nome, detalhe ou fato foi minuciosamente e estrategicamente representado, fazendo alusão aos acontecimentos históricos, explícitos e implícitos, pois alguns autores “[...] se divertem em ‘recheiar’ de referências mais ou menos acessíveis” (REUTER, 2002, p. 169). A narrativa trabalha com a técnica da *anacronia por retrospectiva*, também conhecida como *analepse*, *anáfora*, ou simplesmente *flashback*, que consiste em esclarecer o passado de uma personagem ao contar aquilo que ocorreu anteriormente (REUTER, 2002).

O romance começa com um prólogo, no ano de 1977, em Paris. Em *A noite da espera* (2017) a narrativa não é linear, a trajetória do personagem principal, Martim, é apresentada no início com a descrição da sua vida quando estava exilado em Paris. A escolha desse país para seu exílio pode ter sido uma referência aos acontecimentos históricos, pois “Paris era maior a colônia de esquerdistas desarmados, [...]” (GASPARI, 2014, p. 276). Muitos artistas, que eram verdadeiros ídolos na época, como Geraldo Vandré, Chico Buarque de Hollanda, Caetano Veloso e Gilberto Gil foram “convidados” a deixar o país, com Caetano Veloso indo para Londres e Chico Buarque para a Itália. Geraldo

Vandré (autor da música *Para não Dizer que não Falei das Flores*, 1968), assim como Martim, foi para Paris (NAPOLITANO, 2018).

Mesmo estando longe de seu país, Martim não ficou afastado completamente do período ditatorial no Brasil, que ainda o persegue em suas recordações. O medo, as angústias e as incertezas de dias melhores ainda estão presentes, como uma ferida aberta, difícil de ser curada. No exílio em Paris, Martim ocupa o quarto da casa de um casal de Angolanos que estavam fugindo de uma guerra: “Durmo neste quartinho em forma de trapézio; o teto é inclinado, só posso ficar de pé quando me aproximo da mesinha encostada na parede da janela. [...] Conversam pouco comigo, sempre em português, e entre eles falam em quimbundo” (HATOUM, 2017, p. 13). Esse detalhe seria irrelevante, se não fosse pelo fato de que Martim e o casal estariam em uma situação parecida: o medo que os obrigou a saírem de seus países de origem. O ano em que Martim se encontra, quando começa a narrar seu passado, é de 1978, em 1956 surgiu o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), constituído por um grupo de patriotas angolanos. Esse país africano era de domínio português, e teve sua Independência Nacional em 1975:

[...] dias depois um assalto do MPLA contra a prisão da capital angolana causou 36 mortos na evasão de Agostinho Neto. No mês seguinte, soldados de Holden Roberto invadiram os cafezais da fronteira, realizando massacres contra a população branca. A reação portuguesa chegou as raíes do genocídio, havendo fontes que falam em mais de 50.000 mortos. [...] (RODRIGUES, 1990. p. 222)

Dessa forma, mais importante que a proximidade entre Martim e o casal angolano, são os efeitos de sentido gerados pela presença desses personagens nesse momento da narrativa. Então ocorre uma volta ao passado e tudo o que aconteceu com ele, antes de seu exílio em Paris. O romance encena o período da Ditadura Militar, que se inicia com o Golpe de 1964, uma conspiração realizada pelos militares contra o governo de João Goulart, porém o tempo inicial da narrativa é o ano de 1967, ou seja, o regime já estava implantado no país há três anos. O drama familiar de Martim inicia com a separação dos pais marcada com a revelação da traição se sua mãe, Lina, na passagem:

Um artista, um pintor. Sabia apenas isso do homem que seduziu minha mãe. [...] ela saiu de casa e foi viver com o artista. Essa decisão inesperada, talvez intempestiva, me perturbou. Meu pai tinha certeza de que minha mãe voltaria, mas ela me disse que não o amava mais, e que nós dois e o artista moraríamos juntos (HATOUM, 2017, p. 19).

Nessa fase, sobre a idade de Martim, ele ainda era um adolescente, que ainda mora com os pais e age como alguém sem maturidade. Martim preferia morar com a mãe, porém seu tio Dácio lhe contou que ele iria morar com o pai, Rodolfo, em Brasília, com a desculpa de que ele tinha mais dinheiro e por isso tinha mais condição de cuidar do filho. É nessa hora que nos é revelado o local de nascimento de Martim: São Paulo.

Na resistência de morar com o pai, o personagem até pede para deixá-lo morar com os avós, porém o argumento de Lina é que ele sofreria, por ser um ambiente hostil. (HATOUM, 2017). A descrição que Lina faz da casa dos avós, pode estar relacionada ao próprio estado de São Paulo. Embora Brasília fosse a capital do país e local de moradia do presidente da República, foi em São Paulo que muitos fatos violentos ocorreram durante a ditadura, também no Rio de Janeiro, Minas Gerais e Pernambuco. Mas foi em São Paulo que a maioria das prisões ocorria, e onde “o delegado Sérgio Fleury tornou-se força autônoma na polícia paulista.” (GASPARI, 2014. p. 319). A situação de Martim poderia ser pior se ele tivesse continuado no seu estado de nascimento. Nesse estado ocorreu “O atentado do QG do II Exército em São Paulo em junho de 1968; o roubo do cofre de Adhemar de Barros, ex-governador de São Paulo, [...]” (NAPOLITANO, 2018. p. 124). A ida para Brasília, embora longe da principal zona de conflito, não o impediu de ser vítima da ditadura.

Em Brasília, Martim começou a nova vida meio tímido e solitário. O pai, cada vez mais distante, trabalhava muito e dava pouca atenção ao filho. “No fim da tarde, fui até a cozinha e vi Rodolfo de pé na sala; [...] fazia um gesto afirmativo com a cabeça, ignorando minha presença” (HATOUM, 2017, p. 35).

Martim conhece um grupo que pertencia a uma companhia de teatro amador, liderados por Damiano Acante. Os outros membros eram estudantes, mas nenhum da sala do nosso protagonista. Damiano então os apresentou: “Esse varapau é o Nortista, um comediante do Amazonas apaixonado por Vana, nossa grande atriz em formação. Ângela e Fabius também estão aprendendo, só Dinah conhece os segredos do teatro.” (HATOUM, 2017, p. 30). Martim então se junta a esse grupo, o que pode significar que ele arranjou novos amigos e novos problemas. A proximidade com os novos amigos o distanciava mais do pai que lhe descontava toda a raiva pela traição da mãe, a ponto do vínculo afetivo entre os dois, aos poucos, se desfazendo:

Agora eu entendo por que tua mãe não quis morar com você. Ninguém quis... tua mãe, tua avó... nem aquele teu tio lambe-lambe. Minha voz se livrou da covardia e se exaltou, eu não parava de repetir: Você foi traído por um artista de merda. Não reagi ao tabefe no rosto. (HATOUM, 2017, p. 52).

O drama familiar do personagem, a saudade da mãe e a ausência do pai o distanciam dos problemas políticos do país. Contudo, o envolvimento com os novos amigos o arrasta para vivenciar de perto a opressão imposta pelo sistema aos estudantes. Entre seus amigos, Dinah se destaca na militância contra a ditadura, característica que a revela como um possível elemento de intertextualidade com personagens reais que atuaram nesse período da história do Brasil. Conforme registra Gaspari (2014), existiu uma moça chamada Dina que lutou contra o Regime Militar na época. Dina era o apelido de Dinalva Oliveira Teixeira (1945-74), uma geóloga e estava “[...] vivendo como vendeira e ganhando estima como professora, dentista e parteira.” (GASPARI, 2014. p. 433). Porém, ficou famosa por causa da capacidade militar. Principalmente no manejo de armas. Ela tinha grande preparo físico, facilidade em se locomover na floresta, personalidade forte de liderança.

Dinah, que se torna namorada do personagem Martim, possui semelhanças com a Dinalva, inclusive os nomes das duas são praticamente iguais, com a diferença de apenas uma letra: Dinah e Dina. Pois “[...] o realismo como efeito é sempre tributário de representações históricas do mundo e dos textos” (REUTER, 2002, p. 157). O perfil da personagem é de uma mulher de coragem e personalidade forte, era militante e muito mais ousada que seu companheiro, é ela quem o ajuda a fugir de Brasília. “Depois dos nossos encontros amorosos, e quase sempre inesperados, ela se dedicava à militância, ao teatro e aos estudos” (HATOUM, 2017, p. 122). Dinah reconhece a fraqueza do namorado, por isso seria melhor que ele partisse para longe, enquanto ela optou em ficar, para permanecer na luta, pois é uma guerreira e não foge da luta.

Assim, podemos perceber uma diferença entre ele e o grupo. Martim é diversas vezes descrito como ingênuo e, inicialmente, virgem, enquanto Dinah, pela sua desenvoltura, já demonstrava ser experiente sexualmente, conforme descreve a passagem: “Sentei no sofá-cama azul-marinho, leito da primeira noite com Dinah. Recordei vagamente minha gula bêbada, meus gestos desastrados de virgem, as palavras sopradas” (HATOUM, 2017, p. 157). E não foi só a Dinah, a personagem Ângela, que também faz parte do grupo, gosta de usar maconha, ou como eles dizem no romance, “fumar baseado”, também se oferece para

Martim perto do final do livro: “Não me interessa por ninguém da *Tribo*, Martim. Já transei com quase todos vocês, nenhum me atraiu” (HATOUM, 2017, p. 222). Esse comportamento também reflete a época e espírito transgressor da juventude naquele momento de resistência contra todo tipo de opressão. Segundo Napolitano (2018):

Enquanto o circuito universitário de cultura garantia aos artistas que ficaram no país uma alternativa de trabalho, as “comunidades” contraculturais protagonizavam uma nova forma, não comercial, de viver a cultura, baseada na prática do artesanato, na diluição das fronteiras entre vida e arte e na busca de novos valores morais e de um novo comportamento sexual, com base no chamado “sexo livre”, fora dos padrões monogâmicos. Para este segundo grupo, o uso das drogas, sobretudo a maconha e as drogas alucinógenas como o LSD, [...] Para os jovens politicamente engajados, na clandestinidade ou não, o problema era outro [...] a resolução dos problemas políticos e sociais do país (p. 175).

Martim é jovem, a escolha de um protagonista nessa fase da vida reflete muito a época. É uma característica que corresponde aos registros das organizações que lutavam contra a ditadura. A maioria dos militantes era formada por jovens estudantes. “No geral, calcula-se que metade dos presos e processados era formada por estudantes universitários, [...]” (NAPOLITANO, 2018, p. 128). Conforme registra Gaspari:

Entre 1971 e 1974 morreram 198 militantes de organizações armadas. Conhece-se a idade de 190 deles. Cinquenta morreram antes de completar 25 anos. Com mais de quarenta anos, só dezesseis. De cada três jovens, dois vinham do movimento estudantil. Durante a ditadura morreram 23 alunos da Universidade Federal do Rio de Janeiro e 38 estudantes, professores ou funcionários entre 1966 e 1973. [...] (GASPARI, 2014. p. 394).

Em sua atuação, mesmo que o personagem Martim não pegasse em armas, seria alvo de desconfiança, estava sempre acompanhado de quem fazia parte das militâncias e, de forma indireta, envolvia-se na defesa da causa dos amigos. Os tempos eram de perseguição contra quem resistisse ao sistema de opressão da ditadura. A militância da juventude universitária era alvo desse sistema:

Sobre a juventude de esquerda, mesmo aquela que não era adepta da luta armada, gerou um trauma coletivo. A morte sob tortura, em condições humanas torpes, substituiu o ideal do sacrifício do militante, a morte heroica na barricada em combate foi substituída pela morte patética no porão da tortura. Construiu um círculo do medo cuja máxima dizia que fazer política ou lutar contra as injustiças sociais era sinônimo de prisão e tortura (NAPOLITANO, 2018, p. 128).

De acordo com os registros históricos, um exemplo de ação cometido por jovens foi o sequestro do embaixador americano Charles Burke Elbrick, para tentar libertar Vladimir Palmeira[2], nos anos 60. “A ideia do sequestro foi levada a Vladimir Pereira, na prisão, por Vera Sílvia Magalhães, a ‘Marta’, estudante de economia, 21 anos”. [...] (GASPARI, 2014. p. 90). O sequestro do embaixador norte-americano acabou servindo de desculpa para o uso da repressão sem qualquer “sutileza jurídica” ou humanitária (NAPOLITANO, 2018, p. 119). Em *A noite da espera* (2017) um embaixador dos Estados Unidos é mencionado no romance, embora permaneça anônimo. Uma possível referência ao sequestro de Charles Burke:

Recordei do rosto assustado do embaixador dos Estados Unidos no Auditório Dois Candangos, onde o diplomata comentava a doação de centenas de livros norte-americanos à Biblioteca Central da UnB; falava em português, sem olhar as faixas com protestos contra a Guerra do Vietnã (HATOUM, 2017, p. 53)

Entretanto, o distanciamento entre o acontecimento real e ficção se dá no registro das datas. A palestra do embaixador no Auditório da UnB onde Martim está acontece em 1968. Charles Burke só se tornou embaixador dos Estados Unidos no Brasil em 1969, no mesmo ano de seu sequestro. No entanto, é interessante ressaltar que para a ficção, mais importante que corresponder fielmente aos registros históricos, são os sentidos gerados na narrativa com a alusão a determinados acontecimentos. Pois “[...] Todo objeto, personagem ou lugar de uma narrativa, por mais surpreendente que seja, é constituído por meio de deformações, acréscimos, supressões e alterações em relação àqueles que já conhecemos” (REUTER, 2002, p. 154).

Com tom de poeticidade, o romance retrata a juventude militante daquele período. Ao encontro do que afirma Gaspari: “O regime tinha cerca de quinhentas pessoas nos seus cárceres. Mais da metade delas eram estudantes, com idade média de 23 anos.” (2014. p. 208). E o fato de Martim ser jovem e estar entre jovens, torna-se uma testemunha de tudo o que está acontecendo. Isso ocorre, por exemplo, quando Dinah e Lázaro falam com os demais estudantes:

Quatro colegas foram expulsos da nossa escola”, ela disse. Na invasão do campus, a polícia prendeu dezenas de universitários e saqueou o barracão da Federação de Estudantes da UnB. Lázaro acrescentou que no dia 21 a polícia matou três estudantes durante uma manifestação no Rio. “Anteontem teve uma passeada de cem mil pessoas” (HATOUM, 2017, p. 48).

A atuação dos jovens nos movimentos contra a ditadura configura-se no fio condutor da trama narrativa. Tanto no Brasil quanto no exílio eles revelam a inconformidade em relação a um regime que os oprime, ameaça e lhes tira a liberdade.

Em *A noite da espera* (2017), a narrativa se passa durante os “Anos de Chumbo” (1968-1974), “[...] com a transformação do Estado autoritário, imposto pelo golpe militar de 1964, num violento Estado policial” (NAPOLITANO, 2018, p. 92). O início desse período é marcado com a decretação do Ato Institucional (AI-5) e foi até o fim do governo de Médici. A partir desse momento, artistas, estudantes e intelectuais que ousassem protestar contra o regime, passariam a conhecer a perseguição e a repressão:

O Ato Institucional nº5 foi a implantação acabada do totalitarismo estatal, o comando de todos os brasileiros por uma única vontade, a ditadura sem qualquer disfarce. Ao contrário dos atos anteriores, o AI-5 não vinha com vigência de prazo. Seus doze artigos permitiam o fechamento indiscriminado do Congresso Nacional, assembleias estaduais e câmaras municipais; reabriria as cassações de direitos políticos, dessa vez por tempo indeterminado; abolia o *habeas corpus* para detidos por infração a Lei de Segurança Nacional, permitia a demissão de qualquer funcionário público federal, estadual e municipal, inclusive juízes; permitia o confisco de bens como punição pelo que o governo considerasse corrupção, além de outras arbitrariedades (BARROS, 1991. p. 42).

Esse Ato Institucional foi considerado um “golpe dentro do golpe”, pois agora a repressão era mais direta e ampla, com vigilância constante, censura e a perseguição ao meio intelectual (NAPOLITANO, 2018, p. 215). As consequências desse Ato é uma presença constante, de forma a refletir na atmosfera de medo e suspense que recai sobre a narrativa. Uma referência explícita a esse evento histórico é descrita na passagem:

Numa quinta-feira de agosto, quando o campus da UnB foi invadido e ocupado, professores, alunos e deputados da oposição foram espancados e presos, os laboratórios dos cursos de medicina e biologia, destruídos, os animais na mesa de cirurgia agonizaram até a morte, um estudante de engenharia foi baleado na testa... As incursões da polícia ao campus continuaram até o fim do semestre. [...] Só no dia 14 entendi o motivo do júbilo paterno: o Ato Institucional número 5 (HATOUM, 2017, p. 55).

Foi um período de combate entre a extrema-esquerda e a extrema-direita, quando ocorreram centenas de desaparecimentos e mortes de militantes e de

peessoas envolvidas nessas atividades. Muitos tiveram de viver na clandestinidade ou, no caso de Martim, pedir asilo político em outro país. Em suas reflexões, Martim afirma: “Depois da decretação do AI-5, o medo tomou conta. A liberdade é uma quimera. Essa noite macabra é muito longa, não vai acabar tão cedo assim” (HATOUM, 2017, p. 158). O jovem estudante estava, literalmente, num campo de guerra, onde a qualquer momento podia ocorrer um “ataque do inimigo” e, para isso, tinha que estar preparado.

Os golpistas de 64, civis e militares, [...]. Machões empertigados... e alguns psicopatas. O marechal Castelo Branco era um macho letrado. Um intelectual carrancudo, com um vago ideal democrático, mas foi garroteado pelos truculentos da caserna. O marechal Costa e Silva era um machão triste, de índole feroz e vingativa. Um verdadeiro cavaleiro do Apocalipse da Ordem Militar de Cristo. E esse general Médici, a matança... ele é capaz de mandar arrancar os olhos dos torturados, só para impedir que eles chorem de dor (HATOUM, 2017, p. 143).

Depois da sua primeira prisão, a relação dele com o pai foi ficando cada vez mais difícil. Não querendo mais depender da mesada do pai, que era pouca, decidiu trabalhar, conseguiu um emprego na livraria Encontro, que pertencia a um sujeito chamado Jorge Alegre.

Conforme relata Gaspari (2014), os grupos de militantes se encontravam em lugares para planejar os ataques, e chamavam esses lugares de “Ponto”. E um dos locais que eram o “Ponto” era a *Livraria Duas Cidades*, que fica no Centro de São Paulo, era o local de reuniões até de Carlos Marighell (1911-1969):

[...], Fleury sabia como Marighella marcava seus encontros com os frades. Telefonava para a livraria Duas Cidades, identificava-se como *Ernesto* e a anunciava que visitaria a gráfica. Isso significava que eles se encontrariam às vinte horas daquela mesma noite, na altura do número 800 da alameda Casa Branca, no Jardim Paulista. (GASPARI, 2014. p. 153)

O nome de Marighella crescia na mídia como símbolo do guerrilheiro, temido e admirado a um só tempo. Porém, durante o percurso para a *Livraria Duas Cidades* que Marighella foi morto, “[...] levou cinco tiros. Um, disparado à queima-roupa, seccionou-lhe a aorta. (GASPARI, 2014. p. 155). Ele havia caído em uma armadilha feita pela Polícia de São Paulo. Esse personagem histórico ficou muito famoso, e é mencionado no romance por um dos personagens: “Marighella é um mártir” (HATOUM, 2017, p. 145).

O fato de Martim ter arranjado um emprego em uma livraria pode remeter a duas referências: a primeira que era em uma livraria o ponto de encontro desses grupos, a outra faz menção ao nome da livraria no romance, chame-se exatamente “Encontro”. “Livraria” e “Encontro”, um jogo de palavras sugestivo na representação desses espaços. “Seja como for, é necessário constatar que o efeito do real é mais tributário da apresentação textual do que da realidade dos lugares” (REUTER, 2002, p. 54).

As referências históricas não param por aí, mais adiante, Martim é convidado pelos amigos para assistir ao filme “Terra em transe” (1967), dirigido por Glauber Rocha (1939-1982), na Cinemateca da Escola do parque:

O filme era Terra em transe; um dos atores levava o jeito do amante de minha mãe; [...] no fim fiquei pensando no ator e no padrasto, nas imagens do filme perturbador, na loucura das personagens ou na loucura do Brasil e da América Latina. Damiano leu um texto sobre os filmes de Glauber Rocha: “Da profecia ao impasse”. Depois a gente se reuniu no Kazebre 13. Fabius falou do projeto de uma revista de arte e literatura: pediria dinheiro ao pai para comprar o papel, a revista seria impressa na gráfica do *Correio Brasiliense*. “sem artigos políticos”, ele acrescentou. “nada sobre política?”, disse Damiano Acante. Em que país vocês vivem? Será que nós vimos o mesmo filme na Escola Parque? (HATOUM, 2017, p. 68).

A escolha de Hatoum pelo filme *Terra em transe* para compor a trama narrativa configura-se em um dos muitos fios do externo que se entrelaça na tessitura do texto. A densidade simbólica do filme provoca reflexões nos personagens, bem como instiga o leitor a estabelecer relações entre o filme e a temática da obra. *Terra em transe*, obra mais premiada de Glauber Rocha, também causou muita polêmica e o fez ser alvo das perseguições políticas. Contudo, Napolitano ressalta que

[...] as questões de fundo no filme de Glauber não o aproximam da radicalidade da crítica cultural tropicalista Glauber ainda objetivava ampliar o projeto da esquerda, sem as ilusões políticas do período pré-golpe, tais como a aliança com o populismo e a crença na burguesia politicamente progressista, finalizando o filme com uma clara alegoria da luta armada (2018, p. 113).

Além dos filmes, algumas obras também são mencionadas na narrativa, indo ao encontro do perfil de Martim, um leitor que trabalhava em uma livraria. Um dos livros mencionados é *L'Éducation Sentimentale* (A educação sentimental, 1869) de Gustave Flaubert (1821-1880). Esse livro possui semelhanças com *A noite da*

espera, pois narra a vida de um jovem chamado Frédéric, que é uma testemunha da Revolução Francesa de 1848, porém seu real interesse é na conquista do amor de uma mulher mais velha, enquanto Martim é uma testemunha do Regime Militar Brasileiro e seu real interesse é reencontrar a mãe e curtir a vida com os amigos. Na mesma página, Martim menciona outro livro de Flaubert logo em seguida: *Madame Bovary* (1856). “Será que Lina havia lido *A educação sentimental*? [...] *Madame Bovary*, sim: em 1967, minha mãe me mostrara um exemplar editado em 1963, [...]” (HATOUM, 2017, p. 97).

O romance *Madame Bovary* conta a história de Emma, que era infeliz no casamento, nem com o nascimento da filha. Então Emma busca a liberdade através do adultério. O marido dela só descobre que era traído após a morte da esposa, seu sofrimento é tão grande que ele acaba morrendo. Essa obra de Flaubert pode ser uma alusão a própria mãe de Martim, pois Lina também traiu o marido, de forma que nem o filho Martim a atrapalharia de viver essa nova vida. Enquanto Rodolfo, o marido traído morre de alma, torna-se frio e indiferente, apoia torturadores e não demonstra amor pelo filho. Esses dois livros citados refletem a relação do protagonista com a mãe.

As associações entre Martim e a obra de Flaubert continuam. Ao receber uma mensagem do tio Dácio, afirmando que Lina iria visitá-lo em Brasília e eles deviam se encontrar sem que o pai soubesse, o jovem fica ansioso, pega o ônibus para onde seria o encontro, confirma o hotel em que ela se hospedaria e fica esperando. Logo percebe que estava demorando muito, até receber a notícia do recepcionista de que a viagem tinha sido cancelada. Nesse momento, a esperança de rever a mãe transforma-se em uma grande frustração, que o acompanha no decorrer da narrativa. Diante do ocorrido, o personagem realmente se compara com Frédéric, protagonista de *A educação Sentimental*, que marca um encontro escondido com uma mulher mais velha, a quem ama muito, porém, ela não apareceu. Conforme revela Martin,

[...] abri o livro de Flaubert e comecei a ler a passagem em que Frédéric e Mme. Arnoux se encontrariam às três da tarde num apartamento em Paris, [...] Frédéric sonhava com esse encontro, e eu com minha mãe; eram três horas da tarde no romance de Flaubert e no hotel em Goiânia, Mme. Arnoux e minha mãe não aparecia, (HATOUM, 2017, p. 94).

O fracasso do reencontro com a mãe justifica o título do livro *A noite da Espera*. A atuação de Martim como personagem narrador reforça a ideia de que seu drama pessoal se sobressai na disputa com as questões políticas vividas nesse

momento da sua vida. O título sugere que ele está no lugar mais sombrio na noite da espera da mãe que não apareceu. Mas também pode ser uma metáfora sobre a situação em que Martim está vivendo, pois a mãe, a pessoa de quem ele deseja estar perto, mantém-se distante. A presença do pai é sinônimo de medo, silêncio, repreensão e castigo, assemelhando-se, assim, à presença do Regime Militar, em sua vida.

Além dos nomes dos presidentes militares que são mencionados, há outras figuras históricas evocadas na narrativa, são eles Darcy Ribeiro (1922-1997) e Anísio Teixeira (1900-1971). Darcy Ribeiro foi um antropólogo, político, educador e fundador da Universidade de Brasília. Ele era amigo e admirador de Anísio Teixeira, que foi um educador baiano e primeiro reitor da Universidade de Brasília, além de um reformador do ensino no Brasil (AULETE, 2004). No período da Ditadura Militar, Anísio Teixeira havia desaparecido misteriosamente e dois dias depois encontrado morto no fosso de um elevador. A versão oficial foi a de que ele havia sofrido um acidente. Quanto a Darcy Ribeiro, sua trajetória foi seguir para o exílio no Uruguai. Essas presenças configuram-se em referência metatextual em *A noite da espera*, pela relação com o cenário vivido pelos personagens. “Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira batalharam pra incluir a UnB no plano urbanístico de Brasília” (HATOUM, 2017, p. 111).

Outra figura histórica é mencionada no romance é o Frei Tito de Alencar Lima, um frade católico, preso pela acusação de oferecer infraestrutura a Marighella. Foi torturado e seu corpo foi encontrado suspenso por uma corda pendurada em uma árvore. Em Paris, Martim estava folheando jornais e viu o título da reportagem da morte do frei. “Frei Tito Alencar, mártir e camarada de Deus” (HATOUM, 2017, p. 185). Nessa mesma passagem, estava outra reportagem “El Salvador: massacre em Morazán” (p. 185). Isso ocorreu durante a Guerra Civil de El Salvador (1979-1992), que também foi uma luta de guerrilheiros de esquerda tentando acabar com um governo ditatorial de direita, também chamada de “O massacre de El Mazote”. Esse massacre ocorreu em 1981, na ficção a reportagem é lida em 1979, dois anos antes.

Esse desencontro temporal é perfeitamente aceitável, pois, como já foi mencionado, *A noite da espera* é um texto de ficção e não tem a obrigação de condizer com a cronologia do tempo real. Essa guerra civil em El Salvador estabelece um possível diálogo com que estava ocorrendo no Brasil durante o Regime Militar, justificando, assim, a referência, mesmo com o desencontro de datas: “[...] disse Damiano, [...] Eu escrevi o artigo sobre o frei Tito. A reportagem sobre Morazán

foi escrita por Justina Anaya, uma amiga salvadorenha” (HATOUM, p. 185). Com a morte de Costa e Silva em 1969, Emílio Garrastazu Médici (1905-1985) assumiu a presidência. A repressão e a tortura continuaram e foram reforçadas e a ditadura militar havia atingido o seu auge, iniciando oficialmente os “Anos de Chumbo”.

A relação entre história e ficção no romance ainda ocorre com a menção a outra guerra enviesada na tessitura narrativa. O contexto dessa inserção se dá quando um dos professores da UnB, Romero Blanco, é acusado de ter “[...] sido um falangista durante a Guerra Civil Espanhola” (HATOUM, 2017, p. 122): a acusação é descrita na passagem:

Romero Blanco não é antropólogo nem cientista social, continuou o geólogo. “Esse charlatão é um dos contatos entre o vice-reitor e a repressão. Enviava ao Dops e ao comando da Polícia Militar do DF listas com nomes de professores, estudantes e funcionários” (HATOUM, 2017, p. 122).

Mas afinal, por que esse ódio e o que a Guerra Civil Espanhola tem a ver com a Ditadura Militar? Ou com a narrativa? Levando em consideração que nesse período estava havendo conflitos violentos, tem tudo a ver. A Guerra Civil Espanhola teve início em 1936, quando a monarquia da Espanha foi substituída pelo regime republicano de tendência socialista. No entanto, surgiram os falangistas, que lutavam contra o socialismo e tiveram o apoio militar e financeiro dos governos italiano e alemão, além de serem, simpatizantes do nazi-facismo. No romance, o antropólogo Romero Blanco foi acusado de ter sido um falangista, em um lugar onde havia muitos militantes de Esquerda.

A Guerra Civil Espanhola é oposta ao Período Ditatorial brasileiro, pois aqui temos militantes de Esquerda querendo derrubar o governo, enquanto na Espanha, o Governo já é de Esquerda e sofre ameaças de quem é contra. O nome Romero Blanco tem proximidade sonora com o nome Francisco Franco (1892-1975), líder dos falangistas.

As ideias de Karl Marx (1818-1883) e Vladimir Lênin (1879-1924) estavam em vigor, e muitos jovens aderiram a esse movimento. “Eles falavam em comunismo, mas as pessoas não entendiam muito bem o que era aquilo”, disse um lavrador que participou de reuniões. “É nesse quadro que se coloca a necessidade de tirar proveito da lição em que se constitui o golpe de 1964; e a necessidade fundamental está na recusa ao esquerdismo [...]” (SODRÉ, 1978. p. 256). Entretanto, essa obsessão em prender comunistas acabou passando

dos limites, até mesmo quem fosse apenas suspeito de tal prática poderia ser perseguido, preso e morto.

Na mesma noite que Dinah e Martim têm sua primeira noite íntima após a exibição do filme *Terra em transe*, o grupo decide produzir uma revista, que “devia publicar poemas, fotos, quadrinhos, artigos e traduções. Uma revista de arte, sem editor nem diretor de redação” (HATOUM, 2017, p. 73). A revista recebeu o nome de *Tribo*, sua importância no cenário encenado remete a outras reais como *O Pasquim*, “lançado em junho de 1969 com uma tiragem de 28 mil exemplares” (GASPARI, 2014, p. 224), porém teve de resistir à censura, boicotes econômicos, duas bombas e à prisão de toda a sua redação. Contudo,

O Pasquim foi o grande sucesso de público da imprensa alternativa. Os temas comportamentais, a visualidade ousada, a sátira política e o humor de costumes angariavam um público jovem bem mais amplo do que os densos textos de análise de conjuntura dos jornais mais politizados. Além da crítica política e comportamental, *O Pasquim* abrigou, sobretudo até 1972, um núcleo importante do jornalismo contracultural, que trouxe temas como sexualidade, drogas, cultura pop, movimento *hippie*, em matérias assinadas por Luis Carlos Maciel e por Caetano Veloso (NAPOLITANO, p. 226, 2018).

Depois de *O Pasquim*, surgiu o semanário *Opinião*, que teve uma presença mais efetiva entre a juventude universitária. Ela “sobreviveu” de 1972 a abril de 1977 e publicou 5 mil páginas e teve outras 5 mil vetadas: “Cinco edições foram apreendidas e uma, proibida de rodar. Seu diretor, Fernando Gasparian, foi detido, e foi explodida uma bomba na sede do Jornal.” (GASPARI, 2014, p. 224)

Outra revista que ficou famosa foi a *Revisão*, que tinha publicações editadas de forma artesanal e de circulação irrelevante, que era representada por um grupo de estudantes do grêmio da Faculdade de Filosofia da USP. Em *A noite da espera* (2017) é recorrente à alusão aos alunos da UnB: “Calouros e veteranos, novos poetas e artistas da *Tribo*”. (HATOUM, 2017, p. 111). Na discussão sobre o próximo número da *Tribo*, é feita a seguinte menção: “o Nortista tinha entrevistado Lúcio Costa em Petrópolis, diretores de teatro no Rio e em São Paulo, queria publicar as entrevistas e as fotos” (HATOUM, 2017, p. 144). Sobre a atuação das revistas nesse contexto, Napolitano analisa que: “Nas artes, cujo debate muitas vezes era acompanhado pela imprensa mais engajada, o crescimento do interesse pela política gerou um grande debate público entre artistas de várias áreas, que ficou conhecido como o caso das “patrulhas ideológicas” (2014, p. 178).

