

Leitura(s), ensino e literatura

na contemporaneidade:
do necessário ao possível



Organização
Adriana Demite Stephani Carvalho
Robson Coelho Tinoco

**LEITURA(S), ENSINO E LITERATURA NA
CONTEMPORANEIDADE: DO NECESSÁRIO AO
POSSÍVEL**

Comissão Editorial

Ma. Juliana Aparecida dos Santos Miranda

Ma. Marcelise Lima de Assis

Conselho Editorial

Dr. André Rezende Benatti (UEMS*)

Dra. Andréa Mascarenhas (UNEB*)

Dra. Ayanne Larissa Almeida de Souza (UEPB)

Dr. Fabiano Tadeu Grazioli (URI) (FAE*)

Fernando Miramontes Forattini (Doutorando/PUC-SP)

Dra. Yls Rabelo Câmara (USC, Espanha)

Me. Marcos dos Reis Batista (UNIFESSPA*)

Dr. Raimundo Expedito dos Santos Sousa (UFMG)

Ma. Suellen Cordovil da Silva (UNIFESSPA*)

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza (Doutoranda/UNICAMP)

Dr. Washington Drummond (UNEB*)

Me. Sandro Adriano da Silva (UNESPAR*)

*Vínculo Institucional (docentes)

Adriana Demite Stephani Carvalho

Robson Coelho Tinoco

ORGANIZADORES

**LEITURA(S), ENSINO E LITERATURA NA
CONTEMPORANEIDADE: DO NECESSÁRIO AO
POSSÍVEL**



Catu, BA

2023

© 2023 by Editora Bordô-Grená
Copyright do Texto © 2023 Os autores
Copyright da Edição © 2023 Editora Bordô-Grená

TODOS OS DIREITOS GARANTIDOS. É PERMITIDO O DOWNLOAD DA OBRA, O COMPARTILHAMENTO E A REPRODUÇÃO DESDE QUE SEJAM ATRIBUÍDOS CRÉDITOS DAS AUTORAS E DOS AUTORES. NÃO É PERMITIDO ALTERÁ-LA DE NENHUMA FORMA OU UTILIZÁ-LA PARA FINS COMERCIAIS.

Editora Bordô-Grená
<https://www.editorabordogrena.com>
bordogrena@editorabordogrena.com

Projeto gráfico: Editora Bordô-Grená
Capa: Keila Lima de Assis
Edição: Editora Bordô-Grená
Revisão textual: Editora Bordô-Grená

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Bibliotecário responsável: Roberto Gonçalves Freitas CRB-5/1549

L533

Leitura(s), ensino e literatura na contemporaneidade [Recurso eletrônico]:
do necessário ao possível / Organizadores Adriana Demite Stephani Carvalho;
Robson Coelho Tinoco : Bordô-Grená, 2023.

1622kb, 181fls.

Livro eletrônico

Modo de acesso: Word Wide Web <www.editorabordogrena.com>

Incluem referências

ISBN: 978-65-80422-36-4 (e-book)

1. Literatura. 2. Docência. 3. Contemporaneidade I. Título.

CDD 800

CDU 80

Os conteúdos dos capítulos são de absoluta e exclusiva responsabilidade dos autores.

S U M Á R I O

APRESENTAÇÃO	9
<i>Organizadores</i>	
A ESCOLA E A LITERATURA INFANTIL	11
<i>Ellen Christian Assunção Matos</i>	
A CONSTRUÇÃO DOS JOVENS NO MARCO DA VIOLÊNCIA EM “EL VERDADERO FINAL DE LA BELLA DURMIENTE” E “CAPERUCITA EN MANHATTAN”: ATUALIZAÇÃO DOS CLÁSSICOS PARA O NOVO LEITOR INFANTOJUVENIL	29
<i>Antonio Martínez Nodal</i>	
ENTRE A LEITURA DOS CLÁSSICOS E SUAS ADAPTAÇÕES: PROCESSOS DE HIBRIDIZAÇÃO PRESENTES NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL DO PNLD LITERÁRIO	52
<i>Betty Bastos Lopes Santos</i>	
A AUTOFICÇÃO NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LEITURA DO CONTO “A PARTIDA DO TREM”, DE CLARICE LISPECTOR	77
<i>Wegna Ianni Souza Henriques</i>	
“ÓCIO, GRITARIA, TRANCA E SOLIDÃO”: A EXPERIÊNCIA LEITORA DE MULHERES NO CÁRCERE	108
<i>Maria Luzineide P. da Costa Ribeiro</i>	
REMIÇÃO DE PENA: PROCESSO (RESSOCILIZADOR) DE LEITURA E ESCRITA NAS PRISÕES DO DISTRITO FEDERAL	132
<i>Robson Coelho Tinoco e Ana Cristina de Castro</i>	

A LEITURA É CONTAGIANTE!	154
<i>Ana Clara de Carvalho Brito, Rebeca Flor da Silva e Patricia Trindade Nakagome</i>	
SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES	177
SOBRE OS ORGANIZADORES	181

APRESENTAÇÃO

Tratam, os textos no livro, de remição de pena pela leitura e da ainda, sobretudo feminina, “invisibilidade humana” em ambiente prisional; também tratam de condição periférica das minorias ainda não tão letradas; tratam de desafios de uma escolarização devida, marcada por antirrupturas submetidas à condição geográfica, econômica e social, temporalmente estabelecidas; tratam ainda de “novas leituras” dos chamados clássicos literários, em ambientes de sala de aula, como também de contos imaginários para a fabulação do jovem em seus devaneios de desejos entre sonhos e fantasias; como trata das diacrônicas figuras textuais do autor e do narrador em textos contemporâneos... Enfim, tem-se uma proposital miríade de temas e tópicos contemporâneos procurando destacar o necessário, e delimitado pelo possível – pela estrita possibilidade real da ação (acadêmica, social).

Esses tópicos e temas, aparentemente sem um fio condutor estrutural homogêneo, são ligados por tessituras de imbricamentos argumentativos aproximados por uma linha de análise que se dispõe ser contemporânea: no mosaico, as formas e cores se juntam num todo agradável de ser visto e... espera-se, compreendido. Ao leitor, nessa caminhada, cabe tal junção – criativamente ousada – de leitura: ao leitor iniciado, ao leitor sem práticas de leituras variadas. Enfim, textos para serem lidos por aqueles que gostam da leitura como meio, ponte, caminho de ida+chegada ao senso do conhecimento; de chegar a um objetivo definido pelo próprio ritmo do conhecimento entendido, nesse

processo interminável, como elemento central para se entender melhor, sobretudo, as pessoas no mundo.

Na linha do que vaticinou Antonio Candido (2004), a literatura (a leitura também dela) corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mesmo quebrar a personalidade. Assim, e “à mercê assumida” dessa necessidade, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza – o caos que, para Carlos Drumond de Andrade (1983), se revela como “o local de objetos de não amor”. Nesse sentido de reorganização, pelos textos nesse livro e em “suas falas”, também se destaca que a mediação da leitura ainda não ocorre como se espera e, nesse processo em nível escolar, os professores – no duro cotidiano de suas atividades educacionais, também com a leitura literária, numa sociedade multifuncionalmente digitalizada – carecem de acesso a teorias, a pressupostos históricos, a conhecimento acerca da natureza da (ainda essencial) importância de ler, bem como de estratégias eficazes aliadas a práticas rotineiras de leitura.

Nessa intenção antiutópica se propôs, e antes se pensou, este livro: como mais uma ferramenta útil, um instrumento eficaz, como reunião de ideias estruturadas em argumentos contemporâneos, pois considerando a múltipla realidade cultural como um bem público que não advém mais de um único, e muito bem elitista, grupo dominante sociointelectualmente estabelecido. Boas, e provocantes, leituras.

Os organizadores

CAPÍTULO 1

A ESCOLA E A LITERATURA INFANTIL

Ellen Christian Assunção Matos

INTRODUÇÃO

A literatura é indispensável a quem quer que seja, ela é uma fonte de conhecimento que permite reflexões e ajuda até mesmo a entender sentimentos durante o processo de formação de um leitor. E, durante seu processo de formação, o indivíduo, sente necessidade de se expressar por meio de imagens, símbolos e emblemas, dando vida, a histórias intimamente ligadas à sabedoria popular.

A literatura dentre as diferentes manifestações da Arte, sobressai-se como a que tem maior atuação no sentido dar forma e divulgar os valores culturais que explicitem uma sociedade ou civilização, desde que se entre em contato com ela o mais cedo possível, ainda na infância.

Pode-se dizer que hoje, o ensino da literatura vem enfrentando uma crise séria, sendo que tal fato é facilmente verificável, pois os alunos se ausentam e se afastam cada vez mais dos livros buscando uma solução mais rápida e eficiente nos mais variados recursos de apreensão do mundo como a televisão, redes sociais e computação. Esses avanços tecnológicos têm que ser vistos como um dos meios de aquisição do conhecimento, não como os únicos. A leitura de obras/textos literários exerce sua importância e, por isso, não pode ser deixada de lado.

Devemos lembrar que os primeiros contatos da criança com a literatura ocorrem nos contos de fadas, estórias contadas ou lidas pelos pais dentro de casa. A partir daí, livros infantis devem sempre permear o ambiente e o mundo imaginário das crianças facilitando o desenvolvimento da imitação, da inteligência, além de divertir e dar prazer, mas principalmente de letrar. Conforme salienta Cassiano:

O estímulo à leitura deve ser iniciado com o hábito de ler em família, fazendo da leitura algo cotidiano, pois esse é um processo que a torna algo simples e natural. Mas a realidade é outra, muitas vezes, a família não participa da educação para a leitura. (CASSIANO, 2009, p. 8)

E nesta jornada de uma grande crise cultural, em que os livros são deixados de lado, cabe a todos, principalmente a escola, explicitar a importância que ele tem na formação do bom leitor, a palavra escrita, como contribuinte e responsável pela formação do conhecimento crítico e de mundo, cumprindo sua tarefa de alegrar, divertir, emocionar além de se fazer perceber e interagir com si mesmo e o mundo que o rodeia criando interesses, aspirações, segurança e outras afirmações na inevitável vivência e participação social. É nessa convivência social que nasce a linguagem, sendo por meio dela que o homem se vê como um ser que se comunica, interage e, conseqüentemente, troca experiências.

PEQUENO HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL

Tudo tem início quando as preocupações sociais passam a ter como alvo as crianças, que até meados do século XVII eram consideradas e tratadas como um adulto em tamanho pequeno, o que

fazia com que uma literatura voltada para esse público não existisse, já que não se considerava que existisse infância.

A Europa, no início do século XVIII, através de Charles Perrault com a obra *Contos da Mamãe Gansa*, deu o pontapé inicial para uma literatura que fosse voltada para crianças, que pudesse contribuir para a sua formação enquanto indivíduo. A literatura, passa, então, a ter uma função pedagógica que tem o objetivo de condicionar a criança para modelos padronizados e exigidos na época. As escolas ensinavam a cultura erudita, tomando como método de ensino a memorização e o acúmulo de conhecimentos, mas principalmente a moralização da criança, através de livros que ensinavam valores e hábitos e responsabilidade. Isso fazia com que a escola deixasse de ser um espaço agradável e tivesse a função única de preparar a criança para o convívio com os adultos, perdendo, assim, todo o encanto.

Fins do século XVIII e todo o XIX, o regime disciplinar era severo para as crianças, pois elas eram postas para “estudar” em internatos durante anos e anos, de onde saíam “amadurecidas”, a infância toda era só uma passagem/momento que não fora vivida. Sobre isso, Magnani (2001, p. 74) salienta que havia uma “especulação empobrecedora da tendência infantil à fabulação e à percepção sensorial do mundo, para convencer pela razão”.

Ainda no século XIX, surgem os folhetins, também conhecidos como literatura de massa, e a tiragem excessiva da produção em série da literatura voltada para o público infantil fez com que se perdesse a identidade dos autores, assim como a noção de cópia única. A escola,

vira o meio de sustento do autor, já que este se submete à demanda deste público.

No mesmo século, no ano de 1891, *As Aventuras do celeberrimo Barão de Münchhausen*, a literatura infanto-juvenil é inaugurada no Brasil. É claro que essa e muitas outras obras são traduções e adaptações das histórias europeias. Mas, embora quase não se ouça, Olavo Bilac, Coelho Neto, Manuel Bonfim e Tales de Andrade, e mais tarde, Monteiro Lobato, consolidaram uma literatura comprometida com a formação do aluno, enquanto cidadão e indivíduo de bem.

No ano de 1921, Monteiro percebe a necessidade da criação de histórias voltadas às crianças e escreve “A menina do Narizinho Arrebitado”, numa linguagem simples, que encantou o público-alvo, mas cheia de questionamentos como os problemas sociais e, até mesmo nacionais. Daí, ser considerada nociva à formação moral das crianças pelos colégios religiosos, chegando até a proibição.

Essa proibição fez com que toda e qualquer obra literária deixasse de lado a fantasia, a criatividade e a ficção por um longo tempo. Tempo suficiente para o advento do rádio e da televisão que provocou uma crise seria que se arrasta até os dias atuais, já que as crianças se afastam cada vez mais dos livros, buscando uma solução mais rápida e eficiente nos mais variados recursos de apreensão do mundo.

Foi somente a partir do ano de 1970 que se preocupou de fato com os estudos literários voltados às crianças que visassem seu crescimento intelectual e cultural, em se tratando de Brasil. As Universidades abriram as portas para cursos que habilitassem os

profissionais da educação a trabalhar a literatura na escola, como meio de inclusão social.

A LITERATURA INFANTIL COMO FONTE DE DIVERSÃO E APRENDIZAGEM

Desde a sua origem, a literatura infantil esteve ligada, unicamente, ao aprendizado moral das crianças, deixando de lado o lúdico, a fantasia e os sonhos.

Estudos realizados em torno da leitura de obras literárias hoje afirmam que, quando esta é bem aplicada seja em casa ou nas escolas, ajuda na formação do caráter da criança, mas que também há a necessidade de se divertir, viajar, sonhar, imaginar e isso não a prejudica em nada, ao contrário, torna-a uma pessoa informada e até mesmo crítica, fazendo jus à célebre frase de Monteiro Lobato: “Um país se faz com Homens e Livros”.

Ler é essencial para a vida de qualquer pessoa, principalmente a das crianças. Ao ler, examinamos os nossos valores e conhecimentos em relação aos dos outros. Os livros podem nos transportar para outros mundos possíveis e fazer de nós aprendizes e mestres, além de favorecerem a aprendizagem, a organização do pensamento e estimularem o imaginário e a fantasia que existem dentro de cada criança, quando escolhido adequadamente, como afirma Bakhtin (1992) “ela é capaz de transformar o indivíduo em um sujeito ativo, responsável pela sua aprendizagem, que sabe compreender o contexto em que vive e modificá-lo de acordo com a sua necessidade”.

Zilberman (1985) diz que os contos de fadas os quais, geralmente, são o primeiro contato que a criança tem com a literatura, são a reapropriação de mitos, fábulas e lendas folclóricas ou do relato de aventuras, o leitor reconhece o contorno dentro do qual está inserido e com o qual compartilha sucessos e dificuldades.

Se a literatura infantil, leva a criança a descobrir um mundo, em que os sonhos/fantasia e realidade, aprendizado e diversão se juntam, ficam intimamente ligados, o que a faz viajar num mundo mágico em que pode mudar a realidade, seja ela boa ou ruim, adquirindo consciência do que é certo ou errado e, principalmente, como se deve agir nas mais diversas situações, ela estará cumprindo seu papel de educadora sem deixar de lado a formação do caráter da criança.

O PAPEL DA ESCOLA NO ENSINO DE LITERATURA

O primeiro contato que a criança tem com a literatura infantil é ouvindo histórias e contos de fadas em casa. Isso é muito bom, porque ao chegar na escola a criança já traz consigo uma bagagem, experiências e conhecimentos adquiridos por ela mesma só de ouvir tais narrativas.

Escutar esses tipos de narrativa é o começo da aprendizagem para se ter/ser um bom leitor, pois elas conseguem mexer com o imaginário e, acima de tudo, levam a criança a ter curiosidade, que é sanada no decorrer da leitura. Segundo Villardi (1999, p. 11), “há que se desenvolver o gosto pela leitura, a fim de que possamos formar um leitor para a vida toda”. E, esse é o papel principal da escola.

Ao chegar à escola, na Educação Infantil, a criança entrará em contato com a leitura, mais uma vez, quando esta tem a felicidade de ter um lar em que a leitura se faz presente, e o mundo mágico, habitado por seres fantásticos, farão parte, constantemente, do seu ambiente. Essas leituras deverão vir acompanhadas de empolgação também pelo professor, que será o mediador do mundo mágico e as crianças e contará com a possibilidade de encontrar crianças que terão seu primeiro contato com a leitura. Embora caladas durante a narração, as crianças participam dela, imaginando e caracterizando as personagens. A prova disso, é que elas riem, choram, admiram-se e ficam boquiabertas diante dos fatos narrados, e o professor tem que se aproveitar para incentivar cada vez mais o ato da leitura. Vale lembrar que os pais também têm essa função.

O professor tem que tentar fazer uma apresentação da obra, que captive, desperte a curiosidade, a simpatia e a admiração pelo livro. Como na educação infantil, as crianças estão na faixa etária dos 03 aos 08 anos, o ambiente organizado e aconchegante ajuda demais, pois nessa fase, dos 02 aos 03, a criança se prende ao movimento do professor e seus aparatos didáticos (fantoques, imagens etc.), ao tom de voz, e não especificamente ao que é contado. Dos 03 aos 06, será o momento do “conte de novo”, ou seja, a criança gosta de ouvir “n” vezes a mesma narrativa, agora contada de forma mais rápida, misteriosa, engraçada, com muitos desenhos coloridos. A partir dos 06 anos, as narrativas vão ganhar mais personagens e será um pouco mais complicada.

Segundo o portal de educação Brasil escola, dos 8 aos 9 anos:

[...] as crianças são leitoras-em-processo, e esta fase já domina o mecanismo da leitura. Seu pensamento está mais desenvolvido, permitindo-lhe realizar operações mentais. Interessa-se pelo conhecimento de toda a natureza e pelos desafios que lhes são propostos. O leitor desta fase tem grande atração por textos em que haja humor e situações inesperadas ou satíricas. O realismo e o imaginário também agradam a este leitor. Os livros adequados a esta fase devem apresentar imagens e textos, estes, escritos em frases simples, de comunicação direta e objetiva.

De acordo com Coelho (2002), nessa fase as histórias devem conter início, meio e fim, e os temas devem girar em torno de um conflito que deixará o texto mais emocionante e culminar com a solução do problema.

Ainda de acordo com Brasil Educação, é a partir dos 10/11 anos que a criança se torna leitora fluente, ela está em fase de consolidação dos mecanismos da leitura e sua capacidade de concentração cresce e ela é capaz de compreender o mundo expresso no livro. Segundo Coelho (2002), é a partir dessa fase que a criança desenvolve o “pensamento hipotético dedutivo” e a capacidade de abstração. É nessa fase de pré-adolescência que ocorrem as mudanças consideradas significativas em uma pessoa em formação, e a escola deve se aproveitar disso, já que existe uma sensação de empoderamento no qual o indivíduo se acha capaz de resolver problemas sozinhos, mas também é a fase das crises.

Esse é o momento da escola atrair seus alunos por histórias que apresentem valores sociais, políticos e éticos, por heróis ou heroínas que lutam por um ideal. Identificam-se com textos que apresentam jovens em busca de espaço no meio em que vivem, seja no grupo, equipe, entre outros. É adequado oferecer a esse tipo de leitor histórias com linguagem mais elaborada. As imagens já não são indispensáveis, porém ainda são um elemento forte de atração.

Interessam-se por mitos e lendas, policiais, romances e aventuras. Os gêneros narrativos que mais agradam são os contos, as crônicas e as novelas. (BRASIL ESCOLA)

O mesmo artigo publicado no Brasil Escola aponta que:

O leitor crítico (a partir dos 12/13 anos) - Nesta fase é total o domínio da leitura e da linguagem escrita. Sua capacidade de reflexão aumenta, permitindo-lhe a intertextualização. Desenvolve gradativamente o pensamento reflexivo e a consciência crítica em relação ao mundo. Sentimentos como saber, fazer e poder são elementos que permeiam o adolescente.

Coelho (2002, p. 40) reforça ainda que a literatura “deve extrapolar a mera fruição de prazer ou emoção e deve provocá-lo para penetrar no mecanismo da leitura”. Sendo assim, se o gosto pela leitura não for incentivado em casa e, principalmente, na escola, a criança se apegará a outros meios de comunicação mais “fáceis de absorver” como a TV e Internet e, deixará de apreciar bons livros. Daí a importância crucial da escola na inserção literária para os infantes, pois o hábito da leitura além de proporcionar lazer, é um grande colaborador para a proficiência da escrita e da própria leitura. É claro que a TV e a Internet não devem ser condenadas, pois quando bem utilizadas, também servem como ferramentas de ensino-aprendizagem muito útil.

Para que esse hábito seja bem alimentado, também cabe à escola, a escolha dos livros infantis a serem utilizados. Escolher um livro de acordo com a faixa etária e, até mesmo, o gosto da criança, faz toda diferença, pois para formar leitores não basta só oferecer livros, é necessário ter o cuidado de selecioná-los para não “acabar moldando e imobilizando o gosto do leitor, tendendo a torná-lo consumidor da

trivialidade literária, cultural, histórica e política, que enche os bolsos de alguns, mais esvazia os direitos de muitos a construir e participar da cultura e do conhecimento”, Magnani (2001, p. 42).

Fazer o aluno ler por obrigação para fazer uma prova, uma ficha de leitura, num tempo “x”, só o afasta cada vez mais dos livros. A leitura tem que vir acompanhada do prazer, da diversão, e a escola, na pessoa do professor, tem que saber explorar isso, para produzir conhecimento. Mas para isso, ele próprio tem que ser um leitor eficiente. O que vemos, na maioria das vezes, é um profissional que tem um histórico de leitura baixíssimo, o que faz com que ele explore equivocadamente o texto. Sobre isso, Ana Maria Machado (2001) discorre que “a falta de leitura por parte do professor é uma consequência das falhas na formação do mesmo, visto que em sua vida acadêmica foi preparado a respeito da pedagogia e da psicologia, mas muito pouco sobre arte”.

A escolha de um livro a ser trabalhado na aula, será muito melhor se o professor já conhecer a obra, saber em que ela vai contribuir, o que vai desenvolver no aluno. A literatura tem que ser aplicada para estimular a criança e, para isso, faz-se necessário compreender sua natureza e estrutura, pois como afirma Coelho (2000) “é ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência de mundo das crianças e dos jovens”.

Assim, podemos afirmar que a iniciação da literatura na escola é importante e necessária, e narrativas como Contos de Fada são primordiais para o ensino da leitura e, principalmente, à formação da

criança já que “mexem” com os mais variados tipos de leitores de todas as idades.

MONTEIRO LOBATO: UMA REFERÊNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

Pelo mundo a fora, diversos foram os escritores que desenvolveram essa modalidade de literatura. No Brasil, fica bastante óbvio delimitar que coube a Monteiro Lobato ser o expoente maior de tal produção. Foi ele que, sem dúvida, fez a herança do passado submergir no presente, fazendo-nos encontrar com uma nova raiz e com todo seu nacionalismo tradicional.

José Bento Monteiro Lobato, nascido em 18 de abril de 1882, na cidade de Taubaté, era filho de fazendeiro e cresceu no sítio com seus pais. Desde pequeno já apresentava habilidades para escrever e para desenhar. Aos 17 anos, com o falecimento de seus pais, foi para São Paulo. Estudou e se formou em bacharel em direito, foi promotor público, editor e escritor. Em 1918, fundou a primeira editora brasileira, a Monteiro Lobato e Cia, que mais tarde se chamou de Companhia Editora Nacional. Era defensor das causas nacionalistas e estimulava a literatura brasileira.

Monteiro Lobato criticava outros artistas que defendiam os direitos, os estilos e obras europeias. Ele retratou em suas obras personagens ligados ao folclore brasileiro, as diversas lendas, os costumes da roça e de pessoas de vida simples.

Monteiro Lobato escreveu muitos livros para crianças e para adultos. Suas obras e histórias fazem parte do universo das crianças e

dos adultos. Sua obra mais conhecida é o Sítio do Pica-pau Amarelo. Ele adorava a leitura e via nos livros uma forma de mudar o mundo, principalmente, quando escrevia para crianças. A criança tem uma forma de ver coisas e o mundo com um jeito diferente e especial. Entendia que a leitura era uma forma importante de conhecer o mundo e as pessoas.

Como escritor literário, destacou-se no gênero “conto”. O universo retratado, em geral, são os vilarejos decadentes e as populações do vale do Parnaíba, em contexto da crise do plantio do café. Em seu livro “Urupês”, que foi sua estreia na literatura, Lobato criou figura do ‘jeca tatu’, símbolo do caipira brasileiro. As histórias do “Sítio do Pica-pau Amarelo’ e seus habitantes, Emília, Dona Benta, Pedrinho, Tia Anastácia, Narizinho, Rabicó e tantos outros, misturam a realidade e a fantasia usando uma linguagem coloquial e acessível.

O livro “Caçadas de Pedrinho”, publicado em 1933, que faz parte do Programa Nacional Biblioteca na Escola, do Ministério da Educação, está sendo questionado pelo movimento negro, por conter “elementos racistas”. O livro relata a caçada a uma onça que está rondando o sítio. “É guerra e das boas, não vai escapar ninguém, nem tia Anastácia, que tem cara preta”.

José Renato Monteiro Lobato morreu no dia 5 de julho de 1948, de problemas cardíacos. Monteiro Lobato é, sem sombra de dúvida, o pai da literatura infantil brasileira. Conhecido e famoso por escrever livros nos quais se pudesse morar, por isso, criou o sítio. Foi um revolucionário progressista, fundador de inúmeras editoras, jamais

deixando de lado os castelos de contos de fadas e o folclore nacional, (re)criando o mundo ao seu redor, a partir de coisas do seu cotidiano, dessa forma, escreveu mais de quatro mil e seiscentas páginas só de obras infantis, que se iniciou em 1921, quando a história da “Menina do Narizinho Arrebitado” passou a conquistar o gosto das crianças e a se comprometer com os espaços e os personagens que irão permanecer suas aventuras.

É no sítio do Pica-pau Amarelo, propriedade de dona Benta, que vive originalmente acompanhada de sua neta, a menina Lúcia, conhecida por Narizinho, e de uma cozinheira antiga e fiel, tia Nastácia. Trata-se de uma população pequena para preencher um cenário tão grande, mas personagens multiplicam-se rapidamente, com a inclusão de outros seres humanos (Pedrinho), seres mágicos (os bonecos animados Emília e Visconde), animas falantes (porco Rabicó, o burro Conselheiro e o rinoceronte Quindim), sem falar dos eventuais seres aquáticos, habitantes do Reino das Águas Claras, localizado nas cercanias do sítio, ou dos visitantes mais ou menos habituais, como Peninha, o Gato Félix ou o Pequeno polegar. “Ele acabou por formar um elenco de personagens definitivos permitindo através disso a continuação de suas histórias”, Lajolo e Zilberman (1991, p. 55e 56).

Assim sendo, o sítio não é apenas o cenário onde a ação pode transcorrer. Ele representa igualmente uma concepção a respeito do mundo da sociedade, bem como uma tomada de posição a propósito da criação de obras para a infância. Nessa medida, está corporificando no

sítio um projeto estético envolvendo a literatura infantil e uma aspiração política brasileira.

Desta forma, Monteiro conseguia ampliar o crescimento cultural de seus pequenos leitores, que com o progresso das leituras das histórias encontravam sempre um sentido e a compreensão para os envolverem mais e mais o leitor e sua obra.

Monteiro Lobato fez como ninguém o ‘Maravilhoso’ como possível de ser vivido. Com a fusão da realidade e o imaginário ele fazia as crianças perceberem o cotidiano, a ocorrência de aventuras maravilhosas antes só percebidos nas fábulas e/ou contos de fadas. Essas misturas eram realizadas com uma linguagem clara, objetiva e sem rodeios totalmente impregnada de humor.

Lobato teve a recompensa de ser lido e bem-querido por milhões de leitores infantis e adultos, comprovada pelas muitas demonstrações pessoais, cartas e afetuosas confissões de encadeamento com a percepção de um mundo que só ele soube criar tão bem no Brasil.

Com isso, não temos dúvidas de que o real valor atribuído à obra literária de Lobato e todo seu inverso sucesso criação da imaginação em criar personagens e tramas permeadas de pitoresco e humor sadio, finalizadas com uma linguagem original e viva e na perfeita adequação entre matérias literárias, os ideais e valores que transcorria na sociedade brasileira da época.

A literatura infantil no Brasil, conforme vimos no capítulo 1, teve início na segunda metade do século XIX, mais especificamente no ano de 1921 com a fantástica história de “Narizinho Arrebitado” de

Monteiro Lobato, hoje considerado um dos mais completos autores da Literatura Infantil.

Assim, tornou-se um referencial no Brasil quando se fala de literatura para crianças, pois em suas narrativas criou um universo enriquecido pelo folclore, defendeu o nacionalismo na ação de cada um de seus personagens, que mostravam uma linguagem cheia de brasilidade, comportamentos e, principalmente, a relação com a natureza, em uma época em que a televisão não existia e quando a literatura infantil tinha função moralizante. Também apresentou um universo de figuras femininas fortes, famílias nada convencionais que aceitavam a opinião das crianças. Ele acreditava no poder da leitura e via nos livros uma forma de mudar o mundo, principalmente, quando escrevia para crianças.

Monteiro Lobato além de despertar a curiosidade e o interesse das crianças através do seu imaginário, conseguia denunciar, conscientizar e criticar questões diversas que as incomodavam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se que a literatura tem finalidade diferentes, ela pode divertir, informar ou buscar conhecimentos. Segundo Laiolo (2006, p. 7), ninguém nasce sabendo ler, à medida que se vive, se ler livros, geralmente se aprende nos bancos das escolas, outras leituras se aprendem por aí na, chamada escola da vida[...]. A partir do pressuposto, dizemos que os diferentes interesses pela leitura acontecem

independentemente da escolarização, na interação com o mundo em que se vive.

Dessa forma, constatamos a importância da leitura desde o nascimento da criança e que a família em primeiro momento é a principal incentivadora de seus filhos para desenvolver o gosto pela leitura, mais tarde, com o início da escolarização, a escola passa a assumir um papel de destaque, mostrando ao aluno coisas que lhes são significativas, levando os pequenos leitores a constituir imagens que se interligam e se completam. Espera-se, pois, que tanto a família quanto a escola criem condições favoráveis para que a criança encontre na leitura, um meio sadio, prazeroso, alegre para que a literatura cumpra o real papel que ela exerce durante muito tempo na vida das pessoas.

E no Brasil quando falamos de literatura infantil é impossível não vermos Monteiro Lobato como sendo o grande precursor desta modalidade que demonstrava em suas obras toda sua preocupação com a realidade de seu tempo, as questões que o país enfrentava através de suas personagens fantasiosas e imaginárias totalmente ligadas ao mundo infantil.

No entanto, é fato que a essência das obras infantis mudou muito para poder acompanhar questões atuais de um século ultramoderno, mas que acabou quase suprimindo a qualidade pelo interesse editorial o consumismo e a imensa comercialização de tudo e de todos na qual estamos mergulhados, transformado nossos pequenos leitores um verdadeiro “adultos em miniatura”.

Portanto, é preciso que as obras da literatura infantil redescubram nas crianças o interesse pelo viajar, pelo sonhar, baseados em um mundo do faz-de-conta tão bem explorado nas inesquecíveis e saudosas obras de Monteiro Lobato.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M (V.N. Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lauch e Iara Frateschi Vieira. 6.ed. São Paulo: Editora Huritec 1992.
- Brasil Escola - <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-importancia-literatura-infantil-para-desenvolvimento.htm>. Acesso em 28 de outubro de 2020.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura infantil: teoria, análise e didática*. 7. ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil, teoria, análise, didática*. 1ª ed. –São Paulo. Moderna, 2000.
- LAJOLO, Marisa. *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*. 6ª ed. São Paulo: Ática. 1985.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil brasileira: história & histórias*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988.
- LAJOLO, Marisa. *A Literatura Rarefeita: Livro e Literatura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense,1991.
- MACHADO, Ana Maria. *A literatura deve dar prazer*. Rio de Janeiro: Nova Escola: a revista do professor, São Paulo, v. 16, n. 145, p. 21-23, set. 2001. Entrevista concedida a Priscila Ramalho.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Qualitymark-Dunya Ed., 1999.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Global, 1985.

