13ª SEMANA DE EVENTOS FALE

Pensar a infância: linguagem e imaginário

13ª SEVFALE

Semana de Eventos da FALE

Pensar a infância: linguagem e imaginário

13ª SEVFALE

Semana de Eventos da FALE

Pensar a infância: linguagem e imaginário

13ª Semana de Eventos da FALE

Pensar a Infância: linguagem e imaginário

Diretora da Faculdade de Letras: Dra. Graciela Ravetti

Vice diretora da Faculdade de Letras: Dra. Sueli Coelho

Coordenadora da Câmara de Pesquisa: Dra. Sara Rojo

Comissão organizadora da 13ª Semana de Eventos da FALE:

Pensar a Infância: linguagem e imaginário

Dra. Sara Rojo (Coordenação Geral)

1 - Simpósio I Coordenadores: Mestre Gladys de Souza, Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz e Dra. Daniela Mara Lima Oliveira.

2 - Simpósio II Coordenadores: Dr. Aroldo Leal de Andrade e Dra. Mayara Nicolau de Paula.

3 - Simpósio III Coordenadoras: Dra. Aline Magalhães Pinto; Dra. Márcia Regina Jaschke Machado e Dra. Myriam Corrêa de Araújo Ávila.

Comissão organizadora executiva da 13ª Semana de Eventos da FALE:
Pensar a Infância: linguagem e imaginário

Dra. Sara Rojo (Coordenação Geral)
Mestre Kelle Carvalho (Secretaria Geral)
Henrique Vieira da Silva (Apoio a Secretaria)

Diagramação: Priscilla Tulipa

Projeto gráfico: Tâmara Martins Pereira

Divulgação: Isabella Aparecida De Souza Lisboa (Setor de Comunicação da Fale)

Número ISBN: 978-85-7758-362-1

Título: 13ª SEVFALE semana de eventos da FALE

Pensar a infância: linguagem e imaginário

Tipo de Suporte: E-book

Formato Ebook: PDF

Sumário

APRESENTAÇÃO
Sara Del Carmen Rojo de la Rosa (UFMG/CNPq) 9

EDUCAÇÃO

Análise de Práticas Pedagógicas: Limites e Desobediência na Educação Infantil
Alice Costa do Amaral Fonseca (UNESA/MG) 15

Novas Práticas Para o Professor do Século XXI
Camila Vilela de Queiroz (UFMG) 23

Literatura Africana como Ferramenta de Aprendizagem
Gabriel Pereira Vieira (UFOP) 33

Texto Dramático e Sala de Aula: Uma Leitura de 'Amores Surdos', de Grace Passô
Mariana de Oliveira Arantes (UFMG) 43

LINGUÍSTICA

O Controle Inibitório Humano: entre o Linguístico e o Não-Linguístico
Flávia Alvarenga de Oliveira e Isabelle Deolinda Pereira de Sousa (UFMG) . . . 57

Dados do PB Sobre Teoria da Mente de Segunda Ordem e Aquisição de Linguagem
Thuany Teixeira de Figueiredo (UNICAMP) 67

LITERATURA

O Mistério das Letras Pensantes: Clarice Lispector para Crianças
Alex Keine de Almeida Sebastião (UFMG) 81

***Extremamente Alto e Incrivelmente Perto: o* Trauma na Perspectiva Infantil no Romance de Jonathan Safran Foer**
Bernardo Ferrara (UFMG) 91

Literatura, Violência e Trauma: Abuso Sexual Infantil no Conto *Ana Rosa*
Bruna Stéphane Oliveira Mendes da Silva (UFMG) 103

As imagens da juventude peruana em *El goce de la piel*, de Reynoso, e em *Malte*, de Carmela García
Douglas Henrique de Oliveira (UFMG) 115

Representações da Infância na fábula Esópica Antiga
Gabriel Castilho de Andrade Gil (UFMG) 123

Na Tessitura de Imagens: Análise do Conto "O Alienista" em Quadrinhos
Joelma Rezende Xavier (UFMG) 135

Leitura Literária: uma nova velha estória
Julio César Vitorino e Vildete Gomes Pereira (UFMG) 151

A "*Anti-infância*" de MaximGorky: Um Modelo de Experiência Infantil e seu Aspecto Político
Marcelo Dourado de Campos (UFMG) 161

Estruturas Conviviais e Infância
Maria Elisa Pereira da Almeida (UFMG) 173

Historicidade e Ficção na Literatura Infantojuvenil: uma perspectiva afro-brasileira
Rafaela Pereira (SESI/FIEMG) 183

Afrobetizar para descolonizar: contribuições do espetáculo *Áfricas*, do Bando de Teatro Olodum, para a formação cultural da criança negra
Samira Pinto Almeida (UFMG) 195

O Que Nos Conta a Materialidade dos Livros? Uma Proposta de Análise dos Paratextos Editoriais de Uma Biografia Infantojuvenil
Vívian Stefanne Soares Silva e Luiz Henrique Silva de Oliveira (CEFET/MG) . . . 205

APRESENTAÇÃO

Pensar a infância: linguagem e imaginário

Dra. Sara del Carmen Rojo de la Rosa
Coordenadora da Câmara de Pesquisa (2017-2018)

A SEvFale é um evento tradicional na UFMG, já contando com doze edições, ocorrendo bianualmente. Para a edição de 2018, foi proposta uma reformulação do evento para ampliar sua visibilidade e para criar uma maior interação entre pesquisadores de diferentes instituições. Foi temática, houve inscrições abertas e a sua divulgação foi realizada nacionalmente, com concentração das atividades nos dias 12, 13, 14 de junho (não coincidentes com a Semana do Conhecimento da UFMG). A decisão de que esta edição fosse temática e nacional foi de uma comissão indicada pelos Núcleos de pesquisa da Fale ou pela própria Câmara de Pesquisa.

Desta forma, a Semana de Eventos da Faculdade de Letras (SEvFale), na edição de 2018, realizou uma reflexão sobre a infância com intuito de entender o conceito e o papel da sociedade, como um todo, e da universidade, em particular, nesse tema. A infância não é estática e, portanto, se relaciona com os contextos geográficos e históricos de cada país. Num período em que há cortes no orçamento governamental para a educação, este tema (no sentido amplo do mesmo) é fundamental. Assim, o expressaram diversos setores da comunidade acadêmica no evento que realizamos em junho de 2018.

O evento, nesta edição, recebeu recursos para a sua realização da Diretoria da Faculdade de Letras, das inscrições de professores ou de interessados externos à comunidade da Faculdade de Letras e do PAIE via o edital “Programa de Apoio Integrado a Eventos - PAIE 1ª Entrada 2018”.

A organização do evento foi realizada pela Coordenação e pela Secretaria da Câmara de Pesquisa. Contamos com o apoio do Câmara de Extensão da Fale no auxílio para a realização dos procedimentos para preencher o Siex e os contatos iniciais com a Fundep para o gerenciamento financeiro do projeto; com monitores de nossa Faculdade, para todas as atividades; com o setor de informática para emitir os certificados e com o setor de comunicação (integrada pelos membros setor de comunicação da Fale e alunos voluntários) para a divulgação maciça do evento interna e externamente à UFMG, criação e alimentação das redes sociais do evento e divulgação na mídia.

O modelo escolhido para o evento foi o de simpósios independentes para as três grandes áreas que conformam a Faculdade de Letras: Estudos Linguísticos, Ensino, e Estudos Literários. As três grandes áreas tiveram uma plenária de abertura e uma de encerramento, sendo a primeira com professores convidados de fora da FALE-UFMG e a segunda com professores com pesquisas relevantes, nesta área, da própria faculdade.

As apresentações nos simpósios (professores e alunos de pós-graduação) e as apresentações na sessão de *pôsteres* de alunos de graduação foram selecionadas pela comissão científica. Os três simpósios foram:

1 - Simpósio I

Coordenadores: Gladys de Souza, Leandro Rodrigues Alves Diniz e Daniela Mara Lima Oliveira.

"O simpósio de "Formação do profissional de Letras para a Educação básica" se dividiu em três grandes eixos temáticos. O primeiro tem como tema geral o currículo de Letras do século XXI. O segundo abordou o estágio supervisionado e os projetos de extensão e iniciação científica na formação do professor. O terceiro englobou aspectos da formação do professor tendo em vista os diferentes tipos de diversidade da área da infância e adolescência" (ementa criada pelos coordenadores).

2 - Simpósio II

Coordenadores: Aroldo Leal de Andrade e Mayara Nicolau de Paula

"O simpósio de Linguística se dividiu em três eixos temáticos. O eixo 1 tem como tema a aquisição de primeira língua e aquisição de segunda língua na infância; o eixo 2 inclui questões relacionadas à variação e à mudança linguísticas e o terceiro eixo cobre temas afetos à psicolinguística e neurolinguística" (ementa criada pelos coordenadores).

3 - Simpósio III

Coordenadoras: Aline Magalhães Pinto; Márcia Regina Jaschke Machado e Myriam Corrêa de Araújo Ávila

"O simpósio de Literatura, buscando um debate interdisciplinar, contou com dois eixos temáticos: Literatura infantil: história, tradução, crítica e edição e, Infância como provocação teórica: escrever sobre infância, escrever para a infância" (ementa criada pelos coordenadores).

O público participante dependeu da atividade realizada, projetado para 250 pessoas de maneira geral, atingiu essa meta. A SevFALE, 2018, contou com pessoas de diferentes cidades e estados do Brasil.

EDUCAÇÃO

ANÁLISE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: LIMITES E DESOBEDIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Alice Costa do Amaral Fonseca - UNESA/MG

Resumo: Diante as dificuldades enfrentadas em virtude de comportamentos agressivos dascrianças, identifica-se a importância da análise de práticas pedagógicas e interaçõescriança-adulto na educação infantil. Objetivando compreender quais as principaispráticas adotadas por professoras para impor limites às crianças e como lidam emcasos de desobediência, realizou-se pesquisa exploratória por meio de entrevistasestruturadas com nove professoras de educação infantil de uma escola particular doestado de Minas Gerais. O instrumento de coleta de dados, composto por quatroperguntas, permitiu o alcance dos seguintes resultados: 1) A imposição de limites emsituações de risco ou agressivas é feita de forma simbólica, entrando no mundo dacriança e estabelecendo um diálogo por 44,4% das entrevistadas, enquanto outras44,4% afirmam dizer não e explicar o porquê e 11,2% impõem limites através de umdiálogo, que nasce de uma amizade e empatia. 2) A estratégia considerada adequadaquando uma criança se recusa a obedecer por 77,8% das professoras é tentarestabelecer um diálogo com a crianças, enquanto 22,2% optam por colocá-la na"cadeirinha do pensamento". 3) No que concerne à necessidade de, em alguns casos,ser "bravo", "autoritário" ou "firme" para que a criança obedeça, a maioria dasrespostas citou a necessidade em ser firme e, apenas uma resposta mencionou anecessidade em ser bravo. 4) Todas as entrevistadas atestam ser importanteestabelecer práticas dialógicas no ambiente escolar. Em consonância com pesquisasatuais no campo da educação infantil, os resultados sugerem a adesão das professorasà perspectiva que preconiza práticas pedagógicas dialógicas executadas com firmeza.Foi possível identificar variações quanto às formas de colocar limites, o que sinalizaque podem existir diferentes modos de executar uma proposta pedagógica comum.

Palavras-chave: disciplina, educação infantil, autoridade, dialógicas, obediência.

Simpósio: Educação.

Diante toda a história e do que ainda se vive hoje, percebe-se que práticas pedagógicas rígidas e muitas vezes autoritárias são uma triste realidade vivenciada em muitas

escolas atualmente. A maioria dos professores não consegue serem autoridades. O papel do mestre se desfez e, infelizmente, práticas autoritárias ainda são constantes no clima escolar. Não mais como antigamente, como ajoelhar-se sobre grãos de milho ou a palmatória, mas essas práticas ainda existem de forma camuflada, através de ameaças e punições.

É frequente a presença de alunos com comportamentos agressivos e, lidar com essas situações é um desafio para os professores.Porém, a definição de agressividade ainda é usada de forma negativa, revelando uma necessidade de ampliar os conceitos do termo agressão.

"A etimologia da palavra agressão é ad gradior = mover-se para adiante assim comoregressão indica o movimento para trás. A violência é a agressão destrutiva que busca aniquilar, desintegrar. Nem toda agressividade é violência, mas toda violência é, sim, agressividade". (SANTOS, 2002, p.189)

"Winnicott defende não a educação das crianças com o objetivo de manejar e controlar a agressividade, mas sim o oferecimento de ambientes emocionais estáveis e confiáveis para o maior número possível de bebês e crianças, que possam proporcionar, a cada um, conhecer e a tolerar como parte de si mesmo o conjunto total de sua agressividade (o ávido amor primitivo, a destrutividade, a capacidade de odiar, etc.)" (LUZ, 2008, p. 114)

O papel do professor como mediador e incentivador é desafiante nesse sentido, visto que muitas crianças expressam suas agressividades de forma a causar danos em terceiros, necessitando-se que tais danossejam evitados sem excluir ou negar a origem desta agressão, mas buscando reorientá-la.

"É tarefa de pais e professores cuidar para que as crianças nunca se vejam diante de uma autoridade tão fraca a ponto de ficarem livres de qualquer controle ou, por medo, assumirem elas próprias a autoridade. A assunção de autoridade provocada por ansiedade significa ditadura, e aqueles que tiveram a experiência de deixar as crianças controlarem seus próprios destinos sabem que o adulto tranquilo é menos cruel, enquanto autoridade, do que uma criança poderá se tornar se for sobrecarregada com responsabilidades" (WINNICOTT, 1939, p. 95).

A importância da mediação insere-se no conceito de limite: vem do Latim limes, "caminho entre dois campos, fronteira, sulco". (origem da palavra, limites, 2018). Ou seja, "Quando encontra no lar um ambiente suficientemente forte e resistente às suas tentativas de desorganizá-lo, ela se tranqüiliza e consegue se sentir livre e capaz de brincar, ser uma criança irresponsável." (LUZ, 2008, p. 115)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) revelam que:

"As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes."

- "As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira."

Objetivando compreender as principais práticas adotadas por professores de educação infantil para impor limites às crianças e como lidam em casos de desobediência, realizou-se uma pesquisa exploratória por meio de entrevistas estruturadas com nove professoras de educação infantil de uma escola particular do Estado de Minas Gerais.

ENTREVISTA:

1) Como seria mais adequado fazer para impor limites nos primeiros anos de vida escolar?

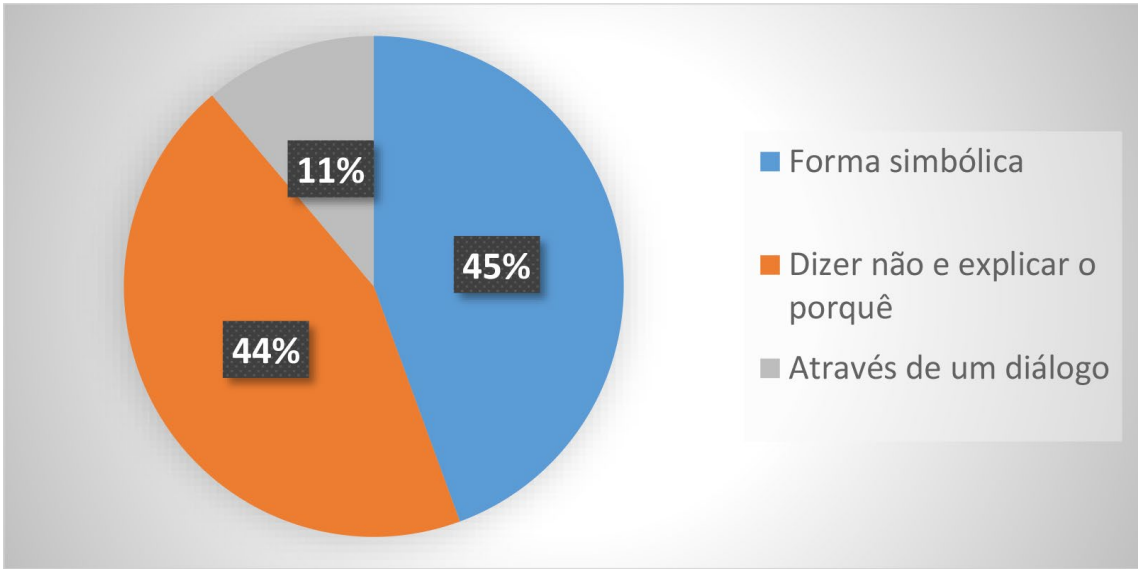
2) O que seria mais adequado fazer quando uma criança se recusa a obedecer?