O campo artístico-cultural protagonizado pela esquerda estava sofrendo com a censura rigorosa ao mundo das artes. Como cada detalhe da obra de Hatoum possui um significado e uma simbologia, nesse caso, o teatro também faz parte da trama, por meio do grupo de teatro do qual Martim faz parte. O grupo decide fazer a encenação da história de *Prometeu Acorrentado* (Hesíodo/Ésquilo, 430 a. C), uma tragédia grega baseada no mito do Titã *Prometheus*. Na narrativa, a peça sobre essa divindade grega é mencionada logo no começo, mas é retomada no desenrolar da narrativa. Damiano Acante decide encenar a peça e logo distribui o texto e a indicação do elenco:

Lázaro: Prometeu
Dinah: Oceano, pai das ninfas
Fabius: Poder
Nortista (Lélio): Hefáistos (Hefestos)
Vana: Io
Quatro ninfas do coro: Atrizes de Taguatinga
(HATOUM, 2017, p. 112).

Pouco depois começam a encenar na presença de uma dupla de censores, mostrando o que muitos já sabiam: nenhuma representação artística era liberada sem passar primeiro pelo crivo da censura. Para compreender a causa da censura é necessário entender o mito.

Prometeu foi um dos titãs, que, segundo a mitologia grega, habitava a Terra antes do homem. Ele, com ajuda de Minerva, apresentou o fogo ao homem, que logo se tornou um ser superior aos demais seres viventes. Zeus, o deus dos deuses, então o castigou. Prometeu foi acorrentado em um rochedo e um abutre vinha comer o fígado dele, mas o titã não morria, por ser uma divindade, era imortal. O fígado se regenerava e no dia seguinte era comido novamente pela ave. A relação que o personagem grego tem com a temática encenada em *A noite da espera* (2017) pode ser compreendida a partir da explicação que se encontra no trecho da tradução feita por David Jardim do livro *The Age of fables*, de Thomas Bulfinch:

[...] Essa tortura poderia terminar a qualquer momento, se Prometeu se resignasse a submeter-se ao seu opressor, pois era senhor de um segredo do qual dependia a estabilidade do trono de Jove e, se o tivesse revelado, imediatamente teria obtido graça. Não se rebaixou a fazê-lo, porém. Tornou-se, assim, símbolo da abnegada resistência a um sofrimento imerecido e da força de vontade de resistir à opressão (BULFINCH, 2014, p. 28).

Percebe-se que Prometeu virou símbolo da resistência à opressão, isso diz muito sobre o período histórico vivido pelo protagonista do romance de Hatoum, com muitas perseguições e excessos por parte do governo. Como na fala da personagem Dinah: “[...] Prometeu não é um herói, é um rebelde que ofende Zeus.” (HATOUM, 2017, p. 113). Há o entendimento figurado de que Zeus representaria o presidente da república e Prometeu as pessoas que a ele se opuseram e, por isso, foram castigados. Essa referência reaparece em outras passagens, entre elas quando Médici é chamado de “zeus do Brasil” (HATOUM, 2017, p. 118) ou “chefão dos abutres” (HATOUM, 2017, p. 119). Em determinado momento, Martim estava ensaiando sua fala, e uma delas era a seguinte: “Zeus impõe rigores com suas próprias leis e mostra, arrogante, sua lança.” (HATOUM, 2017, p. 120). Uma possível associação, no contexto da obra, aos presidentes militares que impõem rigores com suas próprias leis e mostram arrogância com suas armas. Nesse momento, torna-se compreensível o motivo da proibição de *Prometeu*, a temática suscitava críticas e reflexões sobre a época que se tornava nada propícia para tal encenação e para qualquer manifestação artística que contrariasse a censura, principalmente o teatro:

A ação da censura e seus efeitos eram diferenciados conforme a área de expressão e a natureza da obra censurada. Entre 1969 e 1979, quando a censura foi mais rigorosa, o teatro foi uma das áreas mais afetadas, e, como já dissemos, não precisou esperar o AI-5 para sofrer os rigores da censura. Foram cerca de 450 peças interditas, total ou parcialmente (NAPOLITANO, 2018, p. 196).

A censura não estava apenas na mídia, mas nas instituições de ensino também. “Com o intuito de purificar as universidades, em abril de 1969 expurgaram-se 65 professores.” (GASPARI, 2014, p. 233). No contexto ficcional do romance, há referência a acontecimentos dessa natureza, quando os estudantes em uma reunião da revista *Tribo*, comentam um artigo escrito por Dinah e Lázaro sobre a história da UnB:

A saleta W3 estava cheia, Martim. Calouros e veteranos, novos poetas e artistas da Tribo. Dinah e Lázaro escreveram um artigo sobre a história da UnB. Eu tinha lido o texto. Nem sabia que no projeto original de Brasília não tinha uma universidade. O artigo comenta essa falha no capítulo ‘Uma capital sem saber?’. Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira batalharam para incluir a UnB no plano urbanístico de Brasília. O artigo analisa as crises da universidade desde o golpe de 64 e a demissão de mais de duzentos professores no ano seguinte (HATOUM, 2017, p. 111).

Algum tempo depois, é revelado que o personagem está estudando arquitetura na UnB (Universidade de Brasília). A UnB sofreu muito após o golpe de 1964, por estar mais perto do poder. De acordo com Gaspari (2014), a invasão mais violenta ocorreu em 1968, quando os alunos protestavam contra a morte de um estudante no Rio de Janeiro por policiais militares. Esse ataque terminou com universitários presos e feridos. São fatos que instauram possíveis relações intertextuais com a ficção na passagem: “Ontem a polícia matou um estudante no Rio. [...] Os estudantes vão fazer passeatas e comícios, o pau vai comer nessa bagunça.” (HATOUM, 2017, p. 40-41).

Um outro momento de tensão e medo na narrativa ocorre quando Martim, ao chegar atrasado para uma reunião da revista *Tribo*, assiste de longe a prisão de seus amigos, conforme revela a passagem: “Meus amigos e outros participantes da *Tribo*, enfileirados, de braços erguidos ou com as mãos na nuca, entram devagar num camburão. [...] Dinah sentiu minhas mãos geladas e percebeu que eu estava apavorado, mas não se alarmou.” (HATOUM, 2017, p. 229). Diante da constante ameaça de prisão, o personagem é instigado a fugir, retornar para São Paulo.

Martim abandona a todos e foge, encerrando o primeiro volume da trilogia. O protagonista do romance, passa por situações que remetem bastante à opressão vivenciada pelos brasileiros durante o Regime Militar. Além de acontecimentos e pessoas, o cenário de atuação do personagem também é muito importante, pois revela ao leitor toda atmosfera de tensão que predomina na narrativa. Martim também é um narrador em Primeira pessoa, pois “[...] conta sua própria vida ‘retrospectivamente’” (REUTER, 2002, p. 81), em forma epistolar.

Considerações finais

Assim, história e ficção são fios que se entrelaçam em *A noite da espera*. Nessa tessitura, o romance traz para a composição de sua estrutura elementos que fazem referência ao período da ditadura no Brasil. A análise da obra revelou que pelo viés estético essa retomada se revela na composição das categorias narrativas, de forma que personagens, tempo e espaço desvelam, em suas diferentes formas de manifestação, o medo constante de um sistema repressivo que persegue qualquer tentativa de resistência e busca pela liberdade.

A proposta de trazer como a ficção recria e redimensiona aspectos do contexto histórico suscita a compreensão das questões que envolvem o romance histórico e a escrita da ficção. A análise da tênue fronteira que delimita os dois tipos de escrita evidencia o viés de subjetividade que perpassam o romance e a escrita da história. Dessa forma, para além de se questionar o que o romance tem de real ou inventado, sobressai a necessidade que história e literatura têm de narrar, como princípio de convergência, respeitadas as estruturas próprias de cada uma.

Assim, história e ficção são fios que se entrelaçam em *A noite da espera*. Nessa tessitura, o romance traz para a composição de sua estrutura elementos que fazem referência ao período da ditadura no Brasil. A análise da obra revelou que pelo viés estético essa retomada se revela na composição das categorias nativas, de forma que personagens, tempo e espaço desvelam, em suas diferentes formas de manifestação, o medo constante de um sistema repressivo que persegue qualquer tentativa de resistência e busca pela liberdade.

Portanto, o romance *A noite da espera* não versa apenas sobre o drama de um adolescente, mas associada à história de vida do protagonista Martim traz uma crítica à opressão, justamente no momento em que muitos querem o retorno do regime militar no Brasil. Trata-se de um momento muito significativo para sua publicação, pois entre as imagens geradas, também suscita reflexões sobre a triste realidade dos que vivenciaram aquele período.

Referências

BARROS, Edgard Luiz de. **Os governos Militares**. São Paulo. Ed. Contexto, 1991.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia**: histórias de deuses e heróis. -Rio de Janeiro: Agir, 2014.

GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada**. Ed. Intrínseca. 2ª edição ver. Rio de Janeiro. 2014.

GASPARI, Elio. **A ditadura escancarada**. Ed. Intrínseca. 2ª edição ver. Rio de Janeiro. 2014.

HATOUM, Milton. **O lugar mais sombrio 1: A noite da espera.** Ed. Companhia das Letras. 1ª ed. - São Paulo, 2017.

HUTCHEON, Linda. **Poética do pós-modernismo: história, teoria, ficção.** Tradução Ricardo Cruz. Imago Ed. Rio de Janeiro. 1991.

NAPOLITANO, Marcos. 1964 – **História do Regime Militar brasileiro.** 1ª edição, 5ª reimpressão. Editora Contexto. São Paulo. 2018.

REUTER, Yves. **A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração.** Tradução Mario Pontes. - Rio de Janeiro: DIFEL, 2002. 190p. - Enfoque, Letras).

RODRIGUES, João Carlos. **Pequena história da África Negra.** São Paulo/; Globo; [Brasília, DF]: Secretaria da Cultura da Presidência da República: Biblioteca Nacional. 1990.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Introdução a Revolução Brasileira.** Livraria Editora Ciências Humanas LTDA. São Paulo. 1978.

O RIO COMO ELEMENTO IDENTITÁRIO DO CONTEXTO AMAZÔNICO NA OBRA *A HISTÓRIA DAS CRIANÇAS QUE PLANTARAM UM RIO*, DE DANIEL DA ROCHA LEITE

Angélica Gomes de Araújo Batista

INTRODUÇÃO

A tessitura proposta por esta abordagem resulta da análise da obra *A história das crianças que plantaram um rio*, de Daniel da Rocha Leite, com foco de investigação projetado o rio, como elemento principal da composição espacial da obra e da identidade do personagem menino. A composição do cenário na narrativa é feita por elementos que revelam uma estreita relação do homem com o rio, de forma a dialogar com a cultura amazônica, na perspectiva de uma poética do imaginário, de Paes Loureiro (2015).

Como questão norteadora, indagamos como a representação do rio na obra *A história das crianças que plantaram um rio* se constitui em um possível elemento identitário do contexto regional amazônico? O questionamento que envolve a proposta de análise vai ao encontro da hipótese de que a representação estética do rio na tessitura narrativa da obra evoca uma possível relação identitária com o contexto regional amazônico.

O rio como elemento de representatividade do contexto amazônico tem espaço privilegiado na obra, a partir de recursos como a linguagem poética, o caráter imaginoso, o dramatismo e a arte gráfica das ilustrações, a história do rio na vida do menino ganha a dimensão poética da literatura infantojuvenil nessa produção do escritor paraense Daniel Leite. Considerando esses aspectos, o estudo da obra possibilita analisar a relação identitária que se instauram entre o rio os personagens na tessitura narrativa. Por meio de seus enunciados verbal e visual, a obra cria a possibilidade de o leitor interagir com o texto e com as imagens e, nesse diálogo, construir novos sentidos. A subjetividade do enredo envolve a constituição do espaço representado por elementos que traduzem a relação entre o fluvial e o humano possibilitando assim, suscitar todo um imaginário coletivo construído em torno do rio.

Breve percurso histórico sobre a literatura infantojuvenil

O surgimento da literatura infantil começou no Continente Europeu, iniciando no fim do século XVII. Em meados desse século, a literatura era direcionada apenas para o público adulto, sendo assim, crianças e adultos faziam uso da mesma literatura. Não havia espaço para livros infantis, a criança era isolada da arte, a sociedade da época considerava a criança uma miniatura adulta, seus sentimentos e pensamentos eram podados. Nessa época, a literatura voltada para a infância e a juventude ainda estava distante de ser considerada arte literária. Visualizadas como uma cartilha camuflada em cores e palavras, as obras infantojuvenis contribuíam para a formação da criança com funções apenas pedagógica e moral.

A literatura infantojuvenil no Brasil surgiu em meados do século XVIII. Segundo Cademartori (1987), no Brasil, a publicação das histórias infantis sofria restrições, pois a função lúdica desses textos conferia-lhes o cunho de inutilidade. Sendo assim, as obras direcionadas ao público infantil não recebiam a devida importância. O período de transição é marcado por Monteiro Lobato, iniciando o percurso diversificado da literatura infantojuvenil. Lobato manifestou sua preocupação com as obras voltadas para o leitor infantil, pois apresentavam narrativas fechadas e unidirecionadas, não desenvolviam o caráter imaginoso do leitor e eram marcadamente didáticas. Em 1920, Lobato começa a quebrar paradigmas, nesse mesmo ano ele publicou *A menina de narizinho arrebitado*, livro de linguagem acessível, com ilustrações coloridas que aguçam a fantasia e o senso crítico, com essas características a literatura infantojuvenil apresenta grande avanço, apesar de ainda se notar função atrelada à pedagogia.

No fim da década de 70 e nos anos 80, a produção literária ganha novos capítulos, a criatividade passa a fecundar a criação literária, é a fase da expansão da literatura infantojuvenil. Surgem autores preocupados em produzir obras desvinculadas de qualquer vínculo pedagógico, a nova produção tem como palavras de ordem a criatividade e a consciência crítica. A produção literária direcionada para a criança e o jovem leitor agora apresenta obras abertas, construídas por indagações, possibilitando respostas divergentes. Dessa forma, os textos não apresentam ideia absoluta, rompem com estereótipos e preconceitos, aceitam a pluralidade de hipóteses e trazem um final inacabado, manifesta temas universais e fundamentais para o conhecimento de qualquer ser humano (JESUALDO, 1978).

A literatura infantojuvenil na contemporaneidade aproxima o leitor de diferentes contextos espaciais, sociais e culturais, bem como contribui para sua formação como indivíduo e respeita sua leitura de mundo, por meio de obras abertas a diferentes interpretações. Nessas obras, segundo Zilberman (1987), as palavras revelam uma nova concepção de mundo, há a valorização do espírito questionador, da irreverência que desafia as certezas e os padrões de comportamento defendidos pela tradição.

A narrativa em *A história das crianças que plantaram um rio*

Na obra *A história das crianças que plantaram um rio* (2013) a narrativa é constituída por elementos que expressam possíveis referências com o espaço amazônico, de forma que o rio ganha destaque na composição do cenário espacial. A poeticidade já se revela na capa com as palavras: “Daniel da Rocha Leite sonhou as palavras e escreveu *A história das crianças que plantaram um rio*. Maciste Costa sonhou as imagens e ilustrou”. A ideia de sonho e imaginação é revelada desde o anúncio primeiro do título da obra, seguido da ilustração de uma palafita, uma típica casa suspensa sobre o rio e um peixe:

Figura 1- Capa do livro *A história das crianças que plantaram um rio*



Fonte – Livro *A história das crianças que plantaram um rio*

Escrito por Daniel da Rocha Leite, autor de dezessete livros publicados, entre poesia, contos, crônicas e um romance, o livro *A história das crianças que plantaram um rio* expressa nos elementos que constituem o cenário espacial a intrínseca relação dos personagens com o rio. É do rio que emanam as memórias, a infância, o imaginário, o reconhecimento do lugar e de si. É na contemplação do rio que o personagem se reconhece como pertencente a um espaço ocupado pela dimensão do rio. Contudo, esse pertencimento não é fixo, pois o personagem também fala de um outro lugar, suas memórias revelam uma identidade perpassada por essa integração e por sua relação com as águas do rio.

Ao evidenciar esse espaço, a narrativa destaca o rio como forma interna e externa da criação desse ambiente. O conceito de identidade empregado nesta análise é o mesmo que perpassa as reflexões de Loureiro: “é o de autorreconhecimento, autoestima, consciência do próprio valor, conjugados à consciência da própria inserção no conjunto da sociedade” (LOUREIRO, 2015, p. 44).

A obra narra a história de uma criança que cresce na comunidade ribeirinha, descreve a vivência em família, seis filhos, mãe, pai, avó e o rio, companheiro dessas vivências: “E o nosso rio ali, morando com a gente, calado, indo e vindo, correndo os seus vários silêncios de vida” (LEITE, 2013, p.13). A aproximação do homem com a natureza começa cedo, o rio é um membro da família. Quando pequeno, a avó contava-lhe histórias sobre o afluente, ao destacar desejos, estado e sentimento do rio imagina-se a familiaridade que os cerca.

A avó conta ao menino que em uma noite levaram rio embora, não se via, sentia ou ouvia as águas barretas, tudo fizera-se triste. Porém, na tarde de uma noite surgiram crianças que plantaram o rio novamente. O menino que lembra e relembra essa história, guarda no seu coração a lembrança dessa vivência, revivendo momentos ao olhar para o rio, que permanece sempre ali com suas idas e vindas contando sua história.

O rio na composição poética do texto

O cenário amazônico sempre provocou fascínio. Instigante em representações, a Amazônia constitui vários focos aguçadores para imaginação poética: a imagem da floresta exótica, o movimento e a imensidão dos rios, os mitos e as lendas dos habitantes dessa região, o homem místico na simplicidade e no contanto direto com a natureza, são elementos que estimulam o desejo de desvendar esses

mistérios. Todos esses aspectos integram o imenso cenário amazônico, atrativo de vários olhares que concentram em elucidar os mistérios, as lutas, as ilusões, as conquistas, as frustrações, as lendas e os mitos que agregam essa região. Segundo Loureiro (2015, p. 24):

A Amazônia está no imaginário de todo o mundo, como a vastidão das águas, matas e ares; emblema primordial da vida vegetal, animal e humana; o emaranhado de lutas entre o nativo e o conquistador; o colonialismo, o imperialismo e o globalismo, o nativismo e o nacionalismo; a ideia de um país imaginário; o paraíso perdido; o eldorado escondido; a realidade prosaica, promissora, brutal; uma interrogação perdida em uma floresta de mitos.

Partindo desse pressuposto, o contexto regional amazônico, com suas peculiaridades naturais que envolvem a vastidão do verde e a grandeza das águas, ganha representatividade sob diversas perspectivas e em diferentes linguagens. Por meio da literatura, são construídas percepções que privilegiam imagens da floresta, dos rios, dos mitos e das formas de vida do homem e suas relações com a natureza. Havia e ainda há a floresta magnífica, densa de vegetação e rios caudalosos e inumeráveis (LOUREIRO, 2001). Esses elementos compõem o cenário das diferentes narrativas artísticas que buscam expressar, pelo viés estético através do contexto amazônico.

A Amazônia é protagonista de alguns discursos generalizados ou estereotipados a respeito do homem e da região. Muitos ignoram a experiência humana e proclamam imagens aceitas como verdade única, construídos pelo imaginário europeu a maioria desses discursos são estabelecidos pelo etnocentrismo. Esta é a ideia: a Amazônia pode ser vista como um vasto arsenal de problemas, perspectivas e dilemas [...] (2015, p.25) Loureiro aponta em torno da Amazônia, dialéticas existentes entre a sociedade e a natureza ou entre o colonizador e o nativo. Na contramão dessa exclusão, a composição poética de Daniel Leite, embora não situe nominalmente o espaço ficcional da obra, expressa um contexto marcadamente constituído pelo rio, instaurando, assim, uma relação de verossimilhança com o contexto regional amazônico.

Em contraposição a discursos que não evidenciam o homem e a natureza, a narrativa poética em *A história das crianças que plantaram um rio* privilegia e enaltece o diálogo instaurado entre o homem e a natureza, esse diálogo é materializado especificadamente pelo rio e sua relação com o humano:

O tempo crescia invisível, assim como cresciam as árvores, as sementes filhavam e os meninos e meninas eram todos irmãos de um só mundo. A nossa casa, de tão vizinha do rio, fazia a gente se sentir como num barco ancorado em suas águas. Casa-barco. Barco-casa. Tudo era um só: casa de águas e gentes. Seis filhos, mãe, pai e avó. E o nosso rio ali, morando com a gente, calado, indo e vindo, correndo os seus vários silêncios da vida. (LEITE, 2013, p.13)

Conforme revela a passagem, a obra transparece a familiaridade da relação entre o rio e os moradores ribeirinhos, embora seja contextualizada em um cenário que nos remete ao amazônico, a história do contato entre menino e rio ganha tom universal, pois os personagens não têm nomes, a construção do espaço revelado nessa passagem deixa em evidência as peculiaridades do cotidiano ribeirinho.

Diante disso, refletimos sobre a vastidão de elementos que a região amazônica dispõe para estimular o imaginário poético, por meio de um universo enriquecido de seres, signo e atitudes que podem gerar interpretações sobre esse espaço regional (LOUREIRO, 2015). Emerge dessa pluralidade de elementos, uma variedade de hipóteses que estingam o fazer poético.

A simbiose menino/rio perpassa a poética da narrativa verbal de modo a construir seu próprio enunciado, através da forma desenhada do rio que se transforma na imagem do menino, consolidando a ligação familiar com a natureza. O rio se destaca, como um outro do menino, uma extensão de suas vivências que o leva a compreender o universo que o rodeia. O rio e seus movimentos têm enfoque na obra de Tocantins (1988) ao revelar que:

O rio, sempre o rio, unido ao homem, em associação quase mística, o que pode comportar a transposição da máxima de Heródoto para os condados amazônicos, onde a vida chega a ser, até certo ponto, uma dádiva do rio, e a água uma espécie de fiador dos destinos humanos. Veias do sangue da planície, caminho natural dos descobridores, farnel do pobre e do rico, determinante, temperaturas e dos fenômenos atmosféricos, amados, odiados, louvados, amaldiçoados, os rios são a fonte perene do progresso, pois sem ele o vele se estiolaria no vazio inexpressivo dos desertos. Esses oásis fabulosos tornaram possível a conquista da terra e asseguraram a presença humana, embelezaram a paisagem, fazem girar a civilização comandam a vida no anfiteatro amazônico. (1988, p.234)

O homem é sempre instigado a entender a realidade que o cerca, na busca por esse conhecimento, institui suas crenças fundamentadas no ambiente que habita. Assim como na obra de Daniel Leite, o ribeirinho faz menção ao rio

como algo que faz a vida andar em movimento circular. O rio tem seus estágios e o homem também, em cada fase humana o homem se recria e renasce, de forma semelhante o rio, no passar e juntar das águas se refaz. Diante disso, o homem, inserido nesse contexto, molda-se ao relacionar-se com a natureza, além de gerar e conceber sua própria cultura, de plena evolução, incorporada e geradora de identidade.

Na narrativa, o diálogo entre rio e menino é representado e traduzido através de vivências materializadas nas **ações do menino que mergulhava no rio, sonhava com o rio, ouvia, sentia e olhava o rio que até no silêncio falava:** “– Tudo do rio é silêncio, meu filho. O rio conta as histórias dele pra gente, por onde ele andou, suas lutas e esperanças, os seus encontros, as suas tristezas e felicidades, o seu mundo - mundo de rio” (LEITE, 2013, p.52).

A comunicação entre rio e menino transcende o tempo, o menino agora homem ainda mantém a mesma cumplicidade estabelecida pela convivência diária em sua infância: “Mais de quarenta anos depois, até hoje e para sempre, tento aprender o silêncio das palavras do rio. Continuo menino, minha avó. Sigo tentando ouvir o silêncio que navega nas águas do rio. Estou aprendendo a conversar com ele, vó” (LEITE, 2013, p.57).

Os elementos que constituem o cenário espacial concretizam as vivências geradas na relação entre o homem e o rio. A avó e o menino sentados no trapiche, conversando com o rio, revelam uma ligação que se perpetua através dos tempos, na memória do menino. O personagem revela ser marcado por recordações do lugar da sua infância e dos momentos que marcaram essa fase da sua vida. O rio, a avó, a casa, o barco e o peixe são elementos que caracterizam e constituem sua identidade, marcas simbólicas de um espaço da sua vida.

Dessa forma, é possível identificar na narrativa a contribuição do espaço para a construção do “eu” do personagem. Ações e memórias imersas no espaço do cotidiano do menino revelam saberes e vivências construídos na relação com o rio, de forma que o conhecimento do mundo, as impressões e as recordações vêm pelo rio.

Considerações finais

A obra *A história das crianças que plantaram um rio* inova na composição poética do espaço da narrativa, com peculiaridades de um espaço ribeirinho que evocam

imagens do contexto regional amazônico. A simbologia que perpassa a narrativa ganha visibilidade pela representação do espaço onde o personagem desfruta a infância.

Em resposta ao questionamento inicial da análise, o rio é um elemento constitutivo da identidade do personagem, devido ao lugar que ele ocupa nas fases da vida do menino. É na presença do rio que a vida na infância se constitui. É pelo rio que as memórias são evocadas, que as histórias são contadas e recontadas na evolução do ciclo da narrativa.

Dessa forma, a obra traduz em sua composição poética um universo cultural que evoca o cenário amazônico, a partir da união entre rio e homem, como fator de construção de identidade. Por esse viés, práticas, saberes e vivências são contornados pela presença do rio, elemento principal do cotidiano de um povo que habita no rio, dele sobrevive e tem sua identidade marcada por uma indissociável relação com as idas e vindas das suas águas.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

JESUALDO. **A literatura infantil**. São Paulo: Cultrix, 1978.

LEITE, Daniel da Rocha. **A História das crianças que plantaram um rio**. Belém: coleção livro lamparina, 2013.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. São Paulo: Escrituras, 2001.

TOCANTINS, Leandro. **O rio comanda a vida**: uma interpretação da Amazônia. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 1988.

ZILBERMAN, Regina; CADEMARTORI, Lígia. **Literatura Infantil**: Autoritarismo e Emancipação. São Paulo: Ática, 1987.

A RECEPÇÃO CRÍTICA DE EUTANÁZIO: A TRAJETÓRIA DE UM HERÓI RESOLUTO EM *CHOVE NOS CAMPOS DE CACHOEIRA*, DE DALCÍDIO JURANDIR

Núbia de Souza Silva

INTRODUÇÃO

O ato da recepção literária prevê uma atuação dinâmica do leitor mobilizada pelo horizonte de expectativas e por diferentes focos de interesse projetados pela obra literária. São catalisadores nesse processo de apreensão, os elementos constitutivos da tessitura narrativa responsáveis pela interação dinâmica entre a obra e o leitor. Na obra *Chove nos campos de Cachoeira* (1941) a personagem Eutanázio destaca-se como ponto instigante de apreensão pelo potencial que tem em suscitar estranhamentos e acionar a reconstrução de horizontes de expectativas. Eutanázio configura-se em um dos elementos que possibilita ao leitor articular nas aberturas do texto a produção de sentidos.

A recorrente presença de Eutanázio no foco de apreensão dos trabalhos acadêmicos revela que sua singularidade tem atraído o interesse de pesquisadores pelo viés de diferentes áreas do conhecimento. Sob a ótica de correntes filosóficas ou psicológicas, Eutanázio é concebido como uma personagem dual, metafísico, representativo na questão do existencialismo humano. Caracterizado com essas marcas de subjetividade, a personagem traz consigo as indagações que um indivíduo possa ter sobre ele mesmo, dúvidas, medos, frustrações e a forma como se relaciona com a própria morte. Eutanázio aparece como um homem que faz do seu interior um mundo repleto de possibilidades que suas mazelas na vida não lhe proporcionam, com destaque para o amor doentio e não correspondido que nutre por Irene. Contudo, a temática da morte é a que mais atrai a atenção dos leitores, pela forma como se relaciona e por concebê-la como a única saída para seus problemas, perspectiva que dá tensão à narrativa e possibilita ao leitor preencher os espaços lacunares do texto.

Considerando essa perspectiva inicial, o objetivo é propor uma análise da recepção crítica de Eutanázio na obra *Chove nos campos de cachoeira*, presente nos estudos de teses e dissertações, cujos pesquisadores, inseridos em diferentes

tempos e espaços de apreensão, analisaram essa personagem em temas diversificados, enriquecendo assim a fortuna crítica do autor Dalcídio Jurandir. Com esse enfoque, este trabalho dá visibilidade à notável recepção das obras do autor marajoara no meio acadêmico. São muitos os pesquisadores que encontraram na criação literária do autor, mais especificamente, na complexidade que envolve suas personagens, um viés fértil para o direcionamento de suas pesquisas. Em uma via de mão dupla, esses pesquisadores, também são foco de análise, posto que, dentro da teoria da Estética da Recepção, referencial teórico empregado para embasar a atuação do leitor, a recepção da obra é condicionada pelo destinatário. É ele quem atua na concretização dos sentidos produzidos no ato da recepção.

Essa questão do leitor se torna plausível porque reacende a discussão da importância da interação entre obra, autor e leitor e de como este último torna apreensível a obra literária em seu processo de recepção, revelando nos espaços vazios do texto o não-dito com suas projeções. Ao encontro da relação recíproca defendida por Iser (2003), no ato de apreensão da obra o leitor é transportado, como se estivesse atuando dentro dos acontecimentos, produzindo significados no preenchimento das lacunas deixadas pelo texto. Nessa atividade inerente à recepção, o leitor colabora com a circulação e atualização da obra, gerando, assim, diferentes possibilidades de apreensão. À medida que a obra literária vai ganhando destaque em meio ao público leitor, também vão surgindo temáticas e interpretações que dão o indicativo de que os recursos composicionais empregados pelo autor permitem tais inferências.

Esse movimento é observável em *Chove nos campos de cachoeira*, uma vez que investigar a recepção da obra também significou analisar os elementos que envolvem a atuação da personagem Eutanázio no romance. A apropriação do leitor é conduzida pelas peculiaridades do fazer literário de Dalcídio Jurandir sobre o povo amazônico em situação de decadência que refletia na vida das personagens. Mediante esse conhecimento, o leitor passa a construir inferências sobre quem era este povo e porque se encontrava em decadência naquele cenário amazônico. Nesse diálogo, com a obra, resultado do efeito da experiência estética, o leitor reage empregando suas percepções e valores diante do universo que a obra lhe apresenta.

A base teórica está centrada nos conceitos basilares de H. R. Jauss (1994), Terry Eagleton (2006), Wolfgang Iser (1979), Regina Zilberman (1989), dentre outros que versam sobre o tema da Recepção, destacando o leitor como ícone

primordial na tríade autor-obra-leitor. Segundo Iser, “guiado por essa meta, o romance procura mobilizar em seus leitores a capacidade de reação” (1979, p.161), ou seja, o leitor está condicionado a reagir de forma particular ao que lê, não deixando que seus conhecimentos fiquem restritos ao que o autor quis dizer.

Com isso, desenvolvemos a análise da personagem Eutanázio e sua recepção crítica sob a visão dos pesquisadores: Viviane Dantas de Moraes com a dissertação, *O grotesco em Dalcídio Jurandir: Chove nos Campos de Cachoeira e três Casas e um Rio* (2011); Isabel dos Santos com a dissertação, *Chove nos Campos de Cachoeira: O primeiro Romance Moderno da Amazônia*, (2010) e José Elias Hage com a dissertação intitulada *Figurações do pobre em Dalcídio Jurandir: do chalé à Rua das Palhas em Chove nos Campos de Cachoeira*, (2015). A análise busca contextualizar a recepção crítica da personagem Eutanázio em *Chove nos Campos de Cachoeira* (1941) nos trabalhos acadêmicos acima citados.