CAPÍTULO 2

A CONSTRUÇÃO DOS JOVENS NO MARCO DA VIOLÊNCIA EM “*EL VERDADERO FINAL DE LA BELLA DURMIENTE*” E “*CAPERUCITA EN MANHATTAN*”: ATUALIZAÇÃO DOS CLÁSSICOS PARA O NOVO LEITOR INFANTOJUVENIL

Antonio Martínez Nodal

O material do qual se nutrem nossas narrações não é tão importante como a forma que temos de fazê-lo nosso, ou seja, de aplicar-lhe uma particular interpretação. Tanto ele, espectador casual de uma cena, quanto o ouvinte de uma história que lhe contam a ele, como o leitor de um texto literário, desde o momento em que diz: «Eu o entendo ou o vejo assim mesmo», incorpora o alheio e o reelabora, convertendo-o em um conto inédito, que poderá chegar a ser contado ou não para outra pessoa, mas que, desse modo, transformado mediante aquela interpretação particular, é como se arquiva na memória. E, neste sentido, tão criador é quem o seleciona e sabe guardar os retalhos da palavra alheia como quem utiliza elementos da própria experiência para inventar uma narração.

Carmen Martín Gaité (2009, p. 79, tradução nossa)

INTRODUÇÃO

A relevância dos contos de fadas perdura, mas a vigência desse tipo de relato-raiz, seu mito, materializa-se fragilmente em *outroriedades* concatenadas e sob o efeito desfocado no imaginário fragmentado dos jovens. “Hoje parece que o processo racional

encurralou ao mito e a fantasia no desvão dos objetos inúteis e que com muito esforço apenas pela infância é abordável” (TAMÉS, 1990, p. 30, tradução nossa)¹.

No tempo presente, dominado por um marco textual expandido (PAULS, 2012) e um território cultural híbrido e provisório (EAGLETON, 2003), a mudança nas propostas textuais é associada, principalmente, à releitura do dia a dia, à reelaboração da narrativa e ao movimento constante dos sujeitos nos diferentes espaços de enunciação e de recepção dos textos literários. As inquietações dos leitores aprendizes na busca de territórios literários surpreendentes percorrem alternativas, de elos expressivos comuns, além das formas clássicas, experimentando-se, portanto, narrativas emancipadas do acervo canônico habitual.

Os novos leitores são cercados e, ao mesmo tempo, atraídos pelas novas formas discursivas e visuais, sendo imanados para as velhas-novas formas reconhecíveis que os permitem fazer parte dessas propostas criativas fora do espaço textual acostumado – reviravoltas narrativas e argumentais que permitem interrogar, assim, seu *locus* fixo acadêmico de leitura, atualizando os mitos, ao mesmo tempo em que se metamorfoseia seu referencial individual e literário.

Os paradigmas textuais dissolveram-se paulatinamente, do mesmo modo que os receios e os estigmas em relação aos novos desenhos particulares de uma história já conhecida por todos, de abraçar diferentes configurações expressivas para tentar fazer chegar a um

¹ “Hoy parece que el proceso racionalizador arrinconó al mito y fantasía en el desván de los objetos inútiles y que a duras penas sólo por la infancia es abordable” (TAMÉS, 1990, p.30).

heterogêneo conjunto de jovens o mesmo/outro relato. Audiência essa, em muitos casos, desarticulada da leitura do mundo no texto. As crianças demandam comandos próprios e inesperados que facilitem que a história universal seja apropriada pelos novos sujeitos leitores sob esse traço identitário de nova formulação, cujo resultado discursivo decorrerá, assim sendo, em uma história única e pessoal.

Partindo das narrativas “*El verdadero final de la Bella Durmiente*” (1996), de Ana María Matute (1925-2014), e “*Caperucita en Manhattan*” (1993), de Carmen Martín Gaité (1925-2000), buscase apresentar a importância de atualizar e subverter os contos clássicos, sendo essa uma fórmula alternativa para nos aproximar e dialogar com o novo leitor infantojuvenil. A análise do presente estudo utiliza um método descritivo, qualitativo, de caráter bibliográfico, com base em ensaios, textos literários, culturais e documentos teóricos infantojuvenis em relação ao universo dos contos de fadas, sua psicologia e a leitura dos jovens, no presente, desses relatos atualizados.

A VIOLÊNCIA DOS CONTOS DE FADAS: NOVOS SENTIDOS E LEITORES

Apesar do caráter moderno da escrita do autor francês Charles Perrault (1628-1703), a *Bela Adormecida* e *Chapeuzinho Vermelho* apresentam uma lição moral restritiva e patriarcal. Na atualidade, outras vozes significativas que modificam o sentido original do relato, resultando em valores, taxações particulares para o leitor infantojuvenil desses contos violentos da feminidade. Na insistente reformulação do conto clássico, mudou, também, seu sentido, o espírito primitivo, o

grito essencial das narrações. De modo semelhante, transforma-se a psicologia e a complexidade dos personagens: personagens rasos habitam o conto maravilhoso tradicional.

Bettelheim (2022) destaca a importância dos contos de fadas por sua contribuição psicológica e seu efeito positivo para o crescimento das crianças. Afinal, por meio dos monstros e das representações da violência que habitam nos contos tradicionais, a criança aprende a reconhecer e aceitar seus próprios monstros interiores e, conseqüentemente, a racionalizar e lidar com seus medos. Assim, começa, mediante seu trânsito pela fantasia, a dominá-los.

Histórias clássicas, *Chapeuzinho Vermelho* e a *Bela Adormecida*, trazem uma protagonista jovem e singular, que fez suas livres escolhas contrariando uma autoridade ou à contracorrente daquilo que o seu contexto sociofamiliar determinou. Para o pensamento hegemônico, o castigo que tal protagonista sofre é merecido. Embora as figuras prototípicas do imaginário feminino das narrativas clássicas sejam apresentadas como deidades da virtude, destaca-se sua apresentação como vítimas frágeis, submetidas a poderes sobrenaturais e humanos, a leis maiores do que elas. Nesse contexto, suas escolhas individuais predeterminarão, sempre, seu destino fatal, caso tais meninas atuassem livremente ou ousarem desobedecer às normas. Na

proposta narrativa do *Chapeuzinho*² de Perrault, a criança será, também, vítima dos ardis e da violência do lobo. Para Hueck (2016, p. 52),

Chapeuzinho acaba devorada pelo vilão, e a culpa pela tragédia é da *própria menina*: quem mandou ficar de conversinha com um lobo mau? A vítima, injustamente, virou a culpada – não bastava ter sido devorada viva, ela ainda precisava ser advertida. A lógica está toda inversa. Isso explica o final cruel. Para que as crianças entendessem o recado, a menina tinha de ser punida por ter dado trela ao lobo.

De uma forma explicitamente violenta, o autor mostra que aquela menina inconsciente será, por sua própria escolha, quem provoca seu trágico final e a morte de sua avó. No pensamento do autor, a ausência de conhecimento, a imprudência da criança ao rejeitar as pautas normativas e os códigos morais vigentes, assim como suas escolhas infantis, terão como resultado essa morte justa. Ambas devem, portanto, ser ajusticadas e devoradas pelo animal-verdugo.

No caso do conto tradicional da *Bela Adormecida*, a pequena representa uma vítima amaldiçoada pela bruxa (uma mulher ressentida). Porém, a bela menina indefesa será resgatada, na lógica falocêntrica dos contos de fadas, pelo homem, o príncipe azul ou Deus Salvador.

Vale ressaltar, ainda, em uma possível leitura desse sonho de cem anos apregoadado, que aquela hipotética vítima seria, novamente, como

² Perrault termina seu conto com uma lição moral: Chapeuzinho é o símbolo da cobiçada inocência, de todas as meninas boas e belas que, infelizmente, fazem caso de toda classe de pessoas, das que as mais perigosas são os “lobos melífluos”, os enganadores, dos que tem que temer, especialmente [...] Perrault prevém ao homem contra o homem e adverte que a conduta transgressora, a desobediência, pode se pagar com a vida (GUILLÉN, 2002, p. 11, tradução nossa).

Chapeuzinho, seu próprio algoz, que resulta de seu ato inconsciente. Alguém mandou espetar seu dedo no fuso da roca? O inevitável castigo, então, será o letargo, um longo período de sonho profundo para poder refletir sobre suas ações durante essa prolongada soneca. O resultado de sua ação é o fluxo temporal da não vida, da prostração no limbo dos sonhos dos inocentes que culminará em um fechamento em si mesma, o vazio, pois o:

[...] sonho adolescente de uma juventude e perfeição duradouras é apenas isso: um sonho. [...] O mundo inteiro se torna então morto para a pessoa: é esse o significado simbólico, e advertência, do sono semelhante à morte em que caem todos os que cercam *Bela Adormecida*. O mundo só se torna vivo para a pessoa que, por si própria, desperta para ele. Só relacionar-se positivamente com o outro nos “desperta” do perigo de passar a vida dormindo. O beijo do príncipe rompe o encanto do narcisismo e desperta uma feminilidade que até então não se desenvolvera. Só se a donzela se transforma em mulher a vida pode prosseguir. (BETTELHEIM, 2022, p. 324-325)

A adolescente será resgatada, transformada em mulher pelo beijo – o amor restaurador da vida – desse homem que é como uma divindade, cuja força redentora vai trazer a criança de seu limbo da infância até o amadurecimento e a experiência. Ambas as personagens, *Chapeuzinho* e a *Bela Adormecida*, receberam seu castigo: uma morte definitiva para a primeira e a morte no precipício da vida, reservada à segunda. Isso porque desafiaram o regime ou a ordem estabelecida.

Na atualidade, as propostas narrativas alteraram os sinais elementares e a lição moral primitiva desse relato, oferecendo outras vertentes temáticas, díspares trilhas enunciativas, bem como uma

complexidade psicológica nos partícipes desse novo conto de fadas. Isso se dá pela definição de outros valores fundamentais dessa narração, os quais tendem a aderir, neste momento, à uma realidade convulsa e uma leitura ou desleitura, em crise permanente – reedificada no começo do século XXI pelo leitor midiático, neste período de dispersão e *zapping* (SIBILIA, 2012).

Quando esses contos populares são analisados pelos novos atores infantojuvenis, trazem a nós uma lógica operação interpretativa conflitiva, já que os ensinamentos morais são atualizados, discutidos e reatualizados de maneira iterada. Pretende-se, nesse sentido, acolher e/ou reproduzir uma outra simbologia ficcional, transmitida de geração em geração no passado e, de tela em tela na contemporaneidade – em seu espaço íntimo de, em paradoxo, sobre-exposição pública, educativa e social (SIBILIA, 2012). Não podemos esquecer, afinal, que já não mais existem leitores isolados, dogmatizados pelo meio ou um pensamento crítico e autorreflexivo unívoco. Não se pode delimitar os aprendizes como peças lineares do espaço escolar e familiar, mas sim entendê-los como leitores questionadores que acometem a prática leitora do cotidiano sem pudor, especialmente, ao trazer para o palco um foco literário instável. Emergem, em contraponto, os leitores/operários da subjetividade, usuários/leitores, formadores autônomos dos inúmeros sentidos da vida e a obra (CANCLINI, 2008).

APONTAMENTOS SOBRE AS ATUALIZAÇÕES DOS CONTOS
CLÁSSICOS DE MATUTE E GAITE: AS NOVAS
CONFIGURAÇÕES DA FLORESTA

Nas recriações elaboradas pelas escritoras dos contos clássicos, que serão examinadas neste trabalho, colidem fórmulas de escrita e estilo narrativo. Existem, contudo, paralelismos, conexões discursivas, existenciais e temáticas análogas entre as duas autoras.

Ana Maria Matute foi destacada como a mais relevante narradora espanhola nascida no primeiro terço do século XX. Carmen Martín Gaité, por sua vez, é narradora e ensaísta cujas produções literárias oscilam entre o realismo social e a fantasia. Ambas as escritoras pertencem à nomeada “Geração das crianças da guerra”, “as crianças assombradas”³ ou “Geração da metade do século”, designação adquirida pelo grupo eclético de autores e autoras espanhóis que nasceram entre os anos 1925 e 1936 (Matute e Gaité, no mesmo ano, em 1925). Essas duas autoras, junto a Carmen Laforet (1921-2004), foram assinaladas como as figuras fundamentais de uma geração que publicou suas primeiras obras na década de 50, tornando-se em forçadas espectadoras e narradoras de primeira ordem da Guerra Civil Espanhola. Seu olhar perplexo diante da contenda, das paisagens de sangue, dos fantasmas e das vítimas da pós-guerra, influirá de forma notória em seus textos mais íntimos, escuros e provocadores. Esses caracteres, emergem, sobretudo, em seus contos, que acolhem principalmente as vozes quebradiças das crianças, jovens e mulheres, como personagens principais. Eles olham para o mundo sob a paralisia, o estupor, a tristeza, a partir da derrota e

³ Dita geração corresponde ao grupo de escritores que experimentaram o horror da Guerra Civil Espanhola e cuja influência e impacto trasladaram posteriormente a sua obra nas décadas seguintes. Ana María Matute e Carmen Martín Gaité tinham apenas 11 anos no começo da guerra, sendo, desde cedo, testemunhas da crueldade e da violência. Tal imagem desoladora será base, desde então, das ecléticas narrativas das duas autoras.

do grito silenciado dos vencidos/as durante a Guerra Civil (1936-1939) e na posterior ditadura na Espanha, de 1939 a 1975.

A obra de Matute é composta por duas fases literárias importantes. A primeira corresponde ao período compreendido entre a década de 50 e 60, momento no qual sua produção literária possui um foco realista, crítico e social. A segunda, localiza-se da década de 70 ao seu falecimento em 2014. Seu caráter geral é, predominantemente, fantástico, mítico e dedica atenção para a reinvenção do conto tradicional, principal objeto desta pesquisa. A produção infantojuvenil de Matute é ampla e excelente. A obra escolhida para o estudo, “*La verdadera historia de la bella durmiente*” (1995), recebeu o Prêmio da Cidade de Barcelona. Seu conto “*Sólo un pie descalzo*” (1983), por sua vez, obteve o Prêmio Nacional de Literatura Infantil e Juvenil. Por fim, a publicação de uma obra de vital importância tanto para a crítica, quanto para o público jovem e o adulto, “*Olvidado rey Gudú*” (1996), cujo contexto mitológico e de fabulação na Idade Média devolve a força simbólica de suas letras para o panorama literário contemporâneo, posto que se torna um amplo sucesso após muitos anos de sem obras publicadas, em função da depressão que acometeu a autora.

Por outro lado, Carmen Martín Gaité é uma autora cuja obra a fez uma voz única na sua geração: “Uma escritora que viveu para conquistar a intimidade, a liberdade interior, algo que, como hoje sabemos, é o primeiro e principal espaço político dos seres humanos, especialmente se são mulheres” (GOICOECHEA, 2009, p. 125,

tradução nossa)⁴. Essa busca amorosa da liberdade apontada por muitos críticos traduz-se em novas formas de escrita e reescrita que habitam em seus textos, principalmente nos romances, embora também esteja presente em seus contos infantojuvenis como “*El castillo de las tres murallas*”, (1981), o “*El pastel del diablo*”, (1985), em ensaios⁵ renomados, na poesia e no teatro. Sua voz pioneira nas letras espanholas, de fato, a fez a primeira mulher a ganhar o Prêmio Nacional de Literatura, em 1978, pelo romance autobiográfico “*El cuarto de atrás*”.

O final dos relatos e dos trajetos pessoais das versões das narrativas populares dessas duas autoras ilustram viagens contraditórias, pois promovem de forma desigual o senso crítico do leitor mediante uma apropriação explícita – no caso de Matute, da narração original, e uma apropriação completamente livre e desarticulada do conto clássico, no caso de Gaité.

Os contos de fadas transformaram-se, nas obras das escritoras, em dois pequenos romances dicotômicos, construídos a partir de referenciais tradicionais e fabulados, no caso de Matute, e de referenciais vigentes e urbanos, na releitura de Gaité. Adotam diferentes rotas narrativas e vértices descritivos humanos, sensíveis, mas, igualmente, perversos. Por este motivo, conferem díspares passagens

⁴ “Una escritora que vivió para conquistar la intimidad, la libertad interior, sobre todo, algo que, como hoy sabemos, es el primero y principal espacio político de los seres humanos, especialmente si son mujeres” (GOICOECHEA, 2009, p. 125).

⁵ Dos sete ensaios publicados por Gaité, podemos destacar: “Usos amorosos del dieciocho en España”, (1973) e “Usos amorosos de la Postguerra española, (1981), que compõem a história sentimental e cotidiana da mulher espanhola, sob um olhar memorial social crítico da época.

expressivas para acessar a um público leitor, também dividido, o que atende à divisão e polarização evidente do mundo. A dupla ótica das adaptações examinadas responde às demandas de um leitor, também, bifocal, insurgente, adepto aos jogos visuais, à provocação textual, já que sua recepção literária se tornou, mais cada vez, difusa, hipercrítica, fluida e contestatória.

Matute, por um lado, elabora uma história, portanto, bastante fiel ao relato e ao estilo clássico do conto de Chales Perrault (1628-1703), *A bela adormecida* e seu contexto mítico de conto de fadas. A escritora insere, do mesmo modo que o eminente contista francês, diversos elementos lúgubres e macabros em sua narrativa, “*El verdadero final de la bella durmiente*”. No relato, Matute (1999, p. 119, tradução nossa)⁶ diz:

Ardia já a lenha, ferviam as cobras e as víboras vivas no fundo da panela, aves sinistras planavam sobre o pátio de armas em lentos círculos negros e lançavam lúgubres e longos gritos, que não anunciavam nada bom, acima das cabeças dos que ali estavam reunidos para presenciar a terrível sentença da Rainha Floresta.

Nesse sentido, reconfigura-se, como foi exemplificado acima, o *clímax* ou grande final telúrico do conto original. Introduce-se a descrição de elementos presentes em um entorno de horror que intensificam o dramatismo, para recriar, desse modo, um relato macabro e intenso - ao gosto dos jovens atuais.

⁶ Ardía ya la leña, hervían las serpientes y las víboras vivas en el fondo de la olla, siniestras aves planeaban sobre el patio de armas en lentos círculos negros, y lanzaban lúgubres y largos gritos, que no anunciaban nada bueno, sobre las cabezas de los que allí se habían reunido para presenciar la terrible sentencia de la Reina Selva (MATUTE, 1999, p. 119).

Na *Bela Adormecida*, sua antagonista ou *alter ego*, será a mãe do príncipe, sua sogra, a “ogresa”, figura selvagem e cruel que se deleita, como boa ogro fêmea, com o sabor da carne meiga, com uma especial predileção pela carne humana. No final do conto, decide, abraçando seus instintos animais, devorar seus netos, *Aurora e Dia* e à própria *Bela Adormecida*.

As figuras femininas reproduzem seus primeiros terrores e a difícil relação que a escritora teve na infância com sua mãe, uma mulher severa e pouco afetiva, nas palavras de Matute (2001). Mas, esses castigos de sua “ogresa”, foram muito importantes para sua produção literária, já que, nas palavras da autora, sozinha, na penumbra absoluta, nessa obscuridade do quarto dos corretivos, estava a fonte da infinidade de contos que a liberavam do medo (GOICOECHEA, 2009).

Por outro lado, Gaite, tomando como narrativa referencial *Chapeuzinho vermelho*, conto de Perrault, apresenta uma narrativa bem distante da história original. A menina do conto será reencarnada em Sara Allen. Tal protagonista é uma jovem rebelde e audaciosa, com um forte impulso de viver no limite ou, especificamente, de viver seu próprio caminho pessoal, nas margens do estabelecido, de construir-se com autonomia. A criança, assim sendo, realiza uma viagem de autorreconhecimento pela cidade, como membro díscolo de um entorno familiar disfuncional. A mãe de Sara, no conto, é descrita como uma figura opressora e esposa submissa (representação da ordem, obediência e rotina). Porém, sua avó, “Gloria Star”, será, de forma contrária, a representação de uma alma livre, antiga estrela da música, modelo de

mulher imprevisível, oposto à figura da lei maternal, que representa a imaginação e o desordem (GUILLÉN, 2002). As mulheres do relato simbolizam, desse modo, as figuras opressoras dos contos clássicos. No entanto, na visão contemporânea, também convivem com outras figuras femininas libertadoras, como a avó de *Sara/Chapeuzinho* e *Miss Lunatic* - essa última personagem é uma fada, espírito de luz que opera o milagre para que *Chapeuzinho* conquiste sua liberdade.

Os personagens femininos dos contos são, então, bem definidos, sob uma forte entidade – o que as afasta da ideia superficial, sem traços profundos, das figuras femininas dos velhos contos de fadas. A *Chapeuzinho Vermelho* de nossos tempos transita através da urbe mágica atual no relato “*Caperucita en Manhattan*”. Seu espaço vivencial traça uma linha divisória com o parque/floresta que pretende atravessar e investigar,

Trata-se de uma ilha em forma de pernil, com uma torta de espinafre no meio, que se chama Central Park, que é um grande parque comprido onde é excitante caminhar à noite, escondendo-se de vez em quando atrás das árvores, por medo dos ladrões e assassinos que andam por todos os lados. (GAITE, 2001, p. 3)

Como assinala Guillén (2002, p. 13), trata-se de uma cidade, *New York*, e *Manhattan*, seu distrito, nos quais os perigos físicos e morais são equivalentes aos bosques dos contos clássicos, sempre impenetráveis e cheios de ameaças, de presenças ocultas. Nos relatos de Matute e Gaité, as florestas/cidades serão o refúgio, mas, além disso, o campo aberto para o mundo da imaginação das meninas desses contos – e das próprias escritoras. Nesse sentido, no discurso de ingresso na

Real Academia Espanhola, Matute (1998, p. 14) declara: “a «floresta» que é para mim o mundo da imaginação, da fantasia, do sonho, mas, também da própria literatura e, a fim de contas, da palavra”⁷. Trata-se de uma defesa apaixonada da imaginação e dos contos maravilhosos como um património literário de primeira classe (GOICOECHEA, 2009), legado ficcional que nos permite visitar como leitores nossas florestas e solos de batalha pessoais.

Carmen Martín Gaité, por outro lado, faz uma recriação do original, aproximando-se aos novos mitos do cinema⁸ e ao imaginário universal da cidade/bosque. A narradora apresenta um relato ambientado em diversas áreas de *New York*, cidade povoada de luzes, descobertas e grandes perigos detalhados no relatório sob os crimes perpetrados pelo assassino “o vampiro do *Bronx*”, que assume o papel de animal do conto original, o lobo contemporâneo, a presença apossadora que cerca à menina e o reduto sociofamiliar da protagonista. O diálogo sobre essa criatura maligna que as circunda, transluz seu medo e a mitificação da violência entre *Chapeuzinho* e sua avó:

- Você não tem medo? - Ter medo de quê? É um dos lugares mais seguros de Manhattan. Você não vê que está sempre deserto? Os assaltantes e vampiros não são bobos, isso você vai aprender no cinema. Não perdem tempo escondendo-se, à espreita de uma presa, num lugar onde já sabem que nunca passa ninguém. - E prenderam o vampiro do Bronx? - Não. Pelo menos eu não vi noticiado nos jornais que compro. Acho que ainda está solto. Deve

⁷ El «bosque» que es para mí el mundo de la imaginación, de la fantasía, del ensueño, pero también de la propia literatura y, a fin de cuentas, de la palabra (MATUTE, 1998, p. 14).

⁸ No encontro de Sara Allen e Miss Lunatic, as duas participam de forma circunstancial como figurantes em um filme acolhidas de forma efusiva pelo diretor por seu aspecto original e Felliniano.

ser muito esperto, filha. Não sei por quê, mas eu imagino que é um bom rapaz. E você? - Não sei - dizia Sara um pouco assustada. - Eu não imagino nada. (GAITE, 2001, p. 47)

Essa glorificação, essa percepção distorcida da realidade, pela influência do celuloide e a televisão, traz um olhar adulterado sobre os agentes da violência e a brutalidade refletida nas narrações. Narrações essas que bebem das fontes do passado, do mesmo modo que outros contos de fadas perversos como *João e Maria*, mas, sobretudo, do poder opressor negligente do presente, do fanatismo que exalta e/ou visibiliza, em repetidas ocasiões, as ações do assassino ou torturador e silencia ou disfarça a dor da vítima dessa brutalidade.

OUTROS MITOS, LINGUAGENS, VALORES E MAPAS NARRATIVOS PARA O LEITOR JOVEM

No contexto violento, *Chaupeuzinho/Sara*, tenta fugir de sua realidade, criando, inventando uma linguagem particular para se enfrentar aos desafios mais extraordinários e dialogar com seu complexo cotidiano. As “farfalias” se trata de palavras ininteligíveis que apenas ela conhece, pois pertencem a uma língua inventada, cujo termo mais poderoso e infalível contra o mal, será “Miranfú”, a palavra-chave e a porta de entrada para a fantasia, posto que tem a qualidade de transmutar o mundo, uma situação adversa, após ser pronunciada a viva voz. Esse código linguístico pessoal e único concebido pela protagonista, sua linguagem segreda, será uma espécie de acionador para conquistar os desejos do “eu” – e, ao mesmo tempo, acompanhando sua proposta, os do novo leitor, como uma mágica estratégia para

construir sua linguagem singular, seus valores, ao se reafirmarem como sujeitos no conto pois aprenderam que, sob o poder de da palavra, outras formas de lutar e possibilidades para acessar a outros mundos é possível alcançar sua liberdade. Podendo ser as interrelações linguísticas quiméricas entre o conto e o leitor, reais e imaginárias, pois o poder simbólico da palavra ultrapassará os territórios intertextuais, tanto vivenciais, quanto sonhados. Nesse sentido:

Quanto mais formos capazes de nomear o que vivemos, mais aptos estaremos para vive-los e transformá-lo. Enquanto o oposto, a dificuldade de simbolizar, pode vir acompanhado de uma agressividade incontrolada. Quando se é privado de palavras para pensar sobre si mesmo, para expressar sua angústia, sua raiva, suas esperanças, só resta o corpo para falar; seja o corpo que grita com todos seus sintomas, seja o enfrentamento violento de um corpo com outro, a passagem para o ato. (PETIT, 2009, p. 71)

Como a autora francesa assinala (PETIT, 2009), a linguagem não pode ser reduzida a um instrumento de fala, de escrita ou leitura. Deve ser valorizada como uma arma comunicativa, facilitadora desse sentido crítico e autonomia no jovem, uma arma linguística que, de forma paradoxal, tenha a capacidade de criar um tecido socioafetivo nos sujeitos pensantes, que facilite a construção de si mesmos, processo no qual, o texto, como espaço múltiplo identitário, deve acompanhar essa aventura ficcional proposta. O impulso simbólico, a força da palavra, deve substituir a catarse violenta do impulso físico.

A domesticação da violência, mediante um percorrido de leitura sugestivo e crítico, pode erigir essas pontes necessárias entre a ficção e realidade que são conformadas no encontro com o livro. O leitor

revisitando esse clássico atualizado, poderá, voluntariamente, entrar na floresta/cidade que tanto teme e ama, posto que essa viagem fabulada já lhe pertence.

Matute opta por prolongar o conto original, extensão mais conectada ao universo das fadas e, em relação à história de Perrault, à sua experiência de vida, ao caráter dos personagens, suas fraquezas e carências. O novo final interroga e dispara uma crítica social direta aos contos de fadas e as simbologias caducas e, ao mesmo tempo, a todas aquelas que o novo leitor precisa, pois Matute, com ironia (1999, p. 121, tradução nossa), declara: “devemos supor que, tal é como costumam terminar essas histórias, foram todos muito felizes. Apesar de que a Princesa nunca mais seria tão cândida, nem o Príncipe tão Azul, nem as crianças tão ignorantes e indefensas”⁹. Essa morte da inocência, literal e figurada, será também apresentada no *Chapeuzinho* de Gaité, mas, em sua visão luminosa da fábula clássica. O lobo é personificado no grande empresário das tortas, “Mr. Wolf”, a avó não será engolida; o lobo dançará com “Gloria Star”, deleita-se com o tesouro encontrado, sua musa recuperada da infância, seu objeto amoroso personificado na avó de *Sara Allen/Chapeuzinho*. Portanto,

O lobo deixou de ser o anti-herói para se transformar no herói que recupera seu amor nunca esquecido. E Sara-Chapeuzinho, será em

⁹ Debe suponerse que, tal y como suelen terminar estas historias, fueron todos muy felices. Aunque la Princesa nunca más sería tan cândida, ni el Príncipe tan Azul, ni los niños tan ignorantes e indefensos (MATUTE, 1999, p. 121).

esta nova transposição, o meio do qual se valga para obter ambas cosas. (GUILLÉN, 2002, p. 21, tradução nossa)¹⁰

A consumação antropofágica e virulenta do conto de Perrault será reconvertida em uma consumação amorosa graças à ajuda de *Sara/Chapeuzinho*, que deixa de ser um fim no relato moderno, para se converter em um meio.

As atualizações dos contos de fadas de Matute e Gaité foram realizadas sob a influência da própria vida das duas autoras, de seus fantasmas, seus anelos de liberdade pessoal e criadora, movimento existencial e simbólico, bem nítido em seus relatos, pelo qual sua voz autobiográfica emerge entre os desvios e as sombras da natureza e a cidade nos dois relatos complementares. Resignificam-se as mitologias e sentidos que pretendem se adequar a novas perspectivas da realidade e necessidades dos novos leitores.

O local secreto da floresta/cidade será aquele espaço indeterminado da fantasia, no qual podem se criar e recriar suas melhores construções ficcionais dentro dos contos infantojuvenis, que ajudarão, também, às crianças extraviadas, nas diferentes florestas de leitura, a elaborar seu próprio caminho fértil para o descobrimento do mundo com o apoio da literatura.

¹⁰ El lobo há dejado de ser el antihéroe para convertirse en el héroe que recupera su amor nunca olvidado. Y Sara-Caperucita, será en esta nueva transposición, el medio del que se valga para obtener ambas cosas (GUILLÉN, 2002, p. 21).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas construções literárias perseguem uma renovação dos mitos clássicos do conto de fadas tradicionais pois, como foi assinalado, tais mitos não perduram no tempo. Por este motivo, da mesma forma que Matute e Gaité, “Os escritores, que sabem muito bem o que significa o medo em relação ao livro, escrevem às vezes fábulas instrutivas” (PETIT, 2009, p. 113).

Os receptores desse “agora inalcançável” são constituídos, majoritariamente, por leitores ambíguos de um mundo coletivo-particular. Precisam, para apreender de forma significativa a realidade ficcional, decodificar as mensagens motivacionais, as conexões pessoais que habitam nas propostas literárias nas diferentes conjunturas experienciais e educativas oferecidas, tanto na escola quanto em seu próprio lar, posto que “psicologicamente, é impossível ler algo sem experimentar uma resposta” (CHAMBERS, 2007, p. 27, tradução nossa)¹¹. Por este motivo, sua resposta à leitura acompanha as linhas argumentais de fuga e encontro do presente, ideadas e traçadas a partir das marcas da violência que o abraçam em seu dia a dia. Espelhados nessas narrativas populares, cujas fórmulas expressivas e temáticas pretendem facilitar uma prática de leitura colaborativa e pessoal.

O conto e o mito, ambos elementos ramificados em uma ideia de permanência de uma história grupal, representam, igualmente, uma parte do folclore popular que os assimila em seu imaginário de vida. Os

¹¹ Psicológicamente es imposible leer algo sin experimentar una respuesta (CHAMBERS, 2007, p. 27).

relatos de Matute, nesse sentido, abraçam um mitologia muito particular, na busca da essência narratológica e constitutiva do ser humano. Na opinião de Rico (1998, p. 44, tradução nossa):

O conto de fadas eleva-se à cosmogonia ou, em todo caso, ao mito das origens, porque agora, sem outros desvios além da última urdidura da literatura, sem nenhum escudo além da pura ficção, o escritor volta às raízes, entrar nos alicerces da cidade dos homens, para se angustiar com suas misérias e sonhar com ele uns remédios¹².