3) Por que é preciso, em alguns casos, ser "bravo" ou "autoritário" ou "firme" para que a criança obedeça?

4) É importante se estabelecer práticas dialógicas no ambiente escolar?

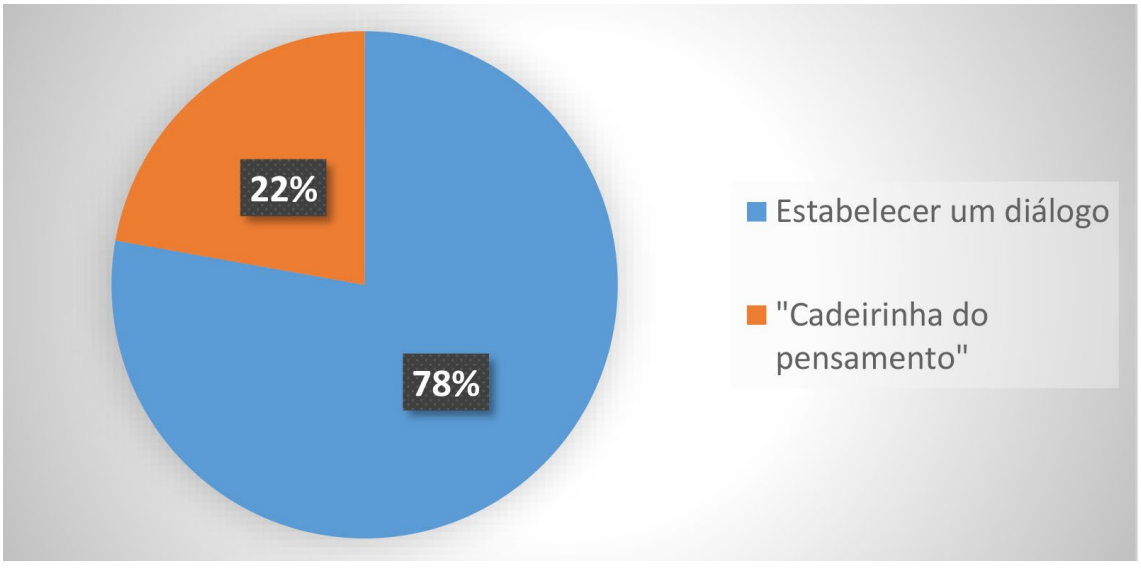
RESULTADOS:

Gráfico 1 - Formas de se colocar limites nas crianças



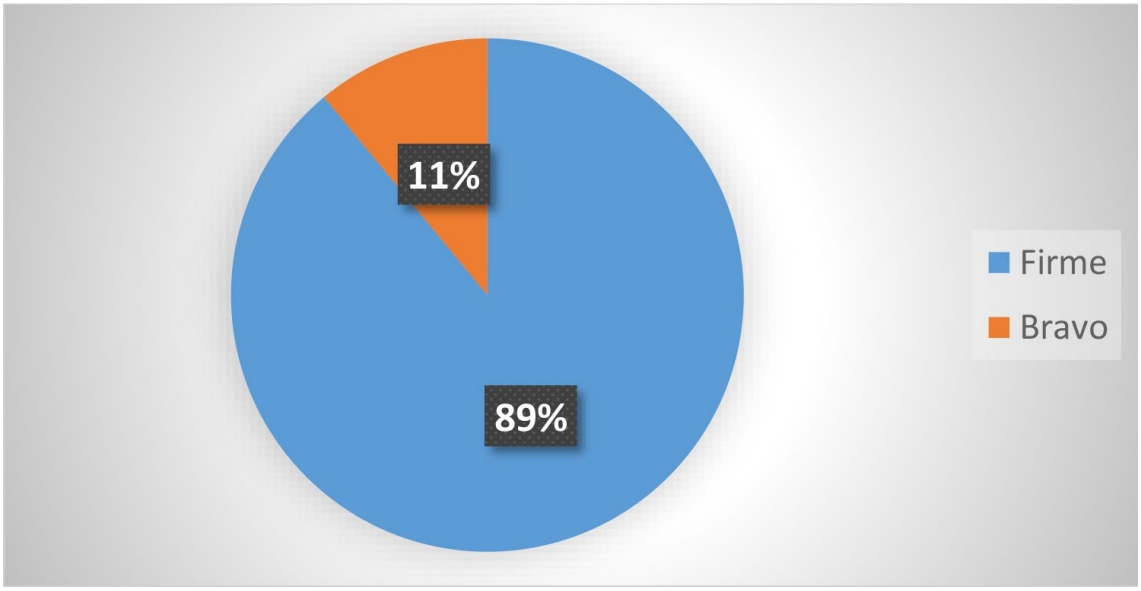
Fonte: elaborado pela autora com base na análise dos resultados da pesquisa

Gráfico 2 - Mediações dos professores quando a criança se recusa a obedecer



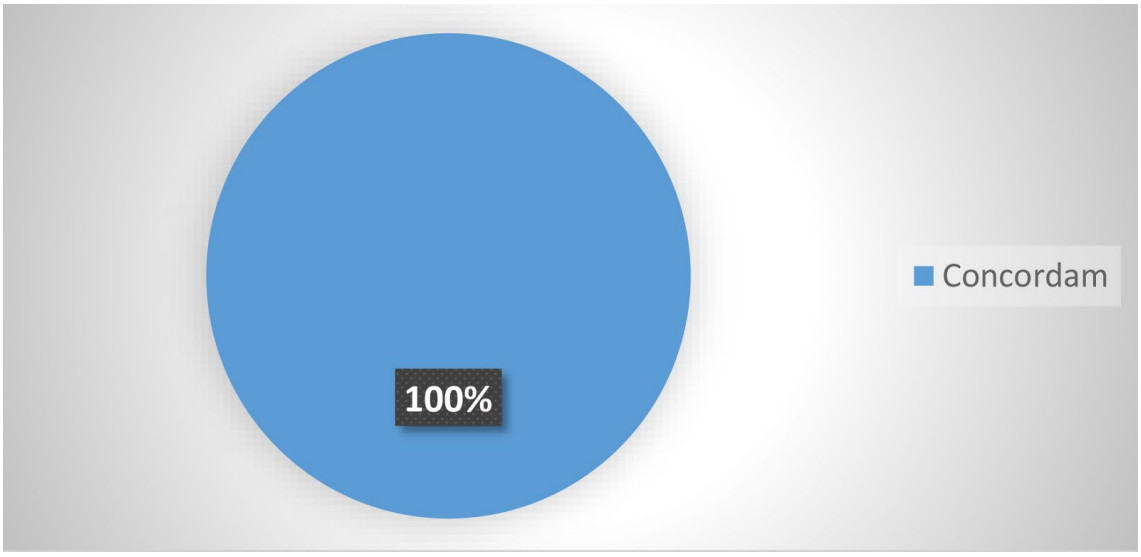
Fonte: elaborado pela autora com base na análise dos resultados da pesquisa

Gráfico 3 - Necessidade em ser bravo, autoritário ou firme para que a criança obedeça



Fonte: elaborado pela autora com base na análise dos resultados da pesquisa

Gráfico 4 - Importância de práticas pedagógicas dialógicas



Fonte: elaborado pela autora com base na análise dos resultados da pesquisa

CONCLUSÕES:

Em consonância com pesquisas atuais no campo da educação infantil, os resultados sugerem a adesão das professoras à perspectiva que preconiza práticas pedagógicas dialógicas executadas com firmeza. Foi possível identificar variações quanto às formas de colocar limites, o que sinaliza que podem existir diferentes modos de executar uma proposta pedagógica comum.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRUMFIELD, Blake D.; ROBERTS, Mark W. (1998). **A comparisonoftwomeasurementsofchild-compliancewith normal preschoolchildren.**JournalofClinicalChildPsychology, 27, 109-116.

FREIRE, Paulo. Entrevista. **Revista Dois Pontos: teoria e prática em educação**, v. 3, n. 24, p.6-13, jan./fev. 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** 5ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 2010.

JESUS, Sônia Meire S. A. de Jesus; TORRES, Lianna de Melo. Educação e Movimentos Sociais: tensões e aprendizagens. In FREITAS, Anamaria G. Bueno de; SOBRAL, Maria Neide. **História e memória: o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe.** (1968 a 2008). São Cristóvão: Editora UFS, 2009.

LOPES, Rosilene Beatriz; GOMES, Candido Alberto. **Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura?** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 20, n. 75, p. 261-282, abr./jun. 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Prática Escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude).** Série Idéias n. 8. São Paulo: FDE, 1998.

LUZ, Iza Rodrigues. (2008). A agressividade na concepção de Winnicott e suas implicações para a Educação Infantil. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação.** Vitória da Conquista. Ano VI, n. 11, p. 109-137.

OLIVEIRA, Neófita; CAPITANIO, Giorgio. **Vida e Trabalho: O Risco de Educar,** Volume I. 1ª ed. Belo Horizonte: Avsi, 2008.

ORIGEM DA PALAVRA, LIMITE. (2018). Disponível em: <https://origemdapalavra.com.br/artigo/limites>.

PEREIRA, Regiane Larréa. Monografia realizada para obtenção do grau de especialista em psicologia clínica: infância e família, sob orientação da profa. Tânia Mara Sperb. **O papel da educação infantil na construção da autonomia moral: uma revisão da literatura.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia. Porto Alegre, 2006.

SANTOS, M. C. C. L. (2002). Raízes da Violência na Criança e Danos Psíquicos. Maria Faria Westphal (Org.) **Violência e Criança.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, p.189-204.

WINNICOTT, Donald Woods. Agressão. In: _____. **Privação e delinqüência.** 2. ed. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1994a. p. 89-96. Edição original: 1939.

Novas Práticas Para o Professor do Século XXI

Camila Vilela de Queiroz - UFMG

Resumo: Pensando no apontamento feito por Pegrum (2014) sobre o uso acentuado dos dispositivos móveis a partir de 2013 bem como o acesso à *internet* por meio desses aparelhos, considero ser importante a elaboração de um artigo que faça reflexões sobre a formação docente, uma formação que deve estar engajada em hábitos de leitura nos meios digitais, inclusive utilizando-se dos meios móveis para lecionar. O estudo em questão não ocorreu em uma pesquisa aplicada e sim de uma análise bibliográfica a qual apresenta alguns conceitos e reflexões sobre aprendizagem móvel, o papel do docente e as possíveis propostas para o uso de dispositivos móveis nas práticas escolares discutindo sobre o perfil docente do século XXI: suas estratégias de ensino, a maneira pela qual o professor realiza atividades para letrar seus alunos digitalmente e como fazer a integração dos recursos digitais móveis nas práticas pedagógicas cotidianas.O objetivo desse trabalho é comunicar ao meio acadêmico a necessidade de repensar a educação englobando a aprendizagem móvel e o uso dos seus respectivos dispositivos.

Palavras-chaves: Aprendizagem móvel. Dispositivos móveis. Formação docente.

Simpósio 1: Educação.

1. INTRODUÇÃO

Com o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação, doravante TICs, e pela mudança de postura assumida por nossa sociedade com o uso de dispositivos móveis somados à facilidade de conexão, o ser humano passa da posição de *estar* conectado para *ser* conectado, como defende Santaella (2013).

Os *smartphones* e *tablets* permitem a acessibilidade, a mobilidade e a conectividade independentemente do lugar e do momento em que o indivíduo se encontra. De acordo com sua necessidade, é possível conversar, interagir, pesquisar, se informar e aprender no momento em que a demanda ocorre, ou como Braga, Gomes e Racilan (2017) apontam, no *just in time*.

Diante desse cenário, faz-se necessário a proposição de transformações no fazer docente visando uma formação que envolva o letramento digital preparando o aluno para atuar na sociedade de maneira participativa, crítica, reflexiva e que saiba operar nos meios digitais. Quanto a esse tipo de letramento, Coscarelli (2016) diz que se trata de saber como navegar e ler em ambientes digitais, ou ainda, a "ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)" (COSCARELLI e RIBEIRO, 2005, p. 9).

Dias (2012) afirma que hoje não é mais possível que o indivíduo saiba comunicar apenas pela leitura e escrita, ele precisa ser capaz de operar outros modos de comunicação, como os meios digitais, além disso, é importante que o sujeito desenvolva consciência crítica mediante o que ouve, lê, escreve e vê e saiba utilizar a *internet* para construir e produzir conhecimento.

Mas, para que o professor elabore atividades que englobem os meios digitais, ele deve ter passado por uma preparação anterior, seja ela acadêmica, continuada ou informal, adquirir habilidades desse tipo de letramento servirá "como base para uma mudança de paradigma nas práticas educacionais" (COSCARELLI, p. 80, 2016). O importante é que o docente perceba que tais práticas pedagógicas corroboram para que o aprendiz exerça sua cidadania de modo ativo.

Para tanto cabe ao professor criar estratégias de ensino-aprendizagem que visem o letramento digital de seus alunos, como Leu *et al*. (2014) *apud* Coscarelli (2016) apontam que os alunos cresceram em contato com os dispositivos digitais, eles aprendem com seus pares, disputam jogos *online*, interagem nas redes sociais mas, isso não significa que eles possuem habilidades demandadas pelo uso da informação digital.

Diante da afirmação acima, Bartlett e Miller (2011) *apud* Coscarelli (2016) expõem que muitos alunos apreciam mais a estética do que o conteúdo dos *sites* visitados

e não verificam a credibilidade dos mesmos. Desse modo, torna-se elementar que os cursos de formação docente e/ou formação continuada apresentem em seus currículos o ensino de práticas pedagógicas que contemplem as ferramentas e os meios digitais para que o professor, primeiramente, esteja letrado nesse meio e, assim consiga desenvolver e mediar atividades com essa temática.

Paiva (2013) explica que a associação TESOL (*Teachers of English as Second or other Language*) criou uma comissão com objetivo de refletir sobre a importância de uma formação docente que saiba usar as tecnologias em sua prática pedagógica, para tanto, o pressuposto é que os computadores não substituirão os professores, mas professores capacitados substituirão aqueles que não fazem uso de recursos tecnológicos.

Ahmed, Kasi e Nasseef (2013, p. 3130) também possuem a mesma linha de raciocínio e isso é percebido quando eles endossam a ideia de van Lier (2003) ao dizerem que a "[tecnologia] deve ser uma força positiva na educação", um modo de facilitar o trabalho docente e não uma substituir o profissional. Isso implica que o professor precisa se apropriar da tecnologia e nela se apoiar para melhorar o seu fazer docente contextualizando o conteúdo à realidade de seus alunos.

Nesse sentido Paiva (2015) preleciona que o homem está preso à tecnologia e com o sistema educacional não é diferente, a escola é sempre pressionada por ela, tanto com a adoção do livro quanto ao uso do computador. A autora recorre a Kelly (1969), consolidando a afirmação acima, diz que as comunicações são dominadas pelas máquinas e, com isso, o ambiente linguístico se recria de modo que o professor e o livro são forçados a se integrarem aos novos meios de transmissão.

Diante dessa integração aos novos meios de comunicação digital torna-se fundamental uma mudança do fazer docente em que a prática pedagógica esteja voltada *para* as mídias e aconteça *nas* mídias (Santaella, 2013, p.125).

Com este artigo, pretendo abordar os conceitos sobre a aprendizagem móvel, reflexões acerca do atual papel do docente e as possíveis práticas pedagógicas que permeadas pelo uso de dispositivos móveis. Mas, antes de refletir sobre essa temática, surge a questão inicial: o que é um dispositivo móvel? Esse é o tema que desenvolvo na nossa próxima seção.

2. PARA INÍCIO DE CONVERSA: O QUE É UM DISPOSITIVO DIGITAL MÓVEL E QUAL SUA RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM MÓVEL?

Para falar sobre práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade dos alunos, uso de ferramentas digitais, mídias, redes sociais, precisamos, antes, delimitar o que é um dispositivo móvel de um aparelho portátil.

Para diferenciar o que é móvel do que é portátil, Pegrum (2014) usa a concepção de Puentedura (2012), em que o dispositivo móvel é visto como um aparelho capaz de ser usado ininterruptamente, sem necessidade de ser fechado quando o sujeito decide se deslocar de um ponto para outro, ou seja, é possível utilizá-lo no percurso. Em contraponto, os aparelhos portáteis, como o *notebook*, são usados em um ponto, finaliza-se seu uso e inicia-se novamente em outro local.