A estética da recepção e do efeito estético

A estética da recepção nasce sob a insígnia da contradição, numa aula inaugural de H. R. Jauss, em 1967, na Universidade de Constança, com o título de A História da Literatura como provocação & Ciência da Literatura. Nessa conferência, o autor contradiz algumas correntes críticas, entre elas o Formalismo Russo e o Estruturalismo, afirmando que estas não consideram a dimensão histórica e diacrônica de uma obra literária. Na crítica de Jauss, essas correntes críticas viviam atreladas a um modelo científico exagerado, onde a obra literária estava sujeita ao estudo cronológico e a análise individual. Contrapondo-se a essa proposta de análise, Jauss posiciona-se em defesa do lado estético da criação literária, em favor do leitor, que por muito tempo teve sua atuação negligenciada no processo de recepção das obras literárias.

Nesse sentido, a Estética da Recepção é responsável por considerar o leitor como um elo que liga a experiência e o conhecimento ao texto, considerando que o autor, enquanto criador da obra, deixa implícitos espaços abertos para que este leitor possa interagir com a sua criação. Dessa forma, a tríade escritor, obra e leitor passa a ser apreciada a partir do momento em que teóricos como Jauss refletiram sobre a noção de literatura na busca de considerar “uma dimensão que é componente imprescindível tanto de seu caráter estético quanto de sua função social: a dimensão de sua recepção e de seu efeito” (JAUSS, 1994, p 23).

Em consonância com esses princípios, Antonio Candido entende exatamente a importância desses elementos e não minimiza nenhum deles, posto que essa tríade constitui “o jogo permanente de relações entre os três, que forma uma tríade indissolúvel. O público dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza, pois ele é de certo modo o espelho que reflete a sua imagem enquanto criador” (CANDIDO, 2006, p.46).

Portanto, a teoria da estética da recepção, postulada por Jauss (1994), concebe o leitor como um ser ativo que completa o texto e materializa seu sentido. A materialização desse sentido se instaura no princípio de que “a experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva”. (JAUSS, 1979, p.69).

Isso significa que o leitor, para além de contemplar a obra literária, transporta-se para dentro dela e, ao se sentir parte do universo ficcional, consegue vivê-lo sem se afastar da realidade, mas refletir sobre ela. É dessa forma que a experiência estética se processa, por meio dela o leitor se apropria de maneira subjetiva da obra e estabelece com ela um diálogo dinâmico, por meio do qual, a cada leitura, são construídos novos sentidos.

Nessa mesma linha de pensamento, Barthes em seu texto *A morte do autor*, designa a função do leitor diante do texto afirmando que o mais importante é o destino que o leitor pode dar ao texto:

O leitor é o espaço mesmo onde se inscrevem, sem que nenhum se perca, todas as citações de que é feita uma escritura; a unidade do texto não está em sua origem, mas no seu destino, mas esse destino não pode mais ser pessoal: o leitor é um homem sem história, sem biografia, sem psicologia; ele é apenas esse alguém que mantém reunidos em um único campo todos os traços de que é constituído o escrito. (BARTHES, 1988, p. 70).

Dessa forma, o leitor é o ser atuante na recepção do texto e compreende a parte comunicativa entre obra e autor, pois em suas mãos o texto ganha vida, imaginação e se recria, haja vista a interpretação particular do leitor, ou seja, ele também pode ser um cocriador da obra.

Na análise de Eagleton, “a teoria da recepção examina o papel do leitor na literatura e, como tal, é algo bastante novo” (2006, p.113). O papel do leitor, portanto, é determinante para o valor de uma obra literária. É justamente sobre esse “novo” que seria o olhar do leitor sobre a obra literária, que a estética da recepção se debruça, valorizando, assim, o que os formalistas russos deixaram de lado.

Nesse direcionamento, há a transferência do eixo de investigação da mensagem para a sua recepção pelo leitor. Logo, não se trata mais de uma estética de produção (autor-obra), mas sim uma estética da recepção que instaura a relação do autor com a obra dentro de um dado contexto. Sob essa égide, Jauss propõe uma análise da experiência do leitor ou da sociedade de leitores de um tempo histórico determinado.

Efetivamente, Jauss (1994) se contrapôs aos formalistas e aos marxistas com a justificativa de que para essas escolas, leitores, ouvintes, espectadores, ou seja, o fator público desempenha um papel extremamente limitado. Contudo, não descartou o trabalho com a historicidade e a relação com o social que as duas escolas atribuíam à obra. Dessa forma, “para que a literatura aconteça, o leitor é tão vital quanto o autor”, (EAGLETON, 2006, p. 113). Nessa mesma direção, Umberto Eco pontua: “[...] o leitor que lê o texto como, de certa forma, ele foi feito para ser lido, onde se pode incluir a possibilidade de ser lido de maneira a permitir interpretações múltiplas”, (2006, p.11). Essas múltiplas aberturas possibilitam análises sociológicas, históricas, psicanalíticas e hermenêuticas dentro de um contexto, não só literário, mas num conjunto social. Ainda segundo Eagleton:

[...] o leitor estabelece conexões implícitas, preenche lacunas, faz deduções e comprova suposições _ e tudo isso significa o uso de um conhecimento tácito do mundo em geral e das convenções literárias em particular. O texto em si, realmente não passa de uma série de “dicas” para o leitor, convites para que ele dê sentido a um trecho de linguagem. (EAGLETON, 2006, p.116).

Fruto dessas conexões, o prazer estético envolve a apropriação do leitor e sua participação na construção dos significados da obra literária. Tem-se, assim, sob a ótica da estética da recepção, uma atuação dinâmica do leitor que compreende sua vivência, situada em determinado contexto histórico e social. Sob essa perspectiva teórica, o leitor é concebido, conforme pontua Nitriani (2010), como um sujeito agente. Distante de uma postura passiva diante da obra literária, esse sujeito mobiliza a literatura, “por meio da recepção, da interpretação, da seleção e da reprodução da literatura anterior, realiza um intercâmbio literário” (2010, p. 168).

Dentro desse contexto teórico, direcionamos o olhar para a obra *Chove nos Campos de Cachoeira*, com foco de análise projetado para a personagem Eutanázio, objeto deste estudo. A opção pela teoria da estética da recepção se justifica no sentido de possibilitar, via recepção do leitor, a compreensão de como essa personagem representa o existencialismo humano, em sua forma grotesca e simbólica. A partir dessa proposta, nosso problema de pesquisa é delineado no

questionamento de como o leitor identifica essas características na atuação da personagem na obra e como os pesquisadores apresentados leem essa mesma obra e analisam a personagem Eutanázio em outras temáticas.

Logo, temos na estética da recepção a busca pelo efeito da obra no leitor, o que causa, o modo como interpreta e como este, às vezes, supera o autor na identificação dos significados do texto. Não é somente a produção da obra em si que chama a atenção do leitor, mas o que está nas entrelinhas, nas lacunas a serem preenchidas, o que está implícito, mas é desvelado pelas relações de significado que o leitor estabelece com a obra.

Nesse sentido, a estética da recepção emancipa o leitor, dando a ele a possibilidade de interação na hora de expor suas ideias a respeito de um texto, ou seja, o leitor torna-se autônomo e consegue se sobressair na interpretação e assimilação do texto. De acordo com Iser, em sua teoria do Efeito Estético, o leitor dialoga com a obra de acordo com o acervo que traz em sua bagagem de mundo, ou seja, o seu conhecimento cultural, fazendo com que a sua interpretação se concretize diante do que foi dado. Nesse sentido, é preciso pontuar que o leitor não chega até uma obra sem um conhecimento prévio de mundo. Quando o leitor se depara com uma nova obra literária, ele já tem uma bagagem de obras lidas e com isso valores e ideias já foram inseridos no seu contexto de leitor. Conforme explica Jauss: “A experiência literária do leitor pressupõe um “saber prévio” - conjunto de suas experiências, tanto de leitura quanto de vida, que desperta expectativas e aciona uma determinada postura emocional” (1994, p. 28). Portanto, o leitor não chega sem nenhuma referência de outras leituras, pois já tem um repertório que o leva a conversar com outras obras.

Chove nos campos de cachoeira: Eutanázio e sua recepção crítica

O romance *Chove nos campos de Cachoeira* é ambientado na vila de Cachoeira e a história acontece em torno do menino Alfredo e de seu irmão mais velho Eutanázio. Alfredo é filho de um pai branco e de uma mãe negra e sonha estudar em Belém. No entanto, o menino enfrenta problemas para que esse sonho se realize: primeiro a falta de interesse do pai (Major Alberto) pelo futuro do filho e segundo as dificuldades financeiras. Para aliviar as tristezas, Alfredo brinca com um caroço de tucumã que, em sua fantasia, tem o poder de realizar seus sonhos e reverter a miserável situação em que se encontram os habitantes de Cachoeira. Do

outro lado, o co-protagonista Eutanázio representa um contraponto aos sonhos de Alfredo. Eutanázio é desiludido, pobre, decrépito, obsessivo, problemático, condenado à morte pela Sífilis, possui uma forte necessidade de auto-degradação e nutre um amor doentio pela jovem Irene que o despreza.

Dessa forma, a narrativa destaca o ser humano com seus medos, angústias e contradições. Também explora o sentido da morte, uma vez que alguns dos seus personagens vivem em meio a essa temática por causa das doenças da época, como por exemplo, a gripe espanhola, a sífilis e a lepra. É considerada uma obra moderna por alguns críticos, pois está inserida dentro de um cenário em que os problemas sociais, políticos e econômicos afetavam a região norte, assim como no resto do país. Dentro desse contexto aparece Eutanázio, sua atuação na narrativa corresponde ao conceito dessa categoria feita por Reuter: “as personagens têm um papel essencial na organização das histórias. Elas permitem as ações, assumem-nas, vivem-nas, ligam-nas entre si e lhes dão sentido. De certa forma, toda história é história de personagens” (2002, p. 41). Esse papel essencial que as personagens assumem na organização do enredo potencializa o poder que exercem sobre o leitor que com elas se identificam, sofrem, como também, refutam sua atuação diante de fatos que a narrativa lhes impõe. Sobre a importância das personagens no enredo, Candido pontua:

Geralmente, da leitura de um romance fica a impressão duma série de fatos, organizados em enredo e de personagens que vivem estes fatos. É uma impressão praticamente indissolúvel: quando pensamos no enredo, pensamos simultaneamente nas personagens; quando pensamos nestas, pensamos simultaneamente na vida que vivem, nos problemas em que se enredam, na linha do seu destino – traçada conforme uma certa duração temporal, referida a determinadas condições de ambiente (2011, p. 53).

Sob essa visão, Eutanázio é uma personagem que possui grande poder de envolver o leitor e conduzi-lo por caminhos que o levam a defender, odiar e se apaixonar por sua atuação, a compreender ou questionar suas escolhas e o destino que dá a sua vida. Sob essa configuração, há a representação do simbólico, característica que marca o personagem a partir de sua relação com a morte. Segundo Furtado,

[...] sua forma de vida é uma forma de morte. Abrevia-se com a eutanásia a vida de um doente reconhecidamente incurável. É isso que ele faz, abrevia sua vida/morte lentamente, cumprindo o que seu próprio nome indicia: Eutanázio pratica eutanásia em si mesmo, tracejando o caminho entre o eu, o eros, e o tânatos. Como um ser consciente de sua existência, ele opta pela morte, assim como optou por aquela forma de vida, razão de angústia e exasperação (2002, p. 37-38).

O nome atribuído ao personagem configura-se numa chave de leitura para sua apreensão na narrativa. Os sentidos gerados com o nome “Eutanázio” remetem à ideia de morte, persegui-la é uma constante na vida dessa personagem que alimenta o desejo de morrer, pois não suporta ser humilhado, desprezado, contaminado e, acima de tudo, ser pobre. Em sua trajetória não venceu na vida, não constituiu família, não foi bem visto pela sociedade e não tinha perspectiva de futuro, características identificadas nas passagens:

[...] Como diabo você anda por aqui com essa imundície? Ficas podre em vida. Quem depois aguenta com as despesas sou eu, o besta. Por que não ficou se tratando em Belém? Foi a bem dizer morto e volta com essa...

[...] Ele engoliu tudo sem responder. Tinha em certos momentos até a vontade de receber mil insultos que magoassem muito, humilhassem-no, sentia delícia na tortura. Mas em outros ficava sensível a qualquer brincadeira com ele. (JURANDIR, 1976, p.26).

[...]

Ja pedir fiado no Ezequias.

É o diabo ter a vida marcada pela horrível falta de dinheiro! (JURANDIR, 1976, p.41-42).

A atuação de Eutanázio na narrativa é emoldurada pela representação simbólica da morte, da vida, do bem e do mal. As relações da personagem com a sociedade, com o amor por Irene, com as outras personagens que compartilham de suas experiências de dor, angústia e sofrimento refletem a dualidade existencial humana.

Em sua complexidade constitutiva, Eutanázio traz a representação das mazelas que assolam a sociedade. Sua composição pode ser compreendida como um recurso empregado pelo autor na construção estética de um cenário em declínio, marcado pela fome, doenças, miséria. Em suas contradições, a personagem vive sem medo e não se compadece da miséria humana quando, por exemplo, se sente aliviado diante da morte de Ezequias, dono do mercadinho, para quem devia, bem como, quando rouba a prostituta Felícia para pagar as despesas da casa do seu Cristóvão, onde morava Irene, sua paixão.

Outras representações que esta personagem nos traz é a categoria do grotesco. A pesquisadora Viviane Dantas Moraes, em sua dissertação “O grotesco em Dalcídio Jurandir: *Chove nos Campos de Cachoeira* e *Três Casas e um rio*”, trabalhou com essa categoria do grotesco na obra *Chove nos Campos de Cachoeira*, destacando Eutanázio como pináculo da crise grotesca do ser humano. Viviane

destaca, especificamente no capítulo intitulado “*O drama existencial de Eutanázio: uma experimentação do grotesco*” que:

No romance, Eutanázio é um homem contemporâneo em crise existencial, visto que ele representa as dores da humanidade, em vários lugares e em várias épocas. Este é o sentido de sua contemporaneidade. Ele mesmo procurava motivos que justificassem sua angústia de viver, e o principal deles era a paixão obsessiva por Irene, um sentimento que se mesclava entre o amor, o ódio e o prazer de ser rejeitado e maltratado por ela. O sofrimento do personagem ultrapassava os limites do emocional se revelando grotescamente na sua aparência. (MORAES, 2011, p.38).

No excerto, Moraes revela um Eutanázio emocionalmente doente, pois carrega consigo a representação das dores do mundo. Sua constituição revela uma personagem marcada não apenas pela dor física, mas, principalmente, revela a fragilidade de sua estrutura psicológica, que o coloca em desajuste com o mundo que o rodeia, características reveladas na passagem:

Eutanázio criara os monstros que o devoravam, lentamente. Rompiam-se no seu silêncio dores fundas, pequenas dores, meias dores monótonas pingando das horas. Pequenos ódios, remorsos de não odiar como devia, de não maltratar como é preciso. Ter assim um desprezo de si mesmo. Aquele que o levou à barraca de Felícia. (JURANDIR, 1976, p.31).

Sobre a relação com o grotesco, a pesquisadora ressalta que: “de modo geral, entende-se como grotesco a categoria estética que demonstra por meio da deformidade, do baixo corporal ou espiritual o que há de mais angustiante e/ou malévolo na alma humana”. (MORAES, 2011, p.06). Dentro desse contexto, Viviane buscou em sua leitura representar Eutanázio de forma grotesca não somente pelo que a obra apresenta ou mesmo estando em evidência a própria palavra “grotesco”, mas também porque viu nessa personagem a imagem perdida, feia e a ideia de que o ser humano pode se denegrir por si só, pode desistir de viver e querer a todo custo a morte. Em suas inferências, sobre o viés de análise pela categoria do grotesco, afirma:

Esta proposta é um desafio e um exemplo e que as interpretações de *Chove nos campos de cachoeira* (1941) não se esgotam, tendo em vista que, talvez, este seja um dos romances mais analisados do autor. O grotesco não é um elemento estranho à obra de Dalcídio Jurandir e reforçam a coerência e a possível realização deste trabalho através de uma releitura da referida obra (MORAES, 2011, p.09).

Nessa mesma linha de abordagem, Furtado (2010) aponta a relação existente entre o grotesco e a personagem Eutanázio: “Em vários momentos, o narrador demonstra a capacidade de Eutanázio para a percepção do grotesco, principalmente em casa de seu Cristóvão, em outros faz a personagem ser e participar do grotesco (FURTADO, 2010, p. 30)”. Embora Furtado trabalhe em sua tese a corrosão dessa personagem, não deixa de mencionar a existência do grotesco impregnado em Eutanázio:

[...] retrata o narrador momentos e aspectos do passado de Eutanázio e compõe sua fábula, que pode ser assim enunciada: perto dos quarenta anos, muito magro, na boca apenas cacos de dentes, doente, encostado na casa do pai, sem dinheiro e emprego, sem saber o que fazer porque não organizou um plano de vida, ele é a decrepitude em pessoa. Todavia profundamente apaixonado por Irene, não se abstém do papel de provedor que lhe conferem as mulheres da casa de seu Cristóvão. Cumpre ele um ritual diário de humilhação, num vaivém constante entre o chalé do pai e o chalé em que habita Irene. Como um zumbi, percorre as ruas de uma Cachoeira tão pobre e tão decaída quanto ele. (FURTADO, 2010, p.22).

O grotesco empregado nas análises não é objeto indiferente à obra de Dalcídio Jurandir, pelo contrário, essa característica só reforça a coerência e a possível recepção da obra por esse viés teórico. Esses pesquisadores leitores tomaram para si a personagem Eutanázio e se dispuseram a interpretá-lo tal qual ele é visto na obra. No entanto, é importante ressaltar o olhar diferenciado de cada um, as diferentes formas que cada leitor encontrou para preencher os espaços vazios criados pela personagem no texto. Na relação dialógica que construíram com a obra, colocaram seus conhecimentos relacionados a leituras de outras obras. Deparamo-nos, assim, com uma atuação dinâmica do leitor. De acordo com Luíza Lobo, “o leitor deixou de ser visto numa posição passiva, e sim como parte integrante do ato da leitura, não apenas como polo questionador, mas também como elemento de impulso reestruturante na escrita da obra do autor”. (LOBO,1992, p.232).

Na monografia de Isabel dos Santos, intitulada “*Chove nos Campos de Cachoeira*: O primeiro romance moderno da Amazônia”, a pesquisadora escreveu um capítulo sobre a personagem Eutanázio evidenciando aspectos de aniquilamento, sob a ótica do caminhar em direção à degradação e à morte:

O nome Eutanázio já é um alerta do que tem na forma dessa personagem, que caminha ao aniquilamento. Por toda a sua trajetória na obra a questão do sofrimento humano o acompanhará, desde o início quando abordado por um bêbado numa rua qualquer da vila. As palavras como náusea, angústia, tédio e solidão acompanham a caminhada de Eutanázio. Além dos cenários marcados pelos campos, a chuva, a noite, o vento.

Uma caminhada que metaforicamente leva Eutanázio para o “subterrâneo” do autoconhecimento, um movimento muitas vezes feito com uma predestinação, que faz dessa caminhada uma descida interior. Essa personagem nutre um amor impossível por Irene. Por esse amor ele se degrada e se martiriza, busca o aniquilamento de sua vida. Como o seu próprio nome sombrio configura a ideia de querer a própria morte. (SANTOS, 2010, p.33).

A temática desenvolvida por Santos para a análise de Eutanázio não foge da ideia central dos elementos empregados por Dalcídio na construção da personagem. Contudo, a visão que o leitor tem diante desta personagem revela o universo de possíveis interpretações que podem ser suscitadas pelo leitor. Em consonância com a narrativa, Eutanázio faz sua caminhada rumo à morte, mas antes de chegar ao fim dessa caminhada, mostra todo o cenário de degradação que o envolve e envolve as pessoas com quem ele convive em Vila de cachoeira:

[...] Cada marcha daquela era uma dupla marcha, a dos pés fatigados, dos rins doendo, dos tecidos castigados. Era uma caminhada de meia hora, e dura, todos os dias, para seu corpo. A outra marcha era a obsessão, a das sensações confusas, dos conflitos que lhe deixavam na cabeça cinza e sombra.

[...] Eutanázio caminha rumo da casa de Irene. As grandes marchas noturnas. As mesmas marchas solitárias. O caminho nos campos é estreito e sinuoso. O vento mais frio. (JURANDIR, 1976, p. 40-41).

Eutanázio faz essa marcha todos os dias como um predestinado a sucumbir, de forma física ou psicológica faz uma descida ao profundo poço que se configura sua alma e de lá não consegue emergir. Assim, a temática escolhida por Santos (2010) é um lugar vazio que a pesquisadora preenche com sua interpretação, analisando Eutanázio por um viés mais sombrio, sórdido, anteriormente anunciado por Dalcídio Jurandir, mas acrescido com a interpretação da leitora. Segundo Santos (2010), Eutanázio é um personagem “criado para causar diferentes impressões dentro do enredo, causar desconfiças de uns, como de D. Gemi que pela atitude de Eutanázio, acredita que ele possa ser um criminoso, ou o respeito de outros, como Dr. Campos que o elogia pelo fato de saber fazer versos”. (SANTOS, 2010, p.34).

No caso dos leitores da obra de Dalcídio, Eutanázio é um universo de interpretações geradas em conformidade com a percepção ou com o que Jauss (2002) denomina de mundo de vivência trazida pelo leitor de uma determinada sociedade. Ao encontro desse entendimento, Lobo pontua:

O texto será um objeto literário (Ingarden) que se refletirá como uma visão transcendental de múltiplas visões, e no qual o mundo estará incorporado; o leitor reagirá a este objeto literário de acordo com a estrutura de tema e horizonte que o texto lhe provoca durante a leitura, num verdadeiro caleidoscópio, e em contínua interação. (LOBO, 1992, p.241).

O leitor sempre terá na sua linha de horizonte uma leitura a mais daquilo a confrontar com o que está lendo. Sua visão estará aguçada em meio à leitura, de forma a promover diferentes interpretações, porque já existe em si um conhecimento prévio, seja de histórias passadas, seja de histórias do presente. Logo, o leitor identificará o espaço em aberto para suas colocações e, com isso, conversará com a obra de maneira completando o que foi escrito pelo autor de acordo com o seu entendimento.

Considerações finais

O presente estudo trouxe para a constituição de seu corpus de análise trabalhos de pesquisadores que, no papel de leitores da obra *Chove nos Campos de Cachoeira*, projetaram o foco de sua recepção para a personagem Eutanázio. A trajetória metodológica da pesquisa possibilitou reconhecer que essa personagem se sobressai como objeto de análise. As diferentes perspectivas de abordagem por ela suscitada reforçam o universo de temas dentro do fazer literário de Dalcídio Jurandir que se volta para o humano em sua totalidade universal, ou seja, o homem comum, com suas crises existenciais, dúvidas, anseios, amores, vida e morte.

No universo ficcional criado pelo autor marajoara, as peculiaridades do homem amazônico, as relações que estabelece com o espaço que o cerca e com os outros homens serve de base para a escrita de suas obras. Com isso, o cenário de exuberância da natureza abre espaço para a presença humana no espaço da Vila do Arari. Em meio aos encharcados dos rios e alagados, sobrevive uma

sociedade decadente, que busca sobreviver em um embate constante com as mazelas deixadas pelo pós-guerra.

Aspectos da miséria humana refletem na vida do homem amazônico, levando-o a perder o sentido da vida, seus valores e a busca por um futuro melhor. E dentro deste contexto que se encontra a personagem Eutanázio, um possível reflexo desse cenário caótico. Suas ações mostram o comportamento do homem em situação de se auto degradar, seja pela pobreza ou amor doentio e não correspondido que o deixa em constante estado de penúria.

As análises que tiveram Eutanázio como objeto de estudo apontam para esses aspectos resultados do processo de recepção da obra. As pesquisas aqui abordadas revelaram o olhar de um leitor que fala do espaço da academia, logo busca fundamentar suas interpretações à luz de teorias inerentes às diferentes áreas do conhecimento. O preenchimento dos espaços vazios do texto teve como foco de apreensão a complexidade revelada pela personagem na tessitura narrativa, permitindo, assim, uma atuação dinâmica do leitor diante do que previamente fora dado pela obra.

Referências

CANDIDO, Antonio. **A personagem de ficção**. 12. Ed. Rio de Janeiro: Perspectiva, 2011.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Ouro Azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. Literatura e subdesenvolvimento. In: - **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1987.

EAGLETON, Terry. **Teoria d Literatura**: uma introdução. Tradução Waltensir Dutra. Martins Fonte, São Paulo. 2006.

ECO, Umberto. **Obra aberta**: forma e indeterminações nas poéticas contemporâneas. 9. ed. Tradução de Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 2007.

FURTADO, Marlí Tereza. **Dalcídio Jurandir e o romance de 30** publicado em 40. In: Tereza revista de Literatura Brasileira / área de Literatura Brasileira.

Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, nº16 (2015). São Paulo, 2015.

FURTADO, Marlí Tereza. **Universo derruído e corrosão do herói em Dalcídio Jurandir**. Campinas. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Vol. 2 / Wolfgang Iser; tradução de Johannes Kretschmer. – São Paulo: ed. 34, 1999. 200 p. (Coleção Teoria). Tradução de: Der Akt des Lesens ISBN 85-7326-152-8.

ISER, Wolfgang. **O Ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Kretschmer **São Paulo: Ed. 34, 1996**.

ISER, Wolfgang. O Jogo do texto. In: LIMA, Luiz Costa. **A Literatura e o leitor**: textos de estéticas da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 105 – 118.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as Experiências Fundamentais da Poiesis, Aesthesis e Katharsis. In: LIMA, Luis (org). **A literatura e o leitor** - textos de Estética da Recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994. (Série Temas, v.36)

LOBO, Luiza. Estética da Recepção. In: SAMUEL, Rogel, org. **Manual de Teoria Literária**. Petropolis: Vozes, 1985.

MORAES, Viviane Dantas de. **O grotesco em Dalcídio Jurandir**: Chove nos campos de cachoeira e Três casas e um rio, (UFPA, 2011).

NITRINI, Sandra. **Literatura Comparada**: História, Teoria e Crítica. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

AS ÁGUAS EM *CHOVE NOS CAMPOS DE CACHOEIRA*: UMA ANÁLISE DA TESSITURA NARRATIVA DE DALCÍDIO JURANDIR

Luana Gabriela Paslawski
Mara Genecy Centeno Nogueira

INTRODUÇÃO

Chove nos campos de Cachoeira (1941), do escritor paraense Dalcídio Jurandir, é o romance de abertura do ciclo de dez obras denominado pelo autor de Extremo-Norte. Sua narrativa é marcada pela densidade simbólica que traz na representação estética de elementos culturais do contexto regional amazônico. Entre esses elementos, as águas perpassam toda a tessitura narrativa, integrando a constituição do cenário e as relações entre os personagens e seus espaços sociais.

A análise da relação do homem com as águas em *Chove nos campos de Cachoeira* (1941) proposta por este estudo vai ao encontro de uma coesa sequência estrutural do texto, apresentada a partir da composição do cenário e estabelecida na atuação das personagens, cujas ações transcorrem em um contexto periférico amazônico, perpassado pela predominância das águas. Como passos da estruturação do texto, iniciamos com uma abordagem sobre o fazer literário de Dalcídio Jurandir e sua inserção na geração de 30, momento em que se constrói sua produção literária. Em seguida, o foco é projetado para as águas como elemento estético da composição da narrativa em *Chove nos campos de Cachoeira*. Concluímos a abordagem com a análise do significado das águas no universo ficcional do romance, buscando desvelar as relações que se estabelecem entre o elemento aquático e os personagens na tessitura narrativa.

A geração de 30, o Ciclo do Extremo Norte e *Chove nos campos de Cachoeira*

O Modernismo, de acordo com Luís Bueno (2015), promoveu uma revolução estética na Semana de Arte Moderna (1922) e, posteriormente, encaminhou o Brasil a uma arte interessada em questões ideológicas, preocupada

com os acontecimentos no meio histórico e social da época. Na década de 1930, as mudanças políticas, como a instauração do Estado Novo e o governo antidemocrático, contribuíram diretamente para o surgimento do ápice do “Modernismo ideológico”, gerando a necessidade de uma arte mais engajada (CANDIDO, 2006, p. 132).

A obra ficcional do escritor marajoara Dalcídio Jurandir (1909-1979) começou a ser produzida nessa fase marcada por rupturas e dicotomias, temas abordados no seu universo literário. De acordo com Alfredo Bosi (2017), a década de 1930 pode ser intitulada como a era do romance brasileiro, em grande parte pela literatura ter desenvolvido um cunho social. Na análise de Brandão, foi o “[...] legado realista-positivista, que concebe a obra como reflexo do mundo, sobretudo pelos conteúdos sociais que é capaz de veicular” (2005, p. 125). Ao trazer em suas representações as características de contextos regionais, essas obras não mais tentavam apenas reproduzir os movimentos que ocorriam na Europa, mas colocavam em cena um retrato das peculiaridades regionais do Brasil.

As discussões sociais amadurecem na segunda fase do Modernismo, na geração de 30, quando alcançam um maior afastamento dos padrões estéticos europeus dando espaço para tratar de elementos característicos da realidade brasileira, em busca de uma identidade nacional, ou de identidades regionais. É o que ocorre com o denominado Ciclo do Extremo Norte que compreende dez das onze obras produzidas por Dalcídio Jurandir. A primeira obra desse ciclo, *Chove nos campos de Cachoeira*, foi concluída em 1929/1930, embora só tenha sido publicada em 1941.

Mesmo valorizando a cultura e os problemas nacionais, de acordo com Lajolo (1998), as produções da geração de 30 são estigmatizadas por parte da crítica literária como sinônimo de estética inferior, pelo fato dessa crítica possuir um olhar urbano e europeizado. Na busca por transcender esse estigma, há uma tendência entre os escritores para não se manterem presos ao espaço geográfico, a fim de que sua literatura não se limite aos leitores de seu meio. Contudo, Alves e Pelinser salientam que “[...] os traços de localismo e das circunstâncias históricas estão sempre presentes na obra, visto que o escritor estaria sempre rondando suas origens” (2020, p. 2). Desse modo, é esperado que em maior ou menor grau, os autores deem visibilidade aos aspectos socioculturais de seu meio na obra literária. No caso de Dalcídio Jurandir, sua obra traz a representação do

universo marajoara, sua criação literária expressa o contexto regional do interior amazônico paraense.

O escritor marajoara Dalcídio Jurandir destaca-se entre os nomes do Norte, cuja produção literária dá visibilidade às características socioculturais da realidade amazônica. Autor de onze romances, dos quais dez constituem o Ciclo do Extremo-Norte, a literatura produzida por Jurandir ressalta traços desse contexto no espaço, nas personagens e na linguagem, elementos marcados por traços característicos do contexto paraense. O espaço da obra não aparece de modo a exaltar elementos considerados exóticos, nem como pano de fundo para abordar outros temas, mas o tom intimista que perpassa a relação do homem com a natureza, especificamente com as águas, configura-se em uma marca da sua escrita. A construção espacial de suas obras, portanto, não apenas serve para ambientar a narrativa, mas também pode ser vista como um recurso utilizado pelo escritor para tratar de questões universais relacionadas à condição humana que envolvem a subjetividade dos personagens. Essa intrínseca relação entre o humano e o espaço é uma marca identificada na obra de Dalcídio Jurandir pelo caráter intimista que perpassa suas narrativas e evocam elementos do contexto espacial amazônico.

É interessante ressaltar que a obra de abertura do Ciclo, *Chove nos Campos de Cachoeira* (2019), de acordo com Pedro Maligo (1992), apresenta temas que foram mais desenvolvidos e aprofundados ao longo das demais obras do autor. Dentre as características presentes na obra, observamos uma forte tendência existencialista, bem como a valorização do regional amazônico, por meio do elemento aquático na composição da tessitura da narrativa.

O enredo em *Chove nos campos de Cachoeira* desenvolve-se a partir da história da família de Alfredo e Eutanázio, meio irmãos que moram no mesmo chalé com os pais, o major Alberto e dona Amélia. A voz narrativa alterna seu ponto de vista ora para expressar o fluxo de consciência de Alfredo, ora o de Eutanázio. Na hierarquização das personagens destaca-se o protagonismo de Alfredo, um menino sonhador que não se separa de seu caroco de tucumã, uma espécie de objeto portador do microcosmo do seu imaginário. Alimenta o sonho de estudar na capital, Belém.