As histórias, então, podem ser universalmente singulares, como na versão de Gaité, mas, ao mesmo tempo, humanas, de uma beleza tão distorcida quanto nossa realidade, já que perseguem uma especificidade, como necessário chamado de atenção para seu novo público leitor, que foge de uma caligrafia geral.

Múltiplas atualizações das narrações clássicas procuram, nesse caminho, o efeito/afeto imediato do leitor particular, sendo reconfiguradas com base nas variações inerentes da transmissão oral desse relato e na difusão do conto originário - o qual reconta suas passagens essenciais nos díspares contextos sócio-históricos, económicos e culturais e, nas estações percorridas no trajeto no processo de aprendizagem do novo leitor infantojuvenil.

Perpetua-se o cerne da narrativa, porém, o caráter dos relatos, os cenários, as vozes modificam seus pontos de vista – isso na expectativa que o leitor realize as próprias descobertas após ser refletido em um

¹² El cuento de hadas se alza a cosmogonía, o, en cualquier caso, a mito de los orígenes, porque ahora, ya sin otros rodeos que la urdimbre última de la literatura, sin más escudo que la ficción pura, la escritora se remonta a las raíces, entra en los cimientos de la ciudad de los hombres, para angustiarse con sus miserias y soñarle unos remedios. (RICO, 1998, p. 44).

texto/espelho, texto/guia, o texto/raiz. Inclusive, esse grande final do conto aceito maioritariamente será reescrito, reinventando-se, adaptando-se a uma nova constituição dos sujeitos para alcançar um final extraordinário, que apenas possa ser nosso. Essa adaptação, comumente, imagina as necessidades leitoras dos jovens, pensando no presente e tentando, deste modo, inserir questões e geografias particulares, afins ou instigadoras para o jovem.

Segundo foi observado, é favorável desconstruir, reinventar as paisagens literárias prévias do conto de fadas, oferecendo, para isso, diferentes articulações críticas e histórico-sociais de leitura. Afinal, como Colomer (2002) assinala, o realismo crítico das últimas adaptações infantojuvenis de fim do séc. XX quebra o forte efeito ideológico dos contos de fadas, sua visão hierarquizada e patriarcal do mundo, potenciando uma inversão de estereótipos de gênero, das formas de poder e da narração, as sequelas da violência no leitor/ator do mundo, cujas mensagens morais e feridas devem oscilar e mudar para, desse modo, oferecer um espaço de leitura verdadeiramente plural.

REFERÊNCIAS

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. São Paulo: Paz&Terra, 2021.

CHAMBERS, Aidan. *El ambiente de lectura*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica de España, 2009.

CANCLINI, Néstor, García. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

- COLOMER, Teresa. *Una literatura infantil y juvenil de calidad: el proyecto de un siglo*. 2. ed. Madrid: Fundación Francisco Giner de los Ríos, 2002.
- COLOMER, Teresa. *La lectura infantil y juvenil*. Millan, J.A: (coord.): La lectura en España. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España, 2002.
- EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. Lisboa: Temas e Debates, 2003.
- GAITE, Carmen, Martín. *Caperucita en Manhattan*. 17.ed. Madrid: Siruela, 2002.
- GAITE, Carmen, Martín. *Chapeuzinho Vermelho em Manhattan*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- GAITE, Carmen, Martín. *El cuento de nunca acabar*. Madrid: Siruela, 2009.
- GUILLÉN, Ponz, Marial del Carmen. Invitación a la lectura. In: GUILLÉN, Marial del Carmen. *Caperucita en Manhattan*. 17.ed. Madrid: Siruela, 2002.
- GOICOCHEA, A, R. *Mujeres y narrativa*. Madrid: Siglo XXI, 2009.
- HUECK, Karin. *O lado sombrio dos contos de fadas: as origens sangrentas das histórias infantis*. São Paulo: [S.n], 2016.
- MATUTE, Ana, María. *En el Bosque*. Madrid: R.A.E, 1998.
- MATUTE, Ana, María. *El Verdadero Final de La Bella Durmiente*. España: Espasa, 1999.
- MATUTE, Ana, María. *Todos mis cuentos*. Barcelona: Debolsillo, 2014.
- PAULS, Alan. *Temas Lentos*. Santiago de Chile: Universidad Diego Portales, 2012.
- PERRAULT, Charles. *Cuentos Clásicos de todos los tiempos*. Lima: Municipalidad de Lima, 2020.

- PPETIT, Michèle. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. 2. ed. São Paulo: 34, 2021.
- PETIT, Michèle. *Ler o mundo*. Experiências d transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: 34, 2019.
- PETIT, Michèle. *Leituras do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: 34, 2013.
- PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura*. Uma nova perspectiva. 2. ed. São Paulo: 34, 2009.
- RICO, Francisco. Contestación. In: MATUTE, Ana, María. *En el Bosque*. Madrid: R.A.E, 1998.
- SIBILIA, Paula. *¿Redes o paredes?: la escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca, 2012.
- TAMÉS, Román, Tamés. *Introducción a la literatura infantil*. 2. ed. Murcia: Universidad de Murcia, 1990.

CAPÍTULO 3

ENTRE A LEITURA DOS CLÁSSICOS E SUAS ADAPTAÇÕES: PROCESSOS DE HIBRIDIZAÇÃO PRESENTES NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL DO PNLD LITERÁRIO

Betty Bastos Lopes Santos

INTRODUÇÃO

Este artigo se inicia a partir das proposições de Ítalo Calvino com relação à necessidade e à importância da leitura dos clássicos que nos instigaram a algumas provocações como: a leitura de um clássico dá-se apenas pelo contato com a obra originária? A leitura das versões adaptadas garante ao leitor a mesma experiência que um clássico promove? Ler formas adaptadas a Histórias em Quadrinhos atende às necessidades da leitura de obras clássicas ou, simplesmente, dá conta das demandas de uma geração imediatista, desistorizada, nascida na era do *fast-food* e do *pret-à-penser*¹, segundo discute Canclini (2013)? O trabalho com as obras adaptadas em sala de aula refere-se realmente a “simplificações didáticas” como trata a BNCC? Deve-se, portanto, priorizar o trabalho com as obras originárias em detrimento das formas adaptadas da literatura a despeito da idade dos leitores na geração atual?

Assim, esses questionamentos nos levaram a discutir se as formas de adaptação de obras da literatura brasileira para Histórias em

¹ Conceitos relacionados à cultura que “permite des-pensar os acontecimentos históricos sem preocupar-se em entendê-los”, discutidos por Canclini (2013, p. 306).

Quadrinhos atendem às expectativas de leitura dos clássicos consagrados ou se apenas satisfazem a uma geração imediatista, despreocupada em conhecer os contextos sócio-históricos e culturais nos quais as obras estão inseridas, limitando o seu acesso a conhecimentos presentes nas obras originárias, num processo de “simplificação didática” como considera a BNCC (2018, p.499). ou se são formas de aproximar o leitor das obras literárias consagradas e despertar o desejo de, em níveis mais maduros de leitura, ler os clássicos.

Iniciamos a reflexão a partir das proposições sobre o que é um clássico sugeridas por Calvino (1993), que nos conduzem a uma concepção diferenciada sobre os clássicos na contemporaneidade, rompendo com os padrões tradicionais e conservadores que o definiam. Na sequência, analisamos o que a BNCC sugere para a leitura do texto literário e o trabalho com os gêneros denominados “substitutivos” a exemplo das adaptações das Histórias em Quadrinhos. Entendemos as Histórias em Quadrinhos como um “gênero constitucionalmente híbrido” como afirma Canclini (2013, p. 336), que por meio do processo de transgenericidade textual e de suas técnicas hibridizadoras promovem um movimento de intersecção entre o visual e o literário, entre o culto e o popular. Recorremos também às contribuições de Bauman (2013) sobre a modernidade líquida e Machado (2002) que traz orientações sobre o trabalho com a leitura e a formação do leitor em sala de aula.

POR QUE LER OS CLÁSSICOS?

Essa é uma inquietação que se revela importante tomando como base a geração de jovens na atualidade e sua relação com a leitura, principalmente, no contexto educacional. Tal questionamento nos conduziu ao encontro com um dos ensaios produzidos por Ítalo Calvino, intitulado *Por que ler os Clássicos* e que compõe o primeiro capítulo do livro, com o mesmo título, publicado em 1993.

Nesse ensaio, Calvino nos convida a uma discussão importante, profunda e atemporal que conduz, de forma ampla, uma reflexão útil para os dias atuais no tocante ao trabalho com a literatura em sala de aula e nos leva a formular os seguintes questionamentos: Quais livros podem ser considerados clássicos? Que tipo de leitura deve ser sugerida e conduzida pelo professor em sala de aula? Como incentivar o hábito da leitura e atender às preferências de uma geração hipermoderna, altamente tecnologizada e por que não dizer, híbrida?

O autor não traz repostas prontas, mas apresenta “propostas de definição” que nos conduzem a pensar sobre a nossa relação na leitura dos clássicos, ao longo da nossa vida, mostrando como eles estão intrinsecamente envolvidos na ideia de quem somos e de como nos constituímos enquanto sujeitos sociais. Calvino apresenta catorze propostas comentadas que nos fazem refletir sobre os clássicos na nossa vida, enquanto leitores, das quais destacaremos algumas de relevância para esta discussão.

Para Calvino (1993), o que define um clássico é a sua capacidade de convidar o leitor a uma releitura, por sua inevitável atração, mas

também, não nega a importância da rica experiência de sua primeira leitura. Assim, reforça que “toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira” e “toda primeira leitura de um clássico é na realidade uma releitura”. (CALVINO, 1993, p. 11). Por sua eficiente comunicabilidade, conforme o autor, “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 1993, p. 11). Nesse sentido, ele revela a riqueza da infinidade de informações e aprendizagens que os clássicos têm a nos dizer por meio do processo de leitura e releitura. Assim, podemos conjecturar que, para cada leitor, o clássico diz coisas diferentes que se ajustam aos anseios de cada um na busca incessante por suas repostas.

A sétima proposição definida por Calvino é muito mais desafiadora e profunda quando sugere que os clássicos “são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)” (CALVINO, 1993, p. 11). O autor ressalta que essa premissa vale tanto para os clássicos antigos quanto para os modernos num movimento de reflexão sobre como o passado e o presente se unem para resolver questões atuais num processo de “reencarnação” em tempos modernos. (CALVINO, 1993).

Calvino finaliza a sua reflexão afirmando que “os clássicos servem para entender quem somos e aonde chegamos” e isso se dá no confronto entre diferentes culturas que a leitura dos clássicos e de outros textos contemporâneos nos possibilita.

Essas proposições são mais que suficientes para justificar a leitura dos clássicos na juventude. Calvino não apresenta uma definição fechada sobre que literatura pode ser considerada um clássico, antes deixa transparecer que essa categoria pode ser mesclada com outros textos literários, inclusive com os mais modernos. Nesse sentido, podemos inferir que a definição de uma obra, na atualidade, como clássico ou não, depende muito dos usos e das relações que se estabelece entre o livro e o seu leitor ou entre o leitor e o seu clássico.

Pensando na definição de um clássico na atualidade, recorreremos à discussão de Canclini (2013) sobre o processo de descolecionamento e cremos que a classificação das obras literárias também pode ser incluída nessa visão quando o autor afirma que como as culturas já não se agrupam em grupos fixos e estáveis não existe mais a possibilidade de ser culto porque conhece o repertório das “grandes obras” ou ser popular quando se liga a mensagens de comunidades mais fechadas. De acordo com o autor, as coleções se entrecruzam o tempo todo impulsionadas pelas tecnologias de reprodução que permitem a organização de coleções próprias que incluem o culto e o popular e, no nosso caso, o clássico e contemporâneo que se queira considerar como clássico, na elaboração de sua própria coleção, enquanto leitor, como também afirma Calvino em seu texto. Nessa esteira, destacam-se também os dispositivos de reprodução em que os livros aparecem na atualidade como os *e-books*, audiolivros, *podcast*, seriados exibidos nas plataformas de *streaming* e outras variações híbridas como os HQs por exemplo.

Diante dessa condição, acreditamos que à medida que o homem muda na sociedade evoluindo em sua história, a literatura e suas formas de reprodução tendem a acompanhar esse processo e a se transmutar, uma vez que está totalmente ligada ao nosso processo de formação dentro da sociedade, refletindo toda a complexidade que envolve a condição humana. Na visão de Polar, “as obras literárias e seus sistemas de pluralidade são signos e remetem sem exceção possível a categorias supraestéticas: o homem, a sociedade, a história” (POLAR, 2000, p. 16) uma vez que a literatura se funde na condição esclarecedora da aventura do ser humano na terra. Portanto, para ele, a literatura é parte integrante de uma realidade e história específicas, produzidas socialmente, onde não há neutralidade e em constante transformação. (POLAR, 2000).

Trazendo essa discussão para o âmbito da sala de aula, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018, p. 499) considera que “a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo”. Além disso, destaca que a leitura do texto literário ocupa posição nuclear no Ensino Médio e ressalta que “por certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino”. (BNCC, 2018, p. 499). O mesmo documento orienta a recolocação dos textos literários como ponto de partida para o ensino da literatura, bem como sugere a intensificação de seu convívio com os estudantes, mas destaca em nota de rodapé que

É possível e desejável que se trabalhe com HQs, filmes, animações, entre outras produções baseadas em literaturas, incluindo análises

sobre seus processos de produção e recepção. O que deve ser evitado é a simples substituição dos textos literários por essas produções. (BNCC, 2018, p. 499. Nota de Rodapé)

Nesse sentido, a ressalva constante na nota de rodapé da BNCC exemplifica esse movimento de hibridização definido por Canclini como “[...] processos socioculturais nos quais novas estruturas ou práticas discretas, que existem de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI, 2013, p. 19). Nas formas de linguagem bem como na literatura, esses processos são muito comuns na nossa sociedade. As Histórias em Quadrinhos, os filmes, os seriados exibidos nas plataformas de *streaming*, as animações, os *fanfiction* ou *fanfics*² são exemplos de como essas hibridizações acontecem na relação com a literatura e atraem tanto o público da atualidade.

Para entender melhor essas transformações, retomaremos as discussões de Canclini (2013) sobre os processos de descolecionamento. Segundo o autor, foi na Europa moderna e, posteriormente, na América Latina que a criação de coleções especializadas de arte culta e folclore organizaram os bens simbólicos em grupos separados e hierarquizados. Conforme o autor, a história da arte e da literatura se formou com base nessas coleções. Na atualidade, a ideia de colecionamento já não mais existe, o que existe é uma agregação mista de produções que unem o culto, o popular, o clássico e o moderno num só lugar, sendo acessível a

² São ficções criadas por fãs, que se baseiam numa história ou personagem já existentes para criar suas próprias histórias. A obra original pode ser uma série, um filme, um romance, entre outros gêneros já existentes. STEIN, Thaís. *Fanfic ou Fanfiction*. Dicionário Popular. Disponível em: <https://www.dicionariopopular.com/>. Acesso em: 05 de setembro de 2021.

todos. Na visão de Canclini, “o pós-modernismo não é um estilo, mas a copresença tumultuada de todos, o lugar onde os capítulos da história da arte e do folclore cruzam entre si e com novas tecnologias culturais”. (CANCLINI, 2013, p. 329). A esse respeito, podemos pensar nas telenovelas brasileiras que resgatam obras clássicas apresentando releituras que aproximam o leitor da obra originária e mesclam o passado com o presente envolvendo os leitores e telespectadores, a exemplo de telenovelas como *O Cravo e a Rosa* que é baseada na obra *A Megera Domada*, de William Shakespeare, e é ambientada na cidade de São Paulo em meados dos anos de 1920.³

Nessa esteira, podemos fazer referência ao exemplo das bibliotecas públicas que, segundo Canclini (2013), ainda preservavam o modo de colecionamento tradicional. Entretanto, arriscamos afirmar que na atualidade e com o avanço da tecnologia as bibliotecas físicas perderam seu status de local exclusivo para a leitura e a pesquisa, uma vez que a *Word Wide Web*⁴, um sistema de documentos surgido na suíça em 1980, constitui-se com uma gigantesca biblioteca virtual que permite o acesso, de forma descolecionada, a um sistema infundável de documentos que vão desde os clássicos até os modernos, perpassando por todas as categorias do culto ao popular e ao massivo, sem falar na possibilidade de montagem das bibliotecas pessoais por meio dos livros

³ <https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/novelas/o-cravo-e-a-rosa>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

⁴ O que é Word Wide Web? Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br>. Acesso em 15 de setembro de 2021.

em PDF que já são bastante encontrados na internet, resguardadas as questões inerentes aos direitos de reprodução de obras publicadas.

Voltando à discussão sobre a nota de rodapé na BNCC, podemos estabelecer relação quanto à ressalva do documento e o que Calvino discute na sétima proposição para a leitura dos clássicos quando afirma que

[...] existe uma inversão de valores muito difundida segundo a qual a introdução, o instrumental crítico, a bibliografia são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele. (CALVINO, 1993, p. 12)

Calvino revela uma grandeza especial e muito importante na prática da leitura que é ler direto na fonte, nas obras originais, mas na geração atual, dentro de um contexto de modernidade líquida, como discute Bauman (2013), que não se limita a proibições, proposições e normas; que é contrária a todo tipo de paradigma e previsibilidade, como despertar nos jovens o desejo pelos clássicos que exigem um maior esforço de leitura, atualização vocabular e, às vezes, grande complexidade no processo de compreensão dos contextos sócio-históricos e culturais em que as narrativas estão situadas?

É mais um grande desafio para o professor na atualidade, despertar no aluno o desejo de ler as obras originárias, assim como suas releituras, suas formas adaptadas que, sem dúvida, têm importante função no processo de formação do leitor, bem como ocorre com a leitura direto na fonte. Estamos diante de um leitor que se quer livre! Destarte, pensamos que esses gêneros não devem ser considerados e

nem utilizados como “substitutivos” conforme destaca a BNCC, mas como gêneros que dão suporte ao processo de leitura, de aprendizagem e que contribuem para o enriquecimento cultural, uma vez que se apresentam de forma híbrida, mais acessíveis ao público leitor da atualidade.

Quanto à observação feita na BNCC sobre a “simplificação didática” que tem ocorrido com a leitura do texto literário, relegando-o a segundo plano, trazemos a discussão para o âmbito das adaptações literárias no gênero Histórias em Quadrinhos que também são amplamente explorados em sala de aula e que compõem o acervo de obras aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático e Literário (PNLD Literário), indicado para os alunos do Ensino Fundamental e Médio.

Para Canclini (2013), as Histórias em Quadrinhos são gêneros “constitucionalmente híbridos” que rompem com o conceito de coleção patrimonial desde seu nascimento, unindo a cultura icônica à literária, e se constituem como “um componente central da cultura contemporânea” (CANCLINI, 2013, p. 339). Inferimos que essa hibridização vai desde a sua composição multimodal, pois reúne várias semioses para compor a comunicação verbo-visual, bem como a sua composição intergênero, uma vez que agrega gêneros textuais diferentes tornando a leitura mais acessível, mais prática e mais rápida. Além disso, associamos a característica de hibridização ao fato de que as histórias em quadrinhos são utilizadas para tratar de temas dos mais variados campos, dentro de uma sociedade, desde a política como um forte

instrumento de crítica, e isso se constata na história dos quadrinhos, até em temas relacionados ao puro entretenimento. Tomemos como exemplo disso, as histórias de Mafalda, famosa personagem argentina, adotada pelo Brasil, cujas discussões e provocações em torno da crítica social e da política não distinguem a sua nacionalidade, diante dos problemas comuns em diferentes culturas, tornando-a uma defensora das causas brasileiras.

Vale destacar que, em décadas passadas, as HQs sempre foram malvistas e “marginalizadas” condenadas por educadores e sua leitura proibida em sala de aula, incluindo o confisco de seus exemplares caso algum aluno fosse pego lendo os HQs em sala de aula. Eram vistas como objetos de distração que atrapalhavam a aprendizagem. Somente a partir de 1996, com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que “propunha um pacto entre este produto cultural midiático e a educação formal” (SANTOS; VERGUEIRO, 2012, p. 82) é que o gênero HQ passou a ser aceito na sala de aula. Daí em diante e com a inserção do gênero Quadrinhos em programas de incentivo à leitura, promovidos pelo Governo Federal, como o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), substituído pelo PLND Literário em 2017, as editoras passaram a investir nesse mercado, impulsionando a produção de adaptações de obras literárias. (CHINEN, 2020).

Falaremos agora sobre o PNLN Literário, um programa do Governo Federal de incentivo à leitura que oferece em seu Guia variadas opções de títulos de literatura adaptada em Histórias em Quadrinhos para alunos do Ensino Fundamental ao Ensino Médio.

A PRESENÇA DA LITERATURA ADAPTADA AO GÊNERO HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NO PNLD LITERÁRIO

O Programa Nacional do Livro Didático - Literário (PNLD Literário) é um programa do governo federal que compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do País.

O PNLD literário foi criado em 2017 como um programa de incentivo à leitura que visa oferecer obras literárias contemplando o acervo pessoal dos alunos e das Bibliotecas das instituições federais e das redes municipais e estaduais de ensino público. A escolha dos livros é realizada pelos professores juntamente com a equipe pedagógica de cada unidade escolar, a partir da análise do Guia do PNLD Literário disponível no portal do FNDE.

As obras são bastante variadas quanto aos gêneros originários bem como para as adaptações. Seus temas são bem diversificados que incluem obras clássicas e contemporâneas tanto nacionais quanto estrangeiras. Numa pesquisa nos guias de obras selecionadas encontramos na edição de 2018, nove obras adaptadas em Histórias em Quadrinhos voltadas para o Ensino Fundamental e quinze obras voltadas para o Ensino Médio. Já na edição de 2020, encontramos dezoito obras adaptadas em Histórias em Quadrinhos para o Ensino Fundamental.

Das obras aprovadas nos catálogos, destacamos duas brasileiras (edição 2018) que foram adaptadas aos Quadrinhos, publicadas por diferentes editoras, indicadas para o trabalho com os alunos do Ensino Médio: *Dom Casmurro* e *Grande Sertão: veredas* das quais analisamos as Resenhas Completas disponíveis no Guia Online do PNLD Literário para verificar quais as preocupações dos editores com relação ao processo de adaptação ao qual as obras foram submetidas no sentido de manter a qualidade da obra adaptada não se distanciando da obra originária.

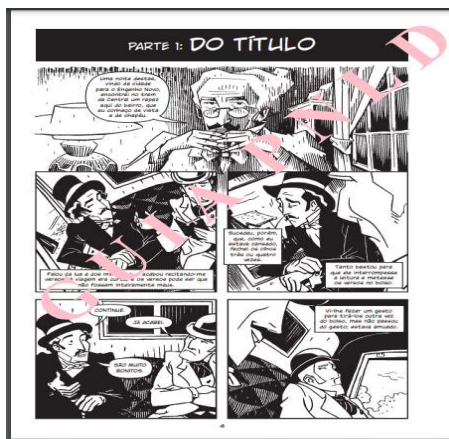
Escolhemos apenas aquelas obras que são consideradas clássicas da literatura da literatura brasileira, pela relevância no âmbito das literaturas mais lidas e conhecidas.

A primeira obra que destacamos é o clássico *Dom Casmurro* de Machado de Assis adaptada para HQ, com texto de Wellington Srbek e ilustrado por José Aguiar, publicado pela Editora Nemo LTDA, em 2017. Na adaptação, os 148 capítulos são apresentados em 20 partes, ilustradas em preto e branco, resumidos em 80 páginas. A história é narrada por Bentinho que revive suas memórias ocorridas na época do Brasil Império. De acordo com a resenha completa disponível no Guia do PNLD Literário de 2018⁵, foram destacados alguns pontos que buscam garantir a qualidade da adaptação. Segundo os autores, foi conservado o estilo irônico de Machado, na linguagem em quadrinhos, que permite o diálogo com o público jovem mantendo o quanto possível a riqueza do estilo oitocentista do autor.

⁵ https://pnld.ncees.ufal.br/pnld_2018_literario/etapa-ensino/2018-literario_ensino_medio. Acesso em: 05 de fevereiro de 2021.

Além disso, os resenhistas destacaram a qualidade estética na linguagem visual; o conjunto gráfico-editorial bem-sucedido, além do formato e da qualidade do material que favorecem a leitura; também a adequação da fonte e da distribuição do texto no papel à faixa etária a que o texto se destina, e a diferenciação da fonte usada para distinguir a voz do narrador da dos personagens. Foi ressaltado também que a ilustração não só dialoga com o texto verbal como amplia as suas possibilidades significativas. As imagens muito expressivas em preto e branco reportam o leitor ao século XIX e aos ambientes internos e externos em que se passam as cenas, como se pode ver nas Figuras 1 e 2. Por fim, os resenhistas reforçam que a obra amplia as referências estéticas, culturais e éticas do leitor corroborando para a compreensão da realidade, sobre si mesmo e sobre o outro.

Figura 1: Dom Casmurro de Machado de Assis –
Versão em Quadrinhos. Parte 1: Do título, p. 4.



Fonte: Guia PNLD Literário online. https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2018_literario/etapa-ensino/2018-literario_ensino_medio.

Figura 2: Dom Casmurro de Machado de Assis –
Versão em Quadrinhos. Parte 1: Do título, p. 5.



Fonte: Guia PNLD Literário online. https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2018_literario/etapa-ensino/2018-literario_ensino_medio.

A segunda literatura brasileira ofertada para o Ensino Médio, adaptada em forma de HQs, que selecionamos é a obra *Grande sertão: veredas*, um romance de João Guimarães Rosa, considerada uma das mais expressivas obras da literatura brasileira, publicada 1956. A versão adaptada do romance foi realizada por Eloar Guazzelli e ilustrada por Rodrigo Rosa, publicada pela Editora Globo S/A, em 2018. O romance, narrado em 1ª pessoa, cujo personagem principal é o jagunço Riboaldo que relata, já envelhecido, as suas experiências num tempo em que fazia parte de um bando de jagunços e se sentia atraído por Diadorim. Fala da sua vida de aventuras percorrendo o sertão, entre seu envolvimento em guerras e fugas da polícia.

Na Resenha Completa sobre a obra disponível no catálogo virtual do PNLD Literário, os autores fazem uma ressalva sobre aspectos abordados na obra original destacando que a adaptação mantém as reflexões sobre Deus e o Diabo e outros temas como vingança e amor, mas que foram feitos cortes para garantir um maior dinamismo da narrativa.

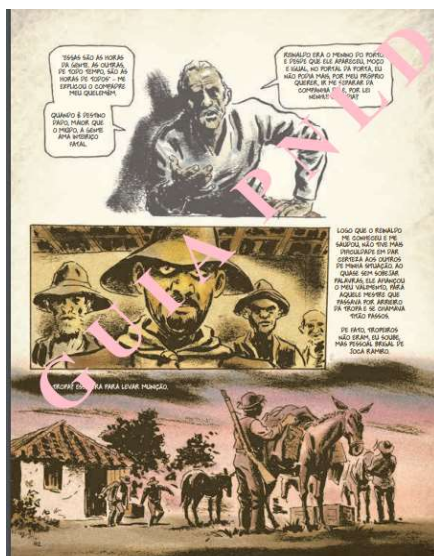
Sobre o processo de adaptação, eles sinalizam que também foram feitos cortes nas passagens em que o narrador faz reflexões metafísicas sobre a existência. Entretanto, os autores ressaltam que buscaram preservar as características do texto original, sendo fiéis às palavras e evitando a transformação do texto narrativo. Outra modificação que se considera importante é que, na versão adaptada, a narração segue uma ordem cronológica dos fatos, enquanto a obra original caracteriza-se pela não linearidade da narrativa. Segundo eles, essa opção permitiu privilegiar os episódios de ação sem perder a profundidade do universo narrado. (GUIA PNLD LITERÁRIO, 2018).

Os autores destacam como outros pontos positivos do processo de adaptação da obra literária: a materialidade das técnicas narrativas como o *flashback* em que o personagem, através do pensamento, faz um retorno ao passado para um interlocutor ausente; as ilustrações contribuem para o alargamento da experiência estética do aluno-leitor através das técnicas do HQ; melhor representação de cenas que descrevem movimentos, como cenas de luta, a caracterização das expressões faciais e o uso das cores de modo expressivo que ajudam a descrever o cenário natural do sertão brasileiro, como se pode verificar

nas Figuras 3 e 4. A adaptação também demonstra uma preocupação no tratamento da temática relacionada à orientação sexual num contexto de machismo em que Riobaldo estava inserido, trazendo, segundo os autores, essa discussão de forma delicada numa perspectiva crítica e reflexiva. A obra original é composta por 600 páginas e não possui divisão de capítulos em sua estrutura. A versão adaptada desta editora selecionada pelo PNLD Literário, possui 180 páginas.

Figura 3: Grande Sertão: Veredas. Adaptação da obra de Guimarães Rosa. Cena de flashback, p.

44.



Fonte: Guia PNLD Literário Online. https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2018_literario/etapa-ensino/2018-literario_ensino_medio.

Figura 4: Grande Sertão: Veredas. Adaptação da obra de Guimarães Rosa. Cena de Guerra, p.

62.



Fonte: Guia PNLD Literário Online. https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2018_literario/etapa-ensino/2018-literario_ensino_medio.

Nas duas obras descritas acima, destacamos das Resenhas Completas disponíveis no site do PNLD, um breve resumo da obra e algumas questões que os adaptadores levaram em consideração no momento da transformação/adaptação.

Para Feijó 2012, adaptar é traduzir uma história, recontando-a numa linguagem mais simples, ou coloquial, que põe ao alcance do leitor juvenil uma história antes inacessível. Não diríamos “inacessível”, mas uma obra que exige um hábito de leitura mais refinado e gosto específico para determinados gêneros, além de um trabalho de incentivo à leitura a esse tipo de história que deve ser apresentada aos jovens, desde cedo, despertando-lhe o desejo de buscar a obra mais completa.

Percebe-se nas três obras destacadas do PNLD Literário uma preocupação em não se distanciar da versão original mantendo a

essência das narrativas, a fim de que o leitor conheça, mesmo que de forma indireta, o enredo, o contexto de produção da obra, as personagens e suas personalidades, os dramas vividos na história e a caracterização do espaço sociocultural.

Assim, na visão de Neres (2014),

Uma das compreensões primordiais para o conceito de adaptação é a que define como a atualização de um discurso. O enredo, ou seja, o mote da obra original deve estar presente na obra adaptada, pois deve-se levar em consideração a necessidade do adaptador em ser o mais fiel possível à obra original. Assim, serão realizadas as alterações necessárias, como cortes, supressões ou omissões de trechos que se julguem nocivos ao leitor em idade escolar. A orientação editorial da obra adaptada, a qual norteará estes recursos de edição de texto, poderá ser determinada pela escola ou pelo sistema educacional a que se destina a adaptação. (NERES, 2014, p. 20)

No caso das obras analisadas, a orientação editorial que define a edição do texto foi determinada pelo Ministério de Educação que coordena o programa de incentivo à leitura, devendo-se observar, nesse processo, a adequação da linguagem para o público a que a obra será oferecida, os cortes que devem ser feitos no enredo atendo-se ao nível de maturidade dos leitores, a fim de que se tornem acessíveis à compreensão por meio da linguagem utilizada, como se pode ver no texto do Edital PNLD no item “2.2.8 - As obras literárias deverão ser adequadas à faixa etária dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental e estar em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (...)”, (EDITAL PNLD 2020, p. 4).

No caso da obra de Machado de Assis, acreditamos que as adaptações na linguagem contribuem para tornar o texto mais próximo do leitor juvenil dada a complexidade da linguagem inerente à construção do português falado na época da publicação do romance, mesmo preservando a riqueza do estilo oitocentista do autor.

Na obra *Grande sertão: veredas* foram feitos recortes nas partes mais complexas da narrativa, quando o narrador faz as pausas para suas reflexões metafísicas sobre a existência, mas buscou-se preservar as características do texto original, mantendo as palavras e a estrutura narrativa.

