



20

nenhum  
rênticos e  
lamparin  
bulbos el  
Especi  
zação do  
e preze t  
alment  
ugir e  
inês,  
os

20

nenhum  
rênticos e  
lamparin  
bulbos el  
Especi  
zação do  
e preze t  
alment  
ugir e  
inês,  
os

JUNICHIRO TANIZAKI

EM LORVOR DA SOMBRA

31

de ouro, o excessivo número de instrumentos brilhantes,  
de vidro ou de metal, que nos enchem de pavor. Na época  
em que sofri aguda crise de nervos, eu sentia o terror me  
invadir à simples menção de certo dentista recém-voltado  
dos Estados Unidos, orgulhoso de seus métodos e equi  
pamentos modernos. E então eu procurava outro, um tar  
antiquado, que mantinha consultório num canto da pr  
pria casa de típico estilo interiorano. Não estou com isso  
afirmando que equipamentos obsoletos e de cores esmae  
cidas não constituam sério problema médico, mas, se a  
moderna medicina tivesse se desenvolvido no Japão, ins  
talações e equipamentos na certa teriam sido desenhados  
de maneira a se harmonizar com *rashiki* japoneses. Esse  
é mais um exemplo de empréstimo de outras culturas  
nos foi desvantajoso.

Em Kyoto, existe um restaurante de nome Waranjya,  
famoso por ainda iluminar seus aposentos com velas em  
antiquados castiçais. Fiquei muito tempo sem lá ir e quan  
do os procurei na primavera passada descobri que tinham  
substituído velas e castiçais por imitações elétricas dos  
mais abajures *andon*. Perguntei-lhes quando haviam



**REITOR**

Betânia Fidalgo

**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA,  
PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO**

Ana Maria de Albuquerque Vasconcellos

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
COMUNICAÇÃO, LINGUAGENS E CULTURA**

Edgar Monteiro Chagas Junior

**CONSELHO EDITORIAL**

Aldrin Moura de Figueiredo (UFPA)

Carlos Henrique Lopes de Almeida (UFPA)

Dirk Jurgen Oesselman, Evangelische Hochschule Freiburg, Alemanha

Elisa Maria Pinheiro de Souza (UEPA)

Janio Roque Barros de Castro (UNEB)

José Alcides Ribeiro (USP)

José Guilherme de Oliveira Castro (UNAMA)

José Ribamar Ferreira Junior (UFMA)

José Mariano Klautau de Araújo Filho (UNAMA)

José Ribamar Ferreira Júnior (UFMA)

Livia Afonso de Aquino (FAAP)

Luciana Gonçalves de Carvalho (UFOPA)

Lucilinda Ribeiro Teixeira (UNAMA)

Márcia Marques de Moraes (PUC-MG)

Maria Adelina Amorim (ULisboa, Portugal)

Maria do Perpétuo Socorro Cardoso da Silva (UNAMA)

Paulo Jorge Martins Nunes (UNAMA)

Rafael José dos Santos (UCS)

Valter do Carmo Cruz (UFF)

Valzeli Figueira Sampaio (UFPA)

**EDITORA CIENTÍFICA**

Analaura Corradi

**COMITÊ EDITORIAL**

Carolina Maria Mártires Venturini Passos

Cristiane de Mesquita Alves

Nice Hellen Miranda

Wellingson Valente dos Reis

**PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO**

Carolina Maria Mártires Venturini Passos

**REVISÃO**

Cristiane de Mesquita Alves

Wellingson Valente dos Reis



*Asas*  
da palavra

**IMAGEM DE CAPA:** “Em louvor à sombra” (Carolina Venturini, 2019).

Asas da Palavra: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação,  
Linguagens e Cultura. Belém: Unama,  
vol. 16, n.2, dez. 2019 | Semestral  
250 p.  
ISSN: 1415-7950

1. Letras. 2. Artes. 3. Linguagens. 4. Cultura. 5. Mestrado e Doutorado em  
Comunicação, Linguagens e Cultura. 6. Unama – periódico.

## EDITORIAL

### **Nas Asas da Leitura, um olhar sobre a Recepção da Literatura e a formação dos leitores**

Os poemas são pássaros que chegam não se sabe de onde e pousam no livro que lê.  
Quando fecha o livro, eles alçam voo como de um alçapão. Eles não têm pouso nem porto alimentam-se um instante em cada par de mãos e partem. E olhas, então, essas tuas mãos vazias, no maravilhado espanto de saberes que o alimento deles já estava em ti...

Mário Quintana

A segunda edição semestral de 2019 da Revista *Asas da Palavra* traz o dossiê organizado pelo líder do Grupo de Pesquisa *Interfaces do Texto Amazônico* (GITA) Prof Dr José Guilherme de Oliveira Castro e pelos seus orientandos do Doutorado, os professores Cristiane de Mesquita Alves e Wellingson Valente dos Reis. O número teve como objetivo reunir textos de pesquisadores que discutem o ensino da Literatura a partir da Estética da Recepção, sobretudo, pautado no alicerce de Hans Robert Jauss (1994), o qual defende o estudo da história da Literatura constituído como um processo de recepção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete. Diante desse pressuposto, esta edição da *Asas* deu asas as recepções de diferentes leituras a textos literários e artísticos diversos para expressar alguns *pousos* de leitura, tangenciando o poema de Quintana de pesquisadores de várias universidades nacionais e internacionais.

Desta forma, há neste dossiê 15 *pousos* distribuídos entre artigos, resenha e um ensaio fotográfico, onde observamos os estudos sobre a recepção da literatura e olhar estético/poético sobre a obra de arte, além dos debates sobre o ensino de leitura e de literatura em sala de aula. Desta forma acreditamos que esta *Asas*, conseguiu vislumbrar bem o tema proposto: **Literatura, Leitura e Recepção**.

Nosso primeiro *pouso* é o artigo *Da obscuridade à emancipação: um olhar sobre o leitor*, em que os autores Wellingson Valente dos Reis (IFPA/UNAMA) e José Guilherme de Oliveira Castro (UNAMA) buscam traçar alguns momentos históricos da emancipação do leitor na



Literatura a partir das análises dos elementos valorizados no circuito literário em cada época de produção, desde a idade clássica, quando a valorização maior era do autor (escritor/narrador), até as teorias que passaram a destacar a importância do leitor para a história da Literatura, colocando-o no circuito literário (Estética da Recepção).

Já em *Literaturas de Vanguarda: a recepção em Xequê* o autor Sérgio Massucci Calderaro (*Universidad Complutense de Madrid*) faz um percurso sintético sobre o movimento dadaísta e analisa alguns textos de poesia concretista no intuito de discutir como a recepção acontece ou fica comprometida por parte do leitor em um estilo de texto tão incomum marcado pelos traços do dadaísmo.

No texto *Recepção e leitura: breve relatório sobre o estado de saúde da Literatura brasileira na Itália de hoje*, a autora Elisa Alberani (*Universidade de Milão*) apresenta um panorama da Recepção traçando um paralelo entre o passado e o que há de teorias sobre ela no presente, a partir da análise da Literatura Brasileira e sua recepção na Itália.

No artigo *A hora e vez do homem do Jumento*, os autores Antonio Daniel Félix (UFPA) e Sílvio Augusto de Oliveira Holanda (UFPA) apresentam uma análise sobre a recepção da obra *A hora e vez de Augusto Matraga* de João Guimarães Rosa, expondo três pontos de vistas de pesquisadores sobre a recepção do protagonista da novela rosiana, além de confrontar a sua interpretação de leitor da obra de Guimarães e das leituras das três dissertações de mestrado analisadas.

Enquanto no artigo *Os sermones varios atribuídos ao padre Antônio Vieira (1662 – 1678): livreiros e leitores*, a autora Ana Elisa Silva Aredes (*Universidade do Porto*) analisa o processo de produção das edições de sermonários do padre Antônio Vieira impressas em Madrid, entre os anos 1662 e 1678 e para quais leitores estes textos de Vieira eram direcionados; esta pesquisa se trata de um recorte de seu trabalho de doutoramento.

O artigo *O narrador fingidor em O Mal De Montano, de Enrique Vila-Matas* de autoria de Rosana Arruda de Souza (UFMT), a autora faz uma análise do narrador do texto de Vila-Matos, discutindo qual o papel da personagem enquanto um escritor fingidor, confluindo algumas características da personagem ao seu próprio autor, além de refletir sobre o trinômio: autor – obra e leitor numa análise literária, em especial, qual o papel do leitor nesse processo.

Já em *Educação Linguística e ensino de leitura: reflexões sobre*



da palavra

VOL.16|N.2|DEZ.2019

ISSN 1415-7950

a formação de professores de línguas a pesquisadora Lílian Latties (UEAP/UFBA) discute o ensino de leitura como processo e como experiência por meio das experiências de leitura dos sujeitos no espaço escolar, e como isso impacta na formação de professores de línguas e como a formação de professores tem se posicionado para a formação de sujeitos leitores que ensinarão línguas e práticas de leitura.

No artigo *Jogos teatrais na formação de leitores: uma experiência no Ensino Médio*, as autoras Antonia Alice Queiroz Bezerra (UECE) e Maria Valdenia da Silva (UECE) retratam uma experiência de leitura em uma escola do Ensino Médio no Estado do Ceará. A ação que promoveria novos leitores partiu da aplicação de jogos teatrais como suporte metodológico para a realização da pesquisa.

Já o artigo *A leitura de Literatura sul-rio-grandense contemporânea no contexto universitário*, os pesquisadores Magali Lippert da Silva Almeida (IFRS), João Victor Martins Castello (UFRGS) e Júlia de Andrade Gomes (UFRGS) apresentam o resultado de uma pesquisa realizada no campus da UFRGS, no intuito de saber o perfil-leitor dos universitários do espaço acadêmico, bem como suas leituras (gosto por títulos, autores etc.) e a frequência com que leem textos, principalmente os literários de autoria gaúcha.

Em *Leitura de poesia, flexibilidade cognitiva, inteligência emocional e criatividade: uma discussão*, o autor Valmir Luis Saldanha da Silva (IFSP/ UNESP) propõe uma discussão filosófica e reflexiva acerca de poesias selecionadas de Pirandello, visando compreender como o acesso à leitura poética pode contribuir para o desenvolvimento da inteligência emocional e estimular a criatividade das pessoas, sobretudo, daquelas que são isoladas cada vez mais pelo trabalho na contemporaneidade.

No texto *O haicai de Paulo Leminski como recurso no ensino da Literatura* os autores Sérgio Roberto Massagli (UFFS) e Maiara Cristina Marafon (UFFS) apresentam um percurso conceitual sobre o haicai e propõem como o professor poderia utilizá-lo no ensino de Literatura por meio da leitura e recepção da poesia de Leminski.

No artigo *Antropologia Literária e Sedução Generalizada: Articulação que ilumina o Ensino de Literatura*, os autores Larissa Brito dos Santos (UFPB) e Fernando César Bezerra de Andrade (UFPB) dissertam sobre a teoria de Laplanche como uma forma de compreender os espaços vazios deixados pelas leituras ficcionais e como ela pode



contribuir para o processo de ensino-aprendizagem do texto literário em sala de aula, com base na análise do comportamento e do repertório dos alunos e da ação mediadora de intervenção leitora do/pelo professor.

No trabalho *Memórias de Um Sargento De Milícias em HQ e os multiletramentos na escola*, as autoras Renata Lopes da Silva (UNIFESP) e Francine Fernandes Weiss Ricieri (UNIFESP) lançam mão de uma análise comparativa entre a prosa e as adaptações para HQs do clássico da Literatura Brasileira, objetivando entender como as modificações contribuem para a formação leitora dos alunos na aula de Língua Portuguesa, na perspectiva do gênero multimodal.

Além dos artigos, há uma resenha sobre o livro *Literatura Juvenil na escola* de Benedito Antunes assinada por Cristiane de Mesquita Alves (UEPA/UNAMA), bem como um Ensaio Fotográfico *Vaga-lumes* sobre narrativa fotográfica de autoria de Carolina M. M. Venturin Passos (UFPA/UNAMA).

Esses trabalhos de modo geral, dialogam com a reflexão das temáticas discutidas pelo GITA sobre a Leitura e a Recepção, o Ensino de Literatura nos Espaços intra e extraescolares, Sociologia da Leitura e a Literatura e suas relações com a psicologia nos encontros do Grupo de Pesquisa vinculado ao PPGCLC (Programa de Pós- Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura) da Universidade da Amazônia (UNAMA). Agradecemos aos Autores desta edição e desejamos a todos um *bom pouso de leitura* e que este parta e incentive a todos *a novos voos e a novos portos*.

*Os Organizadores:*

*Prof. Dr. José Guilherme de Oliveira Castro*  
(Prof. Titular do PPGCLC- UNAMA . Coordenador do GITA - Grupo de Pesquisa Interfaces do Texto Amazônico.).

*Profa. Me. Cristiane de Mesquita Alves*  
(Profa da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Membro do Gita. Doutoranda em Comunicação, Linguagens e Cultura- PPGCLC Bolsista PROSUP/CAPES)

*Prof. Me. Wellingson Valente dos Reis*  
(Prof. do Instituto Federal do Pará (IFPA). Membro do Gita. Doutorando em Comunicação, Linguagens e Cultura- PPGCLC Bolsista PROSUP/CAPES)

# SUMÁRIO

## DOSSIÊ: LITERATURA, LEITURA E RECEPÇÃO

DA OBSCURIDADE À EMANCIPAÇÃO: UM OLHAR SOBRE O LEITOR 09  
*Wellingtons Valente dos REIS (UNAMA / IFPA)*  
*José Guilherme de Oliveira CASTRO (UNAMA)*

LEITURAS DE VANGUARDA: A RECEPÇÃO EM XEQUE 23  
*Sérgio Massucci CALDERARO (Universidad Complutense de Madrid - Espanha)*

RECEPÇÃO E LEITURA: BREVE RELATÓRIO SOBRE O ESTADO DE SAÚDE 44  
DA LITERATURA BRASILEIRA NA ITÁLIA HOJE  
*Elisa ALBERANI (Università di Milano - Itália)*

A HORA E VEZ DO HOMEM JUMENTO 63  
*Antônio Daniel FÉLIX (UFPA)*  
*Sílvio Augusto de Oliveira HOLANDA (UFPA)*

OS SERMONES VARIOS ATRIBUÍDOS AO PADRE ANTÔNIO VIEIRA (1662- 82  
1678): LIVREIROS E LEITORES  
*Ana Elisa Silva AREDES (Universidade do Porto - Portugal)*

O NARRADOR FINGIDOR EM O MAL DE MONTANO, DE ENRIQUE 101  
VILA-MATAS  
*Rosana Arruda de SOUZA (UFMT)*

EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LEITURA: REFLEXÕES SOBRE A 113  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS  
*Lílian Latties dos SANTOS (UEAP / UFBA)*

JOGOS TEATRAIS NA FORMAÇÃO DE LEITORES” UMA EXPERIÊNCIA NO 124  
ENSINO MÉDIO  
*Antonia Alice Queiroz BEZERRA (UECE)*  
*Maria Valdenia da SILVA (UECE)*

A LEITURA DE LITERATURA SUL-RIO-GRANDENSE CONTEMPORÂNEA 144  
NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO  
*Magali Lippert da Silva ALMEIDA (IFRS / UFRGS)*  
*João Victor Martins CASTELLO (IFRS / UFRGS)*  
*Júlia de Andrade GOMES (IFRS / UFRGS)*

da palavra

VOL.16|N.2|DEZ.2019

ISSN 1415-7950

# SUMÁRIO

## DOSSIÊ: LITERATURA, LEITURA E RECEPÇÃO

LEITURA DE POESIA E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: UMA DISCUSSÃO 158  
*Valmir Luis SALdanha da SILVA (IFSP / UNESP)*

O HAICAI DE PAULO LEMINSKI COMO RECURSO NO ENSINO DA LITERATURA 178  
*Sérgio Roberto MASSAGLI (UFSS)*  
*Maiara Cristina MARAFON (UFSS)*

ANTROPOLOGIA LITERÁRIA E SEDUÇÃO GENERALIZADA: ARTICULAÇÃO QUE ILUMINA O ENSINO DE LITERATURA 195  
*Larissa Brito dos SANTOS (UFPB)*  
*Fernando César Bezerra de ANDRADE (UFPB)*

MEMÓRIAS DE UM SARGENTO DE MILÍCIAS EM HQ E OS MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA 213  
*Renata Lopes da SILVA (UNIFESP)*  
*Francine Fernandes Weiss RICIERI (UNIFESP)*

## RESENHA

A LITERATURA JUVENIL NA ESCOLA, DE BENEDITO ANTUNES 235  
*Cristiane de Mesquita ALVES (UEPA / UNAMA)*

## ENSAIO VISUAL

VAGA-LUME 243  
*Carolina M. M. Venturini PASSOS (UFPA / UNAMA)*

da palavra

VOL.16|N.2|DEZ.2019

ISSN 1415-7950





## DA OBSCURIDADE À EMANCIPAÇÃO: UM OLHAR SOBRE O LEITOR

Wellingson Valente dos REIS  
José Guilherme de Oliveira CASTRO

### RESUMO

Este estudo tem como objetivo traçar alguns momentos históricos da emancipação do leitor na literatura. Para isso, busca-se perceber os elementos valorizados no circuito literário em cada época de produção, começando na idade clássica, quando a valorização maior era do autor (escritor/narrador), ou seja, daquele que contava as histórias. Com o passar do tempo essa importância passou a ser da obra, como nos casos de Dom Quixote e de Os Sofrimentos do Jovem Werther, até ser deslocada às teorias que passaram a destacar a importância do leitor para a história da literatura, colocando-o no circuito literário (Estética da Recepção). Por fim, chegou-se na igualdade entre autor, obra e leitor, além disso se estabelece uma relação entre a emancipação do leitor e o ensino de literatura no âmbito escolar. A análise do processo de emancipação do leitor na história da literatura aqui realizada teve como principais referências os estudos de arte e política de Rancière (2009, 2012), os estudos de estética da recepção, leitor e literatura realizados por Iser (1996, 2011), Jauss (1994), Compagnon (2003), Zilberman (1989, 2000), Eco (2005) entre outros. Acompanhou-se o processo histórico ao longo do qual o leitor precisou se emancipar e sair do seu local de passividade para se tornar sujeito ativo no processo de construção da literatura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitor; Emancipação; Literatura.

### *FROM DARKNESS TO EMANCIPATION: A LOOK AT THE READER*

### ABSTRACT

*This study aims to make objective to trace some historical moments of the reader's emancipation in the literature. In order to do so, it is sought to perceive the elements valued in the literary circuit in each production period, beginning in the classical age, when the greatest value was given to the author (writer/narrator), that is, to the one who told the stories. Along time, this importance came to be given to the work, as in the cases of Don Quixote and The Sufferings of the Young Werther, until it came to be displaced to the theories that came to emphasize the importance of the reader for the history of literature, placing him in the literary circuit (Aesthetics Reception). Finally, it has come to the equality among author, work and reader. In addition, a relationship is established between the emancipation of the reader and the teaching of literature in the school environment. The analysis of the process of emancipation of the reader in the history of the literature here carried out had as main references the studies of art and politics of Rancière (2009, 2012), the studies of aesthetics reception, reader and literature carried out by Iser (1996, 2011), Jauss (1994), Compagnon (2003), Zilberman (1989, 2000), Eco (2005) among others. It was traced the historical process along which the reader had to emancipate himself and leave his place of passivity to become an active subject in the process of construction of literature.*

**KEYWORDS:** Reader; Emancipation; Literature.

### *DE LA OSCURIDAD A LA EMANCIPACIÓN: UNA MIRADA SOBRE EL LECTOR*

### RESUMEN:

*Este estudio tiene como objetivo rastrear algunos momentos históricos de la emancipación del lector en la literatura. Para ello, se busca percibir los elementos valorados en el circuito literario en cada época de producción, empezando en la edad clásica, cuando la valorización mayor era del autor (escritor / narrador), o sea, del que contaba las historias. Con el paso del tiempo la importancia pasó a ser de la obra, como en los casos de Don Quijote y de Las penas del joven Werther, hasta ser desplazada a las teorías que pasaron a destacar la importancia del lector para la historia de la literatura, colocándolo en el circuito literario (Estética de la recepción). Por fin, se llegó en la igualdad entre autor, obra*



*y lector. Además, se establece una relación entre la emancipación del lector y la enseñanza de la literatura en el entorno escolar. El análisis del proceso de emancipación del lector en la historia de la literatura aquí realizada tuvo como principales referencias los estudios de arte y política de Rancière (2009, 2012), los estudios de estética de la recepción, lector y literatura realizados por Iser (1996, 2011), Jauss (1994), Compagnon (2003), Zilberman (1989, 2000), Eco (2005) entre otros. Se acompañó el proceso histórico a lo largo del cual el lector necesitó emanciparse y salir de su lugar de pasividad para convertirse en sujeto activo en el proceso de construcción de la literatura.*

**PALABRAS CLAVE:** *Lector; Emancipación; La literatura.*

## INTRODUÇÃO

Pensar hoje a literatura sem a figura do leitor parece ser algo improvável, porém muita coisa aconteceu na história e na teoria literária para que o leitor pudesse ser valorizado como parte integrante do sistema da literatura.

Este texto reflete acerca da luta política em torno da emancipação do leitor, que durante todo o processo de criação literária esteve presente no circuito da literatura como mero receptáculo, ou seja, aquele que tinha o papel de receber as informações idealizadas pelo autor repassadas pelo livro, aquele que seria influenciado pelas perspectivas presentes nas obras.

A seguir, examinamos alguns momentos históricos em que o leitor se emancipou e se tornou tão importante para a literatura, como qualquer outro componente do sistema literário, e terminamos apresentando uma pequena visão acerca de como essa modificação na perspectiva do leitor também mudou a visão de leitura que se possui hoje.

## HISTÓRIA DO LEITOR E DA LITERATURA

A literatura é uma invenção humana que data desde os tempos clássicos. Ela sempre teve como materialização a escrita e, como objetivo, refletir questões humanas, tanto que Platão considerava a literatura perigosa, já que os livros falsificariam a realidade e conduziriam a um saber artificial e indesejado pela filosofia, que seria o saber reflexivo.

Na Grécia antiga, havia uma valorização da figura do narrador. Ele, junto com o autor, eram as figuras mais valorizadas da literatura da época, tanto que os *Aedos* passaram a ser considerados pessoas de extrema importância para a manutenção do texto literário. Esse narrador será aquele chamado por Benjamin (1994) de narrador-experiência, e a

experiência é a “matéria da tradição, tanto na vida privada quando na coletiva” (Benjamin, 1994, p. 105). A experiência se sustenta, por isso mesmo, na tradição ritual, litúrgica, na magia. Assim sendo, o narrador é de extrema importância porque carrega consigo um saber peculiar, que vai além do saber dos outros, algo *aurático*.

Na antiguidade clássica, o autor das histórias tinha um grande valor social, pois, normalmente, era convidado para fazer parte da corte, mas a figura central era o narrador, porque ele deveria “decorar” as poesias para depois transmiti-las oralmente. Os narradores, portanto, detinham o poder do narrar, o poder de contar histórias, o poder da literatura na sua época - e por isso eram tão importantes.

Na idade média chama a atenção a história de um cavaleiro errante que ficou conhecido como Dom Quixote. Nesta obra, temos a presença de um personagem obcecado em livros, tanto que prefere a presença dos livros do que das pessoas. No entanto, o que mais chama a atenção é a questão do homem que deixa de ser ele mesmo para se tornar uma outra pessoa sob influência do livro. O poder do livro é tão grande sobre o leitor que há um apagamento do ser pela loucura e a construção de um outro *self*.

De acordo com Mead (1967), o *self* é constituído tanto pelo “eu” quanto pelo “outro”. O indivíduo só se entende enquanto *self* quando é capaz de reconhecer os outros e reconhecer a si mesmo nos outros, tornando-se, assim, “um objeto para ele mesmo” (Mead, 1967, p. 95). A noção de “eu” (“I”), por sua vez, é uma fase do *self*, é sua instância mais psicológica e interna, e objeto de estudo da Psicologia, sobre o qual não iremos nos debruçar.

O conceito de flexibilidade do *self* de Mead (1967), é um dos pontos mais importantes para a literatura, pois permite reconhecer que, dentre as individualidades – diversas, mutáveis e passíveis de serem criadas –, é possível perceber as potencialidades criadoras do homem. Assim, um novo dado é acrescentado à reflexão sobre a dupla condição humana, de criador e criatura, noção presente em Dom Quixote, em que o fidalgo é criador de suas histórias e criatura controlada pelo livro. Em tal contexto, o leitor é simplesmente apagado de sua realidade e levado a não se reconhecer como tal, o que o leva à loucura, mostrando que, para a época, a força da literatura estava na obra, tanto que ela tinha a força necessária para reconstruir o leitor.

Quando avançamos para a modernidade, nos deparamos ainda

com o dito “poder” do livro sobre o leitor. Agora, em um caso real, não mais em relação a um personagem que foi influenciado pelo livro, como o que ocorreu com os leitores de *Os sofrimentos do Jovem Werther*, quando os periódicos da época mostraram vários casos de leitores que se suicidaram após a leitura da obra, o que destaca o poder do livro para o bem ou para o mal, mostrando o quanto ele poderia ser perigoso.

Quando passamos a observar essa análise pelo viés da teoria literária, percebemos que alguns estudos literários se opõem radicalmente entre si. Em alguns casos, o leitor é radicalmente excluído e, em outros, supervalorizado, tanto que é colocado como o principal elemento do sistema literário. Para que se chegasse a esse patamar, no entanto, uma grande luta política se estabeleceu diante do papel do leitor na literatura.

Durante muito tempo, o historicismo, o formalismo e o *New Criticism*, correntes de análises literárias, ignoravam o leitor porque defendiam a obra literária como uma unidade autossuficiente. O poema, por exemplo, existe por si só, como um monumento verbal, desprendido de seu autor e de seu leitor. O autor ainda tinha alguma importância, exatamente por ser o produtor daquele texto; já o leitor, todas as correntes concordavam em bani-lo, pois consideravam suas faculdades interpretativas muito limitadas, atribuindo a ele, a má compreensão e as falhas da leitura. O leitor ideal seria, pois, aquele que se curva à expectativa do texto, que é passivo ao texto, lendo e interpretando fielmente o que está escrito.

O *New Criticism* defendia uma leitura analítica do texto, uma preocupação com a estrutura e com a objetividade do texto, ou seja, a obra deveria atingir um fim, cabendo ao leitor apenas acompanhar o raciocínio e ser conduzido. O leitor não podia sair do texto, a leitura devia ser fechada, a interpretação deveria ser apenas com base na obra, ou seja, em si mesma.

Outras correntes também trataram o leitor de forma semelhante. O estruturalismo buscava entender o objeto de estudo como um todo, em uma relação sistêmica e funcional, os formalistas colocavam todo o peso nos livros, nos códigos, argumentando que qualquer leitor seria capaz de decifrá-los, e os positivistas desejavam o rigor científico como método de leituras. A Narratologia e a poética chegam a atribuir um papel para o leitor, que não é muito diferente do pensamento acima: um leitor abstrato ou perfeito, com o qual nenhum leitor real poderia se identificar.

## EMANCIPAÇÃO DO LEITOR

O pensamento extremamente limitador das correntes expostas anteriormente nos faz remeter ao entendimento do professor de estética e política, Jacques Rancière, em *A partilha do sensível* (2009, p. 16-17), segundo o qual a estética seria “um sistema de formas a priori determinando, o que se dá a sentir. É um recorte dos tempos e dos espaços, do visível e do invisível, da palavra e do ruído que define ao mesmo tempo o lugar e o que está em jogo na política como forma de experiência” Assim sendo, durante muito tempo se propôs que a estética literária não valorizasse o leitor e, no entanto, isso precisaria mudar - para Rancière (2009), “a política ocupa-se do que se vê e do que se pode dizer sobre o que é visto, de quem tem competência para ver e qualidade para dizer, das propriedades do espaço e dos possíveis do tempo.” (Rancière, 2009, p.17).

Em *O espectador Emancipado*, Rancière (2012) formula o que ele chama de paradoxo do espectador, um paradoxo que está baseado em um regime de sensibilidade e produção estética, o que, por similitudes, podemos aproximar ao paradoxo do leitor, pois este também passa pelo momento da fruição estética. Esse paradoxo parte de duas premissas. A primeira, que perdurou em várias correntes da teoria literária, afirma que o espectador (leitor) é o contrário do *conhecer*, entende que o mesmo desconhece a realidade do processo de produção da aparência que é colocada diante dele no espetáculo (leitura). A segunda premissa, por outro lado, apresenta o espectador (leitor) como o contrário do *agir*, pois cabe a ele permanecer imóvel diante do que lhe é apresentado. O paradoxo instala-se uma vez que “não existe teatro sem espectador” (RANCIÈRE, 2012, p. 8), assim como não existe literatura sem seus leitores.

Para Rancière (2012), a dedução mais lógica que decorre do paradoxo sobre o espectador (leitor) é a de que o teatro (literatura) seria uma cena de ilusão e passividade, assim como o ato de ler também seria. Neste sentido, o leitor, quando estivesse lendo, estaria simplesmente decodificando as ideias do autor, aquele que detêm o conhecimento, de maneira passiva, sem poder reagir a essas ideias. Platão, colocado na origem dessa visão, considerava a *mímese* teatral como o lugar em que ignorantes vão assistir sofrendores. Para o filósofo grego, a comunidade coreográfica, *Khorea*, na qual todos participavam ativamente, era o oposto ao teatro.

Fazendo referência a sua obra *O mestre Ignorante*, Rancière (2012) fala do papel dos pedagogos junto aos alunos, que é o papel de embrutecimento, pois, segundo ele, o método tradicional de ensino que conhecemos tem o mestre como alguém que irá nos explicar tudo aquilo que está escrito em livros. O mestre explica, questiona, exemplifica e desfaz qualquer dúvida que possa surgir durante o estudo. A princípio, isso pode parecer uma boa coisa ou até mesmo um passo para o progresso do aluno, mas esse *mestre explicador* traz consigo muitos problemas.

O principal problema acarretado pelo *mestre explicador* é a acomodação que pode gerar no raciocínio do aluno, que não sentirá mais prazer em buscar, pesquisar respostas para as suas dúvidas e angústias. Algo similar ocorre com o papel dos críticos e dos editores, que muitas vezes não se entendem como leitores e não entendem que suas leituras são extremamente influenciadoras, pois são capazes de definir o sucesso ou não de uma obra, criando tendências literárias e ao mesmo tempo gerando uma acomodação do leitor para a busca de novidades.

Entre autor e leitor há, às vezes, um longo caminho a ser percorrido por uma obra, e os editores costumam desempenhar um papel essencial nesse circuito literário, pois são eles que selecionam as obras a serem publicadas, muitas vezes adaptando-as conforme o público que lhe é previsto. Papel semelhante possui o crítico que, em vários momentos, ao fazer uma dura crítica a uma obra, acaba por afastar possíveis leitores do texto, levando-a a um “limbo” literário.

Esse papel realizado pelos críticos e editores, para Rancière (2012), é um papel embrutecedor, já que acaba por limitar as opções dos leitores, mudando ou ditando regras que privilegiam obras que as seguem, e criando leitores específicos para aquele tipo de obra, e não entendendo que o leitor é livre para fazer suas escolhas devido à emancipação intelectual das pessoas, pois, afinal, ler também é escolher e agir.

O leitor, assim como o aluno, também age selecionando, comparando e interpretando. Além disso, Rancière (2012) critica a noção de que a ação do leitor é pré-determinada pelo artista, como prega a lógica do pedagogo embrutecedor, segundo a qual o aluno deve apreender aquilo que o mestre faz apreender. Ao contrário, escreve que “os espectadores veem, sentem e compreendem alguma coisa à medida que compõem seu próprio poema, como o fazem, à sua maneira, atores ou dramaturgos, diretores, dançarinos ou *performers*” (RANCIÈRE,

2012, p. 18). Decorre disso que a noção de literatura, como um sistema de comunicação, permite que o leitor passe a ter papel importante para fazer o texto da sua própria maneira.

Assim, o reconhecimento tem relação direta com a cultura e com as imagens – sobretudo, os estereótipos – construídas por meio da arte e da literatura. O protagonismo e o processo de empoderamento que se observa no leitor leva a literatura para mais próximo do leitor, fazendo com que ela passe a refletir os problemas sociais daquela comunidade de leitores, até porque o escritor deixa de escrever para um leitor ideal e passa a pensar nas realidades do seu leitor real.

Desta luta por reconhecimento surge, na teoria literária, uma corrente de pensamento crítico que traz o leitor de volta ao centro dos estudos literários, assim como Proust, que defendeu um novo papel para o leitor, que vai além de apenas compreender o livro, mas o de compreender a si mesmo através do livro, já que o leitor consegue aplicar o que leu a sua vida, porque a leitura vai além de descoberta, ela também é ensinamento de coisas simples e cotidianas que podemos levar para a vida toda. Em *O Tempo Redescoberto*, Proust (apud COMPAGNON, 2003, p. 145) escreve: “a escritura é descrita como a tradução de um livro interior, e a leitura como uma nova tradução num outro livro interior”.

É interessante essa afirmação, pois nos faz refletir sobre a escrita do autor, já que quando o autor escreve, é impossível que seja imparcial. Ele acaba imprimindo suas impressões, experiências, fatos que aconteceram com ele. O leitor, por sua vez, vê nessa experiência, nessa vivência lida, no texto, algo aplicável para a sua vida. Se fizermos a comparação de uma vida com um livro, podemos dizer que uma vida é um livro aberto e que a experiência de uma pessoa é o que preenche as páginas deste livro. Então, cada um de nós, leitores, temos um livro interior. Após a visão de leitor de Proust, várias outras abordagens teóricas passaram a valorizar o leitor, como a hermenêutica, que buscava perceber o sentido pelo leitor.

Exatamente da abordagem hermenêutica é que chegamos ao conceito de *recepção*. Uma palavra que parece ser bastante clara e transparente, recepção, ou seja, impressões que alguém recebe de alguma coisa. Em outras palavras, aquilo que o leitor adquire, recebe, absorve, até mesmo a reação/efeitos em função do que leu, podendo essa recepção ser dada por um indivíduo ou por um conjunto de

pessoas que leram a mesma obra literária.

Esse ato parece ser natural na atualidade, ao se falar em leitura. No entanto, se não fossem as lutas travadas pelos teóricos da Escola de Constança pelo reconhecimento do leitor na experiência estética, talvez a visão de antes ainda permanecesse, em que a recepção era vista não sob a forma de leitura, mas em relação a uma obra motivar a criação de outras obras, medindo-se o destino de uma obra pela sua influência.

A recepção pode ser dividida em duas categorias: a *fenomenologia*, que cuida do ato individual da leitura, e a *hermenêutica*, que cuida da resposta pública (coletivo) ao texto. Para as duas concepções, o tempo real é importante porque o objeto literário não é nada mais do que uma matéria no espaço graças à imprensa, um volume ocupando uma prateleira da estante, configurando-se texto somente no ato da leitura ou enquanto este ato puder durar.

Para a escola de Constança o texto literário propicia ao leitor, a ampliação ou modificação do seu horizonte de expectativas e, assim, sua visão de mundo, não só no plano estético como no plano ético. Jauss (1994, p. 50) acredita que “a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social”.

A práxis estética para Jauss (1994) deve ser fundada em três atividades, a produtora, a receptiva e a comunicativa, que Zilberman (1989, p.113) define como:

Fruto do relacionamento da obra e o leitor é o aspecto fundamental da teoria fundada na recepção. Compõe-se em três etapas, inter-relacionadas: a *poiesis*, pois o receptor participa da produção do texto; a *aisthesis*, quando este alarga o conhecimento que o destinatário tem do mundo; e a *katharsis*, durante a qual ocorre o processo de identificação que afeta as possibilidades existenciais do leitor.

(...) Identificação equivalente à resposta do leitor quando da experiência estética e tem um significado tanto intelectual quanto afetivo.

Chegamos, assim, às noções de *autor implícito* e a de *leitor implícito*. O autor, por passar suas experiências dentro da obra, ele nunca se retira por completo, trazendo à tona o autor implícito, um narrador da história, que vai descrevendo os cenários e hipnotizando o leitor, introduzindo-o à cena, enquanto o autor real revela as ações das



personagens, dando emoção ao leitor.

Wolfgang Iser (1996), em seu livro *O ato da leitura*, afirma que a obra literária só se torna algo real com a interferência do leitor, pois funciona com vários sentidos, acrescentando, assim, aos estudos de Jauss (1994), a teoria do efeito estético. “O sentido do texto é apenas imaginável, pois ele não é dado explicitamente; em consequência, apenas na consciência imaginativa do receptor se realizará” (ISER, 1996, p. 75).

Assim, na teoria de Iser (1996) o leitor assumirá um ponto de vista mediado pelo texto para preencher seus vazios. Iser refere-se ao leitor implícito, que não tem existência real, mas que se funda na estrutura do texto (ISER, 1996, p. 73). Esse leitor enfatiza os efeitos do texto e proporciona a atualização histórica e individual da obra, de acordo com as suas vivências e compreensões introduzidas na leitura (ISER, 1996, p. 78).

Essa interferência ocorre porque o texto literário não é claro, ele é uma obra aberta que instiga o leitor a imaginar o que o autor quisera dizer, aplicando ao texto o seu conhecimento extralinguístico, afim de dar, ao texto, um sentido.

Desta forma, podemos dizer que a leitura é a reunião dos dados fornecidos pelo autor real e o autor implícito ao leitor real, que por sua vez, recebe auxílio do leitor implícito. Ou, conforme Compagnon (2003, p. 152): “o ato da leitura consiste em concretizar a visão esquemática do texto [...], construir uma coerência a partir dos elementos dispersos e incompletos. A leitura se apresenta como uma resolução de enigmas”.

No livro “O Rumor da Língua”, Barthes escreve:

toda a leitura se passa no interior de uma estrutura (nem que seja múltipla, aberta), e não no espaço pretensamente livre de uma pretensa espontaneidade: não há leitura natural, selvagem: a leitura não excede a estrutura; submetesse-lhe: precisa dela, respeita-a, perverte-a. A leitura seria o gesto do corpo (pois é claro que lemos com o corpo) que, com um mesmo movimento, funda e perverte a sua ordem: um suplemento interior de perversão (BARTHES, 2012, p. 33).

Barthes (2012) nos fala de uma obra múltipla e aberta, característica também defendida por Eco (2005) e Iser (2011), que irá falar em “lugares vazios” que uma obra possui, para serem

preenchidos pelo leitor, esses espaços trazem o leitor para dentro da obra de forma que ele crie suas expectativas, ou seja, aja dentro da obra, sendo assim guiado pelo o texto.

Em outras palavras, é como, em uma cidade, que os engenheiros constroem várias vias interligadas, de certa forma, até o centro da cidade. Cada motorista pode seguir a via que quiser. No entanto, todas ligam ao centro. Assim imaginemos que o engenheiro é o autor, as vias são os vazios e que os motoristas são os leitores.

Os lugares vazios omitem as relações entre as perspectivas de apresentação do texto, assim incorporando o leitor ao texto para que ele mesmo coordene as perspectivas. Em outras palavras, eles fazem com que o leitor aja dentro do texto, sendo que sua atividade é ao mesmo tempo controlada pelo o texto. (ISER, 2011, p. 107)

Os lugares vazios, que resultam, portanto, da indeterminação do texto, não exigem complementações, mas indicam uma demanda de trabalho, e desse modo estimulam o leitor. Eles designam a possibilidade de a construção do leitor ocupar um determinado lugar no texto. As conexões em textos ficcionais são interrompidas pelos lugares vazios, que abrem uma multiplicidade de possibilidades de combinações a serem feitas pelo leitor.

O leitor, que por bastante tempo foi ignorado, passa a ter liberdade interpretativa sobre o texto porque ele se torna a peça principal do jogo - é nele que está o segredo do significado do texto, já que ele possui um repertório, um conhecimento externo ao texto aplicado à obra para preencher as lacunas que o autor determinou. Uma obra literária não pode ter somente uma peça principal, mas sim um conjunto, e, no caso em questão, três: o leitor, o texto e o autor. Respeitando as funções desta tríade, o leitor pode continuar a ser livre para produzir o sentido do texto, dentro de uma liberdade permitida.

## **O LEITOR E A LEITURA HOJE**

O reconhecimento do sujeito leitor no ensino da leitura literária é relativamente recente, nos discursos e ainda longe de ser efetivo nas salas de aula. Ainda hoje, segundo Rouxel (2014), a realidade das aulas do ensino básico e mesmo, às vezes, na educação infantil, a leitura exigida repousa sobre uma série de observações formais que embrutecem o crescimento pessoal do leitor. O texto lido e estudado é quase sempre

um pretexto à descoberta e aquisição de ferramentas de análise e, então, objeto de uma rotina desencarnada que deixa “fora de jogo” o leitor enquanto sujeito.

Os alunos não leem mais, eles aprendem a identificar o jogo de focalizações, o estatuto do narrador intra ou extradiegético, o discurso indireto livre, as figuras de estilo. Eles elaboram o esquema actancial sem exprimir seu julgamento sobre tal personagem etc. A descoberta desses saberes que permitem, não se pode contestar, uma leitura mais refinada das obras, se faz paradoxalmente em detrimento de uma leitura que interrogasse as questões postas. Portanto, convém perguntar qual leitor se quer formar? Espera-se formar um leitor escolar, mais ou menos experiente, capaz de responder às questões, dominando o tempo dos estudos com certo número de conhecimentos factuais e técnicos, ou um leitor de literatura(s), que lê para si, para pensar, agir e se construir, e que se envolve em uma relação durável e pessoal com a literatura? Finalmente, o que está em jogo nessa alternativa é exatamente a finalidade do ensino da literatura em termos de formação do leitor. (ROUXEL, 2014, p.20-21)

O leitor a partir do ato de ler, dá movimento e vida à literatura, aceita o desafio, que lhe compete, de desvendar um conjunto de enigmas que o texto apresenta, por intermédio da interação entre o texto e ele mesmo, produto da própria leitura. Por isso, devemos ir em busca de uma nova luta, a da valorização do leitor na sala de aula.

Portanto, valorizando o leitor, a literatura passaria a ser uma forma de garantir algum equilíbrio social: “ela é fator indispensável de humanização, e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente” (CANDIDO, 1995, p.242). Este seu poder é de natureza perturbadora, pois não há controle sobre as forças movidas pela literatura, que podem ir contra as mais diversas direções que alimentam o sistema de ensino.

Afinal, nada melhor do que um aluno possuir memória de um livro que estudou, pois isso representa, na verdade, a experiência que ele adquiriu com a leitura daquela obra, em que cada leitor nada mais é do que um leitor de si mesmo, de acordo com a sua visão de mundo, que se constrói com a leitura. Na verdade, “o leitor é livre, maior, independente: seu objetivo é menos compreender o livro do que compreender a si mesmo através do livro; aliás, ele não pode compreender um livro se não se compreender ele próprio graças a

esse livro.” (COMPAGNON, 2003, p. 144).

A esse pensamento de Compagnon (2003), soma-se a teoria política de Rancière (2009) que, ao falar da eficácia estética, nos diz tratar-se de uma eficácia paradoxal, referente a uma separação entre as formas sensíveis de produção da arte e seus efeitos nas formas sensíveis de recepção da mesma. Dessa forma, consubstancia-se numa ruptura estética que permite abolir a visão segundo a qual existem homens de inteligência ativa que dominam outros de passividade material. Torna-se também uma mudança de ordem política à medida que abandonam a divisão da sociedade em grupos destinados à obediência e outros ao comando.

Para Rancière, a salvação está na obra de arte pensativa, aquela que nos permite uma múltipla visão sobre a arte, expandindo os horizontes possíveis de interpretações - perspectiva esta que pode ser complementada com o pensamento de Umberto Eco (2005), para quem toda obra de arte é aberta a um leque ilimitado de leituras possíveis, reguladas pelo texto. Mais uma vez, comprova-se que a literatura não deve configurar como um objeto, mas sim *o que acontece quando lemos*.

Precisamos ter consciência de que a leitura e o leitor emancipado para realizarem essa leitura, são a melhor estratégia de ensino que podemos ter, já que deixamos de embrutecer nossos alunos e criamos leitores livres, que se sentirão à vontade ao manusear um livro, pois não sofreram opressão diante de suas leituras e, por isso, se sentirão íntimos com as histórias que leem.

### ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O sistema literário, durante muito tempo, não valorizou o leitor como um ser presente para que a economia literária funcionasse. Durante séculos, o que se renunciou foi a importância do livro, texto literário como influenciador do leitor.

O leitor, quando lembrado, era colocado como aquele ser vazio que facilmente poderia ser manipulado pelo texto literário, ou como aquele que deturpava a literatura, pois sua leitura nunca conseguia chegar àquela esperada, de um leitor ideal, ou até mesmo quando comparado a outro ser real como o escritor, era colocado em um patamar de inferioridade, pois nunca possuía a ação, era sempre o agente paciente, que só recebe a ação.

A mudança aconteceu com a emancipação do leitor que, por meio de novas teorias, como a estética da recepção, passou a ser valorizado e

colocado em patamar de reconhecimento. É certo que muitas críticas surgiram a esta teoria, que passou a substituir a importância do autor e da obra pela importância do leitor. Para alguns, o leitor passou a ser alvo principal, porém a verdadeira contribuição desta teoria é a de valorização do leitor junto ao texto literário, passando assim a ocupar a mesma posição de prestígio que os outros elementos da literatura possuíam.

Essa luta de reconhecimento do leitor, porém, não poderia acontecer sem uma contribuição social. Neste caso, a maior contribuição está relacionada ao ensino de literatura, onde ainda predomina a análise baseada no texto e no autor. Talvez a grande mudança da realidade do nosso país quanto à falta de leitores literários resulta de uma mudança de perspectiva do ensino de literatura.

Muitas experiências de leituras seguindo esse caminho já aconteceram, muitas metodologias foram pensadas como o Letramento Literário e os Círculos de Leitura (Colson, Dalvi entre outros) e as experiências com base estéticas (Rouxel, Reis et al entre outros), porém a realidade de leitura, principalmente a literária ainda não sofreu reflexos na sala de aula, para isso é preciso que essas experiências extrapolem as pesquisas acadêmicas, e cheguem nos currículos universitários, para assim chegarem aos alunos.

Já que as outras formas de ensinar literatura / leitura não obtiveram resultados eficazes, por que não testar um ensino pela recepção, em que o leitor teria a liberdade de perceber que a obra de arte é pensativa e aberta a sua múltipla interpretação e livre para se encaixar ao horizonte de experiências do leitor? Neste sentido, Compagnon (2003) nos diz que “a experiência da leitura”, como toda experiência humana, é fatalmente uma experiência dual, ambígua, dividida: entre compreender e amar, entre a filosofia e a alegoria, entre a liberdade e a imposição, entre a atenção ao outro e a preocupação consigo mesmo.

## REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2012.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador – considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: *Magia e Técnica, Arte e Política*. Obras Escolhidas I. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CANDIDO, Antônio. O direito à literatura in: *Vários escritos*. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COMPAGNON, Antoine. *O Demônio da teoria: literatura e senso comum*. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

ECO, Umberto. *Obra Aberta: formas e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. Trad. Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ISER, Wolfgang. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.

ISER, Wolfgang. "O Jogo do texto". In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A Literatura e o Leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

JAUSS, Hans Robert. *A História da Literatura como Provocação à Teoria Literária*. São Paulo: Ática, 1994.

MEAD, George. *Mind, self and society*. Chicago: University Of Chicago Press, 1967.

RANCIÈRE, Jacques, *A Partilha do Sensível*. São Paulo: Editora 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2012.

REIS, Wellingson Valente dos; CASTRO, José Guilherme de Oliveira; TEIXEIRA, Lucilinda Ribeiro. Rito de passagem da vida: a recepção de Maria Lúcia Medeiros por alunos do Instituto Federal do Pará. *Cadernos de Pesquisa (UFMA)*. São Luís, v.25, n.2, p. 225-242, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/issue/view/470/showToc>. Acesso em 30 de outubro de 2019.

ROUXEL, Annie. Ensino da Literatura: experiência estética e formação do leitor. In: ALVES, José Helder Pinheiro, (org). *Memórias da Borborema 4*. Campina Grande: Abralic, 2014.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do Livro, fim dos leitores?* São Paulo: Editora Senac, 2000.

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

Recebido em 27 Set 2019 | Aprovado em 01 Nov 2019

#### Wellingson Valente dos REIS

Doutorando e Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura pelo PPGCLC da Universidade da Amazônia (UNAMA). Bolsista Prosup/ Capes. Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Arte, Cultura e Educação (GIPACE - IFPA) e do Grupo de Pesquisa Interfaces do Texto Amazônico (GITA - UNAMA). Professor do Instituto Federal do Pará – Campus Belém (IFPA). E-mail: wellingson.valente@ifpa.edu.br.

#### José Guilherme de Oliveira CASTRO

Doutor em Letras (PUC - RS). Professor e Psicólogo. Titular do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens de Cultura (PPGCLC) da Universidade da Amazônia. Líder do Grupo de Pesquisa Interfaces do Texto Amazônico (GITA). Atua pesquisando os seguintes temas: narrativa, conto fantástico, sociedade, imaginário amazônico e lirismo. E-mail: zevone@superig.com.br.

#### NOTA

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

## LITERATURAS DE VANGUARDA: A RECEPÇÃO EM XEQUE

Sérgio Massucci CALDERARO

### RESUMO

As vanguardas, sabemos, têm entre seus principais pilares os objetivos de provocar e questionar. Essa razão de ser chega às vezes a tais extremos que pode comprometer, no caso das vanguardas literárias, o próprio ato da leitura e a formação de sentido tal qual estamos acostumados a efetuar. No entanto, seja como for, sempre haverá sentidos possíveis a serem concretizados na mente do leitor atento. Este artigo buscará desvendar os tortuosos caminhos que levam o receptor à formação de sentido no contexto de algumas das mais experimentais literaturas de vanguarda: o Dadaísmo e a Poesia Concreta. Para isso, teremos que analisar o que ocorre com o signo linguístico no ambiente vanguardista em seu contato com o leitor, apoiando-nos sempre em conceitos da Teoria da Recepção da Literatura e da Teoria do Efeito Estético

**PALAVRAS-CHAVE:** Vanguardas Literárias; Teoria da Recepção da Literatura; Teoria do Efeito Estético.

### LITERARY VANGUARDS: THE RECEPTION IN CHECK

#### ABSTRACT

*The Vanguardas, as we know, have among their main pillars the aims of provoking and questioning. This modus operandi sometimes reaches extremes, in the case of Literary Vanguardas that may jeopardize the act of reading and the construction of meaning themselves, the way we are used to do. Meanwhile, nonetheless, there will always be possible meanings to concretize in the mind of the attentive reader. This article will search for unraveling the torturous ways that lead the receptor to build meaning in the context of some of the most experimental Vanguard Literature forms: Dadaism and Concrete Poetry. Therefore, we will have to analyse what happens with the linguistic sign in the avant-garde environment, when interacting with the reader, always based on concepts of the Reception and Aesthetic Theories.*

**KEYWORDS:** *Literary avant-gardes; Literary Vanguardas; Reception Theory; Aesthetic Theory.*

### LITERATURAS DE VANGUARDIA: LA RECEPCIÓN EN JAQUE

#### RESUMEN

*Las vanguardias, como sabemos, tienen entre sus principales pilares los objetivos de provocar y cuestionar. Ese modus operandi llega a veces a tales extremos que puede comprometer, en el caso de las vanguardias literarias, el propio acto de la lectura y la formación de sentido tal y como estamos acostumbrados a efectuar. Sin embargo, sea como fuere, siempre habrá sentidos posibles a concretar en la mente del lector atento. Este artículo buscará desentrañar los tortuosos caminos que llevan el receptor a la formación de sentido en el contexto de algunas de las más experimentales literaturas de vanguardia: el Dadaísmo y la Poesía Concreta. Para ello, tendremos que analizar qué ocurre con el signo lingüístico en el ambiente vanguardista en su contacto con el lector, apoyándonos siempre en conceptos de la Teoría de la Recepción de la Literatura y de la Teoría del Efecto Estético.*

**PALABRAS-CLAVE:** *Vanguardias Literarias; Teoría de la Recepción de la Literatura; Teoría del Efecto Estético.*



da palavra

VOL.16|N.2|DEZ.2019

ISSN 1415-7950

## CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A RECEPÇÃO DE UMA PEÇA DADAÍSTA

Como ler um poema construído de forma pouco convencional, que utiliza signos que muitas vezes nem mesmo linguísticos podem ser considerados? Como se dá a recepção de peças poéticas que priorizam a composição espacial, gráfica e sonora em detrimento da semântica? Essa leitura mista – linguística, visual e sonora –, que derruba a primazia do semântico para destacar a informação estética, coloca em xeque a recepção leitora, ao mesmo tempo em que abre um vasto campo de possibilidades para a formação de sentido.

Nesses contextos vanguardistas, o significante, trabalhado pelas talentosas mãos do poeta, pode passar a ter significados que não necessariamente terão a ver com aqueles previstos no contrato linguístico de uma comunidade que compartilha um mesmo código idiomático.

Tais experimentos – e aqui nos referiremos principalmente ao Dadaísmo e à Poesia Concreta – criam um novo universo de signos que colocam em xeque a apreensão e a formação de sentido. A recepção é mais trabalhosa, mas pode gerar frutos surpreendentes na mente leitora. Em nossa opinião, é aí que reside a grande riqueza desses movimentos vanguardistas: as obras derivadas dessas vanguardas estão mais que abertas – estão escancaradas! – à participação leitora; mais do que exigir o aporte receptor, elas suplicam por um leitor de boa vontade que esteja disposto a entrar no jogo proposto pelo texto. Mais do que poemas, as peças dessas vanguardas podem ser consideradas exatamente isso: propostas. Quem não as aceita desvia o olhar e segue sua vida normalmente. Quem as aceita entra em uma brincadeira semiótica com inúmeras possibilidades de final.

Começamos pelo Dadaísmo que, cronologicamente, é a primeira das duas escolas das quais nos ocuparemos neste artigo (surge oficialmente em 1916, em Zurique). Não nos estenderemos na história ou no contexto social desse movimento, mas temos que tecer algumas palavras sobre suas principais propostas ideológicas e estéticas. O Dadaísmo, desde o princípio, pretendeu ser uma anti-literatura. O próprio nome “Dadá”, dizia Tristan Tzara, não significa nada. Ou seja, trata-se de um significante sem significado, artifício que utilizarão extensamente essa e outras vanguardas para negar a função corriqueira da unidade mais cara ao poeta: a palavra. Ao operar essa transgressão, o vanguardista aniquila o processo de recepção tradicional e propõe novas formas de apreensão do poema.



# KARAWANE

jolifanto bambla ô falli bambla

*grossiga m'pfa habla horem*

**égiga goramen**

higo bloiko russula huju

hollaka hollala

*anlogo bung*

**blago bung**

blago bung

**bosso fataka**

ü üü ü

**schampa wulla wussa ólobo**

*hej tatta gôrem*

*eschige zunbada*

**wulubu ssubudu uluw ssubudu**

**tumba ba- umf**

*kusagauma*

**ba - umf**

2 Tradução ao português realizada pelo autor deste artigo.

O signo linguístico, em seu uso mundano, seria entediante, avesso a aventuras, uma “ideia estancada em um atoleiro dourado” (TORRE, 1965, p. 322)<sup>2</sup>, já que sempre traz, previamente e necessariamente, um significado colado ao significante. Por que teria que ser assim? Não seria possível trabalhar a palavra em sua faceta puramente estética (espacial, visual e sonora)? Vejamos esse poema do dadaísta Hugo Ball<sup>1</sup> (Figura 1).

Ball, nesse poema de 1917, trabalha, sobretudo, com a segunda articulação da linguagem, combinando as unidades foneticamente distintivas sem, porém, ultrapassar o limiar que levaria à constituição plena da primeira articulação. Quer dizer, a primeira articulação da linguagem fica aparentemente comprometida ou – talvez melhor dito – fica mais aberta à participação do leitor. A liberdade para a constituição da primeira articulação é enorme e não está sujeita às amarras convencionais. Cada monema formado não chega propriamente a ser uma unidade significativa. Esse fato certamente modificará, em grande medida, a recepção desse tipo de poema quando comparado a um poema construído a partir de signos linguísticos completos e correntes entre certa comunidade leitora. Um poema como *Karawane* inaugura signos inexistentes até então. Pode-se considerar o poema inteiro como um grande ponto de indeterminação, aguardando a recepção leitora que procederá à formação de sentido. Vemos aqui duas possibilidades iniciais de leitura que gostaríamos de comentar. Uma delas operaria a recepção palavra a palavra; outra, da peça poética como um todo.

Na primeira alternativa, a recepção do signo linguístico poderia dar-se por uma proximidade fonética que sugerisse ao leitor alguma possibilidade de relação da palavra dadaísta com algum significante de seu repertório. O primeiro verso, por exemplo, poderia gerar na mente leitora do receptor nativo em português algo como “o elefante bambaleia”, o que poderia fazer, retroativamente, com que a concretização do título da obra, *Karawane*, se dirigisse ao nome de um circo ou ao nome do próprio elefante que bambaleia e, a partir daí, fosse realizada a concretização de todo o poema dentro dessa temática. Essa é uma das hipóteses de senda receptora: converter os significantes sem significado imediato em significantes que ganham significado por proximidade fonética.

O segundo caminho vislumbra a recepção da peça integral. Há que se considerar aqui, logicamente, as diferentes tipografias (que nunca se repetem) utilizadas em sua composição. Elas podem ser recebidas

como distintas vozes. Uma das possíveis concretizações originadas dessas diversas vozes tipográficas é a da ideia de completo caos. Para essa concretização contribuiria a impossibilidade imediata de qualquer conexão de significados aos significantes aí dispostos. O leitor de boa vontade voltará uma e outra vez ao poema, na tentativa de formação de sentido, já que buscar sentido em tudo o que os cercam é algo natural nos seres racionais. Essa busca de sentido objetivo estará em xeque na recepção de *Karawane*, e cabe a possibilidade de que nunca chegue a concretizar-se. O caminho receptivo, aí, deveria talvez ser outro: o da fruição estética.

Tudo isso são hipóteses. Sabemos que a recepção da literatura deve ter um enfoque grupal, em detrimento de olhares individuais. Esses grupos ou comunidades de leitores devem ser formados a partir de recortes sociais, históricos, culturais, etários e geográficos, conformando círculos de leitores que, influenciados por sua situação extra-texto, tenderiam a realizar a recepção de determinada obra de uma ou outra maneira. A própria produção da obra em si (ou do “artefato”, para usar um termo de Jan Mukarovsky) está também condicionada por fatores extra-obra, como podem ser o cânone literário da época da produção, o gosto leitor predominante, o mercado editorial e o público consumidor.

A seguir, comentaremos os pontos que acabamos de mencionar, aplicados aos nossos objetos de estudo. Voltaremos ao poema *Karawane* e proporemos mais adiante uma peça da Poesia Concreta.

## **O HORIZONTE DE EXPECTATIVAS PARA OS POEMAS DADAÍSTAS E CONCRETOS**

Como dizíamos, é preciso fechar o enfoque analítico em um grupo. Pode ser prudente, para o espaço deste artigo, trabalharmos com um público receptor bastante palpável: o atual. Podemos fechar mais ainda o foco imaginando leitores da classe média de grandes cidades brasileiras (São Paulo ou Manaus, por exemplo), que tiveram acesso à educação formal, incluindo o nível universitário. Feito o sucinto recorte, a primeira premissa possível é que, ao se deparar com o poema *Karawane*, o grupo, ainda que não tenha conhecimentos literários específicos, identificará que se trata de uma peça vanguardista – mesmo que não lhe venha à mente o termo “vanguarda”, ele provavelmente saberá que se trata de um experimento literário. É com

essa expectativa que, deduzimos, nosso receptor iniciará a leitura.

Pincelemos o outro lado da moeda: o horizonte de produção de *Karawane* (e de outras obras vanguardistas da mesma época). Eram anos convulsos em uma Europa revolucionária e belicista. A Revolução Industrial, iniciada há mais de um século, despejava, com cada vez mais intensidade e frequência, seus produtos tecnológicos no seio das urbes (carros e elevadores, só para citar dois exemplos). As capas sociais mais jovens das capitais europeias viviam o frenesi dessas inovações que pareciam encurtar o tempo e o espaço. Já se viam esgotados os modelos literários realistas e também os simbolistas. Demandavam-se novas linguagens, mais de acordo com aqueles tempos.

Dentro desse horizonte surgiram os movimentos de vanguarda de princípios do século XX e apareceram peças como *Karawane*. Agora, o que nos interessa notar é como se dá essa fusão de horizontes – o do nosso leitor atual de classe média de grandes cidades brasileiras e o do momento de produção das peças vanguardistas do começo do século passado na Europa.

Coincidentemente, vivemos outra vez uma época de grande atividade tecnológica, com mudanças inegáveis nas formas de transmissão da informação. O modo de se comunicar se encontra em pleno câmbio, parecendo encurtar, outra vez, o tempo e o espaço. Isso pode favorecer, nos dias de hoje, uma recepção simpática das antigas peças vanguardistas. O choque diante de *Karawane* pode ser diminuído por dois motivos: um deles é que o receptor se encontra dentro de um horizonte que vive a transformação da linguagem. Tanto a produção quanto a recepção de textos estão se ajustando ao canal de comunicação que mais cresce atualmente: o meio digital. Basta pensar em termos como “vc” e “tb”, que parecem prescindir da segunda articulação da linguagem, restringindo-se à primeira. “Vc” e “tb” não podem ser propriamente lidos foneticamente, embora tenham, sem dúvida, seus respectivos significados colados a esses novos significantes; o outro é que, como vimos, nosso receptor tem o conhecimento necessário para identificar a obra de vanguarda e saber que vai entrar em uma peça poética que propõe justamente a experimentação.

Se considerarmos o conceito de distância estética tal qual nos expõe Jauss (1971, p. 77):

O espaço entre o horizonte de expectativas preexistente e a aparição de uma nova obra, cuja recepção pode pressupor uma mudança de horizonte ao rejeitar as experiências familiares ou conscientizar sobre as que

se manifestam pela primeira vez, essa distância estética pode se materializar historicamente nas escala das relações do público e do julgamento da crítica (sucesso espontâneo, rejeição ou escândalo, aprovação isolada, compreensão lenta ou tardia).<sup>3</sup>

Acreditamos ser possível afirmar que ela é menor nos dias de hoje do que na época da publicação do poema fônico dadaísta *Karawane*, o que seria um ponto favorável à recepção dessa peça pelo grupo de leitores descrito acima. É importante considerar que, ainda que o dadaísmo já estivesse em andamento quando do lançamento do poema, *Karawane* foi um dos primeiros experimentos fônicos do movimento. Nossa suspeita é a de que, mesmo vivendo um ambiente já vanguardista, o leitor do início do século XX talvez não tivesse a mais mínima expectativa de se deparar com tal experimentação fônica. Ao contrário, a expectativa atual – passadas as vanguardas históricas, as vanguardas pós-guerra dos anos 1940, 1950 e 1960 e o início da revolução comunicativa e informativa que hoje vivemos – parece estar mais apta a receber um poema como *Karawane*. A rejeição e o estranhamento seriam menores hoje do que na época de sua produção. Essa constatação, no entanto, não isenta a problemática receptiva dos poemas fônicos atualmente. O simples fato de lançar à mente leitora uma sequência de significantes sem significado imediato é suficiente para colocar em xeque a recepção. Um dos responsáveis por essa problemática, pensamos, é o modelo tradicional de leitura que o próprio sistema de ensino fomenta, ao considerar o texto como um simples veículo de informação semântica. Acreditamos que essa dinâmica poderia começar a ser revertida – ou pelo menos equilibrada – se o ensino da literatura partisse de pressupostos também estéticos.

Saltemos agora aos anos 1950, época das vanguardas do pós-guerra, entre elas a da Poesia Concreta, que questionava a unidade formal do verso tradicional, dando ênfase ao espaço gráfico como agente estrutural do poema. Entre as diversas influências explicitadas no manifesto da Poesia Concreta, figuram os dadaístas e o escritor francês Guillaume Apollinaire (1918). É de Apollinaire a proposta de que é preciso que nossa inteligência se habitue a compreender sintético-ideograficamente, em vez de analítico-discursivamente, ideia crucial para a compreensão de várias vanguardas literárias. Embora existissem outros focos de poesia concreta pelo mundo (principalmente na Europa), o ponto de maior irradiação das ideias concretistas foi

3 Tradução ao português realizada pelo autor deste artigo.

curiosamente o Brasil, país periférico no panorama literário mundial. O Brasil da época vivia um momento de euforia cultural, sendo a bossanova, o Cinema Novo, a construção de Brasília e o Grupo Frente – de artistas plásticos como Lygia Clark, Helio Oiticica e Lygia Pape – alguns exemplos dessa efervescência. Em São Paulo, os poetas do Grupo Noigandres (Augusto de Campos, Décio Pignatari e Haroldo de Campos) elaboravam a sólida estrutura teórica da Poesia Concreta e começavam a dar à luz as primeiras obras do movimento.

A recepção inicial gerou críticas negativas, obviamente. No entanto, a novidade era tão bem estruturada que, à esperada rejeição do início, seguiu-se a formação de um crescente público adepto, que recebia positivamente os poemas concretos conectando-os com o ambiente de modernidade e ruptura que vivia o país, e motivados também pela boa aceitação internacional da Poesia Concreta brasileira. A expectativa de boa parte dos círculos leitores da época – círculos sempre reduzidos, diga-se de passagem – era justamente a de uma poesia que quebrasse com a monotonia formal da chamada Geração de 45 e que estivesse mais de acordo com o momento eufórico do Brasil de então. Por isso a Poesia Concreta cresceu e floresceu muito mais do que, por exemplo, o próprio dadaísmo em sua época. Se retomarmos agora a circunscrição de público já esboçada neste artigo para o poema dadaísta (leitores atuais de capitais e zonas urbanas brasileiras, com nível universitário), pode-se deduzir, com alguma margem de erro, que a poesia concreta brasileira continua sendo bem recebida, ora como exemplo de transgressão, ora como simplesmente um orgulho nacional. A grande produção digital atual de poetas da era cibernética influenciados explicitamente pela Poesia Concreta pode contribuir para corroborar o que estamos dizendo. E, só para voltar rapidamente ao conceito de distância estética, julgamos que, no caso da Poesia Concreta brasileira, se observaria, em linhas gerais, uma equivalência dessa distância entre os leitores dos anos 50 e os atuais.

De todo modo, estamos longe de reconstruir mais solidamente os horizontes de expectativa comentados nos últimos parágrafos. Para tal tarefa, nos faltaria exaustiva busca de documentação que pudesse confirmar nossas suposições. Mesmo assim, julgamos serem suficientes as anotações feitas até aqui nesse sentido. O intuito foi o de projetar o leitor deste artigo nos momentos de produção das peças poéticas vanguardistas e, também, localizá-lo em dois momentos de recepção,

o atual e aquele ocorrido na própria época de produção/lançamento das obras.

Não estaria bem terminar este pequeno capítulo sem o exemplo de um poema concreto, com o qual seguiremos trabalhando até o fim deste artigo. Escolhemos “beba coca cola” (Figura 2)<sup>4</sup>, de Décio Pignatari (1957):

Até aqui, vínhamos tecendo anotações sobre o horizonte de expectativas advindo do ambiente histórico, cultural e literário de determinadas épocas. Queremos agora entrar na análise da expectativa do receptor dentro da própria obra, acrescentando um plano interno – intraliterário – a esse outro já citado, mais externo. Sobre a importância da abordagem desses dois planos, comenta Iser (1996, Vol. 1, p. 178):

A relação entre primeiro e segundo planos é a condição central da apreensão de todas as estratégias textuais. Para sua caracterização, temos-nos limitado à relação entre repertório textual e sistema de referências, pois, desse modo, se mostra o encaixe do texto em seu ambiente e assim a sua “relação externa”. A seleção das normas sociais e das normas literárias se torna a condição para que se constitua a referência correspondente, que de sua parte permite captar a relevância dos elementos captados. Mas as estratégias textuais, antes de tudo, devem organizar as “relações internas”, do texto, pelas quais se esboça o objeto estético, o qual se atualizará no ato da leitura.

No caso de “beba coca cola”, a recepção no plano intraliterário apresenta claras dificuldades iniciais, pelo simples fato de a disposição do poema não se assemelhar à disposição poética tradicional em versos no espaço da página. Ainda assim, e consciente de estar em uma peça vanguardista, o leitor de boa vontade operará a leitura. A possibilidade inicial mais plausível é a apreensão do poema linha a linha, da esquerda para a direita, ou seja, a primeira frase recebida seria “beba coca cola”. Nosso leitor, provavelmente, conectará essa mensagem com o slogan publicitário do famoso refrigerante, identificando aí o imperativo “beba” e o substantivo próprio “coca cola”. O prosseguimento da leitura se verá condicionado por essa primeira expectativa. O leitor pode esperar, por exemplo, o tema da crítica ao consumismo para o restante da peça poética. A próxima linha traz “babe cola”, com um considerável espaço em branco entre as duas palavras. A primeira expectativa pode aí se confirmar. “Babe cola” pode ainda encaixar-se no tema da crítica ao consumismo, numa

beba coca cola  
babe cola  
beba coca  
babe cola caco  
caco  
cola  
cloaca



possível concretização do verbo “babar” relacionado a algo que não é agradável ao paladar e, por isso, deve ser expelido em forma de baba. A ruptura da expectativa inicial vem na quarta linha. O “babe cola caco” tem o poder de desmontar o tema inicial, originando possivelmente um questionamento na mente leitora. A expectativa sofre uma brusca mudança no meio da obra: agora, o receptor pode se lembrar que se encontra em uma peça vanguardista e que o poema deve ser lido como uma brincadeira e um jogo sonoro e visual. “Babe cola caco”, assim como “caco”, “cola” e “cloaca”, isolados, nas seguintes linhas, trazem ao leitor signos linguísticos que, embora sejam integrais – com significante e significados – parecem não ter nenhum sentido analítico-discursivo dentro do poema. O leitor, então, em sua busca por formação de sentido, pode voltar ao início da peça, tentando outra leitura. Nesse ponto, sua expectativa em relação ao poema é flutuante. Ele estará aberto a confirmar tanto o tema do consumismo quanto o tema do jogo de palavras. Em uma possível tentativa de leitura vertical, ele lerá “beba babe beba babe caco cola”, o que poderia confirmar a intenção paronomásica do poema. Nesse ponto, ele já se verá inevitavelmente preso na estrutura da obra, passando a enxergá-la não somente palavra a palavra, e sim como um todo que pode ter um significado maior. Poderá vislumbrar aí algo como um “cubo mágico”, ou cubo de Rubik, onde as palavras são móveis, rotativas e intercambiáveis, cabendo a ele, leitor, manejá-las e dispô-las como melhor lhe aprouver para a busca de formação de sentido. Poderá, assim, realizar a concretização do poema concluindo que ele transmite ao mesmo tempo os dois temas: a crítica ao consumismo e o jogo estético, sonoro e visual.