No espaço que compõe a ficção, outros lugares são convocados. O urbano tem representatividade nas referências à cidade de Belém, a capital onde o menino Alfredo sonha dar continuidade aos estudos. Na relação entre o sonho e a realidade predomina o olhar que Alfredo projeta para o espaço que o rodeia.

Ao encontro do que afirma Borges Filho (2007), é a vivência da personagem que determinará o conceito que esta terá do espaço que vê. Nesse sentido, a invasão das águas interfere na concretização do sonho, assume a marca do distanciamento entre os dois espaços, desvela sentimentos de angústia pelo isolamento imposto entre o chalé e o mundo.

Na representação dessa sociedade marajoara, o narrador parte do contexto familiar, inserindo as ações de um pequeno grupo nas peculiaridades do contexto regional amazônico. A inserção das personagens na caracterização do espaço traz consigo a configuração do cenário constituído pela contextualização da ação, um ambiente interiorano, rodeado por água. Integram essa acepção o que Brandão (2013) denomina de significados translatos relacionados aos espaços metafóricos do social e do psicológico. Dessa forma, o espaço também apresenta um enfoque subjetivista, compreendendo uma atmosfera mais intimista criada pelos diferentes sentimentos que movem narrador e personagem. Sob esse enfoque, são analisados os efeitos produzidos por procedimentos descritivos e narrativos empregados na construção do texto, nesse caso, por meio dos efeitos gerados pela predominância das águas na narrativa e como se instauram as relações entre o elemento aquático e o humano.

As águas como elemento estético

As águas dão ritmo à vida no espaço ficcional de Cachoeira, mobilizam as experiências, as práticas sociais, os saberes culturais e as vivências entre as personagens. Ao eleger as águas como elemento estético da composição do romance, orientamo-nos pelas concepções de Candido (2010) pautadas no princípio de que não há oposição entre o contexto social e a obra, o externo e o interno na composição não são fatores excludentes em si, mas em um processo de confluência, atuam esteticamente na construção da obra. Essa visão é compartilhada por autores que pensam a obra literária como um fenômeno ligado à vida social, vinculado a um contexto mais amplo que envolve, entre outros aspectos, o fato de ser criada, conforme salienta Marisa Silva: “[...] numa determinada língua, dentro de um determinado país e numa determinada época, onde se pensa de uma certa maneira; portanto, ela carrega em si as marcas desse contexto” (2009, p. 177). São marcas presentes na obra que artisticamente podem desvelar possíveis configurações de uma sociedade.

Dessa forma, o direcionamento voltado para a relação do homem com as águas vai ao encontro dos elementos responsáveis pela composição da narrativa, em especial, a configuração dos espaços e dos personagens que compõem o universo ficcional. Nas histórias perpassadas pelos encharcados, o enredo desvela a visão de mundo, os desejos, as angústias, os modos de ser e de viver dos que habitam no espaço romanesco dalcidiano.

Na proposição de Candido (2010), o ponto de referência para a análise passa a ser a estrutura da obra. Enquanto manifestação artística, o texto literário trabalha com a plurissignificação, por meio de uma escrita criativa gera lacunas, espaços vagos ou nebulosos a serem preenchidos ou decifrados pelo leitor a partir da fusão entre texto e contexto. Nessa simbiose, os traços sociais presentes na composição da obra atuam como elemento interno, de forma que

[...] o que interessa é averiguar que fatores atuam na organização interna, de maneira a constituir uma estrutura peculiar. Tomando o fator social, procuraríamos determinar se ele fornece apenas material (ambiente, costumes, traços grupais, ideias), que serve de veículo para conduzir a corrente criadora [...]; ou se, além disso, é elemento que atua na constituição do que há de essencial na obra enquanto obra de arte (2010, p. 14).

O entendimento gerado é o de que o social tem sua importância, porém não se sobressai como causa ou significado único da obra, mas como um agente que exerce um papel na estrutura sendo, portanto, alinhado aos fatores estéticos. Assim, a análise por esse viés busca desvelar que elementos desse fator social são responsáveis pelo sentido da obra. Em consonância com a análise proposta, o percurso investigativo volta-se para a atuação das águas como representação do social na constituição da narrativa na obra.

Em *Chove nos campos de Cachoeira* a narrativa é encenada em Cachoeira do Arari, no interior do Pará, espaço onde se apresenta a história e a cultura cotidianas de personagens situados em um contexto rural amazônico mediado pelas águas que separam a vila da capital Belém. O espaço aqui será tomado como o modo mais recorrente de análise, ou seja, relacionado à representação dessa categoria no texto literário. Apoiando-se concepção de Brandão, o espaço é entendido como cenário, ou seja, “lugares de pertencimento ou trânsito dos sujeitos ficcionais, recurso de contextualização da ação” (2013, p. 59). Ao trazer para essa composição a vida cotidiana de Cachoeira, o autor tece a narrativa enviando as águas na condução dos sonhos e das angústias das personagens, em seus modos de ser e de se relacionar com as águas que os envolvem.

Sobre essa indissociável relação, o autor amazonense João de Jesus Paes de Loureiro, na obra *Cultura Amazônica: uma poética do imaginário* (2015, p. 145), salienta que “Vivendo dentro de um espaço, o homem tem com ele uma relação permanente de trocas. Na Amazônia, esse espaço físico está preenchido pelos rios e pela floresta”. Dessa forma, os rios que entrecortam a região possuem um papel fundamental na formação de aspectos culturais constitutivos do imaginário, bem como atuam na configuração social da região pela influência que as fases das águas exercem no cotidiano do amazônida:

Os rios na Amazônia constituem uma realidade labiríntica e assumem uma importância fisiográfica e humana excepcionais. O rio é o fator dominante nessa estrutura fisiográfica e humana, conferindo um ethos e um ritmo à vida regional. Dele dependem a vida e a morte, a fertilidade e a carência, a formação e destruição de terras, a inundação e a seca, a circulação humana e de bens simbólicos, a política e a economia, o comércio e a sociabilidade (LOUREIRO, 2015, p. 135).

Assim, tudo é organizado a partir do rio que, por sua vez, também se faz presente em tudo. Nesse sentido, o autor ressalta a grandiosidade das águas, pelas dimensões tão vastas são comparadas a um oceano de água doce. O rio, portanto, configura-se em uma marca cultural carregada de simbologias que incorpora o real e o imaginário do caboclo. Segundo Loureiro, “Há um realismo fluido, próprio do impressionismo, na estetização da paisagem na cultura amazônica. Uma visualização a céu aberto, inconventional, rica de sensibilidade e guiada pelo sensível” (2015, p. 139). O rio, por seu constante movimento, carrega consigo o potencial de transformar o local por onde passa, ao mesmo tempo que o imaginário local preserva suas manifestações culturais, aspectos convocados para a composição da obra em análise neste estudo.

As obras de Jurandir, de acordo com Bolle (2015) apresenta um retrato dos aspectos culturais e da sociedade Amazônica, com o estilo de construção do autor. Em sua abordagem conceitua a dimensão do estético como um conjunto dos elementos que, para além de uma análise conceitual, primeiramente nos fazem sentir os fatos sociais e culturais presentes na ficção. Sob essa perspectiva, a apreensão desses fatos se dá por meio de percepções motivadas pela reflexão, por sentimentos e pela imaginação. Essa visão sobre o elemento estético na ficção vai ao encontro do que afirma Candido (2010), no sentido de que a obra literária é fruto da confluência da iniciativa individual do autor e das condições sociais de sua produção. Assim, pelo viés estético essas condições sociais ganham

representação ao evocarem no espaço ficcional traços da cultura do contexto social do autor.

Privilegiando essa simbiose entre o homem e as águas, Dalcídio Jurandir traz na obra o que Paulo Nunes denomina de “Aquonarrativa” ou poética das águas: “é uma obra repleta de encharcados, uma estética do romance que mostra a supremacia do elemento aquático sobre os demais elementos da natureza (NUNES 2002, p. 08). O emprego de palavras e expressões do mesmo campo semântico que remetem à abundância das águas e geram imagens encharcadas configura a espacialidade do texto descrita nas passagens:

A chuva se prepara. Cachoeira vai ficar toda sumida na chuva. Era preciso mandar fazer a ponte. As chuvas aumentavam. O rio estava para se derramar nos campos. Feito ilha nos campos cheios, defronte do rio cheio, o chalé fica mais distante do mundo, mais longe da cidade, parecia boiar nas águas e se perder pelos campos, desaparecer pelos lagos. Que aguaceiro! Toda a noite será assim? Vamos amanhecer com a casa debaixo d’água. É o dilúvio? O dilúvio. O dilúvio. Alfredo que ouvira, repete a palavra. O dilúvio (JURANDIR, 2019, p. 257-261).

Na construção da espacialidade, Dalcídio Jurandir valeu-se da sonoridade alcançada na repetição sequenciada de palavras com o fone [ch], produzido pela junção dos grafemas “ch” que sugerem o som da chuva e uso de palavras que remetem a água, geram uma imagem de abundância das águas. É em consequência das chuvas que o rio avança, invade o espaço dos campos e impõe uma convivência mais íntima com o cotidiano dos habitantes que passam a viver em uma ilha ligada por pontes.

Ressaltamos que o cenário não se restringe apenas ao espaço da Vila, de maneira geral é retratada a região Amazônica como um todo, seus elementos naturais, rios e florestas e o homem que nela habita. Sobre essa composição, Wille Bolle descreve que “[...] predomina a imagem de um pequeno universo insulado, em que o tempo atmosférico, marcado pelo mormaço e pelas chuvas, é mais importante para os habitantes que o tempo histórico, com suas contingências econômicas e políticas” (2019, p. 57). Assim, o tempo histórico possui um papel secundário em relação ao atmosférico, com referências históricas muito pontuais.

Desde o primeiro capítulo, notamos a ênfase na ambientação da obra ao iniciar descrevendo a imagem dos campos queimados no período da seca na região encenada: “Os campos não voltavam com ele, nem as nuvens nem os passarinhos e os desejos de Alfredo caíram pelo campo como borboletas mortas. Mais para longe já eram os campos queimados, a terra preta do fogo e os gaviões

caçavam no ar os passarinhos tontos” (JURANDIR, 2019, p. 23). A passagem forma uma imagem a partir de analogias e descrições do ambiente, evidenciando o sentimento de descrença do protagonista. O período dos campos queimados revela o tempo da narrativa, em breve chegará o inverno marcado pelas chuvas, representando o adiamento do desejo do personagem Alfredo em partir para Belém.

As cheias também produzem outro significado, um novo ciclo da vida após as queimadas, revelado na passagem:

Os campos se queimam mas em janeiro as grandes chuvas lavam a marca do fogo. Os campos ficam verdes e se deixam depois ficar dentro d'água e os mururés florescem entre os peixes. [...] E agora Alfredo sabe que nem essas mãos nem as grandes chuvas em março curam a marca das feridas (JURANDIR, 2019, p. 26-27).

As marcas na terra são como as marcas das feridas em Alfredo, deixam cicatrizes. Na obra, a água aparece simbolizando, em alguns momentos, a vida e, em outros, a morte. Esse paradoxo acontece pelo fato da água, em momentos como após os períodos de queimada, exercer seu papel de renovação, ao recuperar o solo, tomando outro sentido. Contudo, o sentimento constante de preocupação e medo, devido ao perigo iminente por causa do período das inundações, mantém-se presente nos personagens, conforme revelam os pensamentos de Dona Amélia: “Ficou como que dominada pelo pressentimento de que todos os filhos podiam morrer afogados e que estava condenada a isso” (JURANDIR, 2019, p. 25). A ida de Alfredo para Belém seria uma forma de livrar Amélia do pressentimento de perder mais um filho para as águas, sofrimento gerado com as inundações, com o avanço das águas no chalé.

As águas e o desejo de liberdade e distanciamento

O conflito gerado no protagonista Alfredo revela o desejo de se libertar pelas águas. Esse sentimento é expresso na narrativa por meio da analogia com o personagem Conde de Monte Cristo: “Como sonhou ter uma vida como daquele prisioneiro fugindo pelo mar, salvo e pronto para as grandes coisas que ia fazer!” (JURANDIR, 2019, p. 54). Alfredo compara seu estado com o do prisioneiro Edmond Dantes, protagonista da obra *O conde de Monte Cristo* (1844), preso injustamente consegue fugir pelo mar, por meio das águas encontra liberdade.

Sob essa configuração, as águas são vislumbradas como um caminho para as descobertas da vida e de um outro mundo.

A ideia do distanciamento provocado pelo avanço das águas revela-se, ainda, na passagem: “Os campos enchem. O chalé para Alfredo fica mais distante do colégio, do mundo, de si próprio. Os que vivem no chalé separam-se, desconhecem-se [...]. As águas invadem os campos. O chalé é agora uma ilha”. (JURANDIR, 2019, p. 331). Como reflexo do afastamento causado pelas chuvas, os moradores do chalé se distanciam. Esse isolamento traz um caráter melancólico, pois afeta a vida das personagens. Em Alfredo, o distanciamento se revela no sonho, compartilhado pela mãe, que tenta afastá-lo do perigo das águas. Com as cheias, Alfredo sente o sonho de ir para a cidade cada vez mais distante, como se o chalé também se distanciasse do mundo:

Feito uma ilha nos campos cheios, defronte do rio cheio, o chalé fica mais distante do mundo, mais longe da cidade, parecia boiar nas águas e se perder pelos campos, desaparecer pelos lagos. [...] Uma vontade de lutar contra tudo que conspirava contra ele, que lhe fechava o caminho do colégio, da cidade, o caminho do mundo (JURANDIR, 2019, p. 343).

Na relação entre o sonho e a realidade predomina o olhar de Alfredo para o espaço que o rodeia. Com a chegada das chuvas, o sonho de ir para a capital seria protelado, porém para a mãe do personagem, mais importante ainda é a motivação proveniente do medo de perder o filho para as águas, como perdera seu primogênito: “Alfredo podia cair outra vez no poço, cair no rio, podia acontecer que morresse nas águas que as grandes chuvas trazem para Cachoeira em março” (JURANDIR, 2019, p. 25). As águas isolam o chalé do mundo, levaram o primeiro filho de Amélia e, não fosse pela rápida reação desta, também teriam levado Alfredo. Sua atitude, como ela própria concluiu, evitou que ficasse marcada como “mãe de filhos afogados”. A angústia da personagem também se revela na passagem: “Quando as chuvas voltavam, então era que D. Amélia sentia mais desejos de levar Alfredo para Belém. Já está crescendo, ele, mas tudo pode acontecer com aquelas águas que iam e vinham mornas e silenciosas.” (JURANDIR, 2019, p. 25). Assim, a proximidade do período chuvoso gera inquietações e interfere no cotidiano dos moradores da vila de Cachoeira. No espaço encenado, as águas representam muito mais que a renovação das terras arrasadas pelo fogo, pois carregam consigo forças capazes de mudar o rumo da vida das personagens.

A relação das águas com a morte também se instaura nas percepções que Alfredo constrói a partir de suas experiências no espaço da vila. Quando se encontra doente, acometido de uma febre, o personagem estabelece uma analogia entre a morte por afogamento no poço e o local de sepultamento dos corpos na vila que, nesse período, transformam-se em poços:

Agora, menino solitário, ia criando prevenção contra o mundo. Como lhe doía dentro dessa prevenção a marca das feridas e a quase certeza de que a febre o levaria para o cemitério, para aquelas sepulturas que são, no inverno, como poços. Os mesmos poços dos quais D. Amélia tanto fez para o salvar (JURANDIR, 2019, p.177).

A vinculação da morte com as águas também se apoia em outro acontecimento semelhante aos que envolveram os filhos de Dona Amélia. A personagem Clara, primeira paixão de Alfredo, mesmo sabendo nadar, não escapou da morte por afogamento. Alfredo explicita a vontade de revê-la, imaginando que, como as cheias traziam os peixes, também trariam o cadáver de Clara: “Aparecer com as grandes chuvas, entre os matupiris e os mururés. Vir pela água, o vestido pesando, as sanguessugas agarradas nas pernas com o sorriso cheirando a bacuri e a boca cheia de resina.” (JURANDIR, 2019, p. 213). O rio, em culturas como a celta, é onde são depositados os corpos dos falecidos para seguir seu curso natural, sem ninguém saber ao certo para onde, um fim simbólico, um caminho sombrio e infinito. As águas são quem recebe – ou toma no contexto da obra – a vida e também quem devolve.

Tempo de desolação, encharcados e embarcações

Na tessitura da trama que constitui o enredo, são viesados temas que envolvem o meio social, questões políticas e as relações entre as personagens tornando-se um recurso para análise humana e social na obra. Esses aspectos se revelam, entre outros aspectos, na encenação de um tempo de desolação, é o período que marca a decadência do ciclo da borracha. Problemas sociais resultantes da pobreza, da falta de assistência à saúde e educação perpassam as ações dos personagens e desvelam o contexto histórico social encenado.

Eutanázio, o meio irmão de Alfredo, é outro personagem que partilha o protagonismo em *Chove nos campos de Cachoeira*, suas ações concentram o caráter

intimista da obra, por ter uma trajetória marcada pelo conflito existencial, pelo fracasso, pelo desprezo ao mundo e a si mesmo. O drama do amor não correspondido por Irene o deixa deslocado do universo que o rodeia. Em consonância com a análise de Furtado (2010, p. 182), na obra, “a despeito de toda a chuva e de toda a água, o tom regional é obliterado pelo drama interno das personagens”. Assim, os encharcados da paisagem revestem-se de significados associados à dimensão humana, à angústia que perpassa a existência de Eutanázio:

Uma nuvem mais pesada de chuva cresceu no céu. Quando chove, cachoeira fica encharcada. Os campos de cachoeira vinham de longe olhar as casas da vila à beira do rio, com desejo de partir com aquelas águas. Quando chovia, mesmo verão, as chuvas eram grandes e os campos ficavam alagados. [...]. Às vezes chegava, para ver Irene, com a roupa escorrendo, os cabelos pingando Irene ria (JURANDIR, 2019, p.32).

As imagens geradas pelo estado encharcado do corpo estabelecem relações de sentido com os encharcados da alma, pelo peso que carrega Eutanázio em conviver com uma doença que o consome e anuncia o desejo da morte em seu nome. Essa rede de significados entrelaça o ambiente e a influência que exerce sobre as personagens. Dessa forma, a narrativa gera o entendimento de que os encharcados no espaço assumem a função de caracterizar a personagem, situando-a no contexto que vive. Segundo Borges Filho (2007) ao refletir sobre o espaço nas obras literárias, o elemento espacial atua como projeção psicológica da personagem, a partir de uma característica intrínseca ou de um estado momentâneo.

A imagem construída dos campos alagados é uma constante na narrativa. Na passagem, Eutanázio, repleto de água, demonstra abdicar de sua saúde apenas para ver Irene. Contaminado pelo que chamam de “doença do mundo”, o personagem traduz uma ideia oposta ao que sugere seu nome – eutanásia, “morte sem sofrimento”. Por Irene, irá autoflagelar-se até o derradeiro momento. Os trânsitos de Eutanázio por diferentes espaços sociais da vila dão visibilidade ao perfil e ao cotidiano de diversos personagens de Cachoeira. Em geral, os sofrimentos que flagelam sua existência representam os problemas dos que se encontram à margem do convívio social.

O título do terceiro capítulo “O chalé é uma ilha batida de vento e chuva” retoma a ideia do isolamento ocasionado pelas chuvas no mês de dezembro, bem como mostra um novo aspecto da água, a força, a intensidade que gera medo: “Chove. O vento zune. A chuva bate com violência nas janelas do chalé.”

(JURANDIR, 2019, p. 81). A intensidade da chuva cria uma atmosfera hostil no ambiente. Essa intensificação do caráter ameaçador das águas também se revela na passagem: “Como que foi um pesadelo acordar ouvindo as palavras do pai, o barulho dos sapatos encharcados no assoalho que lhe parecia ter sido a cabeça do irmão esmurrada na parede, a chuva batendo.” (JURANDIR, 2019, p. 103). Expressando o medo de Alfredo em relação as atitudes do pai com o irmão, suas discussões tornavam o chalé angustiante.

Alargado os limites do rio, elo entre a vila e a cidade, as distâncias também aumentam em relação a outro mundo, de terra firme, mais enxuta. É o rio que conduz a mudança na vida dos moradores da vila, por ele são vislumbradas as esperanças de uma nova vida que se renova nas idas e vindas da Lobato, a pequena embarcação que serve de liame entre os dois mundos situados no espaço romanesco e expresso no excerto: “Chegava a civilização na canoa do Bibiano, na Lobato” (JURANDIR, 2019, p. 337).

Refletindo sobre o papel que tem as embarcações no contexto da Amazônia, Loureiro (2015, p. 179) afirma que esses meios de locomoção “são um conectivo entre o homem e a vida amazônica, meio de aproximação do centro e periferia. Uma possível representação desse significado na obra é revelada na passagem: “Que vida maravilhosa era a do Bibiano na sua canoa indo e vindo trazendo quanta novidade de Belém! Onde estará cantando o tenor? E o circo? E aquelas ciganas que vieram na *Lobato* e voltaram na mesma viagem?” (2019, p. 257). No excerto, as lembranças de Alfredo, quando evocam o tenor, o circo, resgatam o alento da alma transportado pela Lobato, a arte, uma referência desse trânsito simbólico que chega pelo rio. É também pela Lobato que ele será conduzido rumo ao sonho de estudar em Belém: “Alfredo com o carocinho na palma da mão afastava a morte, dava alegria ao chalé, seguia na Lobato para Belém” (2019, p. 185). As peculiaridades desse contexto ganham a dimensão universal na interiorização das experiências humanas vividas pelas personagens que veem na Lobato o veículo que transporta os sonhos pela via das águas.

As águas como elemento espaço-temporal

No contexto da narrativa, a água é o elemento que marca o devir dos acontecimentos no enredo, por virem sempre precedidos ou sucedidos pelas chuvas. As mudanças de estações ou o período do dia em que elas ocorrem,

marcam as transformações do espaço e as ações das personagens. Sob essa configuração, a chuva caracteriza-se como um marco temporal. É no ritmo das vazantes, segundo Loureiro, que os rios se constituem no relógio e no calendário regionais. É o ritmo das águas que norteia a apreensão do tempo em *Chove nos campos de Cachoeira*.

A configuração do tempo na narrativa não se apresenta em um fluxo contínuo, mas por recuos e rupturas que trazem as marcas da trajetória da vida das personagens nos espaços por onde elas circulam: “Depois das festas de dezembro o chalé se enche de mais solidão [...] Depois da missa do galo, o ano bom, janeiro. [...] Eutanázio ouviu as primeiras chuvas batendo no chalé e se lembrou das marchas no inverno [...]” (JURANDIR, 2019, p. 241). O deslocamento do olhar para os indicativos temporais acena para presença das águas nas ocorrências do tempo, a marcação cronológica das estações é orquestrada pela constância das chuvas. Na composição espaço-temporal do romance o movimento das águas regula a vida e interfere nas percepções das personagens, com efeito as ações cotidianas adquirem um contorno poético.

A história narrada acontece em um período de três meses, contudo, dentro da narrativa são engendrados acontecimentos de outros tempos conduzidos pelas estações de estiagem e de cheias do rio. Enquanto isso, o elemento aquático permanece constante, repetindo-se em diferentes circunstâncias do cotidiano e das subjetividades humanas. Sob essa configuração, os encharcados anunciam um tempo de angústia de longa espera nos limites da vida em Cachoeira, conforme revela a trajetória da personagem Felícia. Contrariando a sugestão de felicidade expressa pelo nome, sua vida é marcada pelo sofrimento e conduzida pelo movimento das águas:

Mas outras chuvas caíram, os campos encheram, os gogozeiros carregaram-se de frutos, o Arari transbordou, os jacarés vinham roncar debaixo das casas e Felícia pela primeira vez sorriu com certa intenção para Teodoro que, na cabeça da ponte do Delfim, pescava piranha (JURANDIR, 2019, p. 113).

É pelas águas que a personagem sai em busca do amor e em fuga para Belém. No entanto, diante da frustração de ser enganada, volta ao ponto de partida, aos limites que as águas reservam aos habitantes de Cachoeira. As águas se apresentam na descrição de sua infância nas práticas cotidianas, por meio do trabalho feito sob a chuva e em parte dentro do rio. Também são as águas que

a levariam para Belém e alimentavam a crença em ter uma vida melhor, nos extensos espaços de terra firme da cidade.

Assim como as águas marcam a transformação do espaço, também compõem o cenário e refletem o tom emocional que perpassa os personagens em suas relações com o espaço e com as outras personagens. Assim, é a marcante presença das águas que emoldura todo a ambientação do romance: “Com as primeiras chuvas, o campo ficou verde, encharcou, Cachoeira ficou mais escura e mais triste. Faltava nos campos encharcados a sombra de Eutanázio andando” (JURANDIR, 2019, p. 322). Com o agravamento da doença, o personagem ficava impedido de fazer suas caminhadas por Cachoeira e se distancia de todos os outros problemas que o afligiam. A gravidez de Irene, seu amor não correspondido, é comparada à enchente que assolava a Vila:

Desejou passar a mão naquele ventre que crescia vagaroso como a enchente, com a chuva que estava caindo sobre os campos. [...] Era como a terra no inverno. Seu ventre recebeu o amor como uma terra. Como a terra dos campos de Cachoeira recebia as grandes chuvas (JURANDIR, 2019, p. 345).

Eutanázio desejava Irene e o filho, embora não fosse o pai, a criança era a esperança de quem caminhava para a morte, uma imagem de criação, o início de uma vida. Essa vinculação íntima das personagens com as águas no espaço romanesco revela-se na introspecção de Eutanázio. Seu conflito existencial revela um homem deslocado do universo que o rodeia, simbolicamente caracterizado pela presença das águas: “A chuva apodrecia os campos e os homens. O chalé, com a inundação, devia flutuar e iria deixá-lo até o cemitério.” (JURANDIR, 2019, p.328). Influenciado pela atmosfera desse espaço, Eutanázio naufraga na perda da razão da própria existência.

O último capítulo, intitulado “Irene é o princípio de tudo”, faz referência ao episódio do dilúvio, narrado em *Gênesis*. Uma analogia com o texto bíblico se instaura na narrativa estabelecendo relações de sentido com a percepção das personagens diante da grandiosa presença das águas: “O dilúvio. O dilúvio, Alfredo, que ouvira, repete a palavra.” (JURANDIR, 2019, p. 347). A presença do nome de Irene no título gera o entendimento de que para a personagem é projetado o futuro, o desejo de renovação da vida. A esperança surgiria a partir da criança que a jovem carregava. A alusão ao dilúvio evoca a necessidade de purificação, um dilúvio limparia Vila de Cachoeira dos males que atormentavam as personagens e consumiam a vida de Eutanázio. Assim, a presença das águas

na narrativa condiciona liquidamente os modos de ser e as percepções das personagens sobre o universo que envolve o contexto social da obra.

Considerações finais

Neste estudo, o direcionamento voltado para a relação do homem com as águas vai ao encontro dos elementos responsáveis pela composição da tessitura narrativa na obra *Chove nos campos de Cachoeira*. Nas histórias perpassadas pelos encharcados, o enredo desvela a visão de mundo, os desejos, as angústias, os modos de ser e de viver dos que habitam no espaço romanesco dalcídiano. Assim, a atuação das águas na obra traz a marca do fazer literário de Dalcídio Jurandir, na presença do elemento social caracterizado pelos traços de especificidade do contexto regional amazônico. Contudo, as peculiaridades desse contexto são revestidas da dimensão poética que constitui a relação entre o humano e as águas no romance.

Em consonância com o objetivo proposto, constatamos que a trajetória das personagens na narrativa é marcada pela presença das águas. Dessa forma, o elemento aquático atua na dimensão humana, nas relações conflituosas que envolvem os personagens na convivência com o espaço. Os recursos composicionais adotados pelo autor como a construção da linguagem, a configuração dos personagens e dos espaços revelam a estratégia de interligar esses elementos com os encharcados que perpassam toda a tessitura narrativa.

A representação poética de elementos que evocam o contexto regional amazônico, sobretudo as formas do homem se relacionar com o espaço marcado pela predominância das águas, perpassa a tessitura narrativa, atua, portanto, como elemento estético na feitura da obra. Em Dalcídio Jurandir, a expressão desse contexto não diminui esteticamente sua obra, posto que esses traços ganham o contorno poético e intimista pela visibilidade que dão à dimensão humana, a marca estética fundante do espaço das águas no romance.

Referências

ALVES, Mácio Miranda; PELINSER, André Tessaro. A permanência do Regionalismo na literatura brasileira contemporânea. *Estudos de literatura brasileira contemporânea*, Brasília, n. 59, e593, 2020.

BÍBLIA SAGRADA. Tradução Centro Bíblico Católico. São Paulo: Editora Ave Maria, 1998.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 51. ed. São Paulo: Cultrix, 2017.

BOLLE, Wille. **Boca do Amazonas: Sociedade e cultura em Dalcídio Jurandir**. São Paulo: Edições Sesc, 2019.

BRANDÃO, Luis Alberto. **Breve história do espaço na teoria da literatura**. *Cerrados*, Brasília, n. 19, ano 14, 2005.

BRANDÃO, Luis Alberto. **Teorias do espaço literário**. São Paulo/Belo Horizonte: Perspectiva/FAPEMIG, 2013.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: Estudos de Teoria e História Literária**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

FISCHER, Luís Augusto. **Conversa urgente sobre uma velharia** – uns palpites sobre vigência do Regionalismo. *Cultura e Pensamento*, Brasília, n. 3, dez, 2007.

JURANDIR, Dalcídio. **Chove nos campos de Cachoeira**. Bragança: Pará. grafo Editora, 2019.

LAJOLO, Marisa. Regionalismo e história da literatura: quem é o vilão da história?. In: FREITAS, Marcos Cezar (org.) **Historiografia brasileira em perspectiva**. São Paulo: Universidade São Francisco, Ed. Contexto, 1998.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica: uma poética do imaginário**. Belém: Cultura Brasil, 2015.

MALIGO, Pedro. **Ruínas idílicas: a realidade amazônica em Dalcídio Jurandir**. *Revista USP*, São Paulo, n. 13, 1992.

FURTADO, Marli Tereza. **Universo derruído e corrosão do herói em Dalcídio Jurandir**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

NUNES, Benedito. **Dalcídio Jurandir**: as oscilações de um ciclo romanesco. *Revista Asas da Palavra* v. 9, n. 1 2004.

NUNES, Paulo. **Aquonarrativa ou encharcar-se na poética de Dalcídio Jurandir**. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/resenha-de-chove-nos-campos-de-cachoeira-de-dalcidio-jurandir-423083.html>. Acesso em 30/04/2020.

SILVA, Marisa Corrêa. Crítica sociológica. In: BONICCI, Thomas (Org.) **Teoria Literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2009.

MENINOS E RIOS: TRAÇOS INTERTEXTUAIS NAS OBRAS DE RUBENS VAZ CAVALCANTE E ZIRALDO

Caroline Lima da Silva
Sonia Maria Gomes Sampaio

INTRODUÇÃO

O presente estudo propõe analisar as marcas de intertextualidade entre as obras *O Menino e o Rio* (2017) de Rubens Vaz Cavalcante e *Menino do Rio Doce* (1996) de Ziraldo, a partir do diálogo entre os elementos verbais e visuais que constituem as obras. Tais elementos instauram as representações de sentido que perpassam a temática da relação entre o menino e o rio nas duas obras.

A análise emprega como suporte teórico os princípios do dialogismo, das relações entre textos, formulados por Mikhail Bakhtin (2000), reformulados para a teoria da intertextualidade por Júlia Kristeva (2005). Kristeva chama de texto o que Bakhtin concebe como enunciado e toda relação de sentido entre enunciados é uma relação dialógica. Essa relação empregada ao texto, concebido como um cruzamento de superfícies textuais, passa a ser denominada como uma relação de intertextualidade.

Pertencentes ao gênero da literatura infantojuvenil, as obras *O Menino e o Rio* e *Menino do Rio Doce* trazem por meio de elementos constitutivos a encenação da história de um menino e o rio. Sob essa configuração, personagens e espaços que representam essa relação entre o humano e o rio são caracterizados por traços representativos de uma cultura ribeirinha. Pescadores, lavadeiras, peixes, boto, barcos, cobra-grande, histórias e crenças povoam o cenário criado para os meninos viverem suas histórias nas obras. As lendas ribeirinhas geram grande influência nessas obras, esse fato contribui para que sejam identificadas algumas singularidades do contexto regional amazônico, que envolvem o relacionamento do homem com o rio no que diz respeito à valorização e necessidade de preservação.