Essas preocupações dos adaptadores giram em torno da ideia de preservar ao máximo a proximidade da obra adaptada à obra original, a fim de que seja garantido ao leitor o contato com o maior grau de originalidade com a história primária. Uma questão relevante a se destacar na obra de Guimarães Rosa é o tratamento especial dado ao conflito amoroso entre Riboaldo e Diadorim, que segundo os resenhistas, foi conduzido de forma bastante delicada numa linha crítica e reflexiva diante do contexto machista em que os fatos ocorrem na narrativa, trazendo uma discussão muito atual e necessária aos nossos jovens, o que pode contribuir para a formação de comportamentos mais tolerantes, respeitosos e que conduzam à desconstrução dos preconceitos socialmente instituídos.

Mas voltando à pergunta inicial sobre a importância de ler os clássicos desde cedo, recorreremos às orientações de Ana Maria Machado quando sugere, em seu livro *Como e por que ler os clássicos universais*

desde cedo que “o primeiro contato com o clássico, na infância e adolescência, não precisa ser com o original. O ideal mesmo é uma adaptação bem-feita e atraente”. (MACHADO, 2012, p.15). Para a autora, se proporcionarmos a experiência de leitura com uma obra adaptada, mais tarde, o leitor mais maduro buscará leituras mais profundas com as obras originais estabelecendo suas próprias experiências de leitura. Destarte, não podemos perder de vista o perfil de leitor que se configura na contemporaneidade, que chamaremos de leitor “híbrido”, conforme salienta Canclini “os jovens adquirem nas telas extracurriculares uma formação mais ampla em que conhecimento e entretenimento se combinam. Também se aprende a ler e a ser espectador sendo telespectador e internauta” (CANCLINI, 2008, p. 24), e para esse novo leitor, a escola deve estar igualmente atenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando os questionamentos iniciais que motivaram essa discussão, percebemos que as obras adaptadas ao gênero HQs não são “nocivas” o quanto um dia foi difundido sobre elas. Resguardadas as suas limitações adaptativas, elas se configuram como um importante instrumento de acesso e de incentivo à leitura aos jovens e adolescentes que precisam descobrir o prazer que há na leitura de um clássico. Por se tratar de um gênero constitucionalmente híbrido, as Histórias em Quadrinhos tornam mais acessíveis obras que dificilmente seriam lidas por determinados grupos etários em idade escolar e multiplicam o número de leitores que passam a conhecer a obra, o que não aconteceria

se só existisse a versão originária, por todas as questões que justificam a necessidade de adaptação e acabam reforçando um dos critérios que tornam uma obra num clássico que é o seu acesso a um número cada vez maior de leitores.

Outra ideia a ser desconstruída é a de que o trabalho com obras adaptadas em sala de aula configura-se como uma “simplificação didática”, principalmente, quando nos referimos ao alunado da escola pública com todas as suas carências e limitações, inclusive quanto ao acesso à leitura. Nesse contexto, o trabalho com obras adaptadas a Histórias em Quadrinhos favorece o incentivo à leitura, uma vez que o contato com esse gênero é mais acessível pelo seu caráter multimodal e pela facilidade de compreensão que essa combinação semiótica oferece. No entanto, ao contrário do que se pensa, a leitura desse tipo de texto exige o desenvolvimento de habilidades específicas que também estão previstas na BNCC quanto à leitura de textos multimodais e multissemióticos. E quanto ao último questionamento de que se deve priorizar o trabalho com as obras originárias em detrimento das formas adaptadas da literatura, a despeito da idade dos leitores, ficamos com o que sugere Ana Maria Machado, de que o primeiro contato com o clássico na infância não precisa ser com o original, antes, uma adaptação bem-feita e atraente pode resolver o problema mesmo com todas as limitações inerentes ao processo de hibridização dos gêneros textuais.

Conclui-se então, que as Histórias em Quadrinhos, consideradas como “gêneros impuros” por Canclini, no contexto de uma cultura híbrida, na atualidade, exercem um papel importante no incentivo à

leitura e na promoção do contato do leitor juvenil com os clássicos literários através de suas adaptações. Há de se levar em conta também que a geração atual tem outros interesses e preferências de leitura em que os clássicos, na maioria das vezes, não se incluem. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD Literário tem favorecido a manutenção dos acervos escolares com a inclusão de obras adaptadas a Histórias em Quadrinhos que oportunizam a prática da leitura e a formação de leitores que têm acesso gratuito a essas obras. Resta aos educadores ofertar um cardápio variado de gêneros adaptados ou não, que ampliem as possibilidades de formação de leitores, nos mais variados suportes, que atendam ao perfil de leitores híbridos da contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *A Cultura no Mundo Líquido Moderno*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BRASIL. *Guia PNLD Literário 2018*. Ministério da Educação. Brasília. 2018. Disponível em:
https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2018_literario/inicio.

BRASIL. *Guia PNLD Literário 2020*. Ministério da Educação. Brasília. 2020. Disponível em:
https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020_literario/inicio.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. *Edital de Convocação 01/2018* – CGPLI Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas e literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2020. Disponível em:

<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/11555-edital-pnld-2020>.

- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.
- CANCLINI, Néstor García. *Leitores, espectadores e internautas*. Tradução Ana Goldberger. São Paulo: Iluminuras, 2008.
- CHINEN, Nobuyoshi. Quadrinhos e a Lei 10.639/03: uma proposta didática. *Revista Intersaberes*, 15(36), 874-890, 2020. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2014>.
- FEIJÓ, Mário. *O prazer da leitura: como a adaptação de clássicos ajuda a formar leitores*. 1 ed. São Paulo: Ática, 2012.
- GUAZZELI, Eloar. *Grande Sertão: Veredas*. Adapt. Da obra de João Guimarães Rosa. Ilustração Rodrigo Rosa. – Rio de Janeiro: Editora Globo, 2018. 180 p.
- MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- NERES, Gregory Oliveira. *As adaptações literárias de clássicos para jovens leitores: o caso da Editora Abril / Gregory Oliveira Neres*. 2014 91f. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/558/1/GNeres.pdf>.
- POLAR, Antonio Cornejo. *O condor voa: literatura e cultura latino-americanas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.
- SANTOS, Roberto Elísio; VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias em quadrinhos no processo de aprendizado: da teoria à prática. *EccoS*

Revista Científica, núm. 27, enero-abril, 2012, pp. 81-95.
Universidade Nove de Julho São Paulo, Brasil.

SRBEK, Wellington; AGUIAR, José. *Dom Casmurro de Machado de Assis*.
Editora Nemo Ltda, 2017.

CAPÍTULO 4

A AUTOFICÇÃO NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LEITURA DO CONTO “*A PARTIDA DO TREM*”, DE CLARICE LISPECTOR

Wegna Ianni Souza Henriques

INTRODUÇÃO

Investigar o campo da literatura nos remete a uma infinidade de possibilidades, uma vez que estamos diante de um campo diverso, algo que, no entanto, não anula a sua relevância. Com efeito, todo esse leque de possibilidades que ela nos oferece apenas demonstra a essencialidade da feitura de estudos que garantam sua compreensão e consolidação enquanto arte fundamental na nossa cultura e em nossa formação humana.

A literatura não é apenas diversa, é dinâmica também. A sua dinamicidade acompanha as transformações sociais que, por conseguinte, acabam produzindo novos contextos literários que abarcam novos perfis de escritores e leitores, novas formas de narrativas e, face ao novo, é natural que surjam questionamentos acerca dessas novas formas de literatura.

Frente a isso, compreende-se que o grande desafio do professor de Língua Portuguesa, que busca formar leitores autônomos, está em não apenas apresentar as diversas possibilidades e experiências que a literatura oferece, mas principalmente em despertar verdadeiramente o

interesse do aluno pelo texto literário. Para tanto, é necessária a adoção de práticas pedagógicas que coadunam a esse objetivo.

Nessa esteira, contemporaneamente destaca-se uma produção literária em que não há mais uma divisão bem definida entre as figuras do autor, do narrador e/ou personagem, isto é, já não é mais possível definir de maneira estática os papéis que estes elementos exercem dentro do texto, e este, por sua vez, mostra-se cada vez mais como um elemento vivo, interagindo e se aproximando do leitor, tocando-o e transformando-o. Estamos diante da narrativa autoficcional.

Nosso primeiro contato com o tema, por sua vez, ocorre no curso de Letras. Ao nos depararmos com o termo “autoficção”, até então desconhecido, enquanto umas das temáticas norteadoras para pesquisa nas disciplinas, surgiu o interesse de pesquisar sobre. Percebemos, então, que esse tipo de escritas de si vem ganhando cada vez mais visibilidade, virando objeto de estudo de diversos pesquisadores, como Bezerra (2015) e Martins (2014), e compondo o percurso literário de vários autores.

No entanto, as discussões em torno da temática encontram-se ainda muito restritas ao âmbito da academia, isto é, são discussões mais teóricas voltadas precipuamente aos pesquisadores de Letras e que aos poucos vão sendo introduzidas também aos estudantes de Letras. Em sendo assim, percebe-se que a autoficção tem “levado falta” quando o contexto é a sala de aula. Diante do exposto, surgiu uma inquietação, um problema, que pode ser traduzido no seguinte questionamento: poderia a autoficção ser vislumbrada enquanto um meio de despertar o

interesse do aluno pelo texto literário? Este é, portanto, o pontapé inicial da nossa pesquisa.

Restava, então, definir como isso poderia ser feito, mas existia o desejo de trabalhar o tema por meio de um nome feminino da literatura: Clarice Lispector. Ao realizar uma breve pesquisa, encontramos alguns trabalhos que estudavam as obras da autora em questão sob um viés autoficcional, tratando-se de trabalhos marcadamente teóricos.

Descobrimos que poderíamos contribuir apresentando uma pesquisa que voltasse essa perspectiva autoficcional da obra clariceana para a sala de aula, especificamente para despertar o desejo do aluno pelo texto literário, o que será feito através do conto “*A partida do trem*”, do livro *Onde estivestes de noite* (1974), de Lispector. Trata-se, portanto, do objetivo do presente trabalho, cujo desenvolvimento se dará inicialmente com uma breve apresentação sobre a vida e obra de Clarice Lispector, bem como do conto “*A partida do trem*”, de sua autoria. Posteriormente, discutiremos sobre o que pode ser compreendido enquanto um texto autoficcional e como o conto em questão se insere nesse contexto e, por fim, apresentaremos uma sequência didática, apoiada na teoria de Cosson (2012), para trabalhar a autoficção em sala de aula, através do conto “*A partida do trem*”, com o objetivo de despertar no aluno o interesse pelo texto literário.

CONHECENDO CLARICE LISPECTOR

Como nossa proposta de trabalho se centra no conto “*A partida do trem*”, de Lispector, apresentamos a seguir uma breve biografia da

autora, pois se a autoficção mescla realidades sobre a vida do autor e ficção, acreditamos que é importante conhecer um pouco sobre a vida da autora, cuja obra pretendemos destacar, para que seja possível identificar, em sua produção, traços de sua própria vida.

Nascida em 10 de dezembro de 1920, na Ucrânia, Chaya Pinkhasovna Lisspector, conhecida como Clarice Lisspector, naturalizou-se brasileira e produziu ensaios, romances e contos, atuando também como jornalista. Filha dos judeus russos Pinkhas Lisspector e Mania Lisspector (nascida Krimgold). O casal teve três filhas.

Sua família veio para o Brasil em março de 1922 e se fixou em Maceió-AL. Uma vez em território brasileiro, o pai sugeriu que todos mudassem de nome, por isso, Chaya passou a se chamar Clarice. Em 1925, a família Lisspector se mudou para Recife-PE.

Aos nove anos de idade, Clarice perdeu sua mãe, que sofria de paralisia progressiva, algo que a marcou completamente. Em 1937, a família se mudou para o Rio de Janeiro- RJ e passou a morar no Bairro da Tijuca. Clarice era uma leitora incansável e, com apenas dezenove anos, cursando Direito, publicou seu primeiro conto, “Triunfo”.

Formou-se em 1943 e se casou com um colega de turma, Maury Gurgel Valente, aos vinte e três anos de idade. Nesse mesmo ano, conquistou o Prêmio Graça Aranha, com o romance *Perto do Coração Selvagem*. Como esposa de diplomata, Lisspector conheceu diversos países enquanto acompanhava o marido em suas viagens, os dois tiveram dois filhos, Pedro e Paulo, e se divorciaram em 1959.

A escritora trabalhou no Jornal Correio da Manhã, para o qual escrevia a coluna “Correio Feminino”, e no Diário da Noite, em que escrevia a coluna “Só para Mulheres”. Seu livro *Laços de Família*, publicado em 1960, rendeu-a o Prêmio Jabuti. Em 1962, conquistou o prêmio de melhor livro do ano com a obra *A Maçã no Escuro*.

Em 1966, após dormir com um cigarro aceso, Lispector provocou, acidentalmente, um incêndio, sofreu várias queimaduras pelo corpo, submeteu-se a diversas cirurgias, quase teve sua mão direita amputada e resolveu optar pelo isolamento e escrever.

Em 1977, a escritora lançou seu último romance, *A Hora da Estrela*, esta obra foi adaptada para o cinema e conquistou um prêmio no festival de cinema de Brasília, em 1985, conquistando, em 1986, o Urso de Prata, em Berlim. Clarice Lispector faleceu em nove de dezembro de 1977, no Rio de Janeiro, devido a um câncer de ovário detectado tardiamente.

Lispector tinha fama de misteriosa, enigmática e fazia questão de reforçar isso. Certa vez, lembrando uma visita ao Egito, a escritora afirmou ter observado de forma fixa a esfinge, e acrescentou que não foi capaz de decifrá-la, disparando em seguida que a esfinge também não a decifrou.

Segundo ela, seus livros não eram repletos de fatos, mas buscavam apresentar de que modo alguns fatos podiam repercutir no indivíduo. Lispector se autodescrevia como alguém que buscou colocar em palavras um mundo ininteligível e que se regozijava quando

conseguia expressar, através das palavras, coisas relacionadas à vida humana ou animal.

“A PARTIDA DO TREM”: UMA BREVE APRESENTAÇÃO

O conto “*A partida do trem*”, de Clarice Lispector, faz parte do livro *Onde estivestes de noite* (1974). Toda a narrativa do conto gira em torno de uma viagem de trem de duas personagens: Ângela Pralini e Dona Maria Rita, que, apesar de desconhecidas entre si, enxergam a viagem como uma maneira de modificar suas vidas completamente. Por motivos diversos, ambas escolhem deixar um passado de infelicidade e partir para um novo futuro.

Com efeito, Ângela, de 37 anos, decide terminar seu relacionamento com o namorado, Eduardo, por acreditar que ao lado dele ela não era livre para ser ela mesma, de forma que ela acabava se diminuindo e se podando para poder permanecer ao lado dele. Ângela, então, decide deixá-lo, assim como o cachorro dos dois (Ulisses), e passar seis meses na fazenda dos seus tios, lugar onde ela poderia encontrar a si mesma. Ou seja, a viagem do trem significava uma tentativa de retorno para si mesma.

Dona Maria Rita, de 77 anos, por sua vez, viajava para a fazenda do filho em busca do carinho e atenção que a filha, a qual chama de “public relations” no conto, não lhe dava. Esta, que trabalhava o dia inteiro, pouco interagiu com a mãe, o que fez a idosa decidir passar talvez o resto de sua vida ao lado do filho que, diferentemente da irmã, era carinhoso e atencioso.

Nesse contexto, é interessante destacar que a ausência de gentilezas destinadas à sua pessoa a faz estranhar e se encantar com atitudes como as de Ângela, que lhe oferece uma simples troca de lugar no trem, ao perceber que Dona Maria Rita estava sentada em direção contrária ao caminho, ou a de um rapaz que se oferece para levantar o vidro da janela. A viagem para ela era uma garantia, significava a esperança de sair da invisibilidade. O conto trata, ainda, de questões como velhice e aceitação.

Toda a viagem é marcada não pela interação entre as duas personagens, mas pelo fluxo de consciência de ambas sobre o que estavam deixando para trás, suas inseguranças, a esperança de uma vida melhor e o medo também pelas transformações que o futuro traria. São experiências e perspectivas de vida distintas, mas que, ao final, parecem convergir no sentido de buscar uma vida melhor e, por conseguinte, ser feliz.

Ao final, o trem chega à sua estação e Ângela, ao pegar os seus pertences, vê Dona Maria Rita dormindo e segue seu rumo sem se despedir. Apesar de não acordar, acaba se sentindo incomodada com o fato que a senhora, ao despertar, estará sozinha e encontrará apenas o banco vazio.

AUTOFIÇÃO E AUTOBIOGRAFIA: AS POSSIBILIDADES DE REPRESENTAÇÃO DO “EU”

Dentre as formas de narrativas que fazem parte do contexto da literatura contemporânea, há uma tendência que se caracteriza por apresentar uma espécie de hibridização entre a figura do escritor, do

narrador e/ou personagem: a autoficção. Essas novas vertentes fundem-se num achado literário, ampliando o universo narrativo, ao trazer um novo olhar para os aspectos do sensível, do humano e, ao mesmo tempo, possibilitando a aproximação e a identificação do leitor com as experiências retratadas no texto.

Essa falta de divisão bem traçada entre os papéis do autor, do narrador e/ou personagem, que se fundem dentro do texto, faz com que o leitor possa não conseguir visualizar se o texto trata de uma obra autoficcional ou de um texto autobiográfico. Diante disso, nos cumpre a necessidade de tecer algumas considerações iniciais acerca da narrativa autoficcional.

Primordialmente, destaca-se que escrever sobre si não é uma obra da atualidade, nem tão pouco restrito à autoficção, afinal, diários, memórias e autobiografias são exemplos de “escritos do si” há muito tempo já utilizados. Ademais, a construção de um conceito acerca da autoficção é marcada por um contexto de controvérsias e indefinições, principalmente pela semelhança apontada com a autobiografia. Dessa maneira, tal construção perpassa o distanciamento de ambos os gêneros literários, singularizando-os.

O termo autoficção foi utilizado a princípio por Serge Doubrowsky, em seu romance *Fils* (1977), em resposta ao questionamento de Philippe Lejeune, em *O Pacto Autobiográfico* (1975), se seria possível o autor de um romance ser também o herói declarado deste. Considerado enquanto "pai da autoficção", Doubrowsky aduziu em sua obra que:

Autobiografia? Não, esse é um privilégio reservado aos importantes desse mundo, ao fim de suas vidas, e em belo estilo. Ficção, de acontecimentos e fatos estritamente reais; se se quiser, autoficção, por ter confiado a linguagem de uma aventura à aventura da linguagem, fora da sabedoria e fora da sintaxe do romance, tradicional ou novo. Encontro, fios de palavras, aliteraões, assonâncias, dissonâncias, escrita de antes ou de depois da literatura, concreta, como se diz em música. Ou ainda: autoficção, pacientemente onanista, que espera agora compartilhar seu prazer. (DOUBROWSKY *apud* MARTINS, 2014, p. 20)

O primeiro uso do termo ocorreu justamente enquanto uma forma de distingui-lo da autobiografia. Em sendo assim, reitera-se a importância dessa diferenciação inicial para que seja possível, conforme Anna Faedrich Martins (2014, p. 20), "pensar a autoficção e vê-la como um novo gênero pós-moderno da literatura. Um gênero incipiente, que ainda se apoia muito no romance, para se desarraigar da autobiografia". No mesmo sentido, Joël Zufferey preceitua que:

Tal é o conceito da primeira aparição do termo 'autoficção'. A fabricação da palavra-valise usa como procedimento a reunião de dois morfemas (auto-; -ficção) que vão justificar uma dupla recusa das categorias discursivas implicadas: recusa da ficção romanesca por oposição a 'auto-' e recusa da autobiografia por oposição a '-ficção'. A autoficção se distingue, por consequência, da autobiografia e do romance, ainda que conserve certos aspectos desses dois gêneros integrados em sua fórmula. (ZUFFEREY 2012, *apud* PERROT, 2019, p. 5)

A autobiografia e a autoficção se apresentam como "escritos do si", isto é, são voltadas para a vida do autor. Todavia, na primeira temos o contar da sua história de vida de modo cronológico, desde as origens. Na autoficção, por sua vez, o tempo é presente, isto é, mostram-se "(...) as rupturas absolutas entre o que eu era no presente em diversas épocas

da minha vida." (DOUBROWSKY *apud* MARTINS, 2014, p. 22), assim, a história não é passada de forma cronológica, podendo o autor utilizar recortes históricos, atribuindo a intensidade pretendida, pois possui liberdade para escrever por valorizar mais a recriação do que a fidelidade dos acontecimentos.

Além disso, uma obra autoficcional não se restringe apenas a recapitulação da história de vida do autor, como na autobiografia. Ela vai além, devendo ser lida como uma narrativa em que há uma mistura de realidade e ficção. Nessa esteira, Doubrowsky afirma que:

A narração não é uma cópia, ela é recriação de uma existência através das palavras, reinvenção da linguagem pelo Eu do discurso e seus Eus sucessivos. Por isso, é o modo ou modelo de narração que molda a “nossa” vida. A autobiografia clássica, segundo a fórmula de Jean Starobinski, é a biografia de uma pessoa feita por ela mesma. Ela será, portanto, cronológica e lógica, e se esforçará, apesar das inevitáveis lacunas da memória, para seguir o curso de uma vida, empenhando-se em esclarecê-la através da reflexão e da introspecção. Pessoalmente, favorece uma outra abordagem; meu modo ou modelo narrativo passou da HISTÓRIA para o ROMANCE. A própria concepção do sujeito mudou. De unidade através da narrativa, ele se tornou quebrado, dividido, fragmentado, em caso extremo, incoerente. (DOUBROWSKY *apud* MARTINS, 2014, p. 24)

Nessa esteira, cabe destacar que para Philippe Lejeune na escrita autobiográfica o autor realiza um verdadeiro pacto autobiográfico, ou seja, ele se compromete a contar sua própria vida de forma direta e verdadeira e a autenticidade, bem como a realidade da narrativa são observadas pelo leitor através de toda a construção textual realizada pelo

autor. Diferentemente, na autoficção, no lugar de compromisso, de um pacto de verdade, há na verdade um distanciamento.

Entretanto, não se deve pensar a autoficção enquanto invenção, pois, conforme lembra Martins (2014, p. 26), para Doubrovsky, "(...) a autoficção não é invenção, é matéria inteiramente autobiográfica, entretanto, hoje, já percebemos uma flexibilização no campo conceitual do gênero, permitindo, sim, que o autor invente e se reinvente de diferentes formas através do texto literário". Nessa lógica, Bezerra (2015) afirma que “a autoficção seria então um produto oriundo de uma recriação de verdades tendo como principal ator o escritor que a concebeu” e continua, afirmando que

Não se pode negar que todo texto traz em sua essência traços de quem o produziu, no entanto, no texto autoficcional esses traços insurgem-se de uma maneira bem mais elaborada, uma vez que o autor processa os movimentos de revelar-se e esconder-se ao mesmo tempo, muitas vezes não tendo ele próprio a consciência nem de um nem de outro. (BEZERRA, 2015, p. 111)

A autoficção singulariza-se enquanto gênero literário próprio e se dissemina nas novas formas de narrativa encontradas na atualidade. No Brasil, as pesquisas acerca do tema são recentes, mas seu exercício literário é antigo. Atualmente, há grande destaque para o escritor Silviano Santiago, que foi o primeiro a realizar a classificação da sua obra *Falso mentiroso: memórias* (2004) enquanto autoficcional.

No campo da pesquisa, temos nomes como o de Anna Faedrich Martins, que em sua tese “Autoficções: do conceito teórico à prática na literatura brasileira contemporânea” (PUCRS-2014) traz um interessante capítulo intitulado “O que não é autoficção?”

(FAEDRICH, 2014, p. 22), abordando a ideia de que, sabendo o que ela não é poderia ser mais fácil compreender o que ela é. No capítulo em questão, a autora compara os conceitos de autobiografia e de autoficção. Vejamos:

A autoficção não é um relato retrospectivo como a autobiografia pretende ser. Pelo contrário, ela é a escrita do tempo presente, que engaja diretamente o leitor nas obsessões históricas do autor (...) Sendo assim, a dimensão ontológica é uma tentativa de mostrar “as rupturas absolutas entre o que eu era no presente em diversas épocas da minha vida”. A autoficção não é meramente uma recapitulação da história do autor. O texto deve ser lido como romance, mesmo que exista a identidade onomástica entre autor, narrador e personagem principal. Em alguns casos, o autor reforça essa intenção imprimindo na capa do livro o termo “romance”, como acontece em *A casa dos espelhos*, de Sergio Kokis. Em outros casos, o autor joga com o leitor, confundindo-o, como é o caso de *O falso mentiroso*, em que Silviano Santiago imprime, na capa, abaixo do título, o termo “memórias”. Daqui a alguns anos, provavelmente, estará impresso nas capas dos livros o termo “autoficção”, uma vez que já teremos uma distância plausível entre o alvoroço da recepção do novo conceito e o estabelecimento de um novo gênero. O termo autoficção dará conta de explicitar esse jogo entre realidade e ficção, entre o que realmente aconteceu e o que poderia ter acontecido; o termo dará conta de desligar o leitor da noção de autobiografia e de convidá-lo para uma leitura marcada pela ambiguidade, pelo entrelugar (entre autobiografia e romance), pela multiplicidade de práticas literárias, de personalidades e de verdades. (FAEDRICH, 2014, p. 23)

Os termos “escrita de si” ou “escrita do eu” podem ser utilizados para se referir à autoficção, bem como à autobiografia, ao diário e à correspondência, por exemplo. Sobre este tipo de escrita, Araújo (2011) destaca:

A escrita de si – termo que caracteriza a narrativa em que um narrador em primeira pessoa se identifica explicitamente como o autor biográfico, mas vive situações que podem ser ficcionais – se delinea como um exercício literário típico da modernidade. Nele, as fronteiras entre real e ficção se diluem, e os interstícios desses dois campos engendram um espaço de significação que problematiza a ideia de referência na literatura. (ARAÚJO, 2011, p. 08)

O pesquisador, através do excerto acima, corrobora a ideia que apresentamos anteriormente de que, no gênero autoficção, o autor pode narrar tanto situações reais quanto situações ficcionais, o que deixa o leitor indeciso a respeito da veracidade dos fatos.

Podemos destacar algumas características básicas do gênero autoficção: a relação de homonímia entre autor, personagem e/ou narrador, relação esta que pode apresentar-se de modo explícito, quando o nome do personagem e/ou do narrador será igual ao nome do autor confundindo o leitor sobre a possibilidade de a história narrada ser real, bem como de modo implícito, quando o nome do personagem ou narrador não é ao nome do autor, entretanto, ainda assim é possível que o leitor perceba alguma semelhança entre ambos; a referência ou destaque ao termo “romance”, uma vez que muitos textos autoficcionais se encontram no campo do romanesco, o que faz com que autores apresentem suas obras autoficcionais classificadas como romances. Há, ainda, a ficcionalização do autor, que é exatamente nos momentos em que o autor se vale de momentos de sua própria vida para criar uma narrativa e, por fim, temos a formação de um pacto entre autor e leitor ao ficar claro para o último que a narrativa oscila entre realidade e ficção.

“A PARTIDA DO TREM” SOB UMA PERSPECTIVA AUTOFICCIONAL

Como definido anteriormente, o gênero autoficção se caracteriza pela oscilação entre ficção e realidade, de modo que o leitor não consegue identificar onde se encerra a realidade e onde se inicia a ficção. O ficcional e o real se misturam de tal forma que não se pode estabelecer fronteiras entre eles.

Em um texto autoficcional, o objetivo do leitor não deve se centrar em identificar que trechos são verdadeiras recordações de algo vivido pelo autor e que trechos são apenas fruto de sua imaginação, visto que, neste gênero, não existe delimitação entre real e imaginário; sendo assim, a busca se centra na perspectiva da verossimilhança em relação ao texto autoficcional, isto é, se há ou não semelhança entre a narrativa lida e a realidade.

Nessa esteira, vale destacar, inicialmente, de que forma o conto “*A partida do trem*”, de Clarice Lispector, selecionado para o presente trabalho, apresenta elementos que nos levam a crer que não se trata apenas de um texto ficcional pela verossimilhança com o real, que alguns trechos demonstram. De fato, podemos verificar nele uma relação de homonímia implícita, uma vez que ele não é escrito em primeira pessoa, tão pouco a personagem tem o mesmo nome da autora. Todavia, no decorrer da sua leitura fica evidenciada a oscilação entre realidade e ficção, uma vez que podemos identificar aspectos da própria vida da autora.

Ao longo do conto, podemos observar um narrador onisciente bastante reflexivo, mostrando-se próximo dos personagens, identificando-se com eles e compadecendo-se com seus pesares. Nessa aproximação, podemos enxergar a própria vida de Lispector, especificamente através da personagem Ângela, como se a autora tomasse a frente do personagem e a fala deste na verdade fosse a própria Clarice falando. É o que podemos verificar no trecho:

Como viver magoava. Viver era uma ferida aberta. Viver é ser como meu cachorro. Ulisses não tem nada a ver com Ulisses de Joyce. Eu tentei ler Joyce mas parei porque ele era um chato, desculpe, Eduardo. Só que um chato genial. Ângela estava amando a velha, diante dela não era nada, a mãe lhe faltava, Mãe doce, ingênua e sofredora. Sua mãe morreria quando ela fizera nove anos de idade. Mesmo doente servia. Mesmo paralítica. (LISPECTOR, 1999, p. 34)

Com efeito, conforme já falado em um momento anterior, a mãe de Clarice sofria com uma paralisia progressiva. Com a saúde bastante debilitada, sua mãe, Mania Lispector, falece com ela ainda muito criança, aos nove anos de idade. Diante do trecho, podemos visualizar que a autoficção se faz presente quando a autora traz à tona o quanto a morte da mãe a afetou e a falta que ela ainda faz, pois, mesmo com os problemas de saúde enfrentados por Mania, a mãe doce e sofredora lhe “servia”.

Além disso, *Ulisses*, assim como no conto, também era o nome de um cachorro que Clarice teve. Depois que seus filhos saíram de casa, o cão passou a ser a companhia da autora, que se sentia sozinha. “Comprei Ulisses quando meus filhos cresceram e seguiram seus

caminhos. Eu precisava amar uma criatura viva que me fizesse companhia” (MOSER, 2011 *apud* DELGADO, 2015, p. 68). Utilizar, no texto, o mesmo nome do seu cachorro, também fornece um claro indício autoficcional.

Em outro momento do conto, podemos perceber que o narrador, que adota a terceira pessoa, acaba mudando para primeira. Assim, Clarice e Ângela parecem se fundir: “Sei que sou inteligente e que às vezes escondo isso para não ofender os outros com minha inteligência” (LISPECTOR, 1999, p. 33). Da mesma maneira, “Ângela olhou-se no pequeno espelho da bolsa. Pareço-me com um desmaio. Cuidado com o abismo, digo àquela que se parece com um desmaio” (LISPECTOR, 1999, p. 36), em que Clarice parece na verdade aconselhar a si mesma.

Inclusive, insta destacar que o nome da personagem Ângela Pralini se repete na obra *Um sopro de vida* (1978), romance escrito pouco tempo depois e que antecede a morte de Clarice, por câncer. Para Lícia Manzo (MANZO, 2001 *apud* DELGADO, 2015 p. 57), no conto “*A partida do trem*”, a personagem Ângela e Clarice parecem ser a mesma pessoa e no citado livro torna-se inconcebível diferenciar ambas.

Interessante, ainda, que no trecho do conto: “A velha era anônima como uma galinha, como tinha dito uma tal Clarice (...) Essa Clarice incomodava” (LISPECTOR, 1999, p. 38), temos uma observação sobre a personagem Dona Maria Rita feita pela própria Clarice, também autora do texto.

Na literatura, o autor pode se utilizar de diversos espaços para escrever sobre a sua vida, o que pode ser feito de maneira direta ou não. O escritor autoficcional, nesse interim, vislumbra seu texto justamente enquanto um espaço para recapitular sua vida, revisitando fatos e sentimentos através da sua escrita, mais especificamente por meio de seus personagens.