Ao solicitar tamanha participação do leitor, um poema concreto como “beba coca cola” apresenta delicada recepção. A fragilidade de conexões dadas pelo texto exige um grande trabalho do leitor. A rejeição e o abandono da leitura devem ser considerados, mesmo tratando-se de um leitor ideal, de boa vontade, que, ainda assim, pode deixar o poema com a sensação de fracasso na formação de sentido. Sobre isso já alertavam os concretos em seu manifesto, lembrando a recomendação de Apollinaire de que é preciso habituar-se a apreender de modo sintético e ideográfico, e não somente buscar sentido no analítico e discursivo.

As condições históricas para uma apreensão mais sintética e estética da obra de arte, demandada pelas vanguardas, começam a se desenvolver, segundo Peter Bürger, com a estabilização da classe

burguesa nas sociedades urbanas mais adiantadas, que criaria leitores mais sensíveis à apreensão estética. Embora saibamos que esse processo histórico-artístico apresenta limitações, é interessante, ainda assim, analisar as palavras de Bürger (2010, p. 27):

Desde meados do século XIX, depois da consolidação do domínio político da burguesia, esse desenvolvimento transcorreu de tal modo que a dialética forma-conteúdo nos objetos artísticos começou a se inclinar definitivamente em favor da forma. O conteúdo da obra de arte, sua “mensagem”, cede diante do aspecto formal, que se diferencia como estético em sentido estrito. Essa predominância da forma na arte a partir de meados do século XIX pode ser compreendida, a partir da perspectiva da produção estética, como uma disposição sobre os meios artísticos e, a partir da perspectiva da recepção estética, como a focalização na sensibilização do receptor.<sup>5</sup>

5 Tradução ao português feita pelo autor deste artigo.

Tanto *Karawane* quanto “beba coca cola” direcionam o leitor a uma recepção preferencialmente integral e estética da peça. É claro que o caso de *Karawane* é mais agudo, já que se pode questionar inclusive se essa obra está composta de signos linguísticos (são significantes sem significados imediatos). De todo modo, *Karawane* é mais tradicional que “beba coca cola” no quesito disposição espacial. O poema concreto, embora formado por signos linguísticos perfeitamente identificáveis, rompe com a linearidade da leitura. O que nos interessa verificar é que, em ambos os casos, o receptor é chamado a participar da obra em um nível muito mais elevado do que em qualquer outra obra fora das vanguardas literárias.

## A RECEPÇÃO DO SIGNO LINGUÍSTICO NOS POEMAS FÔNICOS E VISUAIS

Voltemos a falar do signo linguístico nas peças vanguardistas elegidas para este estudo, apoiando-nos agora em um ponto específico da Teoria do Efeito Estético de Iser (1996). Sabemos que, segundo esse autor, não existe significação sem experiência leitora. Em outras palavras, é a recepção que fundará a significação da obra. O efeito estético, porém, tem uma peculiaridade: ele não depende necessariamente da significação. Quer dizer, o estético não precisa cristalizar-se em algo existente; não tem que fazer referência a nada exterior à obra. Assim, “jolifanto” pode sugerir ao leitor luso-falante o

significado de “elefante”, mas pode também não sugerir significado algum mais além do efeito puramente estético que causa no leitor. O significante “jolifanto” significaria algo que surge no mundo pelo simples efeito estético, e que seria intraduzível e insubstituível por qualquer outro signo linguístico. Seria a inauguração de um significado novo que, no entanto, ainda não poderia ser expresso de outra forma que não a de “jolifanto”. O significado pairaria em um plano estético na mente receptora. No caso do receptor proceder à significação por aproximação de “jolifanto” por “elefante”, a magia estética seria de certo modo quebrada ao realizar-se a conexão de “jolifanto” com um ente conhecido do mundo real. O fragmento de Iser (1996, Vol. 1, pp. 53-54), a seguir, não se refere diretamente a textos de vanguarda, mas serve como uma luva para nossa análise da recepção dos textos fônicos e visuais e para nossos posteriores comentários. Sobre o efeito estético, diz ele que:

(...) esse efeito só é efeito enquanto o que é significado por ele não se funda em nada senão nele mesmo. Esse efeito, em um primeiro momento, pode ser definido como recusa à categorização ou ainda como uma situação em que o receptor se afasta de suas classificações. Daí segue que devemos substituir a velha pergunta sobre o que significa esse poema, esse drama, esse romance, pela pergunta sobre o que sucede com o leitor quando com sua leitura dá vida aos textos ficcionais. Nesse caso, a significação antes teria a estrutura de um evento; ela mesma é um acontecimento que não pode ser relacionado a denotações de realidades, sejam elas empíricas ou inferidas. Desse modo, no entanto, muda o caráter, ou pelo menos a avaliação da própria significação. Se o texto ficcional existe graças ao efeito que estimula nas nossas leituras, então deveríamos compreender a significação mais como o produto de efeitos experimentados, ou seja, de efeitos atualizados do que como uma ideia que antecede a obra e se manifesta nela.

Retomando “beba coca cola”, observamos a seguinte situação: como já dissemos, a peça está composta por signos linguísticos tradicionais, embora em uma combinação pouco comum e, principalmente, em uma disposição espacial que parece convidar ao jogo. A alternativa da leitura signo a signo é plausível e inclusive esperada, mas esse caminho pode interferir no potencial estético do poema. Além disso, ao buscar sentido semântico na peça, poderá suceder na mente receptora a sensação de fracasso e consequente

abandono de “beba coca cola”. Para obter o êxito significativo, o leitor será empurrado a uma apreensão estética, deixando de lado a procura por referentes externos ao poema. A significação da obra seria originada pela disposição espacial, gráfica e fônica dos significantes, e não em seus significados. O sentido da obra está na própria obra em seu contato com o leitor, e não fora dela. A peça cria um mundo inexistente até então, que só se manifesta enquanto efeito estético, por meio da experiência da leitura. A instabilidade dessa recepção estética reside no fato de que, muito facilmente, o receptor buscará sentidos referenciais, o que levaria a recepção estética à falência. Outra possibilidade, bastante provável, é que o leitor flutue entre a recepção estética e a referencial, gerando significados mistos tanto a *Karawane* quanto a “beba coca cola”. Essa opção receptiva pode ser e ter sido realizada pelos públicos conformados nos momentos de lançamento dessas respectivas obras e também pelos receptores atuais. A flutuação nos parece natural. O impacto inicial de *Karawane* e “beba coca cola” levaria o receptor a uma leitura estética que, em um segundo momento, se mesclaria com a tentativa referencial que, fracassada em grande medida, voltaria a lançar a mente receptora à apreensão estética. A recepção dos poemas de tipo fônico e visual, como estamos vendo, não é simples. Exige do leitor um esforço muito maior quando comparada à recepção de poemas construídos linearmente, com signos tradicionais. Mas ela pode, sim, pese a sua instabilidade, ser realizada com sucesso.

Se voltarmos nossa atenção à concepção de Roman Ingarden (WARNING, 1989, pp. 35-53) quanto à estrutura essencial das obras literárias, aplicada aos nossos objetos de estudo, nos depararemos com outra situação receptiva peculiar. O estudioso polonês propõe que um texto literário é um esquema composto de estratos identificáveis, dividido em duas dimensões, vertical e horizontal. Interessa-nos aqui debruçarmo-nos principalmente nos estratos verticais, que são os que nos aprofundarão nas relações de contato entre leitor, signo linguístico e formação de sentido das peças de vanguarda. A dimensão vertical estaria formada por quatro estratos: o fonético ou sonoro, o das unidades semanticamente inteligíveis (a partir da conexão significante-significado), o dos aspectos esquemáticos (a partir da superposição de diversos enunciados) e o das objetividades representadas, que já atuam no campo da projeção das representações mentais sugeridas pelos enunciados. Esses extratos atuam de forma praticamente simultânea

durante o ato da leitura, em uma conexão interna essencial à unidade formal da obra.

A partir dessa esquematização, Ingarden aborda a questão dos quase-juízos, contrastando o texto literário ao científico. Segundo ele, os enunciados de uma obra científica apresentam juízos genuínos, ou seja, que declaram uma realidade, enquanto a literatura trabalha com os quase-juízos, que apenas sugerem um mero aspecto de realidade, sem, no entanto, chegar a se referirem a realidades autênticas. No caso das vanguardas – questão não mencionada diretamente por Ingarden – a montagem se complica. Em “beba coca cola”, podemos até imaginar a formação dos quase-juízos, mas em uma experimentação mais extrema, como *Karawane*, a formação esquemática sugerida pelo polonês não passaria do primeiro estrato (o fonético ou sonoro) e não chegaríamos nem mesmo aos quase-juízos. Ao passarmos ao estrato das unidades semanticamente inteligíveis, a concepção de Ingarden cairia por terra se considerarmos o poema em questão. É como se *Karawane* transferisse inteiramente ao leitor a responsabilidade de montagem dos demais estratos, o que não ocorre nas obras literárias de arte tradicionais utilizadas pelo pensador polonês como exemplos para suas conclusões estruturais acerca da literatura. No caso dadaísta, os lugares de indeterminação contidos no texto são tantos e tão extensos que a recepção fica em xeque, na dependência de uma enorme carga co-criativa que terá que ser aportada pelo leitor.

Aquilo que Ingarden diz ser uma conexão interna essencial à unidade formal da obra, referindo-se à estrutura estratificada dos textos literários, se perde nos poemas fônicos e em muitos poemas visuais, que trabalham com significantes sem significado imediato. Já vimos, antes, que existe a possibilidade da recepção puramente estética dessas peças vanguardistas. Insistamos um pouco mais nesse tema.

## **RUPTURA VANGUARDISTA, RUPTURA RECEPTIVA**

Quando falamos de sentido, é normal pensarmos em algo que pode ser explicado com palavras: o sentido de um filme, o sentido de um livro, o sentido de uma frase, o sentido de uma palavra, ou ainda – saindo do campo artístico –, o sentido de uma ação cotidiana, o sentido de uma medida legal, o sentido de uma determinação

política. Perguntamo-nos constantemente qual o sentido de tudo isso para nós, receptores, e, em geral, conseguimos respostas satisfatórias e explicativas. No entanto, não costumamos aplicar o termo “sentido” para coisas que não podemos verbalizar. Sentados em uma pedra à beira da praia, vendo o sol se pôr detrás das montanhas, qual o sentido disso para nós, receptores? Voltando ao campo artístico: diante de uma obra de Jackson Pollock (LEBRERO STALLS, 2016), não seria raro ouvir de um possível espectador a frase “isso não tem sentido”. Mas de que tipo de sentido estamos falando? Qual tipo de sentido esperaria encontrar em Pollock o nosso frustrado espectador? Com essas questões, começamos a entrar no tema do sentido da própria arte. Para nosso estudo, nos interessa tentar entender o que acontece com o conceito da arte a partir das vanguardas. Adorno (2014, p. 10) comenta que:

Ao atacar o que ao longo de toda a tradição lhe parecia garantido como seu estrato fundamental, a arte se transforma qualitativamente, se transforma em outra coisa. A arte é capaz disso porque, em virtude da sua forma, ao longo dos tempos tanto se dirigiu contra o meramente existente quanto pediu a sua ajuda, dando forma aos seus elementos. A arte não se pode reduzir nem à fórmula geral do consolo, nem à de seu contrário. A arte tem seu conceito na constelação de momentos que vão mudando historicamente; nega-se a ser definida.<sup>6</sup>

6 Tradução ao português feita pelo autor deste artigo.

Segundo Bürger (2010, pp. 31-32), as vanguardas de princípios do século XX inauguram uma fase autocrítica da arte. Seria a arte abordando a própria arte de forma crítica e, algumas vezes, inclusive violenta ou, no mínimo, ofensiva. O dadaísmo, um dos movimentos mais radicais, ataca não propriamente as correntes artísticas antecessoras, mas sim a instituição arte como um todo, principalmente o estágio que a arte havia alcançado nas sociedades burguesas europeias. Esse ataque incluía tanto os mecanismos de produção e distribuição da arte – já bastante mercadologizados naquela época – quanto o cânone artístico e social que influía na produção e também na recepção da arte. Passemos a palavra a Peter Bürger (2010, p. 32):

A totalidade do processo da arte e seu desenvolvimento se esclarecem somente no estágio da autocrítica. Só depois da arte se afastar por completo de toda relação com a práxis cotidiana se tornará evidente a progressiva liberação da arte de seus contextos da práxis cotidiana e a diferenciação de um campo específico da experiência (precisamente, a estética) como princípio de

transformação da arte na sociedade burguesa.<sup>7</sup>

7 Tradução ao português feita pelo autor deste artigo.

A liberação total da arte dos temas mundanos é algo utópico. Do ponto de vista da produção, o artista estará sempre atrelado ao seu contexto histórico e social, pelo simples fato de existir em uma sociedade e em uma época determinadas, o que transparecerá, de um modo ou de outro, em sua obra. Do lado do receptor, ele também não pode se livrar completamente de sua época para realizar as concretizações. De todo modo, mesmo reconhecendo a impossibilidade da mudança completa do sistema literário – no caminho do referencial ao puramente estético –, é fato que, para receber essa nova literatura, o receptor terá que proceder a um ajuste de sua concepção de sentido. O sentido que buscava nosso receptor de Pollock (2016) citado acima, por exemplo, já não serve para a leitura da vanguarda. A obra de arte de vanguarda, aberta e escancarada à participação do receptor, já não é mais simplesmente obra: é um enigma. A estratégia mental para decifrar esse enigma já não pode ser a de antes. Buscar sentido puramente referencial será dar cabeçadas, uma e outra vez, no portal de entrada à obra. A chave correta passa a ser a da busca de sentido por meio da fruição estética. Há que se deixar enfeitiçar pela proposta da obra. Há que se contornar o caminho consciente e tentar se adentrar na senda inconsciente, atingindo uma apreensão que não se conecta necessariamente com uma compreensão objetiva. Sobre isso, pondera Adorno (2014, p. 166):

Por seu caráter enigmático, o próprio compreender é uma categoria problemática. Quem compreende as obras de arte mediante o que elas emanam de consciência não as compreende, e quanto mais compreensão houver, mais intenso é o sentimento de insuficiência, de cegueira no feitiço da arte, ao que se opõe o conteúdo de verdade da arte. (...) Se uma obra se abre por completo, alcança a sua figura interrogativa e se torna necessária a reflexão; então, se distancia e, por fim, volta a assaltar com a pergunta *O que é?* ao leitor que já se sente seguro.<sup>8</sup>

8 Tradução ao português feita pelo autor deste artigo.

Esse tipo de apreensão de sentido vai mais além daquilo que é considerado normalmente dentro do círculo hermenêutico, em que as partes e o todo se retroalimentam na busca de uma análise satisfatória e de sua conseqüente formação de sentido. Entre as partes e o todo, e entre o todo e as partes, entram em jogo aspectos incomuns, como

a disposição espacial, as tipografias e as sensações acústicas. Nessa recepção, o diâmetro do círculo tende a se ampliar, pois a quantidade de informação estética em seu interior é maior do que a normal. É necessário incluir aí, dentro do círculo, grandes quantidades de informação não-discursiva, não-semântica e até mesmo não-linguística, como podem ser os casos das diferentes tipografias em *Karawane* ou das possibilidades móveis do poema “beba coca cola”. Torna-se evidente, então, que a forma é também conteúdo, afirmação que ganha ainda mais força no contexto vanguardista. Assim, ao lado do sentido lógico e racional, se abre a possibilidade de se falar em outro tipo de sentido, o estético. Vanguardas como o dadaísmo, ao realizarem a crítica da instituição arte, derrubam o “nexo fundador de sentido” (ADORNO, 2014, p. 206), chegando a instaurar a própria falta de sentido lógico como um sentido maior em suas peças artísticas, como no caso de *Karawane*, onde a carência de sentido pode constituir um sentido em si mesmo. O significante “jolifanto” não estabelece nexos com significados imediatos. Então, o receptor terá que, primeiro, apreender o sentido da falta de sentido lógico-referencial para, depois, aventurar-se na busca do sentido estético. Tal recepção, uma vez emancipada do sentido racional, terá que se concentrar mais do que nunca nos elementos estéticos da obra. Nosso receptor imaginário de Pollock estaria buscando sentido onde simplesmente não há sentido (e nisso ele teria razão, ao afirmar “isso não tem sentido”). Para lograr a formação de sentido, ele teria que proceder a um giro receptivo, aceitando a falta de sentido referencial como tema da obra e mergulhando em seu sentido estético, muito mais etéreo do que, em um princípio, ele esteve buscando.

A situação de xeque em que se encontra a recepção de algumas obras vanguardistas reside nessa necessidade de abertura receptiva, que pode ou não acontecer, dependendo do perfil sócio-histórico e cultural do grupo de receptores. Peças como *Karawane* e “beba coca cola” combatem o mecanicismo da leitura tradicional, advogam contra o previsível e, por isso, demandam a aceitação da imprevisibilidade por parte do leitor. A ruptura que propõe a vanguarda literária requer, em igual medida, uma ruptura receptiva, já que o conceito tradicional de nexos nos poemas vanguardistas é tremendamente oscilante, o que pode levar a uma crise interna, durante o ato da leitura, na tentativa de formação de sentido. O puro trabalho estético com a linguagem transforma as obras literárias de vanguarda em um objeto por si só existente, sem –



ou com poucas – dependências externas: “O que transforma as obras de arte existentes em alguma coisa mais que existência não é algo existente, e sim a própria linguagem” (ADORNO, 2014, p. 144). Elas contêm verdades em si mesmas, aquém de nexos e conexões com o mundo conhecido fora da obra. Esse tipo de arte, que pode vir a ser denominada de hermética, é, na verdade, a partir de nosso ponto de vista, muito mais generosa do que a poesia não-vanguardista, já que propõe um maior número de possibilidades de leitura. Lukács, anos antes do aparecimento da Teoria da Recepção da Literatura e da Teoria do Efeito Estético, já opinava que “As obras de arte ganharam muito mais riqueza e profundidade uma vez findados os tempos supostamente repletos de sentido” (Lukács, citado por Adorno, 2014, pp. 212-213)<sup>9</sup>. O xeque receptivo nas obras de vanguarda pode ser, ao contrário, dependendo das condições de recepção, somente o início de uma nova partida.

9 Tradução ao português feita pelo autor deste artigo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comentávamos anteriormente neste artigo acerca da responsabilidade do modelo tradicional de ensino da leitura e da literatura sobre a problemática de recepção de obras literárias que possuem alto grau de intenção estética. Queremos, agora, concluir nosso texto voltando a esse tema e sugerindo uma perspectiva de ensino direcionada a facilitar a apreensão estética de obras literárias. Temos a consciência de que a proposta pode parecer ambiciosa. Vamos, aqui, somente pincelar alguns comentários, com o objetivo de abrir uma nova senda de discussão para futuros artigos.

O texto linguístico – e aqui nos referimos mais que nada ao texto escrito, porém sem excluir totalmente o falado – guarda em si uma contradição: pode ser usado tanto para fins artísticos quanto corriqueiros. Isso quer dizer que, no universo do texto, o estético e o semântico convivem em uma permanente tensão não muito bem resolvida. Em um extremo, poderíamos ter textos como, por exemplo, o do manual de instruções de um forno de microondas. Esse seria o texto corriqueiro, em seu uso quase puramente semântico. Na outra ponta, podemos tomar um poema concreto, exemplo de texto artístico de predominância estética. Entre o manual do microondas e o poema concreto há um espaço enorme onde poderiam entrar desde

bulas de remédio até a poesia visual cibernética, passando pelos textos jornalístico, publicitário e uma imensa gama de diferentes tipos de comunicação escrita. Elencar toda essa tipologia textual tendo como base diferencial sua intenção estética é um trabalho que está somente em seu ponto de partida e que nos proporemos a desenvolver em outro momento.

Por enquanto, queremos explicitar que a literatura é muitas vezes vítima da má formação de leitores, e que esse é um dos motivos que contribuem para a difícil recepção de textos com grande intenção estética, como são os casos de *Karawane* e “beba coca cola”. Parece-nos natural que, quando aprendemos a ler, nossos professores nos ensinem a desvendar o sentido semântico do texto. Não vemos problema nisso, e esse tipo de aprendizagem será realmente muito útil para a leitura de manuais de microondas e bulas de remédio. Mas será que o aprendizado para ler uma bula é o mesmo necessário para ler um poema? Entre a bula e o poema, o único ponto em comum que vemos é que ambos são objetos formados por letras impressas no papel. Mas a semelhança pára por aí. Há uma discrepância muito grande entre esses dois textos. Um, a bula, é um objeto de índole corriqueira, objetiva, que utiliza o texto para transmitir informação semântica. O outro, o poema, é um objeto de índole artística e subjetiva, que utiliza o texto para transmitir também informação estética. Para ler essa informação estética, é preciso uma mudança de expectativa em relação ao texto, e nós acreditamos que esse câmbio de expectativa deve ser trabalhado desde cedo nos leitores. Quem aprende a ler tem que saber, o quanto antes, que o texto oferece ao receptor outro tipo de formação de sentido que não somente aquela arraigada na informação semântica. Não é pelo simples fato de ter a sua frente um papel com letras impressas que o leitor terá necessariamente que buscar aí uma história, um discurso linear ou um comunicado racionalmente inteligível. O texto é muito mais do que isso, e nossos alunos deveriam ser informados sobre essa questão. Esse tipo de preparo perante o texto não somente facilitaria a leitura de, por exemplo, peças mais ousadas ou vanguardistas, mas também faria com que o receptor tivesse mais possibilidades de sentir a fruição e o prazer estético, aumentando a sua identificação com qualquer tipo de texto literário.

Como promover, dentro das salas de aula, esse ajuste de expectativa é assunto a ser longamente e profundamente discutido com profissionais da Pedagogia. Não nos sentimos aptos, obviamente,

a encabeçar tão vasta discussão, mas nos parece pertinente deixar aberta essa brecha, que poderia vir a ser desenvolvida a partir daqui.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. *Teoría Estética*. Madri: Akal, 2004.
- APOLLINAIRE, Guillaume. *Calligrammes. Poèmes de la paix et de la guerre*. Paris: Rare Books, 1918.
- BARTHES, Roland. *Elementos de semiologia*. São Paulo: Cultrix, 2012.
- BÜRGER, Peter. *Teoría de la vanguardia*. Buenos Aires: Las Cuarenta, 2010.
- CONCRETISMO. Disponível em: [http://www.horizonte.unam.mx/brasil/concretismo\\_visualidad/foja31.html](http://www.horizonte.unam.mx/brasil/concretismo_visualidad/foja31.html). Acesso em: 13 de setembro de 2019.
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura – uma teoria do efeito estético*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- JAUSS, Hans Robert. “La historia literaria como desafio a la ciencia literaria”. In: *La actual ciencia alemana. Seis estudios sobre el texto y su ambiente*. Salamanca: Anaya, 1971.
- LEBRERO STALS, José (ed.). *La energía visible. Jackson Pollock. Una antología*. Madri: Antonio Machado Libros, 2016.
- POEMAS DO DADAISMO. Disponível em: <https://www.lifeder.com/poemas-del-dadaismo/>. Acesso em 12 de setembro de 2019.
- TORRE, Guillermo de. *Historia de las literaturas de vanguardia*. Madri: Visor Libros, 1965.
- WARNING, Rainer (ed.). *Estética de la recepción*. Madri: Visor Libros, 1989.

Recebido em 04 Out 2019 | Aprovado em 29 Out 2019

Sérgio Massucci CALDERARO (São Paulo, 1971)

Doutor em Ciências da Informação pela Universidad Complutense de Madrid (UCM), título revalidado pela Universidade de São Paulo (USP) como Doutor em Teoria Literária e Literatura Comparada. Foi professor de Redação Publicitária da Universidade Estácio de Sá (UNESA) e da UCM, além de ter dado aulas de português em empresas, escolas de idiomas e no International College Spain. Foi assistente de Imprensa e Divulgação da Embaixada do Brasil em Madri. É autor de artigos acadêmicos e dos livros *A Ilha Urbana* e *Manual do Futuro Redator*. E-mail: [sergimas@ucm.es](mailto:sergimas@ucm.es)

## RECEPÇÃO E LEITURA: BREVE RELATÓRIO SOBRE O ESTADO DE SAÚDE DA LITERATURA BRASILEIRA NA ITÁLIA DE HOJE

*Elisa ALBERANI*

### RESUMO

O objetivo deste artigo é proporcionar uma reflexão sobre os conceitos de recepção e leitura através de um breve histórico das principais abordagens, do passado e contemporâneas e aplicá-las a uma reflexão sobre a recepção da literatura brasileira na Itália de hoje. O texto apresenta algumas considerações sobre fatores que influenciam essa recepção, nomeadamente: determinantes sociais, cânone e tradução, para chegar a uma reflexão mais específica sobre a realidade da recepção da literatura brasileira contemporânea na Itália atual e o papel do leitor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Recepção; Leitura; Literatura Brasileira; Itália; Século XXI.

### *RECEPTION AND READING: BRIEF REPORT ON THE 'HEALTH' OF BRAZILIAN LITERATURE IN TODAY'S ITALY*

### ABSTRACT

*The purpose of this paper is to provide a reflection on the concepts of reception and reading through a brief historical digression of the main past and contemporary considerations on these themes. The text presents some considerations about factors that influence the reception, namely, social determinants, canon and translation, to reach a more specific reflection on the reality of the reception of contemporary Brazilian literature in Italy and the role of the reader.*

**KEYWORDS:** Reception; Reading; Brazilian literature; Italy; 21st century.

### *RICEZIONE E LETTURA: BREVE RESOCONTO SULLO STATO DI SALUTE DELLA LETTERATURA BRASILIANA NELL'ITALIA DI OGGI*

### ABSTRACT

*Lo scopo del presente articolo è quello di fornire una riflessione sui concetti di ricezione e lettura attraverso una breve digressione storica degli approcci teorici, passati e contemporanei, su questi temi. Il testo propone alcune considerazioni sui fattori principali che influenzano la ricezione, in particolare i determinanti sociali, il canone e la traduzione, per poi esemplificare quanto esposto in una realtà più specifica, ossia la ricezione della letteratura brasiliana contemporanea in Italia in questo nuovo secolo, e cercare di capire il ruolo del lettore italiano.*

**PAROLE CHIAVE:** Ricezione; Lettura; Letteratura brasiliana; Italia; XXI° secolo.



*One writes only half the book;  
the other half is with the reader.*  
(Joseph Conrad)

É sempre uma tarefa difícil analisar e compreender a recepção de uma literatura estrangeira na Itália de hoje e a análise receptiva da literatura brasileira não constitui exceção. Isto, principalmente, porque é preciso ter em conta muitos fatores diferentes, tais como determinantes sociais, cânone, tradução, além da qualidade da leitura e dos leitores, neste caso, italianos. O nosso ponto de partida é, portanto, uma reflexão sobre os conceitos de recepção e leitura em geral, para depois entrar mais especificamente nas questões relativas a políticas de tradução e editoriais, para, finalmente, tentar aplicar as considerações surgidas a uma apreciação sobre a leitura ‘real’ de autores brasileiros em tradução italiana, do ponto de vista sociológico.

### **A RECEPÇÃO LITERÁRIA ENTRE DETERMINANTES SOCIAIS, LEITOR E LEITURA**

Antigamente, costumava-se falar de *fortuna* de um texto literário, significando o que atualmente é chamado de *recepção* de uma obra. Se com fortuna se indica o percurso de uma obra ao longo do tempo, é com o termo recepção que se designa uma reconstrução e uma releitura de uma obra que vem do passado, e é com esse último conceito que “se [...] designa a contribuição semântica que o leitor com suas expectativas, seus conhecimentos e a sua interpretação, dá a vida de um texto”<sup>1</sup> (GARDINI, 2002, p. 38). A partir dessa definição, fica claro quanto a literatura contém uma ideia sociológica, diretamente relacionada à função - definível como social - dos textos, na qual a fortuna de um autor está diretamente ligada à sua recepção e, em parte, à sua publicação. O que muda a recepção de um autor ou de uma obra, são alguns mecanismos muito complexos que “mudam em cada época também por causa das modas, da cultura dos leitores e das tecnologias editoriais, lugares e contextos políticos” (p. 39)<sup>2</sup>, afetando sua vida futura ou seu desaparecimento. Na contemporaneidade, desde que o autor se tornou um dos atores fundadores do processo literário, também a maneira como o texto é recebido mudou muito: é fundamental diferenciar a chamada recepção ‘coletiva’, que é o público, esse grupo indistinto de pessoas a quem uma obra é dirigida, da recepção ‘individual’, que é o leitor, o sujeito com suas próprias competências, diferentes de

1 Tradução nossa em português. Segue o original: “si [...] designa il contributo semantico che il lettore, con le sue attese, le sue conoscenze e la sua interpretazione, dà alla vita di un testo”.

2 Texto original: “cambiano di epoca in epoca a causa anche delle mode, della cultura dei lettori, delle tecnologie editoriali, luoghi e contesti politici”.

indivíduo para indivíduo e que tornam os vários receptores peculiares e heterogêneos. É justamente por causa da heterogeneidade do público que a recepção também pode ser pensada como um “mal-entendido [que] depende do nível de conhecimento com o qual o leitor participa do ‘projeto literário’ do autor” (p. 40)<sup>3</sup>. Esta diferença de recepção, entre o público e o leitor, é fundamental para uma análise adequada: a recepção do público deve ser considerada um fenômeno social e requer uma atenção predominantemente histórica e sociológica, enquanto a recepção do leitor está relacionada à experiência do indivíduo que lê e prevê uma abordagem fenomenológica e hermenêutica (CADIOLI, 1998, p. 12).

A recepção é fortemente influenciada por inúmeros fatores sociais, chamados por Lowenthal de ‘determinantes sociais’: esses são elementos que medem os efeitos de um trabalho sobre o público (LOWENTHAL, 1977, p. 241), por exemplo, a influência da constelação social no leitor. Nesse caso, a análise se dá a partir de como os diferentes períodos históricos e as respectivas situações de estabilidade ou instabilidade política influenciam a recepção de um determinado texto, ou como as modalidades do sistema de distribuição levam ao sucesso de uma obra. Igualmente essencial é o estudo da relação entre a literatura distribuída e aquela efetivamente consumida. Uma distribuição que muitas vezes é influenciada pelo sucesso do autor (uma fama ligada à atribuição de prêmios literários, ou aparições na mídia). Não devemos esquecer como as formas oficiais de controle, a censura por exemplo, afetam a distribuição de uma obra, acompanhadas por formas não oficiais, como resenhas, comentários críticos ou simples fofocas.

O italiano Vittorio Spinazzola, partindo das perspectivas críticas de Lowenthal, enfoca uma sociologia real da recepção, entendida como o estudo “da fortuna ou infortúnio encontrado pelo projeto literário nos diversos níveis de competências na qual se manifesta o juízo crítico, das elites especializadas aos simples ‘consumidores’ de base” (CADIOLI, 1998, p. 20)<sup>4</sup>. Um texto encontra sua realização quando observa a função para a qual foi concebido e atinge seu público (não apenas confirmando seu gosto, mas também o derrubando). Um texto que, nesse caso, torna-se o ponto de encontro entre autor e leitor. Nos trabalhos dos estudiosos mencionados, os leitores e, portanto, o próprio ato de ler, são considerados parte integrante e essencial do

3 Texto original: “fraintendimento [che] dipende dal livello di intelligenza con cui il lettore partecipa al ‘progetto letterario’ dell’autore”.

4 Texto original: “della fortuna o sfortuna incontrata dal progetto letterario ai diversi livelli di competenza in cui si manifesta il giudizio critico, dalle élites specialistiche ai semplici ‘consumatori’ di base”.

processo artístico, através de uma mutação da concepção do texto - entendida como um organismo ativo e instável. Assim, o leitor se torna uma personagem implícita da obra, mas sobre cuja identidade o texto geralmente fornece muitas pistas através de referências subjacentes: uma ideia que lembra o 'leitor modelo' de Umberto Eco (2002), que leva a abordar as diferenças entre os vários tipos de leitor.

É habitual atribuir a Hans Robert Jauss (1988) a elaboração de uma nova teoria histórico-literária. Segundo esta, o problema da recepção através da criação de uma estética que analise a fruição literária, vista como prazer, atribui à literatura uma função purificadora e aos leitores um papel fundamental no mecanismo de recepção da obra literária. Uma avaliação, portanto, não apenas do texto, mas também e sobretudo de sua recepção pelo público, com especial atenção na identificação e análise da efetividade do trabalho através do conceito de horizonte de espera - recuperação, mesmo que com algumas diferenças, do conceito Gadameriano de *horizonte* (CASADEI, 2001, p. 133-134).

A abordagem desenvolvida por Jauss, se concentra em vários temas interconectados, que levam ao surgimento de uma estética da recepção. Antes de tudo, ele afirma que a qualidade de uma obra literária resulta dos critérios de recepção, do efeito produzido e de sua reputação - incluindo a póstuma (JAUSS, 1988, p. 7). Os mecanismos de recepção envolvem dois momentos essenciais na realização de uma obra literária: a de sua elaboração e a de sua atualização. A análise do processo de recepção levará em conta tanto o nível sincrônico quanto o diacrônico, estudo que destaca a importância das funções históricas e sociais de uma obra. Para Jauss, são elementos de análise o objeto textual, o sujeito que esse texto produz e o sujeito que o recebe. Há então implicações históricas e estéticas na relação entre literatura e leitor. A obra literária é criada pela leitura, não é um objeto que existe como tal e, portanto, faz parte de um processo dinâmico no qual até as reações dos leitores provocadas pelo texto e os consequentes julgamentos se tornam fundamentais.

Uma abordagem parcialmente diferente é proposta por Wolfgang Iser (1989). Para ele, o leitor tem um papel ainda mais central em relação às teorias jaussianas, porque seu foco principal é o próprio ato da leitura. O aspecto interessante, e ao mesmo tempo inovador, diz respeito à ideia do leitor como participante ativo da criação de um objeto estético durante a leitura. O verdadeiro protagonista do processo de leitura e,

portanto, interpretativo, é o leitor, um leitor implícito, não real, um destinatário ideal do texto. Segundo Iser (1989), a tarefa da crítica não é explicar o texto como um objeto, mas os efeitos que o texto causa no leitor: a relação leitor-texto se torna assim fundamental, enfatizando a função comunicativa de um obra literária e sua relação com o contexto histórico-cultural. Assim como para Jauss, também Iser defende que as expectativas têm um papel fundamental no processo de leitura e são precisamente elas que mudam o *horizonte de espera*. Assim, o texto é concluído apenas quando o leitor lê e toma consciência do que ele possui, dando-o um sentido. Toda leitura é, portanto, provisória, uma vez que não se esgotam completamente as compreensões de estruturas e significados contidos no texto. O leitor, lendo, cria significados que de outra forma não seriam produzidos. O significado é dado apenas pelo sujeito que lê e não existe independentemente dele. Isso também leva ao pressuposto da existência de infinitas leituras possíveis, uma vez que os significados são criados pelo leitor a cada nova leitura e, assim, as potencialidades da interpretação são infinitas. Privilegiando a relação autor-obra-público, os teóricos da Escola de Constança<sup>5</sup> similantemente enfatizam a relação sociedade-leitor: a valorização do leitor o coloca plenamente no processo interpretativo da obra literária, se tornando parte ativa dele.

O surgimento de interesses hermenêutico-interpretativos, sociais e econômicos, são elementos analisados com particular interesse pelo sociólogo francês Robert Escarpit que, no final da década de 1950, aproxima a ideia de literatura à questão mais material de mercado do livro, combinando a economia com o texto literário tradicional. O pai da sociologia da literatura lidou com as diferentes maneiras pelas quais uma obra literária pode ser usufruída, levando a um interesse cada vez mais atento por esse assunto que condicionará muitas das orientações subsequentes. O estudioso insere o problema da recepção em um contexto sociológico e combina a ideia da leitura com a do consumo, analisando as obras literárias sob uma perspectiva socioeconômica. A atenção se focaliza na materialidade da literatura, que inclui tanto a análise das características culturais de um determinado período histórico, quanto o estudo de dados de vendas e circulação, para entender os gostos e tendências do público. Se os estudos de Escarpit podem ser considerados uma primeira abordagem para os problemas de recepção, uma vez que levam em consideração a fruição da obra

5 A Escola de Constança é uma escola de diálogo interdisciplinar fundada no final dos anos sessenta, principalmente por Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser e que reúne em torno da revista *Poetik und Hermeneutik* um grupo de estudiosos de diferentes disciplinas.



literária, é necessário destacar o perigo que esse tipo de abordagem pode trazer, a saber, a ideia errônea de que haja correspondência direta entre consumo e recepção, isto é, “considerar o objeto livro e o texto a mesma coisa” (GARDINI, 2002, p. 41)<sup>6</sup>. A ideia subjacente às teorias de Escarpit é de origem sartriana, tendo condição necessária e suficiente para a existência de um livro, a sua leitura. Mesmo assim, segundo o estudioso, para estudar adequadamente a literatura, devemos levar em consideração toda a dinâmica mais material do mundo editorial, como produção, distribuição e consumo. Deste modo, entendendo o texto como um fato social, o estudo da fruição e recepção de uma obra se torna fundamental para a compreensão mais profunda dos mecanismos do nexo literatura-sociedade. Um livro não satisfaz uma necessidade coletiva identificável, como qualquer outro tipo de produto, e aqui está a motivação pela qual o mercado literário é particularmente complicado. Uma crítica que pode ser avançada à abordagem de Escarpit é a de negligenciar dois elementos definíveis como “complementares: como certas coletividades leem um determinado texto e quais escalas de valores (quais ideologias) influenciam essas leituras” (ZIMA, 1986, p. 167)<sup>7</sup>.

6 Original: “Considerare l’oggetto libro e il testo la stessa cosa”.

7 Original: “complementari: come certe collettività leggano un testo particolare e quali scale di valori (quali ideologie) influenzino le loro letture”.

Roland Barthes (1988) ao declarar ‘a morte do autor’, sublinha o papel do leitor como o único criador possível de significado de uma obra: um leitor livre, com extrema liberdade diante de um texto, mas nunca inocente. O autor e o texto se afastam e o texto é concebido como um espaço com inúmeras dimensões, o que pode levar a múltiplas interpretações diferentes, pois o leitor sempre produz novas leituras.

Encontramos um desenvolvimento adicional das teorias sobre o papel do leitor e sobre a leitura, no pensamento de Umberto Eco (2002), que partindo das reflexões dos teóricos da Escola de Constança e condenando em parte as teorias mais radicais sobre a resposta do leitor, sustenta que o texto não pode ser lido de uma maneira completamente arbitrária porque oferece pontos de referência. Eco teorizou - em particular no trabalho *Lector in fabula* - um leitor modelo, contemplando o texto como “uma cadeia de artifícios expressivos que devem ser atualizados pelo destinatário” (p. 50)<sup>8</sup>. Uma definição que enfatiza o papel do leitor, que é questionado na realização do texto, por meio de competências gramaticais. Paralelamente à ideia de um *leitor modelo*, há também a de um *autor modelo*, formulado pelo leitor empírico: entre esses dois atores, ou melhor, entre essas *estratégias discursivas*,

8 Original: “una catena di artifici espressivi che debbono essere attualizzati dal destinatario”.

deve haver uma cooperação interpretativa - cujos processos já estão configurados nos traços do texto -, o que sublinha a importância da intervenção do leitor para construir o significado de um texto, levando a uma transformação do próprio ato de ler que “não estaria mais em descobrir quais são as intenções do enunciador manifestadas no texto, mas na atualização das possibilidades virtuais de sentido que estão presentes no texto” (p. 50)<sup>9</sup>. Na teoria de Eco, o texto “não admite ser interpretado em infinitos modos concebíveis, mas se coloca sempre como o parâmetro das interpretações possíveis” (PISANTY-PELLEREY, 2004, p. 359).<sup>10</sup>

É nas últimas décadas então, que o leitor assumiu um papel central na reflexão crítica. A mudança de perspectiva viu a alteração de um foco no par autor-texto para a dupla leitor-texto. São válidas as bases metodológicas pelas quais Jauss pretendia chegar a uma avaliação completa do papel do receptor e das modalidades de posse de textos literários, mas é possível fazer algumas críticas às teorias da Escola de Constança, sobretudo pelo fato desta ignorar o processo de produção intertextual do qual resultou o texto. Será fundamental destacar a estreita relação que existe entre produção e recepção e a necessidade de levar em conta estruturas textuais (semânticas e sintáticas), se pretendermos explicar uma recepção específica. Através das respostas dos leitores às perguntas feitas pelo autor, se estabelece o caráter dialógico, isto é, a característica fundadora de todo ato de comunicação literária: “Uma comunicação que, se entendida entre o presente e o passado, permanece sempre condicionada ao horizonte histórico do intérprete” (JAUSS, 1988, p. 145).

## O PAPEL DO CÂNONE E DA TRADUÇÃO NA RECEPÇÃO

Um elemento inevitável, do qual Harold Bloom parece ter esquecido ao compilar seu *Cânone Ocidental* (1995), é o fato de que muitas das obras incluídas em seu cânone terem sido lidas em tradução, excluindo assim, toda uma série de obras escritas em idiomas sem uma tradução acessível. Tal exemplo mostra que a tradução é um meio essencial para inclusão ou exclusão no cânone. A ligação entre cânone e a recepção está, também, inextricavelmente ligada ao conceito de tradução. As traduções participam ativamente na construção do cânone e na sua transformação, pois representam um meio fundamental “para introduzir em uma cultura, formas narrativas

9 Original: “non consiste più nello scoprire quali siano le intenzioni dell’enunciatore manifestate nel testo, ma nell’attualizzare le possibilità virtuali di senso che nel testo sono presenti”.

10 Original: “non ammette di essere interpretato in qualunque modo concepibile, ma si pone sempre come il parametro delle sue interpretazioni possibili”.

e paradigmas estéticos estrangeiros, e podem também ter um papel significativo na importação de conceitos e teorias literárias, que por sua vez podem estimular a necessidade de rever e reformar os cânones tradicionais” (NERGAARD, 2011, p. 108)<sup>11</sup>.

O teórico da tradução André Lefevere (1992) tratou da relação entre tradução e cânone, em particular em relação às reescritas, incluindo a tradução nesta categorização. Essas reescritas são consideradas formas fundamentais de mediação para que um trabalho seja aceito e inserido no cânone e, dentre elas, certamente a tradução tem um papel substancial, pois são os tradutores que trabalham com base em avaliações pessoais e levam à canonização de certas obras literárias. Remo Ceserani (1995) também compartilha esse ponto de vista, atribuindo uma forte responsabilidade às instituições na formação dos cânones. Para Ceserani, as instituições sociais encarregadas de transmitir cultura, em particular a escola e a universidade, são as que mais influenciam e determinam a canonização de certas obras (1995, p. 71).

Os trabalhos são traduzidos de acordo com estratégias precisas, às vezes justamente em função de sua inclusão no cânone, que também depende decisivamente do momento histórico em que uma obra é produzida e recebida. As ideologias condicionam e modificam os parâmetros que as obras devem possuir para a canonização, e essa afeta consequentemente também a seleção de obras a serem traduzidas. Como um círculo vicioso, se não traduzidas para idiomas veiculares como o inglês, dificilmente podem fazer parte do cânone. As escolhas feitas pelo tradutor, mas também as feitas pelo editor ou pelo crítico, se relacionam diretamente com os cânones “conformando-se ou se opondo a eles, participando de seu contínuo processo de transformação e renovação” (NERGAARD, 2011, p. 112).<sup>12</sup>

Através da tradução, o cânone não pode permanecer inalterado, uma mudança que também afeta a influência da cultura da chegada e a visão que essa cultura tem sobre a cultura de partida; um processo complexo que envolve o encontro de muitos fatores diferentes e no qual, o papel da tradução é fundamental, cheio de potencialidades, exatamente porque pode desempenhar a função de formar identidades culturais e construir certas representações de outras culturas.

Este último aspecto foi tratado por Lawrence Venuti (2002), enfatizando como a escolha de alguns textos - e a consequente exclusão de outros -, bem como o uso de certas estratégias de tradução, podem

11 Original: “per introdurre in una cultura forme narrative e paradigmi estetici stranieri, e possono anche avere un ruolo significativo nell’importazione di concetti e teorie letterarie, che a loro volta possono stimolare il bisogno di rivedere e riformare i canoni tradizionali”.

12 Original: “conformandosi o opponendosi a essi, partecipando al loro continuo processo di trasformazione e rinnovamento”.

criar um cânone que frequentemente reflete os valores estéticos da cultura de chegada. Para Venuti, a tradução é uma espécie de filtro, pois leva à construção de figurações peculiares das literaturas estrangeiras.

Então, como transformar o cânone hegemônico? Talvez traduzindo aquelas obras que representam uma alternativa ao cânone dominante. A escolha ou exclusão do cânone, ou seja, os trabalhos a serem traduzidos, também dependem muito das escolhas feitas pela indústria editorial: o mercado e os consequentes aspectos, também econômicos, são elementos essenciais na formação do cânone. O elemento econômico influencia fortemente a fixação de certos cânones, mas o caminho seguido nos últimos sessenta anos pela indústria editorial não foi de todo homogêneo, pelo contrário, sofreu mudanças drásticas que modificaram o conceito de atividade editorial e crítica, embora ainda sejam dois elementos que contribuem fortemente para a canonização dos textos.

No período que vai desde os anos 1970 até hoje, todavia, estas duas formas de mediação cultural são quase incomparáveis: a crítica foi progressivamente contraindo a sua margem de ação social, ao contrário, a editoria se expandiu ao ponto de englobar os setores televisivo e digital, constituindo um universo comunicativo e mercadológico integrado que influencia a inteira vida cultural, social e econômica. (ZINATO, 2011, p. 75)<sup>13</sup>

Identidade cultural e tradução são elementos fortemente conectados que, por sua vez, estão intrinsecamente ligados ao conceito de cânone, ou melhor, à ideia da existência de uma multiplicidade de cânones e dos consequentes anticânones. Como reivindicado por Frye (1969), os cânones são, portanto, produtos constantemente provisórios e sujeitos a modificações contínuas para se adaptar a novas necessidades. Deve-se prestar atenção, no entanto, ao fato de que, embora o cânone não seja imutável e seja o resultado de um “determinado ideal educativo, [...] não tem como lógica consequência a precarização relativística” (MOTTA, 2009, p. 3).<sup>14</sup>

## A ATIVIDADE EDITORIAL ITALIANA: PROBLEMAS E TENDÊNCIAS

A atividade editorial italiana segue um caminho bastante estruturado, marcado por eventos históricos e culturais de certa

13 Original: “Nel periodo che va dagli anni settanta a oggi, tuttavia, queste due forme di mediazione culturale sono pressoché inconfondibili: la critica ha progressivamente contratto il suo margine di azione sociale, l’editoria al contrario si è espansa al punto da comprendere il settore televisivo e digitale, costituendo un universo comunicativo e merceologico integrato che influenza l’intera vita culturale, sociale, economica”.

14 Original: “preciso ideale educativo, [...] non ha come logica conseguenza la precarizzazione relativistica”.

relevância. Reconstruindo, embora muito superficialmente, a história da atividade editorial italiana, é possível distinguir cinco períodos principais:

15 Original: “i) l’epoca pionieristica durata fino alla fine della seconda guerra mondiale, ii) un periodo di transizione fra il 1945 ed il 1958, iii) la crescita della produzione durata fino al 1971, iv) la fine dell’epoca degli editori pionieri e la normalizzazione del settore fra il 1971 ed il 1983 e, infine, v) il periodo contemporaneo”.

i) a época pioneira que durou até a Segunda Guerra Mundial; ii) um período de transição entre 1945 e 1958; iii) o crescimento da produção que durou até 1971; iv) o final da época dos editores pioneiros e a normalização do setor que se deu entre 1971 e 1983 e, enfim, v) o período contemporâneo. (PARESCHI, 2011, p. 30)<sup>15</sup>

No primeiro período relatado, particularmente nas primeiras décadas do século passado, há quatro homens que

16 Original: “Contribuiscono insieme a creare la figura dell’editore protagonista. Le figure di Arnoldo Mondadori, Angelo Rizzoli, Valentino Bompiani e Luigi Einaudi esprimono diverse combinazioni di mecenatismo e paternalismo con aziendalismo ed autoritarismo, con Mondadori ed Einaudi agli estremi opposti. Tutti però sono editori protagonisti, che personalizzano progetto e strategia della propria casa editrice, hanno amore per il buon libro e per il libro ben fatto e portano avanti una forte politica d’autore, stringendo legami personali con scrittori che, per lungo tempo, non avrebbero cambiato casa editrice”.

contribuíram para a criação da figura do editor protagonista. As figuras de Arnoldo Mondadori, Angelo Rizzoli, Valentino Bompiani e Luigi Einaudi expressam diversas combinações de mecenato e paternalismo com empreendedorismo e autoritarismo, com Mondadori e Einaudi nos extremos opostos. Todos, porém, editores protagonistas, que personalizaram o projeto e a estratégia da própria editora, com amor pelo bom livro e por um livro bem feito e levaram adiante uma forte política de autor, estreitando laços pessoais com escritores que, por longo tempo, não publicarão por outras editoras. (PARESCHI, 2011, p. 31)<sup>16</sup>

Uma atividade editorial caracterizada por ‘editores protagonistas’ e o leitor não é o que estamos acostumados hoje, mas geralmente era um intelectual. Um setor fechado e de elite que passará por uma forte mudança já a partir de meados do século passado, em particular com o final da segunda guerra mundial. Uma mudança que tenta superar a dicotomia, ainda muito forte, entre ‘alta’ e ‘baixa’ cultura, sobretudo graças ao nascimento de novas editoras. Mas uma mudança que termina após um período muito curto “quando começa um período de normalização pós-guerra e de concentração das pequenas editoras” (p. 31)<sup>17</sup>. Se o período entre o final da década de 1950 e o início da década de 1970 pode ser lembrado como o período do *boom* editorial, nos anos seguintes, se abre um período de crise, que decretará o início de um tipo de edição mais ‘industrial’:

O processo implica gradualmente até os anos 1980 profundas transformações, no quadro de mudanças objetivas da sociedade e do mercado, e vem substituindo a forte personalização do projeto e do catálogo a uma espécie de *dia ascoso*, no qual decisões estratégicas são tomadas por forças políticas e econômicas, muitas vezes não rastreáveis nos organogramas e de acordo com planos que com frequência transcendem o destino do livro.

17 Original: “Quando inizia un periodo di normalizzazione post-bellica e di concentrazione delle piccole case editrici”.

Daqui um achatamento tendencial das diferenças. (FERRETTI, 2004, p. 226)<sup>18</sup>

Até esse momento, a figura do intermediário tinha uma importância especial, mas a partir da década de 1980, com uma profunda reorganização, que muitas vezes levou a inovações, mesmo nas escolhas editoriais, esse ator perdeu sua função e os intelectuais que até naquela época haviam desempenhado esse papel, vão sendo substituídos por gerentes que fazem do marketing o principal motivo da indústria editorial. No entanto, isso também levou à escolha de publicar novas obras em detrimento daquelas que já faziam parte do catálogo. Basta pensar que no ano de

1981, 75% das vendas da Rizzoli foram constituídas por novidades, enquanto se reduz a vida dos livros nas livrarias. Diminui a atenção para a política autoral: são sempre mais numerosos os casos de migração de escritores entre as diversas editoras, enquanto é fraco o interesse pela formação do escritor através de seu crescimento dentro de uma editora. (PARESCHI, 2011, p.33)<sup>19</sup>

Outro aspecto interessante diz respeito ao nascimento de novas editoras na década de 1970: “entre 1970 e 1979, nascem 538 novas editoras, contra as 211 dos dez anos anteriores. Crescem as massas aculturadas e, com elas, uma demanda variada [...]” (p. 34)<sup>20</sup>. Tal crescimento exponencial nos títulos publicados neste período leva a um aumento na importância da figura de mediadores no campo literário, que não são mais só intelectuais e estudiosos, mas são capazes de promover as obras através dos mais variados canais. Apesar do número muito alto de editoras na Itália, no final dos anos 1980, grande parte do mercado ficou concentrado nas mãos de poucos “ao ponto que em 1989, sete editores detinham 50% do mercado” (p. 34)<sup>21</sup>. Uma espécie de renascimento das pequenas editoras ocorrerá apenas a partir de meados da década de 1990, e isso também levará ao retorno daquelas figuras, até agora quase desaparecidas, de curadores de coleções que tentam dar à editora um estilo peculiar e reconhecível, mesmo que a crescente mobilidade dos autores e a grande heterogeneidade dos livros produzam uma perda de identidade e de características próprias que determinam a especificidade de cada editora e que podem orientar o processo de seleção de livros a serem publicados.

18 Original: “Il processo comporta via via fino agli anni ottanta graduali ma profonde trasformazioni, nel quadro di cambiamenti oggettivi della società e del mercato, e viene sostituendo alla forte personalizzazione del progetto e del catalogo una sorta di *dio ascoso*, le cui decisioni strategiche vengono da forze politiche ed economiche, spesso non rintracciabili negli organigrammi e secondo disegni che spesso trascendono il destino del libro. Di qui un tendenziale appiattimento delle differenze”.

19 Original: “1981, il 75% delle vendite di Rizzoli è costituito da novità, mentre si riduce la vita a scaffale dei libri in libreria. Scema l’attenzione per la politica d’autore: sempre più numerosi sono i casi di migrazioni di scrittori fra diverse case editrici, mentre c’è scarso interesse per la formazione dello scrittore attraverso la crescita entro una casa editrice”.

20 Original: “Fra il 1970 ed il 1979 nascono 538 nuove case editrici, contro le 211 dei dieci anni precedenti. Crescono infatti le masse acculturate e, con loro, una domanda variegata [...]”.

21 Original: “al punto che nel 1989 bastano 7 editori per fare il 50% del mercato”.

## O LEITOR ITALIANO: UM PERFIL NÃO MUITO CONFORTÁVEL

Abordaremos agora, ainda que brevemente, a situação da leitura na Itália neste novo século, para entender a condição, certamente não entre as mais felizes, da recepção de autores brasileiros no território italiano. A qualidade da leitura, a partir do ano 2000, registrou uma tendência instável entre anos de crescimento no número de leitores e anos de declínio, mas, em geral, a situação, comparada à maioria dos países europeus, não é positiva. A leitura com a qual estamos lidando é a do *tempo livre*, portanto, não é uma leitura ligada a motivações profissionais ou escolásticas - se levássemos em consideração essa última em particular e, portanto, leituras relacionadas a estudos acadêmicos, a situação seria muito diferente porque as instituições acadêmicas italianas, mesmo se em número limitado, continuam a formar leitores de qualidade das ‘coisas’ brasileiras.

Quem são os leitores ‘médio-fortes’ na Itália de hoje? Propomos a seguir uma imagem que resume as principais características:

22 Original: “– i lettori sono per lo più concentrati nelle regioni settentrionali e centrali e nelle fasce più giovani, sotto i 34 anni; – si tratta di persone con una disponibilità di risorse economiche e culturali piuttosto ampia, sia a livello di istruzione, sia di reddito e status; – essi sono attratti piuttosto fortemente dall’innovazione e presentano una buona propensione alla leadership, al successo, al miglioramento culturale e professionale; – chi legge, guarda la televisione meno della media, se è giovane; è nella media, nel caso degli adulti; l’abitudine ad assistere a spettacoli cinematografici presenta valori ben al di sopra della media, soprattutto tra i giovani; – il possesso e l’uso di apparati tecnologici è superiore alla media”.

23 Original: “i nostri tassi di lettura sono di gran lunga inferiori a quelli di nazioni, come Estonia e Polonia, con un PIL pro capite assai più basso del nostro”.

- os leitores estão concentrados nas regiões norte e central do país e nas faixas mais jovens, abaixo dos 34 anos;
- trata-se de pessoas com disponibilidade econômica e cultural, relativamente ampla, tanto a nível de instrução, como de renda e *status*;
- são muito atraídos pela inovação e apresentam uma boa propensão à liderança, ao sucesso, ao melhoramento cultural e profissional;
- quem lê, assiste menos televisão do que a média da população, se é jovem; está na média, no caso dos adultos; com relação ao hábito de assistir espetáculos cinematográficos apresenta valores bem acima da média, sobretudo entre os jovens;
- a posse e uso de aparelhos tecnológicos é superior à média. (SOLIMINE, 2008, p. 236)<sup>22</sup>

Essa panorâmica confirma muitas das opiniões mais difundidas, embora não apoie a crença, errônea mas compartilhada, de que o uso da tecnologia substitui a leitura de um livro. Também é confirmado, considerando os fatores sociológicos expostos anteriormente, que o leitor italiano médio-forte tem um bom *status* socioeconômico, com níveis de renda médio-altos. Um dado, no entanto, todo italiano porque “os nossos índices de leitura são muito inferiores aqueles de nações como Estônia e Polônia, que possuem um PIB *per capita* muito menor que o nosso” (p. 236)<sup>23</sup>. Devemos ter presente que estamos falando sobre o conceito de leitura de uma maneira bastante ampla e geral,

referindo-se às teorias expressas em particular por Escarpit e Eco sobre o papel da leitura e do leitor e, portanto, não entraremos na questão, embora de interesse primário, do papel das bibliotecas na difusão da prática da leitura, pois exigiria ferramentas de investigação que são em parte diferentes daquelas relacionadas a um discurso mais global. Vamos apenas lembrar que “o desenvolvimento de um sistema moderno de bibliotecas de leitura pública, escolares e universitárias sejam condição imprescindível para o alargamento do perímetro do mercado da leitura, para o fortalecimento deste hábito, e em última instância ao desenvolvimento cultural e também econômico do país” (MOTTA, 2008, p. 64)<sup>24</sup> e que, portanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido em grande parte do território italiano, mas não faltam projetos importantes de certa escala e que são cada vez mais ativos e difundidos.

O aspeto no qual a Itália está na vanguarda, se refere à coleta de informações sobre a qualidade da leitura que o Istat (Istituto Nazionale di Statistica)<sup>25</sup> fornece desde 1957. Decidimos examinar aqueles relacionados ao ano de 2017, publicados em dezembro de 2018 e que refletem as tendências observadas nos anos anteriores, com algumas flexões. Um fato interessante, que também influencia a chegada de obras de autores brasileiros à Itália, diz respeito ao fato de que “dos 1.459 editores ativos em 2017, quase 85% publica não mais de 50 títulos por ano. Mais da metade (54%) são ‘pequenos’ editores, com um máximo de 10 obras em um ano, e 31% são editores de médio-porte, [mas], os ‘grandes’ editores, com mais de 50 obras ao ano, [...] publicam mais de 80% dos títulos que estão no mercado e cerca de 90% das cópias impressas” (REPORT ISTAT, 2018, p. 1)<sup>26</sup>. Esses são dados que também afetam a distribuição e, em certa medida, o consumo ‘real’. Os grandes editores geralmente mostram alguma resistência em aceitar e oferecer produtos de jovens autores, especialmente se eles vêm do outro lado do oceano. Por outro lado, muitos pequenos editores têm esse desejo de desafio e novidade em seu DNA, mas precisam lidar com custos nem sempre acessíveis e uma distribuição bastante limitada.

Outro elemento interessante é que há um sinal de relançamento na produção editorial, mesmo que isso afete apenas os grandes editores. Dados que, de qualquer forma, confirmam o crescimento do mercado de livros em geral a partir de 2015, após um longo período

24 Original: “lo sviluppo di un moderno sistema di biblioteche di pubblica lettura, scolastiche e universitarie sia condizione imprescindibile all’allargamento del perimetro del mercato della lettura, al rafforzamento della sua abitudine, e in ultima istanza allo sviluppo culturale ed anche economico del paese”.

25 Todos os dados estatísticos relatados neste artigo estão presentes no relatório Istat: *Produzione e Lettura di Libri in Italia* (2018).

26 Original: “dei 1.459 editori attivi nel 2017, quasi l’85% pubblica non più di 50 titoli all’anno. Oltre la metà (54%) sono ‘piccoli’ editori, con un massimo di 10 opere in un anno, e il 31% sono ‘medi’ editori, [ma] i “grandi” editori, con oltre 50 opere all’anno, [...] pubblicano più dell’80% dei titoli sul mercato e circa il 90% delle copie stampate”.



de recessão, mas que mostra claramente a dificuldade das pequenas editoras. A leitura diminuiu ligeiramente em comparação com o período bienal 2010-2012, que teve um crescimento bastante significativo e, de qualquer forma, falamos de percentuais que nunca atingem 50%. Em 2017, apenas 41% das pessoas (com mais de 6 anos), leram pelo menos um livro por razões não profissionais. Há muitos anos, a população feminina tem demonstrado maior inclinação para ler (47,1% das mulheres, contra 34,5% dos homens, leem pelo menos um livro durante o ano). Fica claro que a leitura continua sendo o problema central, uma vez que os leitores ‘fortes’ permanecem estáveis e apenas os leitores ‘fracos’ aumentam, os quais, obviamente, também são compradores fracos. Todos os dados amplamente demonstrados pelos estudos da OCDE-PISA (Programme for International Student Assessment), aliás, fornecem uma visão geral das habilidades de compreensão de textos e leitura de italianos, que são as mais baixas entre os países ‘avançados’. É interessante notar também que os entrevistados dizem que não leem por causa de tédio, falta de tempo, preferência por outros entretenimentos e apenas um percentual bastante pequeno (8,5%) por causa dos custos dos livros. Confirmando que os recursos econômicos não são a causa direta da falta de hábitos de leitura, mas o são principalmente fatores culturais.

O que fazer então? As soluções certamente não são fáceis, mas, com o passar dos anos, crescem cada vez mais a oferta de projetos de leitura, festivais para crianças e adultos de ótima qualidade. A percepção, no entanto, é que estes visam os leitores já ‘fortes’ e não lutam para atrair leitores ‘fracos’ ou não leitores. Certamente, estratégias devem ser implementadas para educar pais e professores dos futuros leitores, para que eles se tornem leitores efetivos quando adultos.

### **LER AUTORES BRASILEIROS NA ITÁLIA DE HOJE: QUAIS PERSPECTIVAS?**

Para entender a situação da publicação e da leitura em referência a livros de autores brasileiros, é importante fornecer algumas premissas. Em primeiro lugar, uma situação não positiva de leitura por parte dos italianos, não pode certamente corresponder uma situação rósea de autores brasileiros traduzidos, exceto por alguns nomes bem conhecidos. Em segundo lugar, é importante sublinhar que não é fácil encontrar todos os títulos traduzidos, porque não existem bancos de dados que

ofereçam uma lista de literatura em tradução. Infelizmente, não há trabalhos como esse que, através da cooperação entre dois grupos de pesquisa ligados às universidades de São Paulo e Santa Catarina, levaram ao mapeamento dos livros de literatura italiana traduzidos e impressos no Brasil, criando um catálogo eletrônico (Dicionário da Literatura Italiana Traduzida: [www.dlit.ufsc.br](http://www.dlit.ufsc.br); <http://www.usp.br/dlit>). Na Itália, é possível fazer uma pesquisa bastante completa no catálogo do Opac (On-line Public Access Catalogue, <https://opac.sbn.it>), que, no entanto, fornece uma imagem não completa e não reflete, se não em parte, a real difusão e disponibilidade do título em questão.

Um fato positivo é que, nos últimos anos, o número de autores brasileiros traduzidos na Itália aumentou, dando espaço a vários autores contemporâneos que obtiveram algum sucesso. Se levássemos em consideração os contemporâneos ‘clássicos’ Paulo Coelho, Clarice Lispector e Jorge Amado<sup>27</sup> ou os menos contemporâneos Machado de Assis e João Guimarães Rosa - apenas a título de exemplo - estaríamos diante de uma situação bastante promissora que vê uma ampla disponibilidade de títulos em todo o território italiano. Mas, é importante lembrar que esses autores geralmente são publicados quase exclusivamente pelas grandes editoras e não refletem o estado geral de saúde da literatura brasileira na Itália, ou melhor, em italiano. Mesmo olhando para o controverso ‘cânone’, as edições italianas dos grandes clássicos brasileiros são bastante datadas e, conseqüentemente, as respectivas traduções resultam desatualizadas.

Sempre ligado ao clássico ou ao conhecido, o leitor italiano tem dificuldade para se aproximar das novidades e muitos mais dos autores brasileiros contemporâneos que são frequentemente publicados por pequenas editoras e isso, às vezes, afeta sua difusão real. Além disso, um fato fundamental a ser levado em consideração diz respeito à propensão do leitor italiano ao gênero romance, um leitor que não parece estar interessado em outros gêneros literários e que, portanto, dá pouco espaço para poesia, contos ou crônicas - gêneros muito prolífico na língua portuguesa -, nem para coleções antológicas que, quando existem, costumam ser edições para apreciadores e difíceis de divulgar, exceto em ambientes universitários, onde também é possível encontrar ensaios e obras filosóficas. Uma data importante, que impulsionou a tradução e recepção de produtos de língua portuguesa traduzidos para o italiano, foi o ano de 2006. A

27 Jorge Amado conta mais de trezentos produtos entre primeiras edições, retraduições ou reimpressões, superado apenas pelas mais de 400 edições italianas de Paulo Coelho - são na maioria grandes editoras que garantem uma certa correspondência entre o produto oferecido e o comprador.

Feira Internacional do Livro de Turim homenageou Portugal e o Brasil também entrou entre os demais convidados especiais. O evento contou com a presença, entre outros, de Paulo Coelho, Bernardo de Carvalho, Moacyr Scliar e Milton Hatoum. Definitivamente, um eco importante que também atraiu a atenção de grandes editoras. Não devemos esquecer que existem pequenas editoras que têm, ou tiveram, o grande mérito de oferecer produtos de qualidade a preços adequados. Lembramos as duas editoras que mais traduziram autores brasileiros: *Cavallo di Ferro* e *La Nuova Frontiera*, além da editora *Voland*, que apresenta vários títulos (entre outros, Moacyr Scliar, Bernardo Carvalho e Rubem Fonseca).

Passando para uma breve revisão parcialmente ilustrativa e deliberadamente ignorando os autores considerados clássicos mencionados acima, é possível conciliar grandes nomes com uma difusão regular, como a de Rubem Fonseca - talvez um dos autores brasileiros mais famosos atualmente na Itália – com cerca de quinze títulos traduzidos. Mesmo Luiz Ruffato, com apenas quatro títulos em italiano, é bastante conhecido e apreciado, assim como Bernardo Carvalho. Traduções que certamente também derivam da conquista recente de importantes prêmios literários por esses autores.

A escrita feminina, muito florescente e interessante no Brasil de hoje, não se reflete particularmente na tradução italiana, com exceção para Adriana Lisboa (cinco títulos traduzidos) e Tatiana Salem Levy (dois romances traduzidos sempre pela editora Cavallo di Ferro - *Due fumi*, 2013 e *La chiave di casa*, 2011), ou Patrícia Melo (com quatro obras traduzidas). Também o autor de Porto Alegre, Daniel Galera, é bastante apreciado, assim como João Paulo Cuenca, embora, infelizmente, apenas dois títulos estejam disponíveis em italiano (*Una giornata Mastroianni*, Cavallo di ferro, 2008; *Ho scoperto di essere morto*, Miraggi, 2017) - obviamente também neste caso estamos lidando com dois romances, deixando de lado os inúmeros contos e crônicas produzidos pelos autores. Enquanto autores como Ferréz, Marcelino Freire, Altair Martins, Michel Laub permanecem praticamente ou completamente desconhecidos, assim como as vozes femininas de Andréa del Fuego, Ivana Arruda Leite, Letícia Wierzchowski Gomes, e muitas outras. Mesmo que o número de títulos traduzidos tenha aumentado e continua a aumentar nos últimos anos, é preciso verificar se isso corresponde a um aumento real na disseminação da literatura brasileira na Itália e, como primeira impressão, a resposta é negativa ou,

de qualquer forma, não completamente positiva.

O contexto ideológico do sistema italiano deixa, como é óbvio, que certos autores brasileiros sejam aceitos e outros não. Talvez se possa argumentar que ainda existe uma busca pelo exotismo por parte do leitor italiano, ou uma atenção para a realidade violenta das favelas – uma produção ligada em particular ao final dos anos 1990 do século passado. Neste novo século, no entanto, os temas mudaram: por um lado, encontramos uma representação da violência que, no entanto, é frequentemente metropolitana e que lembra, ou melhor, se funde, com a violência de outras metrópoles mundiais; por outro, talvez tenhamos pela primeira vez de forma mais generalizada, uma representação das consequências da ditadura<sup>28</sup>. São, entre outros, dois temas muito importantes que talvez não atraiam ou não funcionem, para o leitor italiano. Poderíamos supor, mas é uma avaliação completamente subjetiva, que ainda existe uma visão estereotipada e simplificada do Brasil, que exige respostas simplistas e simplificadas que não ponham em causa o nosso ser ‘europeus’ e ‘eurocêtricos’. Portanto, preferimos permanecer agarrados às nossas certezas e manter essa imagem totalmente tranquilizadora de um Brasil rural, exótico e carnavalesco.

28 Lembramos apenas, a título de exemplo, que o escritor Bernardo Kucinski tem apenas um título traduzido para italiano: *K., o La figlia desaparecida*. Firenze: Giuntina, 2016.