Considerando essa proximidade temática, elaboramos como problema de pesquisa o seguinte questionamento: quais são os pontos de intersecção de

diálogo entre as obras, ou seja, que elementos instauram o diálogo intertextual entre *O Menino e o Rio* e *Menino do Rio Doce*?

Conceitos de intertextualidade

A origem do termo intertextualidade está relacionada ao princípio do dialogismo do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, como a condição de sentido de todo discurso, portanto, também se instaura no diálogo entre textos, concebido, sob essa perspectiva teórica, como um ponto de cruzamento de diálogos e vozes. Para Bakhtin (2000, p. 346): “A relação dialógica é uma relação (de sentido) que se estabelece entre enunciados na comunicação verbal. Dois enunciados quaisquer, se justapostos no plano do sentido [...], entabularão uma relação dialógica”. É a partir desse princípio da relação dialógica entre enunciados que a semioticista búlgara Júlia Kristeva dá origem ao termo intertextualidade, conforme ressalta Samoyault (2008, p. 18): “Em todo texto a palavra introduz um diálogo com outros textos”. Portanto, são as concepções teóricas de Bakhtin que fornecem o alicerce teórico para que Kristeva direcione seu foco para o texto literário:

A estrutura literária não é, mas onde ela se elabora em relação a uma outra estrutura. [...] a palavra literária não é um ponto (um sentido fixo), mas um cruzamento de superfícies textuais, um diálogo de diversas escrituras: do escritor, do destinatário (ou da personagem), do contexto cultural atual ou anterior. (KRISTEVA, 2005, p. 66).

Esse direcionamento ocorre por ser possível identificar na tessitura literária um cruzamento de outros textos. Esse cruzamento pode se dar, por exemplo, por meio da referência temática ou pela semelhança entre personagens. Seja de uma forma direta, por uma presença marcada, ou de uma forma mais indireta, por uma simples alusão, os textos dialogam entre si. Portanto, a intertextualidade sustenta-se no princípio de que “Todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto” (KRISTEVA, 2005, p. 68).

A intertextualidade se concretiza por meio de um princípio de comparação. Partindo do termo científico de comparação, em torno das pressuposições de Sandra Nitrini na obra *Literatura Comparada* (2010), a autora afirma que o formalista russo Mikhail Bakhtin (1970) foi o precursor da teoria não propriamente dita,

entretanto, formulou eixos teóricos para, posteriormente, Júlia Kristeva (1969) concretizar o conceito literário de intertexto:

Bakhtin foi um dos primeiros formalistas russos que procuraram substituir a segmentação estática dos textos por um modelo segundo o qual a estrutura literária se elabora a partir de uma relação com outra. Isso só tornou possível graças à sua concepção de “palavra literária”, entendendo-se por “palavra” a ideia de enunciado, no âmbito de uma ciência da linguagem, por ele chamada de translinguística (NITRINI, p. 158, 2010).

Dessa forma, as noções de diálogo desenvolvidos por Bakhtin são atribuídas ao texto, concebido como uma superfície onde se entrecruzam outros textos. A partir dessa movência, Kristeva contempla as obras literárias, reafirmando em amplitude o princípio do dialogismo (NITRINI, 2010).

Para Alós (2006) “a intertextualidade, na concepção de Kristeva, define-se como processo de intercâmbio semiótico de um texto primeiro com outro texto, ou outros textos, particularmente em contexto cultural, histórico e social” (ALÓS, p. 14, 2006). Os conceitos comparatistas compreendem o intertexto como conjunto de signos que envolvem questões histórico-sociais e inconscientes, considerando que todo texto é construído por elementos já existentes em textos mais antigos ou em discursos construídos por diferentes grupos.

Izidoro Blikstein (1994), através dos princípios conceituais de Mikhail Bakhtin no livro *Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade (1994)*, afirma que “um discurso nunca é totalmente autônomo, a intertextualidade suporta que o discurso não é apenas por uma única voz, mas por outras geradoras de muitos textos que se entrecruzam no tempo e no espaço, a tal ponto que se faz necessária uma escavação” (BLIKSTEIN, p.48, 1994). Portanto, a intertextualidade segundo a interpretação de Júlia Kristeva está relacionada à ideia de que a literatura não é constituída completamente de uma única vez, o texto sempre deixará aberturas para diferentes reposições em movimento, no ato interpretativo de cada leitura. Nesse sentido, Kristeva considera que qualquer texto/discurso é o absorvimento e a configuração de outro texto/discurso, recuperado ao pôr-se em circulação.

A partir dessas considerações, há o entendimento de que o texto literário não é resultado direto ou exclusivo de uma língua comum, mas resulta de outros textos literários predecessores. Atualmente, essas premissas são aceitas na teoria da literatura, no sentido de que a obra literária não é isolada e sua forma é relacionada a outros textos. Nas obras não existem pluralidades e aspectos criados dentro

de um único mundo, são multiplicidades de consciências. A intertextualidade resulta, assim, do encontro de vozes e da intersecção entre elas. Ler o intertexto significa dar sentido ao texto pela relação de complementariedade, o intertexto funciona como reescrito de objetos ainda ausentes no texto origem, de forma que permite a atualização do texto na inclusão de referências relacionadas a grupos, culturas e sociedades. A intertextualidade compreende a necessidade de abertura às escritas contemporâneas e modernas, desde o reconhecimento de singularidades às infinitudes dos processos de comunicação na literatura.

Contextualização: intertextualidade na literatura infanto-juvenil

A linha histórica das narrativas infantis surge como um apanhado de exemplos de intertextualidade no gênero em questão. Os contos de fada foram concebidos através de acontecimentos reais do cotidiano e histórias do folclórico como fatores externos discursivos e textuais que se tornaram fundamentais na constituição de escritos para todos os públicos leitores. Os autores dessas obras seguiram as mesmas visões de arte literária infantojuvenil em épocas e localidades diferentes, permanecendo a essência a ser formulada pela consciência de leitura em cada leitor. Portanto, é natural que atualmente tenhamos obras que dialogam com as primeiras produções do gênero infantojuvenil, revelando que o intertexto é o resultado desse diálogo que se renova em diferentes contextos culturais.

Em ordem cronológica, para Lígia Cademartori (2010), o surgimento da literatura infantil foi consagrado em meados do século XVII com as publicações das conhecidas histórias infantis da Cinderela e Chapeuzinho Vermelho do escritor francês Charles Perrault o qual fez a coleta de contos e lendas da Idade Média e adaptou-os aos chamados contos de fada. Posteriormente, os famosos irmãos Grimm, autores dos contos de João e Maria e Rapunzel, também realizaram esse tipo de resgate no século XIX em território Alemão. Futuramente, a literatura do paradigma do gênero infantil foi se alargando com outras narrativas como do dinamarquês Christian Andersen autor do conto *O Patinho Feio* e o italiano Collodi do conto Pinóquio, além dos autores Lewis Carroll de *Alice no país das maravilhas*; Frank Baum de *O Mágico de Oz* e James Barrie de *Peter Pan*, consolidando obras como para o público infantil-juvenil (CADEMARTORI, 2010). Sobre a configuração do gênero, a autora destaca: “Sob a designação de literatura infantil, coexistem diversas modalidades e processos textuais, tanto verbais quanto visuais.

São modos de expressão, os processos narrativos que definem o público a que o livro está endereçado” (CADEMARTORI, p.16, 2010). Os livros infantojuvenis podem caracterizar temas socioculturais com produções que abrangem diferentes grupos e faixas etárias rompendo o tabu de que a composição dos textos curtos e ilustrativos não podem compor atemporalidades e diversos sentidos segundo o contexto de leitura e leitor.

Os livros de literatura infantil podem ser constituídos por dois códigos, o verbal e o visual, para que o leitor desfrute de duas experiências estéticas com diferentes graus de complexidade, autonomia e relação complementar. Os autores podem contrapor ou confirmar as duas linguagens, utilizando qualidades e artes na comunicação de informações diversificadas. Em consonância com Cunha (1990), a leitura simples não é a mesma que uma leitura fácil, pois a leitura destinada às crianças tem a essência da obra de arte para adultos, diferenciando-se apenas pela complexidade de concepção, somente há diminuição de recursos, entre eles a simplificação da linguagem sem torná-la menos valiosa.

Na literatura infantojuvenil, as ilustrações devem receber a mesma atenção, devido à necessidade de oferecer a dupla fruição de arte. Assim, as imagens nos livros infantojuvenis estão relacionadas ao valor estético das obras, condicionam leituras criadoras e desenvolvem percepções variadas do ponto de vista do leitor. Detentoras dessa força criadora, as ilustrações aumentam o potencial crítico, suscitam questionamentos e reflexões sobre a temática da obra. Partindo desses princípios, é possível pensar que os livros de literatura infantojuvenil configuram-se em detalhes que estimulam a imaginação e possibilitam a criação de diferentes significados.

As obras *O Menino e o Rio* e *Menino do Rio Doce* foram elaboradas em épocas e contextos sociais diferentes, constituem duplamente elementos escritos e visuais projetados na amplitude de sentidos, através de enunciados imagéticos e verbais referentes que fazem referência às relações do humano com a natureza, mais especificamente, com o rio.

O livro *O Menino e o Rio* foi publicado no ano de 2017 pela editora Temática, escrito pelo Professor Doutor da Universidade Federal de Rondônia Rubens Vaz Cavalcante, traz em sua tessitura narrativa a valorização dos recursos naturais e culturais, possibilitando aos leitores uma experiência estética por meio do imaginário que envolve o Rio Madeira. O enredo resgata lendas e histórias das comunidades ribeirinhas, originárias das experiências subjetivas da infância e do contato com os rios.

A obra conta com as ilustrações de Mara Perpétua e projeto gráfico de Luara Monteiro. A capa apresenta uma metáfora, um copo de água para um gole de poesia, convite para uma navegação. Em suas vivências com as águas do rio, o personagem do menino dialoga poeticamente com peixes, enquanto viaja flutuando em sonhos e brincadeiras. O rio é o espaço onde peixe-boi canta, arraia dança, tambaqui aplaude e os carás jogam peteca. Há flores, pássaros, e um boto com colar de barbatanas, pedras exóticas e um exército de jaraquis que luta contra a extinção da espécie por consequência dos resíduos de mercúrio e lixo descartados indiscriminadamente pelo ser humano. Num todo poético, ao mesmo tempo que o menino mantém contato com esse universo do rio, também compreende sua situação, ao lamentar por um rio que pede socorro, representando a relação intrínseca do homem com a natureza.

Em *Menino do Rio Doce*, publicado pela primeira vez em 1996 pela editora Companhia das Letrinhas, apresenta semelhança na temática, pois apresenta, como foco principal, a relação do menino com o rio. Em tom poético, a narrativa descreve um espaço constituído por elementos que constituem o entorno do rio: animais do fundo e das margens, os costumes dos ribeirinhos, a fúria das enchentes e das secas, as histórias e lendas contadas sobre o rio. O menino dialoga com o rio, vive com liberdade uma infância de descobertas concentradas nas experiências que o rio lhe proporciona.

As ilustrações do livro *Menino do Rio Doce* são constituídas por bordados das irmãs Dumont sobre os desenhos de Demóstenes Vargas e texto do também ilustrador e escritor Ziraldo Alves Pinto. As imagens se relacionam com o enunciado verbal, possibilitando ressignificações através do imaginário, estabelecendo correlação entre o contexto ficcional e o regional, mediante a representação verbal e visual do espaço ribeirinho.

Vale salientar que os rios personificados nas obras possuem significados especiais, sobretudo para o contexto regional amazônico, pela importância que eles adquirem na relação com o homem que dele compartilha nos seus modos de viver. Em *O Menino e o Rio*, a criança lamenta envergonhada aos peixes do Rio Madeira que sofrem com o acúmulo de mercúrio na extração de minério e lixo despejados pelo homem, se desculpa pelos comportamentos indiscriminados dos humanos quanto à conservação dos rios: “O bom menino envergonhado pediu desculpas pela raça humana” (CAVALCANTE, 2017). Em *Menino do Rio Doce* essa o rio é uma extensão da vida do menino, há um elo familiar, pois rio se apresenta como integrante familiar no sentido da integridade do homem com a

natureza: “o rio era seu irmão” (ZIRALDO, 1996). A obra ganhou repercussão nas redes sociais em 2015 ao representar artisticamente e atemporalmente o rompimento de uma barragem de minério no subdistrito de Bento Rodrigues em Mariana (MG), acontecimento que comprometeu todo o percurso da bacia hidrográfica Rio Doce.

Traços intertextuais em *O menino e o rio* e *Menino do rio doce*

As relações intertextuais entre as duas obras se dão pela temática e pelos elementos comuns às duas narrativas: há um menino e há um rio. Tanto em *O Menino e o Rio* e *Menino do Rio Doce*, é notório que há elementos nos textos que remetem a contexto específicos, de proximidade com o rio. Quanto à construção textual, as duas obras narram em prosa-poética a relação de um menino com o rio. Os personagens principais são os mesmos em diferentes contextos. O que é possível afirmar que a compatibilidade entre os textos surge não apenas com a igualdade na escolha dos personagens, mas por ser arte literária, não há a delimitação espacial, pois as obras podem ser lidas e compreendidas por leitores de diferentes regiões e contextos culturais.

Os textos proporcionam ao leitor a decodificação fluida da temática em questão sem perder o foco na mensagem cultural de um cotidiano de proximidade com o rio. As duas obras trazem o rio como o principal elemento de suas ilustrações, os espaços físicos centrados estreitamente com a natureza e o modo de abordagem do tema, por meio da relação do menino ao descobrir o rio fantasticamente, a linguagem simples com profundidade de sentidos. Consoante à Sandra Nitrini (2010):

A linguagem poética surge como um diálogo de textos. Toda sequência está duplamente orientada: para o ato da reminiscência (evocação de uma outra escrita) e para o ato da somação (a transformação dessa escritura). O livro remete a outros livros e, pelo processo de somação, confere a esses livros um novo modo de ser, elaborando assim a sua própria significação (NITRINI, p. 162-163, 2010).

Na apresentação e introdução das obras, os elementos verbais e visuais estão em processo de emissão comunicativa com o leitor, pois as imagens ganham sentido juntamente com a narração. O marco das produções deve-se também ao detalhamento dos cenários de comunidades ribeirinhas, encontra-se

a universalidade de sentidos propostos, instigando a imaginação do leitor que pode desfrutar de lembranças e vivências da infância.

A leitura dos textos sugere referências entre as obras. A publicação de Ziraldo apresenta características reconhecidas na atemporalidade da representação dos rios e suas relações com o ser humano. Envolvendo aspectos da cultura ribeirinha e comportamentos sociais em torno das bacias hidrográficas quanto à valorização ou necessidade de preservação e reconhecimento.

É possível notar a essência literária das obras, pois pertencentes ao gênero infantojuvenil, conectam-se a outros textos, mobilizando diferentes saberes. A construção estética das obras integra texto e imagens. Lembrando que o objeto-livro contribui na leitura formativa do público infantil sem deixar de interessar aos adultos, suas ilustrações auxiliam no exercício reflexivo dos leitores, instigam a imaginação e novos discursos. O intertexto visual surge desde a capa nas obras *Menino do Rio Doce* e *O Menino e o Rio* ilustrando pequenos barcos navegando. Torna-se uma espécie de chave de leitura, abrindo o texto com bordados das pequenas e típicas embarcações utilizadas por ribeirinhos. A ilustração da capa na obra *Menino do Rio Doce*, convida para uma navegação poética.

O copo d'água em *O menino e o rio* possibilita uma referência com o ditado popular na região em que se diz que “quem bebe a água do Rio Madeira, sempre volta”, que se desencadeia em tessituras de imagens de seres que habitam os rios e povoam o imagético inconsciente da população em torno das lendas amazônicas. Ao abrir o livro, as ilustrações mostram peixes, aves e a imagem do “menino passarinho” simbolizando o “menino avoador” na curiosidade e imaginação fértil de uma criança, de bermuda e pés descalços, representação de um menino ribeirinho.

A capa da obra *Menino do rio doce* ilustra uma família ribeirinha navega em meio à vegetação e casas coloridas, envolvendo posteriormente ilustrações também de peixes, aves e outros animais que habitam as margens dos rios, como a capivara e a cobra (no sentido mitológico) e um menino explorando o espaço onde ocorre a narrativa poética. Além de pescadores, lavadeiras e banhistas, povoando o imaginário, conforme os enunciados se revelam nas páginas seguintes à capa. Uma narrativa mais longa que envolve mistérios e costumes também encontrados na região amazônica, aproximando as referências encontradas inconscientemente em *O Menino e o Rio*. Visto que a cultura ribeirinha retratada em nos textos e ilustrações influenciam memórias tanto da infância, na relação da criança com a natureza, quanto das lembranças de um povo que se constituiu as margens dos rios.

As imagens possuem privilégio na estética dos textos de literatura infantojuvenil, por se tratar de uma linguagem que pode ser compreendida por qualquer povo e em qualquer época, é possível considerar que os textos projetam as imagens em forma escrita, visto que a imagem é a consistência do imaginário (SANDRONI, 1999). A integração entre imagens e textos é tão marcante na literatura infantojuvenil que os textos de Ziraldo e Rubens Vaz Cavalcante podem ser analisados entre a imagem da água em tonalidade amarronzada no copo em *O Menino e o Rio* a qual o menino bebe para navegar poeticamente e, o trecho de *Menino do Rio Doce*:

Era bom mergulhar
na água turva do rio,
deixar-se envolver por ela
como por um macio,
frio e úmido cobertor
e ficar ali, quietinho,
sem nunca querer sair...
(ZIRALDO, 1996).

Implicitamente, a água turva narrada por Ziraldo poderia ser ilustrada pela água escura “bebida” pelo menino de *O Menino e o Rio*, água digerida simbolicamente no insólito de vagar no mundo fantástico do rio. A importância do emprego de imagens nas obras justifica-se na influência provocada no imaginário do leitor, assim as ilustrações preenchem lacunas na compreensão e impedem uma decodificação óbvia do texto escrito que acompanha.

As representações artísticas das obras podem apresentar clareza nas suas formas, mas, sobretudo, riqueza em elementos universais que propiciam o entrelaçamento entre as duas e dão espaço para que novas produções possam complementar as temáticas propostas, visto que, ambas, de qualquer maneira, partem de discursos e textos antecessores. Os elementos culturais são apresentados nas obras literárias de maneira que possibilita a identificação do contexto regional ribeirinho amazônico no processo de leitura, visto que a Amazônia é caracterizada por uma grande relação com os rios.

Essas representações, nas duas obras, estão primeiramente na relação direta do ser humano com a natureza, simbolizado por um menino e um rio. A temática das obras pode ser compreendida em qualquer sociedade e época. A sequência de ilustrações possibilita que a mensagem não perca sua credibilidade, explicando a essência da construção integrada do objeto-livro na literatura infantojuvenil. Os

livros propõem a construção dos sentidos acordando com cada ponto de vista do leitor universal. As ilustrações de figuras ribeirinhas podem oferecer outras representações humanas à situação cultural do leitor distante dessa realidade, definindo concepções de arte. O estilo de narração das obras é semelhante quanto à forma, as frases são estruturadas em versos poéticos que discorrem sobre os contatos do menino ao dar vida ao rio:

Menino achava
que prazer
era conversar
com o rio; [...]
ouvir seus murmúrios
e ouvir as histórias
que todo o rio tem
e gosta de contar.
(ZIRALDO, 1996).

E aos seres que nele habitam:

[...] pra seu espanto
vieram peixes
de toda espécie
pra conversar
veio a sardinha
lhe deu um beijo
e alguns poemas
para brincar.
CAVALCANTE, 2017).

Para o contexto regional amazônico, os rios representam mais que referencial geográfico, são personificados na reconstrução de memórias vinculadas às histórias de vida dos que convivem com eles. Na construção de um imaginário cultural, os rios repassam ensinamentos oralizados por gerações, revelando a simbologia desenvolvida nesse contexto. Leandro Tocantins (2001) afirma que:

O homem e o rio são os dois mais ativos agentes da geografia humana da Amazônia. O rio enchendo a vida do homem de motivações psicológicas, o rio imprimindo à sociedade rumos e tendências, criando tipos característicos na vida regional. O rio, sempre o rio, unido ao homem em associações quase místicas, o que pode comportar a máxima de Heródoto para os condados amazônicos, onde a vida chega a ser, até certo ponto, uma dádiva do rio e a água uma espécie de fiador dos destinos humanos (TOCANTINS, p. 234, 2001).

As lendas ribeirinhas geram grande influência nas obras, esse fato contribui para que sejam identificadas algumas singularidades regionais não ditas, como ocorre em *O Menino e o Rio*. A lenda da Cobra Grande surge em *Menino do Rio Doce* no texto e na ilustração. Trata-se de uma lenda com maior popularidade folclórica na Região Norte do Brasil, em variadas versões é recontada em diferentes localidades brasileiras de formas adaptadas, como no Nordeste e Centro-Oeste do país. É um recurso que faz referência às narrativas poéticas mitológicas e fantásticas presente na obra, lenda recontada que se difunde na atemporalidade. O texto ressalta a circulação da lenda nas comunidades ribeirinhas:

O menino escutava
as histórias do rio
que não eram histórias do rio
(não era o rio que contava)
(ZIRALDO, 1996).

Para Loureiro (2001) não existe apenas uma Cobra-grande habitando rios da Amazônia, nem são répteis imortais. Referem-se à Boiúna (uma das denominações da Cobra-grande) colocada como personagem ritualizada em narrativas diversas. Nas obras, o rio se revela como espaço encantado, comportando diversas crenças referentes aos seres que nele habitam e vivem no imaginário da população ribeirinha. Os textos criam símbolos que reforçam as memórias das gerações em torno de representações de serem míticos ligados ao mistério. Configuram elementos da natureza em que aparecem como fundadores de mitos e lendas locais. O mito surge nas narrativas inferindo saberes e constroem a história regional.

Assim como a Cobra-grande, o boto também é uma entidade amazônica citada em *O Menino e o Rio*, uma representação do imaginário específico da natureza amazônica:

O grande boto
cheio de prosa
disse ser ele [...]
O velho boto
agradecido
deu-lhe um colar
de barbatanas [...]
(CAVALCANTE, 2017)

Os mitos e as lendas amazônicas estão codificados em torno de um espaço e tempo específicos na expressão de necessidades humanas e sociais da população que tem nas águas dos rios referenciais simbólicos, configurados nos elementos da natureza apresentados como fundadores das lendas e mitos locais (OLIVEIRA, 2007). O Boto e a Cobra grande conferem um imaginário que lhe é específico, aparecem nas narrativas como vozes fundadoras do mito na região, inferindo conhecimentos que constituem a região amazônica.

No sentido da intertextualidade do simbólico nas obras, a apresentação das guerras do exército de jaraquis contra a extinção da espécie devido aos poluentes depositados diariamente nas águas em *O Menino e o Rio* também pode ser representado pela passagem em *O Menino do Rio Doce* pelo personagem do Boitatá, pois segundo a lenda amazônica seria uma cobra de fogo, protetora das florestas e dos animais que persegue e mata quem desrespeita a natureza:

E o menino
meio assustado
falou baixinho
tem guerra aqui?
(CAVALCANTE, 2017).

[...] em noite negra,
o rio desceria
com seus olhos de fogo
- emboitatá -
para devorar a Terra.
(ZIRALDO, 1996).

Ao longo do texto a relação do menino com o rio é predominante. Partindo desse ponto, a obra *O Menino e o Rio* demonstra complementariedade a essa relação com personagens imagéticos que se comunicam com o leitor. Essa comunicação vai ao encontro do que se compreende como intertexto, definido como “a percepção, pelo leitor, de relações entre uma obra e outra que a precederam ou a seguiram” (RIFFATARRE apud SAMOYVAULT, 2008, p. 28). Um outro ponto de intersecção entre as obras se encontra na presença de pequenas embarcações em seus espaços, utilizadas em trabalhos de pesca, transportes comerciais ou apenas para passeio. Em comum, os meninos navegam como meio de interagir com a natureza aquífera:

Em vez do céu
Para vagar
Tinha era um rio
Um rio lindo
Cheio de encantos
A navegar
(CAVALCANTE, 2017).

O contexto espacial das obras revela a criatividade dos personagens meninos, na convivência com todos os elementos que se relacionam ao rio. Na leitura intertextual, esse aspecto se revela na interação dos personagens com as formas culturais de compreender o universo das águas, nas ações que indicam a inocência destemida dos meninos às margens dos rios, como na passagem de *O Menino do Rio Doce*:

Não teme o rio
o menino
mesmo quando
suas águas engolem
outro menino [...]
(ZIRALDO, 1996).

Surgindo também nos primeiros versos do poema *O Menino e o Rio*:

Era um menino meio avoado
não tinha medo
de viajar [...]
(CAVALCANTE, 2017).

As obras também dialogam pela presença do insólito em suas narrativas. Na poesia de *O Menino e o Rio*, esse aspecto pode ser observado nas estrofes que indicam o diálogo do menino com os peixes, o que o leva a refletir sobre a preservação do rio. Essa ligação é identificada em *Menino do Rio Doce* pela proposta de inserir o menino como personagem que desenvolve a habilidade de escutar o rio como um ser racional que mostra em secas, enchentes e afogamento as manifestações sábias e inexplicáveis da natureza, em seus ciclos de vida e morte.

Partindo dessa observação, pode-se notar que os livros enfocam aspectos representativos da cultura ribeirinha, no sentido de produção representativa de experiências geradas na convivência com o rio. As ações cotidianas, nesse contexto, são contornadas poeticamente por valores gerados no relacionamento

do ser humano no contexto amazônico. As obras ultrapassam a ideia de que o conhecimento racional é a única forma de refletir sobre as relações do humano com a natureza, valendo-se da imaginação expressam o imaginário que liga o homem amazônico na sua relação com os rios. O diálogo intertextual de sentido entre as obras evidencia a rede de conexões que se constitui o texto literário. Nesse sentido, Samoyault (2008), afirma:

A literatura se inscreve com a lembrança daquilo que é, daquilo que foi. Ela a exprime, movimentando sua memória e a inscrevendo nos textos por meio de um certo número de procedimentos de retomadas, de lembranças e de re-escrituras, cujo trabalho faz aparecer o intertexto (SAMOVAULT, 2008, p. 47).

Os meninos de *O Menino e o Rio* e *Menino do Rio Doce* se reconhecem como integrantes dos rios e, os rios são como uma espécie de extensão dos meninos, não são narrativas de formas isoladas e fixas, existem pontos que possibilitam o contato com outras referências culturais. Fluem possibilidades de diálogos com outros meninos e rios, assim como há consonância entre si, viabilizando pontes ao invés de barreiras no encontro e articulação entre diferentes culturas. Como exemplo, respectivamente, os personagens Huckleberry e Tom de *As aventuras de Huckleberry Finn (1884)* e *As aventuras de Tom Sawyer (1876)* são histórias criadas a partir de experiências de juventude do autor Mark Twain pelo rio Mississipi, evocados na passagem:

Todo menino do rio
tem outro amigo do rio
que é seu amigo também
ou que do rio é irmão
como Huckleberry e Tom.
É muito grande a família que faz o rio (ZIRALDO, 1996).

O diálogo evidencia a intertextualidade e o entrelaçamento das obras com outras culturas e identidades contornadas por algum rio. De acordo com Gomes (2016), a exploração dos textos apresenta respaldo no hibridismo, abrindo interpretação pelo processo de negociação, prioriza a questão de “como” elementos culturais estão representados. Identificar o intertexto cultural é fundamental pela necessidade de interpretação do texto a partir de heranças culturais, ou seja, reconhecer as formas de representação metafóricas através das quais o homem faz a negociação das suas posições sociais. O processo de interpretação de um texto explora o intertexto cultural como referência

fundamental para novas leituras e releituras na comparação de textos lidos que levam conhecimentos para o processo de interpretação.

As obras sugerem reflexões a partir da visibilidade artística presente nas estrofes e nas ilustrações harmonizadas ao conteúdo temático. Ainda que os livros representem muitas características que dialogam com o contexto regional amazônico, não estão presas a uma única mensagem aos seus receptores, cooperam na ideologia de literatura constituída para leitores de diferentes grupos e contextos sociais, isto, leva a pensar sobre dialogismo e polifonia propostas por Bakhtin no que diz respeito ao mecanismo de relações interacionais entre textos.

Considerações finais

A intertextualidade se manifesta a partir da presença de um texto em outro texto. Essa presença se manifesta pelas relações de sentido que podem ocorrer de forma direta, por meio da citação, da referência, ou de forma indireta por meio da alusão. De qualquer maneira, essas relações se dão sempre por meio dos sentidos que se instauram a partir dos elementos que dialogam entre as obras. Nos traços intertextuais de *O Menino e o Rio* e *Menino do Rio Doce* é possível perceber como a literatura infantojuvenil na estrutura verbal e visual pode possibilitar diferentes interpretações, desde as representações regionais amazônicas no sentido cultural e folclórico à amplitude universal de representação da relação integrada do ser humano com o rio.

Todo o conjunto das obras, em seus enunciados verbal e imagético, converge para a apreensão do princípio do dialogismo como a condição de sentido do discurso literário, estabelecendo, assim, a intertextualidade por meio dos elementos temáticos que compõem a tessitura narrativa nas duas obras. A relação dos meninos com o rio nas duas obras evoca a produção de sentidos por meio da construção dos cenários, dos elementos inerentes ao contexto ribeirinho, da presença do imaginário que perpassa as duas narrativas.

Os meninos e os rios nas obras não possuem a identificação nominal e geográfica de espaços determinados, aspecto que contribui para o preenchimento dos espaços vazios do texto por qualquer leitor em diferentes tempos e espaços. Contudo, as relações de sentidos que se instauram com o contexto regional amazônico tornam-se possíveis, pelas referências a elementos marcadamente presentes no cotidiano dos ribeirinhos. Essas possíveis referências revelam-se

a partir de suas práticas sociais, representadas pelos barcos, pela sobrevivência com a pesca, bem como a partir de práticas que envolvem o imaginário coletivo, por meio da presença das histórias contadas sobre o boto e a cobra grande.

A intertextualidade existente nas obras, a partir da composição das duas narrativas poéticas compreende a necessidade de abertura às escritas contemporâneas, do reconhecimento de singularidades às infinitudes dos processos de comunicação na literatura.

Referências

ALÓS, Anselmo Peres. **Texto literário, texto cultural, intertextualidade**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 4, n. 6, março de 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz. **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade**. São Paulo: USP, 1994.

BLIKSTEIN, Izidoro. **Intertextualidade e polifonia: o discurso do plano “Brasil Novo”**. In: *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*[S.l.: s.n.], 2003.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

CAVALCANTE, Rubens. **O menino e o rio**. Porto Velho: Temática, 2017.

COUTINHO, Eduardo. O conceito de “Literatura Nacional” e a crise da identidade na América Latina. In: LÚCIO, Ana Cristina Martins; e MACIEL, Diógenes André Vieira (Orgs). **Memórias da borboleta: reflexões em torno de regional**. Campina Grande: ABRALIC, 2013, p. 27-41.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1990.

GOMES, Carlos Magno. Arquivos e intertextos culturais. **Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura**. São Cristóvão: UFS, v. 25, mai./ago., p. 113-126, 2016.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. Trad. Lúcia Helena França Ferras. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura amazônica**: uma poética do imaginário. São Paulo: Escrituras, 2001.

NITRINI, Sandra. **Literatura comparada**: história, teoria e crítica. 3. ed. São Paulo: EdUSP, 2010.

OLIVEIRA, Ivanilce; MOTA NETO, João. Saberes da terra, da mata e das águas, saberes culturais e educação. In: OLIVEIRA, Ivanilde (Org.) **Saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas**. Belém: CCSE-UEPA, 2004.

SAMOYAUULT, Tiphaine. **A intertextualidade**. Trad. Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SANDRONI, Laura Constância. **Aspectos da literatura infantil no Brasil**. Brasília: Mec, 1999.