Com o desenvolvimento dos dispositivos móveis surge uma diferente modalidade de ensino: o *mobile learning* ou aprendizagem móvel. Esse tema tem interessado diversos pesquisadores. Braga (2017) explica que pelo fato dos dispositivos móveis serem tão pequenos e leves, fica muito fácil e prático transportá-los para outros ambientes o que favorece a acessibilidade no agora ou no *just in time*. Para a autora, com as efetivas ações de busca por informações na *internet* ocorre a descentralização do papel do professor cedendo lugar à participação ativa dos alunos nas atividades.

Além disso, integrar os dispositivos em sala é alinhar a aula com abordagens contemporâneas que enfatizam a descentralização do poder e estimula oportunidades de interação, colaboração e participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

Para Braga (2017), com as efetivas ações de busca de informações na *internet* ocorre a descentralização do controle do professor. Enquanto Coscarelli (2016) apresenta a descentralização voltada para a informação e para o conhecimento, em que o aluno é instigado a gerenciar sua aprendizagem de maneira mais participativa. Hoje, o papel do docente não é ser o detentor do saber e a sala de aula não é mais o espaço para a informação verticalizada, ao contrário, há trocas e partilhas com a participação do aluno, ele interage ativamente, opina, discorda, sabe fundamentar suas opiniões, enfim, sabe debater.

A aprendizagem móvel é enfatizada por Braga, Gomes e Racilan (2017) como um movimento que vai além da intervenção *na* prática pedagógica, ela é uma modalidade de ensino-aprendizagem *da* prática, de modo que os contextos sociais em que os alunos e professores experimentam transformam-se em "fontes de recursos explorados via tecnologias móveis em prol do ensino e aprendizagem de línguas" (BRAGA, GOMES e RACILAN, 2017, p. 49).

De acordo com Pegrum, Oakley e Faulkner (2013) a *m-learning* favorece o aprendizado em diferentes contextos, não se delimitando apenas a escola, essa modalidade de ensino é capaz de desafiar o tempo e o local fixo, já que o espaço para aprender não se restringe à sala de aula, mas no próprio aprender em si, nos dizeres de Braga, Gomes e Martins (2017) a aprendizagem móvel torna "qualquer espaço em um potencial espaço para aprendizagem" (BRAGA, GOMES e MARTINS, 2017, p. 54).

Com a mudança da necessidade do aluno, isto é, diante de novas demandas tecnológicas é preciso repensar o contexto de ensino-aprendizagem. Qual é a função do docente nesse novo cenário de aprendizagem?

3. O DOCENTE E O NOVO PAPEL A SER DESEMPENHADO

O educador, para atender às necessidades de seus alunos de maneira contextualizada e dinâmica, deve, primeiramente, formar-se e informar-se sobre as novas mídias, os recursos e as ferramentas digitais que estão disponíveis, caso não tenha recebido (in) formação durante seus estudos acadêmicos, ele deve buscar conhecimento, pesquisar a respeito dessa área. Como segue o depoimento de Paiva (2013)

> a minha maior fonte de informação é a própria *web* (...) [nela] encontro manuais e tutoriais e mantenho-me atualizada (...) Outra fonte de aprendizagem são os periódicos (...) No Brasil, duas boas páginas são as de Vilson Leffa e seu projeto ELO (http://www.leffa.pro.br/) e a página da Associação Brasileira de Hipertexto (http://www.abehte.org/). Não posso deixar de mencionar o ensaio e erro como uma de minhas estratégias. Muito tenho aprendido ao tentar, errar, e recomeçar quantas vezes for preciso. (PAIVA, 2013, p. 220).

Para Souza e Oliveira (2016) o uso da mobilidade colabora para despertar a motivação e o prazer por parte do discente, além da qualidade que proporciona ao ensino. O professor, que não teve formação na área, precisa se inteirar e se qualificar com as demandas atuais que lhe cabem. Hoje, o papel docente apresenta diferentes responsabilidades, passando do *detentor do saber* para aquele que *gerencia* o aprendizado.

Desse modo, o professor que complementa seu conhecimento acerca das ferramentas digitais será capaz de estabelecer 'pontes' interligando o aluno à aprendizagem e à tecnologia e, se necessário, fazendo adaptações no quadro programático proporcionando oportunidade para um aprendizado contínuo, para que, despertando o interesse do educando, este continue suas buscas fora do contexto escolar.

Para o uso de recursos digitais móveis no ensino-aprendizagem dos alunos, o docente precisa desenvolver as seguintes habilidades:

- reconhecer as possíveis especificidades envolvidas no recurso pretendido;
- verificar a segurança do ambiente de aprendizagem;
- conhecer e testar as funcionalidades dos aplicativos disponíveis;
- ajudar o aluno esclarecendo dúvidas e permitir o trabalho colaborativo entre os pares;

- planejar bem os objetivos e metas a serem alcançadas com os dispositivos selecionados.

Corroboro com Coscarelli (2005) ao dizer que apenas o uso do computador não garante uma aula baseada em aprendizagem móvel, é possível utilizar as ferramentas digitais para trabalhar de forma tradicional ou conteudista. Acredito que a aprendizagem móvel tem como principal objetivo a essência da aprendizagem em si, ou seja, o propósito transformativo na vida de uma pessoa. Mas, para tanto, deve haver planejamento e fundamentação teórica com metas a serem alcançadas já que apenas a presença de recursos digitais e acesso a *internet* não são suficientes para garantir uma aprendizagem eficiente.

Então, integrar os dispositivos nas práticas pedagógicas é alinhar a aula com abordagens contemporâneas que enfatizam a descentralização de poder e estimula a oportunidade de interação, colaboração e participação ativa dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Paiva (2013) acredita que quanto mais o professor agregar o uso de tecnologias em suas atividades, maiores serão as possibilidades difusão de inovação e isso influenciará positivamente outros professores a se apropriarem das TICs. Adotar uma inovação[1] não é romper totalmente com as práticas tradicionais de ensino e, sim, incorporar novos recursos ao fazer docente. Destarte surgem diferentes posicionamentos que vão desde a rejeição até a adoção em si.

Royle, Stager e Traxler (2014) dizem que o maior desafio de se usar as ferramentas digitais está em reconhecer que elas podem ser usadas para práticas pedagógicas, perceber suas especificidades é essencial. Assim, veremos que é possível confirmar que os dispositivos móveis não precisam ser usados apenas para o lazer ou para fins sociais.

4. COMO INTEGRAR OS DISPOSTIVOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA?

Prefiro considerar o uso dos dispositivos móveis *nas práticas pedagógicas* e não *em sala de aula*, o que inclui seu uso num contexto extra escolar e, portanto mais amplo. Levá-los para a sala de aula muitas vezes não é possível, pois ainda encontramos escolas que não são adeptas ao uso de tais ferramentas.

Braga e Murta (2012) explicam que a produção escolar tem como incentivo principal a apreciação do professor e a nota que ele dará para o trabalho feito, ou seja, o

1 Inovação aqui deve ser entendida não como o uso de dispositivos móveis, pois esses já foram adotados por nossa sociedade. Mas, o uso dessas ferramentas como práticas pedagógicas.

único interlocutor, na maioria dos casos, é somente o professor. Se pensarmos bem é muito esforço para pouca apreciação e todo material escrito que circula em nossas práticas sociais tem um determinado público-alvo que ele deseja alcançar. Pensando nisso, pergunto: *por que não divulgar os trabalhos produzidos na escola? Por que não inovar as aulas com uso de aplicativos e/ou redes sociais?*

Pensando nisso, listo abaixo algumas ideias que podem ser utilizadas na prática pedagógica a fim de modificar o fazer docente a fim de letrar os alunos no meio digital.

4.1 POR ONDE INICIAR?

Primeiramente, a dica mais significativa para o professor que está começando sua adoção de recursos digitais é navegar no *site*[2] *Redigir* para conhecê-lo. Nele, encontram-se diversos planos de aula com materiais pensados no aluno e no professor e o conteúdo pode ser baixado gratuitamente. As atividades são elaboradas por uma equipe capacitada de alunos, mestres e doutores da área de Letras e de Linguística Aplicada.

É possível ainda repensar a função da rede social em ambientes pedagógicos, mais precisamente do *Facebook*, criando uma comunidade para a turma e, nesse ambiente, pode-se compartilhar os trabalhos da classe que foram desenvolvidos no decorrer do ano, assim, pais e comunidade escolar poderão ler, se informar, compartilhar e comentar sobre as atividades e os projetos realizados.

Uma outra alternativa é criar um grupo da sala, utilizando o aplicativo *WhatsApp,* com as regras de organização e participação estabelecidas, o professor pode lançar desafios, tarefas de casa, começar um debate e terminar no outro dia na classe, enviar *link* de vídeos, por exemplo, e discutir com os colegas na sala de aula, pedir aos estudantes para produzirem *memes* sobre determinado tema e publicar no grupo, fazer vídeos para exibição de mini contos, poemas ou outro gênero e compartilhar no grupo, etc. Para a elaboração dos vídeos, o educador pode sugerir o uso do aplicativo *VideoShow,* específico para gravação de vídeos e pode ser facilmente compartilhado via dispositivos móveis.

Outra atividade interessante é a confecção de uma nuvem de palavras, que pode ser feita após o trabalho sobre um tema/texto específico em sala. Para tanto, a sugestão de aplicativo é o *Word Clouds* e, em seguida, é possível compartilhar o resultado no *Facebook* da turma ou no grupo do *WhatsApp.*

2 http://www.redigirufmg.org/

Caso o professor deseja inovar a aula ainda mais, aproximando-a ao perfil de um jogo, o uso da plataforma *Kahoot* permite ao professor criar questionários/*quizz*, com tempo de resolução para as questões, o aplicativo funciona em qualquer dispositivo tecnológico desde que conectado à *internet*.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando ao que já foi dito neste artigo sobre o fazer docente, considero importante assinalar que ao utilizar essas ferramentas digitais móveis, o professor caminhará para a mudança das práticas didáticas vigentes em busca da inovação e transformação da escola, criando um "lugar mais 'real', mais acessível, em que aprender será um prazer, onde a troca de informações e a construção de saberes serão atividades constantes" (COSCARELLI, 2005, p. 40).

Acredito que não seja romper com todas as metodologias e práticas existentes e sim intercalar atividades voltadas para a prática social quando estas forem possíveis bem como a mudança na postura do papel do professor, uma vez que no contexto atual, o perfil desse profissional deve estar voltado para a mediação/orientação ao conduzir seus alunos.

Nos dizeres de Freitas (2010), precisamos de professores e de alunos letrados digitalmente, que não utilizem as mídias passivamente, mas que saibam se apropriar da tecnologia de maneira crítica e criativa, dando a ela significados e funções, ou como explica Buzato (2006), a sala de aula pode ser um espaço capaz de promover a conexão entre alunos e professor e, como uma equipe, eles podem trabalhar de maneira colaborativa, discursiva e atuante sem oportunidade para o predomínio de uma relação hierárquica capaz de manter os alunos padronizados e subordinados ao educador.

REFERÊNCIAS

AHMED, S.; KASI, F; NASSEEF, O. A. **Mobile phones: under-utilized pedagogical devices.** Life Science Journal. 2013, p. 3128-3131, 10(4). Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Pir_Sarhandi2/publication/259458618_Mobile_Phones_Under-utilized_Pedagogical_Devices/links/0deec52bc0f4fa30c5000000/Mobile-Phones-Under-utilized-Pedagogical-Devices.pdf Acesso em: 12 de abril, 2018.

BUZATO, M. Letramentos digitais e formação de professores. São Paulo: Portal Educarede, 2006. Disponível em: http://www.unilago.com.br/arquivosdst/24983MarceloBuzato%20-%20letramento%20digital%20e%20formacao%20de%20profs%20@.pdf Acesso em 29 maio 2018.

BRAGA, J. F. English language teaching on the wings of mobility: a study on the affordances of mobile learning in classroom practice. In: OLIVEIRA, A. L. A. M.; BRAGA, J. C. F. (Org.). **Inspiring Insights from an English Teaching Scene.** Belo Horizonte: CEI-Curso de Especialização em Ensino de Inglês, 2017. p. 149-171. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/cei/ Acesso em: 12 de março, 2018.

BRAGA, J. F.; GOMES, R.; MARTINS, A. C. **Aprendizagem móvel no contexto de formação continuada: um estudo sobre *affordances* emergentes de interações de professores de inglês via *WhatsApp*.** Polifonia, Cuiabá-MT, v.24, n.35/1, p. 50-72, jan.jun. 2017.

BRAGA, J. F.; GOMES, R. C.; RACILAN, M. **Reflexões sobre ensino e aprendizagem de línguas na formação de professores via dispositivos móveis.** Hipertextus Revista Digital. vol 16, 2017.

COSCARELLI, C.V. **Leitura, letramento e escola: questões para o ensino e cidadania no século XXI.** Professor Titular (Tese) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG. 2016.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A.E. (Org.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

Dias, R. (2012). **WebQuests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada.* 12(4), 861-881. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbla/v12n4/aop1212.pdf Acesso em: 27 maio de 2018.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista Belo Horizonte.** v. 26, n.03, p.335-352, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a17.pdf Acesso em: 29 maio de 2018.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K.. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) **A formação de professores de línguas: Novos Olhares** - Volume 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, Dánie Marcelo de; MACIEL. Ruberval Franco (Orgs.) **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 44. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p.21-34.

PEGRUM, M. The mobile landscape. In: **Mobile learning: new language learning and teaching environments**. London: Palgrave Macmillan, 2014. p. 1 – 23.

PEGRUM, M.; OAKLEY, G.; FAULKNER, R. S**chools going mobile: a study of the adoption of mobile handhel tecnologies in western Australian independente school.** Australasian Journal of Educational Technology, 2013.

NICHOLAS, H.; NG, W. Mobile Seamless Learning and Its Pedagogy. In: WONG, L. H.; MILRAD, M.; SPECHT, M. (Eds). **Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity**. London: Springer, 2015. pp. 261-280. (Cap. 13)

NOVAIS, A. E. C.; RIBEIRO, A. E. (orgs) **Letramento digital em 15 cliques.** Belo Horizonte: RHJ, 2012.

ROYLE, K.; STAGER, S. TRAXLER, J. **Teacher development with mobiles: comparative critical factors.** *Prospects*, v. 44, n. 1, p. 29-42, 2014.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação.** São Paulo: Paulus, 2013.

SOUZA, V. V. S. Letramento digital e formação de professores. In: **Língua Escrita** - Ceale (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita)- Faculdade de Educação - n.1 (2007). Belo Horizonte: FaE/UFMG, n.2, dezembro 2007. Disponível em: http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/revista%20lingua%20escrita/LinguaEscrita_2.pdf Acesso em: 03 março de 2018.

SOUZA, W. M.; OLIVEIRA, W. A. **Cibercultura e tecnologias móveis: algumas contribuições para a docência.** II Congresso de inovação e metodologias de ensino. 2016.

Literatura Africana como Ferramenta de Aprendizagem

Gabriel Pereira Vieira - UFOP

Resumo: este texto tem por escopo explanar a conveniência/necessidade de se transmitir aos alunos do ensino fundamental o estudo de culturas africanas. Para além da obrigação legal, busca-se analisar como o ensino de literatura africana pode ser uma ferramenta extremamente eficaz para o desenvolvimento do tema. Além de ter embutida em seu cerne muitos dos valores e tradições dos países de África, a poesia africana lusófona pode, se devidamente apresentada, captar a atenção de crianças e adolescentes de maneira ainda mais incisiva. O tema proposto é atual e relevante, visto que se percebe um crescente resgate de culturas africanas, resgate este que possui, entre outros, o objetivo de compreendermos a nossa própria identidade. O estudo, a valorização e a preservação das raízes de nossa cultura são fundamentais, ainda mais em um país como o Brasil onde, durante anos, ignorou-se a riqueza do povo africano e se importou europeísmos artificiais e inócuos. O respaldo jurídico da Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003, que modificou a Lei 9.394/96, não é suficiente para que seja efetivado o ensino, motivo pelo qual métodos alternativos e mais atraentes - porém igualmente legítimos - são imprescindíveis.

Palavras-chave: literatura africana; lei 10.639/03; história de África.

Simpósio vinculado: Educação.

1. INTRODUÇÃO

Ensinar um povo sobre suas origens é ensinar sobre sua própria identidade. Na busca por esta - imprescindível para entender as atuais construções sociais e concepções morais/estéticas -, é inevitável nos depararmos com determinados conteúdos. A História e a Arte são pilares incontornáveis na investigação da evolução histórica de nossa sociedade - investigação que tem por escopo último a efetiva mudança/melhoria da realidade. Portanto, desde logo, retira-se do plano puramente teórico e abstrato e trazemos para o mundo concreto e palpável a necessidade do ensino de cultura africana.