## CONCLUSÕES

Tentamos dar uma ideia da situação da leitura da literatura brasileira na Itália de hoje, a partir do ponto de vista sociológico, para tentar entender a recepção desta literatura pelos leitores italianos. Uma recepção bastante reduzida e sempre focada nos mesmos nomes e autores que resultam entre os mais vendidos em escala global. As escolhas editoriais e os sistemas de distribuição influenciam fortemente o consumo real, que por sua vez é condicionado pelo sucesso do autor (e muito pouco pela origem geográfica do mesmo ou pelo gênero literário em que uma obra se enquadra - mesmo que na Itália haja pouco espaço para poesia e, em geral, para gêneros narrativos que não sejam o romance). Existe uma espécie de curto-circuito entre produção, distribuição e consumo real, e isso certamente se deve ao fato dos leitores italianos serem poucos, rotineiros e pouco atentos às novidades. Autores brasileiros, especialmente contemporâneos, lutam para entrar no mercado editorial italiano. As grandes editoras tendem a publicar apenas *best-sellers*, enquanto editoras pequenas e

médias tentam propor novidades e se especializar em temas ou áreas geográficas, criando coleções de excelente qualidade, mas depois lutam para sobreviver aos custos sempre enormes. Uma situação que não é particularmente positiva, mas que esperamos possa melhorar nos próximos anos, convencidos de que uma educação à leitura - que inclua a abertura para 'outros' mundos como objetivo educacional-cultural -, é o caminho para uma mudança que leve ao surgimento de adultos e, portanto, cidadãos, mais conscientes.

## REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. *Il brusio della lingua*. Torino: Einaudi, 1988.
- BLOOM, Harold. *O Cânone Ocidental*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- CADIOLI, Antonio. *La ricezione*. Roma: Editori Laterza, 1998.
- CASADEI, Alberto. *La critica letteraria del Novecento*. Bologna: Il Mulino, 2001.
- CESERANI, Remo. *Cannonate, Inchiesta-letteratura*. Numero speciale I classici nella cultura e nell'editoria italiana contemporanea, ottobre-dicembre 1995, 67-74. Disponível em: [http://www2.lingue.unibo.it/romanticismood/membri/Ceserani/Ceserani\\_Remo.htm](http://www2.lingue.unibo.it/romanticismood/membri/Ceserani/Ceserani_Remo.htm). Acesso em: 01 out. 2019.
- ECO, Umberto. *Lector in fabula*. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi. Milano: Bompiani, 2002.
- FERRETTI, Gian Carlo. *Storia dell'editoria letteraria in Italia*. 1945-2003. Torino: Einaudi, 2004.
- FRYE, Northrop. *Anatomia della critica*. Torino: Einaudi, 1969.
- GARDINI, Nicola. *Letteratura comparata*. Milano: Mondadori Università, 2002.
- ISER, Wolfgang. *L'atto della lettura: una teoria della risposta estetica*. Bologna: Il Mulino, 1989.
- JAUSS, Hans Robert. *Estetica della ricezione*. Napoli: Guida, 1988.
- LEFEVERE, André. *Translation, History and Culture. A Sourcebook*. London/New York: Routledge, 1992.
- LÖWENTHAL, Leo. *Letteratura, cultura popolare e società*. Napoli: Liguori, 1977.
- MOTTA, Federico. Editori e biblioteche nella filiera del libro: protagonisti e protagonismi. In: *Bollettino AIB*, 48(1), 2008, 63-66. Disponível em: <https://bollettino.aib.it/issue/view/354/showToc>. Acesso em: 01 out. 2019.
- MOTTA, Uberto. Il canone letterario e il ruolo della scuola. In: *Lineatempo* - Rivista online di ricerca storica letteratura e arte, 10/2009, 1-6. Disponível em: <http://www.diesse.org/cm-files/2009/05/31/3325.pdf>. Acesso em: 01 out. 2019.
- NERGAARD, Siri. Il canone e la traduzione. In: DE ZORDO, Ornella; FANTACCINI, Fiorenzo (Orgs.). *Altri canoni/canoni altri, pluralismo e studi letterari*. Firenze: Firenze University Press, 2011.

*nel Campo Letterario*. Dottorato di ricerca in Direzione Aziendale, Ciclo XXII, Università di Bologna, 2011.

PISANTY, Valentina; PELLEREY, Roberto. *Semiotica e interpretazione*. Milano: Strumenti Bompiani, 2004.

REPORT ISTAT. *Produzione e Lettura di Libri in Italia*. [S.l.: s.n.], 2017. Disponível em: [www.istat.it](http://www.istat.it). Acesso em: 01 out. 2019.

SOLIMINE, Giovanni. Leggere dentro i dati sulla lettura in Italia. In: *Bollettino AIB*, 48(2/3), 2008, 233-248. Disponível em: <https://bollettino.aib.it/issue/view/355/showToc>. Acesso em: 01 out. 2019,

VENUTI, Lawrence. La formazione delle identità culturali. In: BIANCHI, Cinzia; DEMARIA, Cristina; NERGAARD Siri (Orgs.). *Spettri del potere. Ideologia, identità e traduzione negli studi culturali*. Roma: Meltemi, 2002.

ZIMA, Pierre. Estetica della ricezione e sociologia della lettura. In: *L'Immagine Riflessa*, IX, 1986, 149-182.

ZINATO, Emanuele. *Le idee e le forme: la critica letteraria in Italia dal 1900 ai nostri giorni*. Roma: Carocci, 2010.

**Recebido em 04 Out 2019 | Aprovado em 28 Out 2019**

Elisa ALBERANI

Doutora em Línguas, Literaturas e Culturas Estrangeiras (Língua e Literatura portuguesa), mestre em Línguas Estrangeiras Europeias e Euroamericanas, é atualmente investigadora de Língua portuguesa e brasileira na Universidade de Milão. Editou o estudo crítico *La Ricezione Italiana di Fernando Pessoa tra mitizzazioni e appropriazioni (in)debite* (2018), assim como artigos científicos sobre tradução literária, literatura portuguesa e cabo-verdiana contemporâneas. E-mail: [elisa.alberani@unimi.it](mailto:elisa.alberani@unimi.it)

## A HORA E VEZ DO HOMEM DO JUMENTO

Antônio Daniel FÉLIX  
Sílvia Augusto de Oliveira HOLANDA

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo fazer uma leitura de “A hora e vez de Augusto Matraga”, uma novela de Sagarana (1983) de João Guimarães Rosa, analisando a recepção dessa novela a partir de três textos: Rolim (2005), Sousa (2014) e Oliveira (2015). Ao tomar como base a ideia de Ricoeur (2013), sobre O mundo do texto, seguido por seu conceito de que o texto literário seja de natureza discursiva, concretizando-se como um evento; a ideia de Jauss (1994a/1994b) de que o texto literário não surge num vácuo, pois não é de todo estranho ao seu público, bem como sua proposição de que a experiência estética se divide em dois momentos, um de identificação e outro de crítica (JAUSS, 1974); da mesma maneira como consideramos a ideia de Candido (2015) sobre a paradoxal existência do personagem; dentre outros pensamentos. Com base nessas premissas, visamos discutir a recepção da novela que apontamos como nossa base de análise e discussão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Guimarães Rosa; Sagarana; Recepção.

### LA HORA Y TURNO DEL HOMBRE DEL BURRO

#### RESUMEN

*Este artículo tiene como objetivo hacer una lectura de “La hora y turno de Augusto Matraga”, una novela de Sagarana (1983) de João Guimarães Rosa, así como analizar la recepción de esta novela basada en tres textos: Rolim (2005), Sousa (2014) y Oliveira (2015). Basado en la idea de Ricoeur (2013) sobre El mundo del texto, seguido de su concepto de que el texto literario es de naturaleza discursiva, materializándose como un evento. La idea de Jauss (1994a / 1994b) de que el texto literario no emerge en el vacío, ya que no es ajeno a su audiencia, así como su proposición de que la experiencia estética se divide en dos momentos, uno de identificación y otro de crítica (JAUSS, 1974); tal como consideramos la idea de Candido (2015) de la existencia paradójica del personaje; entre otras ideas. Con base en estas premisas, nuestro objetivo es discutir la recepción de la novela que señalamos como nuestra base para el análisis y la discusión.*

**PALAVRAS-CLAVE:** Guimarães Rosa; Sagarana; Recepción.

### THE HOUR AND TURN OF THE DONKEY'S MAN

#### ABSTRACT:

*This paper aims to make a reading of “The hour and turn of Augusto Matraga”, a short story of Sagarana (1983) by João Guimarães Rosa, as well as to analyze the reception of this short story based on three texts: Rolim (2005), Sousa (2014) and Oliveira (2015). It is taken as basis the idea of Ricoeur (2013) about The world of the text, followed by his concept that the literary text is a discursive one, materializing itself as an event; Jauss's (1994a / 1994b) idea that the literary text does not emerge in a vacuum, as it is not at all foreign to its audience, as well as his proposition that the aesthetic experience is divided into two moments, one of identification and the other of criticism (JAUSS, 1974); the same way, we consider Candido's (2015) idea of the paradoxical existence of the character; among other ideas. Based on these premises, we aim to discuss the reception of the short story that we pointed out as our basis for analysis and discussion.*

**KEYWORDS:** Guimarães Rosa; Sagarana; Reception.



### “A HORA E VEZ DE AUGUSTO MATRAGA”: UMA SÍNTESE

A novela de Guimarães Rosa, basicamente, divide-se em três partes (FREIXEIRO, 1971). Podemos dizer que, embora a avó de Nhô Augusto tenha tentado conduzi-lo à vida religiosa, provavelmente, tal qual tentara com seus filhos, suas tentativas falharam. No entanto, diferentemente de seu pai que possuía riquezas, Nhô Augusto cai em infortúnio após a morte do progenitor. Ao ser abandonado por sua esposa e por sua filha, bem como por seus capangas, num ato de desespero por uma retomada de controle social, com o qual estava acostumado desde sua infância, Nhô Augusto tenta resgatar seu poder social ao enfrentar seu Major Consilva sozinho. Este é inimigo de sua família, herdado como herança de seu pai. “— Cachorrada!... Só de pique... Onde é que eles estão? / — Indo de mudados, p’ra a chácara do Major... / — Major de borra! Só de pique, porque era inimigo do meu pai!...” Vou lá! (ROSA, 1983, p. 330).

Dessa forma, a novela de Guimarães Rosa, mostra-nos um filho fiel ao poderio da comunidade em que crescera. Nhô Augusto, desde cedo, provavelmente, sob a tutela de seu pai, usufruiu do poder sobre os demais capiaus que o circunscrevia. Assim, o protagonista tinha a provável sensação de ser dono da vida dos outros. Ele é, portanto, um agente ativo, que manda e desmanda no arraial, sendo, no entanto, fruto da comunidade em que crescera. Alucinado por seu suposto poderio, sentindo-se o *todo poderoso*, Nhô Augusto sai ao confronto de seu maior inimigo, mas é abatido por seus ex-capangas. Sua queda encerra-se com um ato de humilhação maior, quando o *grande senhor Augusto Esteves* é marcado a ferro, como se fosse propriedade de seu Major Consilva, o que, além de humilhante, configura-se como um suposto castigo por suas atitudes transgressoras.

Num ato desesperador, Nhô Augusto salta de um barranco e é considerado como morte. Sem qualquer esperança de vingar sua desgraça, tendo em vista a incapacidade de seu corpo, ele reflete sobre sua vida e decide que é melhor viver. Considerando que o homem não poderia viver sem motivo, Nhô Augusto toma por objetivo de vida a absolvição de seus supostos pecados; de modo a recuperar-se com segurança, o protagonista foge para o Povoado do Tombador, levando consigo o casal de “pretos” que o resgatou e resguardou.

A partir do momento em que Nhô Augusto reflete sobre suas atitudes passadas, ele sente-se horrorizado e, em virtude disso, a fim



de compensar sua vida passada, bem como, supostamente salvar, sua alma, este ajuda aos outros gratuitamente. Sabendo que seu corpo está impossibilitado de brigar, de beber cachaça, assim como de usufruir do prazer sexual, ele tenta evitá-los, dando a si trabalho e reza. Não obstante, o suposto penitente não consegue esquecer de seu passado.

Um eventual reencontro com Tião da Thereza inflama a agonia de Nhô Augusto em relação a seu passado e sua perturbação chega ao nível mais elevado, quando este sabe que seu mais fiel capanga tinha morrido tentando desforra em seu nome. Tal informação, trazida por seu velho conhecido, o faz sentir-se diminuído em sua *homênia*: “[...] o Quim Recadeiro — um rapazinho miúdo, tão no desamparo — e morrendo como homem, por causa do patrão... Um patrão de borra, que estava p’r’ali no escondido, encostado, que nem como se tivesse virado mulher!...” (ROSA, 1983, p. 343).

O discurso do protagonista mostra que ele se sente enfraquecido pelos atos religiosos que tem praticado, sentindo-se como se tivesse virado mulher e fosse menos que Quim, que teria morrido como homem. Além disso, o olhar de desprezo de Tião da Thereza, reforça tal ideia, a de que Nhô Augusto, como homem, deveria vingar sua desonra. Em virtude disso, o protagonista reclama-se à mãe Quitéria, afirmando que:

— Tem horas em que fico pensando que, ao menos por honrar o Quim, que morreu por minha causa, eu tinha ordem de fazer alguma vantagem... Mas eu tenho medo... Já sei como é que o inferno é, mãe Quitéria... Podia ir procurar a coitadinha da minha filha, que talvez esteja sofrendo, precisando de mim. (ROSA, 1983, p. 343)

Essa reclamação demonstra a superação do protagonista em relação ao seu tormento do passado. Após a passagem de Joãozinho Bem-Bem e parte de seu bando por sua casa, numa dada manhã, Nhô Augusto decide que é hora de ir embora. E vai.

Em meio a viagem, o protagonista diz ao cego que encontra e “ao cerrado”, metaforicamente, que: “Oh coisa boa a gente andar solto, sem obrigação nenhuma e de bem com Deus!...” (ROSA, 1983, p. 359). Nhô Augusto sente-se sem qualquer obrigação de vingar qualquer coisa, uma vez que, com seu período de reflexão, este chegou à provável conclusão de que não há do que se vinga, considerando que tudo o que lhe aconteceu, adveio de seus próprios atos. Assim, ele aceita seu passado e anda *de bem com Deus*. Este *andar de bem com Deus* seria uma metáfora para *de bem com minha própria consciência*, isto

é, nada mais o tormenta, embora, claro, ele carregue em sua memória todo seu passado.

Ao chegar ao arraial do Rala-Coco, Nhô Augusto encontra seu amigo Joãozinho Bem-Bem e é noticiado sobre a morte à traição de seu colega Juruminho, um dos melhores jagunços de seu Joãozinho Bem-Bem. Abruptamente, a conversa entre o protagonista e o chefe jagunço é interrompida pelo pai do assassino que teria fugido. Em virtude da fuga do assassino e em obediência aos costumes jagunços, Joãozinho Bem-Bem quer matar um dos irmãos do assassino; de qualquer forma, este, em sua bondade, considera justo que o pai escolha qual filho terá que morrer.

O pai implora ao chefe jagunço que ordene somente a morte dele, dispensando suas filhas e filhos. Por causa da recusa de seu Joãozinho Bem-Bem, o velho pai exclama: “— Pois então, satanás, eu chamo a força de Deus p’ra ajudar a minha fraqueza no ferro da tua força maldita!...” (ROSA, 1983, p. 363).

Esse final, às vezes, é interpretado com um fundo religioso. No entanto acreditamos ser interessante considerar que: a) se Deus é *amor e perdão*, então, numa suposta *Imitatio Christi*, o velho pai deveria perdoar o assassino de seu filho, da mesma forma em que, ao presenciar tal assassinato — que não seria de todo injusto, segundo a lógica implícita da novela, expressa por Tião da Thereza, Nhô Augusto, logo após sua queda, e Joãozinho Bem-Bem — Nhô Augusto deveria orar pelas almas dos mortos e consolar o velho pai e seu Joãozinho Bem-Bem pela perda das pessoas queridas; b) o clamor do velho pai a Deus, em sua proteção, nada mais é do que uma metáfora que visa a comoção de alguém presente nas proximidades e que, porventura, possa socorrê-lo; c) Nhô Augusto não intervém, provavelmente, por que acredita ser um chamado divino, mas sim, porque considera a humilhação e maltrato a capiaus indefesos um ato horroroso — uma vez que ele se sentiu horrorizado após refletir sobre suas ações passadas — e que lhe seria muito desonroso — tendo em vista seu desejo de fazer algo de vantagem, isto é, algo, para ele, bom, em honra ao Quim que morreu por ele — assistir aquela cena de humilhação e destruição de uma família sem fazer nada.

O ato final de Nhô Augusto coincide com sua morte, assim como com a morte de seu Joãozinho Bem-Bem e parte de seu bando. De fato, Nhô Augusto, apesar de morrer, comete um homicídio em

massa. Dizer *matar em prol da vida* não se sustenta, como obra divina ou qualquer outra coisa que, possivelmente, possa levar à salvação. Neste caso, Nhô Augusto simplesmente faz o que acredita ser o correto, tomado pelo momento, muito embora, ele ainda acredite numa possível salvação, sua salvação.

Com base nos pontos destacados da novela, temos, então, três momentos: o da valentia e inimizade herdada de seu pai, o de seu sofrimento e recuperação, e, por último, o de sua morte.

Para além da novela, mas ainda sobre ela, o momento em que Nhô Augusto se encontra na *beira da morte*, ele pula o barranco. Seu pulo é movido por uma necessidade, coincidindo com a segunda epígrafe da novela “Sapo não pula por boniteza, mas porém por precisão.” (ROSA, 1983, p. 321). Já no início do segundo momento, Nhô Augusto é pobre de espírito e precisa ir embora, de modo mudar de vida. Após sua recuperação corporal e sua elevação de espírito, ele vai embora novamente, o que coincide com a primeira epígrafe da novela “Eu sou pobre, pobre, pobre, vou-me embora, vou-me embora / Eu sou rica, rica, rica, vou-me embora, daqui!...” (ROSA, 1983, p. 321). Vistas nessa ótica, as epígrafes seriam como uma síntese dos acontecimentos desde os quais a novela se desenvolveria.

Diante desta síntese da obra, pretendemos apresentar a recepção da mesma a partir do ponto de vista dos pesquisadores: Oliveira (2015), Rolim (2005) e Sousa (2014), seguida das reflexões sobre qual o papel do leitor na obra em análise e as considerações finais.

### **OLIVEIRA (2015)**

Oliveira, em sua dissertação, centraliza-se no personagem principal, em seu desenvolvimento ao longo da narrativa, que é a comparada, inúmeras vezes, com a vida percorrida por Francisco de Assis, chegando, em determinados momentos, a ser comparada com a de Jesus Cristo. Seu intuito é analisar a “influência do sagrado, da religião e da religiosidade na construção de um santo popular, considerando, como ocorre essa construção e o caminho seguido pela personagem no processo de santificação.” (OLIVEIRA, 2015, p. 08)

Podemos, pois, corroborar, de início, que sua argumentação se baseia numa fundamentação religiosa, uma vez que — desde o princípio, ao discutir sobre as leituras de Guimarães Rosa — o pesquisador

assegura que “Os livros espirituais que compõem sua biblioteca, seguramente, influenciaram na sua escrita e, conseqüentemente, na construção da personagem Matraga.” (OLIVEIRA, 2015, p. 13). Dessa forma, fica claro que dentre as inúmeras possibilidades de leitura cabíveis à novela, Oliveira busca a de natureza religiosa, considera-a tão predominante que afirma o seguinte: “Ao se ler o conto, vê-se claramente que Rosa constrói uma personagem que atinge a santidade ao final da vida através do martírio.” (OLIVEIRA, 2015, p. 13).

No que diz respeito ao nome do personagem principal, Oliveira argumenta que “Nas ordens religiosas era comum a troca de nome ao se fazer a profissão religiosa. A troca simbolizava o nascimento de um novo homem para Deus, e geralmente se escolhia um nome de santo como nova identidade.” (OLIVEIRA, 2015, p. 35). Guiado por sua vontade de mostrar que um personagem fictício pode ser considerado *santo*, Oliveira prepara sua argumentação chave, afirmando que “A jornada feita por Matraga insere seu nome no rol dos santos populares, ou seja, pessoas que são veneradas como santas pelo povo, ainda que não figurem no cânone católico.” (OLIVEIRA, 2015, p. 86). Asseverando, por fim, que, com base em sua argumentação, “Morre a personagem de Rosa e surge o santo Matraga, o santo da literatura de Rosa.” (OLIVEIRA, 2015, p. 91). Sua argumentação fecha com a apologia de uma possível existência de um santo popular advindo da literatura. Mas como poderia um ser fictício ser considerado santo? E se pudesse, poderia Augusto Matraga ser considerado santo?

Se levarmos em conta a novela em questão em sua integridade, não podemos considerar Augusto Matraga como santo, visto que, para *supostamente se tornar santo*, ele comete um pecado, que seria o homicídio de seu Joãozinho Bem-Bem e parte de seu bando que o acompanhava. De fato, Augusto Matraga encerra sua história cometendo um homicídio em massa.

Por outro lado, podemos, sim, levar em consideração o fato de que o personagem, em seus últimos atos, pede a seu primo — João Lomba — que diga a sua ex-mulher que o abandonou que está tudo bem, isto é, que sua traição foi perdoada por ele, bem como pede que este ponha a benção sobre sua filha. Não obstante, tais atitudes não apagam de sua história de vida todos seus atos de perversão e maldade, mas, por outro lado, opõem-se a eles, de modo a “anulá-los”, de tal forma que haja a possibilidade do personagem ter absolvição de seus

pecados, em virtude de seus bons atos praticados na última metade de sua travessia.

Mesmo que Oliveira queira mostrar o personagem principal como um santo, ele é *textualmente obrigado* — considerando o que o texto permite ou não que seja dito sobre ele — a reconhecer que “Inicialmente, a personagem se revela e se iguala a um pecador” (OLIVEIRA, 2015, p. 16), além de “fazer alusão ao uso da violência para adentrar ao céu. O que, em tese, é totalmente contrário aos valores divinos e à moral religiosa.” (OLIVEIRA, 2015, p. 25).

Augusto Matraga não só faz alusão à violência para adentrar ao céu, ter seus pecados absolvidos, como finaliza sua história com *porrete*, melhor dizendo, *porrada*. Dessa maneira, consideramos que seja mais adequado considerar que o personagem se aproxime do humano, do desenvolvimento humano, visto que o protagonista, em sua ignorância e cego pelo suposto poder que tem, maltrata tanto seus familiares quanto toda a comunidade em que vive; tendo como resultado desses atos da juventude um castigo, que o leva ao amadurecimento quanto pessoa. Com base em seus atos passados, o personagem busca *atitudes compensadoras*, de modo a ter uma nova vida, acompanhada de uma nova avaliação social.

Quando o personagem vê-se num contexto de maldade e humilhação em relação a um velho que não tem *homênica* suficiente para resguardar a própria familiar, ele sente-se na obrigação de — de modo a recompensar seus atos passados e fazer jus a sua *homênia*, bem como experimentar sua força, divertir-se numa luta com um oponente tal qual seu Joãozinho Bem-Bem, além de sentir-se honrado ao salvar vidas; ele que foi motivo da morte de Quim e do sofrimento de Dionóra, como a esposa em desleixo, bem como do sofrimento do pobre capiau apaixonado e da dor de rejeição sofrida por Sariema, a humilhação de seus capangas e outras pessoas da comunidade — tentar salvar o velho e sua família.

### **ROLIM (2005)**

Rolim, em sua dissertação de mestrado, objetiva analisar as obras “História de Roberto do Diabo, de Leandro Gomes de Barros, O Ermitão de Muquém, de Bernardo Guimarães, e ‘A hora e vez de Augusto Matraga’, de João Guimarães Rosa.” (ROLIM, 2005, p. 06) com o intuito de evidenciar “uma estreita ligação entre elas, através

dos elementos temáticos e formais que as compõem.” (ROLIM, 2005, p. 06). Não obstante, ao analisar a novela em questão aqui, assim como Oliveira (2015), faz uma leitura de natureza religiosa. Por outro lado, diferente de Oliveira (2015), ele não propõe nenhuma consideração do personagem tal como um santo *real*, embora Rolim (2005) considere que o protagonista se torne santo ao final de sua travessia. Em síntese, Rolim assegura que

[...] podemos dizer que o conto de Guimarães Rosa evidencia um processo de santificação no qual o protagonista, primeiramente visto como um bandido, transforma-se num homem bondoso, que busca na penitência a salvação de sua alma, mas que somente a encontrará nas mesmas armas que possivelmente o condenariam ao inferno. Todavia, usando-as em favor daqueles que em Deus buscam seu auxílio. (ROLIM, 2005, p. 74-75)

Em sua síntese, Rolim coloca o protagonista como um bandido, no entanto, não consideramos que seja possível tal colocação, uma vez que o texto, em si, não permite. A novela mostra um personagem autoritário, em seu início, não um bandido. Além disso, reiteramos que não consideramos que o protagonista alcance a salvação. Sobre isso, Rolim cogita tal possibilidade, afirmando que “[...] é notória a transformação na conduta de Nhô Augusto, mas ainda assim pouco provável a sua salvação.” (ROLIM, 2005, p. 75), embora o pesquisador conclua que o personagem se torne santo.

Ao considerar que o herói se metamorfoseia, de *bandido a santo*, Rolim afirma que tal mudança se inicia, de fato, quando Nhô Augusto se muda para o Tombador: “Sua vida é muito estranha àqueles que a observam, quase escravo, devoto, sem passado e sem anseios mundanos, por conseguinte, esta é claramente a etapa na qual se inicia a remissão dos atos desumanos realizados numa vida anterior, a de Augusto Esteves.” (ROLIM, 2005, p. 79).

É interessante observar que, embora Rolim já tenha considerado que “[...] vale lembrar o uso constante da alcunha Nhô Augusto, que atravessa todos os três momentos” (ROLIM, 2005, p. 73) nos quais é, usualmente, dividida a travessia do protagonista. Rolim, ao observar a mudança de comportamento de Nhô Augusto, o colocou como se este não se fizesse presente em todos os momentos da história, ao situar Augusto Esteves como o protagonista do período anterior a sua queda e Nhô Augusto como o do período pós-queda.

Ao escrever sobre o pronome de tratamento atribuído a Nhô Augusto, Rolim bem observa que “[...] a alcunha Nhô Augusto associa a derivação popular de um pronome de tratamento: senhor — sinhô — nhô” (ROLIM, 2005, p. 73). Para além disso, antes de iniciar sua discussão final, sobre o último período que compõe a travessia do protagonista, Rolim considera “importante observar como as duas primeiras partes estão divididas por um maniqueísmo manifesto segundo as ações do protagonista.” (ROLIM, 2005, p. 80). Ao fazer essa colocação, Rolim deveria, antes de qualquer coisa, dizer o que seria *maniqueísmo*.

Se tomarmos como fundamento para tal colocação que *maniqueísmo* é um pensamento de natureza religiosa e absolutista que considera a vida dividida entre *Bem* e *Mal*, sem que estes dois se misturem. Então, somos instigados a considerar que Rolim cometeu um equívoco em sua colocação, pois, como afirma Sousa (2014) “Augusto Matraga é, ele próprio, uma encruzilhada, na qual se debatem ou se cruzam o bem e o mal” (SOUSA, 2014, p. 26). Dessa forma, torna-se visível que o texto não permite tal colocação *maniqueísta*.

Quando Rolim discute o terceiro período da travessia de Nhô Augusto, ele observa que “[...] se nota a união de Matraga com a obra divina, a sua relação com a natureza se torna mais e mais evidente.” (ROLIM, 2005, p. 79). Sua colocação abre alas a um questionamento pertinente. Se Nhô Augusto aproxima-se mais e mais da obra divina à medida em que se aproxima da natureza, seria, então, supostamente, só a natureza que comporia a obra divina? No momento em que Nhô Augusto se desprende de suas *correntes religiosas* às quais foi preso pelo discurso de cunho religioso — proferido, inicialmente, por sua avó e, depois, mais provável, por pai Serapião e mãe Quitéria, seguidos pelo padre — e entra em um combate fatal com seu Joãozinho Bem-Bem e parte de seu bando, morrendo, ao mesmo tempo em que mata o chefe jagunço e, provavelmente, parte de seus companheiros, ele não estaria se distanciando, novamente, da obra de Deus? Se considerarmos que Nhô Augusto estaria indo contra a vontade divina, que seria a de não matar.

De uma forma ou de outra, Rolim finaliza sua argumentação considerando que “de um pólo a outro, a ligação entre as trajetórias de Matraga e São Paulo<sup>1</sup> é evidente, da barbárie à santidade, cada qual

1 Na dissertação de Rolim, Matraga é comparado a São Paulo duas vezes. (ROLIM, 2005, p. 83;84)

em seu tempo, e ao seu modo, santos.” (ROLIM, 2005, p. 84). Enfim, tanto Oliveira (2015) quanto Rolim (2005), desconsideram o massacre feito por Nhô Augusto em seus últimos atos, de modo a declararem-no *santo*.

### **SOUSA (2014)**

Sousa, em sua tese, objetiva fazer uma leitura de *cinco contos* — dentre eles a novela que aqui discutimos — com a intenção de “observar na gênese criativa do autor uma temática maniqueísta, em cuja concepção do mundo, com intensidade poética, opõe-se o bem e o mal.” (SOUSA, 2014, p. 07). Não obstante, assim como Rolim (2005), Sousa (2014) não faz qualquer definição sobre o *maniqueísmo*. Por outro lado, diferente de Rolim (2005), Sousa (2014), considerando a complexidade do protagonista, refuta a possibilidade de leitura de “A hora e vez de Augusto Matraga” com uma temática maniqueísta.

Como não intencionamos observar necessariamente as mesmas coisas consideradas pela maioria dos leitores da novela, mas sim, o que há de mais peculiar em cada leitura, não exploraremos as considerações de Sousa em relação aos dois primeiros momentos da novela, tendo em vista que em nada acrescentaria à nossa discussão, pois tão somente repetiríamos pontos comuns a maioria das interpretações.

Antes de adentrarmos a discussão de Sousa (2014), é interessante revermos alguns pontos. Sousa (2014) afirma que Nhô Augusto, após arrematar Sariema, “manda estapear o capiauzinho amoroso.” (SOUSA, 2014, p. 18), no entanto, o texto de Rosa não permite que tal atribuição seja feita a ele, uma vez que, ao ver, em meio a confusão que se instaura, o capiau amoroso tentando sair da multidão levando Sariema consigo, o próprio Nhô Augusto o agride, em função de *tomar* Sariema de volta. Em nenhum momento, o texto nos afirma ou deixa implícito que haja ordem de Nhô Augusto para que alguém agrida o capiau.

Sousa (2014) assevera que “Nhô Augusto é encontrado por um casal de pretos” (SOUSA, 2014, p. 19). Tal afirmação não é admitida pelo texto, pois este diz que o protagonista foi encontrado pelo “preto” que, ao encontrar vida no corpo de Nhô Augusto, volta e pede ajuda à “preta” para carregá-los até onde moravam.

Sousa (2014) assegura que “surge Joãozinho Bem-Bem, famoso líder de jagunços, que em agradecimento a estadia oferecida por Nhô Augusto o convida para acompanhar seu bando.” (SOUSA, 2014, p. 20).



Essa colocação não é aceita pelo texto, visto que, em agradecimento à estadia de Nhô Augusto e seus “pais adotivos”, seu Joãozinho Bem-Bem oferta seus serviços de jagunço. O oferecimento de uma vaga em seu bando a Nhô Augusto surge de um interesse do chefe jagunço pelas prováveis habilidades de combate deste observadas por aquele.

Sousa (2014), observa que, Tião da Thereza, noticia Nhô Augusto de que “Dionóra vivendo de bem com o amante, Mimita prostituída e Quim Recadeiro, seu fiel comparsa, morto por causa dele” (SOUSA, 2014, p. 22). O caso de Mimita é delicado. O narrador, descrevendo o dito por Tião a Nhô Augusto, informa que a Mimita “crescera sã e se encorpara uma mocinha muito linda, mas tinha caído na vida, seduzida por um cometa, que a levara do arraial, para onde não se sabia...” (ROSA, 1983, p. 341). No popular, *cair na vida* pode significar duas coisas: *ir embora* ou *prostituir-se*. Se fosse o segundo caso, o da prostituição, seria muito provável que o texto informasse tão somente que *Mimita caiu na vida*, o que, ainda assim, seria ambíguo. Por outro lado, e, nesse caso, mais provável, pode significar *ir embora*, pois quando o narrador informa que ela *caiu na vida* com alguém, ele restringe o sentido ao *ir embora*.

Adentrando a discussão abordada por Sousa (2014), ela começa sua análise afirmando que “[...] se todo valor é relativo, o bem não é mais que uma ilusão” (SOUSA, 2014, p. 18), considerando, portanto, que tanto o bem quanto o mal depende de um crente e que, para além disso, uma coisa ou ação pode ser tanto boa quanto má, dependendo do ponto de vista, se se considerar que todo valor é relativo.

Sousa (2014) observa que “Após a partida de Joãozinho Bem-Bem e do estímulo da tentação, Matraga parece apaziguado, se concedendo pequenos prazeres sem o temor do pecado e não pensando mais em morrer e nem em ir para o céu.” (SOUSA, 2014, p. 24). A pesquisadora considera, a partir desse momento, que o protagonista se desprende de suas crenças e torna-se um ser mais consciente e independente.

Assim, o caminhar sem culpa de Nhô Augusto, sob uma visão valorizada do mundo, parece já contrapor-se, paradoxalmente, ao ideal suprassensível do céu, como se o personagem, tocado pelo trágico pensamento nietzscheano, defendesse a alegria de viver, como os helênicos da Grécia arcaica, os quais, segundo o filósofo, esboçavam um perfeito equilíbrio entre o dionísio e o apolíneo, ou seja, entre o sonho

e a embriaguez. Ultrapassando, portanto, o desmando de sua primeira fase no conto, em que, violento e autoritário, representa o poder no povoado do Murici, no qual arremata a Sariema e mostra-se voltado para a vingança, e sobrepondo-se também ao momento posterior à queda do barranco, quando se volta para a retidão do espírito, seguindo os conselhos do padre, a esperar pelo céu, a terceira fase de Matraga parece harmonizar os caracteres de Dioniso e Apolo, que se estabelecem no personagem após o conhecimento das notícias levadas pelo Tião da Theresa. (SOUSA, 2014, p. 30)

Essa arguição de Sousa (2014) é fundamentada pelo pensamento de Nietzsche que, por sua vez, “analisa a condição humana, sobretudo as constantes transformações sofridas pelos seres humanos, advindas de suas atitudes, certas e erradas.” (SOUSA, 2014, p. 37). Pensando a complexidade do protagonista, que se mostra ora bondoso, ora maléfico, Sousa (2014) considera que o pensamento do filósofo alemão, sobre as transformações humanas, aplica-se é aplicável à novela de Guimarães Rosa, considerando que “Essas mudanças podem ser observadas no interregno que estende-se do Nhô Augusto inicial da novela ao Augusto Matraga do término da estória, quando então o personagem encontra sua hora e vez.” (SOUSA, 2014, p. 37). Para além disso, a pesquisadora observa que essa complexidade de transformações humanas presente no personagem de *ficção* é explorado mais largamente pelo autor mineiro, afirmando que “os seres humanos seriam criadores dos seus próprios projetos de vida, ou dos seus motivos para viver, como fizeram ficticiamente Riobaldo e Matraga.” (SOUSA, 2014, p. 36)

Se no primeiro momento o protagonista tinha seu comportamento baseado nas normas sociais vigentes; se no segundo momento, ao se ver enfraquecido, o protagonista se deixa levar por um discurso religioso proveniente de um dado grupo social; se suas decisões até então foram tomadas com base em discursos alheios, neste terceiro momento, poderíamos dizer que Nhô Augusto formula sua própria ideia, seu próprio jeito de ser. Diferente do primeiro e do segundo Nhô Augusto. Um terceiro. Melhor que os anteriores. Com base nisso, Sousa (2014) conclui que

O final da novela de Rosa, marcado pela revolta de Matraga contra Joãozinho Bem-Bem, que desse modo evita a morte de um inocente, é paradoxal em relação ao comportamento anterior do personagem, que procura negar a violência esperando o benemérito do céu. Contudo, se visto por uma ótica nietzscheana, Nhô Augusto parece

libertar-se de grilhões metafísicos, ou seja, da moral cristã em que se apoia na intenção de transformar-se em um homem melhor. Parece mesmo não esperar mais pela recompensa celestial, contentando-se então com a felicidade do velho que implora pela vida do filho. Sem medo da punição divina, pretendendo apenas estar bem com sua consciência, Nhô Augusto descarta a ascese e coloca-se além do bem e do mal, sob uma interpretação moral própria, ou melhor, numa transvaloração de valores, em cuja peculiar justiça visa o porvir, o buscado céu matraguiano, por ele assim, talvez, compreendido. (SOUSA, 2014, p. 34)

Pondo-se além dos preceitos sociais, Nhô Augusto ou o Homem do Jumento, como este fica socialmente conhecido no final, encerra sua travessia com sua consciência em paz. Se seus atos finais foram bons ou males, pouco importa, ele fez o que julgou que deveria fazer e se foi contente disso.

### **(IN)COINCIDÊNCIAS INTERPRETATIVAS**

Ao tomarmos ciência de que o texto literário não muda, em seu interior, apresentando-se materialmente da mesma forma, abrindo-se a interpretação no ato da leitura à medida em que, de certa forma, guia a multiplicidade de interpretações possíveis, não é de estranhar que, num momento ou noutro, haja interpretações sobre uma mesma passagem estranhas entre si, mas válidas, textualmente aceitáveis. Por outro lado, há a possibilidade de interpretações semelhantes, mas textualmente inviáveis. Aqui, podemos apreciar interpretações como tais.

Tanto Oliveira (2015), quanto Rolim (2005) veem uma proximidade entre a chegada de Jesus Cristo à cidade de Jerusalém e a chegada de Nhô Augusto ao arraial do Rala-Coco. Aquele observa que a “entrada de Matraga na cidade que é o oposto da entrada de Jesus. A agitação que Matraga encontra não é causada por sua chegada, mas, sim, pela chegada do bando de Joãozinho Bem-Bem.” (OLIVEIRA, 2015, p. 32). Daí, Oliveira considera que chegará a hora e vez de Augusto Matraga. Rolim (2005), por sua vez, não parte da comparação entre as chegadas de Jesus e Matraga, mas da observação de que tanto um quanto o outro chega montado em um jumento; daí Rolim observa que: “a ligação mais notória entre a figura do jumento e a santidade está na chegada de Jesus em Jerusalém, montado num burrinho e que, além disso, Ele também encontraria sua hora dias depois.” (ROLIM,

2005, p. 80). De fato, um e outro observam o mesmo fato textual cada qual baseado em sua perspectiva.

### LEITOR E OBRA

Nem toda interpretação cabe à obra literária em sua integridade, nem toda interpretação conclui um personagem, principalmente quando este é de complexidade tal qual a de Nhô Augusto. Se considerarmos como princípio que o texto literário é uma “forma acabada e *fechada* em sua perfeição de organismo perfeitamente calibrado, é também *aberta*, isto é, passível de mil interpretações diferentes, sem que isso redunde em alteração de sua irreproduzível singularidade.” (ECO, 2015, p. 68). O texto literário, em seu fundamento, direciona a interpretação à medida em que a deixa em aberto, isto é, dependente do conhecimento prévio e do ponto de vista escolhido pelo leitor. A exemplo disso, vemos a interpretação de Oliveira (2015) e Rolim (2005) sobre a chegada de Jesus Cristo e Nhô Augusto, ambas válidas, embora sejam relativamente diferentes.

A coincidência ou proximidade interpretativa dá-se com base numa sugestão textual alicerçada por um conhecimento prévio existente no interior da obra e de posse do leitor (JAUSS, 1994a), considerando que a obra não surge num vácuo, mas sim, numa tradição literária, além de tomar a realidade como base de sua criação; isso permite a Hans Robert Jauss observar que é esse conhecimento prévio que possibilita a relação entre o leitor e a obra. Mais adiante, o crítico alemão reitera isso afirmando que “Se o estranho de um texto ou pessoa fosse absolutamente estranho, então, seria, por conseguinte, incompreensível.” (JAUSS, 1994b tradução nossa).

Ao basearmos nossa discussão nessa relação, obra-mundo, chegaremos a uma conclusão próxima da de Ricoeur (2013), que considera haver, no interior do texto literário “uma *proposição de mundo*, de um mundo tal como posso habitá-lo para nele projetar um de meus possíveis mais próprios. É o que chamo de o mundo do texto, o mundo próprio a *este* texto único.” (RICOEUR, 2013, p. 66, grifo do autor). Inspirado por essa observação — que já havia sido feita por Aristóteles, ao formular sua ideia de *mimesis* — o crítico francês afirma que “[...] o texto a ser interpretado é a própria realidade e seu *encadeamento (Zusammenhang)*.” (RICOEUR, 2013, p. 30).

Esse teor de realidade envolve o leitor no texto, de modo que ele

acredite na realidade do que ler, bem como seja afetado, isto é, sinta as mesmas emoções dos personagens. Mas, diante da possibilidade de realidade, o que seria o personagem, senão um ser *real*, na medida do possível. Pensando nisso, Candido questiona a existência do personagem:

A personagem é um ser fictício, – expressão que soa como paradoxo. De fato, como pode uma ficção *ser*? Como pode existir o que não existe? No entanto, a criação literária repousa sobre este paradoxo, e o problema da verossimilhança no romance depende desta possibilidade de um ser fictício, isto é, algo que, sendo uma criação da fantasia, comunica a impressão da mais lídima verdade existencial. Podemos dizer, portanto, que o romance se baseia, antes de mais nada, num certo tipo de relação entre o ser vivo e o ser fictício, manifestada através da personagem, que é concretização deste. (CANDIDO, 2014, p. 55)

Já tomados pela questão de realidade no texto, ao observar a morte de Aquiles, Scholes e Kellogg (1977) afirmam que “a cena é mimética. A morte é comum a todos os homens. Sua inevitabilidade faz de Aquiles um homem, além de ser um herói.” (SCHOLES; KELLOGG, 1977, p. 113). Se levarmos em consideração o fato de que, após a morte, uma pessoa continua existindo na lembrança, embora não exista mais concretamente, nada nos impede de considerarmos o personagem como um ser real, que possui uma certa personalidade, se relaciona com outras pessoas e tem suas próprias crenças, sonhos, medos, etc. É tomado por essa natureza realística da narrativa que Oliveira (2015) sugere que Nhô Augusto seja considerado um santo, com base na santificação popular.

De um modo ou de outro, devemos admitir que, no mundo do texto, como pontua Ricoeur (2013), “São as personagens (e o mundo fictício da cena) que ‘absorveram’ as palavras do texto e passam a constituí-las, tornando-se a fonte delas – exatamente como ocorre na realidade.” (CANDIDO, 2014, p. 29). Quando o narrador de “A hora e vez de Augusto Matraga” afirma que a história pela qual estamos andando é uma história inventada, ele soa totalmente irônico, uma vez que, em tudo, a história assume um alto teor de realidade, o que envolve ainda mais o leitor em sua leitura. O que poderia ser questionado seria a sobrevivência de Nhô Augusto à queda do barranco, não obstante, não somos informados sobre a altura deste, dando a entender que seria de uma altura passível de sobrevivência em caso de queda.

Inspirado na ideia de enunciação de Émile Benveniste (2005), de que o discurso seria centrado num *eu* e que, por isso, não poderia se referir senão a um *eu*, o sujeito do discurso, Ricoeur (2013) considera que o texto literário seja de natureza discursiva, tendo em vista a concretização deste como um evento.

[...] o discurso é sempre discurso a respeito de algo: refere-se a um mundo que pretende descrever, exprimir ou representar. [...] é no discurso que todas as mensagens são trocadas. Neste sentido, só o discurso possui, não somente um mundo, mas o outro, outra pessoa, um interlocutor ao qual se dirige. Neste último sentido, o evento é o fenômeno temporal da troca, o estabelecimento do diálogo, que pode travar-se prolongar-se ou interromper-se. (RICOEUR, 2013, p. 54-55)

Essa natureza discursiva do texto literário foi observada, também, por Poulet (1969), que considera, no ato da leitura, pensar os pensamentos de outrem, isto é, os pensamentos dos personagens. Não obstante, tal observações já haviam sido feitas, novamente, por Aristóteles, ao formular sua ideia de *katharsis*, que, por sua vez, será a base de desenvolvimento da ideia de *Experiência estética* de Jauss (1974) que, citando aquele, diz que “De acordo com Aristóteles, a catarsis ocorre quando o expectador da tragédia pode se colocar tão completamente no lugar do herói imerecidamente sofredor que ele sinta pelo herói o que ele sentiria senão somente por si mesmo.” (JAUSS, 1974, p. 287-288 tradução nossa). Considerando essa tomada de lugar, também, como já dissemos, observada por Poulet (1969), Jauss (1982) assegura que

A experiência estética ocorre antes que haja cognição e interpretação do significado de uma obra e, certamente, antes de qualquer reconstrução de intenção do autor. A experiência primária de uma obra de arte acontece na orientação ao seu efeito estético, numa compreensão que é prazer e num prazer que é cognitivo. (JAUSS, 1982, p. 29 tradução nossa)

Ao considerar essa estreita relação entre o leitor e o personagem, Jauss (1974) considera necessário estabelecer uma distinção entre o ato da leitura e sua crítica, asseverando que

Hermeneuticamente, nós devemos distinguir entre um primeiro e segundo nível de experiência estética. A compreensão da intenção, como toda explicação de uma obra, ocorre num segundo, refletivo nível de experiência

estética, quando o expectador ou leitor volta-se criticamente à sua experiência estética primária. O primeiro, o nível pré-refletivo da percepção estética é a estrutura comunicativa em prol de uma consciência imaginativa que é preparada para entrar em identificação emocional com a ação e situação do personagem. (JAUSS, 1974, p. 287 tradução nossa).

Ao considerarmos esses dois momentos da experiência estética, podemos observar que, de modo a fazer jus ao texto, no ato da crítica, o estudioso deve repetir sua leitura, dessa vez, criticamente, uma vez que, numa leitura inicial, é muito provável que este se perca em sua interação com o personagem.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a obra literária é baseada num mundo previamente dado, claro que — baseada numa suposta realidade, incluindo-se aí questões religiosas, superstições, etc. — a obra acrescenta ao mundo um *poder ser*, como supõe Ricoeur (2013). De qualquer forma, essa qualidade de real inerente ao mundo do texto — alicerçada por um conhecimento prévio Jauss (1994a) — bem como ao personagem e suas relações, permitem a experiência estética, um envolvimento entre leitor e personagem, como se, no ato da leitura, estes fossem um só, numa espécie de superposição de pensamento, visto que, embora o leitor incorpore outro pensamento, ele não abandona o seu, que é, por sua vez, a base para o desenvolvimento do outro pensamento, bem como a concretização do discurso e seu efeito estético.

Considerando os dois momentos da experiência estética, observadas por Jauss (1974), podemos supor que o crítico deve observar: a) até que ponto o leitor interage com o personagem, isto é, envolve-se de tal modo que sente as emoções deste como se fossem suas e, daí, desenvolve simpatia ou antipatia em relação a um personagem ou outro; b) até que ponto a interpretação do leitor é de natureza crítica, isto é, desenvolvida com base numa leitura crítica da obra, observando seu desenvolvimento, em contraste a uma interpretação de natureza emotiva, desenvolvida com base no envolvimento emocional do leitor com o personagem.

Tomando como ponto de discussão essas observações, podemos dizer que a leitura de Sousa (2014), embora cometendo alguns pequenos equívocos, é uma leitura mais consciente e analítica

em relação a obra, enquanto que a leitura de Oliveira (2015) configura-se como uma leitura mais emotiva, isto é, guiada por uma suposta emoção, baseada, provavelmente, em suas crenças, o que o leva a considerar o personagem santo.

Faz-se crucial, portanto, uma distinção entre *leitura crítica* e *emotiva*, observados os elementos fundamentais para tal relação, como o conhecimento prévio, o mundo do texto e sua discursividade.

## REFERÊNCIAS

BENVENISTE, Émile, *Problemas de linguística geral I*. tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri: rev. prof. Isaac Nicolau Salum. Campinas: Ponte, 2005.

CANDIDO, Antonio et alli. *A Personagem de Ficção*. São Paulo: Perspectiva, 2014.

ECO, Umberto. *Obra aberta: formas e indeterminações nas poéticas contemporâneas*. 10ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FREXEIRO, Fábio. *Da razão à emoção II: ensaios rosianos, outros ensaios e documentos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1971.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994a.

\_\_\_\_\_. *Levels of identification of hero and audience*. New Literary History, Charlottesville, v. 5, n. 2, p. 283-317, Winter, 1974.

\_\_\_\_\_. *Literary Experience and Literary Hermeneutics*. Trad. Michael Shaw. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982.

\_\_\_\_\_. *Wege des Verstehens*. München: Fink, 1994b.

OLIVEIRA, Wellington Costa de. **A construção do santo popular no conto “A hora e vez de Augusto Matraga” da obra Sagarana**. Diamantina, 2015. 99 p. Dissertação de Mestrado em ciências humanas da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

POULET, Georges. *Phenomenology of Reading*. New Literary History, Charlottesville, v. 1, n. 1, p. 53-68, out., 1969.

RICOEUR, Paul. *Interpretação e ideologias*. Trad. Hilton Japiassu. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2013.

ROLIM, Anderson Teixeira. *Bandidos e santos: um diálogo literário*. Londrina, 2005. 100 p. Dissertação de Mestrado em Letras da Universidade Estadual de Londrina.

ROSA, João Guimarães. *Sagarana*. ed. 27ª. Rio de Janeiro: José Olympio, 1983.

SCHOLES, Robert; KELLOGG, Robert. *A natureza da narrativa*. Trad. Gert Meyer. rev. téc. Afrânio Coutinho. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1977.

SOUSA, Maria do Perpétuo Socorro Guterres de. *Guimarães Rosa: travessia*. Natal, 2014. 127 p. Tese da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.



**Recebido em 05 Out 2019** | **Aprovado em 01 Nov 2019**

Antonio Daniel FÉLIX

É mestrando em Letras pela Universidade Federal do Pará (2018-2020); possui graduação em Letras - Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (2018).

Sílvio Augusto de Oliveira HOLANDA

Possui graduação em Letras (Português/Francês) pela Universidade Federal do Pará (1990), mestrado em Letras/Teoria Literária pela Universidade Federal do Pará (1994), doutorado em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Universidade de São Paulo (2000) e pós-doutorado em Estudos Românicos pela Universidade de Lisboa (2007). Atualmente é professor associado IV da Universidade Federal do Pará, tendo sido coordenador do Programa de Pós-graduação em Letras (2009-2011) da referida instituição. Desde 2001, é membro permanente do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA. Dirige a Faculdade de Letras (2017-2019) da UFPA. Tem experiência na área de Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: Guimarães Rosa, Literatura brasileira, literatura da Amazônia e recepção crítica.

## OS *SERMONES VARIOS* ATRIBUÍDOS AO PADRE ANTÔNIO VIEIRA (1662 – 1678): LIVREIROS E LEITORES

Ana Elisa Silva AREDES

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar o processo de produção das edições de sermonários do padre Antônio Vieira impressas em Madrid, entre 1662 e 1678. Parte da pesquisa de doutoramento, este trabalho pretende perceber para quais leitores esses livros, intitulados *Sermones Varios del Padre Antonio de Vieyra, de la Compañia de Jesus*, eram direcionados. Para isso, consideramos a materialidade dos volumes e as relações interpessoais construídas entre os agentes do livro, ou seja, entre aqueles que participaram da elaboração, da produção e da circulação dos impressos, bem como eles agiram na aplicação e na sujeição direta aos regulamentos que governavam o ofício do livro. A fim de cumprirmos nossas intenções, recorreremos aos instrumentos fornecidos pela perspectiva da História do livro e das práticas de leitura para nos auxiliar a compreender, analisar e interpretar as informações que encontramos nas fontes históricas. Ao partir da análise das edições madrilenas, este trabalho busca, em documentos de diversas naturezas, informações sobre agentes associados ao mercado livreiro-editorial que envolveu a circulação desses livros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Antônio Vieira; História do livro; práticas de leitura; mercado livreiro-editorial; jesuítas.

### *THE SERMONES VARIOS ATTRIBUTED TO FATHER ANTÔNIO VIEIRA (1662 - 1678): MERCHANTS AND READERS*

#### ABSTRACT:

*This article will aim to investigate the process of producing sermons editions, printed in Madrid, between 1662 and 1678, which is attributed to priest Antônio Vieira. Part of the doctoral research, this paper intends to understand for whom thoes books were intended, entitled *Sermones Varios del Padre Antonio de Vieyra, de la Compañia de Jesus*. For this, we will consider the books's materiality and the interpersonal relationships built between the book agentes. In order to fulfill our intentions, we fetch the perspective of books history and reading practices to understand, analyze and interpret the information that is found in historical sources. Having the starting point in the Madrid editions, this work seeks in documents of various natures information about agents connected in the editorial market.*

**KEYWORDS:** Antônio Vieira; Book's history; reading practices; book's market; jesuits.

### *LOS SERMONES VARIOS ATRIBUIDOS AL PADRE ANTÔNIO VIEIRA (1662-1678): COMERCIANTES Y LECTORES*

#### RESUMEN:

*Este artículo tiene como objetivo analizar el proceso de producción de las ediciones de los sermones del padre Antônio Vieira impresas en Madrid, entre 1662 y 1678, que el jesuita identificó al reunir sermones corruptos y extraterrestres. Como parte de la investigación doctoral, este trabajo pretende comprender a qué lectores se dirigieron estos libros, titulados *Sermones Varios del Padre Antonio de Vieyra, de la Compañia de Jesus*. Para eso, consideramos la materialidad de los libros y las relaciones interpersonales construídas entre los agentes del libro. Para cumplir con nuestras intenciones, utilizamos las herramientas proporcionadas por la perspectiva de la Historia del libro y las prácticas de lectura para ayudarnos a comprender, analizar e interpretar la información que encontramos en las fuentes históricas. A partir del análisis de las ediciones de Madrid, este trabajo busca en documentos de diversas naturalezas información sobre agentes involucrados en el mercado de producción y publicación de libros.*

**PALABRAS CLAVE:** Antônio Vieira; Historia del libro; prácticas de lectura; mercado de libros; jesuitas.



da palavra

VOL.16|N.2|DEZ.2019

ISSN 1415-7950

## INTRODUÇÃO

A proposta da História do livro e das práticas de leitura repousa na compreensão do funcionamento das práticas editoriais, de escrita e de recepção. Partindo das assertivas de Arthur Anselmo (1997, p.17), percebemos que para reconstruir as trajetórias do livro, da produção à recepção, o historiador deve interrogar sobre o processo de fabricação, sobre a época em que foi escrito e publicado e como o livro circulou nos anos seguintes. Essa perspectiva abre espaço para a análise da leitura como um fenômeno social. Ao recorrer a Víctor Infantes, percebemos que escrever a História das práticas de leitura trata-se de investigar “as modalidades, as práticas e os usos, assim como as circunstâncias e [...] os efeitos [...] da leitura, dentro de um processo plurissecular de incorporação (ou de não incorporação) da cultura escrita e impressa” (INFANTES, 2003, p.18). Aliado a isso, e apoiado no trabalho de Micheal de Certeau (1998), pode-se afirmar que a existência e a circulação de um livro não indicam, por si só, o que ele significa para os leitores, fazendo-se necessário analisar as formas que os leitores leem, interpretam e mobilizam o texto.

Partindo dessa perspectiva, este artigo, que é parte de uma pesquisa em andamento<sup>1</sup>, analisará o processo de produção dos três primeiros volumes de sermonários do padre Antônio Vieira impressos em Madrid, os quais foram intitulados *Sermones Varios del Padre Antonio de Vieyra, de la Compañia de Jesus*. Desse modo, nosso objetivo é perceber quem eram os leitores que esses livros pretendiam atingir, levando em consideração que a produção, a circulação e a recepção dos livros dependiam dos espaços de sociabilidade e de negociação que eram ocupados pelos agentes envolvidos na economia do livro e, portanto, interessados na comercialização ou no recolhimento das edições em questão.

Considerando que o livro reúne representações de práticas culturais referentes às épocas de sua escrita e de sua publicação, procederemos metodologicamente com questões voltadas aos usos e funções dos elementos que compõem os livros recolhidos e consultados. Nesse sentido, baseamos nossa escolha de adotar procedimentos referentes à arqueologia do objeto no fato de que o livro é um objeto cultural e a materialidade do texto conforma a recepção, isto é, a construção do significado do texto depende da forma com que ele se apresenta ao leitor (CHARTIER, 2014, p.20).

<sup>1</sup> Este trabalho é resultado da pesquisa de doutorado que está a ser realizada no momento. Nosso projeto, “As redes de ‘canonização’ literária do Padre Antônio Vieira: os circuitos do livro na Europa e nas Américas (c.1662 – c.1920)”, tem como um dos objetivos estudar os modos de produção, circulação e recepção dos textos atribuídos a Vieira.

A nível metodológico, nossas questões se voltaram, em especial, para os paratextos e para os recursos tipográficos mobilizados nas edições. A partir dessas indagações, coletamos informações e mapeamos os *agentes do livro* envolvidos na produção e na circulação dos *Sermones Varios*. Uma vez identificados os agentes, recorremos a documentos de naturezas diversas ao buscar compreender as relações que envolviam a Companhia de Jesus, Antônio Vieira, os livreiros-editores, os tradutores, os censores e as autoridades encarregadas de examinar os textos. Buscar vestígios das ações e as relações sociais construídas por esses agentes faz-se necessário uma vez que, além da existência do texto, os ofícios editoriais e gráficos e o setor comercial eram fatores determinantes para a circulação e, portanto, para o acesso ao livro.

### **ESTRATÉGIAS COMERCIAIS E EDITORIAIS: A CIRCULAÇÃO DOS *SERMONES VARIOS***

Na bibliografia especializada, as referidas edições impressas em Madrid são conhecidas pelas críticas elaboradas por Vieira em *Leitor*, texto que abre o primeiro volume dos *Sermoens* da *editio princeps* (1679). Segundo a advertência que Vieira faz aos leitores, uma das razões que o persuadiram a organizar e a publicar os seus sermões em livros impressos foi a profusão de textos, tanto manuscritos quanto impressos, que ora atribuíam a ele discursos de outrem, ora publicavam textos de sua autoria escritos de forma corrompida, uma vez que eram extraídos somente da memória da audiência. Mobilizando esse argumento, Vieira legitima a impressão dos seus sermões, que deveriam ser publicados em doze volumes, reunindo textos que, à época, já circulavam por escrito, os quais estariam na *editio* “restituídos à sua original inteireza” (VIEIRA, 1679, n.p.).

Ainda no primeiro volume da *editio princeps*, Antônio Vieira lista os textos reunidos nos três volumes impressos em Madrid, sendo o primeiro, impresso em 1662, com 7 sermões e 3 discursos, todos reconhecidos por Vieira como de sua autoria; o segundo, impresso em 1664, com 22 sermões, sendo 10 considerados de autoria alheia; e o terceiro, impresso em 1678, com 18 sermões e 1 questão, a qual o autor afirma ser alheia, assim como 13 dos sermões. Essas edições serão analisadas neste trabalho, assim como a reimpressão do primeiro volume, datada de 1664, e a reimpressão do segundo, datada de 1678.

Apesar de o padre Vieira ser identificado como autor no frontispício dos volumes de *Sermones Varios*, não parece que o jesuíta tenha aprovado, consentido ou tido notícia das publicações no período em que corriam os processos de petição e concessão das licenças, aprovações e censuras. Vale lembrar que, na Espanha, as práticas tipográficas foram submetidas a formas de controle que se estenderam por todo o processo de edição, da recolha de impressos que circulavam até a revisão de originais (GOMEZ, 2003, p.101). Conforme a imprensa revolucionava o modo de transmissão de conhecimento, os poderes régios e eclesiásticos desenvolveram um sistema censório dedicado a regular a impressão e a circulação de livros, a fim de evitar a profusão de ideias hostis às suas instituições e ao conjunto de valores morais que reproduziam.

Apesar do desconhecimento e da posterior desaprovação de Vieira, as três partes dos *Sermones* adequavam-se às determinações legais e passaram pelo sistema censório espanhol sem maiores dificuldades. Respeitando às determinações da Pragmática dos livros promulgada por Felipe II, em 1558, os volumes passaram pelo Conselho real e pela avaliação do escrivão da Câmara, além de reunirem, no princípio do livro, o título, o nome do autor, a licença, a taxa, o privilégio, o nome do impressor e o local de impressão.

Tendo isso em vista, Vieira relata a Duarte Ribeiro de Macedo, em carta datada de 23 de maio de 1679, que pediu ao Santo Ofício que recolhesse os exemplares de *Sermones Varios*, os quais contêm sermões “totalmente alheios e supostos”, corrompidos e mal traduzidos (VIEIRA, 1928, p.392). Portanto, Vieira teve que se valer de sua influência para pedir o recolhimento dos volumes.

Contudo, constatamos que a solicitação de Vieira não foi atendida pelos inquisidores. Por um lado, encontramos os volumes em bibliotecas espalhadas pela Europa e Américas, como o caso da reimpressão do tomo segundo dos *Sermones*, que, em 1745, encontrava-se no acervo do Colégio dos Jesuítas em Praga, no famoso Clementinum. Por outro, na Espanha, o Édito inquisitorial de 17 de março de 1776 expurgou as expressões “de que Jesu-Christo adoró al Demonio, y à Judas” (Conselho, 1776, p.1) que constam nos fólhos 105 e 113, do segundo volume *Sermones Varios* (1664; 1678). A expressão expurgada corresponde ao Sermão do Primeiro Domingo da Quaresma, pregado na cidade de São Luís, em 1653,

e é acusada, no Édito, de blasfêmia. Portanto, se foi expurgado em 1776, a segunda parte de *Sermones Varios* não poderia ter sido recolhida antes e, tendo Vieira requerido a recolha dos três títulos usando os mesmos argumentos e na mesma ocasião, não poderiam os inquisidores aprovar a recolha de um título sem que aprovassem a recolha dos demais.

Em relação às estruturas de poder e de controle social vigentes nas monarquias europeias ibéricas, o fato dos *Sermones Varios* permanecerem em circulação, apesar do desagrado público de Vieira, fortalecia a estrutura censória pela qual os volumes foram submetidos e aprovados. Por se ter estabelecido um processo burocrático-administrativo que delimitava a permissão ou a proibição da impressão de textos, o livro reunia, em suas primeiras páginas, informações sobre a sua produção e a sua distribuição. Nesse sentido, percebemos que o livro era constituído de um conjunto de materiais heterogêneos, com diferentes origens e funções, as quais indicam diversas relações entrelaçadas<sup>2</sup>. Estampados depois da impressão do texto, os materiais preliminares e finais do livro reúnem e articulam “um conjunto complexo de relações com o poder que vai bem além da estratégia de uma influência sobre o público, uma influência que [...] está a serviço de uma melhor recepção para o texto e uma leitura mais pertinente do mesmo” (CHARTIER, 2014, p.240).

Ao analisarmos os paratextos das edições dos *Sermones varios*, observamos que os livros foram impressos com o financiamento de dois mercadores de livros madrilenos, os quais comercializaram os títulos em suas lojas. O mercador de livros Lorenzo de Ibarra custeou três edições: aquela que viria ser a primeira (1662), intitulada *Sermones Varios del Padre Antonio de Vieyra, de la Compañia de Jesus*; a *Segunda parte* (1664) e a reimpressão da primeira (1664). Em 1678, a *Terceira Parte* e a reimpressão da *Segunda* foram custeadas por Gabriel de León.

Com as informações que constavam nos frontispícios das edições, localizamos os endereços das lojas em que os mercadores Lorenzo de Ibarra e Gabriel de León vendiam os livros em Madrid. Lorenzo de Ibarra tinha uma loja na Calle de Toledo, ao lado do Colégio da Companhia de Jesus; enquanto Gabriel de León possuía loja na Puerta del Sol, em frente ao convento de São Felipe. A localização geográfica das lojas nos indica dois locais em que circulavam os livros e os ambientes comerciais em que estavam inseridos.

<sup>2</sup> Materiais como as dedicatórias, privilégios, aprovações, licenças, censuras, suma de tassa, erratas, notícias prévias e textos ao leitor.

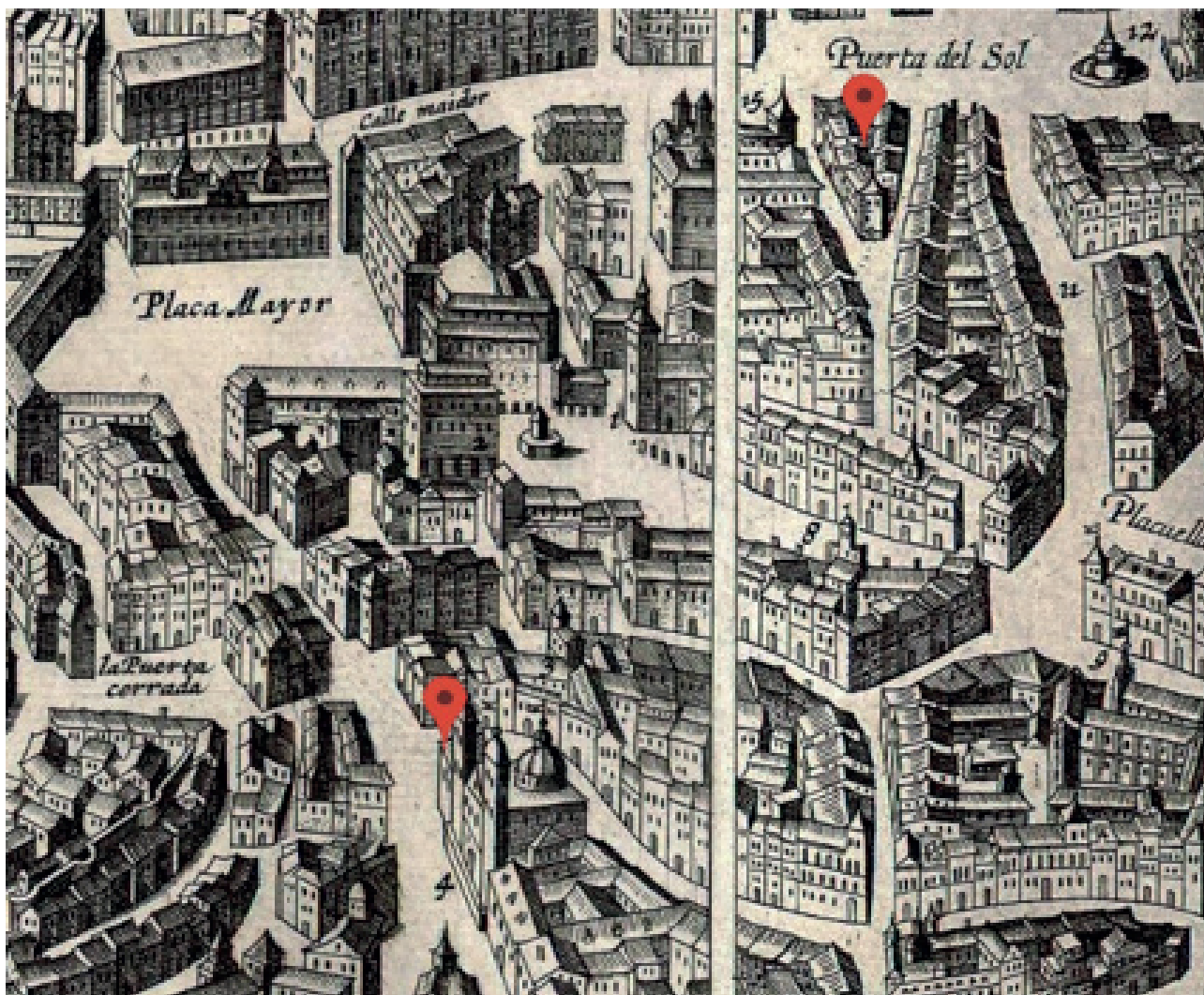


FIGURA 1: Detalhe no Mapa de Madrid. Com os pins, indicamos as localizações das lojas de Gabriel de León, na Puerta del Sol (pin do lado direito) e de Lorenzo de Ibarra, Calle de Toledo (pin do lado esquerdo). Detalhe extraído do mapa La Villa de Madrid Corde de los Reyes Católicos de España (Anonymous, 1657?).

De acordo com Mercedes Agulló y Cobo (1991), entre a segunda metade do século XVI e a primeira metade do século XVII, os mercadores de livros de Madrid se concentravam na Calle de Santiago. No entanto, durante a segunda metade do século XVII, observa-se que muitos profissionais do livro se estabeleceram na Calle de Toledo. Como destaca a autora, o Colégio Imperial da Companhia de Jesus se tornou o centro cultural de maior importância de Madrid, o que levou livreiros, impressores, fundidores e encadernadores para os seus arredores, concentrando-se na Calle de Toledo (COBO, 1991, p.34).

Entre 1662 e 1677, Lorenzo de Ibarra manteve sua única loja de livros na mesma rua que seu sogro, Francisco de Robles, livreiro que arrendava uma loja nas “covachuelas” do Colégio da Companhia

de Jesus – assim como havia feito o seu pai, o mercador de livros Sebastián de Robles, entre 1612 e 1630 – (COBO, 1991, p.270). As “covachuelas” era uma espécie de porão com acesso à rua, sendo localizado abaixo do “Estudio de la Compañía”, que, durante o século XVII, alugou constantemente suas lojas a livreiros e a impressores. Lorenzo de Ibarra, em 1669, casou-se com Maria de Robles, que era viúva de Gabriel Jiménez, mercador de cera e livreiro eventual. Pelo matrimônio, Ibarra, que era filho de um pequeno mercador de livros, inseriu-se em uma extensa família de impressores, de livreiros e de encadernadores.

Assim como Francisco, muitos dos membros da família de Robles eram vizinhos de Ibarra, como os livreiros Jeronima de Robles e Juan Antonio Bonet, respectivamente prima e tio de Maria de Robles. Ibarra foi também vizinho de Pablo do Val, impressor da primeira edição dos *Sermones Varios* (1662). Segundo Jaime Moll (2013, p.489), entre 1652 e 1653, Pablo do Val morou em frente ao Colégio da Companhia de Jesus e, em 1654, mudou-se para a Calle de la Encomienda.