ZIRALDO. **Menino do rio doce**. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 1996.

AS CONFIGURAÇÕES DA MULHER AMAZÔNIDA NA PERSONAGEM AMÉLIA EM *CHOVE NOS CAMPOS DE CACHOEIRA*, DE DALCÍDIO JURANDIR

Alberto de Barros Molina

INTRODUÇÃO

A obra *Chove nos campos de Cachoeira* (1941), do escritor paraense Dalcídio Jurandir, traz em sua tessitura narrativa a encenação da vida cotidiana amazônica, a partir dos dramas humanos vividos pelas personagens no espaço ficcional da vila de Cachoeira. Com o foco projetado para a atuação das personagens, o objetivo deste estudo consiste em analisar a trajetória de insurgência da personagem Amélia diante dos enquadramentos que a sociedade procura imputar-lhe. Em *Chove nos campos de Cachoeira*, a composição da personagem Amélia revela a irreverência de um perfil que rompe com os discursos sacralizados da condição de subjugada que a sociedade tentava impor devido à cor e à condição social.

Considerando essa configuração, esta abordagem analisa a obra *Chove nos campos de Cachoeira* (2011), do escritor marajoara Dalcídio Jurandir, nascido em 1909, em Ponta de Pedras, no Marajó e falecido em 1979, no Rio de Janeiro. Considerado por muitos estudiosos como o maior romancista da Amazônia do começo do século XX, recebeu diversos prêmios por sua produção literária. Com essa obra, em 1940, ganhou o prêmio *Dom Casmurro* em um concurso de romances do jornal de mesmo nome, em parceria com a Editora Vecchi. O idealizador desse concurso foi Jorge Amado, que era colaborador do periódico que também contava com escritores como Cecília Meireles, Oswald de Andrade, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Murilo Mendes e outros. Sua obra é composta de onze romances, sendo que dez delas compõem o Ciclo do Extremo-Norte: *Chove nos campos de Cachoeira* (1941), *Marajó* (1947), *Três casas e um rio* (1958), *Belém do Grão-Pará* (1960), *Passagem dos inocentes* (1963), *Primeira Manhã* (1967), *Ponte do Galo* (1971), *Os Habitantes* (1976), *Chão dos Lobos* (1976) e *Ribanceira* (1978). O escritor também publicou *Linha do parque*, em 1959, que não pertence ao Extremo-Norte.

Na narrativa dalcidiana o amazônida ocupa lugar de destaque, sendo o caboclo, o índio e o negro, dignos representantes. Para o primeiro, muito mais

que sua origem miscigenada, sua caracterização está vinculada a seu modo de vida, seus hábitos e cultura oriundos de perspectivas antropológicas, históricas e sociológicas. Mas há, além destes, o branco nativo, como é o caso da personagem Major Alberto, educado na cidade e que opta por viver longe dela. Aliás, com a mistura das culturas e a localização das comunidades cada vez mais afastadas das áreas urbanas, surge ainda a figura do ribeirinho ou beiradeiro, cuja diferenciação e origem veremos adiante.

É justamente sobre esses aspectos que esta pesquisa está voltada, mais precisamente sobre a atuação de insurgência e descolonização que a personagem Amélia demonstra, quebrando preconceitos em razão de sua origem, pouca instrução e condição financeira. Antes de se tornar “d. Amélia”, a personagem era uma simples neta de escravos que habitava aquela região como tantas outras e que havia passado por uma tragédia pessoal ao perder o primeiro filho afogado em um rio. Amélia, como tantas outras mulheres daquele espaço rural amazônico, sofreu as dificuldades inerentes a uma vida de poucos recursos, com pouca ou nenhuma instrução, recheada de preconceitos e sem qualquer perspectiva de melhora.

O mergulho poético nas águas do fazer literário de Dalcídio Jurandir

Obra de estreia do romancista, *Chove nos campos de Cachoeira* é publicada em 1941, tem sua narrativa encenada em Cachoeira do Arari, espaço onde se apresenta a história da família do menino Alfredo, mediada pela atuação do narrador que ora acompanha a perspectiva desse personagem, ora a do seu irmão Eutanázio. A atuação do narrador, com seu discurso indireto livre, traz a marca do romance moderno na composição literária de Dalcídio Jurandir. É uma estratégia composicional que marca toda sua produção literária.

A edição em análise é a sétima e foi dividida em dezenove capítulos, um a menos que a primeira edição, todos numerados e com subtítulos. Alguns deles trazem nomes das personagens femininas com destaque na narrativa. Pelas vozes e pensamentos dos narradores, descortina-se a luta pela sobrevivência em uma pequena comunidade do interior amazônico, regida pelo ir e vir das águas da região, pelas dificuldades financeiras, pelos sonhos, desejos e fuxicos que dão movimento à trama.

Em *Chove nos campos de Cachoeira* (2011) Alfredo e seu meio irmão Eutanázio dividem a função de narrador. Na condição de filho *mestiço*, Alfredo às vezes tem, ainda que em pensamento, vergonha da cor de sua mãe, para, em seguida, recriminar-se por assim ter pensado. É descrito como um garoto *ferido* e sonhador que traz consigo um caroço de tucumã, tratado como um amuleto mágico capaz de transportá-lo a qualquer lugar. Alfredo cresce sob as influências culturais dos pais, dos índios da região e de toda a miscigenação cabocla local. Nesse aspecto, o caroço reveste-se de uma simbologia que se relaciona, pelo formato arredondado, à origem do mundo. Alfredo vê, na pequena semente de palmeira, um portal de fuga onírico, empregando ao caroço de tucumã significados que remetem às culturas indígena e negra.

Alfredo tem um meio irmão com o nome, não por acaso, de Eutanázio, que lembra o termo eutanásia. Sofre com a sífilis, o que justificaria seu nome, e parece não se importar com a aproximação da morte e também com o amor não correspondido de Irene. Major Alberto é um funcionário que acumula dois cargos distintos, o de secretário de Intendência e o de adjunto do promotor público, o que faz com que os moradores lhe olhem com desconfianças. Representa uma classe dominante e colonizadora em decadência. D. Amélia, mãe de Alfredo, personagem feminina, negra e de condição econômica inferior à do marido, por sua atuação despertará a atenção de muitas personagens, seja por sua união com um homem branco de condição social diferente, seja por suas ações benevolentes diante da comunidade. Embora seu campo de atuação seja basicamente o familiar, suas ações são respostas inquestionáveis aos preconceitos impostos à mulher amazônida nas suas condições.

Dessa forma, a narrativa traduz a vivência e o cotidiano de uma realidade social e cultural amazônica. O resultado é uma produção que recria e descreve a vida de moradores comuns, com seus problemas pessoais, sociais, políticos e financeiros, utilizando-se de uma linguagem culta, poética e com expressões locais.

A água está presente, de maneira recorrente, em quase toda a narrativa de *Chove nos campos de Cachoeira*, de Dalcídio Jurandir. Através de uma composição poética em que as águas têm influência no modo como vivem os habitantes e muitas vezes determinam o que eles podem ou não fazer, Jurandir compõe o cenário que Paulo Nunes denomina de “Aqunarrativa” ou “poética das águas” (NUNES, 2001). Ao analisar a obra, Nunes ressalta que ela é “repleta de encharcados, uma estética do romance que mostra a supremacia do elemento

aquático sobre os demais elementos da natureza”¹³. Não à toa, a narrativa é permeada de palavras do mesmo campo semântico que se referem de modo direto aos rios, às cheias, aos alagados e às chuvas, ou apenas sugerido, como às vezes faz ao referir-se à “Lobato” (JURANDIR, 2011, p. 50), lancha que liga a Vila de Cachoeira do Arari à cidade de Belém.

A importância das águas nas narrativas do Ciclo do Extremo Norte é tão expressiva que estão presentes, inclusive, nos títulos de algumas delas. Em *Chove nos campos de Cachoeira* (1941), o termo “chove” faz uma referência direta, assim como o termo “rio” em *Três casas e um rio* (1958). Já nos títulos das obras *Marajó* (1947) e *Ribanceira* (1978), as referências são retóricas, indiretas, apenas sugeridas, já que a ilha de Marajó é conhecida por ser o maior arquipélago fluvio-marítimo do mundo e o termo ribanceira, em algumas acepções, faz referência à locais próximos a rios ou cursos d’água.

Os diversos recursos utilizados por Jurandir demonstram não só o domínio da língua, mas sua capacidade de, poeticamente, descrever um ambiente amazônico com propriedade de quem ali cresceu e que reconhece a importância desse fluido que dita o ritmo de vida para os amazônidas, conforme destaca a passagem de *Chove nos campos de Cachoeira* (2011):

Uma nuvem mais pesada cresceu no céu. É chover, Cachoeira fica encharcada e ele encharcado com esta doença do osso, da alma, já no outro mundo. Os campos de Cachoeira vinham de longe olhar as casas da vila à beira do rio, com desejo de partir com aquelas águas. Quando chovia, mesmo verão, quanta chuva grande, os campos ficavam alagados (JURANDIR, 2011, p.23).

O excerto faz referência à doença de Eutanázio, tão ligada a ele quanto a água para os moradores da vila de Cachoeira. A angústia que o inunda e o sofrimento que diariamente o consome são águas movendo-se conforme o ritmo que a natureza dita, entrelaçando, numa narrativa rica de significados, a vida das personagens e suas limitações ao local em que vivem.

A essa riqueza de expressões e termos que se relaciona ao universo aquoso amazônico, Nunes (2001) denomina como “aquotexto” a narrativa de *Chove nos campos de Cachoeira* (1941), já que busca, pela riqueza e variedade de expressões utilizadas pelo autor, dar ao leitor imagens dos campos encharcados. O recorrente emprego de expressões que potencializam as chuvas tais como, quando as chuvas

¹³ Disponível em: <<http://docplayer.com.br/42655672-Aquonarrativa-ou-o-encharcar-se-na-poetica-de-dalcidio-jurandir-paulo-nunes-1.html>>. Acesso em 23/11/2018.

voltavam, grandes chuvas, o tempo anunciava chuva, uma nuvem mais pesada de chuva cresceu, a nuvem de chuva ainda ameaça, depois de grande chuva, a chuva bate com violência, a chuva aumenta, a chuva cresceu, começam as chuvas, as águas invadem os campos: As águas das chuvas alimentavam o rio que, por sua vez, alagava os campos, conforme descrevem as passagens:

A chuva se prepara. Cachoeira vai ficar toda sumida na chuva. Era preciso mandar fazer a ponte. As chuvas aumentavam. O rio estava para se derramar nos campos. Feito ilha nos campos cheios, defronte do rio cheio, o chalé fica mais distante do mundo, mais longe da cidade, parecia boiar nas águas e se perder pelos campos, desaparecer pelos lagos. Que aguaceiro! Toda a noite será assim? Vamos amanhecer com a casa debaixo d'água. É o dilúvio? O dilúvio. O dilúvio. Alfredo que ouvira, repete a palavra. O dilúvio. (JURANDIR, 2011, p. 248-257-261).

A ideia da água, do encharcamento, do alagado penetra na realidade do texto por meio das palavras que o concretizam. À medida que o rio, na época das cheias, avança e engole as áreas secas, as ligações entre as diversas ilhas passam a ser feitas por pontes. O rio, nesse período, aumenta a distância entre a vila e a cidade, Belém, alterando o modo de vida dos habitantes e alimentando os sonhos de Alfredo que vê no rio, o único caminho para dar continuidade aos estudos e a uma mudança de vida. Dessa forma, para além de uma via de acesso, o rio incorpora a simbolização de outras projeções, intrínsecas à subjetividade das personagens. Nesse sentido, Nunes pontua:

A ênfase ao rio, atribuída à imaginação de Alfredo, é mais um dos ingredientes desta tessitura vérbico-fluvial. Embora não se descarte a função evidentemente prática do rio para as populações ribeirinhas da região, o que, de certa forma, se evidencia em *Chove nos campos de Cachoeira*, é que o rio constitui numa esteira de expectativas, a projeção de sonhos de personagens [...] ¹⁴

Na tessitura narrativa do romance, a chegada das chuvas aflora o sonho de dona Amélia levar Alfredo para Belém. O rio, portanto, entrecorta a miragem entre a vila encharcada e o centro urbano, a modernidade que pode ser vivenciada em Belém. Nessa oposição, os recursos estéticos utilizados por Dalcídio Jurandir em *Chove nos campos de Cachoeira* (1941), tem como foco o interior amazônico e seu contexto, as peculiaridades dos elementos que compõem o espaço encenado e as características que constituem as personagens. A descrição do cotidiano da população do lugarejo que dá título ao romance, conduz o leitor a um universo sociocultural do interior amazônico através da história da família do protagonista Alfredo.

¹⁴ idem

Insurgência e descolonização na atuação da personagem d. Amélia

As diferentes posições que a personagem Amélia assume revelam uma mulher além do seu tempo, de fortes convicções sobre os papéis que ocupa como mulher, negra, de origem pobre, mãe e esposa, uma referência que causa inveja às outras personagens femininas que sucumbem à vida medíocre em que se enquadram. A elaboração estética desse perfil projeta, segundo Candido (2010, p. 23), “o efeito de uma determinada visão da sociedade atuando como fator estético e permitindo compreender a economia do livro”. É possível reconhecer, portanto, a presença do externo tornando-se interno e atuando na construção da estrutura da obra.

Ao encontro do que afirma Candido em *A personagem de ficção* (2011), há uma indissolúvel associação entre enredo e personagens, no sentido de que, quando se pensa no enredo, simultaneamente se pensa nas personagens: “Enredo e personagem exprimem, ligados, os intuitos do romance, a visão da vida que decorre dele, os significados e valores que o animam” (CANDIDO, 2011, p. 54). Em *Chove nos campos de Cachoeira* (2011), essa associação é marcada pela atuação das personagens femininas que, protagonistas ou não, configuram-se no fio condutor da narrativa.

Os efeitos de sentidos produzidos a partir dos elementos que compõem a personagem Amélia destacam a representação de uma mulher que, diante de todas as dificuldades inerentes à região e aos costumes locais, se sobressai pela superação e atitudes não passivas diante dos enquadramentos sociais e das condições de vida comuns a todos daquela região da Amazônia paraense. A dificuldade financeira traz consequências marcantes na memória da personagem, como o narrador explica em “Viu a mãe morrer de uma recaída de papeira, sem recursos, a palhoça caindo, o pai golado na hora do enterro” (JURANDIR, 2011, p. 71), dando pistas de que d. Amélia conhecia as mazelas de uma vida dura e que se saberá, no decorrer da narrativa, estava disposta a superar.

Assim, dona Amélia configura-se na representação da mulher que ocupa um espaço de subversão da ordem social na narrativa. Por meio dessa personagem é desvelada a condição de vida das mulheres imersas em um contexto histórico de distanciamentos entre as regiões centrais e o espaço rural amazônico.

No artigo “O feminino em Dalcídio Jurandir: entre a opressão e a subversão”, Aline Santos chama a atenção para o número significativo de mulheres que, mesmo não sendo protagonistas dos romances, atuam nas narrativas e contribuem para

a construção dos dramas das personagens principais. Sobre essa representação assinala:

Na produção dalcidiana, as personagens femininas ou são oprimidas na comunidade em que estão inseridas, ou subvertem a forma como a sociedade ordena que se comportem. Sendo assim, as mulheres dos romances de Dalcídio Jurandir se deslocam em duas categorias: da opressão à subversão. Em outras palavras, podemos dizer que tal situação leva algumas dessas personagens a subverterem a ordem social em que estão inseridas, objetivando livrar-se da opressão (SANTOS, 2015, p. 05).

Sob esse aspecto, é a origem pobre de d. Amélia que lhe proporciona as condições de perceber as mazelas sociais que envolvem os moradores de Cachoeira. Apesar da incompreensão dos próprios familiares como Eutanázio, Major Alberto e do próprio Alfredo. Mas d. Amélia mantém seu papel de “d. Misericórdia”, como dizia o Major: “ – Acabas dando tudo! Tudo! És a d. Misericórdia, resmungava, impaciente, Major Alberto com os catálogos na mão. És a d. Misericórdia.” (JURANDIR, 2011, p. 86).

D. Amélia não se importava com as críticas da própria família e continuava a distribuir farinha, açúcar, leite (inclusive a tipuca, último leite das tetas das vacas, mais gorduroso e grosso), sabão, tabaco e tudo o mais que pudesse ajudar a quem estivesse precisando. Paradoxalmente, apesar das atitudes de d. Amélia para com os necessitados, a opinião de muitos a seu respeito era de que ela era uma pessoa má, como se revela em: “D. Amélia era tida em muitas casas, em Cachoeira, como uma criatura má, ambiciosa, sumítica” (JURANDIR, 2011, p.60).

Apesar da condição de subalterna lhe imputada em diversas passagens por Major Alberto, d. Amélia sempre deixou explícita sua determinação de que Alfredo tivesse a oportunidade de estudar em Belém, horizonte máximo da cultura que ela poderia vislumbrar.

O distanciamento econômico e social na relação pessoal entre d. Amélia e Major Alberto é percebido desde o início da narrativa, através das formas de tratamento entre o casal. A reverência com que d. Amélia trata o companheiro, pai de dois filhos seus, ressalta a grande barreira existente entre eles.

A opção de Major Alberto de se juntar com uma negra após a viuvez era vista, por parte da comunidade, como uma afronta, seja pela condição racial de d. Amélia, pela condição social de inferioridade econômica em relação ao Major ou ainda pela opção de convivência fora do matrimônio.

Como revela o estudo de José Elias Hage, a união de major Alberto e d. Amélia não é vista como uma ascensão social desta, mas como “um movimento social dinamicamente descendente” (HAGE, 2015, p. 104) por parte do Major, pois, em razão de um olhar racista, além de negra, d. Amélia era de classe econômica mais baixa. Esse desconforto por que passa Major Alberto na Capital fica claro quando o casal vai a Belém. Nessas ocasiões, d. Amélia e Major Alberto dormem em casas diferentes: “D. Amélia quando ia a Belém, se hospedava com sua tia e Major Alberto morava em casa de sua irmã que tinha uma filha casada com o tenente Luiz Amaral, do Exército”. (JURANDIR, 2011, p.78). Entretanto, apesar da opção de hospedarem-se em casas separadas, a estada em Belém era marcada por passeios culturais: “Major Alberto e d. Amélia iam ao teatro, aos cinemas, ao Museu, ao Bosque, aos mercados...” (JURANDIR, 2011, p. 78) o que faz parecer que diante da sociedade Major Alberto assumia uma atitude distinta daquela usual no âmbito familiar em Belém. Nesse aspecto, Spivak adverte que:

É mais uma questão de que, apesar de ambos serem objetos da historiografia colonialista e sujeitos da insurgência, a construção ideológica de gênero mantém a dominação masculina. Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade (SPIVAK, 2010, p. 67).

Se por um lado d. Amélia acata, em algumas passagens, a condição de subalternidade, da mesma forma Major Alberto também assume comportamento semelhante diante de sua família em Belém. Ao aceitar hospedar-se sozinho, longe de d. Amélia, Major Alberto sinaliza um ambíguo comportamento em relação à companheira, um adotado na vila de Cachoeira e outro em Belém, quando na casa de sua irmã. Longe de uma possível incoerência, Major Alberto apenas reflete a posição de colonizador por ser homem e de melhor condição financeira que a companheira. Embora natural da região, já que nascera em Belém, Major Alberto detinha uma condição financeira bastante favorável o que lhe facilitava um comportamento colonizador diante de d. Amélia. Tal posição, entretanto, era mais explícita quando iam a Belém e hospedavam-se em casas separadas. Sob esse aspecto comportamental de Major Alberto podemos concluir que apesar de manter um relativo domínio masculino diante da companheira em Cachoeira, abre mão de tornar-se um sujeito da insurgência diante da própria família na cidade grande.

Para d. Amélia, por ser mulher, negra e de condição financeira inferior à de Major Alberto, o posicionamento de insurgência é quase uma necessidade de não apagamento. Assim, diante de situações em que a personagem tem condições de atuação própria, ela o faz mesmo diante de reprovações do companheiro, destacando-se entre os moradores da vila que não viam com naturalidade sua união com Major Alberto.

Quase nada se sabe sobre a vida da personagem Amélia, em Muaná, antes de sua união com Major Alberto e antes de tornar-se d. Amélia. O narrador revela apenas que era neta de escrava, vivendo da maneira que era possível naquela região, mas que tinha a disposição de um homem para o trabalho e que havia “perdido um filho levado pelo sucuriçu nas Ilhas” (JURANDIR, 2011, p. 71). Também sabemos que Major Alberto a encontra cozinhando na casa de seu Jerônimo, tabelião local. Se logo na primeira descrição Amélia é a “pretinha de Muaná, neta de escrava, nascida ao pé do tear de fazer rede!” (2011, p. 71), não há dúvidas sobre as dificuldades que ela enfrentaria, seja em razão da origem humilde ou por ser negra e mulher. Por outro lado, a mesma descrição mostra-nos uma mulher determinada, de personalidade forte e que não se enquadra em um perfil feminino de tradicional delicadeza e passividade, seja porque é descrita “cortando seringa, andando pelo Bagre, perna tuíra, apanhando açai, gapuiando, como um homem” (2011, p. 71), seja por possuir “um riso inesquecível, com todos os dentes de sua boca preta” (2011, p. 71) e com o qual “Major Alberto sentia-se laçado várias voltas” (2011, p. 71). A descrição insinua que Major Alberto se vê atraído por uma mulher ativa e de personalidade própria. Isso é o suficiente para que assuma a relação ciente de que, por ser d. Amélia negra e possuir limitações econômicas em relação a ele, que a união seria objeto de comentários preconceituosos na cidade.

Não foi diferente com as filhas de Major Alberto quando estas souberam da intenção do pai em unir-se a Amélia. Esta, mesmo reconhecendo a importância que as filhas tinham para o pai, por serem filhas, em nenhum momento deixou que as ameaças sofridas ou as críticas em relação a sua condição social e racial colocassem em risco a grande oportunidade que se lhe apresentava. Foi a partir daí que “aquela pretinha [...] virou dona Amélia” (2011, p. 71) na vila de Cachoeira, mais tarde, cidade de Cachoeira. Mudou o rumo da própria história, ganhou o respeito de muitos, a inveja de outros e tornou-se, com uma personalidade simples, mas com ações e opiniões sensatas, serenas e firmes, o ponto de equilíbrio entre os que conviviam no chalé.

Mãe dedicada aos filhos e marido, d. Amélia não se omite de externar suas opiniões nem hesita em tomar decisões diante de situações tensas, seja com Alfredo ou Major Alberto. Com o primeiro, logo no começo da narrativa, após Alfredo cair no poço, d. Amélia, em um átimo, mergulha e salva o filho do afogamento. Após saírem do poço e ainda sob a tensão do acidente, ordena a Alfredo sobre o ocorrido: “- Não quero que diga nada a ninguém. Não conte nem pro seu Alberto, ouviu bem? Estou lhe dizendo” (JURANDIR, 2011, p. 16). O trecho tem a narrativa de Alfredo que explica a ordem da mãe dando como motivo o fato de que ela já havia perdido o primeiro filho para as águas. Assim, não queria que pensassem “que era destino dela ser mãe de meninos afogados” (2011).

D. Amélia representa muito mais que uma mulher, negra, neta de escravos, sem estudos e pobre, vivendo em uma região em que o preconceito e a opressão seriam as regras em um claro perfil de subjugada. Ainda assim, utilizando as poucas armas de que dispunha em uma relação conjugal que não lhe era favorável em muitos aspectos, d. Amélia com obstinada perseverança consegue se reconstruir e tornar-se uma mulher que conquista o respeito de uma comunidade por suas ações, pensamentos e determinação, ultrapassando, de forma serena e sem alarde, todas as limitações que lhe eram impostas. Forte, sempre atuando conforme suas convicções e objetivos sem nunca ter desistido, ainda que o intento parecesse distante de suas possibilidades, d. Amélia trabalhou até o último instante para tornar realidade o que parecia apenas um desejo, quebrando barreiras e revelando um perfil feminino descolonizador e, portanto, incomum naquela época e região, sem nunca ter se rendido às dificuldades relativas ao enfrentamento racial, econômico ou de gênero.

Considerações finais

Este estudo buscou demonstrar a importância da visão de um autor que recria em forma de ficção uma realidade social e cultural à qual está ligado, traduzindo em linguagem poética a vida e os problemas de pessoas comuns que transcorrem no ritmo das águas, chuvas e marés. Com personagens cujos ritmos de suas vidas estão intimamente ligados à fluidez das águas e rios amazônicos, Dalcídio Jurandir, citado como “índio sutil” pelo amigo Jorge Amado, demonstra total domínio das técnicas narrativas, alternando a narração e o foco narrativo com

descrições e dando voz às personagens, habilidades devidamente reconhecidas através dos diversos prêmios recebidos.

A escolha do autor por Amélia, uma das protagonistas, estereotipada por discursos de inferioridade, seja por ser negra, mulher e pobre, tem o objetivo de ressaltar as qualidades de uma personagem que não se rende e que rompe os valores sociais preestabelecidos. D. Amélia ganha voz de protagonista do romance, torna-se o ponto de equilíbrio do chalé, invejada e, ao mesmo tempo, admirada pela comunidade em que vive, sem que para isso tivesse que gritar, protestar ou envolver-se em conflitos.

Essa condição de resistência e subalternidade dada à d. Amélia é que constrói, na personagem, o perfil descolonizador, de negação da submissão ao desvelar, no espaço amazônico, culturas, vivências e saberes que só se constituem naquele ambiente. O verdadeiro mosaico criado por Dalcídio em sua obra de estreia demonstra a complexa teia de relações que envolvem a convivência na Vila de Cachoeira, onde se hibridizam o negro, o branco, o índio e o caboclo como elementos de uma Amazônia rica de cultura e saberes.

Referências

CANDIDO, Antônio. (et al). **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

HAGE, José Elias Pereira. **Figurações do pobre em Dalcídio Jurandir: do Chalé à rua das Palhas em Chove nos campos de Cachoeira**. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2015.

JURANDIR, Dalcídio. **Chove nos campos de Cachoeira**. Rio de Janeiro, RJ: 7 Letras, 2011.

NUNES, Paulo. **Aquonarrativa ou encharcar-se na poética de Dalcídio Jurandir**. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/prosa/post/resenha-de-chove-nos-campos-de-cachoeira-de-dalcidio-jurandir-423083.html>. Acesso em 30 Abr. de 2021.

SANTOS, Alinnie. **O feminino em Dalcídio Jurandir: entre a opressão e a subversão**. Disponível em <http://www.snh2015.anpuh.org/>

resources/anais/39/1439853391_ARQUIVO_artigo_anpuh_alinnie.pdf .
Acesso em: 29 Abr. de 2021.

Spivak, Gayatri Chakravony. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André

O ENCANTO, MAGIA E MISTÉRIO DO CAROÇO DE TUCUMÃ EM *CHOVE NOS CAMPOS DE CACHOEIRA* DE DALCÍDIO JURANDIR

Fernanda Oliveira de Souza Simões
Luciele Santos Pantoja
Juliana Bevilacqua Maioli

INTRODUÇÃO

Voltou muito cansado. Os campos o levaram para longe. O caroço de tucumã o levava também, aquele caroço que soubera escolher entre muitos no tanque embaixo do chalé (*Chove nos Campos de Cachoeira*, 2019, p.28).

A realidade é difícil de ser vivida e até mesmo contada, pois depende de um interlocutor que possui uma vivência e personalidade particular, as quais recaem sobre suas produções, por mais que se tente fazer o exercício da neutralidade, conforme atesta Candido (2004). Isto posto, a ficção é um meio de representar ao menos a realidade a partir de um prisma, que em algum momento poderá encontrar no receptor a mesma acolhida, o mesmo olhar. Para isto, muitas formas de transmissão podem ser utilizadas para que o autor direcione a narrativa a fim de gerar o efeito desejado, mesmo que seja captado de formas diferentes, pois como já foi dito, cada indivíduo é um ser possuidor de diferentes percepções.

As impressões decorrentes do cenário amazônico se estabelecem no campo subjetivo, pois este ambiente proporciona uma gama de sensações, dentre elas a do maravilhamento, diante de suas riquezas naturais e culturais. Nestas relações, verifica-se a presença tanto de elementos humanos quanto de não-humanos que dialogam entre si no âmbito insólito. Na narrativa amazônica do escritor Dalcídio Jurandir, intitulada *Chove nos Campos de Cachoeira* ([1941], 2019) o elemento faz-se caracterizado por meio do caroço de tucumã. Verificamos nesta obra a relação de encanto, magia e mistério estabelecida entre a personagem Alfredo e o caroço de um fruto comum da Amazônia brasileira.

Este fruto do tucumanzeiro, característico da região amazônica, é visto em cachos protegidos por espinhos no topo de sua palmeira, que chega a alcançar por volta de quinze metros de altura. Seu fruto apresenta um caroço grande e

preto, coberto por uma fina polpa fibrosa e alaranjada. Sua casca é amarelo-esverdeada e o interior de seu caroço é constituído de uma espécie de amêndoa de massa branca e dura, a qual é oleaginosa. Sua produção ocorre durante todo o ano e seu fruto apresenta grande valor nutritivo. Seu caroço pode ser utilizado como matéria prima para o artesanato, dentre outras formas de utilização¹⁵.

O caroço de tucumã representa uma espécie de amuleto que acompanha a personagem Alfredo no decorrer da tessitura novelesca, transportando-o para um mundo de faz-de-conta. Esta pequena semente de palmeira simboliza os desejos de um menino sonhador e inconformado com a vida que possui. Em sua interação com o tucumã, ele fantasia uma realidade diferente e distante de sua cidade, a pequena Cachoeira de Arari. A personagem sonha em estudar em Belém, uma cidade por ele imaginada.

O estudo norteia-se pelo questionamento a respeito de como a relação entre Alfredo e o caroço de tucumã é estabelecida e representada na narrativa. Para tanto, apresentamos o escritor da obra em análise, seguida de uma breve contextualização do romance. Logo após, utilizamos recortes da obra a fim de entrelaçá-los aos conceitos dos autores Irleamar Chiampi, em *O Realismo Maravilhoso: Forma e ideologia no romance latino-americano* ([2008], 2015) Alejo Carpentier em *O reino deste mundo* ([1949], 2009), dentre outros.

Ademais, verificamos que este caroço típico do cenário desta personagem se relaciona com a cultura, crença e a sociedade que o cerca, promovendo uma interação correspondente à categoria literária do realismo maravilhoso, verificada nas teorias de Chiampi. O caroço representa um mundo paralelo, cheio de encanto, magia e mistério, trazendo assim reflexões acerca do que a literatura é capaz de nos propiciar.

Dalcídio Jurandir e sua obra primogênita

O autor Dalcídio Jurandir nasceu na cidade de Ponta das Pedras, no Estado do Pará, no ano de 1909 e faleceu em 1979. Em sua história, registra-se o processo de escrita do romance *Chove nos Campos de Cachoeira* em 1929, o qual foi reelaborado em 1939 e enviado ao concurso da editora Vecchi em parceria com o Jornal Dom Casmurro em 1940. Neste concurso, Dalcídio recebeu o

¹⁵ Disponível em: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/alimentos/tucuma>. Acesso em 17 de Jan. de 2021.

reconhecimento por meio do anúncio da sua produção como vencedora em primeiro lugar. Em 1941, sua obra foi enfim publicada.

Dentre seus 11 livros escritos, dez deles fazem parte do chamado Ciclo do Extremo Norte, um *roman-fleuve* que agrega em quase todos os livros os mesmos personagens em um enredo sequencial e por vezes propensas a retornos, de acordo com o direcionamento dado pelo narrador. Em 1972 recebeu o prêmio Machado de Assis pela Academia Brasileira de Letras, concedido pelo conjunto de sua obra.

Em relação aos elementos da narrativa presentes, observa-se um narrador em terceira pessoa, o qual utiliza o discurso indireto livre de forma recorrente, fazendo também uso do monólogo interior para deixar transparecer os sentimentos permeados pelo medo, frustração, angústias, dentre outros que as personagens revelam. O narrador da tessitura muda rapidamente o foco narrativo para evidenciar as diversas personagens. Apesar disso, a escrita se mantém livre de lacunas, sem corromper ou fraturar sua unidade, enfatizando os personagens centrais da narrativa.