Entender a riqueza dos costumes, tradições e manifestações artísticas de uma sociedade ajuda a romper com estereótipos secularmente consolidados por anos de cultura escravocrata - cultura esta que prevalece, ainda hoje, na evidente desigualdade social, na irregular distribuição de riqueza, nos arranjos profissionais institucionais, no acesso nada isonômico à educação de qualidade e nos mais variados abusos do Estado (abusos físicos, através da polícia; e morais/sociais, através de seus órgãos burocráticos).

Reconhecer as virtudes de uma cultura (a maior parte delas sufocadas e camufladas) aproxima pessoas excluídas e marginalizadas de um centro que, em tese, busca-se igualitário e fraterno. Para tanto, diversas ferramentas podem ser utilizadas, dentre as quais coloca-se a História e a Literatura.

2. LITERATURA AFRICANA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM (E NÃO APENAS DE ENSINO)

2.1. SOBRE A LEI 10.639/03

No dia 09 de janeiro de 2003, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva promulgou a lei 10.639 que tinha por conteúdo alterar o dispositivo legal que institui as diretrizes e bases da educação nacional. Assim, a lei veio modificar uma já existente para incluir, obrigatoriamente, nos currículos do ensino básico, as História e Cultura Afro-Brasileiras. Com efeito imediato, há, até hoje, uma nítida omissão por boa parte das escolas que, por falta de informação, de estrutura ou orientação, ainda não discutem o assunto de maneira ordenada e didática.

Importante frisar que, embora não proíba o lecionamento de outros assuntos, a Lei enumera alguns que não podem deixar de ser estudados:

> Art. 1º, § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no

> Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

Como se percebe, trata-se apenas de diretrizes - que serão concretizadas, na prática, com a efetiva participação do professor, devendo este agir, não como mecânico transmissor de um conteúdo pré-estabelecido, mas como incitador de discussões coerentes, direcionando o estudo e oferecendo as ferramentas necessárias para que o aluno desenvolva uma consciência crítica fértil e independente. No segundo parágrafo, a Lei determina que, apesar de esparso em todas as disciplinas, o conteúdo deve ser abordado de maneira especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras. Por fim, insere no calendário escolar o dia da Consciência Negra (20 de novembro).

2.2. SOBRE A LITERATURA NEGRA

Como visto, o texto legal não limita o método de ensino a ser aplicado; apenas apresenta algumas diretrizes, citando disciplinas estratégicas e o conteúdo a ser abordado - de forma genérica. Contudo, não se trata de uma lacuna ou de uma inocente omissão legal. A Lei não possui por escopo estabelecer como um ensino deve ser feito - para tanto existe a figura do professor e das instituições de ensino. Ainda que a formação epistêmica seja precária, em tese, os educadores possuem um contato mais aprofundado com conceitos e princípios pedagógicos do que o legislador. Portanto, a ausência, na lei, de um destrinchamento de como deve ser transmitido o ensino é um reconhecimento sensato de que não pertence à esfera jurídica o monopólio de tais decisões.

Surge, então, uma pergunta especialmente relevante para os professores de Literatura: quais livros/autores estudar? Alguns critérios podem ser estipulados. Para Duarte (2008), são cinco os fatores que, conjuntamente, definem determinada obra como literatura afro-brasileira na sua completude. São eles: “temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público” (Duarte, p.21). A partir deles, fica fácil entender por que um autor como Castro Alves não se encaixaria na proposta da Lei 10.639/03. O poeta baiano ainda enxerga a questão racial do lado externo, com uma perspectiva distante, ainda que empática, não traduzindo a complexidade das tradições africanas e as pretensões dos escravizados. Em contrapartida, escritores como Lima Barreto, normalmente estudado pelo viés puramente estilístico, podem começar a ser abordados sob outra perspectiva - a da tradição afro-brasileira -, pois, nas palavras de Schwarz (2010, p.29 apud MARTIN e BUENO, p. 38):

> O autor constrói, assim, uma literatura que se pretende negra, suburbana e pobre. Numa época em que mais se exaltava a abolição do que se lembrava do passado escravocrata, num contexto em que o próprio Hino da República, feito apenas dois anos após a libertação dos escravos, dizia "nós nem cremos que escravos outrora tenha havido em tão nobre país", Lima Barreta fazia questão de trazer o tema para o presente.

Portanto, podemos acrescentar, como critério, a intenção do escritor ao redigir seus textos, a intenção de torná-la pertencente à linha afro-brasileira. Vale observar que, naturalmente, um ou outro fator pode aparecer de maneira mais destacada - o que não torna, em absoluto, menos legítima a obra em relação à tradição afro-brasileira. Machado de Assis, por exemplo, reiteradamente "acusado" de produzir uma "literatura branca", possui dentro de sua obra textos jornalísticos, crônicas e contos (destacadamente "Pai contra mãe", de *Relíquias da Casa Velha*) que abordam o tema com tal profundidade que seria negligente destituí-lo de sua cor e excluí-lo do rol de autores brasileiros de origem africana.

Três autores, cronologicamente separados, merecem ainda destaque, pois reforçam a coerência dos critérios adotados por Duarte. São eles: Luiz Gama, Carolina de Jesus e Solano Trindade.

Luiz Gonzaga Pinto da Gama, Patrono da Abolição da Escravidão do Brasil, nasceu em 1830 na cidade de Salvador, falecendo em São Paulo no ano de 1882. Além de poeta, foi jurista e funcionário público. Exercendo as atividades jurídicas como rábula (nome dado a quem exercia advocacia sem o diploma), conseguiu a libertação de centenas de escravizados. Em 2015, a Ordem dos Advogados do Brasil lhe concedeu o título honorário póstumo de advogado.

A biografia de Gama, por si só, merece destaque no estudo da História Afro-brasileira. Além do importante papel de abolicionista, vivenciou muitas das mazelas às quais os negros do período escravagista eram submetidos. Nascido liberto, filho de Luísa Mahin (importante nome de levantes de escravizados na Bahia do século XIX), foi escravizado e vendido por seu pai (a quem omite o nome)[1] por conta de dívidas de jogo. Após alfabetizar-se autodidaticamente, conquistou a própria liberdade de maneira perspicaz; como ele mesmo relata: " sabendo eu ler e contar alguma coisa, e tendo obtido ardilosa e secretamente provas inconcussas de minha liberdade, retirei-

1 Na famosa correspondência a Lúcio de Mendonça, sobre seu pai, o próprio Gama diz: "Meu pai, não ouso afirmar que fosse branco, porque tais afirmativas, neste país, constituem grave perigo perante a verdade, no que concerne à melindrosa presunção das cores humanas: era fidalgo e pertencia a uma das principais famílias da Bahia de origem portuguesa. Devo poupar à sua infeliz memória uma injúria dolorosa, e o faço ocultando o seu nome" (GAMA apud FERREIRA, p.309)

me, fugindo, da casa do alferes António Pereira Cardoso" (Ferreira, pág. 306). Em sua vida pública, foi respeitado e elogiado pela postura ativa e inteligente na abordagem de questões raciais e abolicionistas.

Luiz Gama foi um dos primeiros a se valer um eu-lírico negro, forte, que, longe de se martirizar, questionava a superioridade de raças e a pretensa "pureza racial" das altas classes brasileiras. Extremamente satírico, seu livro *Primeiras trovas burlescas* (1859) aborda temas como mestiçagem, abolição da escravidão, exaltando tanto poetas clássicos, como Camões, quanto musas negras, fugindo, assim, à tradição clássica da beleza greco-romana de outros poetas românticos. Dotado de ritmo e vocabulário peculiar, os poemas inauguraram uma nova poesia brasileira. Como é o caso do, talvez mais conhecido, "Quem sou eu? ", no qual, ao aludir à sua condição de bode (termo pejorativo utilizado para designar o mestiço), nivela todos os seres humanos, independentemente da raça, à mesma condição:

Se negro sou, ou sou bode
Pouco importa. O que isto pode?
Bodes há de toda a casta,
Pois que a espécie é muito vasta…
(...)
Bodes ricos, bodes pobres,
Bodes sábios, importantes,
E também alguns tratantes...
Aqui, nesta boa terra,
Marram todos, tudo berra;
Nobres Condes e Duquesas,
Ricas Damas e Marquesas
Deputados, senadores
(...)
Haja paz, haja alegria,
Folgue e brinque a bodaria;
Cesse pois a matinada,
Porque tudo é *bodarrada*! –[2]

Carolina de Jesus, mineira de Sacramento, nasceu em 1914 e faleceu em 1977. Sua estreia literária foi cercada de interesse pela classe universitária e intelectual brasileira dos anos 1960 devido à sua ocupação, escolaridade e residência: era catadora de papel, com menos de dois anos de educação formal, e viva na favela do Canindé - ce-

2 https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/_documents/0006-00867.html > Acesso em 20 de junho de 2018.

nário em que se passa seu principal livro, *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), que retrata sua vivência na comunidade durante os anos 1955 e 1960.

Não restrito ao interesse sociológico que circundou sua estreia, *Quarto de despejo* possui qualidades estilísticas e estéticas peculiares. Aborda temas como pobreza, fome, miséria, política e racismo de maneira subjetiva e emotiva, mas, ao mesmo tempo, coerente, detalhista e minuciosa. Observadora aguda da realidade, Carolina de Jesus constrói uma narrativa que, longe de se prejudicar dos erros gramaticais e ortográficos, vale-se destes como força motriz impulsionadora do estilo.

A autora mineira, negra, traz um relato sobre os negros, do ponto de vista negro, utilizando uma linguagem contundentemente espontânea. Preenchendo todos os fatores elencados por Duarte, foi um fenômeno editorial dos anos 60, mas entrou em um ostracismo racista obliterador que a afastou, tanto da academia, quanto do público em geral.

De *Quarto de despejo* vale a pena transcrever algumas passagens que aqui nos interessa pelo caráter social e questionador que carrega, além de exaltador e valorizador da cor negra. No trecho do dia 13 de maio, Carolina diz, numa falsa ingenuidade, carregada de ironia e observação:

> Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da Abolição… Nas prisões os negros eram bodes espiatorios. Mas agora os brancos são mais cultos. E não nos trata com despreso.Que Deus ilumine os brancos para que os pretos sejam feliz. (JESUS, pág. 27)

Bastante avançada em relação à abordagem estética, a autora faz uma inversão de padrões de beleza secularmente estabelecidos:

> Esquecendo eles que eu adoro a minha pele negra, e o meu cabelo rustico. Eu até acho o cabelo do negro mais iducado do que o cabelo de branco. Porque o cabelo de preto onde põe, fica. É obediente. E o cabelo de branco, é só dar um movimento na cabeça ele já sai do lugar. É indisciplinado. Se é que existe reincarnações, eu quero voltar sempre preta (Jesus, pág. 58).

O último autor utilizado a título de exemplo do que consideramos literatura afro-brasileira a ser estudada no âmbito da Lei 10.639/03 é Solano Trindade. Voz inconfundível da poesia negra brasileira, foi, além de poeta, dramaturgo, ator, pintor, cineasta, estudioso da cultura e jornalista. Nasceu em 1908 na cidade do Recife, vindo a morar em diversas outras cidades, como Rio de Janeiro e São Paulo, sempre criando ou participando de grupos culturais nas cidades em que passou. Ajudou a fundar, entre outros, Frente Negra Pernambucana e o Centro de Cultura Afro-Brasileiro, o TEN (Teatro Experimental Negro), e o Teatro Experimental Brasileiro.

Valendo-se de recursos orais, linguagem simples e de um vocabulário folclórico extenso, Solano Trindade constrói uma poesia de máxima comunicação, mais preocupada com questões centrais da negritude e com a valorização de tradições ancestrais do que com recursos estéticos estéreis e efêmeros. A erudição em seus poemas transcorre naturalmente ao lado de assuntos corriqueiros e preocupações sociais. Buscou - e conseguiu - ser um "poeta do povo". Seu poema "Tem gente com fome", adaptado por João Ricardo e cantado por Ney Matogrosso, possui recursos linguísticos que, não obstante a elegância e a complexidade que injetam ao poema, nada afastam-no do grande público:

> Trem sujo da Leopoldina
> correndo correndo
> parece dizer
> tem gente com fome
> tem gente com fome
> tem gente com fome
> (TRINDADE, 2008, p. 44)

A anáfora "tem gente com fome", ao mesmo tempo em que serve de denúncia (reforçada pela repetição), mimetiza o barulho do trem e dá ritmo ao poema. O trem, em seu papel de delator de mazelas sociais, no fim, tem sua voz sufocada - como a de muitos a quem a desigualdade atinge de maneira trágica e irreversível:

> Mas o freio de ar
> todo autoritário
> manda o trem calar
> Psiuuuuuuuuuuu
> (TRINDADE, 2008, p. 44)

Em outros poemas, a questão racial, para além da puramente social, é ainda mais nítida. Em "Sou negro", por exemplo, as raízes africanas são resgatadas em meio a palavras de idiomas africanos, exaltando as tradições dos ascendentes formadores da identidade pessoal do poeta, ao mesmo tempo que reflete uma construção identitária nacional, desmitificando a ideia do negro escravizado como submisso e resignado:

> meus avós foram queimados
> pelo sol da África
> minh'alma recebeu o batismo dos tambores atabaques, gonguês e [agogôs
> (...)
> Depois meu avô brigou como um danado nas terras de Zumbi
> Era valente como quê

Na capoeira ou na faca
escreveu não leu
o pau comeu
Não foi um pai João
humilde e manso
(...)
Na minh'alma ficou
o samba
o batuque
o bamboleio
e o desejo de libertação...
(TRINDADE, 1981, p. 32)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível a imprescindibilidade do ensino de literatura afro-brasileira nas salas de aula do ensino básico brasileiro. Por dois motivos: primeiramente por uma imposição legal; segundo, pela importância que possui na compreensão de aspectos fundamentais da nossa identidade e personalidade. Nas palavras de Martin e Bueno:

> De igual modo, não se pode desprezar o fato de que as literaturas africanas e afro-brasileira são de inestimável valor para o entendimento de nossas bases sociais e culturais. Por esse motivo, para além da obrigatória observação de preceitos legais que preveem a abordagem dessas literaturas durante a escolarização, é necessário atentar para as dimensões éticas e estéticas de tais textos, motivos mais do que suficientes para que façam parte do cotidiano da educação brasileira (MARTIN e BUENO, p. 42).

A construção de um cânone é um processo gradativo que, apesar de contar com a participação ativa do meio acadêmico, não pode artificialmente ser instituída sem que determinados fatores históricos, sociais e culturais incidam de maneira não totalmente previsível. Com isso, quero dizer que, ainda que tenhamos aqui exposto alguns exemplos daquilo que convencionou-se chamar de "literatura afro-brasileira", não há como prever se tais autores de fato se firmarão como percursos obrigatórios do estudo desta matéria. Apenas ilustramos como os fatores elencados por Duarte "temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público" (Duarte, p.21) podem ser aplicados na prática no momento em que o professor escolhe quais livros abordar na sala de aula. Termino citando novamente Martin e Bueno pela riqueza que traz a esta discussão específica:

> Note-se que é justamente a pretensão do escritor de fazer uma literatura negra que faculta sua inserção num campo específico, o da chamada literatura afro -brasileira. A constituição desse repertório literário singular, marcado

> pela afirmação étnico-racial, tem como um de seus principais objetivos a reformulação da tradição literária brasileira, no sentido de torná-la mais plural e representativa. Assim, é na contramão da brancura ideológica e estética que pautou a consolidação de nosso cânone literário que se inscrevem os textos literários em que se observam posicionamentos discursivos contrários à escravidão e às suas perniciosas heranças. (MARTIN e BUENO, p.39)

REFERÊNCIAS

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira: um conceito em construção**. In: Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 31. Brasília, jan.-jun. de 2008, p. 11-23. Disponível em: http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/2017/1590.

FERREIRA, Lígia Fonseca. **Luiz Gama por Luiz Gama: carta a Lúcio de Mendonça**. In: Teresa, revista de Literatura Brasileira [8 19]; São Paulo, p. 300-321, 2008.

GAMA, Luiz. **Primeiras trovas burlescas.** Disponível em < https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/_documents/0006-00867.html > Acesso em 20 de junho de 2018.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 7 ed. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

MARTIN, V. L. R.; BUENO, A. G. **Por uma memória da África e dos afrodescendentes: aspectos teóricos e legais para o ensino de literaturas africanas e afro-brasileira**. Linha D'Água (Online), São Paulo, v. 29, n. 1, p. 29-43, jun. 2016.

TRINDADE, Solano. **Cantares ao meu povo.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

TRINDADE, Solano. **Poemas Antológicos de Solano Trindade.** Seleção e introdução de Zenir Campos Reis. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2008. 168 p.