A literatura de Clarice parece deixar em cada personagem um pouco de si, traduzindo e compartilhando sentimentos e acontecimentos vividos em sua ficção, não é à toa que diversos biógrafos utilizam seus textos para tentar decifrar a vida da autora. “A ficção para ela, talvez, tenha sido uma busca, uma busca incessante da reconstrução de um eu fragmentado, construindo um mosaico de si mesma através de cada personagem” (DELGADO, 2015, p. 15).

Na obra autoficcional, mesmo o autor realizando uma representação de si mesmo por meio de toda a construção linguística utilizada na narrativa, o resultado final é independente, ou seja, o livro em si possui autonomia. Assim, “O narrador de *A hora da estrela* é Clarice Lispector, e Clarice Lispector é Macabéa tanto quanto Flaubert foi Madame Bovary” (NUNES, 1989, p. 169).

Para Castello (2012), não há dúvidas de que a obra de Lispector é permeada pelas memórias de sua vida:

“Eu não costuro para fora, costuro para dentro”, disse, certa vez, Clarice Lispector, que talvez já anunciasse, assim, e sem saber, seu compromisso com a “autoficção”. Mas não: na obra de Clarice não aparece, em nenhum momento, a palavra “eu”. Apesar disso, sua sombra permeia, com força, cada frase. (CASTELLO, 2012, p. 1)

Vale destacar a importância da memorização dos fatos e de sua posterior reconstrução, através de uma visita ao passado para que tenha origem o texto autoficcional. Sabemos que as memórias podem simplesmente se apagar com o tempo, de modo que escrever sobre um fato é um modo de mantê-lo registrado, salvando-o do esquecimento. De acordo com Costa Jr. (2017):

Para Bezerra (2011), a memória é um dos elementos híbridos que caracterizam as escritas de si, pois narrar a realidade é um ato que se mescla à ficção, mesmo que inconscientemente. A função da memória não se restringe apenas a recontar o passado, mas a reviver e imortalizar na história os fatos vividos, de forma que o indivíduo guarde consigo as recordações de uma vida antes que o esquecimento apague-as. Assim, “recordar [...] significa voltar a passar pelo coração [...] a recordação, como resgate do tempo, confere desta forma imortalidade àquilo que ordinariamente estaria perdido de modo irreversível. (BEZERRA, 2011, p. 21, *apud* COSTA JÚNIOR, 2017, p. 34-35)

Como se observa, escrever um texto autoficcional requer um prévio resgate de memória(s), que, ao serem escritas, poderão imortalizar-se.

A AUTOFICÇÃO EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Após a análise do conto, apresentaremos, agora, uma proposta de trabalho para levar a autoficção para a sala de aula, a partir do supracitado conto clariceano. Trata-se de uma proposta que toma como base as quatro etapas que compõe a sequência didática de Rildo Cosson (2012), mas que foi adaptada para atender aos objetivos aqui propostos.

A sequência básica de Cosson (2012) é composta por quatro etapas, a saber: motivação, introdução, leitura e interpretação. Durante a etapa da motivação, o professor deve buscar despertar a curiosidade dos alunos para que se interessem pela leitura da obra que será trabalhada, nesta etapa podem ser elaboradas algumas questões que desafiem os estudantes para que se posicionem em relação às temáticas que serão abordadas na obra. A etapa da introdução ocorre quando o professor apresenta algumas informações sobre o autor e sobre a obra a ser lida. A terceira etapa é a da leitura propriamente dita, esta pode ser realizada em sala de aula ou em casa, dependendo da extensão do texto. A última etapa diz respeito à interpretação do texto, é o momento em que o aluno expõe sua compreensão sobre a obra lida e pode aprofundar sua análise, a partir da discussão com os colegas e com o professor.

A sequência foi pensada para ser posta em prática pelo professor durante dez aulas, em uma turma de primeiro ano do ensino médio. A opção por essa turma em especial ocorreu pelo fato de acreditarmos que, por estarem chegando ao ensino médio, os alunos estão mais abertos ao novo. Além disso, ressalta-se que a elaboração da presente sequência não está voltada para realização de discussões teóricas acerca do conceito autoficcional, pois consideramos que não sejam cabíveis em um contexto de ensino médio. Na presente proposta, o texto literário torna-se o ator principal da sequência e a teoria autoficcional assume o segundo plano. Com efeito, apenas vamos nos valer da teoria acerca do tema autoficção enquanto uma forma de atingir um objetivo maior, qual

seja, despertar o interesse do aluno pela leitura do conto “*A partida do trem*”, contribuindo para a formação de leitores.

Etapa 1 – Motivação: No tocante à apresentação do conto, utilizaremos as etapas enunciadas na sequência de Cosson (2012). Para o autor, o aluno precisa ser instigado a querer iniciar a leitura. Aqui, o professor deve adotar estratégias com o escopo de chamar a atenção de seus alunos e despertar a curiosidade em relação ao texto que será trabalhado. Com o objetivo de motivar os estudantes, propomos que seja feita a seleção de algumas imagens que remetam, concomitantemente, tanto à vida da autora, quanto a aspectos do conto considerados autoficcionais.

A narrativa apresenta uma senhora de 77 anos, Maria Rita, e uma mulher de 37 anos, Ângela, ambas pegam o trem com o objetivo de encontrarem pessoas queridas; no caso de Maria Rita, o filho, com quem passará a viver, segundo ela, pelo resto de sua vida; já Ângela pretende passar seis meses na fazenda de seus tios, desfrutando da liberdade, enquanto foge de Eduardo, um rapaz com quem se relacionava, descrito como um intelectual que sufocava Ângela à medida em que a influenciava a gostar das mesmas coisas que ele gostava.

Alguns pontos chamam a atenção sobre a personagem Ângela, tendo perdido a mãe, parálitica, aos 9 anos de idade, e com um cachorro chamado Ulisses, ela mantém estreita relação com a autora do conto, Clarice Lispector. A viagem de trem em que Ângela reflete sobre questões tão profundas relacionadas à vida, expondo seu desejo de aventurar-se, de não querer depender de ninguém e de viver de forma

livre fazem com que o leitor, conhecedor da biografia de Lispector, questione se esta personagem não seria uma representação da própria autora, já que ela foi uma mulher à frente de seu tempo, de espírito aventureiro, assim como Ângela.

Considerando a relação que se estabelece entre a vida da autora e alguns elementos ficcionais no conto “*A partida do trem*”, selecionamos as seguintes imagens, que podem servir como pontapé inicial para que o aluno leitor formule hipóteses sobre a narrativa antes de ter seu primeiro contato com o conto.

As ilustrações poderiam ser expostas para a turma através de um datashow ou impressas, para que os alunos tenham contato com as fotos fisicamente, conferindo maior realidade nesse último caso. Os alunos seriam instigados a apresentar suas impressões sobre as imagens observadas, refletindo sobre o que poderiam encontrar no conto “*A partida do trem*”, como também sobre a vida de Lispector. As discussões dessa etapa requereriam a disponibilidade de uma aula.

Figura 1: Foto de um trem



Fonte: Leonid Afremov

Figura 2: Família de Clarice



Fonte: Acervo Instituto Moreira Salles

Figura 3: Clarice e seu cachorro Ulisses



Fonte: Acervo Instituto Moreira Salles

A partir das figuras, os leitores poderão construir ideias sobre a temática da narrativa. O trem (figura 1), onde ocorre o encontro entre Maria Rita e Ângela, metaforicamente também pode simbolizar a brevidade da vida, das amizades, dos encontros, visto que, em algum momento, alguém irá descer deixando outra(s) pessoa(s) para trás. A segunda imagem é da família de Lispector. Como Ângela, que se assemelha à escritora, lembra a mãe enquanto observa Maria Rita, achamos que seria interessante apresentar ao público-alvo a mãe da autora.

Na figura 3, observamos Clarice com seu cachorro Ulisses, o animal aparece no conto com o mesmo nome que tinha na realidade e pode ser visto em diversas fotos com Clarice através de uma rápida consulta na internet. Por fim, a última imagem traz uma senhora que, ao se olhar no espelho, se vê jovem. As reflexões apresentadas no conto pelas personagens Ângela e Maria Rita trazem esse contraste de gerações e resultam em dilemas existenciais profundos e instigantes. Enquanto Maria Rita já está de costas para o futuro, tanto é que se senta de costas no trem; a outra, Ângela está pronta para abraçar a vida de

frente, enquanto se distancia de um relacionamento que já não lhe satisfazia e parte em busca de sua liberdade.

A partir das figuras, pretendemos que o aluno leitor possa inferir no texto, enquanto imagina o que está por vir. As imagens da vida de Clarice mescladas a imagens aleatórias visam provocar o questionamento: estarei diante de um texto que apresenta acontecimentos reais da vida da autora? Para chegar a alguma conclusão, a dica é lê-lo.

Etapa 2 – Introdução: Para Cosson (2012), esta etapa é fundamental para que os alunos conheçam um pouco sobre a vida do autor e sobre a obra lida: “cabe ao professor falar da obra e da sua importância naquele momento, justificando assim sua escolha” (COSSON, 2012. p. 60). Nesse contexto, destaca-se a importância do contato do aluno com a obra física. Conforme aduz Cosson (2012), independente da forma utilizada pelo professor para introduzir a obra, é essencial que ele a apresente fisicamente aos alunos.

Com o objetivo de introduzir o conto para a turma, propomos a apresentação da biografia da autora, Clarice Lispector, o que consideramos essencial para que posteriormente possam compreender se estão diante de uma narrativa de cunho autoficcional, bem como o repasse do livro em que está contido o conto, *Onde estivestes de noite*, entre os alunos, para que observem a capa e alguns trechos da obra, e possam criar hipóteses sobre a narrativa, especialmente a partir das imagens anteriormente apresentadas.

Ao apresentar a vida do autor, o professor deve apontar também curiosidades pertinentes. Expondo acontecimentos da vida do escritor, o docente retira a posição de superioridade, de figura inalcançável pela imponente e grandeza da obra, humanizando-o. Além disso, acreditamos que essa aproximação autor-leitor é capaz de aguçar a curiosidade do aluno, propiciando um maior interesse deste pela produção literária do autor.

Após uma exposição sobre a vida e obra da autora, serão suscitados questionamentos entre os alunos para formular hipóteses sobre o conto que será lido. Este momento foi pensado para ser realizado em duas aulas.

Etapa 3 – Leitura: O terceiro passo da sequência é de suma importância e diz respeito à leitura da obra. Por ser um conto considerado curto, propomos que os alunos façam a leitura em sala de aula, e apresentem, posteriormente, suas impressões para a turma. Seriam necessárias duas aulas para a consecução dessa etapa.

Além disso, devem ser levantadas algumas discussões que remetam o aluno ao que já foi discutido anteriormente, e as hipóteses apresentadas por eles no início devem ser comparadas com os dados concretos que cada estudante apresentará após a leitura do texto.

Etapa 4 – Interpretação: A quarta etapa da sequência é a interpretação, de acordo com Cosson (2012), esta etapa se refere à “parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que

envolve autor, leitor e comunidade” (COSSON, 2012, p. 6). Serão necessárias 3 aulas nessa etapa.

Além disso, acreditamos que nessa fase deve ser introduzido o conceito de autoficção para os alunos. Inicialmente, propomos uma discussão com os alunos em que estes serão indagados sobre algumas questões sobre o conto. Como: O que o conto representou para você? De que forma as inquietações sobre a vida e a liberdade são abordadas no conto? “*A partida do trem*” apresenta reflexões sobre a vida desde perspectivas femininas, característica marcante na obra de Lispector. Em sua opinião, há alguma razão para isso? Qual o motivo da viagem de Ângela? E de Dona Maria Rita? O que você pode inferir sobre a posição em que ambas as personagens se sentam no trem: Maria Rita de costas e Ângela de frente para o caminho? O fato de Ângela ter perdido a mãe, parálitica, aos 9 anos de idade e ter um cachorro chamado Ulisses, assim como Clarice, desperta em você quais reflexões? Você já refletiu sobre a própria vida quando estiver na velhice? Ângela recorda sua falecida mãe ao observar Maria Rita. Em sua opinião, Maria Rita poderia ser uma representação da mãe com quem Clarice pouco conviveu? Por quê? Por que Ângela teme Dona Maria Rita acordar sem ninguém ao lado?

Após suscitar essas e outras questões para aprofundar a discussão a respeito da obra, seria o momento de introduzir o conceito de autoficção aos alunos. Para isso, sugerimos os seguintes passos: primeiramente, os alunos seriam perguntados se têm conhecimento sobre o que é o gênero autobiográfico, ou se já viveram alguma

experiência de leitura envolvendo o mesmo, pois é um gênero facilmente difundido socialmente. O professor pode apresentar aos alunos exemplos de obras de cunho autobiográfico. Logo após, o professor questionará os alunos se eles já ouviram falar do termo autoficção, cujas respostas provavelmente serão negativas. Nesse momento, o professor vai apresentar o conceito aos alunos, de maneira que este seja construído juntamente com eles. O professor pode destrinchar a formação da palavra “autoficção”, refletindo com a turma como a composição dos dois morfemas (auto-;-ficção), e seus significados podem indicar um conceito. Após a construção e apresentação do conceito, seria o momento de o professor suscitar discussões a partir do conto trabalhado, refletindo com os alunos se o texto apresenta características autoficcionais.

Etapa 5 - Produção autoficcional: Vislumbra-se, ainda, uma quinta etapa que seria a proposição de um exercício de escrita criativa, com duração de 2 aulas. Após a leitura do texto e das discussões feitas anteriormente, os alunos seriam inquiridos se já realizam esse tipo de escrita voltada para si, bem como incentivados a produzir um texto de cunho autoficcional, misturando, portanto, acontecimento de suas vidas com fatos de cunho ficcional.

Os alunos teriam o prazo de algumas semanas para desenvolver o texto em casa e, posteriormente, apresentar para a turma. Esse momento é propício para uma aula bastante interativa, com interessantes discussões no decorrer das apresentações, especialmente em torno do que seria real ou ficcional.

Ao propor, na aula de Literatura, que os alunos produzam autoficção, o professor também contribuirá para que os aprendizes façam o exercício de voltar a algum momento de suas vidas e tenham a oportunidade de eternizá-lo. Além disso, este tipo de exercício propicia a autoafirmação do aluno frente à sua identidade, à sua história e cultura, possibilitando também que perceba que a Literatura é de todos e para todos, e possa dar seus primeiros passos em direção à experimentação literária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura constitui um campo fértil para novos e atualizados formatos de produções no campo literário e para o surgimento de novos conceitos. Dentro do contexto dos “escritos de si”, desvela-se um novo formato e, também, um novo conceito no arcabouço literário, a autoficção.

Inicialmente, a autoficção esteve muito atrelada ao conceito de autobiografia, todavia, são áreas distintas que não podem ser tidas como sinônimas. A autoficção configura-se como um gênero contemporâneo que permite o processo de hibridização em que narrador e/ou personagem e escritor oscilam na narrativa de memórias imortalizadas na composição do gênero.

Sendo um conceito ainda muito restrito ao âmbito acadêmico, o tema tem passado despercebido quando o contexto é a sala de aula. Todavia, acreditamos na potencialidade da narrativa autoficcional enquanto instrumento de estímulo do aluno ao texto literário, sendo

este o objetivo precípua que guiou a elaboração da sequência didática apresentada.

Despertar o interesse do aluno pelo texto literário tem sido, há tempos, um grande desafio para o professor. Nessa esteira, apresentar a vida do autor, bem como curiosidades ao seu respeito, pode aguçar a curiosidade do aluno, motivando-o a buscar ter acesso ao arcabouço literário do escritor, e, por conseguinte, ampliar seu arcabouço literário.

Ao se deparar com um texto de cunho autoficcional, o aluno se identificará, se aproximará e se sensibilizará não apenas com o que está lendo, mas com a própria pessoa que escreve, construindo, assim, uma espécie de intimidade com esta. Ele compreende que está diante de um acontecimento, de uma dor ou alegria reais e que estão sendo expostos, compartilhados. É, então, o “eu” de quem escreve se aproximando, se revelando ao leitor.

Ademais, o contato com esse novo gênero/conceito literário também permite aos alunos atualizar seu modo de produção e de compreensão de textos produzidos nessa perspectiva, percebendo, assim, as novas formas assumidas pela literatura e o reinventar do texto literário, a partir da imortalidade de suas memórias.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Pedro Galas. *Trato desfeito: o revés autobiográfico na literatura contemporânea brasileira*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura: Brasília, 2011.

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. 1ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

- BEZERRA, Anna Geovanna Rocha. *Desdobramentos ficcionais de uma existência*: a exposição do eu autoficcional em Hilda Hilst. Tese de Doutorado em Literatura e Interculturalidade. Campina Grande, Paraíba: Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), 2015. Disponível em: <<http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/2728>>. Acesso em: 20 mai. 2020
- CASTELLO, José. *Na Fronteira da Memória*. 2012. Disponível em: <<https://www.valor.com.br/cultura/2923356/na-fronteira-da-memoria>> Acesso: 27 mai. 2020.
- CHEVALIER, Jean; CHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos*. 13°, Edição. Rio de Janeiro. José Olympio, 1999.
- COSTA JÚNIOR, José Veranildo Lopes da. *Lembrar para não esquecer*: memória, história e ficção em aula de Língua Espanhola. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande: Campina Grande-PB, 2017.
- COSSON, Rildo. *Letramento Literário*: Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2012.
- DELGADO, Caroline de Almeida. *À procura da própria coisa. A autoficção em um sopro de vida de Clarice Lispector*. Disponível em: <<http://www.pgcl.uenf.br/acervo/dissertacoes?nome=CLARICE+LISPECTOR>>. Acesso em: 20 de nov. 2020.
- DELGADO, Caroline de Almeida. *À procura da própria coisa. A autoficção em um sopro de vida de Clarice Lispector*. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/27647014-A-procura-da-propria-coisa-a-autoficcao-em-um-sopro-de-vida-de-clarice-lispector.html>>. Acesso em: 20 out. 2020.
- FERNANDES, José. “*A partida do trem*”: uma narrativa contrapontística. Disponível em: <<https://seer.cesjf.br/index.php/verboDeMinas/article/view/451#:~:text=An%C3%A1lise%20do%20conto%20E2%80%9CA%20partida,e>>

m%20ess%C3%Aancia%3B%20a%20linguagem%2C%20vista>.
Acesso em: 01 de nov. 2020.

GUERREIRO, Anderson. *O contemporâneo gênero da autoficção e algumas de suas características*. Disponível em:
<http://obviousmag.org/literatura_cinema/2008/o-contemporaneo-genero-da-autoficcao-e-algumas-de-suas-caracteristicas.html>.
Acesso: 24 mai. 2020.

LISPECTOR, Clarice. *Onde estivestes de noite*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1997.

PACE, Ana Amélia Barros Coelho. *Lendo e escrevendo sobre o pacto autobiográfico de Philippe Lejeune*. Disponível em:
<<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-06122012-143422/en.php>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MARTINS, Anna Faedrich. *Autoficções: do conceito teórico à prática da literatura brasileira contemporânea*. Tese de doutorado em Letras. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), 2014. Disponível em:
<<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5746/1/000456796-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2020.

MARTINS, Anna Faedrich. *O conceito de autoficção: demarcações a partir da literatura brasileira contemporânea*. Disponível em:
<<http://piwik.seer.fclar.unesp.br/itinerarios/article/viewFile/8165/5547>>. Acesso em: 05 abr. 2020.

OLIVEIRA, Catarina. *Clarice Lispector*. Disponível em:
<<https://www.infoescola.com/literatura/clarice-lispector/>> Acesso: 24 mai. 2020.

PERROT, Andrea Czarnobay. *Da 'casa vazia' de Philippe Lejeune ao neologismo de Serge Doubrovsky: os primórdios do conceito de autoficção no século XX*. Disponível em:
<<https://revistas.ufjf.br/index.php/garrafa/article/view/30767>>. Acesso em: 25 de out. 2020.

PRAZERES, Lílian Lima Gonçalves dos; RIBEIRO, Adelia Miglievich.

Processos de libertação (descolonização) no conto Partida do trem, de Clarice Lispector. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/5553>>.

Acesso em 10 de nov. 2020.

CAPÍTULO 5

“ÓCIO, GRITARIA, TRANCA E SOLIDÃO”: A EXPERIÊNCIA LEITORA DE MULHERES NO CÁRCERE

Maria Luzineide P. da Costa Ribeiro

À GUIA DE INTRODUÇÃO: A “*CASA DOS MORTOS*”

*Minha alma tem o peso da luz. Tem o peso de uma
lembrança. Tem o peso de uma saudade. Tem o
peso de um olhar.*

*Pesa como pesa uma ausência. E a lágrima que não
se chorou.*

*Tem o imaterial peso da solidão no meio de outros.
(Clarice Lispector)*

Parece bem controversa a ideia de que a prisão desumaniza o homem, se pensarmos no seu propósito de ressocialização. Com efeito, o encarceramento tem acentuado a condição de vulnerabilidade dos sujeitos. Se antes do aprisionamento, viviam à margem; com a prisão, acabam sendo estigmatizados, passando a serem vistos como inferiores e perigosos (GOFFMANN, 2012, p. 15).

Nesta direção, se tomarmos por análise os estudos da Criminologia Crítica sobre seletividade penal e criminalização da pobreza, os fios desse tecido se alinham perfeitamente, demonstrando a coerência e funcionalidade da prisão (ANDRADE, 2015; BARATTA, 2002; WACQUANT, 2001; ZAFFARONI, 2001).

É nessa condição periférica que as pessoas encarceradas experimentam a ruptura temporal, familiar e seus últimos laços com o passado, com sua identidade social ou o que restou dela e, aos poucos,

vivenciam sua morte social, anulando toda e qualquer projeção de futuro (GOFFMANN, 1990). A literatura, muitas vezes, mimetizou essa realidade. Em *Memórias do Cárcere*, por exemplo, Graciliano Ramos (2008) evidenciou seu apagamento social experimentado, em menos de 24 horas, quando fora classificado, etiquetado e privado de sua liberdade (RIBEIRO, 2012). Também, em sua obra *Recordações da Casa dos Mortos*, Dostoiévski falou sobre o cárcere, especialmente, da sua condição de cadáver, de morto-vivo, de “uma vida à margem”, de “um mundo outro” com suas “vivências” próprias (DOSTOIÉVSKI, 2006, p. 21).

Há muito naturalizamos as prisões, mas temos medo de enfrentar a realidade que elas escondem. Preferimos pensar que é um destino reservado apenas aos “malfeitores”, pois seria extremamente dolorosa a ideia de sermos alcançados por ela. Daí pensá-la como “algo desconectado” da nossa vida (DAVIS, 2008, p. 16).

Nesse contexto, temas debatidos na sociedade moderna se estendem também ao cárcere como a invisibilidade feminina e as questões de gênero. Socialmente, a criminalidade masculina sempre foi aceita, normalizada. Já entre as mulheres, historicamente, este comportamento foi considerado “anormal” (DAVIS, 2008, p. 71).

É nessa seara que se pretende discutir o encarceramento feminino e a prática literária, como atividade educativa, sobretudo de estímulo à leitura e formação de leitores, especialmente, no Distrito Federal. O objeto dessa investigação pretende atravessar a névoa aparente ao redor da experiência feminina no cárcere e da negativa de sua

presença cotidiana das prisões, sendo, muitas vezes, tratada como mais um preso (QUEIROZ, 2017, p. 19).

Por isso, partiremos de uma reflexão sobre o encarceramento, considerando pesquisas acadêmicas, a partir do seu viés de gênero e das demandas femininas, buscando um desenho mais aproximado do cenário de pesquisa e dos seus impactos sobre as mulheres. Discutiremos, ainda, a educação nas prisões, a formação de leitores e os desafios impostos pelo cárcere diante da sua escolarização. E por fim, a análise se debruça sobre o comportamento dessas leitoras, suas escolhas, preferências literárias e os significados dessa leitura à luz da Análise do Discurso.

SOBRE A PRESENÇA FEMININA NO CÁRCERE: A “CASA DAS DOIDAS”

Tomo por empréstimo dois momentos marcantes da obra *Prisioneiras*, do escritor Dráuzio Varella, reconhecido por seu trabalho como médico-voluntário nas prisões brasileiras por mais de três décadas. O primeiro momento diz respeito ao título de um dos capítulos que nomeia este artigo, justamente, por encerrar a singularidade do confinamento de mulheres que será objeto do artigo proposto; e o segundo momento, que considero emblemático, quando o autor narra sua chegada à Penitenciária feminina da Capital¹ e a recepção de um

¹ Em julho de 1942 foi inaugurada, em prédio anexo à Penitenciária do Estado (1920), a primeira instituição prisional específica para mulheres no estado de São Paulo. Durante a ditadura civil-militar, o local recebeu algumas presas políticas, principalmente após a desativação do Presídio Tiradentes em 1972. O presídio, que chegou a integrar o Complexo do Carandiru, continua em funcionamento com o nome de Penitenciária Feminina da Capital, denominação assumida em 1973.

funcionário: “Seja bem-vindo à casa das doidas, doutor”. (VARELLA, 2017, p. 11).

Historicamente, as construções sociais em torno dos comportamentos considerados “normais e anormais” estão imbricadas à questão de gênero, tendo a históriadas prisões alinhada à punição de pessoas desajustadas socialmente. Contudo, chama atenção o olhar social sobre as mulheres que eram vistas como “insanas” e os homens como “criminosos”. Assim, a prisão era uma medida reservada ao homem e à mulher era “prudente” a internação em instituições psiquiátricas (DAVIS, 2008, p. 75).

Nesse cenário, à delinquência feminina intervenção medicamentosa, à masculina “penitência e reforma”, com estudo religioso, reflexão e trabalho, haja vista apenas aviolação do “contrato social”. Nessa perspectiva, o entendimento sobre as “insanas” é que estavam “irremediavelmente perdidas”, não havendo mais “salvação”, pois haviam maculado os princípios morais fundamentais à condição feminina (DAVIS, 2008, p. 76).

Na esteira desse pensamento, estudos demonstram que as instituições penais foram pensadas para o público masculino, haja vista sua arquitetura e a adaptação de espaços para atendimento às demandas femininas (BUGLIONE, 2006; CORTINA, 2015). De forma geral, a política penitenciária reserva poucas ações específicas de gênero, a exceção da proteção à maternidade e ao cuidado com os filhos (BRASIL, 2018). Há, ainda, fragilidade do sistema prisional no atendimento psicológico, em especial, às questões afetivas, de

abandono, quebra de vínculos e ao pós-encarceramento, com o estímulo à formação profissional (FRASER, 2002; QUEIROZ; 2017; VARELLA, 2017). No caso brasileiro, o sistema penitenciário conta com uma superpopulação prisional, de quase 700.000 pessoas vivendo em condições subumanas (BRASIL, 2022). Embora com uma legislação robusta, os direitos fundamentais, muitas vezes, não são assegurados o que se percebe é uma política penitenciária seletiva que flerta com uma cultura pró- encarceramento (ANDRADE, 2015; CHIES, 2013; WACQUAN; 2001).

Pensando no encarceramento feminino – alvo de nossa proposta – os indicadores de pesquisa ainda são pouco robustos². Com uma população mundial de cerca de 740.000 mulheres encarceradas, o Brasil ocupa a terceira posição no cenário mundial, contando com 42.694 presas, perdendo apenas para os Estados Unidos (211.870), China (1450.000), Rússia (39.120) que ocupam, nessa ordem, as primeiras posições³. Os indicadores dão conta de um crescimento expressivo de 656% em relação ao número de presas no início dos anos 2000. Embora ocupe tal posição, nos últimos anos, nota-se uma redução no número de mulheres encarceradas (28.699), que representa 4,38% da população prisional brasileira, com a prevalência de perfis comuns ao público

² O Infopen é um sistema de informações estatísticas do sistema penitenciário brasileiro. O sistema, atualizado pelos gestores dos estabelecimentos desde 2004, sintetiza informações sobre os estabelecimentos penais e a população prisional. A primeira edição contendo dados especificamente da população feminina se deu em 2015 e a segunda edição no ano de 2018.

³ Conforme *World Female Imprisonment List*, pesquisa realizada em prisões de todo o mundo.

masculino: maioria jovem, solteira, negra e com baixa escolaridade (BRASIL, 2022).

É nesse cenário de singularidades da presença feminina no cárcere que julgo pertinente tal debate, mirando a carência de diagnósticos mais precisos de tal público e averificação de políticas públicas de ressocialização sensíveis às tensões aqui descritas.

UMA EDUCAÇÃO PELO AVESSE

Com mais de 1.440 instituições penais distribuídas em todo o país, apenas metadetem espaços apropriados à oferta da educação. Rio de Janeiro (98%), Rio Grande do Norte(81%) e de Roraima (80%) não contam com salas de aula. Por outro lado, o Distrito Federal e Sergipe têm salas de aula em todas as suas unidades. O número de presos envolvidos em atividades educacionais se aproxima de 12%, com destaque para alguns estados que se distanciam desses percentuais, como Tocantins (25%), Espírito Santo (23%), Bahia (20%) e Paraná (19%) (BRASIL, 2017).

Nesse cenário, Onofre e Julião (2013) reforçam a complexidade da educação nas prisões, potencializada pelo número reduzido de salas de aula, pelas condições precárias de infraestrutura, a ausência de material didático-pedagógico, além da inexistência de formação específica dos educadores que lidam no cotidiano com esse contexto e a singularidade de seu público e as poucas horas destinadas ao processo de escolarização. Em resumo, nomeiam como “espécie de educação pelo avesso” (ONOFRE; FERNANDES; GODINHO, 2019, p. 476).

Fora da prisão, no âmbito de fomento à leitura, a sociedade livre enfrenta dificuldades na formação de leitores. Infelizmente, embora o acesso à educação básica já esteja universalizado, o êxito nas habilidades de uso da escrita apresenta-se precário. Os resultados da pesquisa do Instituto Paulo Montenegro – Indicador de Analfabetismo Funcional – Inaf, apontaram que entre as pessoas que possuem os anos iniciais do Ensino Fundamental, a condição de analfabetismo funcional para mais de dois terços (70%) do grupo, sendo que 54% se encontravam em nível rudimentar. Noutra perspectiva, aproximadamente, 1 em cada 3 pessoas (29%) podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, sendo que 21% chegam ao nível Elementar, 7% ao nível Intermediário e 1% ao nível Proficiente (BRASIL, 2020).

As pesquisas, ainda, mostram que 8 em cada 10 pessoas presas estudaram, no máximo, até o ensino fundamental, e apenas 8% têm ensino médio completo (BRASIL, 2018). Portanto, a população-alvo dos projetos de remição de Pena pela leitura encontra-se nos níveis de proficiências rudimentar e elementar. Em outras palavras:

localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples (calendários, tabelas simples, cartazes informativos) compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico; e seleciona uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências, respectivamente. (INAF, 2018)

Com essa realidade e voltando os olhos para essa investigação, a eficácia de uma política pública para remição de pena por meio da leitura, cuja demonstração seja a produção do gênero textual resenha,

demanda mais do que seu aporte legal, passa por investimento e escolarização dessa população.

No âmbito do Distrito Federal, não se verifica a integração entre o projeto de leitura e às atividades formais de educação, sendo este compreendido como mais uma atividade educativa. Como lembram os pesquisadores, é necessário pensar um programa educativo integrado que leve em conta a singularidade desse público e não a promoção de ações isoladas (ONOFRE; FERNANDES; GODINHO, 2019, p. 470).

Nessa direção, percebo como avanço a Resolução nº 391/2021 do Conselho Nacional de Justiça, justamente por universalizar o acesso das pessoas em privação de liberdade à remição de pena pela leitura, independente de participação em projetos ou lista prévia de títulos autorizados, desde que seja comprovada a leitura de qualquer obra literária: “a validação do relatório de leitura *não assumirá caráter de avaliação pedagógica ou de prova*, devendo limitar-se à verificação da leitura”(Grifo nosso).

Considerando todo o contexto de escolarização apresentado e as dificuldades intrinsecamente relacionadas à prisão, essa medida pode ampliar o acesso ao livro e fomentar a leitura.