No enredo situado em Vila de Cachoeira, observa-se o cruzamento da história dos dois protagonistas: Eutanázio, um sujeito destituído de sonhos e objetivos que possui uma relação problemática com a jovem Irene, uma personagem que utiliza de deboches para desprezá-lo. Ela representa um desejo impossível para Eutanázio, que segue vivendo esse martirioso sentimento até o fim de seus dias.

A personagem Eutanázio adquire uma doença que se agrava no decorrer do romance, fazendo com que necessite de cuidados com relação à sua saúde. Este fato, acrescido de angústias, náuseas e perturbações, fazem dele um ser em constante tormento, marcado pela melancolia e pelo pessimismo diante da vida que o leva ao auto aniquilamento.

O segundo protagonista é seu irmão mais novo, o menino Alfredo, o qual sonha com um futuro longe de Cachoeira. O desinteresse de seu pai, o Major Alberto, a respeito de seu futuro e as dificuldades financeiras são os principais empecilhos para que seu sonho de estudar na capital Belém se realize. Alfredo possui um caroço de tucumã e com ele vive a magia, o mistério e o encanto proporcionados pela bolinha, o carocinho que o faz sonhar com um novo contexto de vida.

D. Amélia, sua mãe, é quem faz de tudo para ajudá-lo. Verifica-se que o menino tinha vergonha por ela ser preta e sentia remorso pelo mesmo motivo, pois reconhecia todo o sacrifício que fazia por ele. Acrescenta-se a isso que em

alguns trechos da narrativa Alfredo sente um leve desejo de acarinhá-la, ou seja, ele não demonstra na prática o afeto que sente, apesar de ter vontade.

Possui também um conflito interno referente ao preconceito que sente das crianças de sua idade e das pessoas que sua mãe ajudava. Em muitos momentos nota-se a individualidade relativa à sua idade, olhando para seus próprios interesses. Alfredo sente-se inferior aos que podem estudar em Belém, ao mesmo tempo em que se acha melhor que os meninos que o circundam.

O estabelecimento de uma relação conflituosa até mesmo com o carço de tucumã é percebido na obra. Em alguns momentos considera importante sua presença, em outros, gostaria de não precisar da bolinha. Em vistas disto, nos faz pensar que ele não iria querer levá-la à Belém, como se a bolinha fosse importante para ele apenas naquele contexto.

A obra possui grande número de personagens, tanto sujeitos representantes da classe economicamente elevada quanto dos subjugados socialmente, evidenciando as mazelas que se entremeciam à natureza de Cachoeira de Arari e seus aspectos socioeconômicos e culturais. Este fator é perceptível na trama que apresenta características alusivas à Amazônia brasileira em sua pluralidade.

Neste próximo tópico, nos propomos em fazer uma breve distinção entre algumas modalidades do insólito, com o objetivo de evidenciar a diferença entre as categorias mencionadas nesta pesquisa, ressaltando que existem outras categorias/subcategorias desta vertente de análise literária, apesar de não mencionarmos neste estudo.

O maravilhoso é ou não é fantástico?

Segundo Antonio Candido “[...] o sentimento de realidade na ficção pressupõe o dado real, mas não depende dele. Depende de princípios mediadores, geralmente ocultos, que estruturam a obra e graças aos quais se tornam coerentes as duas séries; a real e a fictícia” (CANDIDO, 2004, p. 39).

Ao abordarmos as categorias de análise relacionadas aos estudos do maravilhoso e do insólito nas obras literárias, faz-se necessário considerar a cultura contextualizada na obra para averiguarmos que suas facetas podem ser múltiplas. Lenira Marques Covizzi (1978), dialoga acerca destas características ficcionais, as quais são capazes de proporcionar aos leitores inúmeras sensações, tais como “o sentimento do *inverossímil*, *incômodo*, *infame*, *incongruente*, *impossível*, *infinito*,

incorrigível, incrível, inaudito, inusitado, informal” (COVIZZI, 1978, p. 26, grifos da autora). Isso nos leva à reflexão das transformações que ocorrem no âmbito literário e que refletem no contexto das narrativas.

Ao tratarmos da análise a respeito do insólito, verificamos na explanação dos teóricos as conceituações por eles engendradas para compreendermos as categorias a fim de diferenciá-las. A partir disso, buscamos embasamento nos estudos de Irleamar Chiampi (2015), dentre outros que englobam os conceitos referentes ao insólito na literatura hispano-americana. O realismo mágico, o real maravilhoso, o realismo maravilhoso e a literatura fantástica são neste texto brevemente explanados e ganham destaque nas discussões promovidas neste ensaio.

O realismo mágico, termo criado pelo crítico de arte Franz Roh, em 1925, dialoga com a realidade, tornando-a visível por meio das obras artísticas visuais, dentre outras obras palpáveis. Ele utilizou o termo para referir-se ao pós-expressionismo alemão, representado em suas produções artísticas pitorescas. Segundo Altamir Botoso (2011), a partir dos anos 30, o escritor venezuelano Uslar Pietri utilizou o mesmo termo para caracterizar os escritores hispano-americanos, o que não fez muito sentido, pois verifica-se divergências entre as características culturais de cada lugar.

Ainda referindo-se à essa categoria, Emir Rodríguez Monegal, na apresentação da obra *O realismo maravilhoso: Forma e ideologia no romance latino-americano*, da autora Irleamar Chiampi (2015), ressalta a ocorrência da utilização equivocada da categoria realismo mágico em relação às obras hispano-americanas, pois essa categoria não possui relação com as literaturas deste espaço, ao que abdicaram da utilização deste termo. Corroboramos com o pensamento dos referidos teóricos, em conformidade com o que ressalta Monegal, na obra de Irleamar Chiampi:

Não interessa definir o realismo maravilhoso apenas como movimento, ou escola de um dado momento das letras hispano-americanas, mas como um tipo de discurso que permite determinar as coordenadas de uma cultura, de uma sociedade, de uma linguagem hispano-americana. Visto assim, sua análise configura uma tipologia do discurso narrativo do nosso universo cultural que pode ser aplicado a outros discursos de outras épocas dentro da nossa história literária (MONEGAL, 2015, p.13-14).

Ao estudarmos as categorias insólitas não nos convém valorar uma mais que a outra, contudo, verificar seus termos culturais, os quais diferem-se e fazem referência ao seu lugar de origem, a particularidades, causalidades, situações e sentimentos pertinentes ao contexto hispano-americano, retratando assim a cultura de um povo.

O real maravilhoso, termo elaborado por Alejo Carpentier no prefácio de sua obra *O reino deste mundo* (2009) refere-se ao real maravilhoso americano, tecendo uma crítica a respeito da escrita literária hispano-americana que, segundo ele, possuía a capacidade de se elevar, devido sua estrutura fantasiosa e imaginária e capaz de revelar um padrão que se sobrepõe aos engendramentos advindos da cultura europeia. (CARPENTIER, 2009). De acordo com o teórico em alusão ao real maravilhoso, cita:

[...] o maravilhoso começa a sê-lo de maneira inequívoca quando surge de uma alteração da realidade (o milagre), de uma revelação privilegiada da realidade, de uma iluminação inabitual ou especialmente favorecedora das inadvertidas riquezas da realidade, de uma ampliação das escalas e categorias da realidade, percebidas com particular intensidade em virtude de uma exaltação do espírito que o conduz a um modo de “estado limite”. Para começar, a sensação do maravilhoso pressupõe uma fé (2009, p. 09).

Alejo Carpentier cria a concepção de que o real maravilhoso parte de uma alteração do real e desperta um sentimento de fé por parte do leitor. O autor afirma ainda que a realidade latino-americana é uma “realidade maravilhosa”, privilegiada e que está presente na história e na natureza do ambiente, considerando-a prodigiosa (2009, p. 10). O escritor verifica que o real maravilhoso não compreende apenas à América Latina, estendendo-se a outros países, pois os demais lugares também possuem sua fonte criativa na subjetividade. Ele atesta que na América Latina o hibridismo cultural enriquece esta categoria.

Apresentando uma visão mais acentuada acerca da categoria relacionada a um contexto latino-americano, a teórica Irlemar Chiampi, ao criar o termo realismo maravilhoso, afirma ter se inspirado em Carpentier para conceituar a categoria que dialoga com a tessitura deste lado dos trópicos. A teórica verificou, referente à história literária, que a América necessitava se redescobrir, valorizando as obras produzidas a partir do imaginário local e rompendo com as influências europeias.

Ao contrário da “poética da incerteza”, calculada para obter o estranhamento do leitor, o realismo maravilhoso desaloja qualquer efeito emotivo de calafrio, medo ou terror sobre o evento insólito. No seu lugar, coloca o encantamento como o efeito discursivo pertinente à interpretação não-antitética dos componentes diegéticos. O insólito, em óptica racional, deixa de ser o “outro lado”, o desconhecido, para incorporar-se ao real: a maravilha é (está) (n)a realidade. Os objetos, seres ou eventos que no fantástico exigem a projeção lúdica de duas probabilidades externas e inatingíveis de explicação são, no realismo maravilhoso destituídos de mistérios, não duvidosos quanto ao universo de sentido a que pertencem (CHIAMPI, 2015, p. 59).

Num jogo de revelar e obscurecer, o leitor tende a ser impactado por diferentes sensações decorrentes da experiência literária, pois em meio a suas entrelinhas, existem campos subjetivos. Observa-se que o fantástico e o maravilhoso apresentam conceitos aproximados, fator que levanta dúvidas por parte dos estudiosos que se debruçam sobre estas categorias, empenhando-se em discerni-las em suas análises literárias. A respeito disso, Chiampi atesta que:

O ponto chave para a definição do fantástico é dado pelo princípio psicológico que lhe garante a percepção do estético: a fantasticidade é, fundamentalmente, um modo de produzir no leitor uma inquietação física (medo e variantes), através de uma inquietação intelectual (dúvida) (CHIAMPI, 2015, p.43).

Diante disso, o leitor, ao se deparar com o realismo fantástico, percebe na narrativa o comportamento das personagens em contato com elementos insólitos que despertam nelas diversos sentimentos, tais como o medo, surpresa, fascinação, receio, dentre outros, o que caracteriza esta categoria.

Com o intuito único de exemplificarmos a observância do realismo fantástico em uma narrativa, utilizamos um trecho de uma das muitas obras de expressão amazônica, denominada *O Empate* (2007 [1993]), de autoria de Florentina Esteves, onde podemos constatar a representatividade dos elementos da categoria do realismo fantástico em um de seus trechos narrados no romance, a saber:

Tempos depois - não faz muito - Abelardo caiu numa armadilha, na volta da derradeira estrada. Quando foi encontrado, a onça já tinha comido a metade. Enterraram ele ali mesmo. Botaram cruz. Mas de noite ele vira alma penada e pede, a quem encontra, livrá-lo daquela cruz que carrega em paga de seus pecados. Não acreditei no começo. Mas depois eu mesmo vi a cruz caída de lado, e a sepultura com a terra toda mexida. Nunca mais passei por lá (ESTEVEES, 2007, p.10).

Averigua-se que no relato da personagem Cesário, correspondente à narrativa de Esteves, encontram-se algumas das características que nos remetem ao realismo fantástico, pois ao mencionar o elemento insólito (a alma penada de Abelardo), ele revela seus sentimentos de inquietude, dúvida e medo diante de suas crenças em relação a história que provavelmente é oriunda de uma narrativa oral a respeito da qual a personagem teve conhecimento.

Diferentemente da categoria do realismo fantástico, o realismo maravilhoso, conforme nos diz o teórico Tzvetan Todorov, apresentam-se nas “narrativas mais próximas do fantástico puro, pois este, pelo próprio fato de permanecer sem

explicação, não-racionalizado, sugere-nos realmente a existência do sobrenatural” (TODOROV, 2017, p. 58). A respeito dos elementos que compõem esta tipologia, a teórica Irlema Chiampi constata que:

Maravilhoso é o “extraordinário”, o “insólito”, o que escapa ao curso ordinário das coisas e do humano. Maravilhoso é o que contém a *maravilha*, do latim *mirabilia*, ou seja, “coisas admiráveis” (belas ou execráveis, boas ou horríveis), contrapostas às *naturalia*. Em *mirabilia* está presente o “mirar”: olhar com intensidade, ver com atenção ou ainda, ver através” (CHIAMPI, 2015, p. 48).

A narrativa de Dalcídio Jurandir nos leva a observar de forma intensa o contexto amazônico do elemento utilizado para representar o imaginário, sendo este o caroço de tucumã, citado também como “carocinho” e “bolinha” no romance: “[...] Bolinha mágica e infatigável. Era mais poderosa que a lâmpada de Aladino, que ele não conhecia. Com ela desapareciam as feridas, a pomada de boião, as palmadas de Gualdina na cidade de seu Ulisses. E assim ia fazendo de conta” (JURANDIR, 2019, p. 178). Enfatizamos deste modo a categoria do realismo maravilhoso que, conforme observa-se no excerto, possui particularidades especiais para o menino Alfredo.

Além disso, constatamos que este elemento insólito passa a representar a realidade almejada pela personagem. Em seu íntimo, Alfredo considera o carocinho um elemento resistente e incansável, tal como descrito no excerto, contudo, poderoso em sua ótica por ser um elemento que de forma alguma está alheio a seu contexto, sendo o elemento proveniente de seu ambiente.

Conforme a fala do narrador dalcidiano, “O carocinho tinha o dom do maravilhoso. Quantas vezes não fez D. Amélia, branca, casada, com o Major, cheia de cordões de ouro no pescoço” (JURANDIR, 2019, p. 314). Seu contexto real muito lhe incomodava, pois sua mãe vivia amancebada com seu pai. A personagem Alfredo constata que sua vida seria mais feliz se sua mãe tivesse outras características e ainda se a situação marital de D. Amélia fosse regularizada perante a sociedade.

Assim, o elemento maravilhoso, através de uma realidade sonhada por Alfredo, apresenta no campo insólito um novo contexto de vida. O elemento mágico escolhido pela personagem passa a contribuir com ele, sendo seu aliado e fazendo-o crer que seus sonhos podem se transportar para a realidade.

Ademais, em se tratando do realismo maravilhoso, Chiampi atesta que o sentimento que surge na personagem é de encantamento, em que o

elemento insólito presente na diegese possui um efeito de não se contrapor à personagem, mas de atrelar-se a ela. Observa-se que Alfredo, a fim de expressar seus sentimentos e pensamentos, estabelece uma relação com o universo imaginário/lúdico, ou até mesmo por meio de um diálogo fantasioso, tendo como intermediário o carocinho de tucumã.

A fim de observarmos a importância deste elemento na vida do pequeno Alfredo, destacamos algumas das conexões feitas por ele em relação ao mundo mágico, misterioso e encantado por meio dos diálogos com o elemento pertencente à sua cultura, o fruto redondo nascido na região amazônica.

O encanto, a magia e o mistério do caroço de tucumã

Ao lermos a primeira obra de Dalcídio Jurandir, fomos instigados a refletir sobre o seu objeto mágico, sendo isto algo tão comum em seu contexto, acessível aos habitantes de sua região. O tucumã é um fruto de sabor marcante, com propriedades as quais muitos desconhecem. Na narrativa, este caroço representa a resistência, misturada aos sonhos e receios.

A personagem Alfredo - que possui o mesmo nome do pai de Dalcídio Jurandir - foi inspirada no próprio escritor, sendo o seu alter-ego na trama. Esta constatação foi mencionada em muitos estudos, entre eles o de Rodrigo Mertens em *Romancista da Amazônia* ‘Mais que produto da imaginação e carência pueril, a semente de tucumã faculta interpretações que o tomam como metáfora da semântica amazônica que Dalcídio Jurandir, bem como Alfredo, seu alter-ego, jamais deixou de rever’ (MERTENS, 2011, p.5).

Alfredo, ao viver o momento mágico com o carocinho, se desliga do mundo. No convívio com o elemento em forma de círculo, nos leva a refletir na representação do ciclo da vida que carece do imaginário para se mover, despertando a esperança nos possíveis acontecimentos futuros. Ele almeja ver o seu mundo girar, mudar, seguir em frente, rumo ao conhecimento.

É a roda da vida que gira e auxilia o menino a sonhar em ser um novo Alfredo. Em seu formato, também o faz lembrar suas vivências e, dependendo da intensidade da corrida, o fará ir para frente ou para trás, ou completando a forma cíclica que o faz passar por tudo. Diante disto, percebemos que não cabe no discurso de Alfredo a frase que diz: “bom é ser criança”, pois em seu mundo real ele vive o anseio de bons acontecimentos que se mostram distanciados de seus sonhos de criança.

O carocinho exerce um poder mágico de transportar Alfredo para os mais diversos lugares, fazendo com que sua dura realidade seja amenizada pela fantasia, mistério e encanto desse elemento insólito. Ele já havia percebido que seu sonho não estava acessível, mas gostaria que assim o fosse, tanto quanto a bolinha de tucumã a girar por todos os lados, dando a todos a mesma sorte. Mas a vida se mostrava dura, tal qual o mesmo carocinho. Havia muitos caroços em seu caminho e isso o irritava.

Para Alfredo “Faltava quem o compreendesse, o animasse, o ensinasse não só a estudar, como lhe mostrar a vida. Sentia-se só, distante, imaginando sempre. Só a bolinha tomava corpo de gente, era uma amiga. Era o corpo da imaginação”. (JURANDIR, 2019, p.177). O menino sentia-se inferior devido à falta de condição financeira de sua família, o que o diferenciava dos que tinham o privilégio de estudar fora.

Rosa Assis, em seu artigo “Uma leitura do caroço de tucumã: via de sonhos e fantasias” (2004) apresenta o caroço de tucumã como “um curioso personagem, ou melhor, um elemento meio mágico, meio mítico” (ASSIS, 2004, p. 23). O mesmo é apresentado em toda obra como um constante companheiro de Alfredo, nos momentos em que o menino se sente triste, sozinho e desesperançoso em seu desejo de sair de Cachoeira do Arari. A teórica Assis faz referência a uma entrevista concedida em Belém do Pará (1976) a Antônio Torres, Haroldo Maranhão e Pedro Galvão, em que o próprio autor discursa acerca do papel da semente, exercida no romance:

[...] **o caroço de tucumã**, jogado na palma da mão de Alfredo **levava o menino ao diálogo com sonhos, e ambições e miragens**. Esse jogo solitário, no campo ou debaixo do ingazeiro, se tornou em fermento romanesco. Do grelo no caroço pobre brotou Chove nos Campos de Cachoeira, matriz de toda a obra. Com o tucumã na mão, foi capturando almas, cenas, figuras, linguagem, coisas, bichos, costumes, a vivência marajoara que ressoa, miudinho como num búzio, em dez volumes (JURANDIR apud ASSIS, 2004, p.25, grifo nosso).

Conforme o próprio autor, o carocinho dialogava com o menino acerca de suas ambições, tanto que o caroço de tucumã perpassa os dez volumes da obra de Dalcídio, brotando em cada romance com um novo fôlego, um novo contexto, uma nova mentalidade, um ser em transformação. A forma de representar o povo marajoara, sua fauna e flora, seus cenários, a linguagem utilizada e seus costumes, dentre outros, são elementos referenciados em todas as narrativas que compõem o Ciclo do Extremo Norte.

A imaginação do jovem Alfredo é presença constante no romance. Por meio de seus sonhos, o menino cria as mais diversas aventuras, realiza seus desejos, é

curado de suas enfermidades e prossegue à espera de uma vida a qual considera ser ideal, bem diferente de sua realidade. No realismo maravilhoso é possível refletir acerca das questões sociais, contrastando-as com contextos ideais imaginados, conforme observamos nas vivências do menino Alfredo, ao que lemos:

Dentro do carocinho bem redondo não muito leve nem também pesado, se escondiam todos **os poderes do sonho, toda a graça do maravilhoso**. Carocinho na palma da mão saltando no ar era toda a vida solitária de Alfredo, lhe tirando as tristezas **lhe dando a presença de um colégio** onde pudesse apagar a figura do Tales e não ir buscar no mercado o quilinho de carne (JURANDIR, 2019, p. 321, **grifo nosso**).

O carocinho assumia o papel de companheiro e de amigo de Alfredo. Ele tinha o poder de fazer Alfredo viajar, se transmutar para outro lugar, distanciando-o de sua dura realidade. Sem o seu caroço sentia-se só e o desejo de se mudar para Belém o deixava cada dia mais ansioso e angustiado, não encontrando satisfação em morar em Cachoeira do Arari. Apesar de observarmos uma interação sobrenatural entre Alfredo e o caroço de tucumã, nota-se que para ele, é uma relação natural, a qual faz parte de seu cotidiano.

Conforme Chiampi (2015) o natural e o sobrenatural possuem uma relação conjuntiva. O caroço faz Alfredo transpor a barreira das impossibilidades, alimentando nele a crença que luta para ter fé, para permanecer sonhando, mesmo duvidando. A crença muitas vezes nos leva a um rito, que por ora acende, ora apaga-se a fé. É nesse entremeio que Alfredo constitui seu relacionamento com o carocinho.

Eutanázio sentiu as primeiras chuvas batendo no chalé e se lembrou das marchas no inverno, para Alfredo fez a sua bolinha trabalhar com mais ardor e magia durante as festas. Fez Major Alberto dar muitas moedas na bandeja das moças quando vieram tirar esmolas. O pai de Tales deixara na bandeja uma nota de dez mil-réis. A bolinha fez Alfredo ficar crescido e ganhar argolinha na tarde da procissão. Arrematou aquele peru gordo que seu Paiva apregoava, olhando para um e outro, mordendo a ponta do charuto. Sem a bolinha viu o Palmares arrematar depois de uma luta de lances com o Cachoeira Sport Clube, corbeille de flores. Uma disputa de honra para quem desse mais e Paiva tinha a voz cansada: duzentos... duzentos e cinco... e dez... e vinte... e trinta... Mordia o charuto. Alfredo torcendo pelo Palmares, olhando o Joanico que, com um simples levantar de sobrelance, fazia o lance. Ó, se naquela noite no arraial, tivesse o carocinho! E como desejou que na Missa do Galo houvesse a ceia da Meia-Noite em sua casa, como tinha na casa do pai do Tales de Mileto, na casa do Jovico, na casa do Delfim, na casa do Promotor Público. Seu carocinho foi lá em cima e caiu com a ceia posta na varanda. Eutanázio, já bom, picando devagarinho, meticulosamente as fatias de peru, mastigando com as gengivas, as bochechas empapuçadas (JURANDIR, 2019, p. 320-321).

No trecho acima, verifica-se que os sonhos de Alfredo fazem referência não a algo supérfluo, e sim a uma mesa repleta de alimentos nos dias festivos, tal qual havia nas casas dos habitantes com melhor condição socioeconômica de sua cidade. A bolinha mágica logo o fazia imaginar a fartura em seu lar, além de curar seu irmão, de acrescentar mais ofertas às pedintes. Também o faz imaginar-se adulto, fumando charuto, sendo contemplado no arremate do desejado peru.

No mesmo trecho, nota-se que quando se encontra desacompanhado da bolinha, sua sorte transforma-se em azar. Sem a bolinha, acredita não ser possível imaginar. As condições de Alfredo eram precárias. Em sua cidade as possibilidades estavam apenas nas folhas de jornais.

Por isso Alfredo se achava doido para sair de Cachoeira, ir para o colégio. O Anglo-Brasileiro era já um sonho perdido. Existia na bolinha. Queria fugir daquela perseguição de encher sacos sujos com a farinha do armário que D. Amélia mandava. Dar pratos cheios de resto de comida, sua roupa velha, acompanhar a mãe pra tratar de alguma criança de barriga dura e com febre naquelas barracas fedorentas (JURANDIR, 2019, p. 246).

Na companhia do caroço de tucumã, a inventividade aflora. Ele se põe a criar seu próprio mundo, seu pequeno globo particular, seu espaço encantado. O ensino era algo fantasioso. A realidade que queria viver não era como a que vivia. Era então vivida na fantasia do nada faltar, da capacidade de imaginar repetidas vezes algo melhor, e a imaginação seguia rodando e rodando para que o sonho continuasse, para que em seu mundo misterioso pudesse ter a sua vida, ainda que mágica, por meio de fantasias.

Mas é bom, quando no escuro, dentro da rede, a bolinha sobe e desce na palma da mão. Assim dá um encanto maior, varinha mágica, varinha de condão que as fadas invejariam. Os meninos do mundo inteiro não conhecem o carocinho de tucumã de Alfredo. As fadas morreram. O encanto vem dos tucumanzeiros da Amazônia. O carocinho tem magia, sabe dar o universo de Alfredo (JURANDIR, 2019, p. 317).

Na obra, o realismo maravilhoso revela-se pelo fato de que Alfredo é transportado a outro mundo, principalmente quando acometido de sentimentos conflituosos em decorrência de situações vividas em sua família. Chiampi nos mostra que “o verossímil do realismo maravilhoso reside em buscar a reunião de contraditórios, no gesto poético radical de tornar verossímil o inverossímil” (2015, p. 168). Essa característica de efeito na obra é observada em vários

trechos, em que o inverossímil é trabalhado com encantamento, onde a realidade se transfigura no universo insólito presente na composição da narrativa.

Em certo ponto Alfredo sente-se envergonhado por ter seu carocinho, isso é para os outros um mistério, que ele não deixa ser revelado, é algo íntimo entre ele e a bolinha. Chiampi cita que o realismo maravilhoso tem a função de “[...] representar as coisas concretas e palpáveis, para tornar visível o mistério que ocultam [...]” (CHIAMPI, 2015, p. 21).

Assim é a interação de Alfredo com o carocinho, uma relação ocultada aos demais. Algo que se relaciona com o seu mundo imaginário e particular. Desta forma Alfredo pode expressar o que sente, livrando-se de repreensões e prováveis julgamentos.

Alfredo correu e foi buscar um caroço de tucumã. Começou a ver todos os passarinhos no chalé dançando uma dança esturdia com Mariinha no soalho. D. Amélia resolveria explicar a doença de Eutanázio.

E distraído, com o caroço pulando na mão, começou a falar bem baixinho, quando tão de repente aquela mão lhe tocou muito de leve no ombro.

— Falando só, hem?

O caroço deslizou pelo braço e rolou para debaixo da escada como se compreendesse o susto e a vergonha do menino que ficou frio e teve um desejo de morder a mão de D. Gemi, quebrar-lhe a cabeça com o caroço.

— Sua mãe está?

Alfredo sem responder foi logo chamando a mãe (JURANDIR, 2019, p. 28-29).

Nesse episódio, podemos analisar que o maravilhoso é visto aos olhos apenas de Alfredo, um menino que cria o seu mundo, no qual os eventos extraordinários acontecem, mas ao mesmo tempo se sente desconfortável em dividi-lo com outras pessoas. Alfredo possui uma relação misteriosa com o carocinho, porém não revela esta forma de lidar com o caroço a ninguém, pois é uma interação baseada em sua crença, ao que muitas pessoas poderiam não compreender da mesma forma que ele, sendo este um fator que o intimida a explicar tal relação.

Em sua imaginação, o impossível torna-se totalmente verossímil. Assim tudo lhe foi possível por meio da idealização de um futuro em que sua educação seria levada à sério, com um melhor sistema de ensino e com professores capacitados, o que para ele só seria permitido quando fosse para a capital Belém.

Considerações finais

Ao confrontarmos as modalidades pertencentes às categorias de análise insólitas, pode-se observar os fatores que as diferenciam para que haja enfim a definição da categoria em questão. Por mais que elas possuam semelhanças, notam-se particularidades pertencentes a cada uma delas, conforme os conceitos estabelecidos nas teorias apresentadas.

Olhar para o mundo utilizando elementos voltados à imaginação, às crenças e à fé é uma forma diferente de refletir sobre os fatos do cotidiano, utilizando o imaginário característicos do nosso continente. Nossa história, permeada de estereótipos e misticismos, necessita ser revelada, ainda que travestida pelo realismo maravilhoso para mostrar a realidade, sendo uma estética utilizada através de alegorias. Por meio da fantasia é possível recriar através do olhar dos escritores toda nossa história e nosso hibridismo cultural.

Conclui-se então que a categoria do realismo maravilhoso é um campo aberto para os autores, os quais podem utilizar sua escrita como uma ferramenta que nos faz refletir acerca de uma sociedade ao mesmo tempo que nos leva a imaginar novos contextos, tal qual fez Dalcídio Jurandir, nos levando a sonhar junto com o menino Alfredo e seu amuleto amazônico.

Assim é a literatura, tal qual o carocinho de tucumã, recheada de encantos, cheia de magia e mistérios. No mundo maravilhoso da escrita, tudo é possível, inclusive uma literatura povoada por heróis, guerras, paisagens, mocinhas, vilões, monstros e muitos outros elementos que incorporam o insólito em nosso cotidiano e nos deixam vagar por um universo encantado, mágico e misterioso.

Por fim, ao tentar expressar a relação existente entre o menino e seu carocinho de tucumã, vemos que Dalcídio Jurandir em sua singularidade e sensibilidade traduz em sua escrita o que carrega em sonhos todas as crianças. Remete-nos à nossa própria infância, sempre almejando algo melhor, sonhando com melhores condições de vida e de oportunidades.

Referências

ASSIS, Rosa. **Dalcídio Jurandir, uma leitura do caroço de tucumã:** vias de sonhos e fantasias. Asas da Palavra. Belém, Unama: V.9, n. 1, 2004. Disponível em: <http://revistas.unama.br/index.php/asasdapalavra/article/view/1894/1055>. Acesso: 22 de nov. de 2020.

BOTOSO, Altamir. O realismo maravilhoso no romance O mundo alucinante de Reinaldo Arenas. **RevLet** – Revista Virtual de Letras, v.03, nº01, jan./jul, 2011.

CANDIDO, Antonio. Dialética da malandragem. In **O discurso e a cidade**. São Paulo: Duas Cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

CARPENTIER, Alejo. **O reino deste mundo**. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2009.

CHIAMPI, Irleamar. **O Realismo Maravilhoso:** Forma e ideologia no romance hispano-americano. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

ESTEVES, Florentina. **O Empate**. Rio de Janeiro: Oficina do Livro, 2007.

JURANDIR, Dalcídio. **Chove nos campos de Cachoeira**. 8ª ed. – Bragança: Pará.grafo Editora, 2019.

JURANDIR, Dalcídio. In: ASSIS, Rosa. **Dalcídio Jurandir, uma leitura do caroço de tucumã:** vias de sonhos e fantasias. Asas da Palavra. Belém, Unama: V.9, n. 1, 2004.

COVIZZI, Lenira Marques. **O insólito em Guimarães Rosa e Borges**. São Paulo: Editora Ática, 1978.

MERTENS, Roberto S. Kahlmeyer. **Romancista da Amazônia**. In: *O Globo*. Rio de Janeiro, diário, 24/12/2011. Caderno Prosa & Verso. p.5. Disponível em: <http://literaturavivencia.blogspot.com/2011/12/prosa-verso-o-globo-24-de-dezembro-de.html>. Acesso em 19 de Jan. de 2021.

RODRÍGUEZ MONEGAL, E. Apresentação. In: CHIAMPI, Irlemar. **O realismo maravilhoso: forma e ideologia no romance hispano-americano**. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2015, p. 9-14.

TUCUMÃ. **Portal São Francisco**, 2021. Disponível em: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/alimentos/tucuma>. Acesso em 17 de Jan. de 2021.

TRÊS CASAS E UM RIO, DE DALCÍDIO JURANDIR, *UMA LEITURA INICIAL À LUZ DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO.*

Aldizete Silva Souza

INTRODUÇÃO

Como é sabido, o leitor é peça importante na construção de sentidos em uma obra, apesar dos estudos literários anteriores ao século XX desconsiderarem essa participação. O leitor, quando se apropria de uma obra, é capaz de desvendar as lacunas deixadas pelo autor, até mesmo fazer possíveis descobertas apenas com elementos não desenvolvidos em sua totalidade. Essa relação dentro da narrativa, por exemplo, é trabalhada pela perspectiva da estética da recepção, na qual se verifica um jogo entre leitor e escritor que participam de referências distintas, mas que jogam no mesmo campo, sendo o leitor o responsável por preencher o vazio deixado no texto.