Já Gabriel de León, o maior livreiro madrilenho do século XVII, manteve mais de uma loja no decorrer de suas atividades como mercador de livros<sup>3</sup>. Gabriel começou a trabalhar como livreiro aos 15 anos e, com o tempo, mudou o endereço de suas lojas com alguma frequência, tendo se fixado, por último, na Puerta del Sol. Nesse endereço, sua loja possuía uma localização privilegiada, pois estava localizada em frente ao convento de São Felipe, local de intensa atividade comercial.

Durante o século XVII, assim como os jesuítas do Colégio, os agostinhos de São Felipe decidiram arrendar as “covachuelas” do convento. Como demonstrou Sanchez Espinosa (2001), esses espaços atraíram muitos comerciantes e, a partir da ocupação dessas lojas, São Felipe se transformou em um ponto de referência em Madrid no que dizia respeito às atividades comerciais. Desse modo, São Felipe atraiu muitos mercadores de livros, que vendiam os textos em postos no entorno do edifício, como livrarias a céu aberto.

Pouco antes de morrer, Gabriel de León publicou o *Catalogo de los libros que tiene Gabriel de León, Mercader de Libros en esta Corte* (1688), com os livros e papéis impressos que existiam em sua livraria. Seus herdeiros continuaram o negócio após Gabriel

3 Em 1640, Gabriel de León tinha uma livraria na Calle de Toledo e, na mesma época, comprou uma casa a Melchior Medina, na Calle Mayor. Em 1645, comprou as casas de Catalina de Villada, na Calle Mayor, esquina com a Calle da Paz e junto às grades de São Felipe. Também teve loja em uma das casas de María Cisneros, em frente à Calle de la Paz, e na Puerta del Sol. No entanto, como relembra Infantes e Pereira (2012), a Puerta del Sol e a Calle Mayor são citadas indistintamente nos documentos de livreiros e impressores, podendo, em alguns casos, tratar-se das mesmas casas.

4 Nos escudos xilográficos usados nos livros custeados por Gabriel de León havia um leão e um escudo com as iniciais GDL. Após sua morte, seus herdeiros continuaram a usar esse emblema. A primeira ocorrência que identificamos do escudo com as iniciais PDL é no livro de Martin de Torrecilla, *Alegatos, apologias y consultas varias*, volume III, impresso em 1697. No entanto, os escudos com as iniciais GDL continuaram a ser usados após essa data, como em 1702, na reimpressão do primeiro volume de *Alegatos*.



falecer, em 1688. Em 1697, é possível identificar Pedro de León, filho de Gabriel, como pelo menos um dos “Herderos de Gabriel de León”, uma vez que, nesse ano, foram acrescentadas as iniciais de Pedro no escudo xilográfico impresso no frontispício dos livros<sup>4</sup>. No entanto, Pedro de León já trabalhava como mercador de livros décadas antes do falecimento do pai. Entre 1660 e 1664, Pedro viveu em Lima, onde manteve trato com os negócios de Gabriel de León, recebendo caixas de livros remetidas de Madrid por seu pai e cuidando de pagamentos em nome de seu pai (LEÓN, 1991, p.302).

5 Esse levantamento foi realizado a partir dos dados apresentados por Pereira e Infantes (2012), do catálogo de Gabriel de León (1688) e da consulta dos catálogos da Biblioteca Nacional da España, Biblioteca de la Universidad Complutense de Madrid; Biblioteca de Sevilla; Biblioteca da Universidade de Barcelona; Biblioteca Nacional do México.

Irmãos da *Hermandad de Libreiros*, Lorenzo de Ibarra e Gabriel de León mantiveram suas livrarias em ambientes de intensa circulação de livros em Madrid, o principal centro tipográfico da Espanha no século XVII. Importante notar que, segundo Manuel Peña Díaz (2003), na primeira metade do século XVI, livreiros e impressores migraram de Sevilha para as capitais do Vice-Reino da Nova Espanha (Cidade do México) e do Vice-Reino do Peru (Lima) e, assim, fortaleceram Sevilha como centro de distribuição de livros, ao passo que, contribuíram para que grandes livreiros de cidades castelhanas controlassem as redes comerciais que direcionavam livros para as Américas. Desse modo, a principal rota comercial de livros percorria Alcalá de HERNANDES, Madrid, Toledo, Sevilha e Américas. Portanto, percebemos que Ibarra e León poderiam estar ligados a essas redes comerciais, hipótese que, como veremos a seguir, já possui indícios de confirmação.

6 Encontramos três edições custeadas pela viúva de Lorenzo de Ibarra, a saber: *Reyno de Dios compendio y medula de toda la Corte Santa*, de Nicolas Caussin (1677); *Sermones varios*, de Antonio de Céspedes (1677); *Sermones varios*, de Jacinto Barrasa (1678).

Além disso, ao realizarmos um levantamento das edições custeadas por cada livreiro<sup>5</sup>, confirmamos que os “livros religiosos” representam a maioria das publicações, assim como, entre os autores eclesiásticos, os jesuítas são maioria: nas edições custeadas por Gabriel de León, de 128 autores, 84 eram religiosos, dos quais conseguimos localizar as ordens religiosas de 61. Dessas edições, 19 são textos de autores jesuítas, que, em número, são seguidos pelos franciscanos, que somam 10 autores. Nas edições custeadas por Lorenzo de Ibarra, todos os autores eram religiosos, no total 14, sendo 8 jesuítas. Esse fato ressalta as relações de proximidade construídas entre Lorenzo de Ibarra e os padres da Companhia de Jesus, as quais se estenderam à sua esposa, que, após sua morte, custeou a impressão de três livros, todos de autoria de padres jesuítas<sup>6</sup>.

Quanto aos livros custeados por León, dos 21 sermonários impressos, 10 foram publicados na década de 1670 e 7 foram

publicados na década de 1680. Assim, observamos que o interesse de Gabriel em custear sermonários foi maior nas décadas em que financiou as impressões dos *Sermones* de Vieira. Já para Ibarra, os dois livros atribuídos a Vieira representam metade dos sermonários custeados por ele, sendo 3 sermonários publicados entre 1662 e 1664. Poderíamos perceber esse dado como uma tendência similar ao caso de León, no entanto isso implicaria desconsiderar que, no mercado livreiro-editorial da Espanha, León gozava de maior poder financeiro e prestígio que Ibarra e, portanto, possuía um amplo campo de escolhas em relação aos livros que poderia custear. Por conseguinte, é preciso ter em consideração o volume de edições que cada livreiro se envolveu, bem como o tempo ao qual cada um se dedicou à atividade de editor-livreiro. Nesse sentido, é importante sublinhar que Gabriel atuou como livreiro por 53 anos e Lorenzo por 13.

Desse modo, a investigação sobre os mercadores León e Ibarra aponta para o fato de que, apesar de Vieira não ter concordado com a elaboração dos três primeiros volumes de *Sermones Varios*, religiosos da Companhia de Jesus estavam associados aos livreiros que custearam esses livros. Portanto, questionamo-nos qual seria o público que esses comerciantes tinham em questão para a venda dos volumes de *Sermones Varios*. No entanto, para a formulação dessa indagação, devemos ter em vista que a leitura do sermão, originalmente proferido pelo pregador no púlpito, constituía um novo locutor e um novo destinatário e, portanto, produz uma nova situação comunicativa que insere o texto em outro contexto sócio-histórico (MENDES, 1989, p.308).

Ao recorrer à análise da estrutura desses livros, percebemos que trazem *Índices de lugares da Escritura* e listas dos *Assuntos e coisas notáveis*. Organizados pelo tradutor Don Estevan de Aguilar y Zuñiga, esses índices foram impressos após a impressão dos sermões, sendo inseridos nos sermonários como estratégia editorial, a fim de direcionar o livro aos oradores sacros e aos noviços de ordens religiosas. Vale fazer uma rápida digressão a fim de destacar que D. Estevan era um distinto teólogo que assistia em Madrid e foi o tradutor, do português para o castelhano, das duas partes de *Laurea lusitana* (1679) e, do latim para o castelhano, de *Los Tártaros en China* (1665) e *La Corte Divina* (1675), sendo o primeiro impresso à custa de Gabriel de León e os dois últimos à custa de Lorenzo de Ibarra.

7 Máxima latina mobilizada por Vieira no Sermão do Beato Estanislau, de 1674, e no Sermão do Nascimento do Menino Jesus, 1633. Poeta nasce, orador se faz.

Desse modo, os índices funcionariam como apoio para a confecção de cadernos de lugares comuns e como instrumento para o leitor retornar a leitura dos sermões impressos em busca de questões e autoridades específicas. Tendo em vista que *poeta nascitur orator fit*<sup>7</sup>, na operação retórica da *inventio*, o “leitor-orador” poderia recorrer aos *Sermones Varios* para a construção de uma pregação homilética. Em consonância com as funções dos índices, os impressores inseriram nas margens direitas e esquerdas, que circundavam os sermões, as referências das citações latinas. Assim, esses recursos tipográficos foram desenvolvidos para direcionar as publicações a um público, interessado na identificação e na localização das expressões latinas retiradas da Bíblia e dos textos de autoridades clássicas e escolásticas, adequando a materialidade do livro às expectativas dos seus destinatários.

Essas práticas editoriais estavam associadas ao modo de ler douto. É necessário dizer que, antes da publicação dos sermonários em Madrid, alguns sermões atribuídos a Vieira tinham sido impressos sob o formato de folhetos. Impressos em Lisboa, Coimbra, Évora, Madrid, Saragoça, Valência, Milão, Roma e Nápoles, cada um desses folhetos continham um texto parenético, sendo que os publicados em castelhano e italiano correspondiam a sermões pregados originalmente nessas línguas. No entanto, em oposição ao que acontecia com os folhetos e folhas soltas em que sermões eram impressos, a materialidade dos *Sermones Varios* direcionava os leitores para a leitura silenciosa e introspectiva. Diferente à teatralização oral do sermão, a leitura silenciosa, que ocupava os gabinetes de leitura dos colégios e universidades, difundiu-se pelas cortes e aristocracias seculares; enquanto a leitura em voz alta, que envolvia todos os gêneros literários, integrava a vida social cortesã e fazia-se presente na leitura de textos aos analfabetos (CHARTIER, 2003, p.143).

A terceira parte dos *Sermones Varios* possui um índice dos sermões publicados, ausente nas edições anteriores. Portanto, a sistematização dos sermões em uma lista, que organiza o conteúdo do livro, confirma as relações entre as edições dos *Sermones Varios*, a leitura douta e a intenção do uso dos livros para a formação do orador. Ao acrescentar o índice dos sermões, o livreiro-editor Gabriel de León chama atenção do leitor para as matérias de cada sermão publicado no volume, possibilitando que o leitor recorra a um texto específico sem a necessidade de folhear o livro.

Sendo Vieira conhecido, nas décadas de 1660 e 1670, como um grande pregador português de seu tempo, seus sermões eram procurados nas Américas e na Europa por religiosos de diversas ordens, mas principalmente pelos jesuítas. Identificamos a demanda dos padres jesuítas por textos de Vieira em algumas missivas enviadas ao Procurador Geral da Província de Portugal, padre João de Almeida. Em carta de 21 de março e em outra de 8 de julho de 1674, o padre del Vale pediu ao padre Almeida que enviasse à Província do Peru alguns sermões de Vieira impressos em Portugal, fazendo referência aos folhetos que mencionamos (VALE, 1674, f.1). Questionamos, então, se as edições dos *Sermones Varios* estariam associadas a uma demanda dos colégios jesuítas espalhados na Península Ibérica e nas Américas. Para buscar uma resposta à questão, estudaremos os inicianos que foram associados aos *Sermones Varios* na *Delação do Conde de Tarouca*.

Transcrita por Fernando Bouza Álvarez, a *Delação de Duarte Luís de Menezes, Conde de Tarouca*, datada de 16 de fevereiro de 1662, é uma denúncia ao Conselho de Castela sobre a intenção de se imprimir em Madrid os sermões de Antônio Vieira, os quais atentariam “contra a monarquia de Felipe IV” (MENEZES, 1997, p.142). Segundo Álvarez (2000), D. Duarte Luís de Menezes, após a aclamação de D. João IV, fugiu para a Espanha pelo Norte de África, acompanhado por seus dois filhos e por outros nobres portugueses. Teria chegado a Ayamonte em um barco de remos e se dirigiu à Corte para prestar fidelidade a Felipe IV. Foi penalizado em Portugal, assim como os referidos nobres, tendo os seus bens confiscados e seus rendimentos consignados ao provimento dos embaixadores portugueses. Em Castela, D. Duarte, em 1641, recebeu o título de Marquês de Penalva como recompensa à fidelidade que prestou a Felipe IV.

Retornando à *Delação*, percebemos que as datas da Aprovação (5 de fevereiro de 1662) e a da Licença (11 de fevereiro de 1662) da primeira parte dos *Sermones* são anteriores à data da *Delação*; e a Suma da Tassa e a Fé de Erratas foram obtidas 5 meses depois da licença, o que não indica uma interrupção do processo de impressão. Portanto, na época da escrita da *Delação*, os sermões e discursos impressos na primeira parte dos *Sermones Varios* já haviam sido analisados pelos censores, que aprovaram o livro e, portanto, não identificaram nada que agredisse o poder monárquico espanhol.

Na *Delação*, os padres jesuítas Juan de Ribadeneira, identificado como “procurador da província do Peru”, e Pedro de Pantoja, “procurador da província do Novo Reino”, são mencionados como aqueles que pretendiam imprimir o sermônário de Vieira, identificado como “predicador que fue del rebelde de Portugal”. A apresentação desses jesuítas como incentivadores da impressão dos sermões corrobora a hipótese de que a proximidade entre o impressor Lorenzo de Ibarra e religiosos jesuítas poderia ter garantido as licenças e o privilégio real, viabilizando a impressão dos livros sem que o suposto autor aprovasse ou sequer tivesse conhecimento.

Chama a atenção, entretanto, o fato de Juan de Ribadeneira, em 1664, ter recebido uma licença de envios de livros de Madrid para Lima, para que se remetesse 100 caixas de livros (Conselho, 1664, f.312). Os títulos desses livros foram listados em uma petição apresentada ao Conselho, que, ao aprová-los, permitiu que fossem enviados em caixas seladas, sendo conferidos no porto de Lima por agentes do Santo Ofício.

Em contrapartida, ao tentar localizar Pedro de Pantoja, não encontramos qualquer registro, com exceção de um escrivão espanhol do cabido da Conceição, em 1559<sup>8</sup>. No entanto, por meio da descrição do Conde de Tarouca, encontramos o padre jesuíta Alonso de Pantoja, procurador da província do Novo Reino, em 1662, a quem a reimpressão da primeira parte dos *Sermones Varios* (1664) é dedicada.

O padre Alonso de Pantoja teve uma longa carreira em colégios jesuítas nas Américas. Ele atravessou o Atlântico na expedição de 1631 e, em 1634, encontrava-se em terras americanas, onde ensinou Retórica e Filosofia no Colégio de Quito. Entre 1639 e 1642, Pantoja foi reitor do Seminário de São Luis e, em 1644, ajudou a fundar a residência de Ibarra, tornando-se reitor do Colégio da Vila de São Miguel de Ibarra, localizada a 72 km de Quito. Entre 1653 e 1658, foi diretor do colégio-seminário de São Bartolomeu, onde lecionou teologia. Segundo José Fajardo (2007), Alonso de Pantoja se tornou procurador em 1658, sendo antes suplente do procurador Joaquín de Amestoy, e foi reitor do Colégio de Quito entre 1664 e 1666. Por fim, entre 1668 e 1672, padre Alonso foi reitor da escola de Las Nieves e, entre 1673 e 1692, foi Procurador Geral das Índias.

Como reitor, Pantoja elaborava pedidos de livros enviados a seus superiores jesuítas em Madrid e, quando agraciado com o benefício, recebia-os nos portos americanos. Em 1666, o então reitor Alonso de

8 O referido Pedro de Pantoja foi mencionado na carta de poder outorgada por Diego García de Cáceres em favor de Pantoja e de Antonio Lozano, 19 de abril de 1559 (JARA, 1996, p.49-50).

Pantoja recebeu quarenta caixas com “livros, medalhas e coisas de devoção” que saíram da Espanha a bordo do navio de Santo Cristo da Boa Viagem (Conselho, 1666, f.1).

Os dados colhidos sobre Alonso de Pantoja e Juan de Ribadeneira apontam que os *Sermones Varios* teriam como destino o mercado da América Hispânica e, em especial, os colégios da Companhia de Jesus. As cargas de livros recebidas pelos padres jesuítas mostram o envolvimento direto de Pantoja e Ribadeneira com o comércio de livros transatlântico, de Madrid para as Américas.

Além disso, os cargos de reitor ocupados por Alonso de Pantoja indicam intenções em relação à aplicação dos *Sermones* no ensino, principalmente no Colégio de Quito. Essa questão, em especial, nos chamou atenção após a leitura do *Memorial do Pedro de Contreras, religioso do Colégio Imperial da Companhia de Jesus* (1625). Nesse documento, padre Contreras (1625, f.2) discute a importância da imprensa para o ensino jesuítico e a necessidade da flexibilização da concessão de privilégios para livros que eram aplicados no ensino dos Colégios da Companhia<sup>9</sup>.

Assim como no caso de Pantoja, as dedicatórias dos *Sermones Varios* se voltaram para agentes envolvidos no trânsito atlântico. O livro publicado em 1662 foi dedicado a Blas Canales de Carrança, capelão maior, advogado fiscal da Câmara do Arcebispado de Toledo e juiz subdelegado nas Canárias. A reimpressão da segunda parte (1678) foi dedicada ao Padre Francisco de Aguiar y Seixas, Bispo de Mechoacan, conhecido por ser inimigo de Sor Juana Inês e admirador de Vieira, tendo se envolvido na publicação de alguns textos desse pregador no México. Já a terceira parte (1678) foi dedicada ao Padre Frei Nicolas de Alcocer, administrador do Novo Rezado Eclesiástico na Espanha e no Novo Mundo, pelo Convento Real de Escorial, sendo, portanto, responsável pela correção de livros litúrgicos.

A dedicatória contribuía para introduzir o leitor ao texto e o prepara para uma leitura apropriada (Cayuela, 1996). Como espaço narrativo e oferta de dádiva a qual não se espera rejeição, a dedicatória pode ser analisada como uma doação entre ausentes, em que o autor ou livreiro transmite o livro ao receptor. Representação dos atos de dar e receber, a dedicatória se insere no sistema de privilégios como estratégia tanto voltada para o público quanto para a benevolência do protetor. Com intenções de explorar o mercado atlântico, os

9 Padre Pedro (1625, f.2) defende o privilégio perpétuo da Imprensa Real para a impressão dos clássicos (os quais lista no memorial) e sugere uma nova abordagem para a concessão de privilégios nos Reinos de Castela, Aragão e Portugal (cada conselho despacharia autores naturais e os registraria nos outros conselhos).

mercadores Lorenzo de Ibarra e Gabriel de León mobilizaram a fama e o prestígio de Vieira nas dedicatórias, a fim de legitimar as impressões dos sermões e direcionar os livros para os leitores doutos.

Portanto, os paratextos não estavam simplesmente em busca de uma melhor recepção, uma vez que não funcionavam somente como espaço estratégico para influenciar o público. Fossem de natureza administrativa, encomiástica, performativa ou biográfica, os paratextos eram unidos, de modo a enunciar e articular um conjunto complexo de relações com os poderes da Coroa e da Igreja (CHARTIER, 2014, 245). Para Anne Cayuela (1996), além de serem construídos por manifestações de controle teológico-político sobre a produção impressa, os paratextos funcionam como espaços em que se teatralizavam e se reproduziam as hierarquias sociais. Nesse sentido, além de revelar as relações pessoais que envolviam e condicionavam a produção e a circulação dos livros, os paratextos são discursos que proporcionavam o encontro entre o texto e o leitor, em que se atesta a utilidade do texto para o público e comprova a autoridade do autor, sem deixar de apresentá-lo e representá-lo.

A partir dessa análise, podemos perceber que os volumes dos *Sermones Varios* estavam associados à formação dos pregadores e, sobretudo, daqueles que frequentavam os colégios jesuítas. Nesse sentido, nota-se que a maior parte dos censores nomeados para emitir juízos sobre os *Sermones Varios* eram jesuítas que assistiam no Colégio Imperial da Companhia de Jesus, do qual, como mencionado, era vizinho o mercador Ibarra.

Da primeira parte do sermonário, foi censor o jesuíta Agustín de Castro que, conhecido por frequentar os círculos cortesãos espanhóis, foi pregador real durante o reinado de Felipe IV, ocupou a cátedra de Política no Colégio Imperial entre 1630 e 1646 e firmou a aprovação de obras de grande fama, como *Nápoles recuperada* (1649) e *Obras Varias Poeticas de Don Geronimo Cancer y Velasco* (1661). Da segunda parte dos *Sermones Varios*, foram censores os jesuítas Juan Manuel Ramirez e Juan Antonio Velazquez, sendo este, na altura da emissão da aprovação, provincial de Castela e, anteriormente, reitor dos colégios de Monforte, Segovia, Medina del Campo, Valladolid e Salamanca, sucessivamente. Por fim, da terceira parte, os censores foram religiosos de outras ordens: o oratoriano Doutor Baltasar Fajardo, prepósito da Casa de São Felipe Neri de Madrid, e o bernardino Frei Baltasar de Figueroa, pregador real e professor geral, tendo sido leitor e avaliador de textos de teologia.

Ressaltando as agudezas dos discursos de Vieira e aplaudindo o engenho do autor, os censores se posicionavam com a distância necessária, integrando as circunstâncias da produção e da circulação do livro aos aparatos do decoro. Assim, essas aprovações valorizam a utilidade moral dos sermões de Vieira, os quais cumpriam de modo fino com as funções do gênero: persuadir os leitores, inculcar proposições morais na audiência e, a partir disso, intervir na prática cotidiana. Apesar de não ter construído uma teoria ou modelo de pregação, Vieira elaborou um “conjunto de tópicos em ordem a uma parenética pastoralmente frutuosa” (MENDES, 1989, p.21) e, a partir disso, seus sermões poderiam ensinar, pelo exemplo, aos pregadores a arte de pregar. Nesse sentido, as edições impressas dos sermonários disponibilizavam os discursos à imitação e ofereciam a autoridade de Vieira, tido como um grande pregador do mundo católico, para a emulação dos pregadores.

## COMENTÁRIO CONCLUSIVO

Constantemente mencionadas na bibliografia, as edições madrilenas são lembradas pelas críticas elaboradas por Vieira. No entanto, a maior parte dos trabalhos que citam essas três edições desconsidera que elas compõem uma série de sermonários de autoria atribuída a Vieira impressos em Madrid. Ao buscarmos as três edições nos catálogos da Biblioteca Nacional da Espanha e da Biblioteca da Universidade Complutense de Madrid, encontramos dez volumes, sendo as demais sete: *Quarta Parte* (1680), *Nova Primeira Parte* (1680), *Quinta Parte* (1683), *Sexta parte* (1685), *Sétima Parte* (1687), *Primeira Parte dos Sermões de Maria, Rosa Mystica* (1688), *Segunda Parte dos Sermões de Maria, Rosa Mystica* (1689). No entanto, apesar da continuação da numeração, essas edições passaram a ser traduções integrais dos volumes da *editio princeps*, os quais eram remetidos por Vieira a Madrid.

A tensão entre Vieira e os livreiros madrilenos não evitou que o jesuíta permitisse que Gabriel de León financiasse e comercializasse os seus sermonários traduzidos da *editio* para o castelhano, ainda que tivesse quem os financiasse em Lisboa (VIEIRA, 1928, p.423). Em 1679, sendo o padre jesuíta Andrés Mendo o intermediador entre Vieira e León e contando com o auxílio de Duarte Ribeiro de Macedo para revisar as traduções (VIEIRA, 1928, p.424; p.651), León prosseguiu



financiando as edições dos sermões de Vieira, impressos em Madrid, na década que se seguiu e, após seu falecimento, seus Herdeiros custearam as edições de *Maria, Rosa Mística* (1688 e 1689).

No entanto, na Espanha e na América hispânica, a demanda pelos sermonários de Vieira não se encerrou no século XVII. Entre 1711 e 1715, os sermões do pregador português foram novamente traduzidos e impressos em Madrid, em 14 tomos custeados por Francisco Pérez e 1 por Francisco Fernandez, e, em 1734, foram impressos 4 tomos em Barcelona, à custa de Juan Piferrer. Durante o século XVII e a primeira metade do XVIII, a aplicação dos sermonários de Vieira para a formação de pregadores fez-se presente em Portugal, na Espanha e nas conquistas. No entanto, no decorrer dos séculos, as leituras dos textos de Vieira passaram a ser enquadradas em diversos contextos sociais e situações comunicativas. No século XIX, à medida que a retórica foi suprimida, o mito da não ensinabilidade da escrita literária emergiu e ganhou força, sendo Antônio Vieira integrado aos cânones literários brasileiros e portugueses. A inserção de Vieira na instituição literária inseriu seus textos em situações diversas, muitas das quais distantes dos círculos religiosos. Em 31 de março de 1886, por exemplo, o periódico *A mai de familia* publicou uma máxima atribuída a Vieira na Secção Pensamentos: “Palavras sem obras são tiros sem bala; atroam, mas não ferem. Padre Antonio Vieira” (VIEIRA, 1886, p.44). Desse modo, as formas de leitura e os sentidos atribuídos aos discursos de Vieira se transformaram ao passo que os contextos sociais em que eram inseridos se modificaram e, conseqüentemente, os leitores passaram a mobilizar esses textos de maneiras distintas.

Portanto, as formas com que um livro é lido estão associadas a como ele se apresenta ao mundo letrado, o que, por sua vez, relaciona-se às estratégias comerciais e políticas de produção e de circulação do texto e aos usos diferenciais do texto empregados pelos leitores. O fato das edições dos *Sermones Varios* serem direcionadas para a formação dos pregadores e se apoiarem no nome de Vieira, que já era considerado uma autoridade *no* e *do* púlpito, garantiram a legitimidade da produção e da circulação dos livros, bem como da continuação da numeração seriada naqueles que foram impressos após a publicação das críticas de Vieira.

Por fim, este trabalho demonstra que as polêmicas que envolveram os *Sermones Varios* não podem ser reduzidas ou anacronicamente

analisadas como disputas ideológicas, uma vez que estavam inseridas numa complexa rede de interesses políticos e econômicos.

#### REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Fernando J. Bouza. *Portugal no tempo dos Filipes: política, cultura, representações (1580-1668)*. Lisboa: Edições Cosmos, 2000.

ANONYMOUS (1657?). La Villa de Madrid Corte de los Reyes Católicos de España. *Amsterdam*: Johannes Janssonius. Disponível em: <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000017490>. Acesso em 02 de Nov de 2019.

ANSELMO, Artur. *Estudos de História do Livro*. Lisboa: Guimarães Editores, 1997.

CAYUELA, Anne (1996). *Le paratexte au siècle d'or*. Genebra: Droz.

CERTEAU, Michel de (1998). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.

CHARTIER, Roger. El concepto de lector moderno. In: *Historia de la edición y de la lectura en España*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2003.

\_\_\_\_\_. *A mão do autor e a mente do editor*. São Paulo: Ed. UNESP, 2014.

COBO, Mercedes Agulló. *La imprenta y el comercio de libros em Madrid (siglos XVI – XVIII)*. (Tese de Doutorado). Universidad Complutense de Madrid, Espanha, 1991.

CONSELHO DA INQUISIÇÃO. *Libro cuarto de cartas del Consejo de Inquisición a los Tribunales de América*. Madrid: Archivo Histórico Nacional de Madrid, fundo Inquisición, 355, f.312, 1664.

CONSELHO DA INQUISIÇÃO (1776). *Édito Inquisitorial de 17 de março de 1776*. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10347/9200>. Acesso em 02.nov.2019.

CONSELHO DAS ÍNDIAS. Reales Cédulas, Reales Provisiones y Cartas Acordadas. Sevilla: Arquivo Geral das Índias, fundo Casa da Contratação, 5039, f.1, 1666.

CONTRERAS, Pedro de. *Memorial do Pedro de Contreras, religioso do Colégio Imperial da Companhia de Jesus, em Aragão*. Barcelona: Archivo de la Corona de Aragón, fundo Consejo de Aragón, legajo 0083, 1625.

DÍAZ, Manuel Peña (2003). “El comercio, la circulación y la geografía del libro”. In: *Historia de la edición y de la lectura en España*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2003.

ESPINOSA, Gabriel Sánchez. *Los puestos de libros de las gradas de San Felipe de Madrid en el siglo XVIII*. Goya, 2011.

FAJARDO, José del Rey. *Los Jesuitas en Venezuela: Las misiones germen de la nacionalidad*. Bogotá: Universidad Católica Andrés Bello, 2007.

GOMEZ, Fermín de los Reyes. El control legislativo y los Index inquisitoriales. In: *Historia de la edición y de la lectura en España*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2003.

INFANTES, Víctor. “La lectura em España”. In: *Historia de la edición y de la lectura en España*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2003.

\_\_\_\_\_; PEREIRA, Martínez Ana (2012). *Los primeros catálogos de libros editados em Madrid*. Madrid: Turpin, 2012.

JARA, Álvaro. *Fuentes para el estudio de la Colonia: protocolos de los escribanos de Santiago*. Santiago: Ediciones de Bibliotecas, Archivos y Museos, 1996.

LEÓN, Gabriel. Catálogo de los libros que tiene Gabriel de León, Mercader de Libros en esta Corte 1688. In: *Los primeros catálogos de libros editados em Madrid*. Madrid: Turpin, 2012.

LEÓN, Gabriel. Memoria ajustada de los libros que Gauriel de León, mercader de libros, vezino desta Corte, remite a su hijo Pedro de León a la ciudad de Lima 1697. In: *La imprenta y el comercio de libros em Madrid* (siglos XVI – XVIII). (Tese de Doutoramento). Universidad Complutense de Madrid, Espanha. p.302, 1991.

MENEZES, Luís Duarte de. Delação de Duarte Luís de Menezes, Conde de Tarouca. In: *Del escribano a la biblioteca: La civilización escrita europea en la Alta Edad Moderna* (siglos XV-XVII). Madrid: Síntesis, 1997.

MENDES, Margarida Vieira. *A oratória barroca de Vieira*. Alfragide: Editorial Caminho, 1989.

MOLL, Jaime. De impressores y librereros: un pleito de 1651. In: *Problemas bibliográficos del libro del Siglo de Oro*. Alicante: Biblioteca Miguel de Cervantes, 2013.

VALE, Padre del. Cartas ao Procurador Geral de Portugal. Lisboa: Arquivo Nacional da Torre do Tombo, fundo Cartório dos Jesuítas, maço 0069, documento 237, 1674.

VIEIRA, Antonio. *Cartas*: Tomo III. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1928.

\_\_\_\_\_. (1886, Março 31). *Pensamentos*. A mai de familia, 6, p.44. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=341703&PagFis=1181&Pesq=%22Antonio%20Vieira%22>. Acesso em 03.Mar.2017

\_\_\_\_\_. Sermones Varios del Padre Antonio de Vieyra, de la Compañia de Jesus. Madrid: Pablo do Val, 1662.

\_\_\_\_\_. Sermones Varios del Padre Antonio de Vieyra, de la Compañia de Jesus. Madrid: Joseph Fernandez de Buendia, 1664. Disponível em: <https://www.encurtador.com.br/ftAT2>. Acesso 07.Nov.2018.

\_\_\_\_\_. Sermones Varios del Padre Antonio de Vieyra, de la Compañia de Jesus. Madrid: Joseph Fernandez de Buendia, 1664. Disponível em: <https://www.encurtador.com.br/dopr8>. Acesso em 07.Nov.2018.

\_\_\_\_\_. Sermones Varios del Padre Antonio de Vieyra, de la Compañia de Jesus: Tomo segundo. Madrid: Antonio Gonçalez de Reyes, 1678. Disponível em: <https://www.encurtador.com.br/jBKQ3>. Acesso em 07.Nov.2018.

\_\_\_\_\_. Sermones Varios del Padre Antonio de Vieyra, de la Compañia de Jesus: Tomo terceiro. Madrid: Antonio Francisco de Zafra, 1678. Disponível em: <https://www.encurtador.com.br/ehuyE>. Acesso em 07.Nov.2018.

\_\_\_\_\_. Sermoens do p.Antonio Vieira, da Companhia de Jesu, Pregador de Sua Alteza: Primeyra Parte. Lisboa: Oficina de Joam da Costa, 1679. Disponível em: <https://www.http://purl.pt/297>. Acesso em 07.Nov.2018.

**Recebido em 05 Out 2019** | **Aprovado em 15 Nov 2019**

*Ana Elisa Silva AREDES*

Doutoranda em História pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. É mestre em História Social pelo Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Nessa Universidade, obteve os graus de Bacharel e Licenciada em História. Por meio da abordagem interdisciplinar que envolve os campos da História e dos Estudos Literários, desenvolve pesquisas com temas relacionados ao funcionamento da oratória de padre Antônio Vieira e das práticas letradas no Período Moderno. E-mail: [anaelisaarede@gmail.com](mailto:anaelisaarede@gmail.com).

## **O NARRADOR FINGIDOR EM *O MAL DE MONTANO*, DE ENRIQUE VILA-MATAS**

*Rosana Arruda de SOUZA*

### **RESUMO**

Em tempos de avulto sobre a querela do autor, ou seja, sobre as teorias literárias que promulgam ora a morte do autor, ora o seu retorno, propomos, neste trabalho, um contracaminho. Tendo por objeto o romance *O mal de Montano*, objetivamos colocar, no centro do palco, o narrador, ao invés do autor, e articular a possibilidade do primeiro ser um fingidor, de quando mobiliza as peças do jogo e se esconde atrás de várias máscaras. Para tanto, dialogaremos com a teoria iseriana, a respeito da recepção e dos atos de fingir, e com autores que possam contribuir com a discussão aqui proposta.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autor; Narrador; Máscaras.

### ***THE SIMULATOR NARRATOR IN THE EVIL OF MONTANO, BY ENRIQUE VILA-MATAS***

### **ABSTRACT**

*In times of great quarrel over the author, that is, about the literary theories that promulgate sometimes the author's death, sometimes the his return, we propose, in this work, a counter-path. Having as its object the novel *The Evil of Montano*, we aim to place, in the center of the stage, the narrator, instead of the author, and articulate the possibility of the first being a simulator, when he mobilizes the pieces of the game and itself to hides behind various masks. To this end, we will dialogue with the iserian theory, regarding the reception and to acts of pretending, and with authors who can contribute to the discussion proposed here.*

**KEYWORDS:** Author; Narrator; Masks.

### ***EL NARRADOR SIMULADOR EN EL MAL DE MONTANO, POR ENRIQUE VILA-MATAS***

### **RESUMEN**

*En tiempos de gran discusión sobre el autor, es decir, sobre las teorías literarias que promulgan a veces la muerte del autor, a veces su regreso, proponemos, en este trabajo, un camino contrario. Teniendo como objeto la novela *El mal de Montano*, nuestra propuesta es colocar, en el centro del escenario, al narrador, en lugar del autor, y articular la posibilidad de lo primero ser un simulador cuando moviliza las piezas del juego y se esconde detrás de varias máscaras. Con este fin, vamos a dialogar con la teoría iseriana, con respecto a la recepción y los actos de simulación, y con los autores que pueden contribuir a la discusión propuesta aquí.*

**PALABRAS CLAVE:** autor; Narrador; Máscaras.



da palavra

VOL. 16 | N.2 | DEZ. 2019

ISSN 1415-7950

## INTRODUÇÃO

O romance *O mal de Montano* foi publicado em 2002, sob a autoria do escritor espanhol Enrique Vila-Matas. Este autor é conhecido por mesclar, de forma bastante artilosa, realidade e ficção em seus textos. Trazendo com frequência um narrador-protagonista que também cumpre o papel de escritor, Enrique Vila-Matas constrói verdadeiras teses literárias travestidas de romance.

Estamos diante de algo a se cristalizar na Literatura contemporânea: escritores que também são estudiosos da Literatura, conhecem muito bem as discussões em voga e as trazem para o romance, como o faz Enrique Vila-Matas, quando cria narradores embebidos na teoria de Blanchot (2005), sobre o desaparecimento do autor, caso do romance em análise. Segundo essa teoria, o autor desapareceria porque, mesmo em uma narrativa autobiográfica, existe o processo de passagem entre outros eus – o narrador e o personagem. O autor não seria mais o sujeito da realidade factual, não é mais o escritor,

mas sua metamorfose na sombra que é o narrador tornado ‘personagem’ do livro, o qual, na narrativa, escreve uma narrativa que é a própria obra e produz, por sua vez, as outras metamorfoses dele mesmo que são os diversos “eus” cujas experiências ele conta (BLANCHOT, 2005, p. 21).

*O mal de Montano* traz a história do narrador-protagonista Rosário Gironde, acometido por uma doença imaginária, a qual ele nomeia homonimamente ao nome do romance aqui analisado. A doença acomete as pessoas e a Literatura, esta corre o risco de desaparecer insuflada por gente que, como diz Rosário, acha-se capaz de escrever um livro. Enquanto isso, as pessoas sofrem com os sintomas: uns se tornam ágrafos, caso do filho de Rosário, Montano (daí o nome da doença); outros passam a ver tudo sob um ângulo literário, caso do próprio Rosário, quando passa a relacionar pessoas e situações a personagens e a trechos de romances. Como uma solução para o mal, Rosário quer a todo custo desaparecer, tonar-se ele mesmo parte da Literatura para quem sabe assim consiga uma cura e evite a morte dela.

Em determinado momento, Rosário dá o que chamamos de salto iseriano, pois observamos a prática do processo de criação literária descrito por Wolfgang Iser (1999). O narrador de *O mal de Montano* confessa sua farsa: Montano não existia, era invenção sua. “O *como se* – a evidenciação de que algo deve ser tomado apenas *como se fosse*

aquilo que designa – indica que o mundo representado no texto deve ser visto apenas como se fosse um, embora não seja” (ISER 1999, p. 69, grifo do autor). Assim, deixa-se às claras o *como se* fosse real quando Rosário Gironde faz questão da tomada de ciência, por parte do leitor, da história encenada e dos elementos inventados.

Sendo invenção justamente o mote da história, (pois foi inspirado no filho o nome da doença), o leitor começa a imaginar quantos mais personagens seriam pura invenção de Rosário. Por fim, temos um narrador também como uma farsa (ou um fingidor contumaz), pois ele confessa que Rosário não é seu verdadeiro nome e chegamos ao final da história, sem descobrir a verdade.

Temos um narrador a todo o momento potencializado pelo jogo entre verdade e não verdade e pela interposição de máscaras: além da mentira de seu nome, cada personagem da história carrega algo de seu, dando abertura à ideia de alter egos. Nessa esteira, Rosário não era seu nome, mas era o nome de sua mãe a qual, aliás, também era escritora; seu filho inventado tinha uma mãe com alguns detalhes semelhantes à mãe de Rosário; sua amiga imaginária, Margot Valerí, era a mesma amiga imaginária de sua mãe; sua esposa se chama Rosa (supressão do nome Rosário); sua data e cidade de nascimento coincidem com as do escritor da realidade factual Enrique Vila-Matas.

Enfim, estamos diante de uma verdadeira salada de signos de ficção e signos de realidade (LEE, 2011), cuja articulação entre ambos vai muito além de se propor a fácil solução de um “pacto fantasmático” (LEJEUNE, 2008, p.43), uma vez que estaria no narrador a potência a conduzir os tantos sentidos da história, ao invés de pensarmos num autor reinante em função da data e da cidade de nascimento de Enrique Vila-Matas aparecerem na narrativa. Propomos, pois, mediar a discussão presente neste artigo considerando a constante remodulação de pactos impetrada pelo narrador e pelo leitor – por meio dos pressupostos teóricos dos grandes jogadores da história, a compactuarem os “atos de fingir”, nas palavras de Iser (1999).

## COMO SE FINGE NA HISTÓRIA

Hans Robert Jauss (1979) e Wolfgang Iser (1999) anunciaram nos estudos de Literatura o diálogo entre os elementos autor-texto-leitor, dando relevância à recepção, ou seja, ao leitor e às diversas leituras com o poder de nortear a construção de sentidos de um

texto, quando antes os holofotes se voltavam para o autor. No autor se concentravam todas as possibilidades de construção das narrativas, seja as do primeiro processo, o de criação através da escrita; seja as do processo pós-escrita, e o leitor lia a obra buscando o rastro do elemento criador, dados biográficos de uma vida e sobrevida a cancelarem um sentido único para o produto da escrita.

Conforme Terry Eagleton (1997), podemos dividir a história moderna da Literatura em três partes: uma centrada no autor, uma centrada no texto e, a última, em voga, centrada no leitor. As teorias antecedentes à centralização no leitor não devem ser ignoradas, pois a partir delas e das lacunas por elas deixadas, criaram-se as teorias posteriores. Para Iser (1999), a intenção do autor e a mensagem da obra aparecem como plano de fundo para as discussões que as substituíram pelo impacto do texto literário sobre o receptor e o que acontece a ambos no ato de leitura.

Podemos dizer que as teorias continuam se reformulando, sempre colocando em trânsito, ora de ida, ora de volta, os espectros do autor, do texto e do leitor. Depois do postulado de Eagleton, houve novas mudanças, até chegarmos aos estudos pós-estruturalistas em que a escrita (ou a escritura, numa visão derridiana) ganha todo o vulto, tornando-se quase uma potência independente: morre o autor (BARTHES, 1967), e o leitor, se tem alguma importância, continua cada vez mais enredado na teia iseriana, agora, no entanto, sem a potência de ver e ver-se naquilo que Iser (1999) chamou de atos de fingir.

E as coisas não pararam por aí. Juntamente ao *boom* midiático através do qual observamos a multiplicação de imagens de um mesmo eu, vem entrar em cena, novamente, o autor, agora, sob novas facetas. Estamos falando de um elemento lacunar entre a máscara e o rosto, um espectro, perseguido incessantemente pelo leitor a fim de conjugar, a revelia de um sentido para a história, algo ainda potente o suficiente para se pôr como responsável pela história. Em outras palavras, equiparamos este espectro à negatividade proposta por Iser (1999), sendo ela algo comum da própria Literatura:

a obra literária não deve ser considerada um registro documental de algo que existe ou já existiu, mas antes uma reformulação de uma realidade identificável, reformulação que introduz algo que não existia antes.

[...].

A literatura traz para o mundo algo que não estava lá antes. Esse algo precisa revelar-se para ser compreendido.



Todavia, como os elementos estranhos não podem manifestar-se sob as condições vigentes no caso da manifestação de concepções familiares ou já existentes, o que a literatura traz para o mundo só pode revelar-se como negatividade (ISER, 1999, p. 21, 32-33)

Como dando uma resposta ao acirramento pós-estruturalista em torno de um autor morto, ou do elemento criador (Deus) morto, Foucault adiantou:

não chega, evidentemente, repetir a afirmação oca de que o autor desapareceu. Do mesmo modo, não basta repetir indefinidamente que Deus e o homem morreram de uma morte conjunta. Trata-se, sim, de localizar o espaço deixado vazio pelo desaparecimento do autor, seguir de perto a repartição das lacunas e das fissuras e perscrutar os espaços, as funções livres que esse desaparecimento deixa a descoberto (FOUCAULT, 1992, p. 41)

Em uma esteira semelhante, Diana Irene Klinger (2006) afiançou a possibilidade de um retorno do autor.

Sustentar a existência de um retorno do autor implica necessariamente entrar no debate sobre a produção da subjetividade em relação com a escrita. De fato, esses dois termos estão em estreita relação: da Antiguidade até hoje, a escrita performa a noção de sujeito (KLINGER, 2006, p. 24)

Isso nos inspira a pensar no como são produzidas as diversas relações entre o leitor e a escrita, e a partir delas seriam produzidas as também diversas relações de subjetividade. E do processo de leitura partirá também o eu a ser construído dos dois lados do plano criativo: seria o eu-autor, o eu-diluído e submetido à escrita, ou um eu versátil nascido junto ao jogo midiático, tendendo a permanecer como espectro? Nesta instância final, pretendemos centralizar, pois, o narrador, mas não mais aquele imbuído nas teorias literárias de praxe, sugerimos um narrador, o qual pouco desejamos classificar, por exemplo, sob um postulado genettiano<sup>1</sup>. Sugerimos um narrador mais próximo a nós, impassível a classificações, com o qual queremos dialogar e indagar suas artimanhas, apenas isso.

No caso de nosso objeto de análise, a história se inicia com o filho de Rosário Gironde, Montano, sendo acometido pela doença que depois ganhou um nome homônimo ao dele:

<sup>1</sup> Basicamente, Genette (1979) traz três classificações para o narrador de acordo com a proximidade ou distanciamento deste em relação à história contada. Assim, temos um narrador heterodiegético, ausente da história, contando-a, mas sem participar dela. Temos também o narrador homodiegético, que conta a história e participa dela como personagem secundário. Por fim, temos o narrador autodiegético, num papel de protagonista da história, contando sua experiência de vida. No caso de *O mal de Montano*, ao invés de querer enquadrar o narrador, interessa-nos analisá-lo tomando por base o seu distanciamento ou aproximação em relação ao próprio leitor, uma vez que aquele faz questão de entregar a este os elementos utilizados no fingimento.

Em fins do século 20, o jovem Montano, que acabara de publicar seu perigoso romance sobre o enigmático caso dos escritores que renunciaram a escrever, foi apanhado nas redes de sua própria ficção, apesar de sua tendência compulsiva à escrita, e converteu-se num escritor totalmente bloqueado, ágrafo trágico. (VILA-MATAS, 2005, p. 13)

Vemos erguida, nesse trecho, a potência da escrita e nela se embebeu o próprio personagem-escritor Montano, após praticar o gesto de criação literária, tornou-se, paradoxalmente, ágrafo e, sim, trágico, visto que o criador se feriu com as farpas de sua própria criatura. Porém, em trechos seguintes, será ao narrador atribuído o poder na história.

À revelia de estar também doente com o mal de Montano, Rosário Gironde trapaceia o leitor e trapaceia a própria escrita e o “mal” causado por ela. A incipiência disso tudo ocorre quando descobrimos que o parágrafo inicial do romance se trata, na verdade, de parte do diário escrito pelo narrador:

Vou me deitar, sinto-me cansado depois da viagem e também fatigado de tanto escrever neste diário que mantenho há anos e que hoje, já desde a primeira linha – quando escrevi isso de “Em fins do século 20, o jovem Montano ...” –, notei que podia se converter, movido por um impulso misterioso, no ponto de partida de uma história que exigiria leitores, sem poder ficar oculta entre as páginas deste diário íntimo. (VILA-MATAS, 2005, p. 19)

Ora, a doença do filho do narrador se trata de fato já passado, tanto que fora até assentado em um diário. A doença do filho se trata de uma narrativa muito bem articulada pelo narrador e não é o diário, por ser imbuído em um gênero em que se registram fatos reais da vida, que deixará de atestar o teor de narrativa (ou seja, de algo já filtrado com vários toques de invenção): o narrador desempenha a função de escritor de diário, mas finge. Tudo quanto fora contado até então era uma farsa, pois o diário se transformará em um romance, no qual ele incluirá as biografias de seus diaristas favoritos: comecei a converter em romance meu diário [...] fui depois construindo uma biografia impostada por meio da injeção de fragmentos das vidas ou das obras de meus diaristas favoritos (VILA-MATAS, 2005).

A afirmação de que o diário virou um romance, acontece quando Rosa, a esposa de Rosário, surpreende a escrita do marido, questiona sobre e ele admite:

- O que é o mal de Montano?
- Um romance.
- Onde fica isso – perguntou.
- O quê?
- O mal de Montano.

Fui até a mesinha de cabeceira e tirei o diário, este diário. E mostrei-o a ela.

Leu umas quantas páginas do diário e, horrorizada, perguntou-me se eu tinha me incorporado a esse pelotão de torpes que acreditam estar a literatura acabando e que responsabilizam o mercado, se era um desses peixes mortos que acreditam que a literatura está em crise [...] Trepamos como se o mundo e a literatura estivessem acabando [...] Quando tudo acabou, sai para o terraço e vi a espuma das ondas batendo contra a proa de um barco que navegava à distância. O sol do meio-dia brilhava, a superfície da água já não era um espelho. E não sei. Diria que comecei a perder de vista o mal de Montano (VILA-MATAS, 2005, p. 100, 101).

A história vai apresentando declarações surpreendentes, pelas quais poderíamos retomar os atos de fingir descritor por Iser (1999), com a diferença de que, agora, nós leitores não estamos presos na teia e olhando-nos a nós mesmos de lá, ao contrário disso, o narrador parece nos convidar a descer e ver como ele provoca a suspensão de determinados signos para dar lugar à combinação deles com outros, construindo novos sentidos, e sobrepondo histórias e máscaras de si.

Segundo Iser (1999), os atos de fingir se dividem em: seleção, combinação e autodesnudamento. A seleção consiste na apreensão de realidades referenciais; depois de suspensas, elas são colocadas entre parênteses e invalidadas, passando a ter importância o modo como são compreendidas no texto. A combinação acontece quando as realidades referenciais postas em suspensão são combinadas com elementos imaginários ou não, sendo importante a transgressão daquele mundo suspenso. “Ao serem transgredidas posições estabelecidas no texto, dado e alteridade se convertem em possibilidades um para o outro. [...]. O significado literal, representacional permanece latente como uma orientação para o que deve ser concebido dali em diante” (ISER, 1999, p. 72). Já o autodesnudamento “assinala que o mundo do texto não é de fato um mundo, mas para fins específicos deve se considerado como tal” (ISER, 1999, p. 72).

No caso de *O mal de Montano*, observamos o narrador jogar na cara do leitor o processo de criação literária, assim, os movimentos de seleção, combinação e autodesnudamento, tornam-se algo de

alteridade entre narrador e leitor, ao invés de algo íntimo de tal processo:

[...] neste último mês perdi bastante de vista o mal de Montano, diminuí a intensidade de minha obsessiva tendência ao literário. Diria que deixei de me comportar como Borges, que agia como se as pessoas não se interessassem por outra coisa além da literatura. Não perdi de vista, porém, O mal de Montano, a *nouvelle* que terminei de escrever em Faial, depois de uma transa selvagem, a *nouvelle* em que se entrelaçam a ficção e a minha vida real. Há muito de autobiográfico em O mal de Montano, mas também muita invenção. Não é verdade, por exemplo – quase não é necessário dizê-lo –, que Rosa seja diretora de cinema, Rosa –, como muitos de meus leitores já sabem – é agente literária e, sobretudo, é minha eterna namorada, vivemos juntos a quinze anos, não nos casamos nem no civil, não tivemos filhos, tampouco os tivemos com terceiros. De modo que Montano não existe (VILA-MATAS, 2005, p. 106)

Os movimentos de seleção e combinação são exumados das afirmações do narrador de que na sua escrita “se entrelaçam ficção e realidade” (VILA-MATAS, 2005, p. 106, que “há muito de autobiográfico em O mal de Montano, mas também muita invenção” (VILA-MATAS, 2005, p. 106), e que, por fim, Montano era pura invenção. No trecho abaixo, vislumbramos o como fictício e imaginário tiveram de se entrelaçar para dar conta da passagem do diário ao romance. Assim, o narrador continua a entregar as peças utilizadas e articuladas para contar sua história no diário, ao final, uma narrativa em que ele cria a si próprio por meio da linguagem, tornando-se outro:

não é a revelação de uma verdade o que meu diário anda buscando, mas sim informação sobre minhas constantes mutações. Meu diário existe há anos, mas só há alguns meses começou a se converter num romance, só depois que, em novembro do ano passado, viajei a Nantes e imaginei que visitava um filho inventado. Comecei a converter em romance meu diário, sendo o narrador que sou, mas fazendo-me passar por um crítico literário, fui depois construindo uma biografia impostada por meio da injeção de fragmentos das vidas ou das obras de meus diaristas favoritos [...] (VILA-MATAS, 2005, p. 245)

O fictício e o imaginário estão presentes na experiência cotidiana, na mentira, no sonho, na ilusão ou em nossos momentos de devaneios (ISER, 1999). Entretanto, o fictício não pode ser tomado por mentira; quando mentimos, temos um propósito distinto ao da Literatura, ressalta Iser (1999). A mentira teria como papel enganar, já a Literatura,

ao invés de enganar, cria o *como se*, de modo que seu receptor sabe da inexistência do que está sendo contado, portanto, não está sendo enganado. Quando Rosário confessa a inexistência do filho, o que ele fez se equipara a uma metalinguagem, em que ele conta ao leitor um dos signos de ficção utilizado para escrever seu romance.

“A mentira excede, ultrapassa a verdade, e a obra literária ultrapassa o mundo real que incorpora” (ISER, 1999, p. 68). O autor pontua a impossibilidade de se encontrar uma definição para fictício e imaginário, sendo possível apreendê-los apenas pela observação de suas manifestações. O fictício compele a forma do imaginário, mas depende dele para construir plenamente aquilo que se tem em mira (ISER, 1999).

O narrador fala de suas constantes mutações, mas ainda assim, permanece seu status último de narrador: “sendo o narrador que sou” (VILA-MATAS, 2005, p. 245). Independente de quantas mutações ele sofra, será sempre um narrador, ainda que esteja desvinculado da instância ontológica precípua para ser alguém: o nome, como o faz no trecho seguinte, fazendo-nos entender sua condição de inominável:

GIRONDO, Rosário (Barcelona, 1948). Que outros se escondam em pseudônimos ou inventem heterônimos. O meu sempre foi o matrônimo. Existe essa palavra, existe a palavra matrônimo? Eu diria que existe tudo que se nomeia. Rosário Gironde é como eu assino meus livros sempre, Rosário Gironde é o nome da minha mãe. Muitas vezes tive que ouvir que era meu pseudônimo. Não, é meu matrônimo. Quantas vezes precisarei dizê-lo Como o nome da mãe pode ser um pseudônimo (VILA-MATAS, 2005, p. 126)

Num único trecho, o narrador articula duas informações à altura de autodesnudamentos. A primeira se refere a não verdade de seu nome, pois Rosário Gironde era apenas o nome de sua mãe. A segunda chancela signos de realidade basilares para pensarmos numa sombra autoral no texto: “Barcelona, 1948” (VILA-MATAS, 2005, p. 126), a cidade e o ano de nascimento, coincidentes com os do autor da realidade factual Enrique Vila-Matas. No entanto, quem ainda joga são narrador e leitor; de posse dessa informação, o leitor pode escolher fazer dela ou o elemento que será suspenso, dando a ele certa importância, pois suspender deixa de coincidir com anular, ou mais um dos tantos elementos de combinação.

Ao invés dos signos referidos, optamos por suspender o nome

Rosário Gironde, afinal esse nome constitui uma falsidade. Porém, permanecemos com o narrador, continuando a imperar e a mobilizar a história, a despeito de qualquer ambiguidade a mais que possa atrelar-se a ele. Por que persistimos em atrelar tal importância ao narrador? Porque ele tem existência própria, independente de um nome e de uma data e um local de nascimento. Como um espectro, ele tem sua destruição impedida, pois transita livremente entre as instâncias do ser e do não ser, em melhores palavras, fictício e imaginário. Já o autor dependeria daqueles signos de realidade para se manter “vivo” na história; dependeria também do fio de teia com que insistimos a ligá-lo ao plano do escritor da realidade factual.

No trecho abaixo, o narrador despeja mais um autodesnudamento proposital sobre o leitor: sua amiga imaginária Margot Valeri fora, na verdade, inventada por sua mãe.

Em muitos momentos de seu diário [da mãe de Rosário] surpreende a violência verbal, surpreende em alguém como ela, que nunca levantava a voz, e era, como muitas pessoas deprimidas, uma pessoa pacífica, muito calma. Mas no diário era terrível, destrutiva quando falava das pessoas. Detestava quase todo o mundo, menos Margot Valeri, suposta amiga sua, velha aviadora chilena, uma mulher inventada, talvez seu *alter ego*, uma mulher inexistente (VILA-MATAS, 2005, p. 129)

Então, além de estarmos diante de um narrador sem nome próprio e sem data e local de nascimentos próprios, estamos diante de um narrador, que até a amiga imaginária era “emprestada” de outrem. Porém, ao contrário disso tudo alimentar um enfraquecimento da imagem do narrador, só eleva sua potência, por ser alguém com poder de transitar entre vários campos ontológicos.

Ao final da história, continuamos sem saber quem é o narrador, sua existência se abre a várias conjecturas. Ora, o narrador poderia não ser ele próprio, mas poderia ser a mãe, afinal carrega o nome dela. Poderia ser o próprio Montano, já que diante de um narrador tão ardiloso, deixamos de contar com o impossível, pois tudo passa a ser possível.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, propusemos analisar o romance *O mal de Montano* dando relevância à figura do narrador, ao invés do autor, por considerarmos que é o primeiro quem mobiliza as peças do jogo, sendo um fingidor.

Para a análise, propusemos um diálogo com Iser, bem como com autores que viessem a contribuir com a discussão proposta.

Assim, ao longo do trabalho, acabamos por utilizar, também, teorias mais atuais a respeito da figura autoral e pudemos perceber que a perspectiva em que se defende um desaparecimento do autor, ou a sua morte, deixa uma lacuna. Parece que o leitor necessita se apegar a algo na história que entre como cúmplice responsável naquilo que Iser (1999) chama de fingimento. Em melhores palavras, não dá para o leitor fingir sozinho, ele precisa de parceria.

O fingimento em questão é a própria Literatura e tal fingimento nos leva como leitores a certos atos e parecemos apreciar tal atividade, apesar de saber que se trata de uma ilusão (ISER, 1999). Embora esclareça ao leitor os elementos selecionados para criar sua história, o narrador de *O mal de Montano* perfaz desde sempre um fingidor, porque não se desfaz da máscara de seu nome – Rosário Gironde.

O narrador promove um autodesnudamento proposital na história, mas nós leitores, apesar dos elementos que apontam a farsa ontológica de Rosário Gironde (ou seja, ele não é quem diz ser), caminhamos com isso até o final da história, sem querermos angariar uma verdade ou uma afirmação de que narrador e autor são a mesma pessoa.

Ainda segundo Iser, “se gostamos de viver uma experiência nesse reino ilusório, isso talvez revele algo sobre nós” (1999, p. 66). Com já dissemos, a literatura ultrapassa o mundo real (ISER, 1999). Assim, talvez a decisão do leitor, de quando entre a máscara e o ser, opte pela máscara, evidencie que seu desejo é o de continuar no mundo ilusório, onde o narrador não é ele mesmo, e até o leitor se dá a chance de deixar de ser a si.

#### REFERÊNCIAS:

BARTHES, Roland. *A morte do autor*, São Paulo, 1967. Disponível em: <<<https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/10/barthes-a-morte-do-autor-2.pdf>>>. Acesso em: 14 de maio de 2019.

BLANCHOT, Maurice. *O livro por vir*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EAGLETON, Terry. *Fenomenologia, hermenêutica, teoria da recepção*. In: \_\_\_\_\_, *Teoria da literatura: uma introdução*. 3<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor*. 3<sup>a</sup> ed. Lisboa: Passagens, 1992.

GENETTE, Gérard . *Discurso da narrativa*. Lisboa: Arcádia, 1979.

ISER, Wolfgang. O fictício e o imaginário. In: ROCHA, João Cezar de Castro (org.). *Teoria da ficção: indagações à obra de Wolfgang Iser*. Tradução: Bluma Waddington Vilar, João Cezar de Castro Rocha. Rio de Janeiro: EduERJ, 1999.

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.

KLINGER, Irene Diana. *Escritas de si, escritas do outro*. 209 f. Tese de doutorado, Instituto de Letras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2006.

LEE, Henrique de Oliveira. *Imaginário e drama da individuação em Yukio Mishima*. 226 f. Tese de doutorado, Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

VILA-MATAS, Enrique. *O mal de Montano*. Tradução de Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

Recebido em 13 Set2019 | Aprovado em 27 Out 2019

Rosana Arruda de SOUZA

Mestre em estudos de linguagem, com concentração na área de estudos literários, pelo Programa de Pós-Graduação em estudos de linguagem da Universidade Federal de Mato Grosso (2017). Em doutoramento em estudos de linguagem, com concentração na área de estudos literários, pelo mesmo programa e pela mesma instituição. Graduada em Letras/Literatura pela Universidade Federal de Mato Grosso (2014). Também escreve textos de criação literária, tendo poemas e contos publicados em revistas. E-mail: rosanaarrudasouza@hotmail.com



## EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA E ENSINO DE LEITURA: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

*Lilian Latties dos SANTOS*

### RESUMO

Com o presente texto se discute o ensino de leitura como processo e como experiência. Dessa forma, problematizo as experiências de leitura que os sujeitos têm vivenciado no espaço escolar, pensando como isso também impacta na formação de professores de línguas e como a formação de professores tem se posicionado na formação de sujeitos leitores que ensinarão línguas e, conseqüentemente, práticas de leitura. Assim, parto de autores como Kleiman (2013), Cafieiro (2005) e Freire (1992) para conversar sobre leitura; Larrosa (2002) para falar de experiência e de Baptista (2014), Farias e Bortolanza (2012) e Santos (2010) para problematizar a leitura na formação de professores. Diante do exposto, observo ainda ser preciso dar à devida importância a leitura como um projeto de educação linguística crítica na (trans) formação docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura; Educação Linguística; Formação de Professores de Línguas.

### *LANGUAGE EDUCATION AND READING EDUCATION: REFLECTIONS OF THE LANGUAGE TEACHERS TRAINING*

### ABSTRACT

*This text discusses the teaching of reading as a process and as an experience. Thus, I question the reading experiences that the subjects have been experiencing in the school space, thinking about how this also impacts the formation of language teachers, as well as reflecting how the teacher education has been positioned for the formation of reading subjects who will teach languages and consequently reading practices. Thus, I leave authors such as Kleiman (2013), Cafieiro (2005) and Freire (1992) to talk about reading; Larrosa (2002) to talk about experience and Baptista (2014), Farias and Bortolanza (2012) and Santos (2010) to discuss reading in teacher education. Given the above, I also observe that it is necessary to give due importance to reading as a project of critical language education in teacher (trans)formation.*

**KEYWORDS:** Reading; Language education; Language Teacher Training.

### *EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y ENSEÑANZA DE LECTURA: REFLEXIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LENGUAS*

### RESUMEN

*En el presente texto se discute la enseñanza de lectura como proceso y experiencia. De ese modo, problematizo las experiencias de lectura vivenciadas por los sujetos en la escuela, pensando cómo ellas impactan en la formación de profesores de lenguas y cómo la formación de profesores se posicionado frente a la formación de sujetos lectores que enseñaran lenguas y, conseqüentemente, prácticas de lectura. Así, parto de Kleiman (2013), Cafieiro (2005) y Freire (1992) para comentar sobre lectura; de Larrosa (2002) para conceputar experiencia y de Baptista (2014), Farias y Bortolanza (2012) y Santos (2010) para problematizar la lectura en la formación de profesores. Por fin, observo que aún es necesario dar la debida importancia a la lectura como un proyecto de educación lingüística crítica en la (trans)formación docente.*

**PALABRAS CLAVE:** Lectura; Educación Lingüística; Formación de profesores de lenguas.



da palavra

VOL.16|N.2|DEZ.2019

ISSN 1415-7950

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As práticas de leitura são inúmeras e iniciam, basicamente, com o processo de aquisição da primeira língua. Por isso, é inegável que realizamos e que a vivência em sociedade nos demanda, ao longo da vida, práticas múltiplas de leitura, sendo importante pensarmos quais são e como foram/são marcadas as nossas experiências de leitura. Dessa forma, a ideia de que os alunos não leem (independente da etapa escolar ou acadêmica em que se encontram) não se sustenta, exigindo-nos problematizar, enquanto professores e formadores, as experiências de leitura dos sujeitos com os quais trabalhamos, devendo nos questionar, ainda, quais são as experiências de leitura que propomos e, conseqüentemente, as valoradas no processo de ensino.

Assim sendo, nesse texto me proponho refletir como a relação com a leitura de textos, incluído os textos literários, é um processo de experiências e, conseqüentemente, faz parte da educação linguística dos sujeitos, o que, a exemplo do profissional de línguas, reflete na formação de professores e em suas futuras práticas. Portanto, o meu convite é olharmos para essas experiências por dois ângulos: 1- o primeiro consiste em pensar que experiências de leitura os sujeitos têm vivenciado no espaço escolar e como isso também impacta na formação de professores de línguas; e 2- como a formação de professores, e neste parto do meu espaço de trabalho com a formação de professores de línguas no Amapá, tem olhado para formação de sujeitos leitores que ensinarão línguas, devendo estes futuramente também ensinar práticas de leitura.

Desse modo, este texto reúne inquietações e problematizações que são reflexos de algumas leituras e pesquisas que tenho feito, mas principalmente de observações e análises da formação de professores de língua no meu espaço de trabalho. Além disso, destaco que proponho uma maneira de pensar e analisar a problemática apresentada a partir da *experiência* no trabalho com a leitura na educação linguística dos sujeitos, incluindo a formação de professores de línguas.

## AS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA

A leitura ainda é, muitas vezes, tratada na escola como responsabilidade do professor dos anos iniciais – cabendo a ele ensinar ao aluno, recém inserindo no espaço escolar, a ler, a partir do processo de alfabetização – e, posteriormente, do professor de língua portuguesa, que, às vezes, ainda a utiliza como espaço apenas para o ensino de

análise sintática. Daí, a necessidade de ainda discutirmos tão veemente sobre este tema, mesmo havendo diversas pesquisas cujo objeto de estudo é o ensino de leitura. Isso porque, ainda nos falta compreender o ensino de leitura como processo que se inicia nos anos iniciais e nos acompanha ao longo da vida, já que para as (inter) ações sociais também precisamos da leitura, o que confere a esta atividade uma dimensão plural e dinâmica (FARIAS; BORTOLANZA, 2012).

Por isso, compreender a leitura como um processo singular e mecânico ainda é uma concepção que não a entende como prática social, o que de fato ela é (BORTOLANZA, 2014; FARIAS; BORTOLANZA, 2012; KLEIMAN, 2013; CAFIEIRO, 2005). Sobre isso, Freire (1992) nos aponta que na prática de leitura crítica a relação de texto e contexto é fundamental para a compreensão dos significados. Por essa razão, “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1992, p. 11), constituindo-se nas experiências que vão e estão para além do texto escrito, estando presentes em nossas interações antes mesmo que aprendamos a leitura da “palavra”. Dessa forma, é importante compreendermos o que é *experiência*. Segundo Larrosa (2002, p. 21), “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, sendo diferente de informação, pois esta impede que os fatos ou ocorridos nos toquem e, portanto, construam-se experiências.

Larrosa (2002) também nos alerta que muitas são as informações, mas poucas são as experiências. Segundo o autor, vivemos um período em que a informação é supervalorizada, mas as experiências são pouco oportunizadas por falta de tempo, nos conduzindo a relações e a construção de conhecimentos baseados em ideias superficiais e, conseqüentemente, pouco significativas na construção das subjetividades. Por essa razão, trago este tema para conversarmos sobre experiências de leitura, uma vez que a escolarização nos conduz, comumente, a tarefas e atividades unicamente de identificação de informações no texto, mas pouco nos oportuniza a reflexão dos temas presentes nos mesmos, conseqüentemente, há muitas informações, mas poucas são as experiências de leitura, pois elas não passam, não acontecem e não tocam os sujeitos.

Por outro lado, Freire (1992) discute como as experiências de leitura o constituíram enquanto sujeito crítico e atuante na sociedade. Isso porque, as práticas de leitura nos constituem como sujeitos da

experiência, sendo tais experiências construídas e significadas no e pelo coletivo, mas também subjetivamente, a partir do diálogo e da interação no e com o texto, incluindo o texto literário (SANTOS, 2010). Assim, é importante pensarmos na leitura como um processo e como experiência, pois, como já fora dito, é uma habilidade desenvolvida e aprendida ao longo da vida, com a qual nos deparamos constantemente nas interações que demandam práticas diferentes de leitura, visto que estas não se limitam ao espaço escolar. Por outro lado, Cafeiro (2005) nos lembra que, no ato de ler,

[...] não basta ter acesso à informação. É preciso processá-la para não sucumbir a ela, ou ser manipulado por ela. É preciso saber estabelecer relações entre as várias informações disponíveis [...]. Precisamos saber ler e compreender não só o que está escrito nas linhas, mas o que está por trás delas: os não-ditos, o duplo sentido, as intenções, que muitas vezes ficam apenas esboçadas, que não são explicitamente codificadas. Isso porque hoje, mais do que nunca, a sociedade exige pessoas suficientemente capazes de gerir as informações, de selecioná-las, organizá-las, interpretá-las e utilizá-las para solucionar problemas específicos de sua área de atuação. Exige-se hoje um sujeito capaz de ser leitor e escritor de diversos textos que são importantes em suas práticas sociais, isto é, um sujeito com elevado grau de letramento. (CAFIEIRO, 2005, p. 9)

Daí, a necessidade de se observar a leitura como prática social complexa e dinâmica, uma vez que ler deveria ser um processo que implica em compreender a construção de sentidos e a avaliação crítica dos discursos produzidos, entendendo a quem eles servem e como, por eles, são produzidas e mantidas certas ideologias (BAPTISTA, 2014). Desse modo, a leitura não apenas nos passaria e nos aconteceria, mas nos tocaria ao ponto de nos fazer refletir sobre as realidades e as desigualdades sociais. Por isso, é preciso estabelecer e avaliar os objetivos específicos das atividades propostas para o ensino de leitura (KLEIMAN, 2013), ampliando o foco dado nas tradicionais atividades de leitura (como a localização de informações) para a análise desses discursos, por exemplo, (BAPTISTA, 2014). No entanto,

[...] o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de línguas. Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as

ações que o levarão a um objetivo pré-determinado [...], [já na escola,] quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem se quer se põe. (KLEIMAN, 2013, p. 32)

Na ausência de objetivos no ensino de leitura na escola, como apontado por Kleiman (2013), a escolarização afasta-se do ensino de leitura da “palavramundo”, termo cunhado por Freire (1992), sendo, como destaca Santos (2010), uma escolarização inadequada da leitura, a qual é compreendida aqui como um processo que não demanda dos sujeitos reflexões críticas por meio de desacomodações sociais. Assim, o que se observa do contexto de leitura descrito é a inexistência de orientações ou objetivos esclarecidos e mediados junto aos alunos, não resultando na construção de conhecimento, uma vez que o aluno não construiu experiências.