Diante dos baixos níveis de escolaridade e o pouco compartilhamento e discussão da leitura, era perceptível a dificuldade dos presos na produção textual. Com isso, percebe-se um ganho, já que foram reformuladas as formas de validação do texto. O gênero resenha exigia um *leitor proficiente* que elaborasse textos de maior complexidade

(mensagem, descrição, exposição ou argumentação) com base em elementos de um contexto dado e opinasse sobre o posicionamento ou estilo do autor do texto (INAF, 2018).

Em linhas gerais, penso que tais alterações na política de remição de pena pela leitura prestam atenção também na sua dimensão literária, contribuindo para um processo de leitura mais inclusivo, atento à escolarização dos sujeitos e, que, em certa medida, incentiva a criação de novas salas de leitura e a otimização desses espaços para uso do acervo.

DAS ESCOLHAS METODOLÓGICAS E DO PERFIL DAS LEITORAS ENCARCERADAS NO DF

Este artigo é um recorte de uma pesquisa de pós-doutoramento⁴, na qual foram realizadas entrevistas e aplicados questionários para pessoas em privação de liberdade, gestores, professores e egressos do sistema prisional do DF. Apresentamos aqui o resultado de questionário aplicado para 18 internas do sistema prisional do DF, na sua maioria, jovens, solteiras, com baixa escolaridade e mães. A abordagem é de caráter quanti-qualitativo, com fulcro no perfil do público leitor, a percepção da sua condição leitora, as formas de acesso ao livro, motivações e preferências sobre livros, gêneros e autores, com vistas a conhecer o comportamento dessas leitoras.

⁴ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o registro nº 54266121.3.0000.5540. A participação na pesquisa teve caráter voluntário, sendo os participantes informados quanto à salvaguarda do anonimato, da natureza das informações e da possibilidade de desistência a qualquer momento da pesquisa, de acordo com a Resolução nº 510/2016.

Para o estudo qualitativo, foi adotada a *Análise do Discurso* (AD), a partir dos estudos de Eni Orlandi (2020), que defende a não sujeição à linguagem e a seusequívocos. Assim, torna-se imprescindível sua problematização, compreendendo que não há neutralidade, nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos; e entender que somos seres comprometidos com os sentidos e com o político. Por isso, não há como não interpretar. Nesse aspecto, a AD nos coloca numa relação menos ingênua com a linguagem, em estado de reflexão para assim correremos menos riscos de cair na falsa ilusão de que temos consciência de tudo. Diferente da *Análise de Conteúdo* que busca extrair sentidos dos textos, respondendo à questão: o que este texto quis dizer? A AD considera que a linguagem não é transparente (ORLANDI, 2020, p.7-8). Partindo dessa premissa, a análise faz uma imersão no discurso, nas respostas das entrevistadas, buscando preencher os espaços vazios.

O cenário da pesquisa é a Penitenciária Feminina do Distrito Federal (PFDF), que abriga presas provisórias, o regime semiaberto e fechado; e conta com oficinas para o trabalho, salas de aula, além de biblioteca. Há alas destinadas a gestantes e lactantes, que podem ficar com seus bebês, pelo menos, por seis meses de idade (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Nesse estudo, consideramos *leitora comum*, toda aquela que lê, em média, 2 títulos, mensalmente. Por sua vez, o indivíduo considerado *leitor assíduo* lê de 3 a 4 títulos. Tal configuração de leitura foi um achado importante de pesquisa realizada com grupo expressivo de

pessoas encarceradas dos regimes penais semiaberto e fechado, sendo um balizador aos estudos realizados (RIBEIRO, 2012).

Semelhante ao perfil nacional, as entrevistadas são, na sua maioria, jovens, com idade entre 18 e 34 anos (72%) e solteiras (77,7%). Como condição pouco relatada, algumas se afirmaram estar numa relação estável ou se declararam “amasiadas” (11%). Entre as entrevistadas, mais da metade do grupo (55,5%) declarou ter mais de 3 filhos. Apenas 11% declararam não ser mães (BRASIL, 2018).

As entrevistadas apresentam, em sua maioria, o Ensino Médio incompleto (67%) e com ensino fundamental também incompleto (33%), estando todas em processos de transição de etapa. Sentenciadas entre 5 e 15 anos (44%) e 20 e 35 anos (55%), mais da metade já se encontrava encarcerada entre 5 e 15 anos (55,5%) e 38% vivenciavam seu estágio inicial de cumprimento de pena, com menos de 5 anos. Com relação ao acesso à política pública, as presas, em sua maioria, relataram já terem passado por atividades de educação formal (88%) e projeto de remição de pena pela leitura (44%).

No que tange à leitura, 7 em cada 10 presas se consideravam *leitoras assíduas*. Com um número expressivo (78%), a maioria declarou que lia, em média, 3 livros por mês e o restante entre 4 e 6 livros (12%). Entre os gêneros preferidos despontou o gosto por romances (50%), seguidos de ficção (28%) e suspense (22%).

Para a maioria das entrevistadas (83%), a leitura significa conhecimento, ampliação do vocabulário, revelando sua funcionalidade, o que se assemelha à pesquisa nacional de leitura que também faz

menção relevante à “atualização cultural ou conhecimento geral” (BRASIL, 2020). A sensação de liberdade por meio do imaginário é percebida por apenas 22%. Algumas das entrevistadas (11%) admitem a falta de interesse pela leitura em razão da dificuldade de interpretação do texto.

DA REVOLUÇÃO DOS BICHOS À BRUNA SURFISTINHA: O GOSTO PELA LEITURA

No Distrito Federal, a redução de pena pela remição de leitura só foi permitida em 2018, a partir da publicação da Portaria nº. 10/2016 da Vara de Execução Penal. O Distrito Federal foi uma das últimas unidades da federação a adotar a remição de pena pela leitura (BRASIL, 2020). Intitulado *Ler Liberta: uma perspectiva de ressocialização nos estabelecimentos penais do Distrito Federal*, o projeto de remição pela leitura conta com 15 professores de Língua Portuguesa, selecionados por meio de edital específico da Secretaria de Educação, para atuação junto ao projeto em atividades de gestão, aplicação e correção de resumos críticos, sem nenhuma previsão de oficinas de produção de textos e/ou discussão das leituras propostas.

Como as demais políticas públicas de remição de pena pela leitura, repercutidas nacionalmente, segue a mesma dinâmica: o preso se voluntaria ao projeto, recebe para leitura uma obra literária e, no prazo de 30 dias, em data programada, realiza resumo crítico a ser elaborado. No caso do DF, esse resumo é realizado, de forma presencial, sob supervisão de policiais penais. O acervo do Projeto de remição de pena pela leitura na penitenciária feminina do DF conta com 213

exemplares, organizados, segundo os níveis de escolaridade da leitora:
 1- Ensino fundamental incompleto, 2- Ensino fundamental completo,
 3- Ensino Médio Completo e 4- Ensino Médio completo e Superior,
 conforme Quadro 1.

Quadro 1: Projeto De Remição De Pena Pela Leitura – Obras Seleccionadas

ESCOLARIDADE	TÍTULOS
Ensino fundamental incompleto(1)	<i>Aqui tem coisa</i>
	<i>De quanta terra precisa um homem?</i>
	<i>O menino do Dedo Verde</i>
	<i>O Santo e a Porca Ariano Suassuna</i>
	<i>Ruth Rocha conta a Odisseia</i>
Ensino fundamental incompleto e completo	<i>A história do Fernando e Laura</i>
	<i>O Homem que calculava</i>
(1 e 2)	<i>Quarto de despejo – Diário de uma favelada</i>
	<i>As cores da escravidão</i>
	<i>O quinze</i>
	<i>As horas nuas</i>
	<i>A hora da estrela</i>
Ensino Fundamental completo(2)	<i>Capitães da areia</i>
	<i>Compadre de Ogum (Jorge Amado)</i>
	<i>Cora coragem Cora poesia</i>
	<i>Felicidade autêntica</i>
Ensino Médio Completo(3)	<i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i>
	<i>O cavalo preso na armadura</i>

	<i>A Revolução dos bichos</i>
	<i>O Cortiço</i>
	<i>Os espíões</i>
Ensino Médio Incompleto, Completo e Ensino Superior (3 e 4)	<i>Dom Casmurro</i>
	<i>A Metamorfose</i>
	<i>Vidas Secas</i>
	<i>Hamlet</i>
	<i>O Príncipe</i>
	<i>O Processo</i>
	<i>Inteligência emocional</i>
Ensino Médio Completo e Ensino Superior(4)	<i>A Caverna</i>
	<i>Crime e Castigo</i>
	<i>Guerra e paz</i>
	<i>Madame Bovary</i>
	<i>Globalização : as consequências humanas</i>

Fonte: Secretaria de Educação do DF/2018

Metade das entrevistadas indicou a última leitura realizada (conforme Quadro 2) e um grupo expressivo (88%) declarou o livro que mais gostou de ler. Entre as leituras indicadas, vimos uma maioria formada por best-sellers. A indicação da obra *O menino dodedo verde*, *Quarto de despejo* e *A História de amor de Fernando e Isaura*, possivelmente, é decorrente de participação em Projeto de remição pela leitura (QUADRO 3). Entre as obras mais de uma vez mencionadas pelas entrevistadas estão: *Cinquenta tons de cinza*, *Cilada*, *A divina*

revelação do inferno, Resgatado do inferno, todas best-sellers e, ao seu lado, *Cora coragem Cora poesia*.

Quadro 2: Indicação De Últimas Leituras Realizadas - 2023

TÍTULO DAS OBRAS INDICADAS E AUTOR
Como eu era antes de você (Jojo Moyes)
Não conte a ninguém – Harlan Coben
A divina revelação do inferno –Mary Baxtel
Bruna Surfistinha – Raquel Pacheco
O menino do dedo verde (Maurice Druon)
A outra face (Deborah Ellis)
Depois do Escorpião – Samantha Moraes
Quarto de despejo – Carolina Maria de Jesus
A história do amor de Fernando e Isaura – Ariano Suassuna
Plano Perfeito – Sidney Sheldon

Fonte: Elaborado pela autora/2023

Quadro 3: Livros Que Mais Gostou De Ler - 2023

TÍTULO DAS OBRAS	
Desejos da alma	Depois daquela viagem
Desfazendo nós ... criando laços	Resgatado do inferno
Cilada	O outro lado da meia noite
Alta tensão	A ira dos anjos
A divina revelação do inferno	A Senhora do Jogo
Revolução dos bichos	Cinquenta tons de cinza
Canção da liberdade	Cinquenta tons de cinza mais escuro
Como eu era antes de você	Cinquenta tons de cinza de liberdade
O menino do dedo verde	Cora coragem Cora poesia
A Cabana	Do outro lado da vida
Bruna Surfistinha	Depois do Escorpião
Quando o amor bate à sua porta	Turma da Mônica

Fonte: Elaborado pela autora/2023

Entre as entrevistadas, chama atenção também o gosto por autobiografias e livros espíritas e/ou com teor religioso. De forma geral, percebe-se que a forma de acesso se dá por meio da biblioteca da unidade prisional ou da escola. Outra forma de acesso ao livro passa pelo projeto de leitura como remição de pena.

“TRANCA E SOLIDÃO”: A LEITURA COMO UM REMÉDIO PARA A ALMA

Segundo a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2020), que busca conhecer o comportamento leitor do brasileiro, entre os leitores assíduos, o número de livros lidos integralmente, nos últimos três meses, não chega a dois exemplares. A ausência de tempo para a leitura é apontada como maior impedimento à prática. Entre as atividades realizadas, com alguma disponibilidade de tempo, está a televisão, ouvir música e acessar internet (BRASIL, 2020). É fato que a tecnologia tenha acelerado o digital e fragmentado o tempo disponível para a leitura, contudo, na prisão, a literatura ganha outro sentido. Sua potência reverbera no cárcere como forte instrumento de conhecimento e autoconhecimento, por permitir a esse indivíduo se ver no mundo e a ele mesmo, embora privado de liberdade (COMPAGNON, 2009, p. 21-24).

Se, ao longo da história, foi possível à literatura ser admitida de muitas formas; na prisão, os relatos reforçam os contornos terapêuticos à adaptação feminina ao cárcere, *como remédio para os problemas, como forma de matar o tempo, como respiro* para o sufocamento diário

(COMPAGNON, 2009, p.41). Para Compagnon (2009), a literatura nos torna leitores capazes *de gozar a vida ou de melhor suportá-la*.

Guardadas as devidas proporções, alguns aspectos do grupo pesquisado se assemelham ao perfil leitor do brasileiro, como o gosto por livros religiosos, ao lado de romances. De acordo com a pesquisa, observou-se a existência de uma comunidade leitora na PFDF, formada, em sua maioria, por mulheres jovens, solteiras e mães que, embora apresentem a escolaridade defasada, buscam a leitura.

Nesse contexto, continuamos a ver nas prisões femininas uma população de mulheres chefes de família, carentes de formação educacional, sufocadas pelo crime, sobretudo o tráfico de entorpecentes, em função de envolvimento afetivo ou sobrevivência familiar. Muitas vezes, as mulheres acabam assumindo a liderança dos “negócios”, após a prisão ou assassinato de seus companheiros ou por uma questão de baixa inserção no mercado de trabalho, sendo o tráfico de entorpecentes uma fonte de renda. Daí a maior incidência penal no crime de tráfico de entorpecentes.

Com sentenças longas, a maioria das entrevistadas, ainda se encontra no estágio inicial da pena, com até 5 anos de cumprimento e fazem menção a realização de mais de uma atividade de educação, como mecanismo de combate ao ócio e possibilidade de redução de dias na pena. Declaram abertamente o gosto pela leitura e se consideram *leitoras assíduas*. Acreditam no avanço intelectual que essa prática representa. Por outro lado, o gosto por gibis, leitura infanto-juvenil

parece resgatar laços maternos que foram rompidos com o encarceramento (RIBEIRO, 2012).

Quanto às formas de acesso ao livro, desponta o uso da biblioteca da unidade prisional, sendo o projeto de remição de pena pela leitura uma segunda possibilidade. Com isso, as indicações de leituras transitam entre a escolha espontânea e o catálogo de obras pré-selecionadas pelo projeto. Quanto à prática literária, observa-se que a biblioteca é um espaço bastante utilizado pelas leitoras, o que confere a literatura um lugar importante na rotina carcerária.

Entretanto, nota-se que o projeto de remição de pena pela leitura enfrenta dificuldades de espaço no compartilhamento de leituras. Além disso, conta com um grupo de professores pouco experientes com a questão penitenciária e com pouca ou quase nenhuma formação continuada sobre o encarceramento, segundo relatos de pesquisa; constituindo-se o seu aprendizado, empiricamente, a partir de experiências do cotidiano. Daí a relevância na compreensão do encarceramento feminino. Leal e Monteiro (2019), a partir de pesquisa realizada na Vara de Execuções Penais do Fórum Criminal de João Pessoa/PB, entre junho de 2013 e junho de 2014, analisaram pareceres psicossociais de mulheres encarceradas, com o objetivo de verificação das suas dificuldades em momentos anteriores ao confinamento, durante a execução de pena e depois da prisão.

Como resultado da análise, os autores (2019) verificaram que entre as dificuldades observadas antes do cárcere foram listados: “Abandono parental”, “Trabalho precoce”, “Doenças crônicas na

infância/adolescência”, “Abuso sexual”, “Relacionamentos abusivos” e “Aliciamento ao crime por figuras masculinas”. Todos os achados apontam para um ciclo de violências vivenciados por muitas mulheres, anteriores ao encarceramento e que explicam muito da sua condição.

Se conforme pesquisa, essas mulheres já entram no cárcere com seus relacionamentos comprometidos, é admissível que durante o confinamento sintam “solidão” e tentem desenvolver “estratégias de resistência”. São muitos os relatos de adoecimento de mulheres em privação de liberdade. Por isso, a pesquisa assinalou que, após a liberdade, entre os maiores problemas relatados está a “saúde comprometida”, a “dificuldade financeira ou de inserção no mercado de trabalho”.

É fato que prisão causa implicações psicológicas graves para mulheres, sendo comuns comportamentos autodestrutivos como o alto índice de suicídios. Pesquisas descrevem que mulheres presas têm um elevado grau de morbidade psicopatológica, dependência de substância, transtorno de estresse pós-traumático e depressão maior. A inserção da mulher no ambiente prisional representa a perda da sua vida, por isso é recorrente o forte estado depressivo nos primeiros dias de encarceramento e ideação suicida (OLIVEIRA, 1997, p. 85).

Com uma trajetória comprometida, o encarceramento feminino só reforça estereótipos que corroboram as exclusões e os ciclos de violência vivenciados dentro e fora da prisão. Percebo que as mulheres sofrem dupla punição, primeiro por sua condição feminina, vista como uma fragilidade, o que a mantém, muitas vezes, numa situação de

subalternidade, vivendo à sombra de um homem. E, num segundo momento, por tudo que foi dito até aqui, é encarcerada numa instituição androcêntrica, feita para homens, sendo negligenciadas as singularidades que a fazem mulher. Novamente, vive à sombra de homens.

Ora, se antes do confinamento, em busca por soluções imediatas se envolvia com o mundo do crime, depois dela o estigma da prisão a empurra para a margem. De acordo com Cortina (2015), a participação feminina no tráfico é um efeito da feminização da pobreza que tem atingido fortemente as mulheres e orientado suas escolhas de vida. Neste sentido, percebem-se as diferenças marcantes na tipificação penal no que diz respeito à questão de gênero. Enquanto, observa-se a predominância do tráfico de entorpecentes, em 62% dos casos; para os homens, o percentual cai para 25%. Essa prática muito se deve à vulnerabilidade social feminina (BRASIL, 2018).

Em outro lugar (RIBEIRO, 2012) ressaltai a relevância da leitura na prisão como processo de vivificação do indivíduo que, por alguns momentos, parece se desconectar daquela realidade e se sentir parte integrante de outras realidades. É notória a forte presença da literatura e sua relação com as mulheres encarceradas. Nessa direção, compreendo a literatura como “esse lugar por excelência do aprendizado de si e do outro, descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em devenir” (COMPAGNON, 2009, p. 52-57).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo promover uma reflexão sobre o encarceramento feminino e suas relações com a leitura. Num primeiro momento, partimos da análise do confinamento sob a ótica de gênero com o propósito inicial de compreender o cenário da prisão e seus efeitos nocivos à sociedade com seus processos moduladores, desumanizadores. Com o apagamento do sujeito e sua morte social, a prisão representa a punição. De outro lado, a criminalidade feminina é admitida como anormalidade, reforçando os estereótipos de descontrole e inadequação, o que só demonstra em que lugar se encontra a mulher em nossa sociedade. Parece estar numa condição permanente de subalternidade, não lhe cabendo o protagonismo. Carrega o peso de ser uma mulher.

Nesse contexto, a educação surge como uma possibilidade de reconstrução, com a elevação de sua escolaridade. Contudo, o acesso não assegura a oportunidade de uma educação de qualidade. No caso da remição de pena pela leitura, foi percebido um avanço na legislação que, seguramente, precisa ser colocado em prática. O acesso ao livro e a elaboração de texto deve ser garantido, com a ampliação do acervo e a promoção de oficinas de produção textual para desenvolvimento da competência leitora e da escrita. Por isso, faz-se necessária a integração entre as políticas públicas de ensino e leitura.

Como resultado da pesquisa, vimos uma comunidade leitora, plural e ávida. Percebe-se uma espécie de sombreamento dos significados da leitura sobre a condição feminina no cárcere. A preferência pelos gêneros e obras invocam contornos que dizem muito

sobre essa mulher que sofreu com o abandono parental, com os abusos e aliciamentos, violências travadas ainda fora do cárcere. Talvez, por isso, a escolha pelo romance e os livros religiosos espelhem as lacunas de adaptação ao cárcere. O livro parece importante mecanismo de resistência na rotina carcerária pelo uso constante da biblioteca. Como eixo central da discussão dos dados apresentados, a literatura e sua função ou sentido na vida, nesse contexto, são reveladores, pois diante da complexidade desses sujeitos, a literatura não só contribui intelectualmente, como parece preencher os vazios deixados pelo abandono e pela solidão.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Vera Regina Pereira de. *Sistema penal máximo x Cidadania mínima*. 2ª. ed., 2015. v. 1.
- BRASIL. (2022). Ministério da Justiça e Segurança Pública. *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen, atualização junho 2022)*. Brasília, DF: Departamento Penitenciário Nacional.
- BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. *Resolução nº 391, de 10 de maio de 2021*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Justiça.
- BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. *Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen Mulheres, 2a ed.)*. Brasília, DF: Departamento Penitenciário Nacional.
- BRASIL. Lei nº 7210 de 1984. *Lei de Execução Penal (LEP)*. BRASIL. Nota Técnica nº 1/2020/GAB-DEPEN/DEPEN/MJ.
- BLUGIONE, S. O dividir da execução penal: Olhando mulheres, olhando diferenças. In: S. Carvalho (Org.), *Crítica à execução penal* (2a ed., pp. 139-158). Rio de Janeiro, RJ: Lumen Juris, 2006.

- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CORTINA, Monica Ovinski de Camargo. Mulheres e tráfico de drogas: aprisionamento e criminologia feminista. *Revista Estudos Feministas*, v. 23, p. 761-778, 2015.
- DAVIS, Angela. *Estarão as prisões obsoletas?* Tradução Marina Vargas. Editora Bertrand, Brasil, 2008.
- DOSTOIÉVSKI, Fiódor. *Recordações da casa dos mortos*. São Paulo: Martin Claret, 2008.
- FOUCAULT, Michael. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Raquel Ramallete. 23. ed. Rio de Janeiro: Ed.Vozes, 1997.
- GOFFMAN, Erving. *Manicômios, Prisões e Conventos*. São Paulo, Editora Perspectiva, 1990.
- GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade*. Tradução: Mathias Lambert, v. 4, São Paulo: LTC, 2012.
- IPL. *Retratos da leitura no Brasil*. Brasília: Instituto Pró-livro, 2020.
- LEAL, T. C. de A.; MONTEIRO, A. O. Mulheres encarceradas: dificuldades vivenciadas antes, durante e após a prisão. *Gênero & Direito*, [S. l.], v. 8, n. 3, 2019.
- LEMGRUBER, Julita. Prisões do Brasil. Um pacote de equívocos que gera e mantém o caos. IHU ON-LINE – *Revista do Instituto Humanitas Unisinos*, a. XV, nº 471, p. 31- 08, 2015. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/6093-julita-lemgruber>. Acesso em: 15 fev. 2022.
- MASSI, Fernanda, NAKAGOME, Patrícia Trindade (Org.) . *Desumanização na literatura*. São Paulo: Mé Parió Revolução, 2015.
- ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; FERNANDES, Jarina Rodrigues; GODINHO, Ana Claudia Ferreira. A EJA em contextos de privação

de liberdade: desafios e brechas à Educação Popular. *Educação*, v. 42, n. 3, p. 465-474, 2019.

OLIVEIRA, Maruza Bastos. *Cárcere de Mulheres*. Rio de Janeiro: Ed. Diadorim, 1997.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. *Educação e Realidade*, v. 38, n. 01, p. 51-69, 2013.

RIBEIRO, Maria Luzineide P. da Costa. *O mundo como prisão e a prisão no mundo: Graciliano Ramos e a formação do leitor em presídios do Distrito Federal. 2012*. 160 f., Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

QUEIROZ, Nana. *Presos que menstruem*. Rio de Janeiro, RJ: Record: 2017.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Pontes, 2020.

VARELLA, Drauzio. *Prisioneiras*. Editora Companhia das Letras, 2017.

WACQUANT, Loïc. *As Prisões da Miséria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl. *Em busca das penas perdidas: a perda de legitimidade do sistema penal*. Tradução de Vânia Romano Pedrosa e Amir Lopes da Conceição. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

CAPÍTULO 6

REMIÇÃO DE PENA: PROCESSO (RESSOCIALIZADOR) DE LEITURA E ESCRITA NAS PRISÕES DO DISTRITO FEDERAL

Robson Coelho Tinoco

Ana Cristina de Castro

INTRODUÇÃO

“A arte que liberta não pode vir da mão que escraviza”.

(Manifesto da Antropofagia Periférica)

No Brasil, atualmente, ainda há mais de 6% da população acima de 15 anos analfabeta que, portanto, não sabe nem ler e escrever; também, segundo pesquisa recente da OCDE¹, o país ocupa o desonroso 2º. lugar², com 36,3%, entre jovens de 18 a 24 anos que representam a pessimamente chamada “geração nem-nem” (composta pelos que nem estudam e nem trabalham). Sob seu aspecto de inalienável direito humano, a educação no Brasil passou a ser (re)conhecida como efetivo e fundamental direito público a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Ainda, nesse processo de, parece, assumido desinteresse pela educação como de fato uma

¹ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Organização econômica intergovernamental composta por 38 países membros (considerado todos desenvolvidos), fundada em 1961 com o objetivo de estimular o progresso econômico e o comércio mundial. A sede fica em Paris.

² O 1º. lugar fica com a África do Sul, com 39,7%.

intempestiva questão de estado, ainda mais se despreocupou com a prática de leitura e, mais especificamente, a leitura de textos literários. Sob tal contexto é essencial também se preocupar, social e academicamente, com o papel da leitura na política de execução penal no Brasil.

A remição de pena se caracteriza como uma previsão jurídica a qual possibilita ao custodiado a redução do tempo de sua privação de liberdade, amparada pela Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, que alterou a redação dos artigos 126, 127 e 128 da Lei de Execução Penal. A remição de pena pode ser alcançada por meio do trabalho, do estudo e, mais recentemente, pela leitura enquanto medida que objetiva a reintegração social do privado de liberdade. (PAVARINI e GIAMBERARDINO, 2008).

No Brasil há várias experiências de remição de pena pela leitura nos estabelecimentos penais estaduais, em que os presos, de maneira voluntária, leem obras de cunho literário, filosófico ou científico para, posteriormente, elaborarem resenhas ou relatórios acerca das obras lidas. Conforme reportagem publicada no sítio do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), intitulada *Remição pela leitura já é realidade em diversos presídios brasileiros*, vários estados brasileiros adotaram essa prática tais como: Tocantins, Goiás, Santa Catarina, Minas Gerais dentre outros. Vale ressaltar também que o estado do Paraná foi o precursor dessa prática em seus estabelecimentos penais, partindo da Lei Estadual nº 17.329, de 30 de junho de 2011. Destaca-se que a Recomendação nº 44, de 26 de novembro de 2013, do Conselho

Nacional de Justiça (CNJ), em seu art. 1º, inciso v, fomenta a prática de remição de pena pela leitura, estimulando, no âmbito das unidades prisionais estaduais e federais, como forma de atividades complementares, a remição pela leitura, notadamente para os apenados aos quais não sejam assegurados os direitos ao trabalho, educação e qualificação, conforme os termos da Lei nº 7.210/84.

Ainda a mesma recomendação acima citada compreende a necessidade de estabelecer limites e prazos quanto aos processos de leitura nas prisões, com vistas à adoção para remição de pena pela leitura. Desse modo, sugere o prazo de 21 a 30 dias para que seja realizada a leitura do livro ocorrendo, ao final deste prazo, a produção textual da obra, para fins de avaliação, que deve ser acompanhada e legalmente avaliada, para que aconteça a remição de quatro dias da pena por obra lida. Pode o custodiado realizar, no período de doze meses, a leitura e avaliação de doze livros e, se for aprovado, poderá remir até 48 dias de sua pena por ano, observando a capacidade gerencial de cada estabelecimento penal.

É importante reiterar que a legislação penal brasileira prevê duas maneiras de classificações para remição de pena: formal e complementar. A primeira, refere-se ao trabalho e ao estudo vinculados à formação escolar. A segunda, abrange atividades de leitura, esporte e cultura. Nesse sentido, o projeto de remição de pena pela leitura no âmbito do Distrito Federal classifica-se como uma maneira de remição complementar. Além disso, cumpre a determinação da Vara de Execuções Penais, proferida pela Portaria VEP nº 010, de 17 de

novembro de 2016, que regula a remição de pena por leitura, para atender prioritariamente, os privados de liberdade que não foram classificados para o estudo, trabalho ou qualificação profissional, e abarcará a população carcerária de cerca dezessete mil presos no Distrito Federal, segundo dados recentes do SIAPEN³.

Cabe ressaltar que a referida portaria preconiza a participação do “interessado”, de forma voluntária, desde que se obedeça às condições mínimas de escolaridade ou termos de capacidade de leitura e interpretação de textos escritos. Além disso, será disponibilizado ao custodiado participante 01 (um) exemplar por mês, de uma obra literária clássica, científica ou filosófica, em que ele terá o prazo de 30 (trinta) dias para a leitura apresentando, ao final deste período, um resumo crítico como instrumento de avaliação presencial. Nesse processo o custodiado poderá alcançar, por meio da leitura e avaliação de 12 (doze) obras anuais, que possibilitarão remir 04 (quatro) dias da pena, a possibilidade de remir até 48 (quarenta e oito) dias por ano, sendo observada a estrita capacidade gerencial dos seis estabelecimentos penais do Distrito Federal.

LITERATURA, LEITURA E PRÁTICAS DE ESCRITA COMO EXERCÍCIO DE RESSOCIALIZAÇÃO

Inicialmente, deve-se entender a literatura, também, como efetivo instrumento de afirmação e de identidade nacional com que diferentes grupos sociais buscam a apropriação de suas falas, projetos

³ Sistema de Administração Penitenciária / SEAPE-DF (Secretaria de Administração Penitenciária do DF).

etc., sendo a literatura brasileira um território, pode-se dizer, contestatório. Assim, para além dos estilos ou escolhas repertoriais, a grande questão é a possibilidade de “falar de si e sobre o mundo”, especificamente de se fazer visível dentro desse mundo, agora todo interconectado. Atualmente, mais autores e críticos se movimentam no cenário da literatura buscando espaço de poder e de fala com legitimidade de novas vozes – “vozes não autorizadas” –, pela abertura de novas abordagens e enquadramentos para se pensar na função da literatura (DALCASTAGNÉ, 2012).

A autora ainda reitera que essas vozes são encontradas pelas “margens” do campo literário – aqui entendida como literatura não propriamente canônica, a referente aos grandes autores nacionais, referendados por críticos especializados e pesquisas acadêmicas – e, cuja legitimidade para produzir literatura é colocada em questão em muitos casos tensionados por sua presença em relação ao que é ou ao que pode ser considerado literatura. Cabe, pois, a reflexão sobre novos critérios de valorização da literatura, sobretudo entendendo melhor suas múltiplas origens e, também, a que e a quem elas servem como ferramenta cultural e/ou instrumento de divisão. Nesse viés, o significado do texto literário, bem como a crítica que aqui é feita se estabelece por um fluxo de tradições seguidas, quebradas ou reconquistadas, em que também a maneira de interpretar e falar permanecem em aberto. Restringir ou ignorar essa abertura é um reforço ao papel da literatura como mecanismo de distinção e hierarquização social, em que se deixam para

trás suas potencialidades frente ao discurso desestabilizador e, principalmente, contraditório.

Nessa perspectiva de análise, o conceito de literatura deve ser pensado numa perspectiva dialógica, a partir de um conjunto de obras literárias consideradas canônicas que são definidas pelo cânone ditando o que é ou não considerado literatura (CALEGARI, 2012). Nesse aspecto, uma produção minoritária – dita marginal, ou excêntrica – permaneceu cada vez mais distante e excluída de um determinado cânone, visto que não é concebida como literatura e, por sua vez, não está inserida nesse conceito. Assim, ao conceituar o termo literatura, propõem-se modelos e definições “fechadas” aos aspectos sociais, culturais e históricos que são, conseqüentemente, excludentes. Sob tal contexto, destaca-se a importância da produção de alguns grupos minoritários como: as mulheres, os negros, os indígenas, os homossexuais, os presidiários, os LGBTs, os moradores de favelas etc. Grupos marginalizados não apenas no campo social, mas também que ficam, são colocados, à margem do acima citado “cânone literário oficial”, estabelecido a partir de determinados grupos (sempre os grupos) intelectuais considerados especialistas que, também, compõem a chamada “elite pensante”.