Para contribuir com essa teoria, o artigo em estudo aponta sobre essa relação: alguns índices sobre a figura do leitor e suas possíveis interpretações da obra *Três casas e um rio*, do paraense Dalcídio Jurandir. Esse é o terceiro romance do autor no qual faz um panorama social e psicológico do povo de Marajó, que traz em sua tessitura a saga do menino Alfredo em estudar em Belém. No estudo em questão buscou-se respostas para a questão: em *Três casas e um Rio*, é possível apontarmos possíveis preenchimentos de lacunas pelo leitor? Presume-se que na narrativa há elementos que permitem o diálogo teórico com a proposta da Estética da Recepção.

Os procedimentos adotados para a produção desse artigo alicerçam-se nos princípios da pesquisa bibliográfica. Para a realização desse estudo, foi efetivada uma leitura da obra *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção* e do romance *Três casas e um rio*. Logo após, uma descrição dos conceitos com os elementos que serão trabalhados como embasamento e uma indicação das temáticas trabalhadas no livro que se adequassem ao objetivo proposto. Com base nisso, objetivou-se ler a obra a partir da Teoria da Estética da Recepção.

Dalcídio Jurandir é um dos grandes representantes da literatura Amazônica, nascido em Ponta de Pedras, na ilha de Marajó, no Pará, traz em suas obras

o contexto do povo ribeirinho. Em sua trajetória literária encabeçou o projeto intitulado Extremo Norte no qual faz um panorama dos costumes e tradições marajoaras. Esse projeto reúne dez romances: *Chove nos campos de Cachoeira* (1941), *Marajó* (1947), *Três casas e um rio* (1958), *Belém do Grão-Pará* (1960), *Passagem dos inocentes* (1963), *Primeira Manhã* (1968), *Ponte do Galo* (1971), *Os habitantes* (1976), *Chão dos Lobos* (1976) e *Ribanceira* (1978).

A análise usou como aporte teórico a obra *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*, de Luiz da Costa Lima, que traz estudos do teórico Hans Robert Jauss.

A obra: elementos interpretativos

O romance *Três Casas e um Rio*, terceiro livro do ciclo do Extremo Norte, que reúne um total de dez livros, foi lançado em 1958 e faz um panorama de três casas banhadas pelo mesmo rio. Alfredo luta para ir estudar em Belém; Lucíola, antiga babá de Alfredo, desenvolve um sentimento de posse pelo garoto; e Edmundo Menezes, descendente de uma rica família de latifundiários, luta para buscar uma identidade própria. No romance, Dalcídio liga essas três vidas de maneira brilhante e poética, fazendo um panorama social e psicológico dos moradores da vila de Cachoeira do Arari, na Ilha de Marajó.

Assim, o narrador envolve o leitor que busca acompanhar o desenrolar das três vidas citadas, fazendo com que haja uma interação entre aquele que narra e aquele que irá ler. O título é apresentado como um elemento chave propenso à interpretação do leitor, que ao longo do romance vai buscar pistas para associar o título *Três Casas e um Rio* com os elementos da narrativa. O narrador não deixa implícita essa associação, mas ao longo da narrativa o leitor é levado a fazer essa relação com os personagens que são trabalhados. As casas, ligadas ao rio, nos remetem ao universo marajoara recriado por Dalcídio Jurandir em todo ciclo, os dez que já foram citados no início.

No penúltimo capítulo, pode-se concluir que as três casas do título dizem respeito ao chalé, a casa do Alfredo, a casa velha, de Lucíola Saraiva, e a casa grande de Marinatambalo, casa dos Menezes, família de Edmundo. Nesse momento, percebemos a relação das três vidas desenvolvidas ao longo do enredo, com as três casas, que ultrapassa o plano real e atinge o plano simbólico, das moradas internas. São personagens com conflitos internos que se entrecruzam ao longo da narrativa, ficando essa tarefa de associação para o leitor “os textos [...] tampouco

são figuras plenas, mas, ao contrário, enunciados vazios, que exigem do leitor o seu preenchimento. Este se realiza mediante a projeção do leitor.” (LIMA, 1979, p. 50). As possíveis projeções atribuídas à obra pelo leitor demonstram que toda a obra de arte nunca está fechada de fato, pois sempre dentro das possibilidades ela é “[...] aberta, isto é, passível de mil interpretações diferentes [...]”. (ECO, 2007, p. 40). Assim, o leitor com o olhar atento consegue identificar e desvendar um possível vazio deixado pelo narrador, dentro da perspectiva do enredo.

Seguindo com as possibilidades de interpretação do leitor no romance, tem-se a organização dos capítulos, os quais não são intitulados, mas que em uma possível visão do leitor, poderiam ser. São quatorze capítulos, e alguns, seguindo o enredo, poderiam ganhar títulos específicos, como a tragédia da borracha, vivida pelo padrinho do tio do Sebastião e por este quando criança. Essa passagem do ciclo da borracha é representada no romance de forma rápida, aflorando a imaginação do leitor em torno desse acontecimento, que já foi retratado e estudado por vários autores.

O episódio retrata o caminho e tragédia de vários imigrantes que partiram para o seringal em busca de uma vida melhor, no auge do ciclo da borracha. Essa passagem é descrita por meio da memória do tio de Alfredo, que conta a trajetória vivida pelo padrinho nas matas do Amazonas. Sebastião busca sua memória de criança e conta cada detalhe do percurso feito por ele e o tio.

O padrinho não explicou nada. Sentado no chão, mordido de mosquitos, orelha cheia do zumzum dos bichos, o menino via o padrinho com a machadinha golpeando a árvore, a aplicar a tigelinha no tronco, tal como viu, uma noite, a sua tia aplicar a ventosa na barriga de um velho que gemia. Teve uma interrogação muda: as árvores não sentiam dor com isso, não parecia doer? (JURANDIR, 2018, p.100)

Perdida a borracha, o padrinho se apaixonou, de não levantar a cabeça. Pois havia caminhado anos naquelas estradas do seringal, defumando, contando as peles, moído de mosquito e febre, varado de espinhos e lá se foi tudo pela cachoeira abaixo. Tentou, depois, por desgosto ou por saudade da roça que abandonara em Ponta de Pedras plantar tabaco que subira de preço naquela época [...]. Depois, juntou-se com uns seringueiros que vinham fugindo de um seringal brabo, uns com febre, outros com a perna tremendo, aqueles contando horrores. Andaram atravessando corredeiras, seringais, acossados por pium, sezão e fome. Um dia, saíram num rio largo. Atracado ao trapiche, carregando borracha (...) (JURANDIR, 2018, p.102).

Nesses excertos do romance, o narrador não faz referência à organização do seringal, assim como nas páginas dedicadas a esse período, cerca de seis no total, mas sim, retrata a vida desses homens (seringueiros), que saíram de suas terras

com o propósito de melhorar de vida, sonho cultivado pelo tio de Sebastião, e retrata também a pobreza vivida por ele na roça. Em relação à trajetória dos seringueiros que deram suas vidas em busca de enriquecimento, Lima aponta:

Grande parte deles teve que enfrentar problemas – como ataques de indígenas (que defendiam a invasão de suas terras, ou buscavam recuperar suas mulheres roubadas); animais peçonhentos e outras feras capazes de estraçalhar o homem, como onças; doenças como impaludismo, febre amarela, dentre outras dificuldades narradas nas cartas que os seringueiros conseguiam enviar a seus familiares (...). (LIMA, 2014, p.200)

Esses são apenas alguns dramas vivenciados por esses homens, que tinham sonhos e foram em busca do paraíso, na esperança de enriquecimento que nunca acontecia, pois eram explorados e sempre se endividavam mais. Um cenário corriqueiro nesse período que é trabalhado no romance. Assim, as informações em torno do ciclo são suprimidas na qual cabe ao leitor fazer a associação dos processos em torno dessa questão, como a organização do seringal.

Um outro capítulo que podemos relacionar à recepção do leitor seria o momento em que Alfredo ficou sem enxergar, poderia ser intitulado como o período de cegueira de Alfredo, na qual uma inflamação dos olhos obrigou o menino a recolher-se durante dias no chalé “De olhos vendados, febril e atento a tudo, ante a ameaça da cegueira, imaginava ao pé da rede a irmã cega de Muaná” (DALCÍDIO, 2018 p.83). Foram dias de tristeza e reflexão para o menino “Sofria agora também por não ver refletida no teto a água da enchente[...].” (DALCÍDIO, 2018, p.83). Tudo que era motivo de reclamação nesse momento tornou-se importante, Alfredo vivia pedindo para mãe que queria ir estudar em Belém, que a ilha não era seu lugar. O momento de cegueira aflorou ainda mais a imaginação do menino.

Diziam que, no velho cemitério da vila inundado, os caixões boiavam. Por certo, os cadáveres saíam pelo portão, dispersavam-se pelo campo, chocando-se nas cercas do Dr. Lustosa. Procuravam voltar as suas casas, batendo embaixo do soalho, ganhando o rio, rodando no redemoinho da corrente, atacados pelo cardume das piranhas, enroladas pelos sucurijs, repelidos pelos jacarés. Encontravam botos que se afligiam para salvá-los e se esforçavam em atirá-los no mangal da beirada. (DALCÍDIO, 2018, p.84)

Identificamos no romance o contexto do imaginário popular, no qual são narrativas contadas por personagens. Neste capítulo, o narrador direciona o leitor para o campo da imaginação, ganhando ar de mistério no ambiente da ilha. A questão da cegueira do menino, a princípio, encaminha para uma simples inflamação,

que não tem grande importância no enredo, mas se o leitor relacionar os fatos e acontecimentos seguintes à leitura, pode-se encaminhar para uma interpretação do fato, por exemplo, quando há ausência de luz exterior, a luz interior se sobressai.

Assim, os dias de escuridão de Alfredo serviram para clarear o que o menino não enxergava e valorizava em relação às coisas ao seu redor, como o alcoolismo da mãe, que só foi descoberto após esse período “Alfredo entrou na despensa e tropeçou numa porção de garrafas espalhadas no soalho (...) puxando-o para o seu colo e o acariciou com aquele ardor de bêbada e de louca” (DALCÍDIO, 2018, p.257- 259). Dessa forma, ele tece suposições que antes estavam ocultas ao seu redor. “Que bom os pés nus na terra depois de tantos dias no chalé, tantos dias de solidão e pano preto, em que se encolhia como um embuá. Que delícia ver a terra desalagada, se enxugando” (DALCÍDIO,2018, p.95). O narrador deixa a questão da cegueira para ser interpretada pelo leitor.

Já o capítulo sete dedicado à fazenda Marinatambalo poderia ganhar o título de o “reino de Marinatambalo”. Nesse episódio, a narrativa ganha mais força no plano do imaginário, no qual o leitor é levado a imaginar as coisas relatadas em volta da fazenda que ganha aura sobrenatural na visão dos que moram nas proximidades “[...] este estava quase certo de que era aparição. Nunca tinha visto uma carruagem senão nos catálogos do pai. [...] carros daquele tipo serviriam apenas para conduzir enterros, surgiam dos cemitérios, andavam rondando nas histórias de fantasmas” (DALCÍDIO,2018, p. 282). Após o desmaio da mãe, que estava sob o efeito do álcool, Alfredo fugiu para a fazenda lendária, o menino achou que a mãe havia morrido “[...] caiu de costas no chão, como um cadáver” (DALCÍDIO, 2018, p.260). Assim, com vários acontecimentos na vida do menino, a morte da irmã, o desejo de ir estudar em Belém, a morte de Eutanázio, o irmão, e o alcoolismo da mãe, foram decisivos para a fuga. Nesse momento o caos interno vivido pelo menino é revelado, esses conflitos são trabalhados pelo narrador deixando lacunas para serem completadas pelo leitor.

De acordo com Jauss (1979, p. 69), “A experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético na compreensão fruidora e na fruição compreensiva”. Assim, o leitor é levado para dentro da obra e vivencia o efeito estético que seria sair da sua condição real e refletir sobre os acontecimentos na narrativa. O reino de Marinatambalo cria esse efeito no leitor, uma vez que representa momentos de autodescobertas e compreensão na visão de Alfredo, que não fica implícito para o leitor que não possui o olhar estético. Em relação aos conflitos internos na infância, Bruno Bettelheim associa aos contos de fadas.

[...] esses contos, num sentido bem mais profundo do que qualquer outro material de leitura, começa no ponto em que a criança efetivamente se acha em seu psicológico e emocional. Falam de suas graves pressões interiores de modo que ela inconscientemente compreende e, sem menosprezar as lutas íntimas mais sérias que o crescimento pressupõe, oferecem exemplos tanto de soluções temporárias quanto permanentes para dificuldades prementes. (BETTELHEIM, 2007 p.13).

Considerando o caos vivido por Alfredo podemos relacionar a teoria de Bettelheim, na qual a criança a todo momento é conduzida para mudanças de emoções. Sendo assim, Dalcídio ao representar a fuga do menino para a fazenda, no qual enfrenta uma floresta fechada e com ar sombrio, representa um ato de coragem, que associado aos contos de fadas demonstra conflitos sendo sanados. Um exemplo é quando Alfredo retorna para a vila, se recolhe no seu quarto e não conversa com a mãe sobre o episódio, pois ainda existem conflitos internos, um deles é ir morar em Belém, assim o menino planeja mais uma fuga, dessa vez pelo rio rumo à capital.

Seguindo com os horizontes interpretativos, o narrador retoma o ciclo da borracha em outro momento da narrativa, mais uma vez esse episódio não fica explícito, deixando a cargo do leitor fazer essa associação com os fatos lembrados na alusão ao período áureo do ciclo. Assim, Lucíola Saraiva apresenta, por meio de sua memória, uma grande festa com direito à cerimônia de caça, uma das últimas, na fazenda Marinatambalo (antigo nome da Ilha de Marajó), que pertencia à família dos Menezes, uma das mais ricas e importantes do local.

Em setembro de 1910, recordou Lucíola, dr. Meneses resolvera festejar, na fazenda, o regresso das duas filhas que estudavam na Inglaterra. Para pasmo de toda Cachoeira, Lucíola e irmã foram convidadas. Por que seria? Os Meneses, como ninguém, selecionavam as suas festas mandando vir a maioria dos convidados da capital. D. Rosália, que imediatamente entrara a preparar as “meninas”, falava no seu velho conhecimento com o dr. Meneses, nas suas “relações da cidade”. Empenhou todo o montepio do mês no enxoval, a fim de que “as meninas” não fossem fazer figura à-toa no meio de tantas pessoas finas de Belém. (JURANDIR, 2018, p.273).

Lucíola parou sob a recordação mais viva de Marinatambalo. O bosque era como um parque de cidade. Latadas de jasmineiros ao centro envolviam a área onde ficavam os balanços e o coreto. Junto a uma latada, dr. Meneses mandara colocar uma estatueta de mármore que simbolizava a Prosperidade, dizia ele. No pavilhão embandeirado, reluziam armas e todos os apetrechos para a caça. E por tudo isto, voando e gritando, uma grande arara azul que pousava nos ombros do fazendeiro, na cabeça da estátua, como uma ave propiciatória. (JURANDIR, 2018, p.273).

Ele inventara aquela caçada no bosque e no balçado onde havia jacaré. “Uma caça à fantasia”, pilheriava, no meio dos cavaleiros que aprontavam as mochilas, comiam pão e exibiam as armas como adornos. As moças vestiam roupa de homem. (...) Tratava-se de caçar pacas e capivaras numa ilha cerrada próxima ao bosque onde havia também porco-do-mato. Depois era a matança de jacarés (...). (JURANDIR, 2018, p. 274)

Esses momentos representam o período de glória na fazenda Marinatambalo, fruto dos benefícios do ciclo da borracha. A família Menezes, na narrativa, representa a população que desfrutava desse momento áureo da borracha, com festas, viagens e com grande patrimônio. Apesar de representar riquezas para alguns, para grande parte da vila de Cachoeira, tudo continuava normal. “A Literatura Brasileira, como outras literaturas, reflete em suas produções literárias o contexto histórico, social e cultural no qual foi produzida, fazendo assim uma releitura dessa realidade através da ficção.” (PACHECO, 2014, p.1). Logo, a narrativa traz, no seu enredo, um contexto histórico, social e cultural de total importância para o desenvolvimento da região norte, principalmente para as cidades de Manaus e Belém, que foram as capitais mais desenvolvidas na época, levando alguns benefícios para as regiões e ilhas mais próximas. Um contexto, de exploração e sofrimento, representado nas obras de vários autores, como Euclides da Cunha, considerado um dos pioneiros a retratar essa conjuntura social.

Dessa forma, as possibilidades de interpretação do leitor em relação à narrativa representam possibilidades de interpretação que são construídas com uma sequência de significados dialogados entre a obra, o escritor (narrador) e o leitor.

Considerações finais

O estudo em questão buscou apontar alguns direcionamentos numa análise interpretativa entre a obra *Três casas e um rio*, de Dalcídio Jurandir, e o leitor, elemento da Teoria da Estética da Recepção, abordado, especificamente, na obra *A literatura e o Leitor: textos de Estética da Recepção*.

Dessa forma, a narrativa *Três Casas e um Rio* proporciona ações interpretativas que demandam uma organização ativa do leitor, uma vez que esse é envolvido na narrativa e dentro das suas possibilidades cria um contexto interpretativo para as situações apresentadas. Dalcídio deixa a obra aberta para introduzir o leitor na construção de determinadas situações, assim criando uma rede entrelaçada,

na qual o leitor mergulha na obra e segue os caminhos apresentados dentro do mundo ficcional de acordo com sua bagagem literária e interpretativa.

A Teoria da Estética da Recepção trabalha com a representação do leitor, que é peça importante na atribuição de significados. Assim, todos os elementos são fundamentais no processo de construção na obra. O escritor, a obra e o leitor estão relacionados, pois um não tem sentido sem o outro, é como um jogo em que todos têm participação importante no campo, no caso do estudo em questão, todos representam uma parte na construção do romance, pois o romance é aberto para preenchimentos de lacunas deixadas pelo autor. O leitor possui papel importante dentro do romance, seu olhar interpretativo faz a narrativa funcionar, as perspectivas dos leitores dentro do enredo ganham destaque, uma vez que atua como elemento chave para o desenrolar dos enigmas deixados pelo autor. Dessa forma, Dalcídio constrói perspectivas literárias interpretativas em *Três Casas e um Rio* deixando possibilidades para o leitor adentrar no romance. São perspectivas que somente podem ser conduzidas por um leitor atento, com um olhar profundo nas pistas construídas e deixadas ao longo do texto.

Referências

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Cardoso. 21.ed. São Paulo: Paz e terra, 2007.

ECO, Umberto. **Obra aberta: forma e indeterminações nas poéticas contemporâneas**. 9. ed. Tradução de Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 2007.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: LIMA, Luiz Costa. **A Literatura e o leitor: textos de estéticas da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 43 – 61.

JURANDIR, Dalcídio. **Três casas e um rio** – 4ª ed. – Bragança: Pará.grafo Editora, 2018.

LIMA, Luiz Costa. Prefácio à segunda edição. In: LIMA, Luiz Costa. **A Literatura e o Leitor: textos de estéticas da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LIMA, Simone de Souza. Macunaíma – a contestação e o desenraizamento do mito das Amazonas. In: LIMA, Simone de Souza. **Amazônia babel:** línguas, ficção, margens, nomadismos e resíduos utópicos. 1.ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

PACHECO, Delma. O imaginário na Literatura. Revista Eletrônica: Multiplicidade e Dialogismo: Aspectos funcionais da vida no bioma Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, v.5, n.9, p129 -132, agosto, 2014.

AUTORES E ORGANIZADORES

Alberto de Barros Molina - Graduação em Letras pela UNIR. Mestre em Estudos Literários UNIR. Membro do grupo de pesquisa Letramento Literário: pesquisas de narrativas da/na Amazônia/UNIR/CNPq. E-mail: albertodebarrosmolina@gmail.com

Aldizete Silva Souza - Mestranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Estudante do Grupo de Pesquisa em Letramento Literário: estudo de narrativas da/na Amazônia e do Grupo de Pesquisa Criamazônia - Processos de Criação na/da Amazônia. Graduada em Letras/Português pela UNIR. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Claretiano/Porto Velho. Especialização em Metodologia do Ensino Superior. Professora de Língua Portuguesa do Estado de Rondônia e instituição privada. Contato: aldizetesouza30@gmail.com.

Andrea Cláudia Valente - Doutora em Ciências Humanas pela York University, Toronto, Canadá. Professora contratada pela York University para ministrar cursos em língua inglesa (ESL), retórica e ciências humanas no Departamento de Línguas, Literaturas, Linguística (Keele Campus) e no Departamento de Língua Inglesa (Glendon Campus). Tem mestrado e especialização em Linguística Aplicada (UFRJ/PUC-RJ). Colabora com acadêmicos locais e internacionais em diversas atividades, como redatora, co-editora de periódicos, e oferece supervisão para alunos de graduação e pós-graduação. E-mail: prof.acval@gmail.com

Andrea Tavares Ishimoto - Graduada em Letras pela Universidade Federal de Rondônia. Mestrado em Estudos Literários pela Universidade Federal de Rondônia. Membro do grupo de pesquisa Letramento literário: pesquisas de narrativas da/na Amazônia/UNIR/CNPq. E-mail: andreaishimoto@gmail.com

Andreia dos Santos Oliveira - Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus de Marília (2021). Mestre em Educação Escolar pela Universidade Federal de Rondônia (2015). Pós-graduada em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua e Literatura pela Faculdade de Rolim de Moura (2008). Licenciada em Letras /Literatura pela União das Escolas Superiores de Cacoal (2005). Professora do Instituto Federal de Rondônia desde

2014 onde além de atuar como docente de Língua Portuguesa, executa projetos de pesquisa e extensão na área de leitura literária infantil e contação de histórias. É integrante dos grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisa em Estudos literários e Grupo de Pesquisa Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação. E-mail: andreia.oliveira@ifrol.edu.br

Andreia Moreira Cardoso - Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2011). Atualmente é professora na Escola Municipal de Educação - SEMED - Ermelindo Monteiro Brasil. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Pedagogia; Mestranda em Estudos Literários na UNIR. Membro do Grupo de Pesquisa em Letramento Literário: Estudos de Narrativa da/na Amazônia. E-mail: anafernando411@gmail.com

Angélica Gomes de Araújo Batista - Graduada em Letras Português e suas Literaturas pela Universidade Federal de Rondônia. Mestranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Rondônia. Membro do grupo de pesquisa Letramento literário: pesquisas de narrativas da/na Amazônia/UNIR/CNPq. E-mail: angelicagomes501@gmail.com

Caroline Lima da Silva - Graduada Curso de Letras Português e suas Literaturas da Universidade Federal de Rondônia, campus Porto Velho – RO. Membro do grupo de pesquisa Letramento literário: pesquisas de narrativas da/na Amazônia/UNIR/CNPq. E-mail: linecarolliline@gmail.com

Cleiza teixeira da Silva Souza - Graduada em Letras pela Universidade Federal de Rondônia. Membro do grupo de pesquisa Letramento literário: pesquisas de narrativas da/na Amazônia/UNIR/CNPq. E-mail: cleizateixeira2@hotmail.com

Débora Daiane Batista Viana - Graduada em Letras pela Universidade Federal de Rondônia. Membro do grupo de pesquisa Letramento literário: pesquisas de narrativas da/na Amazônia/UNIR/CNPq. E-mail: vianadebora6@gmail.com

Eliane Auxiliadora Pereira - Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (2018), Mestrado em Letras Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2008), especialização em Literatura Brasileira Contemporânea (1996) pela Universidade

Católica de Goiás, graduada em Letras Português e Literaturas Correspondentes pela Universidade Católica de Goiás (1994). Atualmente é professora de Língua Portuguesa e Literaturas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em teoria e crítica literária, língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, análise do discurso, letramento literário e processos de criação entre artes: literatura e cinema. Membro do grupo de pesquisa GET e Letramento Literário. Atua como avaliadora de projetos de ensino, pesquisa e extensão. E-mail: elianegyngo@gmail.com

Fernanda Oliveira de Souza Simões - Mestranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Rondônia, sob a orientação da Profª Drª Juliana Bevilacqua Maioli. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Rondônia (2013) e graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Porto Velho (2006), é servidora da Prefeitura Municipal de Porto Velho desde 2002. Participa como pesquisadora no Grupo de Pesquisa GPELL-NARRAM/UNIR - Letramento Literário: Estudo de narrativas da/na Amazônia. E-mail: fernandasouza.pvh@gmail.com

Iza Reis Gomes Ortiz - Professora de Língua Portuguesa e Literatura do IFRO - Campus Porto Velho Calama. Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (2018); Mestre em Letras - Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre - UFAC (2008). Graduada em Letras/Português pela Universidade Federal de Rondônia (1996). Especialista em Letras - Estudos Literários e Linguísticos pela FACISA (2005). Especialista em Metodologia e Didática da Educação Superior pela Universidade de Rondônia - UNIRON (2002). Tem experiência como Avaliadora de projetos na área de Língua Portuguesa e Literaturas com ênfase em Teoria da Literatura, Letramento e Processos de criação. Pesquisas na área da Literatura Amazônica com ênfase em Letramento Literário e Processos de criação. É líder do Grupo de Pesquisa Criamazônia/IFRO – Processos de criação na/da Amazônia. E-mail: iza.reis@unir.br

Jackeline sampaio paiva - Acadêmica do Curso de Letras Português e suas Literaturas da Universidade Federal de Rondônia, campus Porto Velho – RO. Membro do grupo de pesquisa Letramento literário: pesquisas de narrativas da/na Amazônia/UNIR/CNPq. E-mail: jackelinej62@gmail.com

Juliana Bevilacqua Maioli - Professora Adjunta da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus Porto Velho. Ministra aulas de língua espanhola e suas respectivas literaturas para o curso de licenciatura em Letras/Espanhol, nível graduação. Docente vinculada ao Programa de Mestrado em Estudos Literários (MEL) da UNIR, por meio do qual desenvolve as pesquisas relacionadas à linha “Literatura, memória e identidade pan-amazônica”. Possui licenciatura plena em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); Mestrado e Doutorado em Literatura e vida social pelo Programa de Pós-Graduação em Letras também pela UNESP, campus Assis. Em 2018, conclui o pós-doutorado em estudos literários pela Universidade de Salamanca, na Espanha. Possui experiência na área de coordenação pedagógica. Atuou como Chefe do Departamento de Línguas Estrangeiras (DLE). Em sua trajetória acadêmica realizou pesquisas voltadas aos estudos das relações entre história e literatura; crítica literária latino-americana; construções identitárias e processos de subjetivação de sujeitos migrantes na literatura contemporânea. Atualmente, desenvolve e orienta pesquisas referentes às produções literárias da Amazônia. E-mail: maioli.juliana@unir.br

Larissa Gotti Pissinatti - Doutora em Educação (Universidade Estadual de Maringá). Mestre em Estudos Literários (Universidade Federal de Rondônia). Professora efetiva lotada no Departamento de Língua Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Estudos Literários da Universidade Federal de Rondônia, campus Porto Velho – RO. Vice-líder do Grupo de pesquisa - Letramento literário: pesquisas de narrativas da/na Amazônia/UNIR/CNPq. Tem experiência na área da filosofia e letras, com ênfase em literatura, atuando principalmente com os seguintes temas: Pós-colonialismo, literatura infanto-juvenil, letramento literário. E-mail: larissa.pissinatti@unir.br

Laura Maria Moreira - Graduada em Letras Português e suas Literaturas pela Universidade Federal de Rondônia. Mestranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Rondônia. Membro do grupo de pesquisa Letramento literário: pesquisas de narrativas da/na Amazônia/UNIR/CNPq. E-mail: lauramoreiraassis@gmail.com

Luci Mary Corrêa Lopes - Mestranda em Estudos Literários na Universidade Federal de Rondônia, membro dos Grupos de Pesquisa Letramento Literário:

estudos de narrativas da/na Amazônia., do(a) Universidade Federal de Rondônia e Cri Amazônia : Processos de Criação na/da Amazônia, do(a) Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia. Graduada em Pedagogia (FAEL – 2020), Letras Inglês (UNIR – 2017), Psicologia (UNAMA – 1994), especializada em Orientação Educacional – UNIFEB (2014), Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura – FAEL (2017), Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira – FAEL (2021). Funcionária Pública Estatutária na SEMED no Cargo de Especialista em Educação e Funções de Psicóloga e Professora no ensino básico. E-mail: lucimaryc@gmail.com

Luana Gabriela Paslawski - Acadêmica do Curso de Letras Português e suas Literaturas da Universidade Federal de Rondônia, campus Porto Velho – RO. Membro do grupo de pesquisa Letramento literário: pesquisas de narrativas da/na Amazônia/UNIR/CNPq. E-mail: paslawskiluana@gmail.com

Luciele Santos Pantoja - Mestranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Rondônia, sob a orientação do Prof^o Dr^o Miguel Nenevé. Possui Pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade Interamericana de Porto Velho - UNIRON (2008) e Graduação em Letras/Inglês pela Faculdade de Educação de Porto Velho - UNIPEC (2003). É professora estadual de Língua Inglesa há 17 anos, pertencente ao quadro de servidores da SEDUC/RO. Participa como pesquisadora nos grupos de Pesquisa GPELL-NARRAM/UNIR - Letramento Literário: Estudo de narrativas da/na Amazônia e CRIAMAZÔNIA/IFRO – Grupo de Pesquisa em Processos de Criação Literária. E-mail: lucielepan@gmail.com

Lucinéia Ferreira dos Santos - Graduada em Letras Português pela Universidade Federal de Rondônia; Mestra em Estudos Literários pelo Programa de pós-graduação da Universidade Federal de Rondônia; Membro do grupo de pesquisa “Letramento Literário: estudo de narrativa da/na Amazônia”. e-mail: lucypch@hotmail.com

Mara Genecy Centeno Nogueira - Possui graduação em História pela Universidade Federal de Rondônia (1987), Mestrado em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia (2008) e Doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (2015). Professora Adjunta do Departamento de História da Universidade Federal de Rondônia e professora do Programa de

Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Estudos Literários. Tem experiência na área de História, atuando principalmente nos seguintes temas: memória, patrimônio, morte e estudos amazônicos. Email: maracenteno@gmail.com

Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina - Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina é professora da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), vinculada à área de literatura do Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas e ao Mestrado Acadêmico em Estudos Literários (MEL). Possui doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista (UNESP – Rio Preto) – Área Literaturas em Língua Portuguesa. Líder do do Grupo de pesquisa - Letramento literário: pesquisas de narrativas da/na Amazônia/UNIR/CNPq. E-mail: fatimamolina@unir.br

Monise Adriane Buzo Velho - Mestranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Rondônia, Especialização em Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes(2007), Especialização em Educação Especial com Ênfase em Deficiência Mental pela Faculdade Interamericana de Porto Velho(2007), Graduada em Letras pela Faculdade de Educação de Porto Velho(2002), Funcionária pública da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho. Possui experiência na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Cursos Profissionalizante, Escritora e Revisora de textos. E-mail monise.velho@gmail.com

Nubia de Souza Silva - Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Amazonas -UFAM; MESTRA em Estudos Literários pela Universidade Federal de Rondônia. Membro do grupo de pesquisa Letramento literário: pesquisas de narrativas da/na Amazônia/UNIR/CNPq. Email: nubia_08souza@hotmail.com

Sonia Maria Gomes Sampaio - Professora Associada da Universidade Federal de Rondônia - UNIR. cursou Graduação em Letras/UNIR, Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1998) e Doutorado em Educação Escolar no eixo de Gestão e Políticas Pública pela Universidade Estadual Paulista (2010). Atualmente é Pós-doutoranda pela Universidade Federal de Roraima-UFRR. Participa do Programa do Mestrado Acadêmico em Letras e do Mestrado Acadêmico em Estudos Literários. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas:

Literatura, Educação, Memória, Pós-colonialismo e estudos sobre o medo na Amazônia. Email: soniagomesampaio@gmail.com

Vitória Siton Buganeme - Graduada em Letras/Português e suas literaturas pela Universidade Federal de Rondônia. Membro do Grupo de Pesquisa: GPELL – NARRAM (Grupo de Pesquisa em Letramento Literário: estudos de narrativas da/na Amazônia) e GPFENNCO (Grupo de Pesquisa em Poesia Contemporânea de Autoria Feminina do Norte, Nordeste e Centro-Oeste). Atualmente atua como empreendedora com o cursinho de redação “Vitória Cursos” e auxiliar de redação no Colégio Classe A (Porto Velho -RO). Email: vitoriasiton16@gmail.com