Do mesmo modo, Farias e Bortolanza (2012) nos atentam para o papel do professor (e, conseqüentemente, da escola) como organizador do ensino de leitura, mesmo que os alunos tenham contato e leiam textos (literário e não-literários) em outros espaços sociais, que não a escola. Nessa mesma lógica, Santos (2010) questiona as abordagens dadas nas escolas aos textos, incluindo os literários. Segundo ele, há três fatores para os quais devemos olhar (igualmente) quando problematizarmos o ensino de leitura: a) a escolarização do texto (tratamento didático); b) o valor social atribuído ao texto (com destaque ao texto literário); e c) a formação de professores para o trabalho com a leitura.

As práticas de *escolarização do texto*, definida por Santos (2010) como inadequadas, são compreendidas neste texto como acríicas, e quando trabalhadas desta forma, não oportunizam que os alunos construam experiências, estando diretamente relacionadas ao *valor social dado ao texto*, que, a meu ver, diz-nos muito sobre nossas experiências de leitura, uma vez que na escola temos práticas de leitura e, conseqüentemente, textos que “merecem” ser escolarizados e os que não são escolarizados, o que implica, muitas vezes, na ausência ou na não valorização de textos contemporâneos, cujos autores, a exemplo dos textos literários, não recebem o mesmo prestígio dos denominados “clássicos”, como é o caso dos *best-sellers* que são textos comumente lidos pelos alunos em idade escolar. Tal contexto

de escolarização desmerece as experiências de leitura que os alunos têm fora da escola, estas que realmente os passam, os acontecem e os tocam.

Diante do exposto, avalio ser importante olhar para o terceiro fator, já levantado por Santos (2010), *a formação de professores de línguas para o trabalho com a leitura*. Para tanto, proponho olharmos para o professor como sujeito social, a quem também lhe deve ser oportunizadas as experiências de leitura ao longo da sua educação linguística, e não apenas na educação linguística durante a formação inicial de professores. Assim, parto de Bagno e Rangel (2005) compreendendo a educação linguística como um conjunto de saberes sobre línguas e linguagens construídas ao longo da vida dos sujeitos, nas experiências de interação com textos e outros sujeitos, as quais também são atravessadas e evidenciam crenças, representações e preconceitos reforçados, ensinados ou desconstruídos a partir de imaginários e ideologias linguísticas.

Por conseguinte, muitos professores em formação chegam à universidade apresentando dificuldades na compreensão crítica dos textos, como apontam Farias e Bortolanza (2012), o que nos leva a observar que o currículo da formação de professores, como também da educação básica, ainda é orientado pelo modelo da colonialidade/modernidade, organizando a formação dos sujeitos de modo a sistematizar e a fragmentar o conhecimento em conteúdos, devendo estes ser ensinados (e, conseqüentemente, estudados) em disciplinas, de modo “essencialmente prescritivo” (DALVI, 2011 *apud* FARIAS; BORTOLANZA, 2012, p. 37). Portanto, a não experiência é um ciclo e um projeto de formação, que pode (e deve) ser quebrada tanto na educação básica, quanto na formação de professores de línguas, cuja segunda discussão abordarei na seção a seguir.

### **A LEITURA NO PROJETO DE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DO PROFESSOR**

Sabe-se que a formação universitária surge no Brasil com a vinda da família real, sendo, deste modo, baseada no modelo europeu, orientada para a formação técnico-profissional. Dessa forma, os profissionais considerados especialistas na sua área de trabalho eram convidados para serem professores nos cursos de formação (MASETTO, 2005). Assim, a formação girava em torno das teorias sobre “o que fazer” e a prática como exemplo do “como fazer” (BEHRENS, 2007;

MASETTO, 2005). Tal encaminhamento ainda conduz os modelos de formação nos dias de hoje, incluindo a formação de professores, a qual, muitas vezes, entende que “[...] a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico [...]” (FARIAS; BORTOLANZA, 2012, p. 37).

Nesse cenário, o processo de escolarização da leitura também tem sido conduzido de modo tecnicista, apesar das inúmeras propostas de abordagem, como aponta Bortolanza (2014, p. 38),

o processo de ensino e aprendizagem da leitura, e, conseqüentemente da leitura literária, na escola vive hoje um paradoxo. De um lado, os modelos propostos a tem conceituado como um processo de produção de sentidos do leitor, a partir de seu conhecimento prévio. Dessa forma, as interferências lexicais, nas quais o leitor se apoia para ler, devem incidir mais sobre seu universo cultural do que propriamente representar a decifração do código linguístico. De outro, os significados atribuídos pelo leitor devem estar circunscritos a um universo de verdades legitimadas pela escola, ou seja, trata-se de aprender a ler de certa maneira para assujeitar-se as maneiras de ler autenticadas nas relações de poder estabelecidas pela sociedade de classes e reproduzidas na escola.

É inegável as crescentes pesquisas sobre ensino, incluindo o ensino de leitura, que o tratam como um processo social e cognitivo, que deve ser crítico e construído de modo dialógico, considerando o conhecimento prévio dos alunos e seus contextos socioculturais. No entanto, apesar das inúmeras pesquisas, a escolarização ainda segue sendo pensada, em estados como o Amapá, sem a participação ativa, crítica e consciente dos professores da educação básica, cabendo a estes “aplicarem” o planejamento oriundo de políticas educativas macro, como: os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e, recentemente, a Base Nacional Comum Curricular, sem muita clareza de como farão, tanto por não serem sujeitos partícipes do processo, como por ainda estarem arraigados a concepções que distanciam suas práticas da construção de uma aprendizagem social e crítica.

Por outro lado, frequentemente esses professores da educação básica, com destaque a rede pública, têm recebido propostas prontas para serem aplicadas também no ensino de leitura (como as Olimpíadas de Língua Portuguesa), mas não são autorizados e, conseqüentemente

pelo modelo de formação que tiveram, não se autorizam a questioná-las, sendo, portanto, estas raramente adaptadas ao contexto social e a realidade dos alunos. Logo, tem-se a institucionalização do ensino de leitura e dos significados aceitáveis e esperados no mesmo processo. No entanto, os professores que “furam” estas barreiras são profissionais que, geralmente, tiveram acesso a programas de formação continuada, como os mestrados profissionais, nos quais aprendem, por meio da pesquisa, que a reflexão sobre suas práticas é uma aliada fundamental para o trabalho que desenvolvem.

Diante do exposto, pontuo, concordando com Baptista (2014), ser necessária

[...] uma ação pedagógica que leve, no que tange à formação [inicial] de professores, à avaliação dos discursos produzidos, à contextualização dos sentidos e à participação ativa dos sujeitos na construção de seus conhecimentos. Consoante com essa proposição, destaco dois aspectos fundamentais para a (trans)formação docente – o exercício da crítica na e para a formação de professores e a construção de processos de comunicação críticos. (BAPTISTA, 2014, p. 146)

Desse modo, não pretendo dizer aqui que os professores não são leitores, pois essa premissa não é verdadeira, já que passamos por uma formação escolar e interagimos socialmente por meio de textos, mas observo muitos professores, que não tiveram suas leituras fora do espaço escolas valorizadas quando alunos da educação básica, repetindo, enquanto profissionais, as mesmas práticas de institucionalização da leitura. Isso porque estes professores foram submetidos (antes e durante) a formação profissional a leituras que não lhes oportunizam construir experiências humanizadoras, assujeitando-se as relações de poder estabelecidas pela sociedade classista e reforçadas pela escola através das leituras e dos significados legitimados pela segunda.

Assim sendo, vale lembrar que o professor em formação é exatamente aquele aluno contextualizado na seção anterior cujas experiências de leitura externas a escolarização e voluntárias, muitas vezes, não foram valoradas na escola e, posteriormente, na universidade. Isso porque as expectativas de leitura gerenciadas nas escolas e nas universidades não coincidem com as leituras de interesse dos sujeitos em formação (FARIAS; BORTOLANZA, 2012), distanciando as práticas de leitura institucionalizadas das voluntárias. Dessa forma, precisamos (formadores e professores) reavaliar as práticas de leituras



valorizadas, incluindo as comumente marginalizadas pelas instituições gerenciadoras da formação de leitores (escola e universidade).

Outro fator que também se observa é o questionamento feito pelos professores em formação de língua estrangeira/adicional sobre a leitura de versões de textos literários considerados como clássicos e, portanto, fundamentais na formação de professores, os quais apresentam muitas expressões em desuso, dificultando a compreensão dos textos na língua estrangeira/adicional, já que alguns significados não são facilmente encontrados em dicionários. Além disso, na maioria dos casos, observo que as atividades de leitura não são mediadas pelos formadores, cabendo ao professor em formação ler o texto e desenvolver algum trabalho específico, a partir do que compreendeu do texto lido, assemelhando-se as atividades de leitura realizadas nas escolas.

Assim, é preciso que a formação de professores rompa com essa institucionalização do ensino de leitura e dos significados aceitáveis no mesmo processo, promovendo a transformação docente por meio “[d]o exercício da crítica na e para a formação de professores e a construção de processos de comunicação críticos” (BAPTISTA, 2014, p. 146), através de “[...] itinerários formativos que possibilitassem e fortalecessem a discussão, a autorreflexão e a indagação a respeito de como são construídos nossos modelos de referência e nossas perspectivas de significados e, ainda, como comunicamos os sentidos discursivamente” (BAPTISTA, 2014, p. 147), num projeto de educação linguística crítica para a formação de professores.

## APONTAMENTOS FINAIS

Diante do exposto, não se pretendeu neste texto dizer que o ensino de leitura não acontece ou que é uma prática impossível de acontecer no ambiente escolar e universitário. No entanto, o que se observa é que as experiências de ensino crítico de leitura estão atreladas às práticas de ensino que compreendem e trabalham a leitura como processo e prática social, delineando objetivos específicos no planejamento e avaliando-os nas atividades propostas, como um projeto de educação linguística crítica.

Como fora discutido, a não experiência é um projeto de formação oriunda do modelo europeu, estendendo-se ao ensino de leitura. Por isso, faz-se necessário desconstruir a institucionalização

da leitura como ela se apresenta, tanto na educação básica quanto na formação de professores. No entanto, é preciso também rever o perfil ideal de leitores que se espera dos professores em formação, pois o que se observa são estudantes que chegam aos cursos de licenciatura com dificuldades de construir significados e de avaliar criticamente os discursos produzidos e mantidos por certas ideologias.

Na realidade problematizada não se observa o ensino de práticas de leitura tampouco se ensina leitura nas diversas etapas de formação, o que observo é que, comumente, se parte de conhecimentos que se espera que os alunos já tenham, não minimizando, portanto, as desigualdades de conhecimento e, conseqüentemente, de experiências de leitura que os alunos apresentam tanto na educação básica quanto na formação inicial de professores, baseando a educação linguística num projeto excludente que não compreende os alunos (independente da etapa escolar em que se encontram, incluindo a educação superior) como sujeitos sociais, bem como suas experiências, com destaque as de leitura, mas os vê como resultado, entre o que apresentam e o que devem apresentar como conhecimento.

Por isso, é fundamental olharmos para as experiências de leitura dos sujeitos (não apenas alunos da educação básica, como também dos professores em formação), compreendendo que experiências são oportunizadas e, conseqüentemente, valoradas pelas instituições responsáveis por gerir a formação de leitores, desarticulando as leituras e os significados legitimados, ampliando tais concepções para que a leitura seja entendida e trabalhada como processo e prática social, de modo a construir experiências humanizadoras.

## REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v5n1/04.pdf>. Acesso em: 18 de dezembro de 2018.

BAPTISTA, Lívia. M. T. R. Letramento Crítico: contribuições para a (trans) formação de professores de espanhol. In: LIMA, L. M. *A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol*. 34. São Paulo: Pontes, 2014.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. *Revista Educação*. Porto Alegre, 63 (3), 439-455, 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2748/2095> Acesso em: 18 de dezembro de 2018.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. A leitura literária na escola: desafio para a formação de professores. *Horizontes – Revista de Educação*, Dourados, MS, 3(2), jan-jun, 2014. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/>

view/3047. Acesso em: 18 de dezembro de 2018.

CAFIEIRO, Delaine. *Leitura como processo: caderno do professor*. Coleção Alfabetização e Letramento. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

FARIAS, Sandra Alves; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. O papel da leitura na formação do professor: concepções, práticas e perspectivas. *Poiesis Pedagógica*, 10(2), ago/dez., 32-46, 2012. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/24141>. Acesso em: 26 de novembro de 2018.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 27ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 2013.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 2002. In <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 26 de novembro de 2018.

MASETTO, Marcos. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos (Org.). *Docência na universidade*. 7ª ed. São Paulo: Papirus, 2005.

SANTOS, Rodrigo Alves dos. Formação de professores de língua portuguesa para o trabalho com a leitura literária no ensino médio: um objeto de pesquisa a ser explorado. *Vertentes* (UFSJ), 19, 01-19, 2012. Disponível em: [https://ufsj.edu.br/vertentes/vertentes\\_v.19\\_n.2.php](https://ufsj.edu.br/vertentes/vertentes_v.19_n.2.php). Acesso em: 26 de novembro de 2018.

Recebido em 10 Out 2019 | Aprovado em 10 Nov 2019

Lílian Latties dos SANTOS

Doutoranda em Língua e Cultura pela UFBA, mestra em Linguística Aplicada pela Unisinos. Atualmente, é professora Assistente III na Universidade do Estado do Amapá (UEAP), desenvolvendo atividades junto ao curso de Licenciatura em Letras. Faz parte dos grupos de pesquisa: DECOLIDE/UFBA (Decolonialidade, Linguagem, Identidade e Educação); GEPEA/UEAP e NAPLLE/Unifap, desenvolvendo estudos sobre identidade, formação de professores e ensino/aprendizagem de línguas na perspectiva da educação intercultural, dos estudos de letramento e decolonialidade. E-mail: [lilian\\_latties@hotmail.com](mailto:lilian_latties@hotmail.com)

## JOGOS TEATRAIS NA FORMAÇÃO DE LEITORES: UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO

*Antonia Alice Queiroz BEZERRA  
Maria Valdenia da SILVA*

### RESUMO

Os Jogos Teatrais podem ser fundamentais para o surgimento de novas propostas de leitura na sala de aula, quando aliados à formação de leitores podem favorecer a aprendizagem e motivar a leitura do texto literário. O presente trabalho tem como objetivo relatar uma experiência aplicada a uma turma de segundo ano na Escola de Ensino Médio Francisca Pinto dos Santos, no município de Ocara-ce. A partir dos Jogos Teatrais de Viola Spolin, elaboramos quatro oficinas de leitura da obra *O Santo e a Porca*, de Ariano Suassuna, centralizando o uso dos jogos nessas oficinas e suas respectivas consequências para a formação de leitores. Para isso, utilizamos como referencial teórico Spolin (2008), Cosson (2006), Leite (2016), entre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jogos Teatrais; Educação; Formação de Leitores.

### *THEATER GAMES IN READERS DEVELOPMENT: AN EXPERIMENT IN SECONDARY SCHOOL*

### ABSTRACT

*Theater Games can be fundamental to the appearance of new proposals for reading in the classroom; when allied to readers' development, it might favor learning and motivate literary text reading. This work aims at reporting an experiment implemented in a second year class in the Francisca Pinto dos Santos Secondary School, in the city of Ocara, State of Ceará. From Viola Spolin's Theater games, we formulated four reading workshops with the book *O santo e a Porca (The Saint and the Sow)* by Ariano Suassuna, concentrating the use of games in these workshops and their related consequences to readers' development. For this purpose, we used, among others, Spolin (2008), Cosson (2006) and Leite (2016) as theoretical reference.*

**KEYWORDS:** *Theater Games; Education; Readers' Development.*

### *JUEGOS TEATRALES EN LA FORMACIÓN DE LECTORES: UNA EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA*

### RESUMEN

*Los Juegos Teatrales pueden ser fundamentales para la aparición de nuevas propuestas de lectura en el aula, cuando aliados a la formación de lectores pueden favorecer el aprendizaje y motivar la lectura del texto literario. Este trabajo tiene como objetivo informar una experiencia aplicada a una clase de segundo año en la Escuela Secundaria Francisca Pinto dos Santos, en la ciudad de Ocara-CE. De los juegos teatrales de Viola Spolin, diseñamos cuatro talleres de lectura de la obra *El santo y la cerda*, de Ariano Suassuna, centrándonos en el uso de juegos en estos talleres y sus consecuencias para la formación de lectores. Para ello, utilizamos como referencia teórica Spolin (2008), Cosson (2006), Leite (2016), entre otros.*

**PALABRAS CLAVE:** *Juegos teatrales; Educación; Formación de lectores.*



## INTRODUÇÃO

Nas escolas, de forma geral, podemos observar que os espaços de encontro com o teatro, geralmente, acontecem quando a atuação se torna necessária em eventos, datas comemorativas ou festejos. Nesses momentos, o texto teatral é visto simplesmente com o propósito da encenação teatral na sua forma de entretenimento; um trabalho de leitura crítica e discussão sobre o próprio texto dramático como gênero literário é completamente ignorado e a encenação realizada não busca um desenvolvimento de técnicas teatrais ou um trabalho mais próximo à arte dramática. Tem-se a impressão de que a elaboração de um espetáculo escolar não necessita de um trabalho teatral elaborado, criando a falsa ideia de que é simples e não precisa de tanto esforço. Seria esta a origem do preconceito com os artistas e com a arte? Propor a leitura do texto teatral na sala de aula é reconhecer sua importância social e compreender sua relação com as artes e o fazer teatral. O processo de leitura do texto não acaba na decodificação e interpretação do mesmo, ele necessita da exploração de outras formas de leitura, pois sua particular relação com o teatro possibilita que o texto se construa também no corpo do ator e do leitor.

O presente trabalho integra a dissertação intitulada *O texto teatral de Ariano Suassuna na formação de leitores no ensino médio: o corpo do texto no corpo do leitor*, defendida no Mestrado Interdisciplinar em História e Letras, na qual buscamos utilizar o texto teatral de Ariano Suassuna para a formação de leitores, trabalhando com os jogos teatrais como metodologia. Na referida pesquisa, aplicamos quatro oficinas de leitura em uma escola de ensino médio e, para a elaboração destas, os jogos teatrais foram de suma importância. As oficinas foram elaboradas tendo como base as sequências básica e expandida de Rildo Cosson (2006) e aplicadas em uma turma de segundo ano do Ensino Médio, da Escola de Ensino Médio Francisca Pinto dos Santos, durante quatro aulas de Língua Portuguesa do quarto semestre do ano de 2018, o equivalente a quatro horas aula, cada uma com 50 minutos.

A metodologia adotada foi exposta por meio de oficinas. Para um trabalho mais efetivo, dividimos em quatro momentos, são estes: Oficina I- Motivações para a leitura; Oficina II- A leitura no corpo do leitor; Oficina III- Interpretar é ler o texto no corpo; Oficina IV – Outras possibilidades de interpretação no corpo do leitor. Inicialmente, as oficinas foram elaboradas de acordo com as necessidades percebidas

anteriormente na turma, como a dificuldade de ler em voz alta. No entanto, as oficinas sofreram adaptações durante a aplicação, fato que corrobora a necessidade que o educador ou educadora tem de flexibilizar suas ações relativas à mediação da leitura, visando a uma experiência significativamente eficaz do letramento literário na escola.

## TEATRO, JOGOS TEATRAIS E LEITURA

Etimologicamente, o termo teatro tem sua origem no latim *theatrum* e pode significar “Arte de representação em palco” ou “Lugar onde se representam obras dramáticas ou líricas, comédias, revistas”. No entanto, foram os egípcios que iniciaram as apresentações em público, em sua maioria, para a exaltação da mitologia egípcia, principalmente Hórus, Osíris e Ísis. Na Grécia, as manifestações teatrais foram registradas em pinturas em cavernas e na decoração de artefatos. Aproximadamente no século VI a.C., envolto aos cultos Dionisiacos, o teatro se constituía nas festividades comemorativas, na adoração aos deuses e nos ritos religiosos, sempre permutado as outras manifestações, como a dança e a música. Com a expansão desses movimentos para Roma, o teatro passou a ser reconhecido como uma representação. Essa concepção foi se difundindo nas mais variadas culturas, chegando por fim ao Oriente.

Conforme Massaud Moisés (2000) podemos observar que o teatro pode ser considerado uma das manifestações artísticas mais antigas, pois, antes mesmo da escrita, ele já estava presente nos rituais de dança e festividades do homem primitivo. Nota-se, assim, que a relação mística sempre esteve envolta nessa arte, seja relacionada a uma manifestação cultural específica voltada a comemorações e lazer, seja ligada aos elementos místicos que compõem a religiosidade de um povo. Diante de todas as transformações pelas quais o teatro passou ao longo dos séculos, podemos destacar as influências estrangeiras, as mudanças de concepções, ora centradas no texto, no diretor, ora no ator, e a criação de espaços específicos para a encenação, bem como o uso de novos materiais e tecnologias.

Nota-se que a função social do teatro também foi se modificando, desvincilhando-se de antigas concepções para dar novos lugares às ideias do mundo contemporâneo. Para Calzavara (2009, p. 150), “O drama é a mais social de todas as formas de arte. Ele é por sua própria natureza uma criação coletiva que presentifica

o instinto do jogo na condição humana”. Compreendendo que o teatro se concretiza também a partir do texto dramático, podemos perceber ambos como espaços que criam possibilidades para a realização do jogo, ou seja, é possível associar a sua importância social à necessidade humana de desenvolver práticas lúdicas, como Aristóteles aponta em *A poética* (1987), destacando também a importância do enredo para a tragédia. Alcione Araújo (2009, p.17) aponta para o fato de que “a expressão teatral está tão profundamente imbricada na natureza humana e na condição humana, que é quase impossível estabelecer a fronteira entre uma atividade genuína genérica e a noção de teatro”, afinal, nossas ações diárias são expressões que, de uma forma ou de outra, podem ser consideradas ações teatrais, ora choramos exageradamente para conseguir algum benefício ou para expressar sentimentos, ora nossas atitudes são movidas em função de um complexo de “parecer ser” algo ou alguém, não no sentido negativo da expressão, mas no sentido de atuar para nos tornar quem somos, agindo para reafirmar o que queremos ser.

No Brasil, o teatro passou por um longo processo de transformação, desde as suas manifestações até as ideologias refletidas nas próprias obras. O fato é que o texto dramático, assim como a literatura de forma geral, está diretamente relacionado ao seu contexto de produção. Para Zilá Bernd (1992), existe uma literatura sacralizadora que corrobora e contribui para os pensamentos de uma determinada época e uma perspectiva dessacralizadora que busca refletir e desconstruir as ideologias dominantes em determinados períodos históricos.

No século XIX, o foco do teatro era uma leitura e interpretação de suas manifestações a partir da crítica à qualidade estética do texto escrito, os outros elementos eram observados em segundo plano, como a performance dos atores. Ao longo desse mesmo século, visto como vanguarda e apontando temáticas sociais, o teatro realista começou a se fazer presente, do qual destacamos *O demônio familiar* (1857) e *Mãe* (1860), de José de Alencar, os quais trataram da escravidão. Apesar do teatro realista iniciar as discussões sociais, a crítica e a maior parte das peças buscavam defender uma ideologia da moral baseada na conservação de valores e padrões burgueses e do que se compreendia na época como bons costumes, uma espécie de teatro educativo, este último não no sentido emancipatório de Paulo Freire, mas na concepção dominadora e manipuladora de ideais e posturas, principalmente para o público infantil.

Numa dimensão mais abrangente, o Teatro é a arte que faz uso do texto dramático ou teatral, mas não apenas deste. A definição contemporânea dessa arte não é consenso e a cada dia ganha novas possibilidades de interpretação. Para Jerzy Grotowski (1992), o teatro seria o que acontece entre o espectador e o ator, a comunicação que ocorre no ato da encenação e, por isso, Grotowski concebe como essencial uma maior participação do público em suas peças. Enquanto para Peter Brook (2008), as ações teatrais ocorrem não a partir de dois elementos, mas de três, além do espectador e do ator, ele acrescenta o espaço vazio, o qual possibilitaria o fazer teatral nas suas múltiplas formas. O fato é que essas e outras concepções influenciam o fazer teatral e a forma como este se faz presente nos mais diferentes ambientes sociais. Propor a leitura do texto teatral na sala de aula é reconhecer sua importância social e compreender sua relação com as artes, com o fazer teatral.

O processo de leitura do texto não acaba na decodificação e interpretação do mesmo, ele necessita da exploração de outras formas de leitura, pois sua particular relação com o teatro possibilita que o texto se construa também no corpo do ator e do leitor. Compreendendo tais especificidades do texto dramático, torna-se essencial afirmá-lo em sua relação com os estudos teatrais. Neste caso, aproximaremos o mesmo dos jogos dramáticos desenvolvidos por Viola Spolin (2008), objetivando a formação de leitores capazes de perceber esse gênero como ligado à teatralidade. De acordo com Sarrazac:

A teatralidade é aquilo que permite pensar o teatro não sem o texto mas, de modo recorrente, a partir de sua realização ou seu devir cênico. (...) Mas, sobretudo, vontade de libertar o teatro de sua identidade literária, abstrata e atemporal, para recuperar sua abertura para o mundo, para o real. Nesse sentido, a teatralidade reinstalou a arte do teatro enquanto ato. (SARRAZAC, 2013, p. 15)

Nessa perspectiva de compreensão do texto, consideramos que é essencial abarcar também a educação como experiência. Jorge Larrosa (2014) nos inquieta, apontando os benefícios e as transformações que são possíveis ao reconhecer a vida como experiência, para assim aproximar o processo educacional de vivências mais naturais.

A vida como experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar



a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade. (LARROSA, 2014. p. 74)

Desconstruindo uma visão tradicional, para além de sugerir algo diferente, o pesquisador propõe que esse reconhecimento das experiências nos possibilita negar o que é imposto, mostrando possibilidades de existência, de vivência. Ao discutir experiência, Larrosa (2014) suscita a seguinte reflexão:

Fazer soar a palavra ‘experiência’ em educação tem a ver, então, com um não e com uma pergunta. Com um não a isso que nos é apresentado como necessário e como obrigatório, e que já não admitimos. E com uma pergunta que se refere ao outro, que encaminha e aponta em direção ao outro (para outros modos de pensamento, e da linguagem, e da sensibilidade, e da ação, e da vontade), porém, sem dúvida, sem determiná-lo. (LARROSA, 2014. p. 74)

Pensando a sala de aula sob essa compreensão, o trabalho com o texto teatral nos impulsiona a reconhecer os processos como experiências. Nas leituras das peças teatrais (referimo-nos à leitura como algo múltiplo: montagens, performances, etc.), é fundamental estabelecer conexões com a própria vivência, para descentralizar o foco na obrigatoriedade de uma apresentação final, reconhecer a importância do processo, o qual poderíamos denominar experiência ou caminhar da experiência. Como afirma Larrosa (2014, p.74), “deixar que a palavra “experiência” nos venha à boca (que tutele nossa voz, nossa escrita) não é usar um instrumento, e sim se colocar no caminho, ou melhor, no espaço que ela abre”.

Por conseguinte, a elaboração de propostas para a sala de aula deve considerar a relação que o texto pode vir a estabelecer com o corpo e como essa relação pode contribuir para a formação de leitores. Em nossas experiências de sala de aula, ouvimos relatos de estudantes que dizem jamais esquecer determinadas obras literárias, porque as vivenciaram no próprio corpo, porque a literatura, compreendida e transformada em experiência, atravessa a própria vivência humana e sensibiliza. Diante disso, surge o seguinte questionamento: como proporcionar essas vivências no corpo apenas através da leitura? Para responder a essa questão, enfatizamos a necessidade de aliar a leitura do texto aos jogos teatrais. Conceber esse processo como experiência possibilita a adoção

de ferramentas que contribuam efetivamente para um corpo atento e disposto às novas maneiras de ler e interpretar. O jogo é o elemento base do teatro, é através dele que os corpos encontram possibilidades de ação, de reflexão e, principalmente, de vivência. O jogo também tem se destacado nas pesquisas sobre aprendizagem, mostrando-se efetivo no desenvolvimento de habilidades e competências dos educandos, não apenas nas séries iniciais. Segundo o filósofo Johan Huizinga:

Jogo “é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana” (HUIZINGA, 2007, p. 33).

Desse modo, torna-se fundamental a presença de jogos na escola. No campo do teatro, temos os jogos teatrais desenvolvidos por autores como Augusto Boal e Viola Spolin, esta última afirma que:

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda estimulação que o jogo tem a oferecer – este é o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para recebê-la (SPOLIN, 2006, p.4)

Focalizando o uso dos jogos teatrais como recurso pedagógico, a pesquisadora em artes cênicas Priscila Tatiana Araújo Leite nos mostra a importância dos jogos teatrais para o desenvolvimento de crianças e jovens na escola, ela afirma que:

Logo, o teatro, dentro das mais diversas áreas de desenvolvimento humano, traz consigo a possibilidade de autoconhecimento necessário para o bom desenvolvimento do ser humano. O aluno de teatro passa por experiências onde é capaz de sentir suas emoções a fundo. Para a criança, o toque no outro ou no seu próprio corpo traz consigo uma carga de descobertas que, com certeza tornam a sua vida mais sensível, mais desperta, para questões tanto de cunho educativo quanto profissional, emocional, pessoal, familiar. (LEITE, 2016, p.17)

Assim, acreditamos que, por meio da utilização dos jogos

teatrais, podemos aproximar o texto de Ariano Suassuna da realidade dos educandos e associá-los à formação de leitores. Além disso, trabalhando com os jogos, focalizaremos o corpo como elemento artístico e como constituinte do ser social. Pensar o corpo na sociedade contemporânea é se opor às amarras de um sistema opressor que somente o reconhece a partir de duas perspectivas: a primeira se refere ao corpo obediente, dominado e manipulado, como podemos encontrar em Foucault (1987). O autor analisa historicamente as compreensões que a sociedade foi adquirindo sobre o corpo através da sua leitura dos instrumentos de criação e manutenção de corpos adestrados para viver em sociedade. Ele aponta que as duas instituições que mais contribuíram para uma disciplina do corpo foram as escolas e os quartéis:

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação. (FOUCAULT, 1987. p.164)

A disciplina militar, conforme Foucault, surgida nos exércitos protestantes, deixou marcas também na escola, como por exemplo, o posicionamento autoritário do professor que acabou se estabelecendo como um elemento fundamental para a educação, além dos castigos físicos e psicológicos dados aos estudantes que desobedeciam às regras.

Ainda hoje as práticas escolares não reconhecem o corpo como essencial no processo de desenvolvimento humano. A ideia de disciplina prevalece; educado parece ser sempre aquele que se mantém sentado e imóvel na sala de aula. Se por um lado podemos compreender uma postura disciplinar como uma forma mais sutil de manter uma determinada ordem, por outro lado, ela deixa claro que para isso é preciso a imobilidade do corpo. A sala de aula se constituiria como um laboratório onde os mais educados e “civilizados” seriam os que não se movimentassem e, portanto, conseguissem manter uma postura de gestos pequenos, breves e lentos. Esse problema está diretamente relacionado à questão da fragmentação dos saberes na escola. Edgar Morin discorre sobre a complexidade da condição humana e reflete sobre a necessidade de reconhecer o ser humano a partir das suas várias faces, ou seja, reconhecê-lo para além das estruturas fragmentadas

construídas socialmente.

Seria preciso conceber uma ciência antropossocial religada, que concebesse a humanidade em sua unidade antropológica e em suas diversidades individuais e culturais. À espera dessa religação – desejada pelas ciências, mas ainda fora de seu alcance, seria importante que o ensino de cada uma delas fosse orientado para a condição humana. Assim, a Psicologia, tendo como diretriz o destino individual e subjetivo do ser humano, deveria mostrar que *Homo sapiens* também é, indissoluvelmente, *Homo démens*, que *Homo faber* é, ao mesmo tempo, *Homo ludens*, que *Homo economicus* é, ao mesmo tempo, *Homo mythologicus*, que *Homo prosaicus* é, ao mesmo tempo, *Homo poeticus*. (MORIN, 2004. p. 35)

A segunda forma diz respeito à hipersexualização dos corpos, principalmente do corpo feminino. Esse fenômeno ocorre através dos discursos divulgados pelas mídias e pela negação do diálogo familiar sobre a sexualidade. Educados sob o estigma de não poder falar sobre sua sexualidade e/ou sobre seus próprios corpos, os jovens que chegam ao ensino médio não conhecem as possibilidades do seu corpo e não o reconhecem como parte de seu ser complexo. Por isso, os exercícios propostos pelos jogos teatrais e a ludicidade envolvida na leitura de textos dramáticos contribuem para o desenvolvimento de reflexões teóricas e práticas sobre o corpo, incentivando o despertar de uma consciência para corpos ativos, capazes de atuar na sociedade a partir do autoconhecimento.

Nessa perspectiva, o texto teatral se tornaria uma base multiplicadora de possibilidades, uma vez que sua estrutura aponta diretamente para vivências do próprio corpo. Por meio do uso dos jogos dramáticos, os leitores podem desenvolver essa aproximação entre o texto escrito e a própria encenação, promovendo outras formas de leitura do texto literário. Trabalhar na perspectiva da experiência não significa “fazer de qualquer forma”, pelo contrário, a proposta é orientar as vivências da melhor maneira possível, por meio de estratégias, de sequências didáticas.

Nesse contexto, surge também a necessidade de novos olhares para o texto dramático desde a sua leitura até a forma como este adquire cada vez mais características. As mudanças pelas quais as relações que os gêneros literários passam ou não ao longo dos anos devem ser discutidas nas aulas de língua portuguesa, para que os educandos

desenvolvam o senso crítico diante das transformações sociais, sabendo lidar com os novos diálogos intertextuais. O ambiente escolar poderia estar mais atento a esses diálogos que a leitura promove, afinal, ao propor a leitura de uma peça teatral em sala, o educador deve compreender estar disposto a elaborar uma sequência que possibilite a construção de interpretações a partir das ações dos personagens. A dramaturgia exige do leitor níveis maiores de atenção e interpretação, as emoções e as características das personagens não podem ser encontradas de forma linear como no romance. Elas estão fora dos diálogos, estão nas rubricas, nas entonações de voz e, principalmente, no corpo do ator no palco.

O texto teatral desafia o leitor a considerar e realizar a leitura de todos os seus elementos, para assim, desenvolver interpretações mais coerentes com ele. Como também nos aponta Kelly Costa (2006) ao falar das especificidades do gênero dramático.

É importante ressaltar que o texto dramático, diferentemente da narrativa, revela o seu sentido por meio da ação das personagens e das rubricas. Logo, o seu estudo deve ser feito, observando principalmente estes dois elementos. Quando realizamos uma leitura apressada de um texto dramático, geralmente, tendemos a desconsiderar as rubricas de modo que muitas vezes nem as vemos, por isso o professor tem de chamar a atenção do seu aluno para a importância de lê-las. Nas rubricas não estão contidas apenas informações para quem irá encenar o texto, mas também elas revelam como são as personagens, os espaços, o tempo em que tudo acontece no enredo, entre outros aspectos que são determinantes para se analisar e compreender o texto como um todo coeso. (COSTA, 2006. p. 96)

Isso ocorre, porque ele pode ser considerado um texto de caráter multimodal, como nos afirma Marega (2015, p.72): “A produção escrita desse gênero discursivo permite- nos refletir as relações entre fala e escrita; sua produção oral leva-nos a pensar em entonações e gestos que podem acompanhar as falas das personagens, seus movimentos e ações diante de um cenário proposto”, ou seja, ele estabelece conexões com outras linguagens e pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades. Neste sentido, compreendemos que essa é uma das grandes contribuições do texto dramático para a formação de leitores, ativando seus conhecimentos não apenas no campo intelectual, mas também corporal. A relação entre teatro e literatura se estabelece à medida que o primeiro dialoga com a segunda através do texto dramático. Diferente de outras artes, como a pintura e a música, que têm limites e materiais

específicos que marcam suas fronteiras com a Literatura, é o valor estético e artístico do texto teatral que o aproxima e o torna literário. Assim, compreendemos a construção estética e as influências sociais da obra teatral de Ariano Suassuna, para apresentarmos uma proposta metodológica que contribui com a formação de leitores na escola, a partir do viés do teatro e dos jogos teatrais. Utilizamos a peça *O santo e a porca* (2018), de Ariano Suassuna, como texto base para a proposta de letramento.

### **A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE EXPERIMENTAÇÃO**

As oficinas foram aplicadas nas aulas de Língua Portuguesa da turma na qual atuamos na referida disciplina no ano de 2018. A primeira oficina, “Motivações para a leitura”, partiu da ideia de introduzir o tema da avareza como motivação para a leitura da obra *O santo e a Porca*. No primeiro momento, foi explicada a proposta de forma breve e em seguida, aplicou-se o primeiro questionário. Em seguida, iniciou-se a oficina propriamente dita com o “Jogo I – Sentindo o EU com o EU”. Neste momento, toda a turma participou. Nos cinco primeiros minutos, houve uma dificuldade em ficar concentrado, o que é absolutamente normal após o horário de intervalo no qual estávamos. No entanto, ao longo das orientações, um profundo silêncio pairou sobre a turma e, a cada instrução, os estudantes movimentavam a parte do corpo citada lentamente. Observou-se que, para eles, era preciso o movimento para sentir cada parte. Passada a terceira orientação, todos estavam com os olhos fechados, como uma forma de expressar a timidez diante de algo novo. A maior dificuldade percebida neste primeiro jogo foi a de permanecer com os olhos abertos, o medo da avaliação do outro foi percebido em todos.

No segundo jogo, “Caminhada no espaço 1”, afastamos as cadeiras para o fundo da sala. Apenas dez estudantes se prontificaram a participar, o restante ficou na plateia. Enquanto caminhava com os dez, os outros pareciam assustados com a ideia de estar na frente de um público. Os que caminhavam demonstraram interesse em fazer algo novo, no entanto, ao longo das instruções, foram surgindo as dificuldades e dúvidas, tudo parecia muito abstrato. O estudante ‘D’ disse “Como vou fazer isso?” e, em seguida, todos olhavam para mim. Era um exemplo a ser seguido, porém isso não os limitava, os movimentos por mim realizados eram apenas o pontapé inicial para os

movimentos que eles poderiam realizar.

Durante o jogo, eles investigaram o ambiente da sala de aula completo, incluindo tocar nos que estavam na plateia. Os 10 minutos programados se transformaram em 25 minutos e, logo após, todos se sentaram e conversamos sobre o momento e o que sentiram. Neste processo, o momento de falar sobre o que foi vivido é muito importante. Nas falas, ainda um pouco impactados com a vivência, fica nítida a vontade de continuar e de entenderem o que foi vivido. A estudante 'E' disse que "Foi estranho, diferente, tive vergonha, mas quando vi que a tia tava fazendo, passou!", enquanto a educanda 'F' disse que "Não sei explicar, vi a sala diferente, não tinha tocado nas paredes antes!". A conversa durou cerca de 15 minutos.

Em seguida, realizamos uma breve introdução sobre o mundo capitalista e as estratégias de sobrevivência, sem slides, oralmente. Assim, acabamos nos detendo bastante nos jogos e, infelizmente, não houve tempo para a aplicação da segunda parte da oficina na primeira aula. Percebi que, na proposta elaborada, havia muita coisa para realizar na primeira oficina, por isso, selecionei os jogos e em seguida introduzi o tema da avareza através do debate sobre o mundo capitalista e sobre os pecados capitais. Para finalizar esse momento, com as palavras já escondidas antes da aula na sala, orientei que eles deveriam encontrar quatro palavras escondidas que se relacionam com um dos sete pecados capitais. O jogo durou uns 10 minutos, os estudantes encontraram as palavras "pão-duro", "mão-de-vaca", "unha-de-fome" e "muquirana", chegando, assim, ao tema da obra a ser lida, a avareza.

Na segunda aula, continuamos com foco no autor, realizando o que Cosson (2006) chama de introdução. Apresentei dois trechos do filme *O auto da compadecida*, baseado na obra de Ariano Suassuna, para que os estudantes chegassem ao nome do autor. Para minha surpresa, todos conheciam o filme, mas ninguém sabia que era baseado em um livro, muito menos em uma peça teatral ou quem era o escritor. Expliquei aspectos centrais da vida de Ariano Suassuna, enfatizando a sua influência da Literatura de Cordel, pois a turma tinha acabado de estudar esse assunto. Em seguida, começamos com o "Jogo III - personagem/ relacionamento", dando início à oficina II, intitulada "A leitura no corpo do leitor". Durante o jogo, chegamos à conclusão observada por Spolin, em suas palavras:

peessoas nos mostram quem elas são por aquilo que dizem sobre si mesmas, mas por meio de suas atitudes. Quando chegarem a este ponto, traga o fato de que atores, para comunicar sua identidade à plateia, precisam mostrar Quem através do relacionamento com seus parceiros de jogo. ‘Mostre, não conte!’ (SPOLIN, 2008, p. 71)

A partir disso, explicamos que essa é uma característica do texto teatral, ele não fala sobre as personagens, ele expõe suas ações e são estas que descrevem suas características. Logo após, dividi a turma em grupos e distribuí os livros para iniciarmos a leitura da peça *O Santo e Porca*. A equipe 1 iniciou a leitura, cada integrante era um personagem e, logo no início, dois estudantes deixaram claro a importância da entonação, eles próprios chamando atenção uns dos outros. A forma de ler o texto também foi um elemento trabalhado desde o início do ano letivo, fazendo-os perceber que ler uma poesia nos exige uma postura totalmente diferente de ler uma notícia. Ficou perceptível o preconceito de dois meninos em não querer ler a fala de uma personagem mulher, Caroba, porém, após insistência dos próprios colegas, ele leu, e, mesmo ao longo da leitura, trocando de equipe, o mesmo não quis deixar a personagem. Assim, realizamos a leitura do primeiro e segundo atos, finalizando a aula do dia.

Importante ressaltar que frases marcantes de alguns personagens ficaram na memória dos estudantes. Nos corredores, um ou dois dias após a leitura, os alunos diziam “Ai, meu Santo Antonio, ai, minha porquinha!”, revelando a interação que eles tiveram com a peça e como a leitura os tocou fortemente.

Os estudantes mais participativos acabaram se identificando com a personagem Eurico, tanto pela forma “aperriada” de se expressar, quanto pelas confusões nas quais ele se envolveu, sendo estas relacionadas à linguagem, confundindo assuntos e ficando atrapalhado diante da família.

Na aula seguinte, aplicamos a oficina III, denominada interpretar é ler o texto no corpo. Ocorreu um fato inédito para a turma, todos chegaram à sala no horário correto, ansiosos pela continuação da história. Iniciamos, porém, com a “Oficina II”, que não deu tempo de ser aplicada completamente no encontro anterior. Em razão disso, começamos com o “Jogo IV - caminhada no espaço n.2”. Logo no início, os estudantes afirmaram que o espaço da sala era pequeno para caminhar e sugeriram ir para a quadra esportiva, que no momento



estava disponível. Concordamos prontamente com a proposta, porém, de 28 pessoas presentes no encontro, apenas 12 quiseram participar deste jogo. Apesar de ocorrer dispersão neste local, a turma tem razão ao afirmar que a sala de aula acaba sendo um espaço pequeno para explorar, afinal ela possui muitas mesas e cadeiras.

A identificação com as personagens ocorreu de forma lúdica ao longo das instruções. As que foram mais aclamadas e melhor representadas foram Caroba, Eurico e Dodó. Para representar Caroba, as estudantes usaram formas corporais que se aproximavam de uma figura empoderada. Nas pausas, ficavam sempre em posição de mulher maravilha, com o braço para cima em posição de luta, ou ainda com o nariz empinado, insinuando algum respeito, enquanto os rapazes representavam Caroba, sempre rindo, como a debochar dos outros pela sua esperteza. Para as adolescentes, dar corpo à personagem foi a oportunidade de enfrentar frente a frente a postura machista dos colegas de sala, assumindo-se como protagonistas de uma história, capazes de conseguir o que querem, de enganar para favorecer a todos. Para elas, o corpo de Caroba vinha de maneira mais espontânea, como a abraçar seu próprio desejo de atuar e de ser capaz de promover mudanças em sua realidade, enquanto para eles esse corpo demonstrava um incômodo, não por ser uma mulher, mas por ser uma mulher empoderada, por isso, as garotas riam da forma como eles a representavam.

Durante a caminhada, quando representavam Eurico, inevitavelmente surgiram as expressões frequentemente ditas por ele, gerando riso e alterações no corpo, deixando-os mais soltos e menos automáticos. Os movimentos tornavam-se espontâneos, como nos diz Viola Spolin:

A intuição é sempre tida como sendo uma dotação ou uma força mística possuída pelos privilegiados somente. No entanto, todos nós tivemos momentos em que a resposta certa “simplesmente surgiu do nada” ou “fizemos a coisa certa sem pensar”. Às vezes em momentos como este, precipitamos por uma crise, perigo ou choque, a pessoa “normal” transcende os limites daquilo que é familiar, corajosamente entra na área do desconhecido e libera por alguns minutos o gênio que tem dentro de si. “Quando a resposta a uma experiência se realiza no nível do intuitivo, quando a pessoa trabalha além de um plano intelectual constricto, ela está realmente aberta para aprender (SPOLIN, 2010, p.34).

Por isso, denominamos esse momento como o auge do trabalho com o corpo nas oficinas, onde a espontaneidade alcançada demonstrou um autoconhecimento corporal que, até então, a turma não havia desenvolvido. Como explica Viola Spolin “...Os jogos teatrais vão além do aprendizado teatral de habilidades e atitudes, sendo úteis em todos os aspectos da aprendizagem e da vida”. (SPOLIN, 2012, p.27).

Obviamente, esse momento só foi possível após as outras vivências, sendo resultado de um processo de consciência corporal e, para esta, o texto teatral de Ariano Suassuna teve grande contribuição. Sobre os feitos de uma boa leitura, ressalta Perissé (2006):

A literatura nos ajuda a realizar essas descobertas descortinadoras. Descobertas feitas em diálogo com autores que jamais conheceremos fisicamente (mas que conheceremos pelo ato da leitura), [...] que devemos marcar com o rosto sério, voz pausada e grave, com quem se sente capaz de definir o destino do universo com o poder da mente. Descobertas são descobertas, no sentido mais simples da palavra: ver o que se antes não se via, e admirar-se! (PERISSÉ, 2006, p. 71)

Se a literatura possui esse poder, aliada aos jogos teatrais, ela demonstrou ter ainda mais força, possibilitando a ampliação dos sentidos da leitura na escola. Outra personagem que se destacou pela leitura que os estudantes fizeram de sua postura foi Dodó, o qual usava sempre um disfarce que o deixava bastante engraçado e estranho. Os meninos, em especial, adoraram imitá-lo e compará-lo a pessoas conhecidas de suas comunidades. O exagero nos gestos, na corcunda, na péssima aparência, gerou muitos risos e até os que estavam mais distantes se aproximaram para assistir à encenação. Aos poucos, alguns foram se sentindo à vontade para fazer interferências no corpo do outro, sugerindo posições, gestos e ações que eles poderiam fazer para representar melhor a personagem em questão. Durante todo o jogo, o riso tomava conta da plateia, Chauí (1982, p.56), não discorda de Spinosa quando afirma:

A alegria é o que sentimos quando percebemos o aumento de nossa realidade, isto é, de nossa força interna e capacidade para agir. Aumento de pensamento e de ação, a alegria é caminho da autonomia individual e política. A tristeza é o que sentimos ao perceber a diminuição de nossa realidade, de nossa capacidade para agir, o aumento de nossa impotência e a perda da autonomia. A tristeza é o caminho da servidão individual e política, sendo suas formas mais costumeiras o ódio e o medo recíprocos. (CHAUÍ, 1982, p. 56)

Neste caso, o riso como fator de alegria expandiu os horizontes de leituras e da realidade, proporcionando uma maior interação entre os participantes. A participação da plateia, no início, deixou os jogadores um pouco constrangidos, mas com a minha participação e a aceitação da plateia, foram se soltando. Durante a representação do caminhar de Caroba, um aluno chegou a dizer “Não imaginei Caroba assim não!”, uma das meninas respondeu “Eu que tô fazendo”. A primeira frase reflete que eles conseguiram criar imagens das personagens, enquanto na segunda podemos identificar a força do jogo de dar autonomia aos sujeitos e os fazerem construtores do texto, de uma nova interpretação e possibilidade criativa.

Em outro momento, a plateia reclamava que alguns “Euricões” estavam muito calmos, tranquilos, afirmando que a personagem não era assim. Como resposta, um estudante disse “Olha! O da tia também é estranho!”, ou seja, ao observarem as minhas ações, perceberam que não havia certo ou errado, cada um era responsável pela criação daquele corpo.

Após alguns minutos de jogos, paramos e conversamos um pouco sobre as dificuldades encontradas, como nos sentimos, e os relatos afirmaram ter sido legal e divertido, mas que no começo foi muito difícil. Em seguida, voltamos para a sala de aula e continuamos a leitura. Felizmente, concluímos a leitura ao fim da segunda aula, porém, faltou a quarta oficina ser aplicada. Por isso, adiamos, para a semana seguinte, a finalização da discussão e da interpretação do livro.

Na semana seguinte, começamos a oficina IV – Outras possibilidades de interpretação no corpo do leitor, com o “Jogo VIII – NÓ”. No primeiro momento, apenas 10 estudantes participaram, no entanto, quando concluímos o jogo, pediram para fazermos novamente e neste momento mais cinco resolveram participar.

O objetivo de desfazer o “nó” gerou, da primeira vez, um alvoroço enorme, mas, da segunda, houve muita concentração e conseguiram desfazê-lo, com perfeição e sem barulho. Acreditamos que esse foi o jogo que mais teve participação e concentração por parte de todos, inclusive da plateia, que ficou angustiada pelas dificuldades encontradas durante a execução do jogo.

Em seguida, já introduzimos o “Jogo VIII - Siga o seguidor”, do qual apenas cinco duplas participaram, divertindo todos os outros. Enquanto algumas duplas faziam movimentos simples, outras

exploravam o máximo possível do corpo e do espaço, dificultando a vida dos seus parceiros.

Continuando a atividade das caminhadas no espaço, retornamos às representações das personagens femininas através do corpo, buscando identificar as semelhanças e diferenças entre elas. O momento mais significativo foi o debate, no qual a turma demonstrou compreender a importância de Caroba, enquanto afirmavam que Margarida e Benona acabavam ficando sem graça, porque eram medrosas apesar de suas participações no plano. Devido ao grande tempo que levamos no jogo anterior, não tivemos condições de aplicar o último jogo, “Tocar e ser tocado”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação de uma proposta com elementos considerados novos gera, inevitavelmente, comentários entre os educadores e educandos. Estes últimos demonstraram interesse em atividades diferenciadas, alegando que a maioria das aulas eram paradas, cansativas e demasiadamente teóricas. Em contrapartida, as turmas que observavam a interação daquela turma específica com as etapas das oficinas realizadas durante o ano letivo questionavam os outros educadores sobre a necessidade de terem aulas semelhantes e o porquê deles também não seguirem aquela metodologia. Esse fenômeno nos faz refletir sobre o ensino, muitas vezes, fracassado no ambiente escolar, maçante, numa pedagogia tradicional, que não reconhece a complexidade dos seres humanos e a necessidade da expressão artística para aprendizado. Além disso, podemos perceber a força e impacto que uma nova proposta de atividade possui. Para além da sala de aula, mexe com a escola toda e, conseqüentemente, provoca mudanças.

Entre os pontos positivos encontrados no percurso desta aplicação, identificamos o contexto social no qual a referida instituição escolar está inserida, a importância dada ao resgate histórico, à preservação e recriação cultural e à luta nos movimentos sociais. Tudo isso contribuiu para que a proposta pudesse ser aceita pela comunidade escolar. A porção da realidade Manifestações Culturais, desenvolvida como estratégia pedagógica nas escolas do campo, promovia referências ao Movimento Armorial de Ariano Suassuna no sentido de preservar uma identidade cultural do Nordeste.

A avaliação que podemos fazer do uso dos jogos teatrais nesta

experiência é que a sua utilização implicou em outras formas de ler, principalmente através do corpo, interpretando e percebendo a estrutura do texto em sua essência (os diálogos) e os personagens em suas características individuais. Acreditamos, após essa experiência, que o ato de ler por si só não é suficiente, podemos associar outras práticas a ele. Neste sentido, os jogos contribuíram, como os próprios estudantes afirmaram, para um modo de ler diferenciado, ou seja, com o corpo e na interação deste com outros. Outra vantagem de usar os jogos é que não precisamos de muitos materiais, os sujeitos e um espaço favorável já possibilita o trabalho. Aliados à leitura literária de textos teatrais, os jogos podem contribuir para a formação de leitores no ensino médio de forma significativa.

Durante as oficinas, percebemos que se concentrar na leitura ainda é um desafio para alguns, por isso a necessidade de pensar sobre ela. A leitura dos atos de *O Santo e a porca*, em equipes, demonstrou que havia um grande desequilíbrio nos níveis de leitura dos estudantes, enquanto alguns articulavam a leitura no nível de leitores proficientes, compreendendo os significados do texto, o jogo de palavras que os levavam ao riso, outros não conseguiam acompanhar a leitura por motivos de desconcentração, executando uma leitura decodificada com extrema dificuldade.

Outra grande dificuldade, que aos poucos foi ganhando destaque nas oficinas, foi a relação dos estudantes com os seus corpos ou com os corpos dos seus colegas de classe. Adolescentes, muitos gostavam de insinuar temas sobre sexo durante as aulas, sempre de forma erotizada, demonstrando que o tema não é mais um tabu. A problemática envolve os estereótipos e a erotização dos corpos desde muito cedo. A sociedade nega o direito dos estudantes de conhecerem seus corpos e falar sobre eles por outros vieses, o da arte, da sinestesia e da própria literatura. Por isso, o corpo torna-se um elemento banalizado, sem reconhecermos a sua importância para o autoconhecimento, inclusive para a luta diante das injustiças sociais. Sendo esta última um grande foco das escolas do campo, estas, portanto, deveriam estar mais atentas a como o corpo é estudado e investigado na própria escola e no movimento que a envolve, buscando aberturas ainda maiores que estas experiências realizadas, num trabalho contínuo. Na prática, muitos possuem medo de mostrar-se em posições diferentes, medo do julgamento dos colegas. A experiência, por ser considerada diferente das aulas, despertou interesse da maioria

da turma, tirando-os da zona de conforto vivida no ambiente escolar, principalmente através do elemento da tensão pós- leitura e pré-jogo teatral.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Alcione. Do impresso à cena: o papel do teatro na formação de leitores. In: SANTOS, Fabiano dos; NETO, José Castilho Marques; RÓISING, Tania M.K (org) *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009.
- ALENCAR, José de. O demônio familiar. *Obra completa*, v. 4, 1957.
- \_\_\_\_\_, José de. Mãe (1860). Biblioteca Virtual de Literatura:[sd]. < Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bi000161.pdf>>. Acesso em 09 de novembro de 2018.
- BERND, Zilá. *Literatura e identidade nacional*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.
- CALZAVARA, Rosemari Bendlin. *Encenar e ensinar: o texto dramático na escola*. R.cient./FAP, Curitiba, v.4, n.2 p 149-154, jul/ dez. 2009. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/14612029/encenar-e-ensinar-o-texto-dramatico-na-escola-fap>. Acesso em 09 de novembro de 2018.
- CHAUÍ, Marilena. Morte e vida do educador. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O Educador, vida e morte: escritos sobre uma espécie em perigo*. São Paulo: Graal, 1982.
- COSTA, Kelly Sheila Inocência. *A farsa da boa preguiça na sala de aula: o ideário cristão e o riso entre a cultura popular e a erudita*. João Pessoa, 2006. Dissertação na área de Linguagem e Ensino, Curso de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal da Paraíba.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1992.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- LEITE, Priscila Tatiana Araújo. *Os jogos teatrais como recurso pedagógico: relato de experiência na Escola Parque 313/314 Sul*, 2016.
- MAREGA, Larissa Minuesa Pontes. *A palavra em cena: o texto dramático no ensino de língua portuguesa*. 262 f.Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários a educação do futuro*. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- MOISÉS, Massaud. *A criação literária*. São Paulo: Cultrix, 2000.
- PERISSÉ, Gabriel. *Literatura e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SARRAZAC, Jean-Pierre. *A invenção da teatralidade*. Trad. Silvia Fernandes da Silva

Telesi. Revista Sala Preta PPGAC. V.1, n. 13, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v13i1p56-70>. Acesso em 09 de novembro de 2018.

SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais para a sala de aula: um manual para o professor*. Trad. Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2008.

SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*. Trad. Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2012.

SUASSUNA, Ariano. *O santo e a porca*. São Paulo: Nova Fronteira, 2018.

Recebido em 05 Out 2019 | Aprovado em 30 Out 2019

Antonia Alice Queiroz BEZERRA

Mestre em História e Letras pela Universidade Estadual do Ceará (2019). Especialista em Literatura e Formação de Leitores pela Universidade Estadual do Ceará (2018). Graduada em Letras/ Língua Portuguesa Licenciatura pela Universidade Estadual do Ceará (2015). Tem experiência como professora da rede de ensino estadual do Ceará, atuando na área de Linguagens e códigos, com ênfase em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Artes. Desenvolvendo projetos nas áreas de Literatura, Literatura Brasileira, Poesia, Teatro e Gênero. Participante do Grupo de Pesquisa Literatura e as Metodologias para a Formação de Leitores e membro do Coletivo Feminista Severinas. E-mail: [alyce9191@hotmail.com](mailto:alyce9191@hotmail.com)

Maria Valdenia da SILVA

Possui doutorado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (2008), mestrado em Letras pela Universidade Federal do Ceará (1997) e graduação em Letras pela Universidade Federal do Ceará (1993). Atualmente é professora Adjunta da Universidade Estadual do Ceará, atuando na graduação em Letras e no Mestrado interdisciplinar em História e Letras. Tem experiência nas áreas de ensino de literatura; crítica literária, letramento literário, literatura e outras linguagens e literatura e novas tecnologias. Participa como líder do Grupo Literatura e as Metodologias para a Formação de Leitores (UECE), do programa de extensão: Viva a palavra: circuitos de linguagem, paz e resistência da juventude negra na periferia de Fortaleza. E-mail: [maria.valdenia@uece.br](mailto:maria.valdenia@uece.br)

## A LEITURA DE LITERATURA SUL-RIO-GRANDENSE CONTEMPORÂNEA NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO

*Magali Lippert da Silva ALMEIDA*

*João Victor Martins CASTELLO*

*Júlia de Andrade GOMES*

### RESUMO

A questão que pretendemos responder neste artigo é se a literatura sul-rio-grandense contemporânea é lida pelos leitores gaúchos. Para isso, foram analisadas e discutidas as respostas a um questionário que visava delimitar o horizonte de leitura do entrevistado, verificando sua familiaridade com a literatura gaúcha contemporânea. O questionário foi aplicado, aleatoriamente, no Campus do Vale, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Observa-se, nas respostas ao instrumento de coleta de dados, a presença majoritária de best-sellers e cânones internacionais entre as leituras feitas pelos participantes e pouca presença da literatura sul-rio-grandense publicada atualmente. Disso conclui-se que o mercado literário internacional vem ofuscando expressões literárias locais no Estado, e que, cada vez mais, há um afastamento entre obra gaúcha e leitor gaúcho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura sul-rio-grandense; Literatura e Mercado; Literatura e Sociedade.

### *THE CONTEMPORARY LITERATURE OF RIO GRANDE DO SUL'S READING IN THE UNIVERSITY CONTEXT*

#### ABSTRACT

*The question we intend to answer in this article is whether contemporary Rio Grande do Sul literature is read by Rio Grande do Sul readers. For this, the answers to a questionnaire that aimed to delimit the interviewee's reading horizon were analyzed and discussed, verifying their familiarity with the contemporary gaúcho literature. The questionnaire was randomly applied at the Campus do Vale, of the Federal University of Rio Grande do Sul. In the responses to the data collection instrument, a majority of international bestsellers and canons was observed among the participants' readings, and little presence of the Rio Grande do Sul literature currently published. From this it can be concluded that the international literary market has been obfuscating local literary expressions in the state, and that, increasingly, there is a gap between gaúcho books and gaúcho readers.*

**KEYWORDS:** *South-rio-grandense literature; Literature and Market; Literature and Society.*

### *LA LECTURE DE LITTÉRATURE DU RIO GRANDE DO SUL DANS LE CONTEXTE UNIVERSITAIRE*

#### RESUMÉ

*La question à laquelle nous entendons répondre dans cet article est de savoir si la littérature contemporaine du Rio Grande do Sul est lue par les lecteurs du Rio Grande do Sul. Pour cela, les réponses à un questionnaire visant à délimiter l'horizon de lecture de la personne interrogée ont été analysées et discutées, vérifiant ainsi leur familiarité avec la littérature gaúcha contemporaine. Le questionnaire a été appliqué de manière aléatoire au Campus do Vale, de la Université Fédérale du Rio Grande do Sul. Dans les réponses à l'instrument de collecte de données, une majorité des best-sellers et des canons internationaux ont été observés parmi les lectures des participants, et peu de littérature actuellement publiée sur le Rio Grande do Sul. On peut en conclure que le marché littéraire international a occulté les expressions littéraires locales dans l'État et qu'il existe de plus en plus de fossé entre les livres gaúchos et le lecteur gaúcho.*

**MOTS-CLÉS:** *Littérature du Rio Grande do Sul; Littérature et marché; Littérature et société.*



da palavra

VOL.16|N.2|DEZ.2019

ISSN 1415-7950



## INTRODUÇÃO

Em 2015, quando lançou seu livro de contos *Ensaio sobre o não e outros fracassos*, o escritor e professor gaúcho Marcelo Rocha disse, no conto *Se o leitor em uma noite solitária...* : “Você deve ter ganhado o novo livro de contos do Marcelo Rocha, ‘Ensaio sobre o não e outros fracassos’. Provavelmente é amigo ou familiar do autor” (ROCHA, 2015, p. 73).

Foi assim, provocados por essa ironia do autor e professor gaúcho acerca da sua própria produção literária que os pesquisadores Magali Lippert, Marlon de Almeida e Lizandra Brasil Estabel decidiram, em 2016, se dedicar a demanda de leitura de textos escritos por escritores gaúchos em atividade. Será realidade que os autores que publicam atualmente no Estado são lidos apenas por amigos e familiares? Para onde escoam a produção de impressos? Como é constituído nosso sistema literário? O estudo aqui apresentado faz parte dessas inquietações e tenta responder parte delas.

Para que chegássemos nesse estágio do estudo foi necessário o mapeamento produzido pelos pesquisadores citados acima, com o auxílio de seus bolsistas, que levantou, minuciosamente, todos os nomes de escritores que publicaram no Rio Grande do Sul entre 1976 e 2016; ou seja, da data de elaboração do projeto, os últimos quarenta anos (o mapeamento começou em 2017). O período escolhido se deu por haver um vazio nos estudos teóricos exploratórios sobre a época, além de coincidir com a popularização do ISBN (International Standard Book Number), que ao ser oficializado como norma internacional em 1972, facilitou a busca pelos escritores. Também por ser um período de reabertura política que desencadearia uma propensão maior a publicação sem medo de perseguições.

Munidos do mapeamento que identificou 939 escritores, bem como os subgêneros literários aos quais se dedicam/dedicaram, chegamos ao projeto atual, “O Consumo da Literatura Sul-Rio-Grandense Contemporânea por Leitores Gaúchos”, em que os pesquisadores têm se dedicado a análise dos dados e aplicação de instrumentos de coleta de dados, buscando coletar informações sobre a leitura de literatura sul-rio-grandense contemporânea por diferentes públicos do estado do Rio Grande do Sul.

Neste trabalho apresentaremos os dados coletados a partir da aplicação aleatória de 50 questionários no Campus do Vale da

Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O objetivo da ferramenta de coleta de dados foi traçar os hábitos de leitura do universitário sul-rio-grandense, que enquanto tal, representa neste estudo o leitor sul-rio-grandense, por motivos detalhados na metodologia

Discutiremos, nos capítulos seguintes: (1) o motivo que nos levou a escolher o estudante universitário como amostragem, bem como a seleção de questões para o questionário, dentro das especificações da metodologia utilizada na pesquisa; (2) a análise, com o auxílio de gráficos, dos resultados, ressaltando aqueles que possam indicar uma tendência de interesses de leitura dos entrevistados; (3) o levantamento de causas da realidade indicada pelos resultados, com base em leituras sobre Literatura e Sociedade, Mercado Literário e Indústria Cultural; (4) a conclusão: tentando definir o lugar do leitor no sistema literário contemporâneo gaúcho, assim como o futuro deste sistema a partir dos resultados obtidos.

## **METODOLOGIA**

A escolha pelos estudantes universitários para este estudo se deve ao fato de que, como nos diz a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, de 2016, 82% dos estudantes universitários se consideram leitores (FAILLA, 2016, p.187). Tal proporção não é tão significativa em nenhuma outra escolaridade no Brasil. Uma possível razão disso, somos levados a pensar, é a grande carga de leituras exigidas em um curso de formação acadêmica superior, entretanto, segundo a mesma pesquisa, apenas 7% dos estudantes universitários entrevistados relataram que seu motivo principal para a leitura são as exigências da faculdade, contra 20% que disseram ser o simples gosto pela leitura e 28% que relataram ser para adquirir conhecimentos gerais ou atualização cultural.

Podemos supor, então, que a universidade atua como agregadora de leitores. Seria ingênuo pensar que, por isso, é uma representação fidedigna e realista do leitor dentro de um sistema literário regional. De qualquer forma talvez seja a mais ambiciosa amostragem, considerando que se não for os acadêmicos a lerem uma determinada literatura, quem mais seria? Então a forma mais eficiente de encontrar na realidade social a resposta para isso é ir aonde há mais leitores concentrados. E a universidade, por seu caráter de formação intelectual nos pareceu o local mais adequado para uma coleta.

Selecionamos para amostragem o Campus do Vale da Universidade Federal do Rio Grande do Sul por acessibilidade e trabalhamos com a coleta aleatória, à medida que o único fator em comum dos entrevistados é ocuparem um lugar dentro da universidade. De resto, a pesquisa acabou por abranger estudantes das mais variadas áreas e níveis acadêmicos, gêneros, idades e proficiências de leitura.

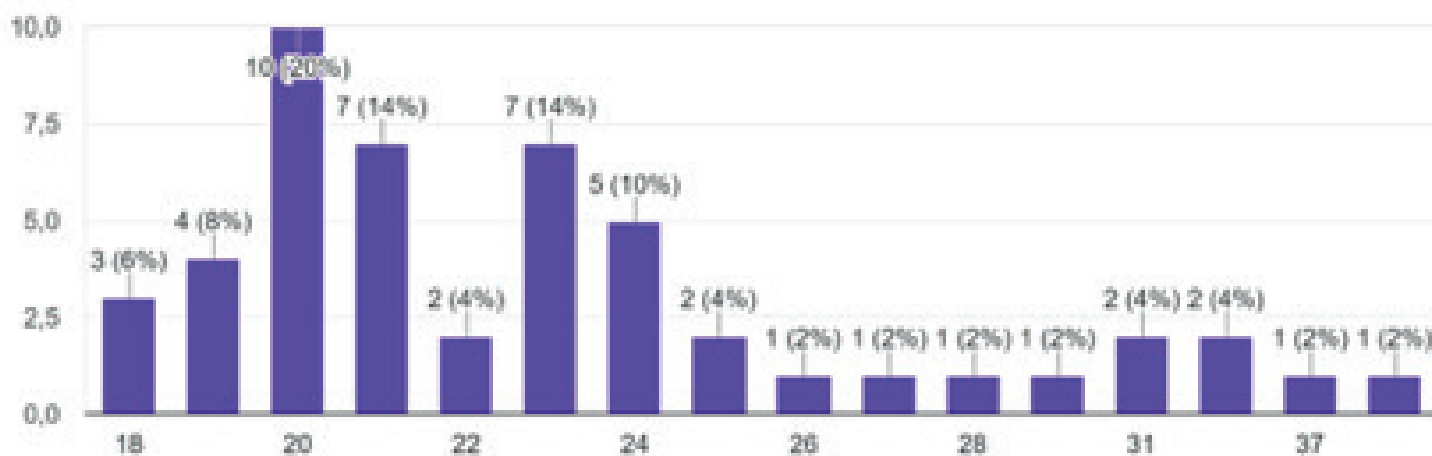
Quanto ao instrumento de coleta de dados, o questionário foi pensado como uma maneira rápida e objetiva de colher respostas dos participantes, sem deixar de incluir questões de memória para ressaltar os autores que estivessem presentes no imaginário universitário. Foram respondidos, no total, 50 questionários.

## RESULTADOS

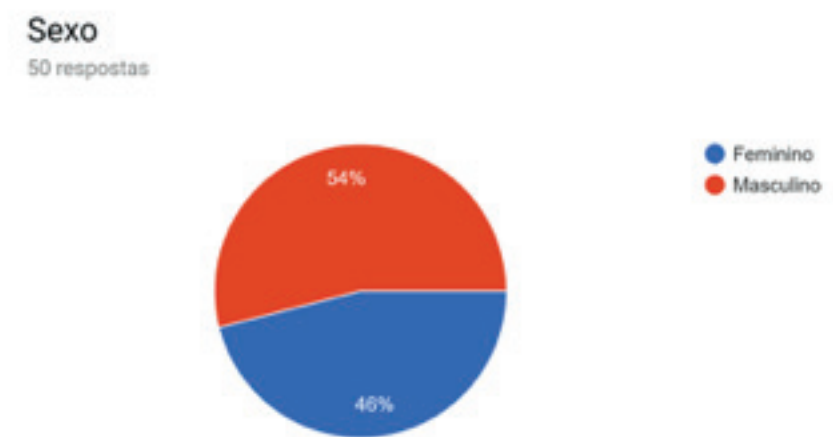
Do total de 50 questionários respondidos, 14 não conseguiram citar o nome de algum escritor gaúcho contemporâneo. Para as últimas perguntas, então, o total de respondentes se torna 36. Em idade, temos uma maioria de jovens e jovens adultos entre 18 e 25 anos, com quarenta incidências, mas há presença também de adultos de até 53 anos, com uma incidência e em torno de 30 anos, com nove incidências.