Em se tratando do fazer literário como algo reconhecível e pertencente para determinados grupos ou sujeitos representativos desses grupos, importante se questionar por que, na diversidade de produções que constitui a escrita brasileira, torna-se difícil a legitimidade e o reconhecimento e até mesmo se dá a exclusão de textos e de autores que

querem afirmar suas relações de pertencimentos, identidades étnicas em seus processos de escrita. Sem a pretensão de restringir ou limitar essa temática, percebe-se a busca de um discurso literário que, ao construir suas personagens e histórias, faz diferentemente daquilo que é supostamente previsível na literatura canônica, veiculada pelas classes dominantes do poder político e econômico (EVARISTO, 2009).

Em contrapartida, na literatura contemporânea alguns escritores ousam e desafiam essa tradição, dando prioridades a elementos narrativos contraditórios e por que não dizer “alheios” à tradição patriarcal brasileira. Nessa direção, parte-se das percepções de um prisioneiro, de um pai desafiado pela situação de vida do filho, de uma mulher africana no século XIX, de um templo religioso em que aflora a homoafetividade e de um perseguido político que leva os leitores a pensarem num país em perspectivas renovadoras. Nesse aspecto, trata-se de uma quebra paradigmática e histórica em que se faz presente a voz de sujeitos, tradicionalmente, invisíveis, ignorados ou silenciados (GINZBURG, 2012).

Para além disso, a prática da leitura possibilita a emancipação do sujeito quando se dá a partir da leitura, do contato com os livros e a literatura é capaz de questionar sobre o olhar e o agir, quando é capaz de compreender que as evidências são elementos estruturantes entre as relações do dizer, do ver, do fazer que são pertencentes à estrutura da dominação e da sujeição, da exclusão que são vivenciadas pelos grupos minoritários. Nesse contexto a palavra “emancipação” traz mesmo novos sentidos e significados: o embaralhamento das fronteiras entre os que

agem e os que olham, bem como indivíduos pertencentes a um mesmo corpo coletivo, capaz de emancipar-se por meio do acesso aos livros e da leitura e da literatura (RANCIÈRE, 2012).

Na análise das práticas de leitura e escrita, é imprescindível a reflexão sobre as condições sócio-históricas e culturais em que os sujeitos produzem tais práticas. Nesse sentido, deve-se considerar que a leitura e a escrita são práticas sociais, portanto, não existem por si sós e em si mesmas como fim absoluto, portanto, alheias à História, à Cultura e à Política e sequer poderiam existir independentemente dos sujeitos – tanto os livres, fora de prisões, quanto também os aprisionados, dentro de celas – e que as usam em suas atividades cotidianas (GODINHO e JULIÃO, 2021). Note-se que esse é um dos aspectos que estudos sobre letramento possibilitam discutir a fim de compreender os amplos significados sociais da leitura atualmente, que influenciam diretamente a urgência de melhor esclarecimento sobre remição de pena pela leitura no sistema prisional brasileiro. Como tudo na área (de educação, de práticas de leitura e afins) está implicado, os estudos sobre letramentos sociais são parte importante do suporte teórico, também, de pesquisas acadêmicas bem desenvolvidas (STREET, 2014).

Pensar no direito à literatura como instrumento humanizador e como maneira de resistência para “as minorias” envolve processos que permite ao homem (re)pensar sobre sua própria essência como, também, a possibilidade de exercitar a reflexão, a aquisição do conhecimento, a boa disposição para com o próximo, o refinamento das emoções, a capacidade de compreender os problemas da vida, o senso

da beleza, a percepção e complexidades do mundo, dos seres e, também, de cultivar o humor. Enfim, a literatura desenvolve nas pessoas a quota da humanidade e ao mesmo tempo as torna mais compreensivas e abertas à percepção mais fina da natureza, da sociedade e mesmo de nossos semelhantes (CANDIDO, 1989).

LETRAMENTO, LEITURA LITERÁRIA E RESUMO CRÍTICO AOS SUJEITOS ENCARCERADOS

Em relação ao direito à literatura, leitura e a práticas de texto, mais à frente serão apresentados alguns exemplos de “falas” que resultaram da oficina de produção de textos – modalidade “resumo crítico” – aplicada aos custodiados do Centro de Internamento e Educação (CIR), realizada em 10 de maio de 2019, durante a *Semana de Educação Para a Vida*. Para o desenvolvimento dessa oficina se considerou que uma atividade aplicada envolvendo a leitura e o processo de escrita – com posterior avaliação tecnicamente criteriosa⁴, no caso de haver remição de pena – precisa ter como finalidade formar leitores competentes e por consequência a formação de escritores – bem entendidas as especificidades que envolvem cada situação, o que implica a noção de ambiente, interesse, objetivos etc. Tal “processo de (re)conhecimento” se complementa a cada caso, visto que a possibilidade de produzir (bons)textos eficazes se origina da prática de (boa)leitura, inserida num espaço de construção intertextual e das fontes de referências modalizadoras. Nesse sentido a leitura, por um lado

⁴ Quanto a esses critérios *vide*, como anexo, conjunto de “Níveis de avaliação textual” proposto para avaliação de textos produzidos.

fornece a matéria-prima para o ato de escrever e, por outro, contribui para a constituição de modelos de “como escrever” (BRASIL, 1998, p. 53).

Nessa perspectiva, entende-se que a leitura literária é um ato formativo e deve ser compreendida como expressão de valores culturais. Parte-se de uma ideia que parece óbvia, na medida em que se compreende a necessidade de abordagem quanto aos aspectos sociais em sua expressão textual dentro do *corpus* literário que garante a relevância da arte como maneira de discutir a visão de mundo e dos valores culturais transmitidos e materializados socialmente via acesso literário quando se trata do sujeito em estado de privação de liberdade (PEREIRA, 2017; CANDIDO, 2004).

Para além disso, é importante trabalhar a leitura e práticas da escrita na perspectiva do letramento como um estado ou condição em um processo que se inserem diversas práticas sociais da leitura e da escrita; é o estado ou condição do sujeito que interage com diversos gêneros e tipos de leitura e de escrita, com diversas funções que a leitura e escrita podem desempenhar em nossas vidas quanto ao processo de aquisição do conhecimento por meio da leitura e da escrita como possibilidade de ressocialização do privado de liberdade, desde que implementadas nos presídios como políticas públicas (RIBEIRO, 2017).

Sob tais enfoques foi promovida a oficina de produção de texto “resumo crítico” para vinte e cinco privado de liberdade que estão em cumprimento de pena no Centro de Detenção Provisória (CDP),

situado no Distrito Federal. Essa oficina objetivou formar o custodiado para participação do projeto de remição de pena por leitura no DF, sendo avaliado na forma escrita (produção de um resumo crítico) e presencial. Alguns aspectos relevantes na produção textual foram abordados, a saber: 1) Como fazer uma análise crítica?; 2) O que é e como fazer um resumo crítico?; 3) Que linguagem deve ser usada na produção do resumo crítico? 4) O que é coerência e coesão textual?; 5) Como construir, em forma e conteúdo de aceitável qualidade, um parágrafo dissertativo-argumentativo?

Na oficina e sua aplicação, estabeleceu-se como ponto de partida o artigo de opinião intitulado “Mudanças e Mudanças”, de autoria de Carlos Heitor Cony, publicado no jornal *Folha de São Paulo*, em 18 de junho de 1997. A partir da leitura do texto, apresentaram-se duas questões problematizadoras, a saber: 1) De que trata o texto.; 2) O que você pensa sobre o texto lido? Em seguida, abordaram-se os elementos estruturais para construção do texto na modalidade de resumo crítico. Em sequência, os custodiados escreveram o resumo crítico, apontando grandes dificuldades do acesso aos livros e a leitura na prisão, como também ressaltaram que deveria haver mais momentos de aprendizagens como a oficina realizada, em que fizeram avaliação do encontro, abaixo apresentadas nas falas dos participantes⁵:

Custodiado 1: “Esta aula me ajudou a entender que lendo com atenção a gente pode fazer um resumo bem explicado com minhas próprias palavras”.

⁵ Respeitou-se a grafia original.

Custodiado 2: “Eu achei muito importante pra minha vida, pois é informação que nós jovens precisamos, ocupar nossas mentes, ter nas mãos o problema que tem afetado tanto o nosso país, a corrupção. Obrigado!”

Custodiado 3: “Essa oficina representou muito pra mim, porque a partir de hoje eu aprendi a entender mais os textos. Gosto muito de ler, e aprender, o limite tá na nossa mente, que só quem consegue ver o invisível, consegue fazer o impossível. A literatura é a irmã gêmea da liberdade. Muito obrigado pela oportunidade!”

Custodiado 4: “Tive humildemente um grande aprendizado com a aula de hoje, aprendi muito sobre ler e escrever. Que é muito importante adquirir conhecimento e entender tudo o que ler em todas as partes do texto”.

Custodiado 5: “Esta aula trouxe para mim um modo mais culto de ler e entender a leitura, numa forma mais ampla”.

Custodiado 6: “Conhecimento é entendimento”.

Custodiado 7: “Entendi algumas coisas, achei importante caso eu participe algum dia de alguma redação. Gostei!”

Custodiado 8: “Na aula de leitura e produção de texto aprendi ter mais sabedoria e entendimento”.

Custodiado 9: “Eu gostei e aprendi sobre o que é introdução, desenvolvimento e conclusão. Muito bom a cada momento agente aprender um pouco sobre o conhecimento na nossa vida diária. Obrigada, que Deus abençoe”.

A partir das falas apresentadas pelos custodiados, a discussão que se propõe, e com urgência, é entender por que as políticas públicas previstas não são executadas. Sobre isso, em relação a essas políticas, previstas no Plano Distrital de Educação (2015-2024), a Meta 10, Estratégia 10.21, prevê a garantia do acesso às bibliotecas dos estudantes

em cumprimento de medida judicial de privação de liberdade, no sistema prisional, como também a de ampliar e atualizar os acervos, priorizando os livros paradidáticos e materiais de pesquisa. Ocorre que a candente realidade prisional, e em todo o país, ainda fica muito distante da legitimidade, com aplicabilidade devida, dos direitos provindos dos documentos oficiais, visto que em pesquisa coordenada/realizada pelos autores, no ano de 2017, havia oito bibliotecas nos seis presídios do Distrito Federal e somente três delas estavam ativadas (em estado não pleno de funcionamento) sem que o preso, entretanto, pudesse ter acesso aos livros disponíveis (CASTRO, 2018).

Sob essas considerações, questiona-se qual seria a finalidade da literatura e da leitura na prisão e, quanto a essa questão, é importante compreender que a leitura para leitores nas prisões representa também um eficaz objeto de resistência, de diminuição de tensão pessoal e coletiva, mesmo de liberação/experimentação do senso estético e de possibilidade efetiva para aprimorar a ressocialização do indivíduo, em seus mundos (o de pessoa livre, de pessoa presa e, novamente, de pessoa livre) visto que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989). Ainda, não há mais como imaginar uma escola (mesmo as em presídios, e respeitadas e entendidas suas críticas especificidades) à margem dos acontecimentos diários colados nesse jorro informacional hipermultidisforme que inunda nossos olhos e mentes, desejos e valores (TINOCO, 2014). Sendo assim, a prática da leitura intramuros como papel ativo do ser humano, fundamentado na

(re)construção de sua realidade pode trazer outros significados em sua história de vida, desde que as políticas públicas de fomento à leitura e a formação de leitores no cárcere sejam garantidas e, sobretudo, devidamente executadas, via também apoio oficial, nos seis estabelecimentos penais do Distrito Federal.

ENFIM, UMA PARTE DE CONCLUSÃO POSSÍVEL

O Sistema penitenciário do Distrito Federal possui uma massa carcerária de, aproximadamente, 17.000 (dezesete mil) custodiados, em cumprimento de pena em regimes fechado, semiaberto ou com prisão provisória. Os custodiados estão distribuídos nos sete estabelecimentos penais, a saber: 1) Centro de Detenção Provisória (CDP); 2) Centro de Internamento e Reeducação (CIR); 3) Penitenciária do Distrito Federal I (PDFI); 4) Penitenciária do Distrito Federal II (PDF II); 5) Penitenciária Feminina do Distrito Federal (PFDF), onde também funciona a Ala de Tratamento Psiquiátrico (ATP); 6) Centro de Progressão Penitenciária (CPP) e, mais recentemente, a Penitenciária Federal de Brasília.

Para o atendimento à grande população carcerária nacional⁶, faz-se necessário a execução das políticas públicas sociais e educacionais de remição de pena nos presídios, sejam formais ou complementares, contribuem para redução de presos no país, partindo de adoção de estratégias formativas humanizadoras. Nesse viés as atividades de

⁶ A 3ª., em quantidade mundial, com 725.600 presos – na década de 90 havia por volta de 90 mil presos. A 1ª. é a dos E.U.A., com 2,2 milhões de presos; a 2ª., a da China, com 1,7 milhão. Dados do Centro Internacional de Estudos Prisionais (ICPS), do King's College, de Londres, Inglaterra.

trabalho, acesso à literatura, leitura e escrita podem contribuir significativamente para melhor convívio e menor índice de violência e tensão nos intramuros dos presídios (CASTRO e TINOCO, 2019).

Segundo Rildo Cosson (2015), o letramento literário é o letramento que se faz a partir do texto literário. Nesse sentido, há uma tendência em dar prioridade ao desenvolvimento das habilidades da leitura e escrita, em especial, as que são feitas a partir dos textos literários que perpassa uma concepção essencialmente escolarizada não só do letramento como processo de aquisição da escrita, mas também do conceito de literatura, identificado com o cânone ou os textos marcados como rótulos escolares, como os literários.

Articulada a essas questões, a criação de projetos de remição pela leitura sem a devida integração com a EJA (Ensino de Jovens e Adultos) tende a precarizar o direito à educação, em especial a educação prisional, já bastante insuficiente nos estabelecimentos prisionais em todo o país. Ainda, por não garantir a elevação do nível de escolaridade, a remição pela leitura não deveria priorizar os detentos que não têm acesso à escola, como normatizam alguns estados em suas leis específicas.

Assim num sentido de assumida ampliação, é essencial garantir matrícula a toda população prisional com baixa escolaridade, pois os projetos de remição pela leitura, se não forem ofertados como atividade complementar à escolarização, inevitavelmente tendem a reforçar a desigualdade educacional e privilegiar uma pequena parcela de detentos com escolaridade básica completa ou ensino superior – tal realidade se manifesta porque o gênero textual exigido para participação nesses

projetos não tem qualquer proximidade com as práticas de letramento presentes no cotidiano dos detentos. Sendo assim, quem participa deles não tem experiências de escrita presentes nem pregressas de elaboração de resenhas, ou resumos críticos, em que buscar referência (GODINHO e JULIÃO, 2021). Um fato intranspassável: uma pessoa não saberá diferenciar uma resenha de outros gêneros textuais, quando não tem acesso à escola nem tem contato cotidiano com esse gênero.

Por fim, e numa visão bem mais ampla, reitera-se que é necessário colocar a aprendizagem da literatura como subsídio ao ensino da escrita (COSSON, 2015). Em se tratando dos presídios, que seja colocada também como essencial prática de leitura e entendida como política pública de estímulo à leitura nas prisões, podendo influenciar na formação leitora do privado de liberdade e em sua rotina carcerária, bem como num retorno minimamente produtivo e efetivamente útil ao meio social.

Também, um outro aspecto interessante nessa avaliação aqui proposta são as nuances da experiência de leituras, a partir da leitura, diga-se, de gênero social: a de leitores e de leitoras. Assim, a compreensão do sujeito em confinamento como indivíduo capaz de ser integrado à sociedade é o grande princípio de ressocialização. Nesse sentido, a literatura como uma “atividade intracárcere” conduz o indivíduo a essa – inevitável – percepção de si mesmo, o que torna “tal variável às vezes perigosa”, enquanto instrumento de percepção social, levando o gestor do presídio (e com critérios por ele próprio determinados) ao monitoramento de sua utilização pelos leitores presos

(TINOCO e RIBEIRO, 2020). Enfim, coisas de estrito ordenamento sociocultural, mas, segundo Eduardo Galeano (1990, p. 9), “a palavra é uma arma, e pode ser usada para o bem ou para o mal: a culpa do crime nunca é do punhal”.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Recomendação Nº 44*, de 26/11/2013. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=1235>>. Acesso em: 10 maio 2019.
- BRASIL. *Lei Estadual nº 17.329*, de 30 de junho de 2011. Disponível em: <<http://www.depen.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=230>>. Acesso em: 11 jan. 2019.
- BRASIL. *Lei nº 7.210*, de 11 de julho de 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112433.htm>. Acesso em: 10 maio 2019.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: SEF/Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. *Portaria VEP 010*, de 17 de novembro de 2016. Disponível em: <<http://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/noticias/2016/dezembro/vep-df>>. Acesso em: 10 maio 2019.
- CALEGARI, Carlos Lizandro. O cânone literário e as expressões de minorias: implicações e significações históricas. *Revista de estudos literários da UEMS* – Ano 3. v. 2, número 5 – temático, 2012.
- CANDIDO, Antonio. Direitos humanos e literatura, In: FESTER, A. C. R. (org.). *Direitos humanos e literatura*. Rio de Janeiro: Cjp / Brasiliense, 1989. Disponível em: <https://bibliaspa.org/wp-content/uploads/2014/09/direitos-humanos-e-literatura-por-antonio-candido.pdf>. Acesso em: novembro, 2019.

- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.
- CASTRO, Ana Cristina; TINOCO, Robson Coelho. *Remição de pena no Distrito Federal – leitura e literatura para minorias*. Madri: Editorial académica española, 2019.
- CASTRO, Ana Cristina. *Professoralidade docente na EJA: cadeados que se abrem e fecham para os processos de leiturização como prática de letramento nas prisões do DF*. Periódicos.se.df.gov.br//index.php/comcenso/article/view/403/336. V. 5, p. 241-254, 2018.
- CASTRO, Danglei Pereira de. A literatura e a sala de aula: importância e desafios. In: BOTTECHIA, Juliana Alves de Araújo (org.). *A formação continuada na educação de jovens e adultos: cenários, buscas e desafios*. Campos do Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.
- COSSON, Rildo. Letramento literário: uma localização necessária. Uberlândia, MG: EdUFU, *Revista LETRAS & LETRAS*, v. 31, n. 3 (jul. /dez. 2015); p.173-187.
- DALCASTAGNÉ, Regina. *Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e novas vozes sociais*. Disponível em: iberical.paris-sorbonne.fr › wp-content › uploads › 2012/03. Acesso em: novembro 2019.
- DISTRITO FEDERAL. GDF. *Plano Distrital de Educação (2015-2024)*. Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Brasília, 2015. Disponível em: < http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/pde_15_24.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2017.
- EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. Belo Horizonte: *Revista SCRIPTA*, v.13, n.25, p.17-31, 2º sem. 2009.

- GALEANO, Eduardo. *Nós dizemos não*. 3. ed. Rio de Janeiro: Saraiva, 1990.
- GINZBURG, Jaime. *O narrador na literatura brasileira contemporânea. Tintas. Quaderni di letterature iberiche e iberoamericane*, 2 (2012), pp. 199-221. Acesso: <http://riviste.unimi.it/index.php/tintas>.
- GODINHO, Ana Cláudia Ferreira; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. *Remição de pena pela leitura no Brasil: o direito à educação em disputa*. São Leopoldo, RS: EdUnisinos, Revista Educação Unisinos, v. 25, 2021.
- RIBEIRO, Ormenzinda Maria. Ressignificando o processo de letramento na EJA: quando ler é fazer sentido. In: BOTTECHIA, Juliana Alves de Araújo (org.). *A formação continuada na educação de jovens e adultos: cenários, buscas e desafios*. Campos do Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.
- RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Trad. Ivone C. Beneditti. São Paulo: WMI – Martins Fontes Ltda, 2012.
- STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.
- TINOCO, Robson Coelho; RIBEIRO, Maria Luzineide P. da Costa. *Sob a custódia do tempo: formação de leitores em penitenciárias do Distrito Federal*. Brasília: EdUnB, 2020.
- TINOCO, Robson Coelho. *Práticas de leitura produtiva – textos e contextos*. Brasília: EdUnB, 2014.

ANEXO

Segue a estrutura geral que servirá de base para a avaliação, composta por níveis/itens de avaliação de textos produzidos, considerando:

- a) Nível semântico-argumentativo (discursivo-contextual),
- b) Nível gramatical (morfossintático) e
- c) Nível textual (de coesão e coerência)

Níveis:

a) Trabalho com o sentido crítico-argumentativo do texto-atividade, considerando-se a exigência de as ideias serem apresentadas com pertinência, capacidade informativa, originalidade e mesmo, quando for o caso, com presença marcante da Função Poética.

b) Uso devido e adequado, de acordo com normas vigentes consideradas como padrão linguístico – e SEMPRE considerando a estrita realidade sociolinguística dos autores dos textos – das regras de acentuação, pontuação, ortografia, regências e concordâncias em geral.

c) Trabalho com o desenvolvimento da estrutura textual, por meio da distribuição das ideias em frases e parágrafos devidos, usando de clareza na expressão e concisão nos argumentos apresentados (sobretudo quando se tratar de textos analíticos).

Obs.1: Os textos não propriamente técnicos, portanto, mais livres em sua estrutura de composição de ideias, admitem maior flexibilidade quanto à articulação e presença dos elementos relacionados acima.

Obs.2: Os itens de avaliação dos textos (e sua presença nos Níveis) devem ser analisados à luz dos objetivos pretendidos com sua composição, com a intenção de se escrever o texto para trabalhar-expressar um determinado tipo de produção escrita.

Graus de avaliação –

10/9 : O texto, bastante original e informativo no seu todo expressivo, apresenta-se muito bem articulado nos 3 Níveis. Oferece ideias, de tal maneira dispostas, que auxiliam o leitor para um efetivo conhecimento do tema proposto, do contexto sócio-histórico em que se insere e mesmo da língua portuguesa. (conhecimento = reconhecimento /entendimento crítico)

8: O texto, com vários pontos originais e bom em sua estrutura e no geral da articulação dos Níveis, apresenta algumas falhas na construção e desenvolvimento das ideias que, todavia, não comprometem a essência de sua qualidade quanto ao nível de conteúdo e de estrutura.

7/6: O texto, em sua estrutura global de expressão (com relação aos Níveis), apresenta informações bem articuladas ainda que com pouca originalidade de expressão. Revela algumas falhas argumentativas, conceituais e mesmo gramaticais ao longo de seu desenvolvimento.

5: O texto é razoável quanto à argumentação desenvolvida e à articulação dos Níveis, não apresentando nenhuma (ou pouquíssima)

originalidade ou mesmo um notado desenvolvimento mais crítico sobre o assunto. Deve ser refeito considerando tais observações.

4/3 : O texto se apresenta falho quanto a vários itens relacionados nos Níveis, sobretudo quanto à composição, clareza, originalidade dos argumentos. Sua estrutura de organização e desenvolvimento de ideias está fraca e muito deficiente nas informações veiculadas. É preciso refazê-lo atentamente.

1/2 : O texto, bastante falho em sua estrutura geral, revela várias deficiências (graves) nos 3 Níveis, demonstrando baixíssimo índice de argumentação pertinente, muita falta de originalidade além de muito pouco conhecimento dos conceitos normativos da Língua. É imprescindível que seja criteriosamente reavaliado e refeito.

0: Não há texto escrito ou o texto não foi entregue em prazo cabível para avaliação.

CAPÍTULO 7

A LEITURA É CONTAGIANTE!¹

Ana Clara de Carvalho Brito

Rebeca Flor da Silva

Patricia Trindade Nakagome

I

Não é comum usar exclamações num texto acadêmico, pois o sinal parece se opor à linguagem científica, com sua necessidade de uma argumentação precisa e bem articulada, que não busca simplesmente conquistar leitores com afirmações fáceis. Mesmo sabendo disso, optamos pela exclamação por considerar que ela é representativa do impacto da leitura sobre o outro, algo que nem sempre notamos ou discutimos em nossos debates relacionados ao ensino de literatura.

Como professores e pesquisadores, estamos preocupados com a falta de leitura de nossos estudantes. A isso poderíamos responder que os jovens estão imersos na cultura letrada, que leem e escrevem todo o tempo nas redes sociais. Olhando os jovens digitando em seus celulares, é fácil falar em contágio. Já no caso deste artigo, em que enfocamos a leitura literária, pode soar estranho pensar nesse termo de forma exclamativa. Nossa hipótese, porém, é de que o contágio da leitura literária ocorre e, mais do que isso, pode ser estimulado.

¹ Partes deste artigo foram retirados das dissertações de Ana Clara de Carvalho Brito e Rebeca Flor da Silva, orientadas no mestrado por Patricia Trindade Nakagome junto ao PósLit/UnB.

Antes de mais nada, é importante entender qual sentido de contágio funciona para o fim que pretendemos analisar. É compreensível que a primeira acepção que venha à nossa mente quando pensamos em contágio seja negativa, ligada a um perigo iminente, especialmente após termos vivenciado uma pandemia. Em nosso imaginário, o termo está associado ao medo de sermos contaminados ou transmitirmos alguma doença. As entradas que encontramos no dicionário com relação a esse termo centram-se especialmente nos significados ligados à medicina. Algumas delas são: “transmissão ou disseminação de doença por contato mediato ou imediato”, “doença contagiosa, em geral”, “transmissão de males ou vícios (morais, emocionais, físicos etc.)”. Em termos de leitura, talvez possamos associar o tempo exagerado nas redes sociais a esse sentido negativo.

Mas nem só de doenças, males ou vícios encarregam-se os contágios. Eles também podem se ocupar de estados como a alegria, o entusiasmo, a felicidade, ou mesmo de sentimentos como a paixão e o amor. E é nessa ocupação figurada que pretendemos focar. Para tanto, entrará em cena a figura do leitor entusiasmado, que atua como um vetor capaz de contagiar os demais com sua relação vital com a leitura literária. Nesses casos, a literatura deixa de ser uma matéria distante para se tornar parte da própria existência.

Recorremos a um exemplo curioso para pensar nos modos de difusão da literatura. Há poucas semanas, soubemos do divórcio de Sandy e Lucas Lima, uma notícia que pouco deve atrair os pesquisadores da nossa área. O que nos interessa é pensar na relação

inusitada entre a separação do casal famoso e a alta de vendas de um livro de Tolstói. Notícias falam em “efeito Sandy” que fez as vendas de *A morte de Ivan Ilítch* subirem 400% numa importante rede de livrarias ou mesmo uma ampliação da ordem de 3000% na reprodução do audiolivro, que passou também a atingir um público jovem². Esse contágio de leitura foi causado pelo fato de o músico ter feito uma postagem em seu *Instagram* mostrando o livro e falando sobre o quanto ele proporcionava reflexões sobre a vida e as escolhas. A curiosidade do público sobre o fim do relacionamento fez com que se desejasse conhecer a obra e especular sobre o papel que ela teria desempenhado na decisão do divórcio.

O inusitado episódio do livro de Tolstói pode ser tomado como um fenômeno pontual, sem possibilidade de efeito duradouro para a literatura. Consideramos, porém, que ele nos alerta para um modo de transmissão do interesse por obras literárias, algo que nem sempre reconhecemos. Para discutir como isso se dá, investigaremos dois agentes do contágio: o personagem leitor e o professor leitor. No primeiro caso, mostraremos como é possível ser instigado a conhecer o cânone por causa da protagonista de um *best-seller*; no segundo, sinalizaremos como o professor pode ser agente desse contágio, atuando, com seu afeto e gosto, nas salas de aula.

² Dados retirados da reportagem disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/economia/noticia/2023/10/efeito-sandy-leva-aumento-de-400percent-nas-vendas-de-obra-de-tolstoi.ghml> Acesso em 09 out. 2023.

II

A edição especial de *O Morro dos Ventos Uivantes* (2014), obra-prima de Emily Brontë, organizada pela editora Lua de Papel, traz na capa a seguinte chamada: “O livro favorito de Bella e Edward da série Crepúsculo.” Apesar de o livro ter sido escrito em 1837, foi com a publicação da saga *Crepúsculo* (2009), de Stephenie Meyer, que o romance clássico de Brontë se tornou alvo de procura para muitos jovens leitores espalhados pelo mundo. Não é segredo, no entanto, que a obra de Meyer é pouco quista pela crítica literária e também por uma grande quantidade de pessoas, nem todos os leitores da saga vampiresca. O que chama a atenção, nesse caso, é o potencial e a habilidade que um texto, aparentemente desprezioso e descompromissado tem, não só para influenciar, mas também para incentivar a leitura de determinados livros, cuja linguagem pouco acessível poderia ser um entrave. O que nos leva à questão que desenvolveremos aqui: é possível que o contágio da leitura seja provocado por um livro acusado justamente de desviar a atenção da alta literatura?

Os hábitos literários adotados por Bella Swan, personagem principal e narradora do universo fantástico criado por Stephenie Meyer na Saga *Crepúsculo*, possuem um papel importante nesse contágio. Bella é uma leitora ávida, empenhada e apaixonada, e, em diversas passagens dos quatro livros da série, relata destinar momentos de lazer para a leitura, atividade para a qual se dedica por puro prazer, muito embora grande parte das obras citadas por Bella faça parte do currículo das aulas de inglês de sua escola. A jovem lê grandes e

consagradas obras da literatura inglesa e, quando precisa fazer provas ou trabalhos sobre os livros, Bella sempre os acha fáceis – devido, sobretudo, à intimidade que a mocinha tem com a leitura:

Fui à biblioteca no sábado, mas era tão mal abastecida que não me dei ao trabalho de fazer um cartão de inscrição; eu teria que marcar logo uma data para ir a Olympia ou Seattle e encontrar uma boa livraria. [...] Na aula de inglês, [...] teve um teste relâmpago sobre *O morro dos ventos uivantes*. Era simples, muito fácil. (MEYER, 2009a, p. 36)

Jane Austen é a autora preferida de Bella e as obras de William Shakespeare são citadas em três dos quatro livros da série. Além disso, *Romeu e Julieta*, de Shakespeare, e *O morro dos ventos uivantes*, de Emily Brontë, são descritos como os livros preferidos de Bella – além dos clássicos de Austen *Razão e Sensibilidade* e *Orgulho e Preconceito*. Tais obras não só figuram entre os livros preferidos de Bella, como também podem ser analisados à luz do conceito de intertextualidade, uma vez que Meyer parece ter se inspirado nas obras clássicas – especificamente em *Romeu e Julieta* e *O morro dos ventos uivantes* – para dar vida a seus personagens no segundo e terceiro volumes da saga, *Lua Nova* e *Eclipse*, respectivamente.

Considerando especificamente o segundo volume da série, *Lua Nova* (2008), percebemos, em diversas passagens, a menção a *Romeu e Julieta* de William Shakespeare, pois o professor de inglês de Bella trabalha em sala de aula com a obra, que já havia sido lida pela protagonista. Desse modo, há vários trechos no segundo volume da série em que Bella e Edward discutem a respeito dos comportamentos das personagens principais, destacando passagens e fazendo algumas

comparações da história de amor trágica com os acontecimentos vivenciados pelos dois no passado. A morte, na narrativa de Meyer, assume a estética do suicídio como saída para que o jovem casal fique junto para sempre, o que deixa evidente o uso da tragédia shakespeariana como fonte de inspiração para a produção da obra.