Texto Dramático e Sala de Aula: Uma Leitura de ‘Amores Surdos’, de Grace Passô

Mariana de Oliveira Arantes - UFMG

Resumo: Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) propõem que as práticas de leitura e escrita em sala de aula com alunos do Ensino Fundamental II sejam trabalhadas a partir da diversidade de gêneros textuais. Desse modo, o uso diversificado de textos colabora com a prática de interpretação textual, ou seja, é necessário que as aulas de Língua Portuguesa propiciem contatos com gêneros textuais, para além dos comumente utilizados, a fim de garantir aos alunos conhecimento, ampliação de ideias e imaginação. Assim, o presente artigo visa propor uma leitura e análise do gênero literário dramático em sala de aula, tendo em vista ser um gênero relegado à margem, pouco considerado para as práticas de leitura, interpretação e produção textual. Portanto, em defesa do ensino escolar a partir do texto dramático, e assim, do seu alcance reflexivo e humanizador, esse trabalho pretende desmistificar o paralelo leitura/encenação e orientar o percurso de leitura do texto dramático em sala de aula para alcance interpretativo e reflexivo da obra dramática e, consequentemente, sobre a sociedade em que está inserida. Como exemplo e parâmetro de análise, utilizaremos a obra dramática contemporânea *Amores surdos*, de Grace Passô.

Palavras-chave: Sala de aula; texto dramático; didascálias.

Simpósio: Educação.

INTRODUÇÃO

Quando pensamos em gêneros textuais a serem trabalhados em sala de aula, comumente retomamos modelos catalogados, modelos já de rápida inferência pelos alunos como o conto, a crônica, a charge. Nesse trabalho, a intenção não é advertir quanto ao uso desses textos, no caso, propõe-se aqui uma reflexão a fim de, enquanto professores, nos atentarmos a outros gêneros textuais presentes no contexto sócio-histórico, e podemos incluir, político.

Ao propormos uma reflexão sobre o gênero dramático em sala de aula, retomamos a tríade aristotélica, pois o drama é um dos elementos analisados juntamente com o lírico e o épico na *Poética*, de Aristóteles. Necessário ainda relembrarmos a consideração dada pelo autor a esse gênero, segundo o filósofo, a razão do nome drama é por representar as pessoas fazendo e agindo, "representa-las em ação" (1981, p. 21).

> Está na fábula a imitação da ação. Chamo fábula a reunião das ações; caráter, aquilo segundo o quê dizemos terem tais ou tais qualidades as figuras em ação; ideias, os termos que empregam para argumentar ou para manifestar o que pensam. (...) pois todo drama envolve igualmente espetáculo, caráter, fábula, falas, canto e ideias. (...) O espetáculo, embora fascinante, é o menos artístico e mais alheio à poética; dum lado, o efeito da tragédia subsiste ainda sem representação nem atores; doutro, na encenação, tem mais importância a arte do contrarregra do que a dos poetas. (ARISTÓTELES, 1981, p. 25-26).

O drama, por vezes, está posto nos livros didáticos e está presente nas ementas escolares, até mesmo devido à orientação descrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1998, p. 71) como observamos, "em coerência com o princípio didático que prevê a organização das situações de aprendizagem a partir da diversidade textual, estão especificados gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral e com a linguagem escrita.". Isso em vista, a diversidade textual é postulada para os dois ciclos do Ensino Fundamental, sendo divididos em 'gêneros adequados para o trabalho oral' e 'gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita'; o drama, o texto teatral, está postulado no segundo âmbito,

> • receitas, instruções de uso, listas; • textos impressos em embalagens, rótulos, calendários; • cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.); • quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis; etc.(...)• contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas; • textos teatrais; relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.). (PCN, 1998, p. 72).

Sendo assim, com base na orientação dos PCNs, cabe a nós enquanto professores sempre reavaliarmos a verdadeira complexidade e função social exigida nos textos trabalhados em sala de aula, a fim de aprimorarmos a capacidade leitora e crítica de nossos alunos, pois, ao final do segundo ciclo do Ensino Fundamental, o aluno deve ser capaz, no que diz respeito à prática de leitura, de conduzir a compreensão do texto de forma mais autônoma. Patamar de autonomia a ser alcançado, de acordo com os PCNs (1998), a partir das especificidades cognitivas e da complexidade apresentadas nos textos ensinados, tal como exposto nos parâmetros,

> • compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação; • ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los; (PCN, 1998, p. 79).

Agora, a efetiva prática do texto dramático em sala de aula fica, por vezes, defasada devido a algumas insistências ora ao atrelar o texto dramático, única e exclusivamente, à encenação, e assim, o gênero como um todo é ignorado, pois não há preparo ou interesse para tal seja do professor, seja do aluno; ora ao pontuar apenas nomes de dramaturgos inseridos no cânone brasileiro, com poucas aberturas para ensinar outras dramaturgias. Como indicador dessa defasagem, consideramos a pesquisa de Fabiano Grazioli[1] a qual aponta a mínima preocupação com o gênero dramático pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), o qual no ano de 2013, entre 360 obras selecionadas para os anos finais do Ensino Fundamental e Médio, apenas quatro eram obras do gênero dramático.

UMA LEITURA DO TEXTO DRAMÁTICO

Repensar a importância do drama em seu caráter estrutural e conteudístico é romper a barreira do receio sobre como trabalhá-lo em sala de aula e alcançar o campo do gênero drama como literatura. Agora, antes de nos enveredarmos para a concepção literária do gênero, cabe retomarmos uma definição postulada por Patrice Pavis, a qual destaca o hibridismo inerente ao mesmo, "O dramático é um princípio de construção do texto dramático e da representação teatral que dá conta da tensão das cenas e dos epi-

1 GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. **O texto dramático:** por uma teoria que estimule a leitura. Rio de Janeiro: Cadernos de Letras da UFF, 09 jul. 2016.

sódios da fábula rumo a um desenlace, e que sugere que o espectador é cativado pela ação." (PAVIS, 1999, p. 110).

Considerarmos o caráter híbrido do gênero dramático, ou seja, a relação primeira entre texto/espetáculo, já é suficiente para inúmeras apreciações, porém, o recorte no texto teatral enquanto obra literária é fundamental para estabelecermos uma leitura e interpretação atentas de cada nuance e significado do texto dramático. Patrice Pavis, em sua definição sobre dramaturgia, esclarece a importância dos elementos constituintes do gênero dramático.

> A dramaturgia (...) procura estabelecer os princípios de construção da obra, seja indutivamente a partir de exemplos concretos, seja dedutivamente a partir de um sistema de princípios abstratos. Esta noção pressupõe um conjunto de regras especificamente teatrais cujo conhecimento é indispensável para escrever uma peça e analisá-la corretamente (PAVIS, 1999, p. 113).

Pavis, posteriormente, acarreta aos princípios de construção o conjunto de escolhas estéticas e ideológicas pontuadas pelo dramaturgo da obra, ou seja, compreendemos o texto teatral como a confabulação de inúmeros elementos a fim de retratar ações. Cada um desses elementos, sejam os princípios abstratos, sejam os princípios concretos como, nomes das personagens, diálogos, didascálias, são contribuintes na constituição de sentido, na constituição ideológica do texto.

De modo amplo, os elementos anteriormente pontuados do gênero dramático são organizados com o objetivo de comunicar, assim como os demais gêneros discursivos. Contudo, enquanto arte, a polissemia de cada signo utilizado na obra dramática garante o seu caráter abundante, e por isso intensificador, de interpretação como abordado pela teórica Anne Ubersfeld.

> A intenção de comunicar não pode restringir-se à intenção de comunicar uma ciência ou um dado conhecimento, claro e definido. A arte distingue em geral a intenção de comunicar e a vontade de dizer algo preciso (...) É assim com o teatro e com outras formas de arte: a riqueza de signos, a extensão e a complexidade dos sistemas que formam, vão infinitamente além da intenção primeira de comunicar. Se há perda de informação no que respeita do projeto inicial, há também ganhos imprevistos. (UBERSFELD, 1998, p. 18).

Os ganhos imprevistos destacados por Ubersfeld dizem respeito à recepção do texto teatral, dizem respeito ao modo como os elementos do gênero dramático tornam-se comunicáveis e significativos para os leitores, pois nesse âmbito está uma das relevâncias do gênero. Como destacado mais adiante na obra de Ubersfeld, não devemos reduzir a função teatral à comunicação, ou seja, apenas uma audição passiva, mas como indicação de prática social, e isso ocorre ao atribuirmos significado ao texto.

Nesse mesmo raciocínio, Massaud Moises (1977) elabora uma defesa da análise do texto teatral, separado de sua representação cênica. Uma defesa para além da audição passiva do texto teatral, pois esse exige do leitor recorrer a sua imaginação, segundo o autor, mais do que os demais gêneros discursivos.

> Decerto, uma narrativa qualquer implica que o leitor ponha em funcionamento seus dotes de fantasia, mas os vários auxiliares de que lança mão o ficcionista (como a dissertação, a narração e a descrição) lhe simplificam a tarefa. O leitor de teatro, falho de tais expedientes, vê-se obrigado a movimentar todas as turbinas de sua imaginação, sob pena de permanecer impermeável ao texto. (MOISES, 1977, p. 203).

A partir do efetivo uso e importância da imaginação para permear o texto dramático, Massaud Moises defende que a qualidade da peça não reside em sua representabilidade. A qualidade da obra dramática ocorre no encadear estético e ético os quais devem percorrer todos os elementos da obra, como totalidade, colaborando em sua coerência textual e ideológica; esses elementos são denominados atos, cenas e quadros. Porém, de acordo com Moises, os componentes fundamentais da obra teatral consistem em ação, cenário e diálogo, quando levada ao palco, agora, sujeita à leitura, os elementos primordiais são o enredo e as personagens (MOISES, 1977).

Ainda de acordo com Moises, enredo e personagens encaminham ao pensamento, à 'mensagem' do texto dramático. Sendo esse conceito fundamental, principalmente, na dramaturgia contemporânea, quando designamos essa arte como propensa a estabelecer diálogo imediato com sua audiência, nesse caso, leitora. Pois, não podemos desconsiderar o texto teatral enquanto vozes, ou seja, desconsiderar nossa capacidade em atrelar essas vozes a corpos, e ler os discursos daí resultantes de acordo com o seu contexto histórico e social.

Ainda como indicado por Moises, devemos enfatizar a peça de teatro como forma de conhecimento, pois a leitura de uma peça teatral supõe distração e ainda ensina uma nova forma de perceber nós mesmos e também o mundo que nos circunda. Isso ocorre a partir da forma como o autor irá, em seu texto dramático, conceber o seu mundo e os seus homens, seus personagens, assim, "O impacto do teatro, por ser direto, ainda quando lido, promove o nosso autoconhecimento e o conhecimento da conjuntura que nos rodeia." (MOISES, 1977, p. 218).

O pensamento do texto dramático comunica ao leitor/espectador frontalmente, sendo assim, analisar o pensamento é compreender o outro, é desvendar a concepção de mundo do dramaturgo a partir do exposto na obra dramática. Para tal alcance, o ensino da leitura de texto teatral deve ter ênfase nas ações e nas personagens, ou seja, a

ênfase deve estar principalmente na leitura dos diálogos e na leitura das rubricas. Assim, utilizamos nesse trabalho, a análise das rubricas, ou didascálias, devido a sua potência em aliar a ficção e a materialidade cênica, fato que possibilita ao leitor, e aqui retomamos Massaud Moises, utilizar seus dotes de fantasia, pois,

> A rubrica projeta no plano literário, uma certa materialidade cênica. É um território privilegiado de convívio entre duas dimensões do fenômeno teatral em princípio incomunicáveis: a cena imaginária, virtual, projetada pelo autor, e a cena concreta, matéria tridimensional que ocupará espaço físico. (RAMOS, 2001, p. 9).

Ao considerarmos as rubricas como uma das categorias propensas a trazer para superfície da obra teatral o pensamento, a ideologia, podemos utilizá-las na leitura do texto teatral em sala de aula a fim de guiar a interpretação e compreensão do texto. Pois, tal como ponderado por Luiz Fernando Ramos, em seu artigo "A rubrica como literatura da teatralidade: modelos textuais e poéticas da cena", as rubricas transportam a ficção e a materialidade do texto teatral, e ainda estabelecem enriquecedora relação com os diálogos, assim, torna a peça mais convincente e impactante.

Logo, a rubrica nos remete a visão de cena montada, porém, em muitos textos dramáticos, e principalmente na produção contemporânea, o enredo da peça também se atualiza nesse elemento, ou seja, atualiza sua ficcionalidade. A cada leitura, novas e possíveis encenações virtuais (RAMOS, 2001) são construídas, leituras subjetivas e pertinentes para cada leitor "que se permita o devaneio de encenar um espetáculo com a própria imaginação (...). Cada leitura corresponderá a um espetáculo diferente e, mais crucial, pressuporá sempre um relato numa forma literária e já distanciada do espetáculo em si." (RAMOS, 2001, p. 12).

ANÁLISE – *AMORES SURDOS*

Necessário aqui salientarmos, a análise empreendida não visa desmerecer o estudo e percurso inerente quando trabalhamos em sala de aula com os gêneros textuais, no caso, especificamente, o literário. Ou seja, sabemos da importância em aliar a leitura integral do texto com objetivos escolares que visam a formação do aluno para além da fruição advinda na leitura e interpretação do texto.

Logo, reconhecemos a necessidade, tal como elaborado por Rildo Cosson (2014), em despertar a motivação dos alunos para leitura da obra; a introdução ao gênero literário, no caso, seus elementos, como deve/pode ser lido, como também a apresentação da própria obra literária a ser trabalhada em classe; o momento destinado à leitura sen-

do essa individual, e quando for coletiva, organizada a fim de auxiliar na compreensão e futura interpretação, mas sempre ponderando a leitura integral do texto por parte dos alunos; além do momento de interpretação no qual consiste, de modo sumário, em produção escrita, de registro, sobre a obra literária lida, discutida, avaliada em sala de aula.

Contudo, a análise aqui proposta objetiva apresentar uma possibilidade de leitura da obra de Grace Passô em sala de aula, uma leitura das rubricas enquanto elemento promissor de análise. Sendo assim, quando nos deparamos com o texto dramático *Amores Surdos*, de Grace Passô (2012), a leitura atenta das didascálias em muito contribui para depreendermos o pensamento proposto pela autora, como também deflagra, juntamente com os diálogos, a interpretação para as ações e as personagens da obra. Porém, nesse trabalho iremos nos deter nas didascálias, propulsora da imaginação e do enredo.

Primeiramente, ao iniciarmos o estudo do texto de Grace Passô em sala de aula, a primeira leitura deve enfatizar os caráteres visíveis, ou seja, devemos conceituar sua estrutura, como por exemplo, as divisões em partes e os títulos atribuídos em cada uma delas. Posteriormente, é possível empreendermos a leitura pelas partes da obra, o destaque pormenorizado a partir das rubricas possibilita ao aluno analisar e compreender o enredo e as personagens, e, como resultado, obter o pensamento geral do texto dramático.

Assim, ao nos defrontarmos com o título da peça teatral e, posteriormente, com as indicações das personagens, "a família: a mãe; Gentil, o pai; os filhos: Joaquim, Samuel, Júnior, Graziele e Pequeno, o caçula da família." (PASSÔ, 2012, p. 13), enquanto leitores e a partir do nosso conhecimento de mundo, certas inferências são feitas e outras podem ser suscitadas tais como, por que ao falarmos de família também falamos de amores surdos? Ou, em quais diferentes âmbitos sociais nos posicionamos enquanto surdos frente ao Outro? Essas questões, dentre outras, podem guiar a leitura até nos depararmos com a primeira rubrica da parte I do texto, "A família lê uma carta, remetida pela família vizinha. A carta passa de mão em mão e todos sentem dificuldades no entendimento de suas palavras." (PASSÔ, 2012, p. 17).

Mesmo que o trecho inicial apresente ênfase na materialidade da cena, podemos depreender relações entre duas famílias, tal convívio, porém, ocorre de forma distanciada entre elas, por meio de carta. É possível ainda localizarmos união entre a família destinatária da carta, pois, essa é passada de mão em mão, e exatamente todos sentem dificuldades na compreensão das palavras nela escritas. Agora, o motivo da não compreensão está no texto da carta, pois a família remetente se utiliza de vocabulário mais rebuscado, essa distinção cultural entre as duas famílias será acentuada no decorrer da peça.