### Idade

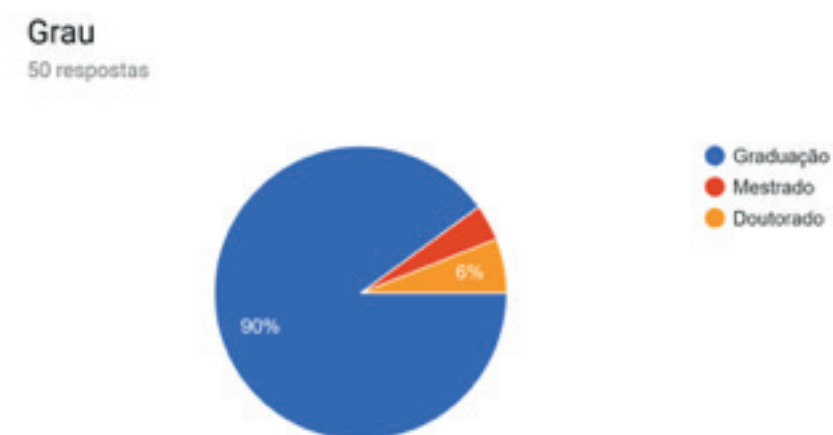
50 respostas



Há uma leve predominância do sexo masculino nas respostas ao questionário.



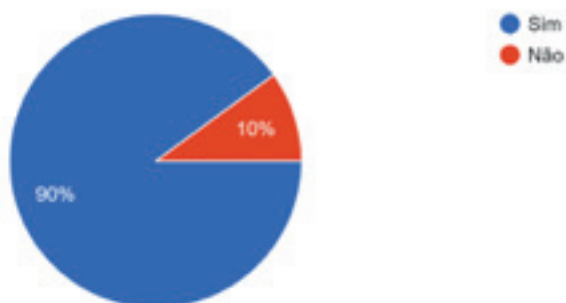
Quanto aos cursos dos respondentes, houve predominância de Letras, Geografia, História e Ciências Sociais, mas participaram também alunos de cursos como Matemática e Ciência da Computação. Quanto ao nível acadêmico, como esperado, houve maioria da graduação. Porém, houve participação tanto do Mestrado (Ciências Sociais e Geografia) quanto do Doutorado (Ciências Sociais e Letras).



A quantia de participantes que se consideravam leitores foi significativa: 90%.

### Você se considera leitor?

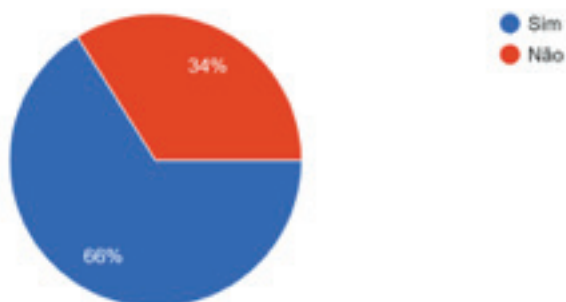
50 respostas



Mas há um decréscimo quanto à presença de leitores literários.

### Você se considera um leitor literário?

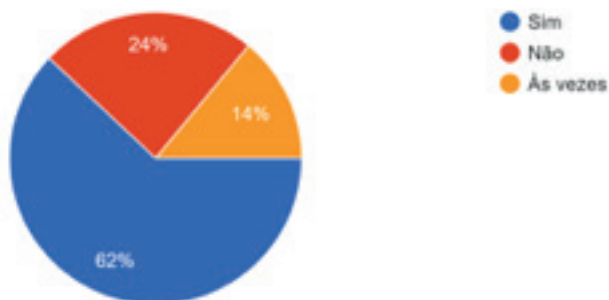
50 respostas



Quanto ao consumo de literatura contemporânea (entrando aí tanto livros nacionais quanto internacionais), há uma maioria de leitores, com 62% dos respondentes afirmando que costumam ler literatura produzida atualmente.

### Você costuma ler livros de literatura contemporânea?

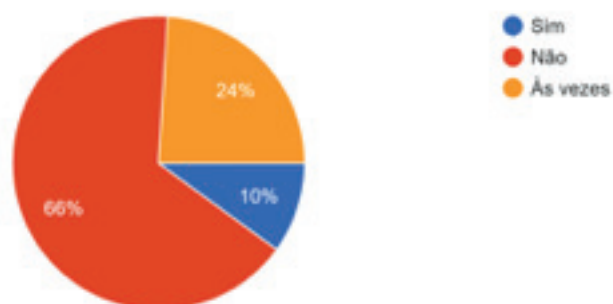
50 respostas



Porém, houve um decréscimo significativo de leitores ao direcionar-se a pergunta para o regional. Apenas 10% afirmaram também ler literatura produzida atualmente dentro do Rio Grande do Sul.

### Você costuma ler literatura contemporânea de escritores gaúchos?

50 respostas



Além das perguntas já aqui apresentadas, houveram outras quatro voltadas a traçar o perfil leitor dos participantes, assim como o imaginário quanto aos autores contemporâneos gaúchos. As perguntas 3 (Cite o título do livro que você está lendo ou do que você leu mais recentemente) e 4 (Cite os 3 melhores livros que você já leu) não receberão gráfico correspondente devido ao número excessivo de respostas diferentes, todavia, exibiremos em seguida os autores e livros que foram citados:

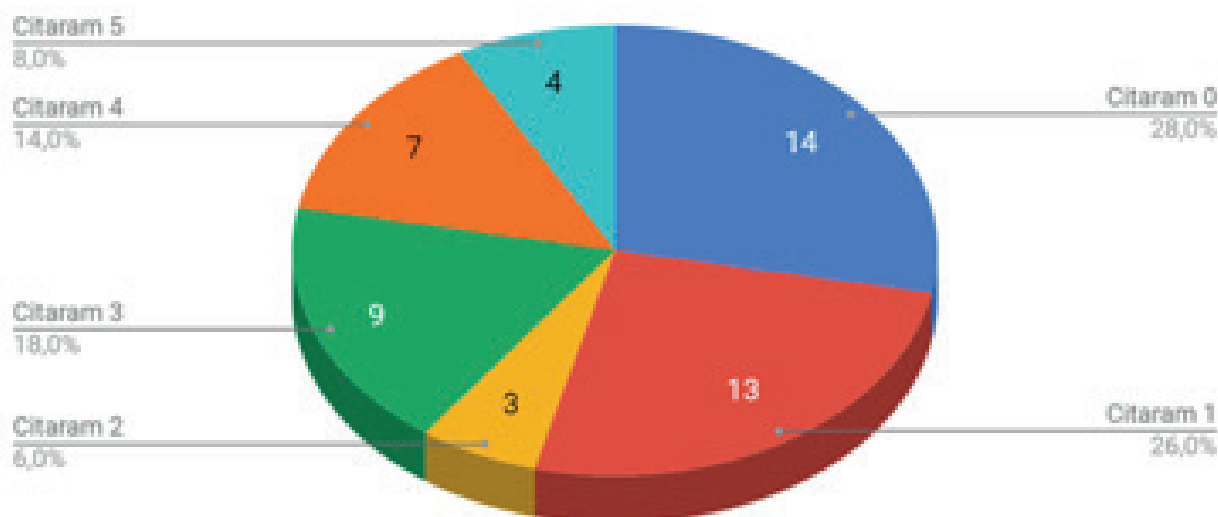
Na pergunta 3: tivemos muitos participantes lendo, no momento da aplicação do questionário, livros teóricos, como *Veias Abertas da América Latina*, de Eduardo Galeano, *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda, *A Natureza do Espaço*, de Milton Santos e *O Homem e Seus Símbolos*, de Carl Jung. Porém houve, também, um número significativo de leituras de obras canônicas e *best-sellers*. Apareceram tanto *O Processo*, de Franz Kafka, e *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, quanto *Não Conte a Ninguém*, de Harlan Coben, e *Deuses Americanos*, de Neil Gaiman.

Na pergunta 4: um grande favorito de nossos participantes foi George Orwell, que apareceu tanto com *A Revolução dos Bichos* quanto com *1984*. Outros que marcaram presença foram Gabriel Garcia Marquez, com *Cem Anos de Solidão*, Fiódor Dostoiévski, com *Notas do Subsolo* e *Os Irmãos Karamázov*, Tolkien, com *O Silmarillion*

e *O Senhor dos Aneis*, e tímido, mas presente, Érico Veríssimo, com *O Retrato* (segundo volume da trilogia *O Tempo e o Vento*). Porém, os verdadeiros protagonistas em aparições foram os *best-sellers*, que apareceram 33 vezes, com livros como *O Último Olimpiano*, de Rick Riordan, *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Éxupéry, *A Menina que Roubava Livros*, de Markus Zusak, *As Crônicas de Gelo e Fogo*, de George R.R. Martin, a série *Harry Potter*, de J.K. Rowling, entre muitos outros.

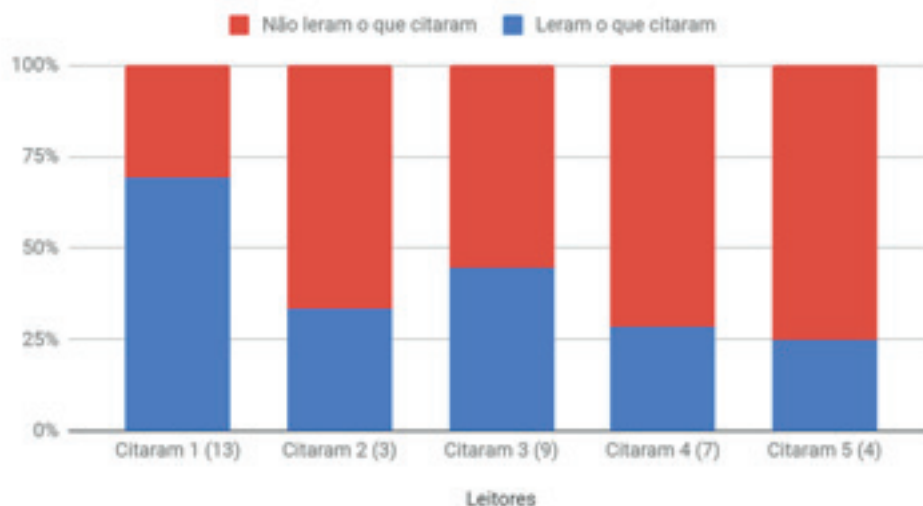
Por fim, quanto à citação de autores gaúchos para traçar o imaginário universitário, tivemos número significativo de respondentes que não puderam citar um único escritor(a) gaúcho contemporâneo, com 14 de 50 incidências. Além disso, 13 respondentes foram capazes de citar apenas um escritor(a), 3 citaram dois escritores, 9 citaram três escritores, 7 citaram quatro escritores e apenas 4 citaram cinco escritores.

### Citações de autores gaúchos



Quanto à efetiva leitura desses escritores citados, observamos que aqueles respondentes que citaram apenas 1 autor, em maioria (65%), leram o autor que citaram. Contudo, à medida que chegamos aqueles que conseguiram citar mais autores, observa-se que nem todos leram o que citaram (25%).

### Leram e Não Leram



Quanto aos autores que tiveram maior destaque, podemos notar que Luis Fernando Veríssimo foi muito lembrado e lido, com 13 citações e 12 leituras. Uma popularidade tão grande quem sabe explique-se pela sua influência jornalística, propulsão ao centro do país por conta do sucesso de *Analista de Bagé* nos anos 80 e pela proximidade com outro celebríssimo escritor sul-rio-grandense: Érico Veríssimo, seu pai. Além dele, Moacyr Scliar, Caio Fernando Abreu e Sérgio Faraco encabeçaram os resultados da coleta de dados. Isto, talvez, deva-se ao fato de que estes autores foram leitura obrigatória no vestibular da UFRGS nos últimos cinco anos, o que em si já é um índice de prestígio. Ademais, nota-se uma tímida presença da juventude literária do circuito sul-rio-grandense, com nomes como os de Angélica Freitas, Daniel Galera e Natália Borges Polesso. Também Assis Brasil, Lya Luft, Mário Quintana e Tabajara Ruas obtiveram aparição significativa, porém, aquilo que definiu, ao analisarem-se os dados, as citações e leituras de um escritor(a) foi o prestígio que este possui dentro do sistema literário sul-rio-grandense, seja por meio jornalístico, de sobrenome ou de indicação como leitura obrigatória no vestibular da maior universidade do Estado.



## QUANTO À ESCASSA LEITURA DE AUTORES SUL-RIO-GRANDENSES

Agora, falando sobre leitura em geral e não apenas de escritores gaúchos, ao traçarmos o perfil leitor dos participantes com as perguntas 3 e 4 do questionário, foi possível notar alguns aspectos interessantes: na pergunta 3, em que pedíamos para que os participantes citassem o título do livro que estavam lendo ou o título do livro que leram mais recentemente, 38 dos 50 entrevistados citaram obras internacionais. Destes, 13 são best-sellers. Na pergunta seguinte, que pedia para que eles citassem os 3 melhores livros que já leram, 33 obras citadas, de um total de 49, são best-sellers. 3 obras citadas são de autores sul-rio-grandenses, entretanto, são obras que foram escolhidas como leitura obrigatória do vestibular da UFRGS nos últimos cinco anos. Assim, fica claro a escassa leitura de autores sul-rio-grandenses por leitores gaúchos no panorama geral da coleta de dados.

Em *A Literatura e o Leitor*, Luiz Costa Lima levanta o seguinte questionamento:

Como, por exemplo, se estabelece o consenso sobre a excelência de um autor? Seria por que o horizonte de expectativas dos leitores se ajusta com o horizonte possibilitado pelo texto, numa espécie de contrato natural, ou por que instâncias de poder específico - isto é, do poder literário - se não mesmo as inclinações políticas da sociedade se manifestam e/ou orientam em favor da concessão daquele prêmio?" (LIMA, 2002, p.44)

Podemos, também, fazer essas perguntas aplicadas à Literatura sul-rio-grandense. Os autores sul-rio-grandenses não são lidos pelo público geral, como nossa pesquisa demonstra, seria isto por que a Literatura sul-rio-grandense não tem prestígio dentro das instâncias do poder literário? Ou, então, o horizonte de expectativa dos leitores é marcado e influenciado pela mídia, gerando, assim, um horizonte de expectativas delimitado pelo *Mass Media*?

Nas perguntas 7 e 8 fica claro que os autores sul-rio-grandenses conhecidos e lidos pelos participantes da pesquisa são autores presentes nos meios de comunicação ou que já são canonicamente aceitos pelas instâncias do poder literário: Luís Fernando Veríssimo, Moacyr Scliar, Sérgio Faraco e Caio Fernando Abreu foram os autores gaúchos mais citados na pergunta 7. Já na pergunta 8, os autores mais lidos pelos participantes foram: Luís Fernando Veríssimo, Caio Fernando Abreu, Sérgio Faraco, Lya Luft e David Coimbra. Entretanto, destes, apenas

David Coimbra não é nem foi leitura obrigatória da UFRGS. David Coimbra pode ser considerado um autor de literatura voltado às massas, sendo seus meios de circulação o jornal Zero Hora e a rádio Gaúcha.

É sabido que a literatura de massa está ligada à nossa sociedade de consumo e, logo, os meios de comunicação influenciam nesta dinâmica. Gláucio Aranha e Fernanda Batista (2009) falam disso em seu artigo *Literatura de Massa e Mercado*:

Por ser um produto dirigido às massas, de grande penetração, esta literatura sofre influência direta dos fatores de mercado, tendo sido estimulada pelo incremento da capacidade de reprodução e distribuição dos bens culturais. Deste modo, pensar a lógica imanente a esta forma importa pensar a lógica comunicacional da mesma (reprodução/distribuição) como elemento relevante no processo de consolidação deste bem cultural. (ARANHA; BATISTA, 2009, p.2)

A literatura de massa, por sua vez, cria uma dinâmica em que o leitor é também consumidor, e o consumo delimita o que merece prestígio e o que não merece. Nesta lógica de consumo, os *best-sellers* acabam tornando-se as obras que mais merecem prestígio por serem as obras mais consumidas (compradas). E obras prestigiadas por outros meios, como as que são nomeadas para leitura obrigatória do vestibular, acabam, assim, tornando-se mesmo que momentaneamente, sucessos de venda. O conteúdo da obra nem sempre é levado em consideração, pois o prestígio do autor que vende e se “populariza” acaba conquistando uma legião de consumidores/leitores.

Assim, a comunidade de leitores-consumidores passa a desempenhar um importante papel de legitimação. Os índices de venda (“campeões de venda”, “os mais vendidos”) tomam a forma de indicadores de qualidade e excelência para o grande público. Portanto, o fato de ser mais vendido agrega valor ao bem ofertado. (ARANHA; BATISTA, 2009, p.3)

Esta seria uma das hipóteses para explicar o motivo pelo qual a literatura sul-rio-grandense não é consumida no nosso próprio Estado. A maioria dos autores não são conhecidos do público geral e por não serem conhecidos, acabam, na maioria das vezes, por não serem lidos. Não tivemos tempo para avaliar a qualidade literária de todos os escritores gaúchos mapeados, mas percebemos que o número

de bons escritores é muito superior àqueles citados pelos respondentes do questionário. Então a nova questão (e que trabalharemos em outros estudos) seria para onde escoar a produção dessas centenas de escritores que não possuem o privilégio de escreverem para veículos de comunicação e que não caíram “na graça” dos acadêmicos que ditam o que será lido nos vestibulares e, depois, nos cursos de graduação e pós-graduação?

A obra literária não é um objeto que exista por si só, sua existência só tem validade se ela for lida. Ela é criada pela dinâmica obra-leitor/autor-leitor. Segundo Jauss (1982), a experiência primária de uma obra de arte realiza-se na sintonia com seu efeito estético no qual há uma compreensão fruidora e uma fruição compreensiva do leitor para com a obra. Sendo assim, a obra por si só não é suficiente sem a atividade leitora e fruição do leitor.

A experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra; menos ainda pela reconstrução da intenção de seu autor. 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. (LIMA, 2002, p.69)

Para pensar sobre isto, valem alguns apontamentos: o mapeamento feito pelos pesquisadores em 2016 levantou 939 escritores e escritoras gaúchos que publicaram no Estado entre os anos de 1976 e 2016. Nesta coleta de dados apenas 16 nomes foram lembrados. Se a Literatura efetivamente realiza-se no ato de leitura, como Jauss (1982) teoriza, então qual é o real tamanho e abrangência da literatura sul-rio-grandense?

## CONCLUSÃO

Através da nossa pesquisa e de sua natureza exploratória optamos pela coleta de dados através de um questionário. Pudemos notar a pouca leitura de literatura sul-rio-grandense contemporânea do público universitário do Estado. De um público que se diz leitor, apenas 10% afirma ser leitor de literatura contemporânea sul-rio-grandense. Este é um dado preocupante, uma vez que demonstra a escassez de leitores que sustente um mercado literário de autores em atividade.

A literatura sul-rio-grandense não está presente no horizonte de expectativas dos leitores-consumidores, talvez pelo fato da imensa maioria dos escritores não estarem presentes nos veículos de comunicação

de um modo geral, ou talvez pela escrita muitas vezes não convidativa para um público ou, ainda, e mais provável: pela falta de espírito de curiosidade, investigação e abertura a ler autores que são “santos de casa”, como se esses autores fossem inferiores aos estadunidenses ou europeus. O que percebemos é que as pessoas tendem a ler aquilo que as outras estão lendo ou leram recentemente. Em Biblioteconomia diz-se que apenas 20% de um acervo realmente circula e que os outros 80% raramente saem das estantes, os bibliotecários fazem essa afirmação com base no Princípio de Pareto e a Lei do 80/20, o que significa que “uso passado é sinônimo de uso futuro”.

A literatura biblioteconômica, inclusive em língua portuguesa, é bastante generosa em estudos deste tipo, alguns bastante complexos e aprofundados, outros apenas superficiais. Todos eles parecem partir da premissa – ou da esperança – de que o uso passado irá repetir-se no futuro e que o bibliotecário, ao ter acesso a esses dados de uso passado poderá preparar-se, convenientemente para dar atendimento ao futuro próximo. (VERGUEIRO, p. 89-90, 1989)

Se a literatura sul-rio-grandense não circula, se ela não é lida, seu uso futuro estará condenado, a menos que algo seja feito.

Dos escritores gaúchos mais lidos e conhecidos do público entrevistado estão, em maior parte, leituras que foram as obrigatórias para o vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Já era esperado que eles aparecessem - já que a coleta de dados foi feita dentro de um Campus da UFRGS e com estudantes universitários - entretanto, o preocupante é que apenas um outro autor tenha sido um dos mais citados. Podemos considerar, então, que as universidades possuem certo poder no contexto literário pois ditam o que deve ser lido, obrigando ao “uso” (obrigatoriedade para o vestibular) que se tornará “uso futuro”, daí o poder de canonizar certos autores.

Sendo assim, podemos notar que os escritores ainda têm muito o que enfrentar para que suas obras sejam lidas. Se nem o público universitário que se considera leitor é capaz de fazer leituras de obras de autores gaúchos, quem dirá o público geral. Os autores gaúchos continuam, infelizmente, sendo lidos por “familiares e amigos do autor”, como ironiza Marcelo Rocha em *Ensaio sobre o não e outros fracassos*. A consciência de que vivemos este cenário na literatura do Rio Grande do Sul é o primeiro passo para que trabalhemos em uma mudança efetiva na forma de divulgação e acesso a Literatura

aqui produzida. O que acarretaria, também, numa mudança nas representações sociais não só culturais e artísticas, mas também de nosso povo e de nossa terra.

#### REFERÊNCIAS

ARANHA, Gláucio; BATISTA, Fernanda. Literatura de massa e mercado. *Revista Contracampo*, n. 20, p. 121-131, 2009. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/17183>. Acesso em 21 de outubro de 2019.

FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da Leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: Gtm Editores, 2016.

JAUSS, Hans. Robert. *Toward an aesthetic of reception*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982.

LIMA, Luis Costa et al. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. 2ª ed., rev.ampliada ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

VERGUEIRO, Waldomiro. *Desenvolvimento de Coleções*. São Paulo: Pólis, 1989.

Recebido em 04 Out2019 | Aprovado em 31 Out 2019

#### Magali Lippert da Silva LAMEIDA

Bacharel em Biblioteconomia (UFRGS), Mestre em Comunicação e Informação (UFRGS) e Doutora em Letras/Estudos Literários (UFRGS). Professora do IFRS/Campus Porto Alegre e pesquisadora do grupo LEIA (UFRGS/IFRS). Atualmente é coordenadora do curso Técnico em Biblioteconomia do IFRS. E-mail: magali.lippert@poa.ifrs.edu.br.

#### João Victor Martins CASTELLO

Graduando em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente, atua como pesquisador bolsista FAPERGS pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, sob orientação da professora Magali Lippert da Silva Almeida, no grupo de pesquisa LEIA (UFRGS/IFRS). E-mail: joaovmcastello@gmail.com.

#### Júlia de Andrade GOMES

Graduanda em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi bolsista PIBIC-CNPq de agosto de 2018 até julho de 2019 pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: hearjuliaroar@gmail.com

# LEITURA DE POESIA E INTELIGÊNCIA EMOCIONAL: UMA DISCUSSÃO

*Valmir Luis Saldanha da SILVA*

## RESUMO

O presente artigo tem a função de abordar alguns modos como o texto poético pode atuar no processo de conhecimento de si, do outro e do mundo, além de investigar a ideia de que a leitura desse tipo de texto pode auxiliar no processo de criação e manutenção de identidades, tal qual se lê em Candido (1995) e Paz (2012). Para isso, baseamo-nos em poemas do italiano Luigi Pirandello (1991) e tomamos como ponto de partida a junção de inteligência emocional com a leitura de poemas. Concluímos defendendo que a poesia é fundamental para o desenvolvimento da imaginação humana.

**PALAVRAS-CHAVE:** poesia; inteligência emocional; criatividade; flexibilidade cognitiva; Luigi Pirandello.

## *POETRY READING AND EMOTIONAL INTELLIGENCE: A DISCUSSION*

### ABSTRACT

*This paper has the function to discuss some ways in which the poetic text can do in the process of knowing oneself, the other and the world. It also investigates the idea that reading this type of text can assist in the process of creation and maintenance of identities, as read in Candido (1995) and Paz (2012). For this, we use the reading of Italian Luigi Pirandello's poetic texts (1991) and take as a starting point a union of emotional intelligence with poetic texts. We conclude that poetry is fundamental to the development of the human imagination.*

**KEYWORDS:** *poetry; emotional intelligence; creativity; cognitive flexibility; Luigi Pirandello.*

## *LETTURA DI POESIA E CREATIVITÀ: UNA DISCUSSIONE*

### RIASSUNTO

*Il presente articolo ha la funzione di discutere alcuni modi in cui il testo poetico può agire nel processo di conoscenza di se stesso, dell'altro e del mondo. Indaga anche sull'idea che la lettura di questo tipo di testo possa aiutare nel processo di creazione e mantenimento dell'identità, come letto in Candido (1995) e Paz (2012). Per questo, usiamo la lettura dei testi poetici di Luigi Pirandello (1991) e prendiamo come punto di partenza l'unione dell'intelligenza emotiva con i testi poetici. Concludiamo sostenendo che la poesia è fondamentale per lo sviluppo dell'immaginazione umana.*

**PAROLE CHIAVE:** *poesia; intelligenza emotiva; creatività; flessibilità cognitiva; Luigi Pirandello.*



da palavra

VOL. 16 | N. 2 | DEZ. 2019

ISSN 1415-7950

## INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo vem mudando as habilidades esperadas dos profissionais para ingresso no mercado de trabalho. O profissional do século XXI deve ser capaz de trabalhar em rede – *on-line* e *off-line* – ser capaz de variar de um bom relacionamento interpessoal para metas e objetivos pessoais sólidos, ser criativo e inovador, mas, principalmente, deve ter a capacidade de continuar aprendendo e de reinventar-se constantemente.

Neste artigo, através da redescoberta da escrita poética de Luigi Pirandello (1867-1936), conforme analisam Silva (2016) e Bosi (2016), propomos demonstrar algumas potencialidades da leitura poética em uma associação com o polêmico (WOYCIEKOSKI; HUTZ, 2009) tema da inteligência emocional (MAYER; SALOVEY, 1997) e com elementos correlatos a esse modelo de inteligência, como a criatividade e a flexibilidade cognitiva. Em suma, o presente artigo pretende demonstrar que a leitura de poesia pode auxiliar no entendimento que os sujeitos têm de si, dos outros e do mundo e que essas habilidades podem auxiliar em questões práticas, como a empregabilidade no mundo contemporâneo através do desenvolvimento da imaginação.

Em outras palavras,

Compreender a mensagem, compreender-se na mensagem, compreender-se pela mensagem – eis aí os três propósitos fundamentais da leitura, que em muito ultrapassam quaisquer aspectos utilitaristas, ou meramente “livrescos”, da comunicação leitor-texto. Ler é, em última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo. (SILVA, 2011, p. 51 – aspas do autor)

Se este é o sentido de leitura que assumimos, convém compreender a partir de qual viés percebemos o conceito de inteligência emocional. Com a publicação de *Emotional Intelligence*, de Daniel Goleman (1996), a ideia de inteligência emocional ganhou notoriedade nos mais diversos meios, principalmente na televisão, nos jornais e na mídia não especializada (WOYCIEKOSKI; HUTZ, 2009). Tal popularização fez com que John Mayer e Peter Salovey (1997), os principais sistematizadores do conceito, tentassem esclarecer os sentidos

mais científicos do termo. Assim, para os autores, a inteligência emocional é

a capacidade de perceber, analisar e expressar emoções, bem como de produzir emoções que auxiliam o pensamento; é, ainda, a habilidade de entender emoções, obtendo conhecimento emocional e, também, a capacidade de refletir sobre emoções e controlá-las para promover o crescimento emocional e intelectual (MAYER; SALOVEY, 1997, p.5 – tradução nossa)

Como se vê, tanto inteligência emocional quanto leitura, enquanto conceitos, revelam a necessidade de os sujeitos refletirem sobre os objetos com os quais interagem, a fim de constituírem-se verdadeiramente como sujeitos. Essa constituição do ser na contemporaneidade, no entanto, passa quase que necessariamente pela questão do trabalho. Façamos, então, um paralelo entre economia e poesia.

## ECONOMIA E POESIA

Em um primeiro momento, pode parecer absurdo fazer uma relação entre textos poéticos e questões socioeconômicas, todavia um olhar mais apurado revela que é possível tal associação. Vejamos, a título de exemplo, um quadro comparativo derivado de pesquisas do Fórum Econômico Mundial (2018, p.1-32), em que são apontadas, por ordem de relevância, as habilidades capazes de aumentar as chances de empregabilidade para a força de trabalho nos anos de 2015 e de 2022:

**Tabela 1: As dez habilidades para a empregabilidade**

2015	2022
1. Solução de problemas complexos	1. Pensamento analítico e inovação
2. Relacionamento interpessoal	2. Aprendizagem ativa e de estratégias
3. Gestão de pessoas	3. Criatividade, originalidade e iniciativa
4. Pensamento crítico	4. Design tecnológico e programação
5. Negociação	5. Pensamento crítico-analítico
6. Controle de qualidade	6. Solução de problemas complexos
7. Orientação de serviço	7. Liderança e influência social
8. Julgamento e tomada de decisão	8. Inteligência emocional
9. Escuta ativa	9. Flexibilidade cognitiva e concepção de ideias
10. Criatividade	10. Análise e avaliação de sistemas

Future of Jobs Report. World Economic Forum. Disponível em: <<https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>>.

Acesso em: 06 set. 2019; <[http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2018.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf)>. Acesso em: 03 nov. 2019. Tradução nossa.



Dos itens apresentados, tomando os elementos de 2022 como base, quatro certamente têm uma relação direta com o trabalho que pode ser desenvolvido através dos textos poéticos, a saber: criatividade, originalidade e iniciativa (3), por meio do encontro de soluções diferentes para diversas situações problemáticas; liderança e influência social (7) em conjunto com inteligência emocional (8), por meio da gestão das emoções pessoais e da gestão dos confrontos externos; e flexibilidade cognitiva e concepção de ideias (9), por meio da capacidade de ousar e combinar elementos de diferentes maneiras. Mesmo que o senso comum acredite que o desenvolvimento das nações seja pautado exclusivamente por profissionais das áreas de Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática, a execução de tais habilidades exige um estofado advindo das ciências humanas e da linguagem, pois determina que os sujeitos sejam capazes de organizar e relacionar pessoas, processos e objetivos de forma ética e responsável, bem como comunicar ideias com qualidade estética e eficiência.

Entendendo melhor, isso quer dizer que uma economia ou um Estado que se volte unicamente para o fator financeiro – ignorando que os *números* resultantes precisam ser produzidos, de um lado, e consumidos, de outro, por pessoas – tende a perder não as habilidades apontadas pelo Fórum Econômico, mas a relevância. A poesia, no entanto, pode ter um papel fundamental nesse contexto, pois tem o potencial de criar *pontes* para dentro dos sujeitos e combater a *razão instrumental* que o tecnicismo produz. Nesse sentido, a poesia atua como resistência, principalmente por colocar-se como um contraponto às pressões sociais e abordar o *mal de viver* instaurado pelo “industrialismo [que] coisifica as almas” (ADORNO; HORKHEIMER, 1991, p.40), mesmo fazendo desse *mal* o motor da própria vida.

No poema *Exame*, publicado na revista *Roma letteraria* (n. 19), em outubro de 1895, Pirandello aborda a dubiedade da vida que é, para este autor, mediada por *máscaras sociais* que escondem o que somos e revelam apenas o que parecemos ser:

#### **Exame**

Concretize, expresse seu desejo: o que você quer?  
 – Nada! – Mas a paz ainda lhe falta...  
 Por que você não tem paz? – A alma está cansada! –  
 Cansada de quê? do que você pode sofrer?

Não da vida: você não vive – olha  
 a vida, e questiona: eis aí o seu mal! Não é necessário

indagar; mas produzir, viver. Sonha  
com outros remédios a sua mente? É tarde,

é tarde, e vão! Você não vai se recuperar.  
[...]

Salve, se puder, alguém! Ajude! Ajude  
Procura um objetivo? Agora este é o seu objetivo!  
Cesse suas perguntas inúteis: – E depois? –  
Pereça com eles, e cale a investigação...  
(PIRANDELLO, 1991, p.379 – tradução nossa).

Sistematizando a leitura deste poema, vemos uma espécie de confronto ideológico entre aquele que possui a “alma cansada” e que, por isso, não deseja mais “nada” e aquele que acredita que todo o “questionamento” em relação à vida é “vão”, o que faz com que tenhamos que calar nossas investigações e, sem fugir às contingências de existir, perecer como todas as outras pessoas. Aqui, a tomada de consciência e o conhecimento emocional repousam no fato de se reconhecer a necessidade de se construir máscaras sociais para viver.

Se isso é inescapável, então a inteligência emocional que pode ser construída pela leitura do poema indica que tais *máscaras* devem relacionar-se ao menos à ilusão de salvar alguém, fazendo com que este seja o objetivo da própria existência. Assim, se o ceticismo é o caminho escolhido, não há porque continuar a questionar sem que isso traga uma ação verdadeira. Ou como literalmente a voz poética enuncia: “você não vive – olha a vida, e questiona: eis aí o seu mal!”. A mensagem do poema, portanto, se bem compreendida, pode fazer os sujeitos repensarem a si mesmos, bem como o lugar que ocupam dentro da estrutura social, o que poderia resultar, em última instância, em um alargamento da inteligência emocional e da flexibilidade cognitiva. Isso porque a interpretação poética, do modo como a construímos, revela tanto o plano da ficção quanto possibilita a construção do real (REDDAN; WAGER; SCHILLER, 2018).

É óbvio que alguém poderia trazer uma objeção, dizendo que a relação que este artigo propõe visa a um esvaziamento do caráter literário do texto poético, já que se espera que a poesia sirva apenas de forma instrumental para elevar a capacidade de adaptação das pessoas a novas condições de trabalho, como as expostas pelo Fórum Econômico Mundial. No entanto, cabe ressaltar que não se propõe tal ideia, pois não se espera que a poesia tenha esse caráter,

ou que os escritores e as escritoras escrevam com esse intuito, mas, sim, que os leitores e as leitoras sejam capazes, se assim o desejarem, de compreender a experiência estética da poesia também como uma experiência profissional. Em outras palavras, se o mundo necessita de pessoas afins às habilidades citadas anteriormente, ele não pode ignorar o valor da poesia, uma vez que ela pode proporcionar uma experiência quase total de vida, pois “Em cada poema lírico devem ser encontrados [...] os sedimentos da relação histórica do sujeito com a objetividade, do indivíduo com a sociedade” (ADORNO, 2003, p. 72).

### QUEM É VOCÊ? QUEM SOU EU?

O desenvolvimento da inteligência emocional depende, dentre outros fatores, de uma capacidade paradoxal: a introspecção. Apesar de ser vista com certa reserva dentro de sociedades pautadas pela exposição de imagens pessoais – tome-se, como exemplo, o advento das redes sociais, a importância dada à aparência e a prevalência social da retórica esvaziada sobre a lógica mais ordenada (CORTELLA; DIMENSTEIN, 2015) –, a introspecção é fundamental para que os indivíduos compreendam seus limites e consigam entender-se como sujeitos que convivem com outros sujeitos. Nesse sentido, a poesia, em sua dimensão mais ampla, pode auxiliar tanto no trabalho de leitura silenciosa, constituindo a identidade introspectiva do sujeito consigo mesmo, quanto no trabalho de leitura declamativa, auxiliando na alteridade expressiva dos sujeitos entre si, quer seja dentro de um grupo homogêneo ou de um heterogêneo.

O trabalho com a leitura poética, então, alinha-se à capacidade de *compreensão emocional* que, de acordo com Mayer, Salovey e Caruso (2002, 2004), relaciona-se a três habilidades que organizamos da seguinte maneira: a) a capacidade de identificar emoções e codificá-las; b) a capacidade de entender os significados e o modo como as emoções constituem-se e correlacionam-se; e c) a capacidade de conhecer as causas e os efeitos das emoções. Pode-se argumentar que tais capacidades dependem muito mais do fator personalidade e que isso é algo inerente a cada sujeito, entretanto, pesquisas teórico-empíricas, como a realizada por Côbero, Primi e Muniz (2006), concluíram que

o construto de inteligência emocional parece ser um tipo específico de inteligência, que antes não havia sido demonstrado, sendo independente de medidas de personalidade e relativamente associado

a medidas tradicionais de inteligência podendo ainda ser útil na previsão do desempenho profissional. (CÔBERO, PRIMI, MUNIZ, 2006, p.346)

Como se vê, há comprovações científicas de que a inteligência emocional não é uma questão de personalidade apenas e, ainda, de que ela é útil na previsão do desempenho profissional dos sujeitos no mercado de trabalho, o que corrobora a conclusão do trabalho do Fórum Econômico Mundial. Sendo assim, é urgente que percebamos como a linguagem, em geral, e a linguagem poética, em específico, são capazes de construir, dissolver e/ou manter identidades. Claro que já há uma relevante e vasta literatura acadêmica sobre este último tema, mas normalmente esses estudos são sobre narrativas ou, então, estritamente psicológicos, psicanalíticos, sociológicos e antropológicos. Queremos partir desse conhecimento já construído e chamar a atenção para alguns autores que contribuíram nessas áreas do conhecimento para o entendimento das noções de “ser” e de “outro”, bem como a correlação desses elementos com a noção de “mundo”, a fim de definir melhor nosso objeto através do texto poético.

O filósofo e matemático Edmund Husserl (1965), por exemplo, em seus princípios fenomenológicos, entende o *outro* como um *outro eu*, isto é, um *tu* com o qual o *meu eu* mantém contato. Ou seja, em Husserl, “tudo o que vale para mim vale também para todos os outros homens, que me estão à mão no meu mundo circundante. Experimentando-os como homens, compreendo-os e os aceito como ‘eu’, qual eu sou.” (HUSSERL, 1965, p.61). Dessa forma, Husserl nos ajuda a perceber que as noções de *outro* e de *mundo* passam, necessariamente, pela experiência de reconhecer a si mesmo, já que o *outro* depende da visão que o *eu* tem sobre ele.

Por intermédio da linguagem corre o pensamento do filósofo, psicanalista e crítico literário Paul Ricoeur (1991) que, por meio das definições de *identidade* e *ipseidade*, vai tentar compreender a relação existente entre a teoria narrativa e a hermenêutica do si. Para ele “a compreensão do si é uma interpretação; a interpretação de si, por sua vez, encontra na narrativa, entre outros símbolos e signos, uma mediação privilegiada” (RICOEUR, 1991, p.138). Dessa forma, como sua análise remonta à narrativa, afirma que “a literatura é um vasto laboratório onde são testadas estimativas, avaliações, julgamentos de aprovação e de condenação pelos quais a narrativa

serve de propedêutica à ética” (RICOEUR, 1991, p.140).

Em outras palavras, a necessidade de estarmos em “permanente diálogo, explícito ou implícito, com o Outro é uma realidade cada vez mais intensa na cultura contemporânea, caracterizada pela heterogeneidade e simultaneidade de apelos vindos das mais variadas fontes. [...]” (DIAS; PITERI, 2010, p.7). Assim, para se compreender as habilidades exigidas pelo mundo do trabalho em consonância com uma análise da literatura, mais especificamente da poesia, teremos de vislumbrar uma espécie de *resposta* a alguns anseios de parte da sociedade estabelecida. Como bem já apontou o professor Antonio Candido, em seu ensaio *O direito à literatura*:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e de educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo [...] Ela [a literatura] não corrompe nem edifica, portanto; mas [...] humaniza porque faz viver. (1995, p. 243)

Partindo do que afirma Candido, a dimensão estética do conhecimento de si e do outro, fundamental para a criatividade, e a dimensão ética norteadas pelas respostas às questões mais prementes da sociedade, passa por aquilo que entendemos como *mal de viver* (SILVA, 2016, p.67-73). Tal conceito abarca essas mesmas dimensões ética e estética, construídas ao longo de uma formação contextualizada pela dor, pelo medo, pela angústia, pelo sentimento do nada e pelo descaso do mundo.

Do nosso ponto de vista, a compreensão de que estamos envolvidos por esse *mal* pode ser justamente o fator de impulso para a invenção de *novidades* que melhorem a existência. Ou seja, recordar-se de que somos seres finitos, cuja vida fatalmente será extinta, deve dialeticamente construir uma inteligência emocional mais plena e, por conseguinte, apontar para a necessidade de buscar a vida que vale a pena ser vivida. No poema *O último café*, de Pirandello, temos um exemplo do que afirmamos:

**O último café**

Não poder dormir,  
para os velhos, é forte sinal  
da chegada da morte:  
quer dizer

que a estrutura  
vital se descombina.  
[...]

(Avizinha-se  
a morte  
de quem não pode dormir.)

Debruçado sobre o fogo  
sopra forte o velhinho;  
depois a caneca branca  
habitual  
prepara: três torrões  
de açúcar, porque para ele  
o café tem sempre sabor amargo.  
O fogo levanta faíscas.

(Velhinho amigo,  
você talvez não me espere.  
Mas em breve  
Você virá comigo.)

[...]  
Ainda, ainda um gole,  
velhinho, não dê ouvidos  
Porque você olha ao redor?  
Silêncio. Tocam os sinos.  
Cinco horas. Quem você espera?  
É dia, percebe? é dia  
já claro.  
Termine o seu café.

(Depois, velhinho amigo,  
anime-se!,  
você virá comigo.)

(PIRANDELLO, 1991, p. 421-424 –  
*tradução nossa*).

Esse poema, publicado na revista *Riviera Ligure* (n. 6) de 1912, revela o olhar de quem analisa a vida como um caminho sem volta para a morte, no entanto, sem grandes afetações ou dramas. É como se ele apontasse para o fato de que antes de poder responder à questão *Quem eu sou?* tivéssemos de responder à questão *Como me torno (ou me tornei) quem sou?* Essa intensa travessia existencial, essa condição de ser humano perdido e sem identidade própria é que se deve entender como o ponto de inflexão do *mal de viver*, que nada mais é do que uma intuição bastante precisa, beirando à conceituação

filosófica, sobre o problema da existência humana.

Do ponto de vista da leitura, a inteligência emocional e a flexibilidade cognitiva são possíveis efeitos do entendimento mais completo de um poema como este, pois vimos como a existência humana, apesar de não ter significado aparente, constrói o seu viver em simbiose com o *mal de viver*. Para além disso, tal trabalho poético incita a imaginação e impõe que cada leitor coloque-se no lugar do “velhinho” e seja capaz de associar-se a uma vida que não é a sua própria como única alternativa possível para compreensão ideológica do conteúdo poético.

Assim, a construção e a manutenção das identidades, quando as analisamos pelo viés poético, ultrapassam os limites já acordados entre os seres e pedem criatividade para que cada sujeito seja capaz de encontrar seu lugar no mundo. Tomemos as palavras de Octávio Paz, no capítulo *A revelação poética* de seu *O arco e a lira*, como base:

A ausência de significação decorre do fato de que o homem, sendo quem dá sentido às coisas e ao mundo, de chofre percebe que não tem outro sentido senão morrer. A experiência da queda no caos é indizível: não podemos dizer nada sobre nós, nada sobre o mundo, porque nada somos. Mas, se nomeamos o nada – como efetivamente fazemos –, este se ilumina com a luz do ser. Pois da mesma maneira: viver diante da morte é inseri-la na vida. [...].

No entanto, em todos esses estados há uma espécie de maré rítmica: a revelação da insignificância que é o homem se transforma na revelação do seu ser. Morrer, viver: vivendo morremos, morremos vivendo. (PAZ, 2012, p.158-159)

A relação entre o olhar de Octávio Paz e o poema de Luigi Pirandello encontra-se no fato de que, em tese, não podemos dizer nada sobre nós e nada sobre o mundo, mas o fazemos mesmo assim. E essa resistência ao nada e à morte que a poesia condensa em si mesma é que parece ser capaz de fomentar a inteligência emocional, aumentando a capacidade humana de gerenciar as próprias emoções e atuar nos processos de formação do eu e de consolidação do outro e do mundo.

Nesse sentido, a *catarsis* que a leitura poética pode provocar (HAMBURGER, 1986), quando trabalhada com essa intenção, acaba tendo um viés cidadão na percepção e na construção de sensibilidade, criatividade, curiosidade, admiração, alteridade, tolerância e relações

interpessoais, sob pena de exclusão social daqueles que não atingem os patamares desejáveis dessas habilidades, conforme estamos apontando.

É justamente por isso que os poemas de Pirandello que aqui elencamos funcionam como exemplos empíricos de funcionalidades práticas relacionadas ao trato poético, ampliando as possibilidades interpretativas do mundo, do eu e do outro. A poética de Pirandello, como é notório, não combate o mundo, mas o revela aos olhos de quem *não* o vê, pois, como poesia, “afirma que a vida humana não se reduz ao ‘preparar-se para morrer’ de Montaigne, nem o homem se reduz ao ‘ser para a morte’ da análise existencial. A existência humana encerra uma possibilidade de transcender a nossa condição.” (PAZ, 2012, p. 162).

## ENCONTRAR(-SE N)A LINGUAGEM

Entender-se e comunicar, para si e para os outros, são fatores linguísticos. Com efeito, se questões práticas como empregabilidade no mundo contemporâneo dependem cada vez mais de criatividade, flexibilidade cognitiva, influência social e inteligência emocional, então também é necessário que cada vez mais sejam trabalhadas habilidades relacionadas aos mais diferentes usos das línguas e das linguagens. Isso porque “palavras são nossas ferramentas [...]. [E] nós estamos usando uma consciência aperfeiçoada das palavras para aprimorar nossa percepção [...] dos fenômenos” (AUSTIN, 1970, p.182-183 – tradução nossa).

No desenvolvimento dessas habilidades por meio da estética do poema, portanto, teremos de perceber como a linguagem auxilia, enquanto fator de cultura, na construção das identidades e como isso é relevante para entendermos certa “função social” da poesia. Neste caso, a linguagem poética auxilia na construção da inteligência emocional de “perceber, analisar e expressar emoções” (MAYER; SALOVEY, 1997, p.5), por estruturar-se na inter-relação entre os componentes do discurso, ou seja, na capacidade que os interlocutores têm de interpretar os elementos de linguagem, os signos (PEIRCE, 1977), e os transformar em conteúdo apreensível. Daí entendermos que “A linguagem, portanto, é um sistema de representações aceitas por um grupo social, que possibilita a comunicação entre os integrantes desse mesmo grupo.” (ARANHA, 2003, p. 31).



Esses fatores servem para que identifiquemos a existência de uma distinção entre língua e linguagem, enquanto estrutura, mas também, o funcionamento delas como partes de um mesmo fundamento na tentativa de determinação dos sujeitos como seres de cultura e, por isso mesmo, na distinção das próprias culturas: “A linguagem, portanto, é produto da razão e só pode existir onde há racionalidade.” (ARANHA, 2003, p.31). Por isso, o ato de nomearmos os itens que nos cercam, por exemplo, já é um ato cultural, pois há uma ponte entre a representação linguística e o objeto representado que se dá de maneira arbitrária, mas que, ao mesmo tempo, uma vez constituída como tal, passa a ser parte integrante dessa mesma cultura.

Assim, os repertórios de uma língua condicionam as linguagens possíveis e, como consequência, influenciam o modo como se compreende a realidade. Isso quer dizer que a realidade é captada e transmitida pela linguagem. Como afirma Schaff:

A compreensão dos signos, a compreensão da linguagem, é a base da comunicação. Para compreender um signo temos de percebê-lo e ao mesmo tempo experimentar um ato psíquico [...]. Em outras palavras, trata-se aqui de uma distinção entre comunicação no sentido de transmissão de *significações* de expressões e comunicação no sentido de transmissão de *convicções*. Se, em contradistinção com mal-entendidos, concordamos em que esta *comunicação* é um processo de produção de signos, por uma parte, e de percepção desses signos, pela outra parte, acompanhado pela mesma *compreensão* desses signos por ambas as partes, então *comunicação efetiva* consiste nesse processo, desde que, além disso, a mesma compreensão dos signos seja acompanhada *pelas mesmas convicções*. (1968, p.344-345 – grifos do autor).

Estando de acordo com esta definição, é possível afirmar que a nenhuma inteligência é facultada a possibilidade de criar uma realidade absolutamente zerada, isto é, os seres humanos não podem inventar um mundo completamente novo sem levar em consideração aquilo que seus sentidos já captaram e captam. Assim, é nossa capacidade de interpretação dos signos, ligada ao trabalho linguístico-formal do discurso e ao contexto histórico-social em que esse discurso circula, que nos permite criar uma identidade linguística que alicerça uma identidade ontológica, isto é, uma identidade do *ser*.

Essa aparente complicação na relação entre signo e *ser* desfaz-se rapidamente quando nos recordamos de que para se compreender o texto poético atuando no processo de conhecimento e de constituição da inteligência emocional é de suma importância passar pelo processo de compreensão dos signos poéticos e das relações que os leitores e as leitoras poderão tecer, a partir daí, para construir uma noção de si mesmos e de tudo que os cerca. Essa possibilidade de compreensão, portanto, poderá ser levada a efeito através dos elementos linguísticos constituintes do texto poético. Como afirma T. S. Eliot (1991), essa é a *função social* da poesia:

A poesia está primeiramente ligada à expressão dos sentimentos e das emoções: e esse sentimento e emoção são particulares, ao passo que o pensamento é geral. [...]

Ao expressar o que os outros sentem, ele [**o poeta**] **está também modificando o sentimento, tornando-o mais consciente**: está fazendo com que as pessoas percebam melhor o que sentem, ensinando-lhes, portanto, algo a respeito de si mesmas. [...] E pode fazer com que seus leitores compartilhem conscientemente novas sensações ainda não vivenciadas. (ELIOT, 1991, p. 32-35 – grifo nosso).

De acordo com os ensinamentos de Eliot, quando o poeta consegue transcrever “o que os outros sentem”, ele consegue fazer com que as pessoas tornem-se “mais conscientes” e compreendam “algo a respeito de si mesmas”. Ora, e não seria essa uma competência fundamental para fazer a gestão das emoções que nos envolvem e que tocam aqueles com quem convivemos? E, mais, não são esses mesmos fatores que contribuem de maneira decisiva para tomadas de decisão mais eficientes e, ao mesmo tempo, mais inovadoras? Como a resposta a essas perguntas é obviamente “sim”, talvez seja essa uma chave no entendimento da poesia como elemento de atualização (*reskilling*) e aprimoramento (*upskilling*) das habilidades pessoais em um mundo altamente competitivo como o que se apresenta às novas gerações.

As ferramentas de observância da existência estão, em determinada medida, na própria crítica da poesia. Para o professor Antonio Candido (1995a, 1996), por exemplo, o poeta tem como objeto de trabalho a palavra, em suas dimensões de som, sentido e

imagem. Para nós, o século XXI pede por pessoas que também consigam reconfigurar as noções de som, sentido e imagem nos mais diversos contextos. Esse é o fator de criatividade, influência social e inteligência emocional que se espera e que pode advir do convívio com os mais diferentes tipos de poema possíveis. Isso pelo fato de que ser capaz de compreender poemas é, também, ser capaz de associar os sons, os sentidos e as imagens poéticas àquilo que cada um de nós vive, viveu e é capaz de viver em si. Mas também ser capaz de perceber que o que nunca se viveu pode perfeitamente ser vivido por outro alguém, tal qual na leitura do “velhinho” do poema *O último café*.

Tal capacidade cognitiva, que entendemos como o ponto de encontro entre a leitura poética e a inteligência emocional, só é possível de ser plenamente trabalhada e desenvolvida se conseguirmos compreender que “a linguagem pode ser usada não só para narrar ou descrever algo, mas também para realizar algo.” (TERRA, 2014, p.20; AUSTIN, 1970).

### TÁTICA E PRÁTICA

Quando Candido insere a literatura no rol das necessidades básicas humanas, tendo em vista que ela “confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 1995, p.243), ele demonstra que a modalidade linguístico-pragmática da ficção tem o poder de nos fazer viver e de nos fazer ver-nos – e aos outros – vivendo.

Dessa maneira, a fim de apontarmos para um modelo prático do que teoricamente apontamos, demonstremos uma leitura poética com o potencial de desenvolver a inteligência emocional. Tomemos como exemplo o poema *Sempre animal*, publicado no livro *Fuori di chiave* (1912) de Pirandello:

#### **Sempre animal**

Sem fazer nada, um leão é um leão:  
e um pobre homem deve enfrentar a morte  
para ter a honra de ser comparado  
com aquele animal que, sem esforço, é forte.

De grandes pensamentos a alma infeliz  
nutre-se, até que se eleva a excelsos lugares.  
Um grande prêmio lhe aguarda. Então se diz  
que verdadeiramente você é uma águia.

Desate uma suabilíssima harmonia,

a sua dor intensa e ardente,  
faça disso uma sublime poesia.  
e lhe dirão que você é um rouxinol.

Mas, finalmente, para não ser um animal  
o que deve fazer o homem? não fazer nada?  
Não ter nem angústia nem irritação?  
Se assim o fizer, de burro lhe chamarão.  
(PIRANDELLO, 1991, p.233 – tradução nossa).

No poema em questão, seguindo os pressupostos de Candido (1995a, 1996) e Eliot (1991), ganham relevância o *sentido* e as *imagens* que as palavras possuem dentro do texto, enquanto o *som* fica em segundo plano. A análise poética revela que o eu lírico parece observar a natureza e tirar conclusões que dizem respeito ao *ser e estar no mundo* humano. Assim, a cada vez que um ser humano consegue ultrapassar a *linha média* dos mesmos de sua espécie, o senso comum já o compara a algum animal. Por conseguinte, o sujeito que enfrenta a morte é como um leão, aquele que eleva os tristes pensamentos a um lugar excelso é como uma águia, o que transforma a *dor de viver* em harmonia (o poeta) é como um rouxinol e, por fim, aquele que busca fugir das dores humanas nada mais é do que um burro. Em outras palavras, o poema nos faz constituir a inteligência emocional de perceber que o *mal de viver* é inerente ao próprio viver, resultante da oposição entre as forças da natureza e da razão.

O poema, então, contribui com nossa “capacidade de refletir sobre emoções e controlá-las para promover o crescimento emocional e intelectual” (MAYER; SALOVEY, 1997, p.5). Mas em que sentido isso acontece? A resposta é que ele o faz demonstrando a necessidade de se colocar em xeque a crença absoluta na racionalidade humana. O fator racionalidade, principal responsável pela distinção do *animal* ser humano dos outros animais, é também aquele que nos dá a *consciência* de nossa existência. Assim, o “leão”, a “águia”, o “rouxinol” ou mesmo o “burro”, por exemplo, não possuem consciência e, por isso, são livres. O paradoxo, no entanto, é que essa liberdade não lhes permite escolher quais trajetórias desejam seguir, pois se movem fundamentalmente pelos instintos.

O trabalho de aprender os conteúdos emocionais, como se vê, depende da capacidade do leitor de perceber as imagens e as metáforas textuais, o que pode ser ensinado através de repetições e de leituras compartilhadas (REDDAN; WAGER; SCHILLER, 2018). Contudo,

qualquer conteúdo que seja veiculado textualmente necessita de uma forma. Neste caso, bem relevante é a estruturação dos terceiros versos de cada estrofe, que contêm uma espécie de chave interpretativa do texto. Isso se dá pela irônica adjetivação que ocorre nas passagens “*honra de ser comparado*”, “*grande prêmio*”, e “*sublime poesia*”. O ápice do “sentimento do contrário” (PIRANDELLO, 1999), no entanto, fica na última estrofe com a explicitação da necessidade de fugir dessa estranha honra de ser como os animais, que faz com que o ser humano não seja agente, mas sim, paciente em sua própria vida. Ou seja, não querer “ter nem angústia nem irritação”, apesar de ser o caminho mais fácil, apenas demonstra covardia e incapacidade intelectual. A associação metafórica com o “burro”, neste caso, esclarece a ironia, pois remete a um comportamento teimoso, bobo e ignorante: o típico comportamento humano quando este foge aos dilemas intrínsecos à existência.

É interessante notar o ponto de vista existencialista que escapa do poema, pois toda escolha humana sempre entra em conflito com o seu contrário, isto é, ao se escolher um caminho sempre há a possibilidade de se escolher outro qualquer, ou mesmo nenhum. “Com efeito, não há dos nossos atos um sequer que, ao criar o homem que desejamos ser, não crie ao mesmo tempo uma imagem do homem como julgamos que deve ser.” (SARTRE, 1970, p.26). Por isso é que um dos aspectos da inteligência emocional que pode ser trabalhado em um poema como este é compreender que nossa existência não é algo individual, mas que tem desdobramentos em toda a humanidade. Isso demonstra que as escolhas individuais entram em conflito, necessariamente, com todas as escolhas das outras pessoas que habitam o mundo. Ter consciência dessa condição humana, desse aspecto da vida, é fundamental para desenvolver criatividade, originalidade e iniciativa; liderança e influência social; flexibilidade cognitiva e concepção de ideias; e inteligência emocional da forma mais segura possível.

No poema *Sempre animal*, a falta dessas habilidades é o motivo do julgamento de “burro”. No caso, quando o ser humano desejar fugir de todas as tristezas, melancolias, irritações e “das particularidades, alegres ou tristes [...] pelas quais nós somos nós mesmos” (PIRANDELLO, 2002, p.264) perde de novo sua condição humana e passa a ser pejorativamente chamado de “burro” por aqueles que julgam sua ação. “Burro”, nestes termos, é o ser que abdica das possibilidades de construir a própria existência, isto é, aquele que estando nu e podendo

escolher tantas roupas quantas fossem possíveis escolheu apenas um tipo e, portanto, não compreendeu o *jogo de máscaras sociais* em que estamos inseridos ainda hoje. Nas palavras do próprio Pirandello, quando define o humorismo, “‘O homem é um animal vestido [...]’”. E o vestuário compõe também, compõe e esconde: duas coisas que o humorismo não pode suportar.” (PIRANDELLO, 1999, p.176).

Enfim, como a leitura estrutural e semântica do poema demonstrou-nos, a inteligência emocional, com sua capacidade de regular emoções para promover o desenvolvimento e o bem-estar emocional e intelectual (MAYER; SALOVEY, 1997), impele-nos a existir resistindo ao *mal de viver*. A escrita pirandelliana, dessa forma, através do questionamento da esperança vã permite que dialeticamente seja construída uma visão analítica da própria vida. Esse procedimento de pensar a si mesmo e tentar compreender seu lugar no mundo é o que move cada um de nós a tentar encontrar respostas criativas aos problemas motivados pelas novas organizações sociais que se sucedem, mas também aos mesmos problemas que sempre afetaram a humanidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por certo, a leitura de poemas como os de Pirandello, que aqui apresentamos, é uma leitura que se apoia nos opostos como forma de revelar o ser humano. Como já afirmamos, a poesia em geral não apenas combate o mundo, mas o revela aos olhos de quem *não* o vê. Com esses exemplos e essas discussões, esperamos ter demonstrado um caminho que pode – e deve – continuar a ser trilhado nas investigações acerca da poesia servindo como mediadora do entendimento da inteligência emocional como fundadora de uma concepção humana redimensionada dentro das exigências daquilo que a economia vem compreendendo como fundamento do mundo do trabalho.

Portanto, a capacidade de identificar emoções, decodificá-las, entender seus significados e conhecer suas causas e efeitos, atributos essenciais do que a ciência vem compreendendo como inteligência emocional, ganha um excelente aliado no poema, mais precisamente no trabalho de leitura de textos poéticos, que passam de *inúteis* adornos para linguagem que *cria* sujeitos. Uma sociedade em que as práticas *inúteis*, como as da poesia ou da filosofia, por exemplo,

sejam valorizadas positivamente, terá oportunidades de estabelecer paradigmas que respeitem objetivos concretos, como os parâmetros definidos pelo Fórum Econômico Mundial, sem precisar fugir das abstrações fabuladoras.

Acreditamos fortemente que os elementos crítico-analíticos demonstrados neste artigo já são suficientes para que se possa repensar, ao menos em alguns aspectos, o papel da leitura de poesia dentro de sociedades marcadamente governadas pelo saber técnico-matemático. Não obstante, descobertas recentes da neurociência, como as divulgadas no artigo de Reddan, Wager e Schiller, *Attenuating Neural Threat Expression with Imagination* (2018), corroboram nosso ponto de vista e enfraquecem consideravelmente qualquer argumento cético. No artigo em questão, os autores comprovam a eficácia da imaginação, como realidade neurológica, na reorganização do cérebro, a fim de reverter ansiedades, fobias e medos profundos. Essa plasticidade cerebral – medida usando ressonância magnética funcional (fMRI) –, capaz de modificar a estrutura da realidade dos sujeitos, foi conseguida através da capacidade de “aprender” e de “desaprender” através de mecanismos de percepção e associação (REDDAN; WAGER; SCHILLER, 2018, p.1001-1003), ou seja, através da imaginação. Para nós, uma das melhores formas de construir a capacidade imaginativa é, como buscamos demonstrar, justamente a leitura de poesia a partir dos sons, dos sentidos e das imagens que a constituem.

Assim, se almejamos uma sociedade em que as soluções para os problemas da existência sejam soluções efetivas e criativas, não podemos esperar que elas (as soluções) trilhem por caminhos já traçados, mas sim, que abram novas possibilidades, as quais, num primeiro momento, podem até soar absurdas, mas efetivamente contribuem para a flexibilidade cognitiva, o desenvolvimento da criatividade, a liderança e a influência social e, finalmente, a inteligência emocional. É desse fator que escapa o paradoxo da utilidade/ inutilidade, já que uma pressupõe a outra e qualquer delas que seja apagada implica a perda de ao menos metade das possibilidades de realização humana, o que, certamente, não é um *valor* positivo para a sociedade de mercado dentro da qual nos inserimos.

#### REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. *Notas de Literatura I*. Trad. Jorge M. B. de Andrade. São Paulo: Duas cidades; Ed. 34, 2003.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

ARANHA, Maria Lúcia de A.; MARTINS, Maria Helena P. *Filosofando: Introdução à filosofia*. 3ª ed. revista. São Paulo: Moderna, 2003.

AUSTIN, John L. *Philosophical Papers*. 2ª ed. Eds. J. O. Urmson and G. J. Warnock. London: Oxford University Press; Clarendon Press, 1970.

BOSI, Alfredo. “A poesia de Pirandello”. *Revista de Letras*, 56(2), 15-20, 2016. In: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/letras/article/view/11371>>. Acesso em: 05 de Novembro de 2019.

CORTELLA, Mário Sergio; DIMENSTEIN, Gilberto. *A Era da Curadoria: o que importa é saber o que importa!*: Educação e formação de pessoas em tempos velozes. Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2015.

CANDIDO, Antonio *O estudo analítico do poema*. São Paulo: Humanistas/ FFLCH/ USP, 1996.

\_\_\_\_\_. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. 3ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

\_\_\_\_\_. *Na sala de aula: caderno de análise literária*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1995a.

DIAS, Maria Heloísa Martins; PITERI, Sônia Helena de Oliveira Raymundo (Org.). *A literatura do Outro e os Outros da literatura*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. In: <<http://books.scielo.org/id/3mxq8>>. Acesso em: 09 de Janeiro de 2018.

ELIOT, Thomas S. *De poesia e de poetas*. Trad. e prólogo Ivan Junqueira. São Paulo: Brasiliense, 1991. In: <[https://prioste2015.files.wordpress.com/2015/04/tl2\\_eliot.pdf](https://prioste2015.files.wordpress.com/2015/04/tl2_eliot.pdf)> Acesso em: 09 de Janeiro de 2018.

WORLD ECONOMIC FORUM. “Preparing the future workforce”. In: *The Future of Jobs Report*. Geneva: World Economic Forum, p.1-32, 2018. In: <[http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2018.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf)>. Acesso em: 05 de Novembro de 2019.

GOLEMAN, Daniel. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.

GRAY, Alex. *The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution*, 2016. In: <<https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>>. Acesso em: 09 de Janeiro de 2018.

HUSSERL, Edmund. *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica: Vol.1 Libro primo: Introduzione generale alla fenomenologia pura*. Trad. Enrico Filippini. Torino: Einaudi, 1965.

MAYER, John D.; SALOVEY, Peter. “What is emotional intelligence?”. In: SALOVEY, Peter; SLUYTER, David D. (Eds.). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books, p.3-31, 1997. In: [http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/02/pub219\\_Mayer\\_Salovey\\_1997.pdf](http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/02/pub219_Mayer_Salovey_1997.pdf). Acesso em: 28 de Outubro de 2019.

MAYER, John D., SALOVEY, Peter & CARUSO, David R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) user's manual*. Toronto, Canada: MHS.

MAYER, John D., SALOVEY, Peter & CARUSO, David R. (2004). “A further consideration of the issues of emotional intelligence”. *Psychological Inquiry*,



15(3), p. 249-255. In: <[http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/01/pub59\\_MayerSalovey2004\\_FurtherConsideration.pdf](http://ei.yale.edu/wp-content/uploads/2014/01/pub59_MayerSalovey2004_FurtherConsideration.pdf)>. Acesso em: 05 de Novembro de 2019.

PAZ, Octavio. *O Arco e a lira*. Trad. Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PEIRCE, Charles S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1977.

PIRANDELLO, Luigi . *O falecido Mattia Pascal; Seis personagens à procura de um autor*. Trad. Fernando Correa Fonseca. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 2002.

\_\_\_\_\_. O humorismo. In: GUINSBURG, Jacó (Org.). *Pirandello: do teatro no teatro*. Trad. Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1999.

\_\_\_\_\_. *Tutte le poesie*. Introduzione di Francesco Nicolosi. Milano: Mondadori, 1991.

REDDAN, Marianne C.; WAGER, Tor D.; SCHILLER, Daniela. “Attenuation Neural Threat Expression with Imagination”. *Neuron*, 100, p.994-1005, 2018. In: <<http://www.appliedmarianne.com/reddanetal2018.html>>. Acesso em: 05 de Novembro de 2019.

RICOEUR, Paul. *O si-mesmo como um outro*. Trad. Luci Moreira Cesar. Campinas: Papirus, 1991.

SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica*. Trad. Paulo Perdigão. 13ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. *O existencialismo é um humanismo*. Trad. e notas Vergílio Ferreira. 3ª ed. Lisboa: Presença, 1970.

SCHAFF, Adam. *Introdução à semântica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

SILVA, Valmir Luis Saldanha da. *O mal de viver na poesia de Luigi Pirandello*. 2016. 138f. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – UNESP, FCLAr. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/141530>. Acesso em 01 de Novembro de 2019.

TERRA, Ernani. *A leitura do texto literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

WOYCIEKOSKI, Carla; HUTZ, Claudio Simon. “Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias”. In: *Psicologia: Reflexão e Crítica*. 22(1), 2009. In: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722009000100002#back](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722009000100002#back)>. Acesso em 01 de Novembro de 2019.

Recebido em 10 Set 2019 | Aprovado em 02 Nov 2019

Valmir Luis Saldanha da SILVA

Prof. de Língua Portuguesa do IFSP – Campos do Jordão, doutorando em Estudos Literários pela UNESP – Araraquara, membro do grupo de estudos LLE (Linguagem, Literatura e Educação) – IFSP. E-mail: [professorvalmirluis@gmail.com](mailto:professorvalmirluis@gmail.com); [valmir.saldanha@ifsp.edu.br](mailto:valmir.saldanha@ifsp.edu.br).

## O HAICAI DE PAULO LEMINSKI COMO RECURSO NO ENSINO DA LITERATURA

Sérgio Roberto MASSAGLI  
Maiara Cristina MARAFON

### RESUMO

Considerando os problemas encontrados ao tentar inserir o aluno na cultura literária, este artigo reflete sobre a importância de se trabalhar o haikai de Paulo Leminski no ensino de literatura nas aulas de Língua Portuguesa como estratégia, visando cultivar o gosto pela leitura literária nos jovens leitores. Para tanto, investiga-se a postura que o professor pode adotar em sala de aula em relação ao aluno, bem como a importância dessa postura na constituição de sua subjetividade como leitor, tendo em vista a importância do texto literário como fator de humanização e de desenvolvimento da sensibilidade, da imaginação e do pensamento crítico. Mapeia-se também as origens do gênero no Japão, passando pela sua introdução no Brasil até chegar ao estilo de Paulo Leminski. Por fim, são analisados alguns de seus haicais para demonstrar como esse gênero breve pode ser usado para se trabalhar a literatura no ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Paulo Leminski; haikai; ensino de literatura; letramento literário.

### PAULO LEMINSKI'S HAIKU AS A TEACHING TOOL IN LITERARY READING CLASSES

#### ABSTRACT

Considering problems found in inserting students in literary culture, this article reflects on the importance of working Paulo Leminski's haiku in literary reading classes as a strategy to cultivate the taste for literary reading in young readers. Therefore, it investigates the attitude regarding students teachers could adopt in the classroom, as well as how this attitude can affect in the constitution of their subjectivity as readers, taking into account the importance of the literary text as a factor of humanization and development of sensitivity, imagination and critical thinking. A brief survey of the origins of the genre in Japan was made, in order to map from its origins in Japan to its introduction in Brazil, until reaching the style of Paulo Leminski. Finally, some Leminsk's haikus are analysed to demonstrate how this brief genre can be used to work in literary reading classes.