Nesse sentido, a ruptura do relacionamento entre Bella e Edward acaba proporcionando a aproximação dela com Jacob. Conforme a amizade das personagens se torna mais forte – e a mocinha começa a se apaixonar pelo jovem lobo –, Bella reflete sobre a história shakespeariana e sobre como seria o final de Julieta, caso Romeu a deixasse, e ela se aproximasse de Páris, noivo arranjado pelos pais de Julieta:

[...] pensei mais um pouco em Julieta. Imaginei o que ela teria feito se Romeu a deixasse, não porque fosse proibido, mas por perder o interesse. E se Rosalina lhe tivesse dado atenção e ele mudasse de ideia? E se, em vez de casar com Julieta, ele simplesmente sumisse? Pensei que sabia como Julieta se sentiria. Ela não voltaria para a sua antiga vida, não mesmo. Não teria sequer se mudado, disso eu tenho certeza. Mesmo que tivesse vivido até ficar velha e grisalha, cada vez que fechasse os olhos teria sido o rosto de Romeu que veria por trás das pálpebras. No fim das contas, já teria aceitado isso. Imaginei se ela teria se casado com Páris no final, só para agradar aos pais, para manter a paz. Não, era provável que não, concluí. Por outro lado, a história não falava muito de Páris. Ele era só um estorvo – um substituto, uma ameaça, um prazo final para forçar a mão dela. E se ele fosse mais do que isso? *E se Páris tivesse sido amigo de Julieta?* Seu melhor amigo? E se ele fosse o único a quem ela pudesse fazer confidências sobre toda a história arrasadora com Romeu? A única pessoa que a entendia de verdade e a fazia se sentir quase humana de novo? E se ele fosse paciente e gentil? E se ele cuidasse dela? E se Julieta soubesse que não podia viver sem ele? E se ele realmente a amasse e quisesse que ela fosse

feliz? E... E se ela amasse Páris? Não como Romeu. Nada disso, é claro. Mas o bastante para querer que ele também fosse feliz? [...] Se Romeu tivesse mesmo partido, para nunca mais voltar, teria feito diferença Julieta ter aceitado ou não a oferta de Páris? Talvez ela devesse ter tentado se adaptar aos pedaços de vida que restaram. Talvez fosse o mais perto que ela chegaria da felicidade. (MEYER, 2008a, p. 263, grifos nossos)

Trouxemos essa longa citação para mostrar como as comparações feitas por Bella desenham os integrantes de seu – quase – triângulo amoroso dentro da imbricada história de Romeu, Julieta e Páris – ainda que Páris não seja necessariamente uma terceira pessoa na relação entre Romeu e Julieta, mas a imposição dos pais da mocinha para que ela se case com o rapaz faz com que o triângulo amoroso seja uma possibilidade, tal como na relação de Bella com Jacob. Dessa forma, o leitor tem acesso, indiretamente, a alguns elementos da história shakespeariana, como a temática do amor impossível e o suicídio como a saída encontrada para todos os desentendimentos que impossibilitam o casal de ficar junto. E isso é feito não por meio de um discurso sobre a obra canônica, mas por meio de um intenso diálogo com ela. Bella lança questões sobre o livro para refletir sobre sua própria vida. Há, nesse sentido, algo que se assemelha ao mencionado episódio da indicação de leitura de Lucas Lima. O contágio da leitura acontece porque a obra se mescla à existência do leitor, ganhando, assim, força para atingir o outro.

Ao cogitar novas possibilidades e fins para a história shakespeariana – similares aos vividos por Bella –, e mostrar trechos da tragédia, Bella instiga a curiosidade dos leitores, que procuram os livros

clássicos de quem a personagem tanto gosta a fim de compreender melhor o que a move. No terceiro volume da saga, *Eclipse* (2009b), é evidente o diálogo entre a narrativa de Bella e o romance de Emily Brontë *O morro dos ventos uivantes* (2014). Há a presença de alguns elementos interligados com a obra de Brontë de maneira implícita, como a natureza inevitável da relação entre Bella e Edward, que vence as barreiras da morte – tal como Cathy e Heathcliff –, a postura mais compreensiva, permissiva e amigável de Edward diante da relação entre Bella e Jacob – assim como Heathcliff age com Cathy e Edgar –, a postura egoísta adotada tanto por Bella como por Cathy, e a relação de dependência estabelecida entre as personagens principais.

Há ainda diversas passagens em que a intertextualidade se manifesta, como em comparações do comportamento de Bella e Edward diante de conflitos com a postura de Cathy e Heathcliff, a escolha que as mocinhas são levadas a fazer – neste ponto em específico com algumas alterações nos rumos finais da história:

Eu era egoísta, eu era nociva. Eu torturava as pessoas que amava. Eu era como Cathy, como *O morro dos ventos uivantes*, só que minhas opções eram muito melhores do que as dela, nem do mal, nem doentias. E ali estava eu sentada, chorando, sem fazer nada produtivo para corrigir a situação. Exatamente como Cathy. (MEYER, 2009b, p. 370)

No terceiro volume da série, não só Bella lê e fala sobre a obra, pois Edward, ainda que questione a mocinha sobre seu hábito de ler e reler tantas vezes a mesma história – considerada por ele ruim –, se rende aos encantos da narrativa de Brontë. Entre discussões acaloradas e comparações com o casal inglês, Bella e Edward falam, de maneira

mais aprofundada sobre o livro, chegando, inclusive, a citar trechos específicos em que se identificam com Cathy e Heathcliff:

[...] Folheei o livro, encontrando facilmente a página que queria. O canto estava dobrado de tantas vezes que parei ali. – Cathy é um monstro, mas havia algumas coisas nas quais tinha razão – murmurei. Li as frases em voz baixa, principalmente para mim mesma. – “Se tudo o mais percesse e enquanto ele perdurasse, eu ainda continuaria a existir; e se tudo o mais restasse e ele fosse aniquilado, o universo se tornaria muito mais estranho.” – Eu assenti, outra vez para mim mesma. – Sei exatamente o que ela quis dizer. E sei com quem não posso deixar de viver.

[...] – Heathcliff também teve seus momentos – disse ele. Edward não precisava do livro para citar com perfeição. Puxou-me mais para perto e sussurrou em meu ouvido: – “Eu *não posso* viver sem minha vida! *Não posso* viver sem minha alma!” (Idem, p. 432-3)

Em *Eclipse*, Bella também faz referência a outras obras de literatura clássica como *Anne of Green Gables*, além de voltar novamente a William Shakespeare, quando a autora estabelece uma relação de intertextualidade explícita com *Sonho de uma Noite de Verão* – pois, durante um diálogo, Edward usa o exemplo da obra para explicar a força das relações originadas a partir do *imprinting*³ e até mesmo a sua própria com Bella.

No quarto volume da série, *Amanhecer* (2009c), Bella lê poesia para a filha antes de dormir, como uma boa mãe leitora. A pequena Renesmee gosta de histórias variadas e Bella precisa estar constantemente procurando novos livros para ler para ela – o poeta

³ Termo do universo dos lobisomens apresentado na saga *Crepúsculo*. O *imprinting* é um fenômeno que provoca o encontro definitivo entre “almas gêmeas” (Idem, p. 96) – necessariamente um lobisomem e a pessoa por quem ele se apaixona perdidamente e que se transforma em alvo de sua adoração e amor eternos.

inglês Alfred Tennyson é um autor citado pela jovem mulher. Os livros são uma presença tão significativa na vida de Bella que Alice, sua cunhada, em uma tentativa de passar um recado que somente Bella entendesse, coloca uma pista em uma das páginas de um dos livros da mocinha, *O Mercador de Veneza*, de Shakespeare. Nessa passagem específica de *Amanhecer*, Bella cita que, ao se casar e mudar de casa, levou seus livros preferidos para a nova residência, entre os quais se encontrava sua coleção de brochuras de Shakespeare.

Vicent Jouve, em *A Leitura* (2002), diz que a experiência de identificação do leitor com a personagem pode formar relações tão complexas e intensas que a segunda pode tornar-se uma presença viva dentro do leitor. Assim, a partir da imaginação do leitor, que tece as personagens em sua consciência, cria-se uma:

[...] intimidade excepcional (a qual todo leitor pode experimentar) entre o sujeito que lê e a personagem romanesca. O imaginário próprio de cada leitor tem um papel tal na representação que quase se poderia falar de uma “presença” da personagem no interior do leitor. Essa sensação de consubstancialidade entre o sujeito que lê e a personagem representada nenhuma imagem óptica jamais poderá dar. (JOUVE, 2002, p. 116)

Segundo Jouve, este é o motivo pelo qual uma infinidade de leitores se decepciona com as adaptações cinematográficas, pois as personagens que na leitura eram formadas única e exclusivamente a partir da imaginação do leitor, ganham novos contornos e características nas produções audiovisuais, cuja criação não conta com a participação dos que assistem. Dessa forma, o elo intenso que ligava o leitor à personagem não existe, inicialmente, com a adaptação audiovisual, pois

a participação do leitor no processo de construção da personagem – junto do/a autor/a – se perde neste processo.

É possível observar, dessa forma, que ao estabelecer relações intrínsecas com as personagens literárias, o leitor se permite sentir e experimentar de maneira única os sentimentos, as sensações e as vivências expressas nos livros. É evidente, contudo, que o leitor tem acesso, majoritariamente, ao que o narrador deixa transparecer, pois ele é o responsável por estabelecer e direcionar como a história vai ser contada, criando relações não só com o enredo e com a frequência narrativa, mas também – e talvez principalmente – com o leitor. Assim, em algumas obras, o leitor enxerga além das páginas dos livros e tem acesso ao que está nas entrelinhas, pois ele não é passivo diante da leitura, já que se caracteriza, antes de tudo, como um agente, capaz não só de canalizar as emoções e vivências das personagens, mas também de discernir sobre o que está lendo, compreender o sentido do arranjo de palavras ali exposto.

As emoções são a base da identificação do leitor com a personagem, de acordo com Jouve. Isso porque a personagem chama a atenção do leitor quando faz com que ele sinta a sua tristeza ou alegria, raiva ou ódio, complacência ou egoísmo, de modo que o leitor toma para si as experiências e sentimentos vivenciados pela personagem, ao passo que a vida real pode não fornecer essas sensações com a mesma intensidade. Tais efeitos, no entanto, só são possíveis quando um vínculo afetivo entre leitor e personagem é estabelecido, o que pode ocorrer tanto quando a personagem tem emoções que se tornam

marcantes para o leitor quanto quando o texto explora a criticidade e capacidade reflexiva do leitor.

Nesse sentido, o apego à personagem e o consequente estado de vulnerabilidade do qual o leitor passa a ser refém é apontado inclusive por Freud, conforme argumenta Jouve. Desse modo, ainda que vários críticos e teóricos da literatura tentem deslegitimar o processo de identificação do leitor com a personagem, as emoções e o comprometimento com o indivíduo existentes dentro do texto configuram-se como elementos indissociáveis da leitura.

Partindo disso, ao observamos o sucesso da saga vampiresca de Meyer – principalmente com as leitoras –, é possível observar que a constituição de Bella como uma personagem leitora influencia positivamente o público que a vê nas páginas dos livros, tal como as personagens femininas dos romances oitocentistas brasileiros tiveram impacto positivo na formação das primeiras leitoras brasileiras, conforme pontuam Marisa Lajolo e Regina Zilberman em *A formação da leitura no Brasil* (2019). A personagem que mescla obras clássicas à própria vida possibilita esse contágio da leitura, de modo que a atenção dada a ela possa ser transferida a outras personagens, numa rede que espalha o interesse pela literatura. No caso de Bella, trata-se de uma heroína que não costuma figurar nas salas de aula, mas que, mesmo assim, pode ter um importante papel formativo. De diferentes maneiras, como veremos a seguir, a escola, é um espaço em que muitos afetos são mobilizados em nome da literatura.

III

Na obra *Despertar os leões* da autora israelense Ayelet Gundar-Goshen (2020), há um curioso caso de transmissão de assobio entre as personagens. Eitan, médico israelense que diante de uma situação adversa passa a conviver com Sirkit, uma imigrante eritreia, vê-se em algum momento dessa convivência reproduzindo o assobio desta:

E se no início detestava a música, chega um momento em que ele a assobia para si mesmo, parado num sinal de trânsito na entrada de Beer Sheva. A melodia já está tão presente na ponta da língua que não é preciso qualquer esforço para produzi-la. Nem um mínimo de percepção consciente. O sinal passou de vermelho a verde e ele continuou a dirigir e continuou a assobiar, então chegou a mais um sinal e parou imediatamente quando percebeu o que estava assobiando. Ligou o rádio, encheu o jipe de notícias e de música pop, aumentou o volume. (Limpar o jipe dessa melodia. Expulsá-la. *Como o assobio dela penetrou em sua garganta e grudou nele sem que percebesse?*) Achou que tinha conseguido, mas algumas noites depois viu-se assobiando de novo. Dessa vez na garagem. Não soube por quanto tempo assobiou até se dar conta. (GUNDAR-GOSHEN, 2014, p. 106, grifo nosso)

No decorrer da obra, descobrimos que o assobio transmitido de Sirkit a Eitan pertencera a Assum, marido de Sirkit, que por sua vez o havia trazido em dado momento do mar, onde alegava tê-lo recebido dos peixes. Para além de marcar o adensamento da intimidade que surge nessa convivência forçada, essa poética transmissão de assobio funciona em *Despertar os leões* como uma metáfora para o modo como a vida dessas personagens acaba se alinhavando durante a narrativa.

A proposta a partir da referência à obra de Goshen é nos perguntarmos se existe, com relação à formação do leitor literário nas

escolas, um movimento assemelhado de transmissão do amor à leitura. Um assobio que partiria dos professores e, mesmo diante da mais expressiva abjeção dos estudantes (como no caso de Eitan em relação ao assobio de Sirkit), os tomaria de assalto e contagiaria irreversivelmente seus dias com o melodioso silvo da literatura. Nossa ideia, dessa forma, é analisar até que ponto a atuação de um professor que expressa apreço pelo universo literário pode influenciar nessa formação. Desse modo, as perguntas que ganham contorno a partir de agora são: se existe um movimento de contágio pelo amor à leitura, como ele se dá, quais são os paradigmas que o norteiam? Para ser capaz de contagiar o professor necessita ele próprio estar contagiado? Nesse caso, que assobio inicial teria conduzido até ali?

Nesse sentido, entendemos inicialmente que a performance do próprio contato com a literatura perante os alunos é um fator decisivo para modular o quão “contagiosos” os estados e sentimentos do professor podem ser. Uma das definições que consta no dicionário para o adjetivo “contagioso” confirma essa ideia: “que influencia ou contamina pela força, poder, intensidade etc.; contagiante”. O verbo “contagiar” também traz entradas que podem ressaltar a importância desse papel, seriam elas: “influenciar algo ou alguém; afetar, atingir”, “transferir a outro um determinado estado emocional (alegria, entusiasmo etc.); espalhar, transmitir, envolver.”⁴

⁴ Contágio. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&ct=0&palavra=cont%C3%A1gio>. Contagioso. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=MAG4>. Contagiar. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&ct=0&palavra=contagiar>

Face a essas acepções, encontramos na obra *Como um romance*, de Daniel Pennac (1993), dois exemplos (um real e outro fictício) que nos possibilitam pensar sobre a efetividade dessa proposta de os professores conseguirem contagiar seus estudantes com estados e sentimentos positivos relacionados à leitura. Confirmando o que dissemos até aqui, o autor ressalta que, precipuamente, esse contágio passaria pela iniciativa de um professor em partilhar sua própria felicidade ao ler.

O exemplo real volta-se, então, à atuação de Georges Perros como professor em Rennes. A partir de informações retiradas de uma biografia escrita por Jean Marie Gibbal, a figura de Perros vai se delineando pelo olhar de uma de suas estudantes. Deparamo-nos assim com um professor que leva para a sala de aula elementos de sua própria vida como “cachimbos, fumo, um exemplar dos jornais *France-Soir* ou *l'Equipe*, chaves, carnês, recibos, uma vela de sua moto...” (1993, p. 86) e em meio a todos esses elementos surge “uma meia tonelada de livros” que ele também dispõe sobre a mesa, escolhendo um que, após aguçar os estudantes com um riso, irá ler.

Consideramos importante destacar que todos esses gestos são entendidos por sua estudante como a própria vida, não se dissociam em momento algum de seu fluxo contínuo, “e era a vida [...] sim, era a vida” (idem, p. 86), conclui ela. Nota-se, portanto, que a literatura aparece nesse relato como um entre tantos outros elementos da vida daquele professor. Não há qualquer solenidade envolta no ato de abrir uma sacola e selecionar dentre tantos objetos que o definem um livro para

partilhar com seus estudantes. Podemos dizer que há mesmo em seus gestos um retorno à simplicidade dos atos que tanto tem sido deixada de lado quando pensamos nos inúmeros subterfúgios que se impõem entre nós e a literatura nos ambientes de ensino.

A própria figura do professor que chega “desgrenhado pelo vento e pelo frio, em sua moto azul e enferrujada. Encurvado, numa japonsa azul-marinho, cachimbo na boca ou na mão” (idem, p. 86) se distancia muito daquela que George Steiner lamenta não mais existir no ensaio de título já sugestivo “O leitor Incomum” (2001). No ensaio, ao analisar a obra *Le Philosophe lisant* (1734), de Chardin (1699-1779), Steiner resgata na tela (cujo tema é um homem lendo um livro sobre a mesa) elementos que estariam associados a um leitor clássico, sendo um deles a vestimenta solene⁵. É desprovido, portanto, de toda a pompa exaltada no leitor clássico de Steiner que Perros entra em sala.

E a indistinção entre a vida e a literatura, traduzida na simplicidade dos seus atos, no modo como dispõe seu corpo em sala (caminhando, lendo, assobiando), revela aos estudantes uma intimidade à qual os convida a partilhar. Essa intimidade volta-se ao objeto livro, seus autores, suas narrativas e, por fim, ao próprio ato da leitura, que passa de temido a possível

⁵ No sentido oposto ao da liberdade com que Perros se apresenta diante de seus alunos, a partir da análise da pintura de Chardin, Steiner ressalta que “O leitor não vai ao encontro do livro em trajes informais ou em desalinho. Veste-se para o grande evento [...]”. Com essas palavras, o crítico literário procura ressaltar a “elegância enfática” que o leitor deveria assumir ao se dispor ao ato da leitura. Ainda segundo Steiner “A leitura ali não é uma ação casual, impremeditada. Trata-se de um encontro cortês, quase que nobre, entre uma pessoa e uma daquelas visitas importantes [...]” (2001, p. 14). Discutiremos a seguir como essa postura solene, de extrema admiração e reverência com relação à literatura pode, como na letra da canção “Se eu quiser falar com Deus”, de Gilberto Gil, nos levar a nada.

Por sua voz, descobríamos de repente que aquilo tudo tinha sido escrito para nós. Essa descoberta surgia após uma interminável escolaridade em que o ensino das Letras nos havia mantido a uma respeitosa distância dos livros [...] E nada de patrimônio cultural, de segredos sagrados grudados nas estrelas; com ele os textos não caíam do céu, ele os apanhava na terra e nos oferecia para ler. Tudo estava ali, em torno de nós, fremente de vida. Lembro da nossa decepção quando abordou os “grandes”, aqueles de quem nossos professores haviam até mesmo falado, os raros que imaginávamos conhecer bem: La Fontaine, Molière...Em uma hora eles perderam a estatura de divindades escolares para se tornarem íntimos e misteriosos – isto é, indispensáveis. (PENNAC, 1995, p. 87)

O relato da estudante evidencia o modo como a figura do professor pode atuar de maneira ambivalente com relação às obras literárias. Enquanto há alguns, como Perros, dispostos a torná-las mais reais e acessíveis, íntimas até; há aqueles, por outro lado, que as situam no campo da admiração, preservando-as resguardadas em seu “reino sagrado grudado nas estrelas”, ou seja, inacessíveis aos pobres mortais. Esses professores geralmente esmiúçam todos os seus aspectos analisáveis, autoria, gênero, temática, estilo, entretanto, não chegam a estabelecer qualquer conexão legítima com elas por meio da leitura, o que impossibilita de antemão o processo de contágio sobre o qual aqui nos debruçamos.

Nesse sentido, o interessante artigo “Da crítica de admiração à leitura ‘scriptível’”, de Violaine Houdart-Mérot (2013), mostra como a admiração ainda ocupa um lugar de destaque na leitura escolar de obras literárias. Segundo a autora, há uma tradição de formação do gosto que preza por inculcar nos estudantes uma admiração pelas obras e pelos autores que flerta com a tentativa de estabelecer uma formação moral

por meio dos modelos literários. Consoante ao que vimos no relato, o artigo ressalta os perigos em que incorremos quando atribuímos à admiração o lugar de “primeira das paixões” em nossa relação com o texto literário. Para Houdart-Mérot, além do pernicioso vínculo entre o belo e o bom que um texto sacralizado pode suscitar, esse direcionamento pode, no limite, implicar na privação de uma leitura mais autêntica, uma vez que a admiração suscitaria uma autocensura ante a grandiosidade simbólica da obra.

Fica evidente que estamos nos referindo, no fim das contas, a uma nova tentativa de dissociação entre a literatura e a própria vida. Seria o caso, então, de nos perguntar se é essa associação que temem os professores que, além de se manterem nessa superfície segura da admiração, ainda procuram atirar boias aos seus alunos impedindo-os de fazer seus próprios mergulhos.

Ao dessacralizar os textos literários, portanto, Perros faz com que seus estudantes os vivam, sanando assim a dissociação que até então definia esse contato. A relação estabelecida com a literatura a partir de então se permite transitar pela via do desejo, sendo assumida finalmente como uma nova necessidade vital: “Nós tínhamos vontade de ler e pronto, era tudo” (PENNAC, 1993, p. 89). E não só isso, mas confirmando a ideia de contágio que defendemos neste trabalho, a estudante de Perros mostra como esse desejo direcionado à leitura se dissocia em outro, não menos importante, o de propagação:

Não sei quantos, entre nós, se tornaram professores...não muitos, sem dúvida, o que é uma pena, no fundo, porque fazendo de conta

que não, ele nos legou uma bela vontade de transmitir. Mas de transmitir a todos os ventos. (PENNAC, 1993, p. 89)

Como dissemos anteriormente, a ideia de transmissão também está presente no segundo exemplo de *Como um romance*. Na terceira parte da obra, oportunamente intitulada “Dar a ler”, somos apresentados a outro professor que decide, diante da completa aversão dos estudantes pela leitura, se dar a ler para eles. “ – Bom, já que vocês não gostam de ler, sou eu que vou ler livros para vocês”. E, face à desconfiança de que ele cobre algo referente a essa leitura: “- Não, não, é inútil tomar notas. Escutem, é tudo.” (1995, p. 105, 106).

As duas propostas do professor reiteram a atitude de Perros em sala e resumem bem a ideia que perpassa todo o livro, que seria a de que, no limite, precisaríamos, inicialmente, na escola, nos voltar ao gesto inaugural da leitura na vida das pessoas, quando alguém que as amava fez às vezes de leitor junto a elas, sem cobrar qualquer dever ou interpretação. Trata-se, assim, de permitir simplesmente o contato prazeroso com o texto, de experimentá-lo como parte da vida.

Pensando especialmente no contexto brasileiro, teríamos alguma dificuldade para fazer desse ato uma retomada, uma vez que aqui são raríssimos os casos em que o contato com a literatura se dá inicialmente em casa. Nesse sentido, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*⁶ (Failla, 2020) aponta que 60% dos 8.076 entrevistados nunca tiveram a experiência de ouvir histórias contadas pelos pais, o que remete

⁶ Com abrangência geográfica nacional, a pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* foi realizada pelo Ibope entre outubro de 2019 a janeiro de 2020. A pesquisa contou com 8076 entrevistas, em 208 municípios, representando a população brasileira residente com 5 anos e mais, alfabetizada ou não.

diretamente a outro dado, quando perguntados, então, sobre as pessoas que influenciaram seu gosto pela leitura, os entrevistados respondem majoritariamente que essa pessoa foi algum professor ou professora.

Pelos dados, fica evidente que, apesar das muitas vulnerabilidades da escola com relação à formação do leitor literário em nosso país, ela continua vigorando como o espaço mais decisivo nesse sentido, sendo, inclusive, a alternativa que temos à essa retomada de uma leitura familiar mais íntima sugerida por Pennac. A proposta seria que os professores do ensino fundamental II e ensino médio retomassem as leituras praticadas pelos professores da educação infantil e do ensino fundamental I, quando muitos brasileiros são, de fato, iniciados no universo literário.

Outro dado importante apresentado pela pesquisa (idem, 2020) se refere ao fato de que o professor também é a figura mais apontada como responsável pela indicação dos últimos livros lidos pelos entrevistados. Dado que está diretamente ligado à continuidade do exemplo de Pennac, pois na sequência da amostra de leitura incitada em sala, assim como os estudantes de Perros, esses, tomados pela curiosidade sobre o desenvolvimento das histórias, vão por conta própria atrás dos livros que lhes foram apresentados. E esse se torna, portanto, o ato que marca sua condição de contagiados. Foram definitivamente contaminados pela literatura e sua via de transmissão fora a leitura entusiasmada do professor, seu melodioso assobio.

E se esses alunos se aventuram inicialmente nesse mergulho tão somente pela curiosidade de saber o desenrolar da história, não há

motivo algum para apreensões, pois como bem coloca Pennac, “um romance deve ser lido como um romance: saciando *primeiro* nossa ânsia por narrativas” (1993, p. 113, grifo nosso). Nesse sentido, é interessante observar as palavras de uma aluna sobre a ação de Perros: “ – Ele não se contentava em ler. Ele nos contava. Ele nos contava *Dom Quixote! Madame Bovary!* Enormes pedaços de inteligência crítica, mas que nos servia *primeiro* como simples histórias.” (PENNAC, 1993, p.124, grifo nosso). Nas duas citações, destacamos o caráter iniciático da leitura em si. Ainda que isso não esgote todas as possibilidades da literatura e de seu ensino, há um papel inaugural muito evidente nesse contágio que abre caminho para que cada um possa desenvolver sua própria relação com a literatura, atuando, inclusive como novos transmissores do desejo de ler.

IV

Como duramente aprendemos com a pandemia, o contágio se dá de modo silencioso e invisível. Só a proximidade do outro já era um fator de risco. Quando discutimos o contágio em relação à literatura, buscando seu sentido positivo, podemos também reconhecer que pouco notamos como se espalha o interesse pela leitura. Mesmo pensando em nossas experiências individuais, nem sempre conseguimos precisar em que momento passamos a nos interessar pelos livros, quando encontramos a obra que passou a se misturar com nossas vidas.

É bastante provável, como vimos na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, que um professor tenha nos contagiado com seu entusiasmo

por alguma obra, o que explica a importância inegável desse agente de difusão da literatura. Além dele, também devemos estar atentos ao papel de sujeitos inusitados, como influenciadores em redes sociais ou personagens de *best-seller*, como vimos ao longo deste artigo. A importância dessas figuras no contágio da leitura vai muito além da avaliação eventualmente negativa que possamos ter delas.

Gostaríamos aqui de estar nos referindo a uma performance de leitura milagrosa que por si só fosse capaz de arrematar hordas de jovens irreversivelmente para o terreno improvável da literatura. Porém, como qualquer contágio, não sabemos precisar os desdobramentos que essa transmissão terá no outro. Há muito do imponderável que cerca a literatura. E se é assim, antes de sermos pesarosas, buscamos uma postura entusiasta, como já indicava a exclamação de nosso título. No limite, deve-se ler. Deve-se mostrar que a literatura e a vida estão muito mais próximas do que nossos currículos podem indicar. Diante de tudo que foi dito, portanto, fica evidente que deve haver um esforço, um engenho, para tentar aproximar as pessoas dos livros, o que implica no empenho (talvez ingênuo) de afirmar a leitura como contagiante!

REFERÊNCIAS

- FAILLA, Zoara (org.). *Retratos da Leitura no Brasil 5*. São Paulo. Imprensa Oficial, Instituto Pró-livro, 2020.
- GUNDAR-GOSHEN, Ayelet. *Despertar os leões*. Tradução: Paulo Geiger. São Paulo: Todavia, 2020.
- HOUDART-MÉROT, Violaine. “Da crítica de admiração à leitura ‘scriptível’”. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N.

- L. (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.
- JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A Formação da Leitura no Brasil*. Ed. rev. São Paulo: Editora Unesp, 2019.
- MEYER, Stephenie. *Amanhecer*. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009c.
- MEYER, Stephenie. *Crepúsculo*. Tradução de Ryta Vinagre. 2ª ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009a.
- MEYER, Stephenie. *Crepúsculo: edição especial de aniversário de 10 anos*. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.
- MEYER, Stephenie. *Eclipse*. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2009b.
- MEYER, Stephenie. *Lua Nova*. Tradução de Ryta Vinagre. 2ª ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.
- PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução: Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- STEINER, George. *Nenhuma paixão desperdiçada*. Tradução: Maria Alice Máximo. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Clara de Carvalho Brito é Mestranda em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília (UnB). É graduada em Letras Português e suas Respectivas Literaturas pela mesma universidade. E-mail: anna_briitto@hotmail.com.

Ana Cristina de Castro é professora efetiva de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal (SEEDGDF). Assessora especial da Defensoria Pública do GDF/Núcleo de Execuções Penais (NEP). Doutora em Literatura brasileira (UnB).

Antonio Martínez Nodal possui graduação em Português-Espanhol pela Escola Superior Madre Celeste (2014). Tem Doutorado em andamento em Leitura, Literatura e Cultura na UNEB (Universidade do Estado da Bahia) e possui Mestrado em Literatura e Cultura na UFBA (Universidade Federal da Bahia, 2016-2018). Realizou especialização em Ensino de Língua Espanhola pela Universidade Cândido Mendes (2015). Tem o título de tradutor-intérprete de LSE (Língua de Sinais Espanhola). Formado como ator no Estudo Juan Carlos Corazza. Atualmente é professor e tradutor na empresa Silva&Nodal traduções e serviços e atua como instrutor de espanhol no Instituto Cervantes, em Salvador. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Espanhol como Língua Estrangeira, atuando

principalmente nos seguintes temas: língua espanhola, literaturas hispanófonas (literatura cubana, memória afetiva, narrativas da violência, identidade e exílio) preparação para o DELE, teatro e o uso da dramatização nas aulas de ELE.

Betty Bastos Lopes Santos é graduada em Letras Vernáculas com Habilitação em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas (UEFS). Especializada em Educação Especial (UEFS). Especializada em Linguística e Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa (UEFS). Professora Mestra – Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS (UNEB); Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudo de Linguagens - PPGEL–UNEB. Professora de Língua Portuguesa e Literatura - Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Ellen Christian Assunção Matos tem 44 anos, é professora pesquisadora graduada em Letras com habilitação em Português e Inglês pela Universidade Federal do Pará, bacharel em Serviço Social pela Universidade Leonard da Vinci. Possui especialização em Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa e suas Literaturas, Língua Portuguesa através de Abordagem Textual e Docência do Ensino Superior, é mestra em Ciência da Educação. Atua nas redes Municipal e Estadual das escolas da cidade de Cametá, estado do Pará, aplicando pesquisas com temas que geralmente abordam questões atuais como

Letramento e Alfabetização, Neurociência aplicada a Educação, Analfabetismo Funcional, Literatura e escola, etc.

Maria Luzineide P. da Costa Ribeiro é pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília (UnB), doutora em Teoria Literária e Literaturas pela UnB. Participante do Grupo Candango de Criminologia (GCCRIM) da UnB. E-mail: marialuzineide@gmail.com.

Patricia Trindade Nakagome é Professora Adjunta de Teoria Literária na Universidade de Brasília (UnB) e orientadora de mestrado e doutorado junto ao PósLit. Mestre e doutora em Teoria Literária e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo. É editora científica da Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea e uma das líderes do grupo de pesquisa Leitores e Leituras na Contemporaneidade.

Rebeca Flor da Silva é Mestranda em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília (UnB). Graduada em Letras Português e suas respectivas literaturas pela mesma universidade. É Professora de língua portuguesa na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF). E-mail: rebecaflor@gmail.com.

Wegna Ianni Souza Henriques é professora, possui formação em Letras Língua Portuguesa pelo Instituto Federal da Paraíba - IFPB e em Direito pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. A autora

tem se dedicado a pesquisas sobre escritos de si, dando particular atenção ao gênero contemporâneo autoficcional, gênero ainda tão incipiente no contexto acadêmico, mas que aos poucos vem galgando espaços importantes.

SOBRE OS ORGANIZADORES



Adriana Demite Stephani Carvalho possui Licenciatura em Letras e Pedagogia. Especialista em Língua Portuguesa: Métodos e Técnicas de Produção de Textos. Mestrado e Doutorado em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB). Atualmente é docente (Associada I) do Cursos de Pedagogia e Direito e do Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal do Tocantins.

Robson Coelho Tinoco é professor Titular do Departamento de Teoria literária e literaturas do Instituto de Letras, Universidade de Brasília (UnB). Pós-doutorados em Linguística aplicada (IEL-Unicamp), Educação (USP) e Língua Portuguesa (PUC-SP). Doutor em Literatura brasileira (UnB).