Como já pontuado, as rubricas auxiliam na interpretação das personagens, e isso está demarcado na obra de Passô ao acentuar os comportamentos de Joaquim, Graziele e Samuel e de justificá-los com descrições no nível psíquico,

> Mãe, Samuel e Pequeno observam Joaquim, o filho mais velho que sempre acorda de manhã pensando se fez ou disse algo errado pela noite. Joaquim não é um homem medroso. Só está um pouco apático, um pouco sem rumo na vida: Joaquim e sua vida de águas paradas. Sempre ajuda Mãe a retirar as louças da mesa, mas pensa que seu pai poderia fazer isso também, que seu pai é um homem ausente. E, também, sempre quando briga com a Mãe, espia ao lado para ver se ele está por ali, para defendê-lo. (PASSÔ, 2012, p. 20).

Por essa rubrica torna-se possível preencher mais algumas lacunas sobre quem é essa família e como ela se constitui, pois, ao apresentar filhos desajustados, como o filho mais velho, o qual não possui projetos de vida, a ausência paterna, a diferença no trabalho doméstico entre homens e mulheres, e ainda, a necessidade, por parte desse filho, de alguma proteção, é possível inferir certos desgastes nessa relação familiar. Objetivamos assim formular um desenho interpretativo de como as relações dentro dessa família estão se desfazendo, pois o amor e o afeto entre essas personagens são dificilmente ouvidos.

Como na rubrica já delimitada anteriormente, a qual caracteriza a personagem Joaquim, aquela define tal personagem a partir de sua relação com os pais, “sempre quando briga com a mãe, espia ao lado para ver ser ele [pai] está por ali, para defendê-lo.” (2012). Ou seja, na leitura primeira, percebemos a relação familiar, já na leitura pormenorizada das rubricas evidencia-se o conflito principal do drama: uma família desajustada. Pois, mesmo a família apresentada em ambiente comum, unidas corporalmente, é na análise que iremos perceber quão distanciadas psicologicamente as personagens estão e quais razões para tal dentro desse grupo familiar.

A partir dessas questões, podemos salientar com a classe de alunos como o tema família é recorrente em diferentes expressões artísticas, pois, de modo sumário, é o primeiro ambiente social no qual nos constituímos enquanto pessoas. Muito do que aprendemos nesse grupo pode ser falho e muito também pode ser benéfico. Nesse âmbito, certas categorias tal como o cotidiano perpassam por todas as famílias, novamente, sem nos aprofundarmos, é no dia a dia que fomos educados, somos educados e educamos dentro de nossas concepções familiares. No entanto, ao deslocarmos esse pensamento para o texto teatral, a compatibilidade entre o gênero dramático e o tempo cronológico é restrita, e pode assim ser marcada por meio das rubricas, como no seguinte momento. “A ligação cai. Graziele volta a escutar seu headphone. O tempo passa. E com ele os dias comuns.” (PASSÔ, 2012, p. 47).

No curto espaço para instauração de conflito e resolução dele, as rubricas da obra teatral são necessárias a fim de trazerem o pensamento do dramaturgo à tona. Esse elemento textual dá espaço para a poética do texto e sua construção cênica sem que uma impeça por completo a realização da outra. As rubricas da obra *Amores Surdos* (2012) contemplam esses dois polos e permitem ao leitor refletir sobre uma concepção familiar falha, reflexo da falta de comunicação, reflexo da falta de falar e reflexo da falta de ouvir entre os integrantes do grupo familiar retratado.

Na parte VII da obra de Passô (2012), a rubrica final é utilizada como retomada dos conflitos abordados na peça, as distinções sociais entre as famílias vizinhas, e a falta de comunicação e afeto entre os membros da família retratada, até o ponto de toda a sujeira resultante dessa omissão tornar-se visível e incontrolável.

> A família é o que está nos cantos, nas nossas fissuras, como o pó que acumula na esquina do chão, tão difícil de retirar. Ela está entre os dedos, as axilas, entre as pernas, no canto do olho, debaixo da língua, entre os dentes. É um pires. Porque é para o pires, não é? É para o pires que a xícara sempre retorna, em repouso. (PASSÔ, 2012, p. 64).

No mais, o pensamento conclusivo proposto pela dramaturga é a família enquanto base, enquanto referência, ou seja, nos atentarmos para as nossas relações familiares e, se não bem assistidas, o que delas podem resultar. Portanto, após a leitura em sala de aula, os alunos devem ser capazes de colocarem-se ativamente frente ao texto, pois, ao abordarmos o tema família, devemos ter em mente as inúmeras atribuições de significados para o conflito familiar discutido na obra.

Faz-se necessário, nesse momento, ouvir cada significado pontuado pelos alunos a fim de ampliarmos a discussão sobre as falhas ou não das personagens dentro desse ambiente doméstico, e assim, guiar uma reflexão: se as ações das personagens fossem outras, quais resultados seriam diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise de certas rubricas presentes em *Amores Surdos* (2012), de Grace Passô, podemos pensar a aplicabilidade dessa obra no ensino do texto dramático em sala de aula. Nossa escolha, como já dito, parte das didascálias, por ser um dos elementos colaboradores na compreensão do enredo e das personagens.

As rubricas iniciais e finais de *Amores Surdos* utilizam-se do léxico família, sendo assim, cabe inferirmos junto aos alunos perguntas como: que família é essa? Por que famílias vizinhas trocam cartas? Quais as dificuldades apresentadas nessa carta e qual o

motivo da dificuldade em entendê-las? As respostas formuladas devem ser confirmadas ou negadas de acordo com a leitura do texto até a rubrica final, pois esse trecho traz uma definição de família conclusiva para obra. Nesse momento, cabe questionar aos alunos sobre qual a relação da rubrica final com todo o trajeto das personagens, com todas suas ações apresentadas na obra.

Por ser o texto de Grace Passô muito pautado em metáforas é importante estimularmos as leituras nelas imbricadas. Tais com as pontuadas na rubrica final: por que a família é o que está entre os dedos, entre as axilas, entre as pernas? O que significa pontuar a família como o pires? Tais perguntas, entre outras, devem corroborar para que os alunos compreendam o enredo da peça e relacionem esse com as personagens. Ressaltamos ainda a importância desse contínuo de reflexão enredo/personagem abordados na peça.

Tal norteamento visa extrapolar o âmbito texto para pensarmos em conjunto como estão as relações familiares hoje, qual a nossa posição enquanto cidadãos conscientes da necessidade de escuta/fala com atenção e respeito ao outro. Essa reflexão que alcança o âmbito social, o âmbito de vivência para além do texto, é a pulsão da prática social possibilitada pelo gênero dramático, pois não teremos "uma leitura pela leitura" e, sim, a leitura reflexiva e consciente, a leitura ativa frente à obra.

Sendo assim, a leitura da obra dramática como obra literária, já que a qualidade e compreensão não estão inerentes a sua encenação ou representabilidade, como colocado por Massaud Moises, e o caráter contemporâneo de *Amores Surdos* (2012) possibilitam investir nos debates em sala de aula ao articular o conhecimento de mundo dos alunos com o texto dramático. Desse modo, retomamos o início desse artigo, pois a leitura da obra *Amores Surdos* (2012) em sala de aula garante um dos pressupostos assinalados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a escolha dos textos estudados em sala de aula enquanto complexidade, estrutural e conteudística, e sua função social.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES, HORÁCIO, LONGINO. **A poética clássica**. [tradução: Jaime Bruna]. São Paulo: Editora Cultrix: Ed. da Universidade de São Paulo, 1981.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

GRAZIOLI, Fabiano Tadeu. Texto dramático: por uma teoria que estimule a leitura. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, v. 26, n. 52, jul. de 2016. p. 419-439.

MOISES, Massaud. **A análise literária**. 5. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.

PASSÔ, Grace. **Amores Surdos**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2012.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro** [tradução: J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira (direção)]. São Paulo: Perspectiva, 1999.

RAMOS, Luiz Fernando. A rubrica como literatura da teatralidade: modelos textuais e poéticas da cena. **Sala Preta**. São Paulo, SIBI, v. 1, 2001. p. 9-22.

UBERSFELD, Anne. **Para ler o teatro** [tradução: José Simões (coord.)]. São Paulo: Perspectiva, 2010.

LINGUÍSTICA

O Controle Inibitório Humano: entre o Linguístico e o Não-Linguístico

Flávia Alvarenga de Oliveira - Poslin/UFMG
Isabelle Deolinda Pereira de Sousa - Poslin/UFMG

Resumo: De acordo com Bialystok, Craik e Luk (2012), o controle inibitório encontra-se meio a um conjunto de habilidades mentais intimamente relacionadas a recursos cognitivos para a realização de algumas tarefas, como inibição, manutenção atencional e funcionamento da memória de trabalho. O uso constante de dois sistemas linguísticos pode ser benéfico para as FEs, mas acarreta um processamento linguístico com maior custo cognitivo, demonstrando que bilíngues em todas as idades apresentam melhor desempenho de FEs que os monolíngues combinados nessa mesma variável. Entretanto há muitos estudos sobre controle inibitório que não se preocupam diretamente com a questão linguística. O foco destes estudos recai, em grande parte, sobre a capacidade humana de categorização e o papel dessas categorizações em processos cognitivos. Pesquisas desse tipo suportam, ainda assim, propostas de processamento linguístico, como aquela defendida por Glucksberg e Keysar (1990), segundo a qual expressões metafóricas são interpretadas através da criação de novas categorias *ad hoc*. O presente trabalho aborda a discussão de estudos voltados para esse componente das FEs a fim de fomentar questões a respeito do funcionamento da mente humana, seja em processos linguísticos ou não-linguísticos.

Palavras-chave: Funções executivas; controle inibitório; bilinguismo; categorização; metáfora.

Simpósio de Linguística - Eixo 3 Psicolinguística.

1. INTRODUÇÃO

Cada vez mais pesquisas têm voltado a atenção para o aprendizado de uma segunda língua tanto no meio acadêmico (através de esforços nas áreas de Psicolinguística, Linguística Aplicada e Ciências Cognitivas, por exemplo) como no meio comercial/publicitário. Também é cada vez mais recorrente que empresas privadas ou mesmo notícias na Internet se utilizem de promessas de cura de doenças degenerativas, como o Alzheimer, por meio do aprendizado de uma nova língua a fim de garantir seu público ou sua audiência.

Embora seja um assunto muito discutido, ainda se torna viável explicitar o significado dos termos "bilinguismo" e "bilíngue". Segundo Grosjean[1], o primeiro termo refere-se à utilização regular de uma ou mais línguas (ou dialetos), enquanto o segundo concerne aos indivíduos que usam uma ou mais línguas (ou dialetos) em seus cotidianos. Um fato curioso, também ressaltado pelo autor[2], é a crença de que o "verdadeiro" bilíngue seria aquele que é igualmente fluente em suas línguas, entretanto isso não se aplica uma vez que a experiência bilíngue não ocorre de maneira homogênea nos indivíduos. Isso é atestado pelo Princípio da Complementaridade (GROSJEAN; LI, 2013, p. 12), segundo o qual a aquisição e o uso das línguas pelos bilíngues dependem de diferentes propósitos, de diversos domínios da vida (acadêmico, familiar, profissional etc.) e de relações interpessoais variadas, pois "[...] *Different aspects of life require different languages.*"[3].

No que se refere ao meio acadêmico, vários estudos foram conduzidos com o objetivo de compreender a natureza, o desenvolvimento e os mecanismos envolvidos no processo de comunicação de pessoas bilíngues e monolíngues, comparando inclusive a performance desses dois grupos em certas tarefas para entender as vantagens e desvantagens dessas categorias de falantes. Com a estimativa de que metade da população do planeta seja bilíngue (GROSJEAN, 2008, p. 11) e de que existam mais de 7000 línguas vivas no mundo (SIMONS; FENNING, 2018), o aumento dos estudos referentes ao bilinguismo não seria uma mera coincidência nos últimos trinta anos.

2. BILINGUISMO E FUNÇÕES EXECUTIVAS

Em uma conferência proferida na Universidade de Reading, a professora Ellen Bialystok (2015) apresentou como suas pesquisas revelam indícios de que o bilinguismo pode modificar ou aperfeiçoar as funções cognitivas (ou funções executivas) durante a vida útil do indivíduo. Devido à capacidade de neuroplasticidade, o cérebro e

1 GROSJEAN, 2008, p. 10

2 GROSJEAN, *loc. cit.*

3 "[...] Diferentes aspectos da vida requerem frequentemente diferentes línguas." (Tradução nossa).

mente se modificam à medida que fazemos uso de ambos para diferentes finalidades, seja para educação formal, para fins profissionais (como publicitários, médicos ou taxistas que precisam dar soluções para certos problemas, planejarem novos caminhos a percorrer ou lidar com multitarefas), para educação musical, jogos eletrônicos ou mesmo para exercícios físicos. A linguagem permeia todos esses campos do dia a dia além de muitos outros e alcança também a maioria dos centros cerebrais, envolvendo todo o cérebro.

A cientista, então, propõe algumas indagações: no caso dos bilíngues, por que se escolhe a língua adequada a ser usada num dado contexto e por que não haveria confusão entre as línguas visto que elas se mantêm ativas sempre (de alguma forma)? O que estaria por trás de todos esses processos, além dos supracitados, seria o sistema das Funções Executivas.

As Funções Executivas (EF) referem-se ao conjunto de habilidades específicas relacionadas ao uso de recursos cognitivos limitados (BIALYSTOK; CRAIK; LUK, 2012, p. 241), constituindo-se de redes neurais, localizadas no lóbulo frontal, que podem fomentar conexões para outras áreas cerebrais de acordo com a especificidade da tarefa. O controle inibitório seria um dos aspectos das EF a ser estudado, surgindo tardiamente na ontogênese e decaindo rapidamente com a idade, garantindo a manutenção de atividades como multitarefas e manutenção da atenção[4]. Uma sequência regular de passos a serem seguidos seria estabelecida: primeiro, temos a representação do problema seguida do planejamento, de sua execução e, por último, da avaliação (essas etapas podem durar milissegundos ou mais). Zelazo (2014) esclarece, no entanto, que falhas podem ocorrer em qualquer uma dessas fases, fazendo com que outras decisões sejam tomadas para a resolução da tarefa.

As funções executivas medidas na infância têm implicações importantes para o desenvolvimento das mesmas na vida adulta a partir da capacidade da criança sentar, prestar atenção e seguir regras, por exemplo, no contexto de escolarização. Zelazo (2014) explicita que, com base em experimentos do tipo DCCS (Dimensional Change Card Sort), trabalhando com variáveis de dimensão de cor e de forma, por volta dos três anos de idade, a maioria das crianças continua resolvendo uma segunda tarefa com base ainda na instrução de uma primeira tarefa, mesmo demonstrando o conhecimento da nova regra quando a dimensão muda. Nessa idade, temos um exemplo da rigidez das funções executivas que ainda não inibem a regra antiga para a execução de uma nova.

4 BIALYSTOK; CRAIK; LUK, 2012, p. 241.

No período pré-escolar, a adaptação ao ambiente sugere uma oportunidade para tarefas *top-down*. Para intervenções efetivas das funções executivas, é importante estar motivado para solucionar um problema que requer reflexão e prática (voltar atrás, refletir, formular novas regras para solução do problema e avaliar, como explica o autor).

Já por volta de quatro anos, a maioria das crianças muda a flexibilidade. Elas podem, ao contrário das crianças de três anos, concluir duas regras distintas, com dimensões diferentes. Isso ocorre pelo desenvolvimento da função executiva e pelo fato de a reflexão mudar a perspectiva, proporcionando uma distância psicológica a partir de um problema, mostrando um leque de respostas possíveis e permitindo selecioná-las. Percebemos, assim, que há neuroplasticidade através do tempo de vida dos indivíduos e o professor Zelazo (2014) reporta algumas pesquisas como exemplificação para o fato de que a plasticidade não é limitada à infância.

O estudo de Maguire e colaboradores (2000) pode comprovar a neuroplasticidade também ao longo da vida adulta, pois analisaram taxistas de idade média para avançada em Londres. Eles apresentavam maior hipocampo (parte do cérebro importante para a memória espacial particularmente) posterior e menor hipocampo anterior, havendo uma correlação entre profissão e forma/tamanho de partes importantes do cérebro.

Adultos que jogavam videogames durante várias horas por semana foram comparados com pessoas que os jogam raramente e demonstraram menor padrão de ativação neural no contexto de uma tarefa, sugerindo que eram capazes de resolverem um problema de forma mais eficiente (BAVELIER *et al.*, 2010). A partir destes estudos envolvendo tarefas linguísticas e hábitos do cotidiano, percebemos uma sincronização entre a atividade cerebral com as mudanças de comportamento ambientais, correspondendo com as mudanças no cérebro. Porém, por trás dessas conclusões, vemos o desafio do pesquisador em ser capaz de encontrar essas modificações, de medi-las e de demonstrar que elas estão relacionadas a mudanças comportamentais.