**KEYWORDS:** Paulo Leminski; haiku; teaching of literature; literary literacy.

### EL HAIKU DE PAULO LEMINSKI COMO HERRAMIENTA DE ENSEÑANZA EN CLASES DE LITERATURA.

#### RESUMEN

Considerando los problemas encontrados al insertar estudiantes en la cultura literaria, este artículo reflexiona sobre la importancia de trabajar el haiku de Paulo Leminski en las clases de lectura literaria como una estrategia para cultivar el gusto por la lectura literaria en lectores jóvenes. Por lo tanto, investiga la actitud con respecto a los estudiantes que los maestros pueden adoptar en el aula, así como también cómo esta actitud puede afectar la constitución de su subjetividad como lectores, teniendo en cuenta la importancia del texto literario como factor de humanización y desarrollo de la sensibilidad, imaginación y pensamiento crítico. Se realizó una breve encuesta sobre los orígenes del género en Japón, con el fin de mapear desde sus orígenes en Japón hasta su introducción en Brasil, llegando finalmente el estilo de Paulo Leminski. Finalmente, se analizan algunos haikus de Leminsk para demostrar cómo se puede utilizar este breve género para trabajar en clases de lectura literaria.

**PALABRAS CLAVE:** Paulo Leminski; haiku; enseñanza de la literatura; alfabetización literaria.



da palavra

VOL.16|N.2|DEZ.2019

ISSN 1415-7950

## INTRODUÇÃO

Um dos problemas que se apresenta no ensino de Língua Portuguesa é a dificuldade de inserir o aluno na cultura letrada, de modo que ele possa se apropriar de textos literários por meio da experiência estética, considerando especialmente os textos do gênero lírico. No que tange à leitura de poesia, o desafio na formação do leitor se avulta devido aos recursos um tanto quanto complexos inerentes a sua linguagem, como a ambiguidade, o abstrato, o inacabado, etc. Por outro lado, a baixa frequência na leitura de textos poéticos na escola e o pouco espaço na literatura contemporânea, como se pode perceber a partir de uma rápida pesquisa nas estantes das livrarias ou nas listas dos livros mais vendidos, apontam para uma marginalização da poesia.

A leitura literária no espaço escolar tem tido cada vez mais seu espaço diminuído ou fragmentado, como, por exemplo, ao considerá-la como apenas mais uma dentre as inúmeras práticas discursivas, ou como mera ilustração/pretexto para outros conteúdos, ou ainda ao se substituir a leitura de obras completas, o que contribuiria para uma ampla experiência literária, por resumos ou compilações destas obras. Daí a necessidade de se investir no letramento literário, como preconizam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio:

Contrariamente ao que ocorreu com a alfabetização, que se vem ampliando cada vez mais, a leitura de Literatura tem-se tornado cada vez mais rarefeita no âmbito escolar, como bem observou Regina Zilberman (2003, p. 258), seja porque diluída em meio aos vários tipos de discurso ou de textos, seja porque tem sido substituída por resumos, compilações, etc. 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 (BRASIL, 2006, p. 55).

Além disso, quando a prática em sala de aula tem o poema como o objeto de ensino, o que se vê é um trabalho que tem como foco as questões gramaticais de um ensino tradicional e a escolarização inadequada da poesia, utilizada somente como fins didáticos, tendo como efeito indesejado o afastamento dos jovens leitores em relação a esse gênero.

Estudada, lida e “praticada” [...] a poesia na escola tem tido pouco a oferecer para seus leitores, que dificilmente conseguem perceber suas particularidades. Os aspectos de ludicidade, de sonoridade tão típicos desse tipo de texto passam quase despercebidos durante a execução

dessas atividades, que têm mais servido para distanciar o leitor dos poemas do que fazê-lo distrair-se e evadir-se através deles (ZAPPONE, 2010, p. 152).

Por isso, torna-se imprescindível, para o aluno, vivenciar a experiência estética por meio da poesia, dentro de uma perspectiva que ao mesmo tempo valorize a autonomia do texto poético enquanto objeto lúdico fechado em si mesmo e a sua transitividade com o mundo, uma vez que mediante o contato com o texto poético ele tem a chance de experimentar a sensação de estranhamento, a qual, por sua vez, proporciona um aguçamento de sua sensibilidade e contribui para ampliar sua visão de mundo. Assim fazendo, a elevação do nível de abstração e das exigências das competências leitoras proporciona um processo contínuo e dinâmico de realização de significados em que o prazer de ler reencontra o seu sentido social.

### **O LUGAR DO LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PAPEL DO PROFESSOR**

A leitura é um importante meio pelo qual o sujeito reconhece, interpreta e compreende o mundo, podendo ser entendida a partir de três perspectivas que se interpenetram, como: habilidade fundante do ser humano; como prática social; e como ato de co-produção de textos (DELL'ISOLA, 1994). Ela é indispensável para a construção dos sentidos, é o momento em que o leitor entabula um jogo de significados com o texto. Portanto, para que esse diálogo se estabeleça, é preciso que haja uma interação entre o leitor e o texto. Na leitura de textos não literários (em que pese a dificuldade em definir o que seja a literariedade de um texto), essa interação se esgota quase sempre no plano do significado, isto é, do *que* o texto quer dizer. A literatura, entretanto, é uma arte que leva à fruição estética, uma vez que ela possui um tipo de liberdade em que as palavras geram novos significados que se abrem em leque na polissemia dos signos, “tirando a trava do sentido, pondo a leitura em roda livre” (BARTHES, 1988, p. 51) num jogo dialético em que significantes e significados estão umbilicalmente imbricados.

Além disso, juntamente com o prazer estético, ela amplia o sentido ético da existência humana ao alargar os valores culturais do leitor e agir como um meio de humanização do homem. A esse propósito, Antonio Candido entende o desenvolvimento da humanização como um

[...] 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 *apud* BRASIL, 2006, p. 54).

Para Candido, este ato ou efeito de humanizar, que muda o comportamento e atitudes do homem fazendo-o evoluir, compreende a formação ética, o desenvolvimento intelectual e o pensamento crítico. A vivência singular do jovem leitor com o texto propicia que ele não apenas desenvolva sua capacidade intelectual, sendo capaz de interpretar e atualizar os sentidos daquilo que lê na dimensão informativa do significado, mas também na riqueza sensorial do significante, apropriando-se, assim, do texto literário de maneira mais completa. Em outras palavras, ler é mais do que querer saber o *que* um texto diz, é querer saber *como* ele o diz e inclusive querer saber o que ele *não* diz, ou nas palavras de Orlandi (1999, p. 11): “Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente”.

Portanto, nessa interdependência entre conteúdo e forma, compreende-se que o ato da leitura está vinculado tanto à fruição estética, como à cognição e ao senso crítico. A experiência literária se dá pelo contato efetivo com o texto, mais especificamente com a estrutura que o texto literário oferece à contemplação, por meio do uso incomum da linguagem. A experiência obtida com esse duplo movimento entre significante e significado amplia os horizontes de expectativas do leitor, excita sua imaginação, atiça a sua curiosidade, leva-o a desnaturalizar os fatos e proporcionando, enfim, a possibilidade de um tipo de conhecimento que, diferentemente do conhecimento objetivo, não pode ser mensurável.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, encontramos a definição de letramento de Magda Soares: “letramento: estado ou definição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES *apud* BRASIL, 2006, p. 55), o que pressupõe deverem estar a leitura e a escrita incorporadas no dia-a-dia nas práticas sociais, a fim de tornar os alunos leitores e escritores proficientes, tanto dentro, quanto fora do espaço escolar.

A importância de formar leitores competentes se complexifica

dentro de uma concepção de leitura literária que os privilegie como co-participantes do processo criativo da obra literária. Para que haja a produção de sentido do texto, o leitor deve mobilizar, no ato da leitura, suas experiências, as quais, ao inteirar-se com os campos de criação do autor e do texto, poderão gerar possibilidades inesgotáveis de leituras. A respeito dessa concepção de leitor, Jauss, em a *História da Literatura como provocação à teoria literária* (1994), sustenta que “A história da literatura é um processo de recepção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe” (p. 25). Nesta perspectiva, o leitor dialoga com a obra a partir de suas experiências, seja de mundo ou estéticas, cria hipóteses e busca confirmações por meio das suas referências extralinguísticas e dos vestígios deixados pelo autor, para enfim construir um sentido para o seu texto.

Nesse processo há de se considerar que o professor é antes de tudo um leitor. É ele um modelo de leitor para os seus alunos e sua prática de leituras em classe pressupõe um conhecimento da produção literária, bem como saberes teóricos mais específicos que lhe instrumentalizam para realizar e estimular a atividade crítica requerida pela leitura literária. Nesse sentido, Pilati afirma que

Antes de sermos professores (isto é: mediadores de produções de leitura), nosso compromisso é nos comportarmos como exigentes, dedicados e minuciosos críticos literários. A atividade crítica precede a atividade docente e a atravessa no momento do contato com os estudantes (PILATI, 2017, p. 62).

Para que haja um letramento literário satisfatório, a formação e a postura que o professor deve ter, para que favoreça a interação do leitor com a obra nas aulas de Língua Portuguesa, deve estar no centro das reflexões nos cursos de formação, inicial e continuada, dos professores de LP. No artigo *Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor*, Annie Rouxel vê a formação do professor como um momento de reflexão e experimentação. Para ela, “a formação dos professores é frequentemente apresentada como a interface entre a pesquisa e a classe” (2012, p. 21), e completa ainda que é interessante os professores integrarem a pesquisa ao ato didático como “meio de lutar contra o dogmatismo e o aplicacionismo que reificam as práticas, privando-as de sentido” (2012, p. 21).

O professor deve, em sua formação, como leitor, refletir sobre as suas experiências literárias e também a de seus alunos, construindo uma cultura literária através das indagações que venham a surgir destas relações com a literatura. Dar ouvido ao aluno em suas interpretações também está dentre uma das posturas que o professor deve tomar; afinal, é neste momento que ele entra em contato com o conhecimento prévio de mundo do aluno e conhece sua visão, dando importância inclusive às “interpretações divergentes (...) interessantes na medida em que refratam a imagem dos leitores reais, nos informando sobre os obstáculos encontrados”, e não se trata somente de o professor ouvir o aluno, mas também deve haver uma “escuta mútua entre os alunos” (ROUXEL, 2012, p. 21).

Percebe-se, portanto, a importância de o professor investir na leitura de poesia, tendo em vista seu potencial de liberação das faculdades criativas do leitor, pois nos textos do gênero lírico nota-se a predominância dos sentimentos e emoções, e sua leitura inevitavelmente contribui para a constituição da subjetividade do leitor. Em *Teoria da Literatura*, de Vítor Manuel de Aguiar e Silva, lê-se que a poesia é um gênero cujo conteúdo, segundo Hegel (1944):

não é o desenvolvimento de uma acção objectiva alargando-se até os limites do mundo, em toda a sua riqueza, mas o sujeito individual e, por conseguinte, as situações e os objectos particulares, assim como a maneira segundo a qual a alma, com seus juízos subjectivos, as suas alegrias, as suas admirações, as suas dores e as suas sensações, toma consciência de si própria no seio deste conteúdo. (Hegel *apud* AGUIAR E SILVA, 2011, p. 582).

Este gênero literário se distingue do gênero dramático e narrativo (embora, muitas vezes, a eles se misture mediante processos de fusão), principalmente devido ao fato de que não retrata a objetividade e a exterioridade do mundo, nem a interação do homem com este, mas sim o universo subjetivo, com questões voltadas à interioridade do leitor. Nas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, vemos que a literatura, como uma arte, é vista como algo que faz cessar a primazia do trabalho alienado, que só o é para fins lucrativos, e é vista

como um meio de educação da sensibilidade; como meio de atingir um conhecimento tão importante quanto o científico – embora se faça por outros caminhos; como meio de pôr em questão (fazendo-se crítica, pois) o que parece ser ocorrência/decorrência natural; 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 coisificado: esses são alguns dos papéis reservados às artes, de cuja apropriação todos têm direito. Diríamos mesmo que têm mais direito aqueles que têm sido, por um mecanismo ideologicamente perverso, sistematicamente mais expropriados de tantos direitos, entre eles até o de pensar por si mesmos (BRASIL, p. 52 e 53).

Paulino, Walty e Cury (1995) refletem sobre o texto poético e seu lugar na sociedade ocidental, ocupado basicamente com a produção e com a mais valia, na qual a poesia “é coisa para desocupados, loucos ou apaixonados; é para quem vive com a cabeça nas nuvens ou para um tipo especial de homem – o poeta” (PAULINO; WALTY; CURY, 1995 p. 86). Na verdade, essa noção é antiga. Desde Platão, o poeta é visto como alienado, pois não produz para sua sobrevivência, “e é acusado de subversivo porque propõe outras formas de ver o mundo, que não a imposta pelo sistema” (PAULINO; WALTY; CURY, 1995, p. 90).

Leminski, além de poemas, também escreveu ensaios e críticas acerca de diversos temas, e principalmente sobre a literatura/poesia. Em um ensaio de 1986, intitulado *Inutensílio*, o poeta tece uma crítica a nossa sociedade, imersa na pressa e no utilitarismo, em que tudo tem de ser útil, dar lucro – “Tudo tem que ter um pra quê” (LEMINSKI, 1986, p.68). Ele aponta a poesia como uma “in-utilidade”, que tem como função nos dar prazer, e que o ganho, obviamente não material, que ela nos dá é “o surgimento de novos objetos no mundo” (1986, p. 69), os quais enquanto significantes, geram em nós novos significados, nos dá um conhecimento que claramente não pode ser medido, mas que nos capazes de alargar nossas ideias e possibilidades a respeito do mundo. Esse ganho, diferentemente do lucro, tão essencial ao capital, não depende da mais-valia na relação com o trabalho nem tampouco com a racionalidade subjacente à lógica produtiva capitalista.

a vida varia  
o que valia menos  
passa a valer mais  
quando desvaria (LEMINSKI, 1985, p. 79)



## O HAICAI: DA TRADIÇÃO AO ESTILO LEMINSKIANO

Em que pese o fato de ter imigrado para o ocidente há mais de um século e ter experimentado muitas mudanças em sua forma, o haikai clássico japonês tem 17 sílabas, em três versos de 5, 7 e 5 sílabas. Tradicionalmente, no Japão, os haicais eram impressos em uma linha vertical e frequentemente havia uma pintura que o acompanhava. No haikai japonês tradicional não havia rima, nem título. Em sua estrutura apresentava duas partes que se contrapunham. O primeiro verso poderia apresentar uma ideia de oposição ao segundo e terceiro, ou ainda os dois primeiros versos terem um elemento de contraposição ao terceiro. O poema se referia a um momento presente, captando um flagrante da natureza e fazia referência a uma das quatro estações do ano, o que se chama de *kigo*, que pode indicar quando foi escrito, uma vez que o *kigo* representava o momento preciso, a sensação particular que deu origem a uma dada emoção e, permitia criar a característica que envolve e confere significado a uma sensação.

O autor de maior notoriedade nesse gênero na poesia japonesa foi o mestre Matsuo Bashô (1644 – 1694), que desde criança, quando era pajem, compartilhava do apreço pela poesia junto com seu senhor feudal. Bashô foi o poeta mais famoso de seu período, dedicando-se a fazer do haikai uma prática espiritual, na qual se percebe a essência de sua poesia ao prover alguns elementos mínimos, fazendo com que o leitor contemple e interaja diante dos espaços vazios deixados.

Paulo Leminski não foi o iniciador deste gênero poético no Brasil. As primeiras notícias que se tem da poesia japonesa nestas bandas é através de um livro de 1897, chamado *Da França ao Japão*, de Francisco Antônio Almeida, e também com a chegada dos primeiros imigrantes japoneses no início do século XX. Logo em seguida, no decurso do primeiro momento do modernismo brasileiro, uma época de inovação na literatura, Oswald de Andrade publica o livro *Pau Brasil*, em cuja apresentação, feita por Paulo Prado, acontece, segundo Paulo Franchetti, “a história do primeiro momento de assimilação do haikai japonês à literatura brasileira.” (2008, p. 257).

Contudo, o primeiro autor brasileiro a compor haicais foi Afrânio Peixoto, num volume de 1919, intitulado *Trovas populares brasileiras*, no qual assimilou o haikai à trova popular, apresentando-o como um “epigrama lírico”. Além de difundir o haikai em português, o autor também traduziu alguns dos mais significativos haicais de Bashô.

Venceslau de Moraes (1854 – 1929), assim como Afrânio Peixoto, também é considerado como marco inicial da difusão do haicai aqui no Brasil, com seu livro *Relance da alma japonesa*, de 1928.

Quem disseminou o haicai, no entanto, foi Guilherme de Almeida, na década de 1930. Embora modernista, fez o seu haicai mais próximo da sua vertente tradicionalista do começo do século do que propriamente dentro da estética vanguardista. Guilherme de Almeida utilizou, em sua adaptação, duas características formais do haicai: “a distribuição das palavras em três segmentos frasais (que ele identificou ao verso, medido à maneira portuguesa) e a composição por justaposição de duas frases, numa estrutura tópico/comentário” (FRANCHETTI, 2008, p. 261). Criou sua própria forma de fazer haicais, modificando sua estrutura ao acrescentar rimas, principal característica de seus haicais, de forma que os versos de cinco sílabas rimem entre si e, no verso de sete sílabas, a rima fique na segunda e sétima sílaba. Também agregou título aos poemas, fazendo com que perdessem a essência de um haicai, possibilitando até mesmo duas leituras, uma com e outra sem o título.

Na esfera do movimento concretista, destaca-se Pedro Xisto, autor de uma coletânea no volume *Partículas*, de 1984, e também Haroldo de Campos, com traduções de haicais de Bashô que, segundo Franchetti (2008, p. 264) revestiam-se de uma “excessiva ênfase na técnica compositiva e de um descolamento daquilo que constitui e condiciona boa parte da forma mesma do haicai na tradição de Bashô”.

Na esteira de Xisto e Haroldo de Campos, Millôr Fernandes, com uma linguagem satírica, escrevia haicais humorísticos, fazendo uso das rimas. Tem como principal característica compor um dito espirituoso, cuja ironia e coloquialidade são uma regra, ficando próximo da poesia de Oswald de Andrade, agregando aos seus haicais o traço do poema-piada do Modernismo brasileiro.

Estes foram os principais difusores desse gênero no Brasil. Alguns mais tradicionalistas, defensores do conteúdo do haicai, que valorizavam algumas características particulares desse gênero, tais como uma linguagem simples e sem rima, com concisão, condensação e intuição, e a emoção. Outros mais inventivos, incorporando ao modelo tradicional novas características, de modo que atualmente, no Brasil, pode-se dizer que coexistem os haicais tradicionalistas, os de inspiração zen, os de cunho guilhermino, o epigramático e o concretista.

Na década de 1980, Paulo Leminski foi o maior divulgador do haicai no Brasil, mesclando em sua obra influências da contracultura dos anos 1960 (o que deu à sua poesia um tom marginal e rebelde), da geração *beat* norte-americana e também do concretismo brasileiro. Do Concretismo, entretanto, Leminski não absorveu o lado racionalista dessa tendência, mas sim como ele próprio afirmou, extraiu daquele movimento a “loucura que aquilo representa, a ampliação dos espaços da imaginação e das possibilidades de novo dizer, de novo sentir, de novo e mais expressar”. (BONVINCINO, 2004, p. 24). Aliada a estas experiências adquiridas com o concretismo, os haicais de Leminski apresentam características muito peculiares, que vão desde representações de um cotidiano urbano moderno a jogos de linguagem e pensamento associados a um humor ligeiro e inteligente, que evocam características dos poemas-piada de modernistas como Oswald de Andrade.

De acordo com Franchetti (2008), Leminski conseguiu aproximar a experiência poética japonesa ao que os poetas da chamada geração marginal propunham, isto é, uma poesia intimamente ligada ao cotidiano:

o seu haicai representa um momento de espetacular adaptação da forma e do gênero ao português, (...) de vê-lo como um caminho de vida, uma forma de trazer a poesia para dentro do cotidiano, identificando-a à exteriorização elegante e bem-humorada da experiência sensória mais elementar (FRANCHETTI, 2008, p.266).

Outro traço característico dos seus haicais é a auto-reflexividade – frequentemente o tema é o próprio código da poesia. Leminski tinha uma preocupação com o fazer poético e muitos de seus poemas empregam a metalinguagem como recurso para revelar ao leitor essa autorreflexão, pois, para ele, o poeta, na feitura do poema, eleita-se em mostrar ao leitor como as palavras são sedutoras enquanto significantes, isto é, na sua dimensão sensorial. No debate que segue o seu ensaio *Poesia: a paixão da linguagem*, de 1986, Leminski declarou que:

ser poeta é ter nascido com um erro de programação genética que faz com que, em lugar de você usar as palavras para apresentar o sentido delas, você se compraz em ficar mostrando como elas são bonitas, têm um rabinho gostoso, são um tesão de palavra.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Disponível em <https://artepensamento.com.br/item/poesia-a-paixao-da-linguagem/Acesso> em 3 de maio de 2019

aquela que é a característica que mais define o haikai: a sua dimensão imagética. Segundo o poeta:

o haikai valoriza o fragmentário e o ‘insignificante’, o aparentemente banal e o casual, sempre tentando extrair o máximo do significado do mínimo de material, em ultrasegundos de hiper-informação. De imediato, podemos ver em tudo isso os paralelos profundos com a estética fotográfica. Esses traços característicos do haikai podem ser transpostos sem nenhuma dificuldade para a fotografia (LEMINSKI, 1986, p. 115).

O haikai capta o mundo exterior e funciona como um recorte da natureza, assim como a fotografia capta o momento por meio de uma lente objetiva, prescindindo mesmo do olhar humano. Sobre esta relação do haikai com a fotografia, Leminski escreveu que “O mundo que o haikai procura captar é um mundo objetivo, o mundo exterior. Um mundo de coisas onde o eu está quase sempre ausente, sujeito oculto, elidido” (LEMINSKI, 1986, p. 115). O objetivo é capturar a essência do lugar e do momento, a partir do ato contemplativo, dando ênfase na transformação, na dinâmica das cores, nas estações do ano, na união com a natureza, na conciliação do efêmero com o eterno. O efeito final é proporcionado pelo elemento surpresa, que libera a imaginação para o misterioso e o inefável jogo que ocorre na intersecção do familiar e desconhecido.

Percebe-se, enfim, que Leminski, embora tenha extraído do haikai japonês a concisão da forma, nem sempre se manteve nos limites da estética japonesa, ou seja, não se restringiu ao simbolismo objetivo de notação sensorial, restrito ao renovar das estações, mas acrescentou a possibilidade do humor, construído de forma inusitada. Seus haicais apropriaram-se de novas formas de expressão e linguagem, exploram aspectos da palavra como a oralidade, ou apresentam uma visualidade que investe na comunicação com o cotidiano do leitor.

Como completa Barthes (1987, p. 29): “O prazer do texto é esse momento em que meu corpo vai seguir suas próprias ideias – pois meu corpo não tem as mesmas ideias que eu”.

Outros problemas em relação ao ensino do gênero lírico, segundo observa Pilati (2017, p. 23), são: “i) tratá-la como pretexto para discutir conteúdos de outros domínios do conhecimento científico, artístico, teórico ou filosófico; ii) tratá-la como um mero arranjo de técnicas da linguagem poética, que seria de resto refratário ao mundo exterior”

Para Pilati (2017, p. 26), o maior desafio posto é “Pensar como a poesia deixaria de ser coadjuvante de outros conteúdos e contextos e passaria ao protagonismo da ação didática em aulas que têm por objetivo transmitir o conhecimento atinente à literatura de modo específico”, ou seja, o caminho que se deve seguir para o trabalho com a poesia em sala de aula é o de “desescolarizá-la”, deixar de passar para os alunos leituras prontas de poemas. Tornar a poesia a protagonista da aula é o primeiro passo para inserir a poesia em sua real função.

### **O HAICAI LEMINSKIANO COMO INICIAÇÃO AO LETRAMENTO LITERÁRIO NA ESCOLA**

Por trás de uma aparente facilidade, os haicais de Paulo Leminski escondem algo mais complexo, como a autoconsciência do fazer poético, o diálogo intertextual com a tradição (inclusive a oriental), a incorporação radical do coloquial, a técnica de (des)montagem, etc. Tais aspectos demandam um exercício de leitura ao mesmo tempo lúdico e produtivo, pois revelam um autor consciente da materialidade da linguagem e apto a ver o signo linguístico a partir de uma perspectiva dialógica e interativa com outras linguagens. Portanto, é de se esperar que nessa fronteira entre a simplicidade e a complexidade de seus haicais se produza uma leitura que fecunde as dimensões emotiva e cognitiva dos jovens leitores.

Leminski tem uma produção de haicais com temas variados. Sua obra sofreu várias influências, e a análise da construção composicional de alguns haicais, enquanto forma e conteúdo, com o propósito de estudar as possibilidades de se usá-los para as aulas de leitura e produção textuais, torna-se uma excelente estratégia para a iniciação do leitor na leitura do gênero lírico.

A título de demonstração do potencial de leitura que essa forma poemática mínima pode ter em uma aula, e a fim de revelar as possibilidades de leitura e as estratégias de produção de sentidos que podem ser desencadeadas a partir do cotejamento dos níveis da expressão e do conteúdo, serão examinados a seguir dois haicais do poeta-samurai.

Neste primeiro haicai, que se encontra na seção Desarranjos florais, de *Distraídos venceremos*, podemos perceber a existência de um *kigo*, a lua, que é um elemento simbólico da natureza e, sob

a perspectiva literária, pode também ser entendido como um objeto fonte de inspiração do poeta, que incorpora a beleza, o misticismo, o romantismo, a idealização.

lua à vista  
brilhavas assim  
sobre auschwitz?  
(LEMINSKI, 1995, p. 78).

Ao ler o primeiro verso, “lua à vista”, se é levado, quase que involuntariamente, a relacioná-lo à expressão “terra à vista”, que remete para a situação alvissareira de quem, após muito tempo em alto mar, tem a visão do porto de chegada. Do mesmo modo, neste haicai, o satélite noturno despontando brilhante no céu também pode ser visto como sendo alvissareiro, aprazível e inspirador de amparo e esperança para o eu-lírico que está a contemplá-lo. À maneira do haicai tradicional, está posta no primeiro verso uma situação em relação à qual os dois versos seguintes farão um contraponto.

Diante da beleza do astro e do que seria um instante de contemplação estética e desinteressada, emerge uma inquietação no espírito do poeta. O genocídio dos judeus na Segunda Guerra Mundial promovido por Hitler é lembrado por uma perspectiva não testemunhal do eu-lírico, que se interroga se esta mesma lua que brilha ali para ele, companheira dos poetas e inspiradora de sentimentos líricos, também brilhava em Auschwitz para os prisioneiros da guerra como algo alvissareiro que lhes trouxesse esperança em suas vidas.

O poema sugere que o plano estético não se esgota em si mesmo como deleite puro e auto-satisfação alienante. Antes, a contemplação meditativa do eu lírico o leva a refletir sobre a história. A escolha do autor por Auschwitz, e não por algum outro campo de concentração se deve, talvez, ao fato de que, sendo este o que teve o maior número de extermínios, evoca a lembrança do Holocausto, ato horroroso que contrasta com o brilho da lua. Estas contraposições (outras poderiam emergir) se oferecem como oportunidade de junto com os alunos refletir sobre a natureza, representada na impassibilidade da lua, e a história, com seu chamado à tomada de posição.

A poesia de Paulo Leminski constrói-se sobre uma mescla de artifícios de linguagem que incorpora elementos da alta e da baixa cultura, o que pode se prestar muito bem ao trabalho didático de se construir acessos, passagens, pontes que aproximem o aluno do universo

da literatura, a fim de possibilitar relações entre o seu universo de conhecimentos e seu repertório de leituras com a tradição literária. Leminski, por meio de seus poemas, realiza uma síntese entre, de um lado, o rigor da construção formal, resultante de uma formação erudita e eclética que vai de Bashô aos concretistas, passando por Mallarmé, Pound, Joyce, entre outros, e de outro, a tradição das formas populares, visível na influência melódica da canção popular, dos recursos visuais da publicidade, dos provérbios, trocadilhos, gírias e palavrões do universo coloquial.

Pode-se dizer que sua arte funda-se na ideia do trabalho com a linguagem antes de tudo, mas que também abrange uma gama imensa de interesses da vida cotidiana: do político ao existencial, do humorístico ao amoroso, do circunstancial ao metafísico. Desse modo, a obra de Paulo Leminski ganha um contorno bastante singular que o torna um “poeta-síntese” dos anos 1970, como afirmou Regis Bonvicino em um artigo publicado em um artigo publicado no Jornal Folha de São Paulo, em 1989, dois dias após a sua morte<sup>2</sup>. Tendo vivido no contexto da pós-modernidade, sua identidade literária se dilui num denso amálgama de diferentes culturas, obliterando as oposições binárias tão caras ao pensamento ocidental moderno, como se depreende deste haicai presente em sua obra *La vie em rose*, de 1991:

nu como um grego  
ouço um músico negro  
e me desagrego  
(LEMINSKI, 1991, p. 147)

Na forma extremamente concisa desses três versos, Leminski procede a uma desconstrução do sujeito moderno, num movimento muito afinado com as ideias de algumas perspectivas teóricas que estão na base do pensamento pós-moderno, como as teorias pós-estruturalistas e as pós-coloniais, que passaram a questionar as bases da noção de um sujeito autônomo, coerente, centrado em um ego cogitante do tipo cartesiano, e a desafiar as concepções racionalistas que desde a origem da modernidade predominaram nas formulações sobre o que ou quem é o sujeito na sociedade ocidental.

No haicai acima, a formulação proposta nos dois primeiros versos apontam para a configuração de um sujeito dividido entre duas matrizes de civilização e cultura: a branca e a negra. O verso “nu como um grego” simboliza de maneira muito imagética e

<sup>2</sup> Bonvicino, R. "Morre Leminski, poeta-síntese dos anos 70", In Folha de S. Paulo, 9 de junho de 1989.

paradigmática o homem europeu e branco, como uma figura heráldica do período helênico. Assim, em uma leitura a ser feita com os alunos pode-se, lançando mão de imagens de figuras masculinas daquele período presente em afrescos, objetos, esculturas, construir um modelo de sujeito e de cultura e civilização.

A partir desse modelo, que é o modelo eurocêntrico, pode-se refletir sobre o conflito latente na situação apresentada, quando se introduz segundo o verso: “ouço um músico negro”. Tem-se aí outro modelo, o homem não branco, não europeu, simbolizando por meio da música toda a cultura de origem africana. Sabe-se que historicamente o branco europeu, além de impor sua cultura sobre o negro africano, não parava para ouvi-lo: sua música, literatura, tradições, etc, eram silenciadas devido a sua condição subalterna. Entretanto, no aqui e agora do enunciado do poema, que é o Brasil da década de 1980, esse sujeito branco está nu, o que dá margem a muitas interpretações, como as de exposição, desvelamento, despojamento, entre outras. É comum, inclusive, na modernidade ver associada a ideia de nudez aos sujeitos africanos, e nesse momento professor e alunos podem entregar-se à semiótica de algumas imagens que expuseram e estereotiparam os homens, mulheres e crianças africanas como signos da nudez. Para desconstruir esse estereótipo, seria interessante chamar a atenção para o primeiro verso e refletir sobre a importância do corpo e da nudez para a cultura grega, também valendo-se de imagens de afrescos e estatuárias daquele período.

Finalmente, ao introduzir o último verso, “e me desagrego”, o percurso da leitura pode se concluir com o desmonte, a desconstrução, dos dois modelos, mas, sobretudo, interrogar-se sobre o verbo desagregar, em cuja ação reflexiva o eu lírico se descobre um outro sujeito, não mais grego (aqui seria oportuno chamar a atenção dos alunos para a função do prefixo *des* que dá ao verbo o sentido de deixar de ser grego, num claro jogo de trocadilho), não mais branco, não mais europeu.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em que pese a brevidade das leituras feitas acima, é possível dizer que os haicais de Leminski, a despeito de uma aparente simplicidade, escondem uma riqueza de sentidos que pode desdobrar-se em leque polissêmico. Por se tratar de uma forma concisa de estrutura breve, o haicai presta-se muito bem a um processo indispensável na formação



do leitor: a releitura ou, melhor dizendo no plural, as releituras, que podem ser inúmeras, estimulando, assim, o jovem leitor de poesia a perscrutar o texto em interrogações sucessivas. Afinal, o haicai, por sua brevidade, serve contraditoriamente à leitura sem pressa, permeada por momentos de contemplação diante do texto, como se diante da esfinge estivesse o leitor desafiado à arte da decifração.

Trabalhar com a compreensão sobre o trabalho poético pressupõe o entendimento de que, diferentemente do que acontece com a língua na dimensão pragmática da comunicação, na linguagem poética a validade do familiar do leitor é suspensa e sua participação ativa nos vazios do texto é fundamental para a fruição da experiência estética.

É nesta linha tênue entre a aparente facilidade e a multiplicidade composicional deste autor que situamos o instante em que o leitor vai formar suas perspectivas emocionais e cognitivas. Reafirmando o que foi dito inicialmente, este momento da experiência com a leitura literária é imprescindível e deve acontecer tão cedo quanto possível, de modo que ocorra gradualmente um afloramento da sensibilidade estética do jovem leitor. Assim, por meio da sensação de estranhamento que o texto poético provoca, sua sensibilidade e sua curiosidade se aguçam, seu conhecimento do código linguístico e seu horizonte cultural amplificam-se, contribuindo para a sua humanização.

O professor, como mediador de conteúdos e processos e não mero transmissor, tem um importante papel nesta formação do leitor literário, pois ao interagir com os alunos, tanto a partir de suas próprias experiências literárias como as deles, pode então formar leitores capazes de terem mais opções ao formular seus pensamentos e se posicionarem diante da sociedade na qual estão inseridos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias*. Vol.1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CÂNDIDO, Antonio. *A literatura e a formação do homem*. Ciência e Cultura, v. 24, n. 9, 1972. Disponível em: <https://pt.scribd.com/presentation/291912956/CANDIDO-A-Literatura-e-a-Formacao-Do-Homem>. Acesso em 24 de junho de 2018.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret A interação sujeito-linguagem em leitura. n. 28-30 (1994). *Cadernos de Teoria da Literatura*. UFMG. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/ctli/article/view/10220>. Acesso em 24 de junho de 2018.

FRANCHETTI, Paulo. *O Haicai no Brasil*. Alea Estudos Neolatinos, volume 10, número 2, p.256-269, Julho-Dezembro 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/176297987/o-Haicai-No-Brasil-franchetti>. Acesso em 24 de junho de 2018.

JAUSS, Hans Jauss. *A História da Literatura como provocação à teoria literária*. Tradução de Sérgio Tellowoli. São Paulo: Ática, 1994.

KLEIMAN, Angela. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, jul. 2007. ISSN 1982-2014. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>>. doi:<http://dx.doi.org/10.17058/signo.v32i53.242>. Acesso em: 24 de junho de 2018.

LEMINSKI, Paulo. *Caprichos & Relaxos*. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. *Anseios crípticos*. Curitiba: Editora Barba Ruiva, 1986.

\_\_\_\_\_. *La vie em close*. 1 ed, 6ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense. 1991.

\_\_\_\_\_. *Distraídos Venceremos*. 1 ed, 6ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense. 1995.

\_\_\_\_\_. *Toda Poesia*. São Paulo: Companhia das Letras. 2013.

LEMINSKI, Paulo e BONVINCINO, Régis. Organização de Régis Bonvicino, com a colaboração de Tarso M. de Melo. *Envie meu dicionário: cartas e alguma crítica*. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

ORLANDI, Eni. P. *Discurso e Leitura*. 4ª ed. São Paulo, Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

PILATI, Alexandre. *Poesia na sala de aula: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete. *Teoria da literatura na escola: atualização para professores de I e II graus*. Belo Horizonte: Ed. Lê, 1994.

ROUXEL, Annie. *Mutações epistemológicas e o ensino da literatura: o advento do sujeito leitor*. Tradução de Samira Murad, *Revista Criação & Crítica*, n. 9, p. 13-24, nov. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica>>. Acessado em 07 de dezembro de 2013.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar. *Teoria da Literatura*. Coimbra: Almedina, 2011.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. A leitura de poesia na escola. In: MENEGASSI, Renilson José (Org.) *Leitura e ensino*. 2ª ed. Maringá: Eduem, 2010.

Recebido em 02 Out 2019 | Aprovado em 03 Nov 2019

Sérgio Roberto MASSAGLI

Doutor em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Mestre em Literatura Comparada pela Michigan State University. Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Teoria e Crítica Literária, atuando principalmente nos seguintes temas: intertextualidade, teorias da recepção, literatura, história e memória, e representações do espaço urbano na literatura. E-mail: massagli@hotmail.com

Maiara Cristina MARAFON

Graduada pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS no curso de Licenciatura em Letras - Português e Espanhol. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em ensino de poesia. Foi voluntária no de Projeto de Extensão de Monitoria em Estudos da Língua Espanhola e bolsista no projeto de pesquisa "Vida afora, verso adentro: a aventura leminskiana em Distraídos venceremos". E-mail: maiara.cm@hotmail.com

## ANTROPOLOGIA LITERÁRIA E SEDUÇÃO GENERALIZADA: ARTICULAÇÃO QUE ILUMINA O ENSINO DE LITERATURA

*Larissa Brito dos SANTOS  
Fernando César Bezerra de ANDRADE*

### RESUMO

O presente artigo objetiva articular a Teoria da Sedução Generalizada do psicanalista francês Jean Laplanche e a Antropologia Literária, criada pelo teórico alemão Wolfgang Iser, evidenciando de que forma essa articulação teórica pode gerar benefícios para o ensino de literatura, destacando como os processos de autoevidenciação e emancipação corroboram o ensino-aprendizagem, tornando-o humanizador, a partir das leituras literárias e possibilitando a tradução de material inconsciente, outrora recalçado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura; Ensino; Antropologia Literária; Teoria da Sedução Generalizada.

### **LITERARY ANTHROPOLOGY AND GENERALIZED SEDUCTION: LINK WHO ILLUMINATE THE LITERATURE TEACHING**

### ABSTRACT

*This article pretends to articulate the Theory of Generalized Seduction, creates by the french psychoanalyst Jean Laplanche and the Literary Anthropology, creates by the german theorist Wolfgang Iser, showing how this theoretic articulation is capable to generate benefits to learning of literature, highlighting how the procediments of self-evidenciation and emancipation corroborate to teach-learning, becoming humanizing, by the literary reading and making a traduction of repressed unconcious material possible.*

**KEYWORDS:** Literature; Education; Literary Anthropology; Theory of Generalized Seduction.

### **ANTROPOLOGÍA LITERARIA E LA SEDUCCIÓN GENERALIZADA: ARTICULACIÓN QUE ILUMINA LA ENSEÑANZA DEL LITERATURA**

### RESUMEN

*Este artículo tiene como objetivo articular la Teoría de la seducción generalizada del psicoanalista francés Jean Laplanche y la Antropología literaria, creada por el teórico alemán Wolfgang Iser, mostrando cómo esta articulación teórica puede generar beneficios para la enseñanza de la literatura, destacando cómo los procesos de auto-divulgación y La emancipación corrobora para la enseñanza-aprendizaje, haciéndola humanizante a partir de lecturas literarias y permitiendo la traducción de material inconsciente una vez reprimido.*

**PALABRAS CLAVE:** Literatura; Enseñanza; Antropología Literaria; Teoría de la Seducción Generalizada.



da palavra

VOL.16|N.2|DEZ.2019

ISSN 1415-7950

## INTRODUÇÃO

A articulação aqui apresentada surgiu com o intuito de trazer à baila uma nova proposta para o ensino-aprendizagem da leitura literária, que leve em consideração a leitura como uma atividade de construção de sentidos, envolvendo o leitor e sua subjetividade e sendo, portanto, uma tarefa individual e emancipatória, desde que respeitado o repertório do indivíduo.

Ao mesmo tempo, a aprendizagem da leitura literária, nessa perspectiva, é humanizadora, visto que a literatura proporciona a autoevidenciação quando nos leva a confrontar nossas traduções estéticas – entendidas como formas de explicar, experimentar e sentir a vida através do texto literário – com mensagens enigmáticas há muito recalçadas, produzidas em contextos sedutores, responsáveis pela constituição do psiquismo. Para a Teoria da Sedução Generalizada, é o (des)encontro entre criança e adulto que promove a sedução da primeira pelo segundo, não de caráter pedófilo (esta, sim, patológica), mas de caráter antropológico, no sentido mesmo que Freud (1905/1996) atribuiu à sexualidade inconsciente já na infância.

Segundo Laplanche (1992), essas mensagens, de caráter sexual, implicadas na sedução humanizadora, são esquecidas, mas podem ser, ainda que parcialmente, resgatadas ou inferidas nas produções humanas: em seus conteúdos, especificamente, mas também em suas outras características (como o tipo de código utilizado para sua transmissão), as mensagens impelem, muitas vezes, a traduções posteriores. Traduzir implica em retomar memórias, mas também em recriá-las, ressignificar experiências, de sorte que a própria experiência estética, nessa perspectiva, ganha traços associados à sedução, antropológicamente considerada: excitação, excesso, força, necessidade, típicas da pulsão, por um lado; por outro, códigos de transmissão, mas também de apoio, (re)significação, representações que servem de suporte ao investimento pulsional etc. Seduzir e traduzir a partir do que resta da sedução são movimentos complementares e profundamente imbricados.

Por essa perspectiva, considerando o viés tradutivo próprio à sedução generalizada, a experiência estética com o texto literário é uma ótima ilustração para os processos que, desde Freud (1908/1996), envolvem sublimação, desejo, recalque – no sentido do que as produções culturais, em geral, e as artísticas, em particular, contêm, em seus fundamentos, material sexual inconsciente. Mas, de novo

e simultaneamente, tal experiência estética, quanto mais aberta e polissêmica, também tem o poder de atualizar a sedução e o trauma, de sorte a explicar porque nem toda experiência estética é necessariamente prazerosa, ainda que, sempre, seja significativa, marcante, tendendo para a elaboração psíquica e cultural de quem lê.

Por considerarmos o leitor como parte fundamental do processo de leitura; a atividade literária, uma interação entre o polo artístico e o polo estético; o resultado dessa interação, uma obra plurissignificativa e com uma multiplicidade de sentidos potenciais, prontos para serem concretizados a partir da relação entre o texto e as vivências desse leitor, leva-nos a enxergar benefícios da articulação teórica entre a Antropologia Literária e a Teoria da Sedução Generalizada.

Quando pensamos os problemas enfrentados e os sistemas puramente descritivos, alfarrabísticos, com que a escola tradicionalmente pretende apresentar o conhecimento literário, não nos espantamos em relação ao quanto a literatura seja experimentada com tédio e sem significação pessoal. A proposta aqui apresentada vai de encontro a essa velha prática, apresentando princípios orientadores de um ensino que tende a aumentar bastante as chances para a aprendizagem (e o próprio ensino) da literatura ser(em) carregada(os) de sentidos e produtora(es) de outros novos.

Ensinar e aprender literatura, nesta perspectiva, equivalem a conhecer o mundo através da experiência de criar a obra estética, para a qual o conhecimento sobre a literatura mostra-se, pouco a pouco, instigante e indispensável.

## **ANTROPOLOGIA LITERÁRIA E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LITERATURA**

O ensino de literatura, principalmente na Educação Básica, não pode ser dissociado do ensino de leitura e da concepção de linguagem (ELIAS; KOCH, 2006) tomada pelos docentes da área. Esses aspectos têm sido objeto de estudos e investigações nas últimas décadas, principalmente devido às mudanças na própria concepção de leitura e no processo de compreensão textual:

Vários pesquisadores da área da Linguística e da Educação, preocupados com o baixo desempenho linguístico dos alunos em relação à capacidade de ler e compreender textos, de forma crítica, têm oferecido contribuições relevantes, no sentido de levar o leitor a perceber o texto como um processo ativo e complexo

de construção de conhecimentos, que se configura mediante o jogo interlocutivo entre leitor, texto e autor e as capacidades perceptuais, sociais, linguísticas e discursivas de quem lê, não esquecendo os objetivos do leitor e as condições de produção do texto (ALVES, 2014, p. 71)

Esse baixo desempenho afirmado por Alves ainda é produto de uma concepção de linguagem como expressão do pensamento, em que ler é entendido como tentar compreender o que se passa na mente do autor no momento da escrita, ainda que essa seja uma forma deveras ultrapassada de pensar, já superada pelos teóricos, mas ainda perpetuada nas escolas.

Com o passar dos anos, essa concepção foi alterada e a linguagem passou a ser entendida como um instrumento de comunicação em que, durante a leitura, é considerada unicamente a perspectiva do texto, assim como acreditam os formalistas russos, e grande parte dos estruturalistas até o presente momento.

No entanto, as teorias contemporâneas convergem para uma concepção de linguagem como forma de interação, e a leitura como comunicação entre o autor, o texto e o leitor (ELIAS; KOCH, 2006). Desse modo, podemos finalmente compreender a leitura como um evento sociocomunicativo e um processo de construção de sentidos que não possui significados fechados, únicos, mas sim, aqueles construídos também a partir da experiência de cada leitor em potencial.

Com o intuito de compreender quais os procedimentos ativados na leitura de um texto literário e de que forma essa leitura pode ser ensinada, de forma processual, por meio do sistema educacional de ensino, direcionado a alunos que, muitas vezes, não conhecem a literatura ou não têm o hábito de ler, e qual a melhor forma de avaliar a aprendizagem destes alunos, trazemos à tona conceitos da Antropologia Literária, criada pelo teórico alemão Wolfgang Iser, buscando desvelar os procedimentos envolvidos no ato da leitura e considerando-os para estabelecer um novo olhar sobre o ensino de leitura literária, dessa vez sob a perspectiva iseriana.

A Antropologia Literária, desenvolvida em meados da década de 1960, vê a literatura como uma necessidade humana, estando nessa asserção o seu caráter antropológico. Os processos inconscientes associados à leitura literária parecem se aplicar também ao cotidiano, a partir da ficcionalização, que é o ato de preencher os vazios da existência,

sejam eles ficcionais ou não.

Entretanto, apesar de não ter sido criada com esse propósito, a Antropologia Literária, se integrada ao ensino de literatura, pode trazer-lhe resultados benéficos, haja vista que se considera o papel do leitor como ativo durante o processo de leitura: ele leva consigo todo o seu repertório e suas subjetividades, os quais sabemos ser individuais, únicos.

Os direcionamentos apresentados por Iser e, após o seu falecimento, com o *work in progress*, ampliados para outros contextos e desenvolvidos em outras situações-problema, levaram à criação de um Roteiro Didático Metaprocedimental (RDM), elaborado por um programa de ensino de literatura na Universidade Federal da Paraíba (SANTOS, 2015a). Utilizaram-se os conceitos iserianos para a elaboração de um material que se mostrou capaz de auxiliar o professor no ensino-aprendizagem da leitura literária:

O objetivo do Roteiro Didático Metaprocedimental é subsidiar o professor de literatura no ensino da leitura literária [...], com o intuito de desenvolver qualitativamente o processo de leitura das ficções literárias, emancipando o leitor, que poderá compreender textos cada vez mais complexos (SANTOS, 2015a, p. 13)

Esse material já foi utilizado em sala de aula a partir de uma sequência de atividades com alunos da educação básica, tanto nas séries iniciais, quanto no ensino médio, trazendo resultados satisfatórios, ao ponto de podermos afirmar que o ensino de literatura, via Antropologia Literária, mostra-se eficaz (COSTA; LEIROS, 2016).

Para que essa ponte entre o ensino-aprendizagem de literatura e a Antropologia Literária se estabelecesse, foi feita uma vivência cognoscitiva emocional (com o intuito de preparar os aspectos cognitivos e emocionais do leitor, antecipando um aspecto do texto); a leitura individual e silenciosa; a leitura coletiva; o mapeamento oral; e, por fim, o mapeamento escrito do texto lido, que funcionou como significação, ou seja, uma forma de os leitores relacionarem os acontecimentos vividos no texto e as suas experiências pessoais (COSTA; LEIROS, 2016). Algumas dessas etapas são inspiradas na sequência básica de Rildo Cosson (2012).

Os mapeamentos são uma forma que o professor/mediador tem de, utilizando-se do RDM, guiar os alunos, fazendo com que estes, ao

responderem as perguntas propostas, criem *links* e façam conexões que o auxiliem no processo de produção de sentidos.

Utilizaremos como exemplo um trecho retirado do mapeamento escrito do conto *Diário de Mamãe* (RIBEIRO, 2000), elaborado por José, nome fictício atribuído a um dos estudantes na aplicação do RDM no Ensino Médio:

‘enquanto eu lia, eu me fazia muitos questionamentos como: porque ela não tinha paciência com a própria família? por que ela não gostava de relatar o dia das mães? E entre outros questionamentos, que ao decorrer do texto foram sendo respondidos pouco a pouco’ (COSTA; LEIROS, 2016, p. 33)

Nesse trecho, José, como leitor real, deparou-se com lacunas, os vazios apontados por Iser, e ficcionalizou respostas que pudessem preencher essas indeterminações, a partir do seu repertório. É justamente por isso que a leitura fluiu e fez sentido: não foi o texto que apontou as respostas, mas, sim, as conexões estabelecidas pelo leitor para suprir a sua necessidade de dar sentido ao texto literário, conforme Santos (2015b, p. 2) observa: ‘Com a Antropologia Literária, o ensino de literatura ganha ainda mais relevância, tendo em vista que nós precisamos de tal fingimento e nos empenhamos nos atos de fingir em busca de sentido para tudo que nos é desconhecido’.

Como se vê, quando o indivíduo toma consciência dos processos que permeiam a leitura (ainda que nessa etapa não entrem em voga as nomenclaturas e conceitos), pode então aproveitar-se deles para tornar essa atividade mais proveitosa. Para isso, a mediação do professor é essencial: ele que irá direcionar o aluno para a elaboração e consequentemente a resposta às perguntas que apontarão os conceitos, percorrendo as trilhas que os levam em busca do sentido; logo, com o subsídio da Antropologia Literária, pode-se empreender uma leitura mais proveitosa em termos qualitativos, mas é importante deixar claro que o ensino de literatura e a aplicabilidade da AL por si só, não devem apoiar a leitura literária, mas servir como mediação.

Então, cabe ao docente utilizar-se desses mecanismos a fim de desenvolver construções sequenciais didáticas que explorem os vazios ficcionais para, em seguida, extrapolá-los, mostrando aos alunos que existem diferentes possibilidades de atribuição de sentidos que resultam em diferentes experiências estéticas.



## PSICANÁLISE E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LITERATURA

A relação entre Psicanálise e Educação foi há muito estabelecida pelo próprio Freud (1914/1996), ainda que tenha ficado durante muito tempo inexplorada. Entretanto, as contribuições dessa articulação são muitas, considerando que na prática educativa, as relações professor-aluno e aluno-aluno estão permeadas pelos fenômenos do inconsciente que marcam a convivência escolar: por essa moldura, então, conflitos, violência, relacionamentos amorosos, questões de afetividade, sexualidade, paixões na relação docente-discentes são alguns conteúdos iluminados teoricamente e melhor compreendidos.

Não é possível falar de psicanálise e educação sem falar da relação de transferência da situação pedagógica, apontada por Freud (1913/1974). O discente, vivenciando o Complexo de Édipo em suas relações familiares, ao chegar ao ambiente escolar, tende a retomar (e a redirecionar) a relação construída com os pais e as mães para as professoras e os professores, que assumirão um papel de pai/mãe substitutos. Essa transferência de afetos, que também existe na relação entre analista e analisando, pode trazer à tona sentimentos de amor, a carência afetiva, a agressividade, o confronto, entre outros.

a transferência é um fenômeno onipresente nas relações, logo, quando ela ganha vida na relação professor-aluno, reedita, no presente, os impulsos e fantasias impressas nos primeiros anos de vida, a partir das relações parentais e fraternais que foram determinantes para o sujeito na sua constituição. Na escola, portanto, o professor, a exemplo do analista, e independentemente de sua ação, pode despertar afetos no aluno para além daquilo a que ele próprio tem acesso conscientemente (SANTOS, 2009)

Esses sentimentos gerados no aluno, evidenciados a partir de seus comportamentos, também provocam consequências para docentes: reações inconscientes podem vir à tona, desde momentos de agressividade até uma visível preferência por um indivíduo específico, especialmente ocupando o lugar de um pai ou uma mãe ausentes. A isso, a literatura psicanalítica convencionou chamar por “contratransferência”: o ‘conjunto das reações inconscientes do analista à pessoa do analisando e, mais particularmente, à transferência deste’ (LAPLANCHE; PONTALIS, 1992, p. 126)

Em ambos os casos o processo de ensino-aprendizagem acaba

por se tornar mais difícil, de receber mais resistência por parte do aluno. Caberá ao professor, na difícil relação pedagógica, direcionar esses conflitos para o processo de ensino-aprendizagem na tentativa de estabelecer um redirecionamento dessas pulsões para a sublimação (KUPFER, 1989).

Quando voltamos o olhar para a relação entre literatura e psicanálise, percebemos que esses dois campos já se mostraram articulados em diversos momentos, desde Freud, em seus estudos sobre Dostoievski, até os inúmeros trabalhos acadêmicos contemporâneos que versam sobre essa articulação (KUPFER, 1989; FILLOUX, 2002; MORGADO, 2002; SILVA, 2003; ARCHANGELO, 2004; SPELLER, 2004). Tratando-se do ensino-aprendizagem em literatura, esboçamos a partir desse artigo uma relação com a Teoria da Sedução Generalizada, uma releitura do psicanalista francês Jean Laplanche à Teoria da Sedução Restrita, criada por Freud no fim do século XIX, entre 1895 e 1897).

Na Teoria da Sedução desenvolvida por Freud (1896/1996), posteriormente denominada como restrita, buscava-se compreender os efeitos de uma experiência sexual prematura através da sedução de um adulto perverso. As hipóteses levantadas por Freud não foram capazes de se sustentar, o que o levou ao abandono dessa teoria (FREUD, 1897/1974).

Quase cem anos mais tarde, Jean Laplanche (1988) reformulou a teoria freudiana, afirmando que a sedução, agora entendida antropológicamente, dá-se a partir do confronto entre a criança, as mensagens enigmáticas enviadas pré-conscientemente pelo adulto e a tentativa de traduzi-las (ainda que parcialmente) ou recalá-las. A teoria de Laplanche é generalizada porque, ao entender a sedução como antropológica, supõe o modelo de sedução como característica de um aspecto fundamental nos vínculos próprios à humanização: o excesso pulsional, de natureza sexual, é um conteúdo comum a todos os indivíduos, a partir do que o teórico francês chamou de Situação Antropológica Fundamental.

Ora, a sedução se desenvolve a partir de três fundamentos:

- o aspecto temporal, descrevendo, num primeiro momento, a criança que se depara com as mensagens de caráter sexual enviadas pelo adulto, sem compreendê-las por que não possui o subsídio da linguagem; e o segundo momento em que já é capaz de compreendê-la, mas é

tomado pelo trauma, ao reviver essa memória;

- o aspecto tópico, quando o ego do indivíduo é atacado internamente por tais enigmas e não possui meios de defesa (aliado ao primeiro momento do aspecto temporal): mesmo que já compreenda a necessidade de uma reação, não consegue agir, visto que é tomado pelo trauma; a consequência disso é a defesa, mais ou menos bem-sucedida, a depender do contexto mais geral do psiquismo;
- e o aspecto tradutivo, que consiste na relação entre o primeiro e o segundo momento, em que o indivíduo precisa traduzir (ainda que parcialmente) essa mensagem e integrá-la no seu eu, ou recalá-la, produzindo material inconsciente.

A tradução do material inconsciente remete, quase sempre, ao sujeito e à sua autotradução: ao tentar explicar o enigma, explica-se, como na lenda de Édipo. Isso, porém, requer o auxílio dos códigos da cultura, fazendo com que, na melhor das hipóteses, o indivíduo seja confrontado com as mensagens enigmáticas de caráter sexual através da experiência estética.

É por essa via que a Teoria da Sedução Generalizada se alia ao ensino-aprendizagem de literatura, possibilitando a emancipação do sujeito leitor. A literatura, assim como outras formas de arte, pode também exercer o papel atribuído ao adulto, emitindo mensagens enigmáticas para posterior tradução. Em ambos os casos o leitor se confrontará com vestígios de sua sexualidade infantil e ativará procedimentos inconscientes que poderão levá-lo à autotradução desses enigmas sexuais.

A literatura, nesse contexto, exerce o papel de um agente de humanização, possibilitando um avanço cognitivo, emocional e psíquico, principalmente porque contribui para a decifração de materiais inconscientes que promovem a autotradução. Esse é um dos motivos pelos quais nos confrontamos com tantos sentimentos durante a leitura literária: quando lemos, deparamo-nos com nós mesmos, nossas pré-disposições, nossos anseios, nossas dificuldades. É também por isso que, muitas vezes, abandonamos a leitura de um livro: ainda não estamos prontos para acarear aquele aspecto, material de nosso inconsciente.

## COMO A TSG E A AL PODEM AUXILIAR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LITERATURA?

As teorias aqui apresentadas convergem em vários aspectos, entre eles um epistemologicamente de peso, que serve como premissa comum: ambas presumem o caráter antropológico de seus fenômenos. Ao fazê-lo assim, elas não apenas tomam como universal a experiência de que partem para estruturar suas teorias (e as condições de sua ocorrência), como também a afirmam como necessária à humanização – seja da perspectiva da formação (e funcionamento) do psiquismo, como quer a Teoria da Sedução Generalizada, seja daquela da emancipação do leitor, como afirma a Antropologia Literária. No caso desta última teoria, destaca-se haver uma necessidade humana que objetiva preencher as lacunas presentes nas artes e no cotidiano. Na Teoria da Sedução Generalizada, um confronto entre sistemas psíquicos que gera conteúdos sexuais recalcados, necessários para a formação do inconsciente do indivíduo.

Na literatura, em específico, deparamo-nos com vazios e indeterminações textuais que provocam o psiquismo a preenchê-los e que podem resultar numa rememoração das mensagens enigmáticas de teor sexual vivenciadas na infância, corroborando o processo de humanização. Ademais, sem depender da rememoração consciente, a leitura de ficção promove sempre o processo de elaboração psíquica, ao invocar a identificação com a (ou o distanciamento da) narrativa. Desse modo, a literatura ficcional tende a mobilizar sentimentos, representações e desejos que atravessam a subjetividade de quem lê e é por eles atravessada.

Esse processo é denominado pela Antropologia Literária, quando preenchemos os vazios textuais, como ficcionalização: nele, a experiência estética indica o envolvimento do leitor num nível de participação sobre a obra que nos permite depararmos com o aspecto temporal inerente ao psiquismo: como no processo de sedução generalizada, o psiquismo reclama dois tempos – aquele próprio ao de episódios sedutores (na infância, por exemplo), entendido como o primeiro momento, o da sedução propriamente dita; e os que se lhe sucedem como tempo segundo na cronologia, em que realizamos uma tradução parcial do material inconsciente.

Cabe destacar que a teoria psicanalítica afirma, para os

processos psíquicos inconscientes, a retroversão da flecha temporal (LAPLANCHE, 2006): com isso, não só o que veio antes – a sedução, no caso da formação do psiquismo, e o repertório do leitor real, assim como a estrutura textual (o leitor implícito), no caso da leitura –, mas o que vem depois (o ato de significação, no caso do psiquismo, e a experiência estética, no caso da leitura) podem influenciar o processo de ler. A leitura é marcada pelas condições que a promovem, mas é capaz de alterá-las – o que remete, em última instância, à emancipação do leitor, nos termos da Antropologia Literária. Quem lê pode ver-se modificado, inclusive, em seus fundamentos estético-antropológicos, a depender da força da experiência estética!

Por isso mesmo, as mais diversas sensações que são experimentadas a partir dessa experiência - felicidade, tristeza, surpresa, negação, ansiedade etc. - dizem muito sobre o sujeito leitor e o seu respectivo repertório individual, visto que

a referida teoria mostra como a ficcionalização está presente no nosso dia-a-dia e faz com que experimentemos situações que só são plausíveis a partir da arte, que, com o pacto ficcional devidamente assinado, nos provocam emoções de alegria e tristeza, nos moldes da vida real. (SANTOS, 2015a, p. 32)

Essas situações são experimentadas, porém nem sempre compreendidas, pois por diversas vezes podem trazer à tona mensagens que há muito aguardavam por ser traduzidas. Esse é um dos fatores que confirmam a multiplicidade de sentidos presentes nesse tipo de texto, visto que cada indivíduo passou por experiências e episódios de sedução diferentes e que caucionarão também uma diversidade de conteúdos a serem decifrados.

Esses processos, que explicitam o caráter transformador da literatura, quando concretizados, propiciam um salto qualitativo - tanto cognitivo quanto emocional - proporcionando a emancipação do leitor real, que se torna capaz de ler e compreender textos cada vez mais complexos e amplia o seu repertório textual. Essa avultação permite que outras mensagens enigmáticas sejam traduzidas e, conseqüentemente, amplia o autoconhecimento decorrente desse processo.

Ora, a possibilidade de se confrontar negativamente com algum aspecto do texto literário também é significativa, considerando

a articulação teórica aqui evidenciada. Caso o indivíduo se depare com conteúdos que ainda não é capaz de traduzir ou que estão recalcados, pode haver uma negação maciça, que levará até mesmo ao abandono da leitura. Nesse caso, o material inconsciente ainda não está pronto para ser traduzido. Com a ampliação constante do repertório, é possível que, em outro momento, essa leitura seja reformulada e se torne passível de tradução.

Pensando no processo de ensino-aprendizagem de literatura, depreende-se: tal articulação teórica contribuirá para uma melhor compreensão das subjetividades presentes no texto por parte do aluno, que vivenciará a experiência estética e, concomitantemente, se emancipará e se autotraduzirá. Sendo assim, a literatura deixa de se configurar como mero diletantismo, como pensam alguns, e apresenta-se como agente modificador da realidade individual, subjetiva e mesmo intersubjetiva.

Além disso, o aumento qualitativo (tanto cognitiva quanto emocionalmente) no nível de leitura repercute na criticidade do indivíduo, que será capaz de compreender melhor não apenas textos com complexidades progressivamente maiores, mas também a própria realidade no qual está inserido.

Portanto, para um melhor aproveitamento da mediação exercida pelo docente em uma atividade tão particular e individual quanto a experimentação da arte, especificamente da literatura, a partir da articulação entre as teorias supracitadas (SANTOS, 2017), indicamos, a seguir, algumas estratégias que poderão ser adotadas, considerando as dificuldades do ensino de literatura em sala de aula.

É necessário que o professor de literatura compreenda a diversidade entre os repertórios de seus alunos, que se construíram a partir de experiências e leituras díspares. Com isso, depreende-se que cada turma terá de ser avaliada de forma que os textos selecionados para leitura não fiquem além nem aquém da capacidade cognitiva dos indivíduos que a ela pertencem. Para isso, o docente poderá elaborar questionários direcionados (orais ou escritos) que mapeiem o nível de leitura dos alunos, com perguntas simples como: “Qual foi o último livro que você leu?”; “Com que frequência você lê?”; “Quais seus hábitos de leitura?”; “Que gêneros chamam sua atenção?”; “Que temáticas o interessam para ser discutidas?”. Esses questionamentos, apesar de relativamente genéricos, revelam muito sobre que tipo de leitor está

sendo formado, e esse conhecimento auxiliará na próxima estratégia discutida.

Os critérios na escolha dos textos literários precisam ser concisos e levar em conta o repertório dos leitores em potencial. Ora, no item anterior discutimos a importância do professor estar ciente do repertório médio de seus alunos. Isso é necessário para que, na escolha dos textos, sejam considerados aspectos como a faixa etária, o conhecimento de mundo, as temáticas motivadoras, entre outros itens que revelem algo de familiar ao leitor para que a atividade de preenchimento de vazios seja possível e conseqüentemente emancipadora. Se o aluno não consegue atribuir sentido ao texto ficcional, ele não se emancipa e, do mesmo modo, caso não existam vazios a serem preenchidos, não há experiência estética.

Uma forma de motivar o aluno é realizar atividades que despertem o seu interesse, tais como vivências cognitivo-emocionais desenvolvidas especificamente para aquele texto literário específico. Esse tipo de atividade busca preparar o aluno para a atividade de leitura, seduzindo-o a partir de aspectos como o tema, o gênero, os personagens etc. Se realizadas de maneira dinâmica e envolvente, com jogos, imagens, sons, entre outros recursos multimodais, iniciam, antes mesmo da leitura, a ficcionalização.

Justamente por considerarmos a experiência estética como uma atividade individual e intransferível, é necessária a realização de uma leitura individual e silenciosa. O ritmo, a cadência, a estratégia de concentração e a identificação e compreensão dos vazios para posterior preenchimento são feitas de modo muito particular para cada leitor em potencial. Ainda que a dinamização da leitura, em forma de jograis ou outras técnicas comuns em sala de aula, seja importante e mantenha os alunos focados, não substitui uma primeira leitura particular.

A releitura do texto também é um processo de suma importância. Com a discrepância entre os repertórios, muitos dos discentes poderão não preencher todos os vazios do texto na primeira leitura. Isso dependerá de seus conhecimentos prévios e da familiaridade que o indivíduo possui com aquele texto específico. Quando as ficções apresentam negações ou quebras da *good continuation* e exigem uma reformulação das expectativas do leitor, por vezes será necessária uma nova leitura, que leve em conta as ressignificações necessárias.

Ainda assim, os vazios ficcionais podem não ter sido preenchidos plenamente pelos discentes. Por isso, o professor, no papel de mediador da leitura, deve ser capaz de formular perguntas que auxiliem os leitores na produção de sentidos. Essas perguntas devem se fundamentar nos processos cognitivos que realizamos no ato da leitura e não apontar para as respostas, mas sim para os caminhos que levem os leitores a ativar seus respectivos repertórios e, assim, dar sentido ao texto. O Roteiro Didático Metaprocedimental, como citado anteriormente, é um material que visa guiar o professor nessa tarefa. Esse roteiro utiliza dos conceitos básicos da Antropologia Literária, apresentando estratégias que podem ser utilizadas pelos professores para construir perguntas que levem o discente à compreensão do texto.

Reforçamos aqui a importância da mediação adequada por parte do docente, pois o seu posicionamento deve interferir pouco ou quase nada para o preenchimento dos vazios que resulta na experiência estética. Ora, a tendência de tentar levar os alunos às mesmas conclusões tomadas por ele na sua experiência individual é quase inevitável; não obstante, a atribuição de sentidos deve ser o objetivo primordial da leitura de literatura e o professor precisa compreender e deixar claro que as possibilidades de atribuição de sentido para um texto são múltiplas: assim, os discentes chegarão a conclusões que, muitas vezes, divergirão, visto que seus repertórios foram construídos de formas diversificadas, e é a partir deles que preenchemos as indeterminações presentes no texto e possibilitamos dar sentido ao lido.

Apesar dessa potencialidade polissêmica, as possibilidades de sentido são finitas e precisam se relacionar com o texto em si. Em outras palavras: não é qualquer preenchimento que fará sentido para o texto, mas sim múltiplas formas de preenchimento que se articulem ao texto. O leitor implícito é uma parte da estrutura textual que serve como regulador das possibilidades de sentido, pois guia o leitor ao preenchimento das indeterminações ali presentes.

O processo de significação - que consiste na resposta dada ao leitor ao sentido por ele atribuído e reverbera em sua vida pessoal, modificando-o enquanto sujeito - pode ou não acontecer no momento imediatamente posterior à leitura. Associada também ao segundo momento da sedução, a significação é concretizada paralelamente à tradução e depende das condições estabelecidas pelo eu para permitir virem à tona as mensagens enigmáticas do inconsciente. É efetivada



quando o leitor relaciona as cenas típicas da sedução e o seu intermediador auxiliado pela cultura, no caso a literatura.

Como a leitura literária também pode assumir o papel de sedutora, as significações podem ocorrer em momentos muito posteriores, quando finalmente o indivíduo dá sentido àquelas mensagens. O que vem do texto o provocará, sem que se deixe revelar inteiramente num primeiro tempo, em função das características mesmas do texto - os *loopings*, as negações, a quebra da *good continuation* – que perturbarão o leitor, compelindo-o a produzir significações e a experimentar esteticamente a leitura.

Dessa maneira, completa-se o circuito de sedução - emancipação, em que o leitor se enriquece e se transforma ao se deixar perturbar; e a obra, resultante da interação do texto com o leitor, se faz para revelar as qualidades literárias do texto, reconhecido como produção estética - aberta a várias significações, num processo que não se repete, ainda que contínuo. Essa proposição precisa ser levada em conta pelo docente para que este compreenda: nem todos os alunos produzirão significações para todos os textos justamente porque o processo de leitura se realizará a depender das experiências e construções psíquicas subjacentes aos indivíduos leitores. Alguns vivenciarão o primeiro momento da sedução (receberão as mensagens e não poderão traduzi-las ainda), outros o segundo momento, o de tradução propriamente dita, outros não terão repertório suficiente para o preenchimento dos vazios e uma parcela deles poderá considerar o texto aquém do necessário para uma possível emancipação.

Ante a dificuldade de selecionar textos que consigam envolver pessoas tão diferentes, enfatizando as peculiaridades da individualidade, também é preciso estabelecer uma progressão que respeite o salto qualitativo dos discentes, de acordo com as últimas leituras por eles realizadas e a ampliação constante de seus repertórios. Essa, evidentemente, não é uma tarefa fácil, mas uma estratégia que pode auxiliar o professor nessa empreitada é solicitar mapeamentos dos textos lidos, tanto de forma oral quanto escrita, solicitando que os alunos comentem a leitura, tendo em vista que o nível de compreensão pode ser mais facilmente identificado quando o leitor reflete sobre sua própria experiência estética.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor, principalmente enquanto mediador no ensino-

aprendizagem de literatura, deparar-se-á com diversos conflitos de ordem psíquica. Quando emoções e afetos vêm à tona, concretizando os episódios da sedução e atualizando o repertório do leitor, a mediação precisa ser ainda mais cuidadosa: de um lado, ela deve considerar o caráter potencialmente emancipador da literatura e, de outro, os riscos de uma experiência estética de teor negativo, possibilidade essa que, se levar ao trauma, provavelmente desmotiva a futuras atividades de leitura.

Ademais, há que se considerarem as adversidades próprias da relação pedagógica, como, numa perspectiva psicanalítica, aquelas que envolvem “o exercício moderado da autoridade pelo professor, uma relativa submissão a ela por parte do aluno, e a constituição, pelos dois parceiros, de possibilidades de contestação fecunda e de superação de autoridade.” (MORGADO, 2002, p. 57). Ora, se, como permite reconhecer a teoria psicanalítica, estabelece-se na relação de transferência o investimento de parte dos desejos sobre a figura eleita do (a) psicanalista – no caso da situação clínica, como evidenciam Laplanche e Pontalis (1992) –, também sobre a figura do docente esse processo se constata, com observou, desde cedo, Freud (1914/1996).

Disso se extrai que a relação pedagógica será consideravelmente marcada por séries de conflitos antes instaurados (com frequência, em relações familiares), que podem ou não beneficiar a relação de aprendizagem. A isso se soma que aprender, de modo geral, e experimentar esteticamente a leitura, de modo particular, são atividades que mobilizam a subjetividade e permitem evidenciar processos do inconsciente, já recalçados e que aguardam tradução: nesse contexto, diversos outros tipos de conflitos surgirão a partir daí.

Aproveitando o mais rico das experiências de ensino-aprendizagem da literatura de ficção por essa ótica, a articulação aqui apresentada, assim como as estratégias por ela viabilizadas, objetivam auxiliar docentes na compreensão dos processos – pedagógicos e psíquicos – que permeiam o ensino-aprendizagem de literatura, na tentativa de torná-los mais proveitosos e positivos tanto para os professores quanto para os alunos, propiciando a emancipação.

Como consequência, diante do dever ético próprio à docência, entender tais processos remete a uma outra abordagem do ensino da literatura – particularmente a ficcional – a fim de garantir que ela abra as portas para o mundo da cultura, compartilhável por todos socialmente,

mas também aquele mundo íntimo, interno, subjetivo, que só pode, muitas vezes, ser construído e vivido pelo próprio sujeito. Ler, viver e aprender tornam-se, com isso, experiências coextensivas, fazendo da experiência estética uma insubstituível experiência emancipadora, por manter em funcionamento o complexo aparelho psíquico humano, no entremeio constituído por traduzir o que vem do outro (no texto, mas também no inconsciente) e deixar-se renovar pelo enigma.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Maria de Fátima. Leitura, Compreensão de textos e formação docente. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes. (Org.). *Práticas de leitura e escrita na escola: construindo textos e reconstruindo sentidos*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

ARCHANGELO, Ana. *O amor e o ódio na vida do professor: passado e presente na busca de elos perdidos*. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2012.

COSTA, Rafaela Correia; LEIROS, Lucas Magalhães. *Da ficcionalização em cinema para o ensino da leitura literária no Ensino Médio: a criação de um roteiro didático metaprocedimental*. Relatório Final apresentado à Coordenação do PROLICEN/UFPB. João Pessoa, 2016.

ELIAS, Vanda Maria, KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

FILLOUX, Jean-Claude. *Psicanálise e educação*. São Paulo: Expressão e Arte, 2002.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. v. 7. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Originalmente publicado em 1905).

\_\_\_\_\_. Escritores criativos e devaneios. In: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. v. 9. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Originalmente publicado em 1908).

\_\_\_\_\_. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar. In: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. v. 13. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Originalmente publicado em 1914).

\_\_\_\_\_. A etiologia da histeria. In: FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira*. v. 3. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Originalmente publicado em 1896).

\_\_\_\_\_. Extratos dos documentos dirigidos a Fliess. In: FREUD, Sigmund. *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. v.1. Rio de Janeiro: Imago, 1974. (Originalmente publicado em 1897).

KUPFER, Maria Cristina. *Freud e a educação: o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1989.

LAPLANCHE, Jean. *Novos Fundamentos para a Psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. *Teoria da Sedução Generalizada e outros ensaios*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

\_\_\_\_\_. *Problématiques VI: l'après-coup*. France: Quadrige/PUF, 2006.

LAPLANCHE, Jean & PONTALIS, Jean-Bertrand. *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

MORGADO, Maria Aparecida. *Da sedução na relação pedagógica: professor-aluno no embate com afetos inconscientes*. São Paulo: Summus, 2002.

RIBEIRO, João Ubaldo. Do Diário de Mamãe. In: RIBEIRO, João Ubaldo. *O Conselheiro Come*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

SANTOS, Carmen Sevilla Gonçalves dos. *Teoria do Efeito Estético e Teoria Histórico-Cultural: o leitor como interface*. Tese. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

SANTOS, Jácia Maria Soares dos. *A Transferência no processo pedagógico: quando fenômenos subjetivos interferem na relação de ensino-aprendizagem*. Dissertação – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

SANTOS, Larissa Brito dos. *Da Ficcionalização em animação de Curta-metragem para o ensino da leitura literária na Educação Infantil: a criação de um Roteiro Didático Metaprocedimental*. Relatório Final apresentado à Coordenação do PROLICEN/UFPB. João Pessoa, 2015a.

\_\_\_\_\_. *Importância do Ensino de Literatura ou porque ficcionalizar é uma necessidade humana*. In: Encontro Unificado de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPB, 2015, João Pessoa. Anais/Resumos... João Pessoa: UFPB, 2015b.

\_\_\_\_\_. *Análise do Ensino-aprendizagem de Literatura pela experiência estética: a leitura como processo autotradutivo*. Relatório Final apresentado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. João Pessoa, 2017.

SILVA, Maria Cecília Pereira da. *Da paixão de formar: uma contribuição psicanalítica à formação de educadores*. In: OLIVEIRA, Maria Lúcia de. *Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectivas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

SPELLER, Maria Augusta Rondas. *Psicanálise e educação: caminhos cruzáveis*. Brasília: Plano Editora, 2004.

Recebido em 04 Out 2019 | Aprovado em 06 Nov 2019

Fernando César Bezerra de ANDRADE

Graduado em Psicologia, Filosofia e Letras, especialista em Teoria Psicanalítica, mestre e doutor em Educação. É professor associado do Departamento de Fundamentação da Educação e da Pós-Graduação em Cidadania e Direitos Humanos da UFPB. E-mail: frazec66@gmail.com.

Larissa Brito dos SANTOS

Mestranda em Letras na área de Literatura, Teoria e Crítica e graduada em Letras com habilitação em Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba. Participa do Grupo de Estudos em Antropologia Literária – GEAL (UFPB/CNPq). E-mail: [larissabs1@hotmail.com](mailto:larissabs1@hotmail.com).

## **MEMÓRIAS DE UM SARGENTO DE MILÍCIAS EM HQ E OS MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA**

*Renata Lopes da SILVA  
Francine Fernandes Weiss RICIERI*

### **RESUMO**

Este artigo discute a multimodalidade e suas convergências com o ensino de língua portuguesa, a partir da análise de uma adaptação literária em quadrinhos de um clássico da literatura brasileira, o romance Memórias de um Sargento de Milícias. O estudo desse objeto tem como propósito verificar, a partir da comparação com o texto em prosa, quais recursos multimodais, próprios dos quadrinhos, foram mobilizados na sua produção e, ao final, discutir sua relevância para a prática dos multiletramentos na escola e indicar possíveis caminhos para sua aplicação em sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Multimodalidade; Multiletramentos; Adaptação.

### **MEMÓRIAS DE UM SARGENTO DE MILÍCIAS IN COMICS AND THE MULTILITERACIES AT SCHOOL**

### **ABSTRACT**

*This article discusses the multimodality and its convergences with the teaching of the Portuguese language, from the analysis of a comic literary adaptation of a classic of Brazilian literature, the novel Memórias de um Sargento de Milícias. The study of this object aims to verify, from the comparison with the prose text, which multimodal resources, typical of the comics, were mobilized in its production and, at the end, discuss its relevance to the practice of multiliteracies at school and indicate possible ways for your classroom application.*

**KEYWORDS:** Multimodality; Multiliteracies; Adaptation.

### **MEMÓRIAS DE UM SARGENTO DE MILÍCIAS EN CÓMICS Y MULTILETRAMENTOS EN LA ESCUELA**

### **RESUMEN**

*Este artículo a borda la multimodalidad y sus convergencias con la enseñanza de la lengua portuguesa, a partir del análisis de una adaptación literaria cómica de un clásico de la literatura brasileña, la novela Memórias de um Sargento de Milícias. El estudio de este objeto tiene como objetivo verificar, a partir de la comparación con el texto en prosa, qué recursos multimodales, típicos de los cómics, se movilizaron en su producción y, al final, discutir su relevancia para la práctica de los multiletramentos en la escuela e indicar posibles formas para su aplicación en el aula.*

**PALABRAS CLAVE:** Multimodalidad; Multiletramentos; Adaptación.



da palavra

VOL.16|N.2|DEZ.2019

ISSN 1415-7950

## PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

O que são obras clássicas? No primeiro capítulo do livro *Por que ler os Clássicos*, Italo Calvino apresenta quatorze possíveis respostas para essa questão. Dentre as conceituações reveladas pelo autor italiano, uma delas é pertinente para as reflexões desenvolvidas na sequência: “*Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer.*” (2007, p. 11, grifos do autor). É inegável a posição consagrada que os clássicos ocupam na escola. Por meio dela, eles se tornam familiares a muitos estudantes. Entretanto, o mero contato com essas obras canônicas não consolida, necessariamente, práticas de leitura efetivas durante suas trajetórias escolares. Esse fato impõe um grande desafio aos professores de língua portuguesa e suscita um questionamento: há outros *modos de ler* as obras clássicas atualmente?

Em tempos de intensa aceleração tecnológica, a integração de variados modos de linguagem torna mais complexa a constituição dos textos que permeiam o cotidiano dos sujeitos. Nesse sentido, elementos linguísticos e não linguísticos entram em confluência e constituem os chamados *textos multimodais*, objetos de interesse de distintas teorias dos estudos linguísticos. As adaptações literárias em quadrinhos são proficuas para a discussão dessas recentes composições textuais multifacetadas. Assim, integrado a esse debate, este artigo analisa uma adaptação quadrinística, elaborada por Rodrigo Rosa (arte) e Ivan José de Azevedo Fontes (roteiro)<sup>1</sup>, de um clássico da literatura brasileira do século XIX, *Memórias de um Sargento de Milícias* (1852-1853), obra escrita por Manuel Antônio de Almeida (1830-1861). O estudo desse objeto tem como propósito verificar, a partir da comparação com o texto em prosa, quais recursos multimodais, próprios dos quadrinhos, foram mobilizados na sua produção e, ao final, discutir sua relevância para a prática dos multiletramentos na escola e indicar possíveis caminhos para sua aplicação em sala de aula.

## 1. DISCUSSÃO TEÓRICA

As relações entre imagem e palavra têm sido cada vez mais debatidas no campo dos estudos linguísticos e nos seus diálogos com outras áreas do conhecimento. Com o advento das tecnologias e, conseqüentemente, com a maior variabilidade de recursos editoriais disponíveis, a produção de textos compostos por múltiplos modos de linguagem aumenta. Esse fato traz uma implicação teórica: a necessidade

<sup>1</sup> O roteirista será referido, a partir de agora, como Ivan Jaf, apenas, seguindo o modo como ele é nomeado nas capas das adaptações que já produziu.

de ampliação do conceito de texto. Este deve ser apreendido pela ótica dessa diversidade constitutiva, sendo entendido para além de um aglomerado de frases. Nesse sentido, em *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*, Luiz Antônio Marcuschi (2008), baseado nas proposições de Beaugrande, afirma: “[...] o texto é construído numa orientação de *multissistemas*, ou seja, envolve tanto aspectos linguísticos como não-linguísticos no seu processamento (imagem, música) e o texto se torna em geral *multimodal*.” (2008, p. 80, grifos do autor).

Esse alargamento do conceito de texto para além dos aspectos intrinsecamente verbais e a importância de se considerar as estruturas visuais também dialogam com o desenvolvimento das investigações científicas do campo da Semiótica Visual e, em particular, com a Gramática do Design Visual, proposta no ano de 1996, pelos professores Gunther Kress e Theo Van Leeuwen. O objetivo da GV era suplantando a análise de imagens de modo sistemático, ou como ressalta a pesquisadora Danielle Almeida (2009), no livro *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*: “[...] propor um padrão de descrição estética das imagens, partindo do pressuposto de que os seus elementos internos são combinados entre si para comunicar um “todo coerente” e, dessa forma, expressar significados distintos.” (2009, p. 174, grifos da autora).

Embora esses apontamentos iniciais ressaltem o vínculo entre o texto e a imagem, a compreensão sobre o conceito de multimodalidade também deve ser estendida. No livro *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*, Kress e Van Leeuwen (2001) definem a multimodalidade como: “the use of several semiotic modes in the design of a semiotic product or event” (2001, p. 20). Os referidos modos são: “semiotic resources which allow the simultaneous realisation of discourses and types of (inter) action.” (2001, p. 22). Eles incluem recursos semióticos diversificados e que estão presentes nas mais variadas manifestações linguísticas. Imagens, cores, movimentos, *layouts*, fontes, espaçamento, distribuição da informação em diferentes espaços, sons, gestos, expressões faciais, fala ou escrita são alguns exemplos.

Examinar as possibilidades de recontar uma história por outros *modos* de linguagem parece fundamental para a formação dos alunos do Ensino Básico, visto que, como argumenta Angela Paiva Dionísio

(2011) no livro *Gêneros textuais: reflexões e ensino*, essa prática permite que eles “observem princípios de organização de textos multimodais.” (2011, p. 141). Desse modo, multimodalidade e multiletramentos são conceitos interligados. O termo “multiletramentos” surgiu em um manifesto, intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies* e publicado pelos pesquisadores do Grupo de Nova Londres (GNL) em 1996. A preocupação dos estudiosos era justamente propor que a diversidade cultural e a multiplicidade de textos emergentes fossem integradas às práticas de ensino. Roxane Rojo (2012), em *Multiletramentos na escola*, também enfatiza que os textos multimodais são: “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar.” (2012, p. 19).

Esse quadro geral dos princípios elementares da multimodalidade embasa as discussões sobre o *corpus*. Afinal, como aponta Dionísio (2011): “Os meios de comunicação de massa escritos e a literatura são dois espaços sociais de grande produtividade para a experimentação de arranjos visuais.” (2011, p. 135). No caso das adaptações literárias em quadrinhos, em particular, esse arranjo visual citado pela autora advém de um *processo adaptativo* (termo explicado adiante). O romance em prosa – predominantemente verbal – é revestido, na versão em quadrinhos, por uma linguagem imagética que o reconstrói. Como afirma Cristina de Oliveira (2014), em capítulo da obra *Quadrinhos e literatura: diálogos possíveis*:

[...] numa adaptação de um texto literário para o cinema os signos linguísticos são convertidos para imagens áudio visuais, no caso da quadrinização de obras da literatura ou o diálogo entre ambos os meios, ocorre a transformação da informação verbal literária em uma narrativa construída por meio de uma sequencialidade de imagens, na qual a relação entre as linguagens verbal e não verbal se torna mais importante do que cada uma considerada separadamente. (2014, p. 40)

Compreender a concepção de adaptação adotada é um fundamento importante para relacioná-la com a multimodalidade. Em *Uma Teoria da Adaptação*, Linda Hutcheon (2013) define as adaptações a partir de um olhar duplo, vendo-as enquanto *processo* e *produto*. A primeira denominação revela: “a adaptação sempre envolve tanto uma (re)interpretação quanto uma (re)criação; dependendo da perspectiva, isso pode ser chamado de apropriação ou recuperação.” (2013, p. 29). A



segunda, por sua vez, sinaliza: “[...] entidade ou um produto formal, a adaptação é uma transposição anunciada e extensiva de uma ou mais obras em particular.” (2013, p. 29, grifos da autora).

O ato de adaptar faz referência a um texto preexistente e, ao mesmo tempo, modifica esse texto. Assim, a adaptação do romance *Memórias de um Sargento de Milícias* está, declaradamente, atada ao passado, porém, ao recuperar o texto antecessor pela linguagem dos quadrinhos, também ganha autonomia: “[...] a adaptação, do ponto de vista do adaptador, é um ato de apropriação ou recuperação, e isso sempre envolve um processo duplo de intersecção e criação de algo novo.” (2013, p. 47). Examinar os recursos multimodais utilizados para recuperar o texto clássico é um meio de compreender como esse processo de criação está estruturado, sem pautar-se em um critério de fidelidade, abordagem frequentemente adotada nos estudos dessa natureza.

Essa passagem de um texto A para um texto B – ou transposição, para utilizar um termo já citado por Hutcheon (2013) – é realizada pelos adaptadores. Os distintos modos semióticos utilizados por eles não são aleatórios. Na perspectiva de Umberto Eco (2007), explicada no capítulo “Quando muda a matéria”, da obra *Quase a mesma coisa*, esse processo de *transmutar* “[...] agrega significados ou torna relevantes conotações que não o eram originalmente.” (2007, p. 382). Esse fato decorre de duas razões.

A primeira é a posição de Rodrigo Rosa e Ivan Jaf enquanto leitores do romance, antes mesmo de serem propriamente adaptadores. A leitura, na perspectiva de Ingedore Koch e Vanda Elias (2008) envolve, dentre outros fatores, a *interação autor-texto-leitor*, sendo “um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre a linguagem etc.” (2008, p. 12). A segunda razão decorre da primeira e tem relação com a ponderação exposta por Eco (2007). Desse modo, relacionando o fenômeno da adaptação com os princípios teóricos da multimodalidade na perspectiva da sociosemiótica, é possível entender que os leitores/adaptadores fazem escolhas. Como argumentam Sônia Pimenta e Zaíra Bomfante dos Santos (2017), tais escolhas referem-se aos “processos de orquestração – seleção/organização – da pluralidade de signos em diferentes modos, dentro de uma configuração, para formar um arranjo

coerente no estabelecimento das relações com o leitor.” (2017, p. 387).

As *semioses* presentes na adaptação derivam, como esperado, das especificidades das histórias em quadrinhos. A relação entre imagem e palavra é característica elementar de todo o potencial expressivo desse tipo de texto. Além disso, talvez sejam os quadros sequenciados e os balões que tornem as histórias em quadrinhos ainda mais identificáveis à recepção leitora. O pesquisador Francisco O. Dourado Veloso (2014), ao estudar as HQs pela abordagem sociossemiótica, identifica outro elemento como crucial: os recordatários, que contêm as falas do narrador onisciente – também chamados de *legenda*. Tendo em vista esses elementos, o autor alinha a arte sequencial e a multimodalidade no mesmo plano, afirmando: “HQs são artefatos multimodais complexos, cujas páginas em branco servem como uma tela para disposição de elementos que darão forma à narrativa.” (2014, p. 169).

Em obra intitulada *A leitura dos quadrinhos*, Paulo Ramos (2012) apresenta, didaticamente, aspectos estruturais das HQs e também enfatiza a importância de ler essa produção pelos seus aspectos multimodais: “Ler quadrinhos é ler sua linguagem, tanto em seu aspecto verbal quanto visual (ou não verbal).” (2012, p. 14). Essa obra será relevante ao processo de análise. Além dela, o livro *Quadrinhos e arte sequencial: princípios e práticas do lendário cartunista*, de Will Eisner (2010), será mencionado.

## 2. O ROMANCE E SUA ADAPTAÇÃO

### 2.1. Contextualização de *corpus*

O romance de Manuel Antônio de Almeida foi publicado inicialmente em folhetim, com tiragem aos domingos, entre 27 de junho de 1852 e 31 de julho de 1853, no suplemento intitulado “A Pacotilha”, pertencente ao jornal carioca *Correio Mercantil*. O enredo traz como cenário o Rio de Janeiro de 1808, período da vinda da família real portuguesa ao Brasil. A história encena o amor desajeitado entre Leonardo-Pataca e Maria da Hortaliça, iniciado em uma viagem de navio de Portugal ao Brasil, por meio “pisadelas e beliscões”. É desse amor que nasce o genioso Leonardinho. Ao ser abandonado pelos pais, o menino fica sob a tutela de seu bondoso padrinho e pratica diabruras diversas. Com a morte do patrono, leva a vida como um malandro, caminhando à própria sorte e tirando proveito de situações favoráveis. Esse modo cambaleante perdura até a fase adulta, quando ocorre sua

nomeação a Sargento de Milícias e seu casamento com Luisinha, moça que conheceu na juventude.

O romance ocupa posição canônica na literatura nacional, sendo indicado para leitura nas escolas. A adaptação, por sua vez, foi elaborada por uma parceria entre o cartunista, ilustrador e quadrinista Rodrigo Rosa e o escritor, redator e editor brasileiro Ivan Jaf, ambos igualmente muito premiados em suas áreas de atuação. Em 2010, a primorosa criação foi apresentada pela Editora Ática, como integrante da coletânea “Clássicos Brasileiros em HQ”, da qual fazem parte outras duas adaptações realizadas pela dupla: *Dom Casmurro* e *O Cortiço*. Os paratextos trazidos pela edição selecionada para compor este artigo demonstram, em parte, a condução do *processo adaptativo*. Elementos multimodais podem ser entrevistados, ainda que minimamente, pela descrição dos editores da adaptação ao trabalho feito por Rosa e Jaf (2010):

Nesta adaptação em HQ, o romance ficou ainda mais divertido nas sequências de cenas e nas falas muito bem escolhidas por Ivan Jaf. Rodrigo Rosa deu rostos e movimentos marcantes aos personagens, evidenciando seus traços humorísticos e caricatos. Para compor a atmosfera do Rio de Janeiro do começo do século XIX, o desenhista fez muitas pesquisas. Entre as referências destacam-se as quarelas do pintor francês Jean Baptiste Debret, que retratou o cotidiano da população carioca do tempo de dom João VI – quando acontece a história. (2010, p. 04, grifos meus)



Figura 1 - Capa da adaptação.

Além da capa da HQ, a análise a ser apresentada na sequência limita-se a duas passagens importantes do romance. São elas: **1)** o nascimento do protagonista do romance, Leonardinho, e o relato da história de seus pais e **2)** o casamento de Leonardinho com Luisinha, o primeiro amor de sua mocidade. As duas passagens correspondem, respectivamente, ao primeiro e ao último capítulo do romance. Os trechos da obra original serão recuperados, de modo a confrontá-los com os quadros sequenciados. Portanto, o método empregado é comparativo. A adaptação e suas recriações – que sobressaltam ainda mais a multimodalidade – serão o foco. O processo analítico é iniciado pela capa, posta acima.

A relação intrínseca entre imagem e palavra, discutida com afincos na primeira seção, tem notoriedade na capa da HQ. Ao topo, o nome do autor da obra original é apresentado ao público. Ao lado direito, em formato de balão, está a identificação da coleção a qual pertence a obra, em cor verde. O nome da obra original é escrito em cor amarela, com forte impacto caligráfico, remetendo a fontes delineadas com auxílio da pena e do tinteiro, típicos do século XIX. Os nomes dos adaptadores aparecem logo abaixo, em tamanhos menores quando comparados ao nome do autor romanesco. A capa sinaliza o quanto o livro mantém uma ligação declarada com o texto antecessor.

Em sua organização estrutural, os elementos de maior proeminência são as ilustrações. Elas podem ser vislumbradas em dois planos. No plano de fundo, o cenário carioca do século XIX e as camadas populares da época são encenados, em cor bege e de aspecto opaco. Essa representação do período histórico pode ser apreendida por meio dos elementos visuais, como salienta Ramos (2012): “O signo visual icônico é o elemento central para se perceber o momento histórico (por meio de roupas, cenários).” (2012, p. 132). A cor bege tem aspecto envelhecido, remetendo a um período longínquo. Essa observação sublinha a importância que as cores desempenham no processo de produção de sentidos dos textos multimodais, afinal, elas são: “signos plásticos que contêm informação ora mais relevante para a compreensão do texto narrativo, ora menos.” (RAMOS, 2012, p. 87).

No primeiro plano, está o protagonista do romance em quatro etapas de sua vida: bebê; criança; jovem e adulto. A percepção da passagem do tempo é ilustrada e o envelhecimento do protagonista é posto em cena imagetivamente. Trata-se de uma sucessão temporal

produzida por meio de elipse, conforme discute Ramos (2012, p. 131). A mudança corpórea do personagem e o desenvolvimento de suas habilidades motoras também acentuam essa passagem do tempo. O efeito de sentido produzido é: a história a ser contada por meio de quadros sequenciados tratará, especificamente, das peripécias desse sujeito. O leitor pode inferir essa informação com base na observação atenta desses elementos multimodais e na sua própria experiência com o tempo, pois:

A capacidade de expressar a passagem do tempo é decisiva para o sucesso de uma narrativa visual. É essa dimensão da compreensão humana que nos habilita reconhecer e compartilhar emocionalmente a surpresa, o humor, o terror e todo o âmbito da experiência humana. É nesse teatro da nossa compreensão que o narrador gráfico exercita sua arte. No cerne do uso sequencial de imagens com o intuito de expressar a passagem do tempo está o caráter compartilhado da sua percepção. (EISNER, 2010, p. 24)

A sugestão de movimento – produzida justamente pelos atos de engatinhar, caminhar e correr – é motivada pela perseguição do Major Vidigal, autoridade responsável por manter a ordem (espécie de policial) e aplicar penas aos desordeiros, como Leonardinho.

### 2.1.1. Origem, nascimento e hora do batismo (parte inicial)



Figura 2 - Primeira página da adaptação de Rosa e Jaf (2010, p. 05).

Na primeira página da adaptação, em itálico, na parte superior da página, a frase de abertura do romance é recuperada: *Era no tempo do Rei*. Envolta por desenhos de folhas de louro, dignas de requinte e opulência, a figura de Dom João VI é apresentada ao leitor, constituindo uma espécie de saudação àquele que está na iminência de adentrar uma história antiga, localizada temporalmente entre 1808-1822. Tanto a frase quanto a representação imagética do rei são complementares e constituem relações intertextuais. Koch e Elias (2008), ao descreverem a intertextualidade, argumentam que “identificar a presença de outro(s) texto(s) em sua produção escrita depende e muito do conhecimento do leitor, do seu repertório de leitura. Para o processo de compreensão e produção de sentido, esse conhecimento é de fundamental importância.” (2008, p. 78). No caso da adaptação, essa relação entre textos é um princípio constitutivo. Porém, em alguns momentos, a referência ao texto original é mais explícita.

Após a frase de abertura, o enredo de Manuel Antônio de Almeida realiza uma extensa descrição sobre os meirinhos (oficiais de justiça da época). Os adaptadores optam por suprimir esse trecho – provavelmente por conta da extensão – e iniciam a HQ a partir de um momento de festividade do romance, descrito ao final do primeiro capítulo. Trata-se do batismo do pequeno Leonardo. No romance, o narrador descreve a cena da seguinte maneira:

Chegaram uns rapazes de viola e machete: o Leonardo [pai], instado pelas senhoras, decidiu-se a romper a parte lírica do divertimento. Sentou-se num tamborete, em um lugar isolado da sala, e tomou uma viola. Fazia um belo efeito cômico vê-lo, em trajes do ofício, de casaca, calção e espadim, acompanhando com um monótono zum-zum nas cordas do instrumento o garganteado de uma modinha pátria. Foi nas saudades da terra natal que ele achou inspiração para o seu canto, e isto era natural a um bom português, que o era ele. A modinha era assim: *Quando estava em minha terra/Acompanhado ou sozinho/Cantava de noite e de dia/Ao pé dum copo de vinho!* (ALMEIDA, 1997, p. 16, grifos do autor, acréscimo meu)

Na adaptação, somente a cantoria é mantida no primeiro quadro. Sentado ao centro e devidamente trajado com as roupas do ofício – seguindo a descrição do romance –, o pai do protagonista canta. A voz é representada pelo tradicional balão de fala das HQs. Dentro deste, a letra da modinha portuguesa é grafada em itálico, construindo mais uma relação intertextual explícita com o romance. O som também é

representado visualmente por meio de notas musicais, localizadas dentro do balão e próximas da viola. O modo sonoro, nos quadrinhos, é visual. O leitor tem suas percepções sobre o enredo ampliadas.



Figura 3 - Primeiro quadro da adaptação de Rosa e Jaf (2010, p. 05).

Restrita ao espaço doméstico, a celebração, quando ilustrada por Rosa (2010), conta com a presença de outros personagens do romance: Maria da Hortaliça, que segura o seu filho; o padrinho do menino, à direita do patriarca da família e, por último, a madrinha, em pé, ao lado da saloia e do recém-batizado. Ao invés dos “rapazes de viola e machete” descritos pela prosa romanesca, a adaptação conta com a presença de outros convidados ilustres, e que não são, propriamente, “dalém mar”: à esquerda, o pintor Debret é representado. Como mencionado anteriormente, o processo adaptativo engendrado na obra teve inspiração nos quadros dele:

Rodrigo Rosa se baseou nas aquarelas de Debret para compor cenários, figurantes e muitos outros detalhes ao longo desta HQ. O próprio Debret aparece no primeiro quadro da HQ, atrás de comadre e da Maria da Hortaliça, olhando impressionado para o chorão Leonardo. (Editores da adaptação, 2010, p. 79)

À direita, está o autor do romance, Manuel Antônio de Almeida. Esses sutis detalhes, além de demonstrarem a multimodalidade envolvida na elaboração do livro, podem oferecer ao professor discussões profícuas sobre outras ampliações imagéticas possibilitadas pelos quadrinhos.

No romance, a apresentação musical ocorre em paralelo ao

choro do “herói da história”: “Foi executada com atenção e aplaudida com entusiasmo, somente quem não pareceu dar-lhe todo o apreço foi o pequeno, que obsequiou o pai como obsequiara ao padrinho, marcando-lhe o compasso a guinchos e esperneios” (ALMEIDA, 1997, p. 16). A algazarra é representada por um importante recurso multimodal: a onomatopeia “uááááá!!!”. Sobre esse recurso, Ramos (2012) comenta: “Talvez seja de Cirne (1970) a mais sintética explicação do que sejam as onomatopeias nos quadrinhos: ‘O ruído, nos quadrinhos, mais do que sonoro, é visual.’” (CIRNE, 1970 *apud* RAMOS, 2012, p. 78). O formato dela é aquoso, tal como as lágrimas do protagonista:

É aqui que o potencial expressivo do artista de quadrinhos se evidencia mais nitidamente. É isso, afinal, a arte da narrativa gráfica. A codificação, nas mãos do artista, transforma-se num alfabeto que servirá para expressar certo contexto, tecendo toda uma interação emocional. (EISNER, 2010, p. 09-10)

O incômodo dos presentes diante do alarido também é ainda mais visível na HQ. O aborrecimento dos convidados é mostrado por meio de outros elementos quadrinísticos: o redemoinho acima da cabeça de Leonardo, os olhos arregalados dos convidados, o ato de tapar os ouvidos feito pelo autor do romance e a postura benevolente da comadre, que se curva para prestar ajuda à Maria. Esses são aspectos que reforçam os “guinchos e esperneios”, termos usados por Almeida (1997). Desse modo, a situação desagradável possui, nos quadrinhos, um grande apelo visual, de modo que: “As expressões faciais e as metáforas visuais se somam aos gestos dos personagens e à postura do corpo.” (RAMOS, 2012, p. 114). O berreiro também é ressaltado pelo *close up*, conceito utilizado por Ramos (2012) para descrever momentos nos quais há essa aproximação de plano, pormenorizando detalhes, nesse caso, o protagonista, descrito como o “herói da história”. O efeito de sentido produzido pelo uso desse plano é a aproximação do protagonista ao leitor, tornando-os mais íntimos.

Os quadros de três a dez remetem ao período anterior ao batismo. Eles contam a história dos pais do menino. O recuo temporal é concebido, como ocorre na capa da HQ, pelo uso das cores. Elas tornam-se mais foscas, como um pergaminho antigo. O formato da linha que demarca o quadrinho também é alterado:

[...] requadros retangulares com traçado reto, a menos que a parte verbal o contradiga, geralmente sugerem



que as ações contidas no quadrinho estão no presente. O *flashback* (mudança de tempo ou deslocamento cronológico) muitas vezes é indicado por meio da alteração do traçado do requadro. O traçado sinuoso ou ondulado é o indicador mais comum de passado. (EISNER, 2010, p. 44, grifo do autor)



Figura 4 - Quadros de 03 a 10 da adaptação de Rosa e Jaf (2010, p. 06).

No quadro quatro, a ambientação muda. Leonardo-Pataca, esgueirado à beira de um navio, observa Maria da Hortaliça. O comandante da embarcação também é retratado de modo perspicaz, sugerindo uma triangulação entre os presentes (afinal, mais tarde, ele protagonizaria uma relação amorosa com a moça que findaria na separação do casal prestes a se formar). Em outras palavras, o capitão é posto em cena de forma sutil, como algo encoberto, mas perceptível ao leitor atento, afinal. No texto em prosa, a presença desse comandante ainda não é comentada. Ao ser colocado na HQ, os adaptadores parecem antecipar ou descobrir algo que, no romance, seria dito mais a frente. Esse fato aponta para a diferença entre os modos verbal e visual e para uma constatação de Eco (2007): “se o texto original propunha alguma coisa como inferência implícita, ao torná-la explícita o texto foi certamente interpretado, levando a fazer

“a descoberto” algo que originalmente ele pretendia manter implícito.”  
(2007, p. 392, grifos do autor).



Figura 5 - Pisadelas e beliscões da adaptação de Rosa e Jaf (2010, p. 06).

Pisadelas e beliscões são mantidos e merecem ser comentados à parte. As interjeições e os corações colocados nos quadros fazem com o que o leitor depreenda o sentido da cena: o nascimento de um amor marítimo, iniciado de modo risível, como também ocorre no romance:

Ao sair do Tejo, estando a Maria encostada à borda do navio, o Leonardo fingiu que passava distraído por junto dela, e com o ferrado sapatão assentou-lhe uma valente pisadela no pé direito. A Maria, como se já esperasse por aquilo, sorriu-se como envergonhada do gracejo, e deu-lhe também em ar de disfarce um tremendo beliscão nas costas da mão esquerda. Era isto uma declaração em forma, segundo os usos da terra: levaram o resto do dia de namoro cerrado; ao anoitecer passou-se a mesma cena de pisadela e beliscão, com a diferença de serem desta vez um pouco mais fortes; e no dia seguinte estavam os dois amantes tão extremosos e familiares, que pareciam sê-lo de muitos anos. (ALMEIDA, 1997, p. 15)

Na adaptação, a técnica da concisão de trechos mais descritivos ou elaborados em discurso indireto é usada com vigor. Com alto apelo visual, a leitura torna-se mais rápida, comparada ao texto em prosa. Outro exemplo para demonstrar esse princípio de economia está na construção da imagem do protagonista:

[...] teve a Maria um filho, formidável menino de quase três palmos de comprido, gordo e vermelho, cabeludo, esperneador e chorão; o qual, logo depois que nasceu, mamou duas horas seguidas sem largar o peito. E este nascimento é certamente de tudo o que temos dito o que mais nos interessa, porque o menino de quem falamos é o herói desta história. (ALMEIDA, 1997, p. 15)

A postura caricata de um herói às avessas é reconfigurada pela imagem. Além de chorar de modo exacerbado (quadro 02), ele mama, com afinco, por duas horas, impedindo que a força física de duas

personagens o interrompam (quadro 03). Essas ações desmedidas, já articuladas no romance, ganham traços caricatos de uma personagem desproporcional (em sentido físico, dado o tamanho da cabeça em relação ao corpo). A comicidade continua instaurada. É possível afirmar, desse modo: “Personagens cômicos tendem a possuir falhas de comportamento e um aspecto visual mais caricato [...]” (RAMOS, 2012, p. 125). Por isso, esse primeiro momento analisado é oportuno, sobretudo a primeira página, porque ela apresenta Leonardo: “A primeira página de uma história funciona como uma introdução [...]. Ela é um trampolim para a narrativa, e, para a maior parte das histórias, estabelece um quadro de referência.” (EISNER, 2010, p. 64).



Figura 6 - Quadros 02 e 03 da adaptação de Rosa e Jaf (2010, p. 05).

### 2.1.2. O casamento com Luisinha (parte final)

Passado o tempo indispensável do luto [pela morte de José Manuel, ex-marido de Luisinha], o Leonardo, em uniforme de sargento de milícias, recebeu-se na Sé com Luisinha, assistindo à cerimônia a família em peso. Daqui em diante aparece o reverso da medalha. Seguiu-se a morte de D. Maria, a do Leonardo-Pataca, e uma enfiada de acontecimentos tristes que pouparemos aos leitores, fazendo aqui ponto-final. (ALMEIDA, 1997, p. 192, acréscimo meu)

A penúltima página da adaptação ilustra o casamento de Leonardo com Luisinha, retomando o parágrafo final do romance. “A família em peso”, descrita por Almeida (1997) é representada, pela imagem, com todas as personagens que fizeram parte da trajetória do rapaz. Nessa representação narrativa, todos olham para os noivos. Leonardinho aparece mais velho e em trajes oficiais. A roupa, enquanto signo plástico, como aponta Ramos (2012), reforça a ideia da nomeação do protagonista a sargento de milícias, ofício posto no título do romance.

Não há quadros nessas últimas duas páginas. A ausência de enquadramento (ou moldura) torna a composição dessas páginas finais distinta das anteriores. O leitor nota não apenas os personagens como também o espaço. Este é essencial na penúltima página, pois a igreja reproduzida ao fundo é, de fato, a igreja da Sé do Rio de Janeiro, no século XIX. Confrontar a ilustração dela com uma foto antiga da época pode gerar reflexões pertinentes sobre a adaptação em sala de aula.



Figura 7 - Penúltima página da adaptação de Rosa e Jaf (2010, p. 73).



Figura 8 - Última página da adaptação de Rosa e Jaf (2010, p. 74).

Ademais, no texto em prosa, o leitor é poupado de saber sobre os demais acontecimentos subsequentes, já que são tristes, segundo o narrador. Na adaptação, o recurso utilizado é a reprodução de um quadro adicional, posto como um arremate do enredo visual. O último quadro repete elementos presentes no primeiro. Porém, no lugar de um batismo, a celebração é o próprio casamento de Leonardo e Luisinha. Novamente, todos dançam ao som da música tocada por Leonardo-Pataca. Como um fechamento ou despedida, a célebre frase de abertura do romance é reproduzida mais uma vez, assim como a figura de Dom João VI. De modo estereotipado, ele aparece envolto em folhas de louro e comendo uma coxa de frango, uma imagem sedimentada pelo senso comum. Na obra *1808: A vinda da corte portuguesa para o Brasil*, a historiadora Mariana Muaze (2011) explica sobre os antecedentes dessa imagem estereotipada:

[...] o livro *História de Portugal no final do século XIX*, de Oliveira Martins, aquele que sedimentou uma imagem de Dom João VI como um ‘desengonçado comedor de frangos’, ainda hoje bastante presente no senso comum e reafirmada em filmes e séries de TV. Tais trabalhos têm em comum uma visão deletéria da corte e da vida nos trópicos [...] (2011, p. 32, grifos da autora)

O trabalho de pesquisa abrangido pela adaptação é, mais uma vez, delineado e o tempo narrado pelo romance é reelaborado para o leitor contemporâneo.

A análise dos elementos próprios aos quadrinhos, a descrição de cada um desses momentos e os trechos do romance formam uma tríade importante para conceber a estrutura da adaptação, de modo a valorizar os aspectos multimodais da HQ. Por fim, baseando-se nas ideias de Lielson Zeni (2009), discutidas em *Quadrinhos na Educação: da rejeição à prática*, é possível compreender que, em termos metodológicos, durante a leitura de uma adaptação:

[...] precisamos ser capazes de entender minimamente as técnicas utilizadas por essa obra, como funciona uma história em quadrinhos, a que tipo de informações devemos dar atenção, o que a torna realmente uma obra quadrinizada e não apenas ilustrações com texto ou um texto ilustrado. Ou seja: uma adaptação deve ser considerada como obra autônoma. (2009, p. 131)

### 3. A ADAPTAÇÃO EM SALA DE AULA: INDICAÇÕES PRÁTICAS

Os aspectos multimodais que compõem os mais variados tipos de textos apresentados diariamente aos estudantes nas aulas de língua portuguesa devem ser apontados, explicados e valorizados. Dois propósitos elementares justificam essas ações em sala de aula: promover a reflexão sobre a composição multifacetada que as produções textuais vêm adquirindo na era tecnológica e digital e estimular a recepção e produção consciente desses textos. Logo, professor e aluno carecem de boa formação:

Lemke (2000, p. 269) ressalta que multiletramentos e gêneros multimodais podem ser ensinados, mas é necessário que “professores e alunos estejam plenamente conscientes da existência de tais aspectos: o que eles são, para que eles são usados, que recursos empregam, como eles podem ser integrados um ao outro, como eles são tipicamente formatados, quais seus valores e limitações. (LEMKE, 2000, p. 269 *apud* DIONÍSIO, 2011, p. 140)

A relevância da adaptação em HQ selecionada para a prática dos multiletramentos na escola advém da sua própria estrutura multimodal, verificada ao longo da análise. A leitura dela não está limitada em responder se o clássico deve ou não ser substituído – este não é ponto-chave do debate – mas está empenhada na consideração dos modos distintos de *ler, ver, compreender e significar* proporcionados pelas novas linguagens que integram diferentes textos. O caráter visual da HQ favorece ainda mais esse tipo de trabalho, como assinala Patrícia Pina (2014), no capítulo “A literatura em quadrinhos e a formação do leitor hoje”, presente na obra *Quadrinhos e literatura: diálogos possíveis*:

[...] há um processo de intensificação e amplificação dessas mesmas competências, exatamente pelo hibridismo da linguagem quadrinística, pela interação verbal/não verbal, o que pode solicitar do leitor uma atenção maior a detalhes e a capacidade de ler simultaneamente linguagens diferentes em hibridização. A natureza artística dos quadrinhos, essencialmente lúdica, viabiliza, dessa forma, uma formação leitora mais complexa, mais criativa (2014, p. 215)

Adiante, para reafirmar a relevância da adaptação selecionada para a prática dos multiletramentos na Educação Básica, algumas indicações de seu uso em sala de aula são realizadas. Elas seguem a seguinte lógica: a) discussão conceitual sobre “clássicos” e “adaptações”; b) aproximação da linguagem quadrinística e suas peculiaridades; c) comparação entre original e adaptação e, por fim, d) produção de uma transposição.

<b>Memórias de um Sargento de Milícias em HQ – Proposta de trabalho (Ensino Médio)</b>		
<b>Aulas</b>	<b>Tema</b>	<b>Indicações para o Professor de Língua Portuguesa</b>
<b>01</b>	Os clássicos da literatura e suas adaptações	“O que são obras clássicas? Vocês já leram essas obras? O que são obras adaptadas? Quais adaptações vocês conhecem? As adaptações devem ser, necessariamente, fiéis aos originais ou elas têm autonomia?” Essas perguntas são norteadoras para uma discussão inicial entre professor e alunos. Depois, o docente apresenta para a sua turma trechos de diferentes tipos de adaptações de obras da literatura.
<b>02</b>		
<b>03</b>	O romance de Manuel Antonio de Almeida	Em roda, os alunos devem ler, de forma alternada e em voz alta, o primeiro capítulo do romance <i>Memórias de um Sargento de Milícias</i> . O professor sana dúvidas pontuais do texto e realiza exposição teórica sobre o romance.
<b>04</b>		

<b>Memórias de um Sargento de Milícias em HQ – Proposta de trabalho (Ensino Médio)</b>		
<b>Aulas</b>	<b>Tema</b>	<b>Indicações para o Professor de Língua Portuguesa</b>
<b>05</b>	<i>“Ler quadrinhos é ler sua linguagem”</i>	O professor apresenta aos alunos a adaptação da obra <i>Memórias de um Sargento de Milícias</i> em HQ, elaborada por Rodrigo Rosa e Ivan Jaf (2010), por meio de <i>datashow</i> . A discussão sobre ela começa pela capa e alcança as duas primeiras páginas. Algumas perguntas devem ser lançadas aos estudantes: “O que vocês veem representado na capa da HQ? A partir dessa ilustração, o que podemos inferir sobre a história a ser contada e mostrada? Agora, como o protagonista é caracterizado na primeira página? O que ele está fazendo? Como é a aparência dele? Qual é o efeito produzido por essa aproximação ( <i>close up</i> ) na representação do bebê? E a história dos pais deles? Qual é o recurso utilizado para simbolizar o recuo temporal nos quadrinhos?” Tais questões podem estimular o debate em sala.
<b>06</b>		
<b>07</b>	O romance e sua adaptação: comparações	Nestas aulas, o primeiro capítulo do romance é confrontado com as duas primeiras páginas da adaptação em quadrinhos, a fim de que os alunos compreendam as possibilidades imagéticas trazidas pela linguagem dos quadrinhos.
<b>08</b>		
<b>09</b>	Produção escrita (individual)	Aula reservada para que os alunos redijam uma breve produção escrita que compare trechos do primeiro capítulo do romance e as duas primeiras páginas da HQ, apontando quais elementos quadrinísticos foram empregados para recontar o clássico.
<b>10</b>		
<b>11</b>	Proposta de trabalho final (em grupo)	O professor propõe uma tarefa aos alunos: em grupos, devem produzir uma adaptação a partir do primeiro capítulo do romance.
<b>12</b>		
<b>13</b>	Fechando a proposta	Devolutiva da produção escrita feita nas aulas 09 e 10. Adiante, os alunos apresentam seus trabalhos para toda a classe.
<b>14</b>		

## ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Há outros modos de ler as obras clássicas atualmente? Esse questionamento, suscitado na introdução deste artigo, desencadeou discussões acerca de uma possibilidade, entre outras tantas, de considerar o valioso uso da adaptação em quadrinhos do romance *Memórias de um Sargento de Milícias* como caminho para o almejado desenvolvimento de práticas de leitura efetivas na escola. A primeira seção apresentou três conceitos importantes: multimodalidade, multiletramentos e adaptação. A partir deles, o objeto de análise pôde

ser estudado enquanto artefato multimodal complexo, constituído pelo imbricamento de diferentes modos de linguagem e, portanto, responsável pela construção de novos significados verbais e não verbais para a obra de Manuel Antônio de Almeida. A composição quadrinística exigiu uma ampliação da capacidade de compreender tal formulação híbrida. A adaptação, conseqüentemente, pôde ser contemplada para além do critério de fidelidade, sendo observada enquanto *processo e produto*. Essa dualidade esclareceu o quanto esse tipo de produção mesclou, em sua formulação, referência à obra anterior e empreendimento de recursos artístico-literários que pudessem reinventá-la. A segunda seção demonstrou alguns desses procedimentos e respondeu ao primeiro objetivo deste trabalho: verificar quais os recursos multimodais mobilizados pelos autores Rodrigo Rosa e Ivan Jaf na adaptação.

Quadrinização das principais cenas do romance (como o batizado de Leonardinho e, já em sua fase adulta, seu casamento); uso de balões para representar os diálogos do romance (em detrimento de descrições excessivas); modificação do formato dos quadros e uso de cores de aspecto envelhecido para simbolizarem o recuo temporal necessário para contar a história dos pais do futuro sargento; estudo das pinturas de Debret como referências para a narrativa visual retratar “*O tempo do rei*” e a representação caricata do protagonista foram alguns dos aspectos multimodais estudados. O ambiente escolar pode ser propício para promoção de reflexões sobre tais especificidades. Por essa razão, a terceira seção teceu indicações para o uso dela em sala de aula, respondendo, diante disso, ao segundo objetivo deste artigo: discutir a relevância da adaptação selecionada para a prática dos multiletramentos na escola.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Do Texto às Imagens: As novas Fronteiras do letramento visual. In: PEREIRA, Regina Celi. ROCCA, Pilar (Orgs). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

ALMEIDA, Manuel Antônio de. *Memórias de um Sargento de Milícias*. Biografia e introdução de Afrânio Coutinho. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Publifolha, 1997.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. Trad. Nilson Moulim. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DIONISIO, Ângela Paiva. Gêneros Textuais e Multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.) *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.



ECO, Umberto. Quando muda a matéria. In: *Quase a mesma coisa*. Editora Record, 2007.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*: princípios e práticas do lendário cartunista. Trad. Luis Carlos Borges, Alexandre Boide. – 4ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. Santa Catarina: Editora da UFSC, 2013.

JAF, Ivan; ROSA, Rodrigo. *Memórias de um Sargento de Milícias*. Adaptação do romance de Manuel Antônio de Almeida (Coleção Clássicos em HQ). Ivan Jaf (roteiro); Rodrigo Rosa (ilustrações). 1ª ed. São Paulo: Ática, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos dos textos*. 2ª reimp. São Paulo: Contexto, 2008.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo V. *Multimodal discourse*: The modes and media of contemporary communication, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MUAZE, Mariana. 1808: A vinda da corte portuguesa para o Brasil. In: *História do Brasil II*. v. 1 / João Carlos Escosteguy Filho, Mariana Muaze, Ricardo Salles. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2011.

OLIVEIRA, Cristina de. Quadrinhos, literatura e o jogo intertextual. In: RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro; FIGUEIRA, Diego (Orgs.). *Quadrinhos e literatura*: diálogos possíveis. São Paulo: Criativo, 2014.

PIMENTA, Sônia; SANTOS, Zaira Bonfante dos. Linguística Textual e a perspectiva sociosemiótica da linguagem: orquestrações multimodais de significados. In: CAPISTRANO JÚNIOR, R.; LINS, M. P. P; ELIAS, V, M. (Orgs.). *Linguística textual*: diálogos interdisciplinares. São Paulo: Labrador/ PPGEL-UFES, 2017.

PINA, Patrícia Kátia da Costa. A literatura em quadrinhos e a formação do leitor hoje. In: RAMOS, Paulo; VERGUEIRO, Waldomiro; FIGUEIRA, Diego (Orgs.). *Quadrinhos e literatura*: diálogos possíveis. São Paulo: Criativo, 2014.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2012.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, v. 90, n. 2, 2012.

VELOSO, Francisco O. Dourado. Pesquisa em multimodalidade: por uma abordagem sociosemiótica. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, W. R.; GÓES, M. L. S. (Orgs.). *Visibilizar a linguística aplicada*: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas, SP: Pontes editores, 2014.

ZENI, Lielson. Literatura em Quadrinhos. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. (Orgs.). *Quadrinhos na educação*: da rejeição à prática. São Paulo: Contexto, 2009.

Recebido em 04 Out 2019 | Aprovado em 04 Nov 2019

**Renata Lopes da SILVA**

Graduada em Letras (Habitação em Língua Portuguesa) pela Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Mestranda em Estudos Literários no Programa de Pós-graduação em Letras na mesma Instituição. Em sua pesquisa atual, estuda adaptações de obras de Machado de Assis para a literatura de cordel. *E-mail*: renata\_lopes06@hotmail.com

**Francine Fernandes Weiss RICIERI**

Docente da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP-Guarulhos). Doutora pela UNICAMP em Literatura Brasileira e mestre pela UNESP em Teoria Literária e Literatura Comparada. Organizou e apresentou a **Antologia da Poesia Simbolista e Decadente Brasileira** (Lazúli/ Companhia Editora Nacional). Com Marcia Lígia Guidin e Lúcia Granja, preparou a coletânea de ensaios **Machado de Assis: ensaios da crítica contemporânea** (Editora da UNESP). Autora de **Imagens do poético em Alphonsus de Guimaraens** (Editora da UNICAMP/ EDUSP). *E-mail*: francinericieri@gmail.com

## A LITERATURA JUVENIL NA ESCOLA, DE BENEDITO ANTUNES

*Cristiane de Mesquita ALVES*

ANTUNES, Benedito. *A Literatura Juvenil na Escola*. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019. 125 p.

*A Literatura Juvenil na Escola* de Benedito Antunes é um livro que reúne ensaios sobre a Literatura Juvenil – como resultados de pesquisas desenvolvidas pelo *Grupo de Pesquisa Leitura e Literatura na Escola* da Unesp no decurso de 1998 a 2006, quando Antunes foi líder. A republicação desses ensaios pelo autor é justificada na *Apresentação* da obra que representa uma contribuição para o aprofundamento dos estudos da Literatura Juvenil e seu uso em sala de aula. Para Antunes (2019) o conjunto de ensaios poderia ser perpassado sob formas de roteiros de leitura e até propostas para que o professor junto ao aluno possam tirar proveitos da leitura dos livros analisados.

O Professor alerta ainda na *Apresentação* que os textos originais passaram por revisões ou adaptações, com o intuito de eliminar repetições para esta atual publicação. Benedito Antunes é professor e pesquisador de Literatura Brasileira da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e dedica-se a estudar temas relacionados à formação do leitor literário. Neste trabalho em questão, por exemplo, Antunes pontua escritos que discutem implicações a respeito da formação leitora e a recepção de uma particularidade da Literatura, frequentemente, associada a finalidades didáticas ou considerada como um subgênero menor: a Literatura Juvenil.

Desse modo, Antunes recorta das pesquisas realizadas pelo Grupo de Pesquisa sete ensaios que visam desde a uma reflexão, à conceituação, apresentação de obras e autores, a análises críticas sobre obras designadas de Literatura Juvenil. No 1) *Literatura Juvenil: para ler e ensinar* Antunes aborda conceitos e reflexões acerca do que seja a Literatura Juvenil e infantil, sua função formadora, os fins pedagógicos e sua inserção nos currículos escolares, a problemática do prazer estético presente neste tipo de texto

RESENHA



da palavra

VOL.16|N.2|DEZ.2019

ISSN 1415-7950

até a discussão do pressuposto de que esta Literatura esteja inserida em um subgênero. À guisa dessas reflexões, o subtópico do primeiro ensaio: *A identificação do público juvenil* o professor-pesquisador traz a consideração da idade do público consumidor da Literatura Juvenil, pois, segundo ele, definir a faixa etária é importante para tecer indicações das leituras de livros adequados a capacidade de compreensão e interesse das temáticas que poderiam despertar nos jovens, antes de passar para análises das obras. Para efeitos práticos: “poderia ser considerado jovem o indivíduo que frequenta os dois ou três últimos anos do ensino fundamental e o primeiro ou o segundo do ensino médio, como idade entre 12 e 16 anos [...]” (ANTUNES, 2019, p. 13).

Além da faixa etária, Antunes recomenda uma relação de nomes de autores que devem ser lidos de acordo com a idade e os métodos de ensino propostos no livro clássico *Literatura: a formação do leitor* (1988) de Maria Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar – citado por Antunes por discorrer sobre temas de livros voltados ao público infanto-juvenil, desde os mais tradicionais como: Hans Christian Andersen, Irmãos Grimm, Charles Perrault, Monteiro Lobato; aos contemporâneos: Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade, Pedro Bandeira dentre outros. Assim como previne obras clássicas inadequadas ao jovem leitor pela complexidade do enredo, a exemplo de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* de Machado de Assis ou pela temática da violência presente em *Feliz ano novo* de Rubem Fonseca etc., já que “reconhecida a necessidade de adequação entre textos e leitores, cabe caracterizar a literatura juvenil, apontando os traços mais recorrentes em obras normalmente destinadas ao público dessa faixa etária.” (ANTUNES, 2019, p. 15).

As obras que são designadas a esta faixa etária trazem traços de: cumplicidade, linguagem agradável, humor, aventuras, trama policial e mistério, erotismo, informação cultural e bom exemplo; temas presentes de formas – mais amplas ou parciais –, que, muitas vezes, são percebidos de forma intencional com o fim de diminuir o valor da obra por deixá-la subordinada a um objetivo de natureza externa, isso é alertado pelo autor do livro, e lembra que a obra literária deve proporcionar uma experiência criativa e livre de cerceamentos de qualquer espécie, sobretudo a direcionada a jovens.

Outro questionamento comentado por Antunes nesse ensaio é sobre *A literatura quando jovem* que é a Literatura rotulada com adjetivos

e colocada numa condição de subgênero. Isso se deve ao público-alvo e muito específico deste tipo de Literatura: Literatura Juvenil, dirigida à juventude, que, grosso modo, deve-se a própria origem da Literatura Infanto-juvenil, que ainda é uma problematização entre os pesquisadores, uma vez que o universo das obras contempladas e produzidas para este público é restrito. Antunes reitera que a análise desses livros vem associada a sua leitura em sala de aula e o espaço escolar costuma retornar a Literatura como “alimento para jovens leitores.” (ANTUNES, 2019, p. 20).

O ensaio 2) *Amargo, mas nem tanto* é uma análise crítica ao livro *Açúcar amargo* de Luiz Puntel concebido por Antunes como um livro ruim devido a problemas na estrutura narrativa, ser mal escrito e pela intenção explícita de Puntel em fazer uma Literatura de denúncia social, misturar ficção com documento, confundir engajamento com visão documentária e deixar o caráter literário comprometido, “sufocando uma condição essencial da ficção, que é a fantasia, a imaginação”. (ANTUNES, 2019, p. 22). Antunes faz uma análise do texto apresentando ao leitor o enredo da narrativa, destacando as passagens que ojeriza na obra de Puntel. No entanto, a crítica não é toda *amarga*: “Apesar de ruim, o livro possui uma boa história, ambientada em espaço contemporâneo, e aborda questões atuais e muito próximas de uma grande faixa de alunos da educação básica.” (ANTUNES, 2019, p. 22). Por isso, no subitem desse ensaio *A palavra dos alunos*, embora o texto dito literário apresentasse muitos problemas, para ser considerado uma boa ficção literária, é um livro que tem um número enorme de leitores, principalmente alunos de 7 e 8 séries, quando foram entrevistados numa escola pública de uma comunidade agrícola, talvez pelo fato dos leitores se identificarem com a boia-fria e estudante Marta e sua família, e de uma forma se viam nas aventuras e nas dificuldades socioeconômicas vividas pela protagonista. Tal acolhimento e recepção por parte do público leitor levou o autor da pesquisa a propor uma atividade com os jovens descrita no terceiro subitem do ensaio *Proposta de trabalho em sala de aula*.

Por mais deficiências estéticas que o livro *Açúcar amargo* podem ser responsáveis pela má recepção da Crítica, Antunes considera importante não ignorar a leitura dos jovens receptores da obra e usar esse estímulo a outras discussões e leituras. “No caso do livro estudado

**RESENHA**VOL. 16 | N. 2 | DEZ. 2019  
ISSN 1415-7950*Asas*  
da palavra

aqui, a identificação com a temática constitui uma motivação para a leitura. É, pode dizer, o elo inicial da comunicação. Cabe ao professor construir a sequência dessa experiência.” (ANTUNES, 2019, p. 34), como exemplo, começando por explorar os defeitos e limites do livro. Ademais, Antunes indica três etapas sugestivas de como o professor poderia trabalhar um livro ruim pela Crítica, mas considerado bom pelos leitores jovens. 1ª) Após a leitura do livro, estimular a discussão sobre as principais temáticas; 2ª) Com base nas questões levantadas em sala de aula, retornar a leitura do livro para construir uma compreensão mais precisa do mesmo e 3ª) Propor novas leituras a partir da temática a outros livros como *Vidas Secas* de Graciliano Ramos e *Fogo Morto* de José Lins do Rêgo para promover uma leitura mais crítica e madura de outras obras literárias consagradas pela Crítica.

No ensaio 3) *De avelãs e framboesas a bananas e abacaxis* também se trata de uma análise crítica acerca de um romance juvenil *As meninas da Praça da Alfândega* (1994) de Sérgio Capparelli. Antunes argumenta: “Não se trata de um estudo da recepção do livro, mas da abordagem de algumas questões nela implicadas que podem contribuir para eliminar barreiras a uma relação proveitosa entre literatura e leitor.” (ANTUNES, 2019, p. 37). Dentre essas questões implicadas para a recepção literária em sala de aula está o ensinar a ler Literatura da perspectiva do professor de Literatura, que deve ser o profissional que gosta de ler de forma espontânea e que ler não necessariamente precisa ser cultivado na escola. A experiência com a leitura para esta análise partiu de uma aplicação de leitura numa turma de 8 série do Ensino Fundamental de Escola Pública em São Paulo. A classe foi convidada a ler o livro e a responder duas questões: fazer o resumo do livro e traçar comentários sobre o mesmo.

Na primeira parte da investigação deste ensaio *Não li e não gostei?* foi realizada uma estatística de quantos alunos leram e não leram e as motivações e justificativas para o *li* e *não li*, o maior índice estava entre os que não leram, demarcando “A impressão que essas respostas deixam é que o aluno, ao dizer apenas “não li”, sente a ameaça da página em branco, acusando sua falta, [...] incapacidade de leitura e impossibilidade de escritura.” (ANTUNES, 2019, p. 40). O que não pode ou deveria acontecer, por isso é importante para os que não leram, ouvirem os comentários dos que leram e do próprio professor motivar esses comentários para que os que não participaram

efetivamente da atividade, motivarem-se a ler, porque um ganho ocorreu, mesmo a maioria não lendo, eles não ficaram completamente fora da leitura. Antunes na segunda parte do subitem do ensaio *Do lugar-comum à novidade* faz uma síntese sobre o livro de Capparelli, situando o leitor nos elementos da narrativa e, diferente do livro *Açúcar Amargo* analisado no ensaio 2, o pesquisador acrescenta que no livro de Capparelli – embora parta da realidade e do comum, o autor constrói uma história inusitada, somando suspense e humor que seduz seu leitor. Além de propor “uma experiência preparatória mais consistente, no entanto, seria a leitura e a análise de uma passagem representativa do livro, que após a leitura de todos, seria retomada para a interpretação.” (ANTUNES, 2019, p. 59). Percebe-se que a análise de *As meninas da Praça da Alfândega* pela descrição do professor Antunes é um livro mais carregado de fantasias, exageros e humor, mais ficção do que o primeiro livro analisado, tanto que no último subtópico desse ensaio *Desmanchando clichês* o leitor do livro de *Literatura Juvenil na Escola* consegue se identificar mais com *As meninas da Praça da Alfândega* como sugestão de livro para se trabalhar em sala de aula com jovens e aplicar as recomendações de Antunes como “condição de filtro da história. Seria como se os alunos de Dona Amapola passassem a aceitar com naturalidade suas avelãs, kiwis e framboesas depois de viverem intensamente a experiência de bananas, laranjas e abacaxis.” (ANTUNES, 2019, p. 61), ou seja, depois de um livro como *As meninas da Praça da Alfândega* com sua boa experiência de leitura, outros virão para contribuir na formação leitora dos jovens.

Em *Amor e imaginário na sala de aula* o 4) ensaio Antunes propõe reflexões sobre o atual cenário educacional brasileiro que se ocupa das questões pertinentes à Literatura Infantojuvenil, alegando que a Literatura Infantil e Juvenil precisam ocupar os espaços acadêmicos e escolares de forma regular. Sugere vários nomes de livros importantes para este estudo e consolidação. Divide este ensaio em três partes, além da introdução e da conclusão. 1ª) *O romance epistolar e as narrativas juvenis* que reconhecem a prática da escrita por meio de cartas como uma forma de a juventude interagir e, grosso modo, estimula a escrita e a leitura, em tempos de internet, escrever e-mails e bilhetes seria um meio de divulgar esse modo antigo de leitura e de escrita que pode se popularizar entre os jovens; cita, o

best-seller *O mundo de Sofia*, romance epistolar, “as lições de filosofia que ela recebe, é enviado pelo correio.” (ANTUNES, 2019, p. 65), essa leitura pode funcionar como um recurso de estímulo a leitura para jovens, como os de 15 anos.

2ª) *A nova narrativa epistolar* pode ser encarada como essa nova forma de leitura e de escrita constatada nos romances juvenis *Ana e Pedro* de Vivina de Assis e Ronald Claver, no qual apresenta a correspondência entre uma garota de 16 anos e um garoto de 17 anos; *Caixa postal 1989* de Angela Carneiro que traz as personagens Laura de 15 anos, escrevendo para Léo de 17 anos; *@s senhorit@s de Nov@ York* de Daniel Piza, dois rapazes se correspondem por e-mail, um de São Paulo e outro de Nova York entre outros romances que retratam jovens escrevendo e se correspondendo. Em 3ª) *De Paris, com amor*, Antunes resume e analisa o enredo de uma menina que toma iniciativa de corresponder com um colega por cartões-postais. O livro se tece em torno de viagens, aparência física, personalidade, amor, fantasia e imaginário etc., elementos que compõem o mundo jovem e abordam sobre o comportamento juvenil e segue a conclusão deste 4) ensaio escrevendo que “o romance epistolar corresponderia, no plano formal, a essa predominância temática, na medida em que representa a necessidade de interação do jovem com a família, com os amigos, com o sexo oposto.” (ANTUNES, 2019, p. 74).

O ensaio 5) *Uma questão de patos* é uma análise comparativa entre dois romances *O apanhador no campo de centeio* de Jerome David Salinger publicado em 1951 e a novela de texto e imagens *Antes que o mundo acabe* de Marcelo Carneiro da Cunha, publicada em 2000 com o objetivo de apresentar o drama existencial vivido por personagens adolescentes, comparando as semelhanças nesse conflito existencial dos protagonistas, principalmente, no que concerne ao espaço onde a crise de identidade se manifesta; no romance de Salinger – Holden depois de ser expulso do colégio perambula pela rua e se depara no lago dos patos do Central Park e no de Carneiro – Daniel vai ao parque de Porto Alegre e começa atirar pedras no lago de patos. Além da temática voltada para o conflito pessoal dos jovens personagens, Antunes destaca a linguagem dos livros que é atual e repleta de expressões peculiares da juventude.

No ensaio 6) *Dois livros* também se trata de um estudo comparativo entre duas obras de Literatura Juvenil *A órbita dos caracóis* de 2003 de Reinaldo Moraes e *Se eu fechar os olhos agora*



de 2009 de Edney Silvestre. A comparação não se trata da temática como sucedeu na análise anterior, mas, analisar como essas duas narrativas contribuem para discutir as questões da chamada Literatura Juvenil, já que os dois livros são destinados ao público jovem. “De modo geral, esses traços parecem situar-se na assimetria entre o escritor adulto e o leitor jovem, o que leva o escritor, por se dirigir a alguém com menos conhecimento ou experiência que ele, [...] e dar explicações.” (ANTUNES, 2019, p. 97), e conselhos, procedimentos que incorporam elementos da Literatura Juvenil. Entretanto, Antunes chama atenção para os riscos que essas características atribuídas a Literatura Juvenil usadas nas escolas e nos programas de formação de leitores para a autonomia estética das obras podem trazer a esses jovens leitores.

E, para finalizar as breves considerações sobre as sínteses do livro *A Literatura Juvenil na Escola* de Benedito Antunes, resume-se o último ensaio selecionado pelo autor – o 7) *Ser jovem em dois tempos*. Neste ensaio, Antunes observa a problemática: *quais são as implicações da classificação etária na concepção e circulação de uma obra literária?*, a partir da análise de *Lenora* de 2008 de Heloisa Prieto. A escolha pelo texto de Prieto se deve as indicações do paratexto destinadas ao público juvenil e trata de temas relacionados aos anos de 1970, um momento marcante da história da cultura jovem. Nesse âmbito, consta “deslocar para um segundo plano de elementos narrativos [...] os fatos, as personagens, os mistérios, os narradores, as referências literárias e culturais presentes no livro, procurando estabelecer uma mediação.” (ANTUNES, 2019, p. 100). Essa mediação se faz entre os planos: material, ficcional e a personalidade literária da Autora, abordando outros pontos de análise como: *Letra e música; A magia da música; Ouvindo a própria harmonia e De dunas a vênus*.

Logo, partindo-se de uma visão geral, o livro de Antunes acaba por ser um livro *sobre e para* a Literatura juvenil na Escola numa perspectiva ampla. Pelas discussões desenvolvidas nos ensaios, o leitor deste livro acaba não apenas tendo um guia de leituras ou formas de análises literárias desses livros, ou mesmo ao professor indicação de projetos de como se trabalhar livros juvenis na Escola, Antunes situa o leitor em uma realidade mais densa e complexa: a de discutir qual o lugar da Literatura Juvenil na Escola, como desmitificar

a condição dessa Literatura de subgênero e a mais importante indagação e preocupação do Professor – autor deste livro que se resenha: como formar leitores jovens, por meio da Literatura.

ANTUNES, Benedito. *A Literatura Juvenil na Escola*. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019. 125 p.

*Cristiane de Mesquita ALVES*

Recebido em 27 Set 2019 | Aprovado em 27 Out 2019

**Cristiane de Mesquita ALVES**

Doutoranda em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC- Universidade da Amazônia- UNAMA). Bolsista Prosup/CAPES. Integrante do Grupo de Pesquisa Interfaces do Texto Amazônico. (GITA). Atualmente, Professora de Literatura da Universidade do Estado do Pará (UEPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1723-9611>.

#### NOTA

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES)- Código de Financiamento 001. Portaria Nº 206, de 04 de Setembro de 2018.

## RESENHA

*Asas*  
da palavra

VOL. 16 | N. 2 | DEZ. 2019  
ISSN 1415-7950

## VAGA-LUMES

Carolina M. M. Venturini PASSOS

Iluminação.

Transcendente ao espaço e ao tempo, a técnica e tecnologias.

Um processo contínuo de criação e evolução do ser enquanto natureza através da luz.

Uma experimentação estética *peri lampein*, registros fotográficos de raios luminosos em suas mínimas percepções de formas, cores e intensidade em expressão.

Que conduz a uma ‘fotomorfose’ ao olhar.

Um sobrevôo ao fantástico, ao mágico, à gênese de sua bioluminescência.

### vaga-lumes.

#### NOTA

Ensaio produzido por fotografia em processo analógico com câmera Canon AE-1 35mm, em película negativa Fujifilm Velvia 50 ('Xpro'), revelado em processo cruzado (C-41). Mercado do Ver-o-pêso entre 4h e 6h de uma manhã de outubro. Belém, Pará, Brasil, 2013.

Recebido em 27 Set 2019 | Aprovado em 15 Out 2019

Carolina M. M. Venturini PASSOS

Pesquisadora na área de Fotografia, Curadoria e Processos de Criação. Doutoranda em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC-UNAMA), bolsista PROSUP/CAPES, membro no Grupo de Estudos “Arte, Imagem e Cultura” do Projeto de Pesquisa “Arte Contemporânea nos Acervos e Museus Paraenses:1980-2016” (PPGCLC-UNAMA); e colaboradora do Grupo de Pesquisa “Visagem - Antropologia Visual e da Imagem” (PPGSA-UFPA). Professora Adjunta na Universidade Federal do Pará. E-mail: [cventurini@ufpa.br](mailto:cventurini@ufpa.br).

#### NOTA

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES)- Código de Financiamento 001. Portaria Nº 206, de 04 de Setembro de 2018.

ENSAIO  
VISUAL



da palavra

VOL.16|N.2|DEZ.2019

ISSN 1415-7950