No que se refere aos processos linguísticos, Bialystok, Craik e Luk (2012, p. 241) evidenciaram que os bilíngues geralmente apresentam habilidades verbais, como em tarefas de nomeação de figuras, fluência verbal, compreensão e produção de palavras, mais fracas em suas respectivas línguas em comparação à performance dos monolíngues. Diferente desse padrão, bilíngues em todas as idades demonstraram melhor performance de controle executivo que os monolíngues nas respectivas idades. Não obstante, outros estudos discutem se o uso constante e desafiador dos diferentes aspectos das Funções Executivas, sobretudo operacionalizado por bilíngues, impulsionaria um melhor desempenho cognitivo, podendo proporcionar um envelhecimento mais bem-sucedido para esse indivíduo (VALIAN, 2015).

Um exemplo de atuação do controle inibitório no âmbito linguístico seria no processamento humano da linguagem, sobretudo no que concerne ao processamento de metáforas, tratado ao longo das seções adiantes.

3. CATEGORIZAÇÃO E PROCESSAMENTO

A capacidade humana de categorizar está no centro de nosso conhecimento de mundo. A todo momento, ao nos depararmos com novas informações, buscamos associá-las àquilo que já nos é familiar, de modo a sermos capazes de atribuir sentido. A Teoria de Protótipos (KLEIBER, 1991; LAKOFF, 1987) propõe que há, em uma dada categoria, um item que lhe seja prototípico, quer dizer, que seja o integrante "ideal" para aquela categoria. Se pensarmos, por exemplo, na categoria "pássaro", onde seus possíveis integrantes possuiriam [+asas], [+habilidade de voar], [+bico], etc., um item como "periquito" seria mais prototípico que "penguim", uma vez que este não é capaz de voar. É importante notar, no entanto, que nossa capacidade de categorizar e a forma como o fazemos estão intrinsecamente relacionadas à cultura em que estamos inseridos.

Este olhar sobre a categorização parece estar de acordo com a teoria do conectivismo, a qual compreende o aprendizado como o estabelecimento de novas redes de conexões (SIEMENS, 2005). De acordo com esta teoria, os "nós" seriam informações passíveis de se conectarem a outras, assim como fazem os neurônios no cérebro. Ao conhecer uma nova pessoa, por exemplo, criamos uma nova rede, na qual conectamos informações sobre aparência, os tópicos conversados, sua personalidade etc. Ao descobrirmos, no entanto, que essa mesma pessoa é, digamos, a irmã mais nova de um colega de trabalho, a nova rede, antes isolada, passa a se integrar a uma rede mais antiga, conectando-se a uma rede maior e mais complexa, relacionada àquele colega de trabalho. Há por assim dizer, uma tendência ao não-isolamento de informações por parte da mente humana, em uma tentativa de tornar familiar aquilo que ainda lhe é novo.

Um dos interesses, não apenas da Psicolinguística, mas também da Psicologia, é o de investigar o papel de tais categorizações e conexões mentais para o processamento humano. No caso da Psicologia, há grande interesse em observar o impacto de mecanismos envolvidos para a memória, e mesmo o de investigar as consequências, quando do não funcionamento dos mesmos. Busca-se, em tais experimentos, induzir o esquecimento de informações compartilhadas (ou seja, parte de uma mesma rede neural) e observar se esse esquecimento se dá para informações isoladas ou para categorias inteiras.

Chiu *et al.* (2009), por exemplo, conduziram um experimento no qual os participantes eram instruídos a decorar listas de palavras. Após estudá-las, os participantes jul-

gavam, em experimento, se as palavras apresentadas haviam sido vistas durante a sessão de estudos ou não. O estudo concluiu que, para os sujeitos de pesquisa, julgar palavras pertencentes a uma categoria estudada foi mais custoso cognitivamente do que julgar palavras pertencentes a categorias não estudadas. Ou seja, os participantes agruparam as palavras mentalmente em suas respectivas categorias, o que dificultou a identificação de itens não estudados, caso estes itens fossem membros prototípicos dessas categorias. Estes resultados apontam para a intrincada relação entre os membros de uma categoria, onde a seleção de um item prototípico, implicaria maior dificuldade na retomada de outro.

Esta relação de inibição-seleção de informações fortemente conectadas, onde a seleção de uma leva à inibição de outra, foi também detectada nos estudos de Weber e Cutler (2004). As autoras verificaram que, em uma tarefa com participantes bilíngues, onde o idioma usado leva, inevitavelmente à inibição daquele não utilizado, que a retomada do idioma inibido gerava alto custo de processamento para os sujeitos de pesquisa. Quando a língua materna, que é geralmente a língua dominante, é a língua suprimida, o efeito é ainda maior, pois sua inibição demanda mais esforço cognitivo, não apenas para suprimir, mas também para reativar.

3.1 METÁFORA

Lakoff e Johnson (1980) postularam uma teoria, conhecida como Teoria da Metáfora Conceitual, a qual prevê que as metáforas sejam parte da forma como conceitualizamos o mundo. Ao nos utilizarmos de algo mais concreto (veículo) para falar de algo mais abstrato (tópico), criamos mapeamentos que podem licenciar diversas expressões em uma dada língua. O mapeamento TEMPO É DINHEIRO, por exemplo, nos permite compreender o uso de itens lexicais relacionados ao veículo (DINHEIRO) para nos referirmos ao tópico (TEMPO). Ou seja, essa metáfora é licenciadora de expressões como ‘perder tempo’, gastar tempo’, ‘desperdiçar tempo’, etc.

De forma complementar, surgiu na década de 1990, a Teoria da Inclusão de Classes (GLUCKSBERG; KEYSAR, 1990), a qual prevê a criação de categorias durante o processamento metafórico. Segundo os autores, a associação entre um tópico e um veículo cria uma categoria funcional, a qual tem como integrante o tópico ao qual o mapeamento se refere. Assim, uma metáfora como O COMPUTADOR É UMA LESMA criaria, no momento de sua interpretação, uma categoria imediata, a qual incluiria diversas coisas que também possam ser comparadas a lesmas.

A fim de avaliar a Teoria da Inclusão de Classes, Gernsbacher *et al.* (2001) conduziram experimentos que testassem a premissa de que o processamento de metáforas

evocaria a categoria funcional. Para tanto, os autores hipotetizaram que o processamento metafórico se utilizaria de mecanismos de "destaque" e "supressão", uma vez que a categoria funcional emergente causaria, respectivamente, um efeito de *priming*[5] em sentenças que evocassem o mesmo sentido, e um efeito de dificuldade no processamento em sentenças que retomassem o sentido literal do veículo. Os resultados encontrados pelos autores corroboram esta hipótese: verificou-se que os participantes deste estudo tiveram efeitos de facilitação ao processar sentenças relacionadas à metáfora que as precedia, bem como maior custo no processamento de informações literais ligadas ao veículo. Esse trabalho nos permite perceber os diferentes tipos de processos mentais em que o controle inibitório está envolvido e abre portas para novas investigações acerca do processamento da linguagem não-literal.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O controle inibitório se constitui como uma das funções executivas responsáveis pelo processamento de informações, juntamente com a memória de trabalho e o controle atencional. Essa capacidade de suprimir informações, a fim de sermos capazes de processar outras, não é exclusivamente linguística, visto que fazemos uso dela mesmo em tarefas mais simples, ou mesmo consideradas banais, no dia a dia. Seu uso, no entanto, vem sendo associado a efeitos de bilinguismo, ao qual cientistas acreditam estar associado e o qual acredita-se ser um dos meios de melhorar nossa capacidade cognitiva.

Além disso, é possível que seu uso esteja também presente no processamento de linguagem metafórica, que se utilizaria, então, deste mecanismo de supressão para processar apenas a informação necessária ao contexto, seja ela metafórica ou literal (GERNSBACHER *et al.*, 2001). Assim, faz-se importante perceber que não apenas em bilíngues e plurilingues, mas também em monolíngues, o uso de funções executivas gerencia o processamento informacional.

Percebe-se então que, a partir da investigação com bilíngues tardios que adquiriram sua L2 majoritariamente em contexto de instrução formal no Brasil, seria preciso atenção nos tipos de perfis de bilinguismo a serem investigados, pois poderá resultar em conclusões equivocadas, uma vez que não há homogeneidade na competência linguística de duas ou mais línguas, nem na experiência bilíngue de cada indivíduo. Dessa forma, é fundamental identificar o tipo de bilinguismo, verificando, por exemplo, o início e o

5 Efeito de *priming* refere-se ao efeito de se processar uma determinada informação mais facilmente, uma vez que se tenha sido exposto a algo que tenha contribuído para torná-la mais pré-potente. Assim sendo, o efeito de facilitação se dá em decorrência da pré-ativação causada pela informação anterior.

contexto de aquisição da L2; a imersão no ambiente sociolinguístico da L2; se há inibição da L2; o uso de L2 e a performance do indivíduo nessa língua. Um outro exemplo experimental é com participantes adultos tendo imersão nas tarefas, acarretando a diluição do efeito do bilinguismo sobre as funções executivas: quanto maior a capacidade de memória de trabalho, menor a demanda conceitual, maior a rapidez processual e maior automatização precoce se comparados com indivíduos com menor capacidade de memória de trabalho. Como ter, então, uma amostra relativamente homogênea para gerar conclusões não-equivocadas e generalizadas se cada indivíduo apresenta experiências bilíngues distintas? Poderia ser um outro questionamento a ser considerado pelo pesquisador no campo do bilinguismo durante a condução de seus estudos experimentais.

REFERÊNCIAS

BAVELIER, Daphne; LEVI, Dennis M.; LI, Roger W.; DAN, Yang; HENSCH, Takao K. Removing Brakes on Adult Brain Plasticity: From Molecular to Behavioral Interventions.

Journal of Neuroscience, [*s.l*], v. 30, n. 45, p. 14964-14971, Nov. 2010. Disponível em: < http://www.jneurosci.org/content/30/45/14964.full>. Acesso em: 22 jul. 2017.

BIALYSTOK, Ellen. How bilingualism helps your brain. In: **UNIVERSITY OF READING PUBLIC LECTURE,** Reading, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6sDYx77hCmI&index=57&list=LLds21HTnkkwEzTMF2jRPR7w&t=28s>. Acesso em: 26 jun. 2017.

BIALYSTOK, Ellen; CRAIK, F. I. M.; LUK, G. Bilingualism: Consequences for Mind and Brain. **Trends in Cognitive Sciences,** Cambridge, v. 16, n. 4, p. 240-250, Apr. 2012. Disponível em: <https://dash.harvard.edu/handle/1/10587326?frbrVersion=7>. Acesso em: 10 jan. 2018.

GROSJEAN, François. **Studying Bilinguals**. New York: Oxford University Press, 2008.

GROSJEAN, François; LI, Ping. **The Psycholinguistics of Bilingualism**. Malden: Wiley-Blackwell, 2013.

KLEIBER, Georges. **La sémantique du prototype** - Catégories et sens lexical: Linguistique nouvelle. 1. ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1990, 199 p. v1.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors We Live By**. 1.ed. London: University of Chicago Press, 1980. 256 p. v1.

LAKOFF, George. **Women, Fire, and Dangerous Things**: What Categories Reveal about the Mind. 1. ed. London: University of Chicago Press, 1987. 614 p. v. 1.

MAGUIRE, E. A.; GADIAN, D. G.; JOHNSRUDE, I. S.; GOOD, C. D.; ASHBURNER, J.; FRACKOWIAK, R. S.; FRITH, C. D. Navigation-related structural change in the hippocampi of taxi drivers. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America,** [*s.l.*], v. 97, n. 8, p. 4398–4403, Apr. 2000. Disponível em: < https://www-ncbi-nlm-nih-gov.ez11.periodicos.capes.gov.br/pmc/articles/PMC18253/>. Acesso em: 15 jul. 2017.

SIEMENS, George. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. **Journal Of Instructional Technology And Distance Learning, Pittsburgh,** v. 2, n. 1, p.1-9, jan. 2005.

SIMONS, Gary F.; FENNING, Charles D. (Ed.). **Ethnologue**: Languages of the World. 21st ed. Dallas, Texas: SIL International, 2018. Disponível em: <https:// http://www.ethnologue.com>. Acesso em: 15 set. 2018.

SPITZER, B.; BÄUML, K. Retrieval-Induced Forgetting in a Category Recognition Task. **Journal of Experimental Psychology Learning Memory and Cognition,** v. 35, n. 1, p. 286-291, fev. 2009.

VALIAN, Virginia. Bilingualism and Cognition. **Bilingualism: Language and Cognition,** Cambridge, v. 18, n. 1, p. 3-24, Jan. 2015. Disponível em: <https://www-cambridge.ez11.periodicos.capes.gov.br/core/journals/bilingualism-language-and-cognition/article/bilingualism-and-cognition-a-focus-on-mechanisms/09B7B75EA1096D8832D101B4392B239D>. Acesso em: 21 jun. 2017.

WEBER, A.; CUTLER, A. Lexical competition in non-native spoken-word recognition. **Journal of Memory and Language,** v. 50, n.1, p. 1-25, 2004.

ZELAZO, Philip. Executive Function and Developing Brain: Implications for Education. In: **HAMLINE UNIVERSITY CONFERENCE,** Saint Paul, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YDmHhvMVz4k&t=688s>. Acesso em: 12 jul. 2017.

DADOS DO PB SOBRE TEORIA DA MENTE DE SEGUNDA ORDEM E AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM

Thuany Teixeira de Figueiredo - UNICAMP

Resumo: Tratamos neste trabalho da relação entre linguagem e Teoria da Mente de segunda ordem. Trabalhamos com crianças em período de aquisição de linguagem, de 4 a 7 anos de idade, e adultos falantes do português brasileiro (PB). Com o suporte da Teoria Gerativa, investigamos a hipótese da centralidade da linguagem para uma Teoria da Mente de segunda ordem. Temos como objetivos principais (i) avançar na compreensão e discussão do que caracteriza um estado mental de segunda ordem, (ii) e de como este nível de operação mental pode vir a se relacionar com a linguagem. Visamos aprofundar a compreensão da interface entre o domínio de atribuição de estados mentais e a faculdade da linguagem (CHOMSKY, 1998). Trabalhamos com tarefas baseadas nas propostas que modificam a tarefa de referência deste nível (PERNER e WIMMER, 1985). As alterações procuraram simplificar as histórias originais, testar diferentes aspectos nos desenhos experimentais elaborados, além de diminuir as demandas de processamento de informação para avaliar o impacto desses fatores no desempenho dos sujeitos. Os resultados aqui reportados acompanham os resultados que têm sido obtidos por pesquisas com o PB e com outras línguas para o nível de segunda ordem.

Palavras-chave: Teoria da Mente; Cognição Social; Aquisição de Linguagem.

Simpósio: Linguística - Eixo 1: Aquisição de primeira língua e aquisição de segunda língua na infância.

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata da relação entre a linguagem e o domínio cognitivo ligado à habilidade denominada Teoria da Mente (do inglês, *Theory of Mind* – doravante ToM), em termos gerais. A primeira menção do termo Teoria da Mente surgiu na década de 70 e localiza-se no trabalho de Premack e Woodruff (1978). Nele é investigada a capacidade de chimpanzés manifestarem alguma compreensão em relação à vida mental, isto é, avaliar se esses primatas conseguem atribuir estados mentais – tais como desejos e crenças, por exemplo –, sobretudo, a de outros indivíduos. Desde então, o termo refere-se a essa área de pesquisa que busca lançar luzes sobre a habilidade cognitiva que os seres humanos possuem, e que parece ser compartilhada também por outras espécies, em alguma medida, que diz respeito à existência de uma vida mental em cada indivíduo e à interação entre essas atividades mentais.

O enfoque proposto recorta a investigação acerca da relação entre linguagem e ToM de modo a se deter sobre a dinâmica de atribuição de estados mentais de segunda ordem, mais especificamente, sobre os estados de ignorância e de crença falsa (CF) de segunda ordem, e a aquisição dos respectivos verbos ligados à codificação, no português brasileiro (PB), desses estados mentais. Classificamos os verbos em questão como: verbos factivos, tais como *saber,* e verbos epistêmicos como *achar*, no sentido de *pensar, acreditar* e *supor*.

Com o suporte da teoria gerativa, iremos investigar com base em de Villiers (2005) e Hollebrandse, Hobbs, de Villiers e Roeper (2008) a hipótese de que a linguagem desempenha um papel central na atribuição de estados mentais de segunda ordem. Iremos observar se essa hipótese defendida para a atribuição de estados mentais de primeira ordem também se verifica para o nível de segunda ordem. Para tanto, trabalharemos com diferentes tipos de tarefas na atividade experimental com o intuito de testar a influência de diferentes aspectos no desempenho das crianças, incluindo a linguagem. Iremos analisar os dados obtidos pelas pesquisas que trabalham com crianças adquirindo o português brasileiro e, mais especificamente, tratam da aquisição dos aspectos semânticos e sintáticos de verbos factivos e epistêmicos. Com isto, nossos objetivos principais são: (1) avançar na compreensão e discussão do que realmente caracteriza um estado mental de segunda ordem, (2) e de como este nível de operação mental pode vir a se relacionar com a linguagem.

Metodologicamente, trabalhamos com tarefas baseadas nos trabalhos de (1) Sullivan, Zaitchik e Tager-Flusberg (1994), que visam modificar a proposta experimental para estados mentais de segunda ordem de Perner e Wimmer (1985), e de (2) Coull, Leekam e Bennett (2006), que avalia a influência do estado mental de ignorância de segunda ordem para a compreensão do estado de crença falsa de segunda ordem, testando

o pressuposto de que o estado mental de ignorância seria menos complexo em termos representacionais e, logo, seria compreendido anteriormente ao estado de crença falsa de modo que a compreensão do primeiro poderia desempenhar um efeito facilitador para a compreensão do segundo.

As tarefas foram aplicadas com adultos e com crianças de 4 a 7 anos, intervalo etário importante para a observação dos fenômenos de estados mentais de segunda ordem. As diferenças na constituição dos tipos de tarefa estão relacionadas às diferentes propostas experimentais previstas para cada uma. Com base nas características de cada estado mental que selecionamos e dos verbos em que são codificados, junto às características de cada tipo de tarefa, em termos mais gerais, as seguintes previsões são feitas: espera-se avaliar se o estado mental de ignorância de segunda ordem, codificado no verbo factivo s*aber,* é dominado pelas crianças brasileiras antes do estado mental de crença falsa de segunda ordem, codificado através do verbo ac*har;* avaliaremos também se as tarefas que apresentam modificações com o intuito de reduzir demandas de processamento concentram melhores resultados que a tarefa com desenho experimental padrão; além disto, espera-se observar melhor desempenho das crianças, em geral, conforme o avanço da idade.

TEORIA DA MENTE DE SEGUNDA ORDEM E LINGUAGEM

Os principais trabalhos que agregaram contribuições e problematizaram qual seria o papel da linguagem para o desenvolvimento de uma Teoria da Mente, visando compreender qual o caráter da relação entre esses domínios cognitivos, estabeleceram-se na década de 90. O principal campo de discussão teórica envolvendo esses domínios tem sido entre o ramo da Psicologia do Desenvolvimento e a Linguística, com esta última produzindo trabalhos que possuem enfoque, principalmente, com origem nas áreas de sintaxe, semântica e pragmática. É importante frisar que apesar das diversas pesquisas que têm mapeado esse diálogo e as suas hipóteses, diferentes também têm sido os entendimentos sobre a relação entre esses dois domínios, pois ainda é possível questionar qual e como se dá a influência que a linguagem pode ter para o desenvolvimento da capacidade cognitiva de atribuição de estados mentais.

Claramente, este cenário que leva em consideração a relação entre linguagem e Teoria da Mente diz respeito ao desenvolvimento e aquisição de linguagem em seres humanos. É importante apontar que este é um cenário posterior ao surgimento das propostas de pesquisa que giram em torno do que conhecemos como ToM, que ganha contornos específicos no final da década de 70. Estas primeiras pesquisas possuíam

como interesse avançar no conhecimento em relação à cognição animal, desenvolvendo propostas experimentais relacionadas ao que na Psicologia diz respeito aos estudos sobre inteligência.

Com o intuito de articular a perspectiva psicológica de desenvolvimento da ToM e o processo de aquisição de estruturas linguísticas, a proposta de de Villiers (2005) apresenta-se como um ponto de encontro teórico. A proposta em questão denomina-se *determinismo linguístico* e tem sido encarada como a principal hipótese que articula o desenvolvimento da ToM a uma teoria linguística. O enfoque das discussões do *determinismo linguístico* tem residido no estado mental de crença falsa e a sua relação com a aquisição de verbos epistêmicos e de comunicação. Esta proposta tem influenciado muitas pesquisas e tem sido investigada por diversos trabalhos que testam a hipótese formulada visando lançar luzes sobre a possível dinâmica existente entre linguagem e ToM, e que também explicitam o alcance e os limites dessa perspectiva determinista.

As pesquisas sobre ToM debruçam-se sobre, principalmente, dois níveis de atribuição de estados mentais: os de primeira e os de segunda ordem. A atribuição de estados mentais de primeira ordem é o nível sobre o qual temos mais pesquisas disponíveis, inclusive no Brasil, sobretudo acerca do estado de crença falsa. Os estados classificados como de primeira ordem assim os são pois, a princípio, apresentam demandas linguísticas e psicológicas (processamento e memória) menos custosas, ao contrário dos estados de segunda ordem, que parecem demandar maior complexidade representacional e de processamento. Os experimentos realizados tendo em vista os dois níveis têm procurado testar a compreensão acerca de intenções, desejos, crenças (verdadeiras e falsas), conhecimento (ou a falta dele = ignorância), sentimentos, entre outros.

O recorte do nosso trabalho consiste em investigar a atribuição de estados mentais de segunda ordem, mais especificamente, a atribuição de ignorância e crença falsa. Neste nível de segunda ordem – ou *higher order mental states* –, as questões colocadas sobre a relação com a linguagem e a atribuição de primeira ordem permanecem, além de somarem-se outros pontos à discussão. Questões relacionadas à representação recursiva de estados mentais se fazem presentes, sendo necessário discutir aspectos como recursividade e pontos de vista (VILLARINHO, 2012). Neste âmbito, a reflexão acerca desde nível de atribuição de estados mentais implica, certamente, a interação das vidas mentais dos indivíduos que, por sua vez, são fundamentais para a plena interação social entre os seres humanos.

Em Perner e Wimmer (1985), temos um dos principais paradigmas sobre experimentos com estados mentais de segunda ordem. Neste trabalho, os seis experimentos realizados com crianças de 5 a 10 anos procuraram observar diversos aspectos da atribuição de estados mentais de segunda ordem para compreender o que caracteriza um raciocínio de segunda ordem propriamente dito, e quais são as estratégias usadas para atingi-lo. Os principais estados mentais estudados foram conhecimento, ignorância e crença falsa, através da tarefa do sorvete (*ice-cream story)* e de versões modificadas dela.

Em termos gerais, os resultados e a discussão apontam que crianças a partir dos 6 anos de idade conseguem empregar um raciocínio de segunda ordem. Poucas modificações tiveram efeito significativo de influência no desempenho das crianças, sendo destacadas a ajuda para memória e a apresentação de uma segunda história para reforçar o entendimento. Outras propostas têm sido apresentadas para se trabalhar com estados mentais de segunda ordem, porém, a tarefa do sorvete continua sendo uma referência metodológica para este nível de atribuição de estados mentais.

O trabalho de Perner e Wimmer (1985) incorpora na sua argumentação um desenvolvimento do questionamento sobre interação social e atribuição de estados mentais, já abordado nos estudos do nível de primeira ordem. Os autores explicam que a interação social envolve uma interação entre mentes, e que esta interação só está devidamente ocorrendo quando um indivíduo está realmente engajado em um raciocínio que busca refletir sobre o que outro indivíduo possa estar refletindo.

Com base no cenário descrito acima e tendo como referência esta proposta experimental para pesquisar estados mentais de segunda ordem, desenvolvemos o experimento que relatamos a seguir.

ATIVIDADE EXPERIMENTAL

A atividade experimental foi desenvolvida com base na hipótese da centralidade da linguagem na atribuição de estados mentais de segunda ordem. As diferenças na constituição dos tipos de tarefa utilizados estão relacionadas às diferentes propostas experimentais previstas para cada uma. O experimento que realizamos agrega novos dados sobre o desempenho de crianças em tarefas de atribuição de crença falsa de segunda ordem, inclusive porque utilizamos um desenho experimental diretamente baseado em Perner e Wimmer (1985), uma vez que as pesquisas com PB sobre crença falsa de segunda ordem têm utilizado outros desenhos. Além disto, nosso experimento traz para a discussão de Teoria da Mente e PB dados dire-

tos sobre ignorância de segunda ordem, estado mental pouco estudado e debatido pelas pesquisas brasileiras.

A atividade foi realizada com base em duas propostas experimentais: (1) a de Sullivan, Zaitchik e Tager-Flusberg (1994) e (2) a de Coull, Leekman e Bennett (2006). Tendo em vista que estados mentais de desejo, intenção e ignorância têm sido considerados estados cuja demanda representacional é distinta, isto é, mais simples, Sullivan, Zaitchik e Tager-Flusberg (1994) investigaram a compreensão dos estados de ignorância e crença falsa de segunda ordem, realizando modificações na proposta original de Perner e Wimmer (1985) para este nível. As alterações tiveram como objetivo simplificar as histórias originais e diminuir as demandas de processamento de informação para avaliar o impacto desses fatores no desempenho das crianças. Com isto, resultaram histórias mais curtas e com determinadas características tornadas mais evidentes, tais como a presença explícita de contextos enganosos que foram salientados, perguntas de sondagem de compreensão e de controle, linguístico e de memória, ajuda para memória foram adicionadas, além de que um pedido de justificativa foi acrescentado após o final da pergunta de crença falsa de segunda ordem de modo que fosse possível analisar o raciocínio utilizado pela criança que conduziu à resposta dada.

A tabela 1 sistematiza todas as tarefas com as quais trabalhamos e as suas respectivas características. Portanto, todas as histórias se baseiam no modelo alterado de tarefa de segunda ordem proposto em Sullivan, Zaitchik e Tager-Flusberg (1994), sendo que cada tipo descrito acima testa um aspecto diferente: a tarefa 1 consiste no modelo padrão de história da nossa pesquisa, contendo já todas as alterações citadas anteriormente, contendo duas versões e dois vídeos para cada uma delas; a tarefa 2 compreende modelos de histórias reduzidas, chamada de tarefa modificada, com menos demandas em termos de personagens, cenários e duração, além de apresentar as perguntas-teste de modo mais direto do que a tarefa padrão, para que possamos analisar o impacto desses fatores de composição do desenho experimental no desempenho dos participantes, contendo quatro versões e quatro vídeos para cada uma delas[1]; por fim, a tarefa 3 pretende testar se a presença de estímulo linguístico na narração das histórias interfere no raciocínio para atribuição de estados mentais de segunda ordem, além de oferecer a possibilidade de seleção de imagens como mecanismo de resposta, contendo duas versões e dois vídeos para cada uma delas.

1 As versões 3 e 4 da tarefa 2 reproduzem exatamente as mesmas histórias das versões 1 e 2, porém, visam testar o aspecto da compreensão conceitual e, por isso, apenas se diferem porque não apresentam a pergunta de ignorância antes da pergunta de crença falsa.

Tabela 1: resumo das informações dos tipos de tarefas

Tipo de tarefa	Número	Versão	Nome da história	Duração	Composição
Padrão	1	1	A história de João e Maria (sorvete)	5 minutos	4 personagens 4 cenários 4 episódios
Padrão	1	2	Vamos jogar futebol?	5 minutos	4 personagens 4 cenários 4 episódios
Modificada	2	1	O aniversário de Pedro (cachorrinho de aniversário)	3 minutos e 40 segundos	3 personagens 1 cenário 4 episódios
Modificada	2	2	Comer chocolate é muito bom	4 minutos e 5 segundos	3 personagens 1 cenário 4 episódios
Modificada – sem pergunta de ignorância	2	3	O aniversário de Pedro (cachorrinho de aniversário)	3 minutos e 20 segundos	3 personagens 1 cenário 3 episódios
Modificada – sem pergunta de ignorância	2	4	Comer chocolate é muito bom	3 minutos e 49 segundos	3 personagens 1 cenário 3 episódios
Narração sem estímulo linguístico + seleção de imagem	3	1	Onde está o gato verde?	4 minutos e 52 segundos	4 personagens 3 cenários 4 episódios
Narração sem estímulo linguístico + seleção de imagem	3	2	A fuga do passarinho azul	5 minutos	4 personagens 3 cenários 4 episódios

METODOLOGIA

PARTICIPANTES

Para o grupo controle, recrutamos 20 adultos que tiveram o PB como língua materna. O recrutamento de indivíduos foi feito independentemente de origem dialetal. Como fator sociolinguístico, todos os indivíduos tinham acima de 18 anos e possuíam ensino médio completo, ensino superior completo ou em formação[2]. Para o grupo experimental, tivemos o número total de 55 crianças contabilizadas, em processo de aquisição do PB. Esses sujeitos foram agrupados em subgrupos de acordo com as respectivas faixas etárias: A) 4 anos; B) 5 anos; C) 6 anos; D) 7 anos. As crianças foram recrutadas em quatro escolas de ensino básico, da rede pública e da rede privada, das cidades de Campinas e Jundiaí, do Estado de São Paulo.

MATERIAIS

As atividades foram realizadas através da apresentação dos oito vídeos que foram elaborados para cada história. Os vídeos foram apresentados para os sujeitos através de um tablet Samsung de 10.1 polegadas ou em um notebook Samsung de 16 polegadas com o auxílio de uma caixa de som. Além disto, os personagens das histórias foram impressos em papel e colados em palitos de sorvete, para que os participantes pudessem também manipular e brincar com esse material durante a atividade.

DESIGN E PROCEDIMENTO

As histórias foram apresentadas pela pesquisadora como uma brincadeira na qual seria preciso adivinhar o que acontece com os personagens e que diferentes perguntas seriam feitas após o final de cada episódio. As perguntas-teste eram as duas últimas de cada vídeo, sendo referentes aos estados mentais de ignorância e de crença falsa de segunda ordem. Ao final da pergunta-teste de crença falsa, era pedida uma justificativa para que ficasse claro o raciocínio do sujeito. Todas essas informações eram anotadas em um formulário e as sessões também eram registradas com um gravador de áudio. Posteriormente, as respostas foram tabuladas e sistematizadas para análise.

2 Todas as atividades foram realizadas com a devida autorização do Comitê de Ética em Pesquisa da Unicamp. O número do CAAE: 66633117.6.0000.5404.

Cada tipo de pergunta possui uma expectativa de resposta, portanto, as respostas obtidas foram tabuladas de acordo com três propostas de codificação: resposta convergente (1), resposta divergente (0) e resposta fora de contexto (2), isto é, esta última seria a resposta que não diz respeito a nenhuma informação veiculada pela história contada e que, por isso, é considerada como descontextualizada. No que tange à aplicação dos testes, a distribuição dos indivíduos foi feita em relação a quatro cenários possíveis, tendo em vista: a variável condição, que se refere à presença ou ausência da pergunta de ignorância; e a variável ordem, que se refere à sequência de apresentação das histórias de acordo com o tipo de cada uma e as suas versões. Portanto, temos como variáveis[3]:

- Independentes: idade, condição, ordem, sexo.
- Dependentes: respostas-alvo para as perguntas-teste.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, reportamos os resultados dos grupos controle e experimental. Como valor mínimo (*threshold*) para as perguntas-teste, utilizamos o valor de 75% como indicador do domínio das habilidades analisadas. Os gráficos 1, 2 e 3 referem-se à comparação dos resultados percentuais dos grupos controle e experimental, por tarefa.

Em perspectiva comparativa, para a atribuição do estado mental de crença falsa de segunda ordem, podemos observar que há um aumento progressivo e constante nas taxas de acertos conforme avança a idade das crianças do grupo experimental. Interessante notar que para este estado mental, configura-se uma curva crescente bastante regular, em formato de "escada", para os resultados do grupo experimental. Para o grupo controle, a menor taxa registrada para este estado mental é de 79% na tarefa 1 (versão 1), e para o grupo experimental, é de 12% também na tarefa 2 (versão 4), para as crianças de 4 anos.

Para o estado de ignorância de segunda ordem, fica visível que as taxas de acertos são bastante altas para o grupo controle, que atinge 100% de acertos em quase todas as tarefas, e também para o grupo experimental. Este estado apresenta a taxa de 100% de acertos já para as crianças de 5 anos na tarefa 3 (versão 1), sendo que as crianças de 4 anos atingem a alta taxa de 81% de acertos, também na tarefa 3 (versão 1). A menor taxa registrada para este estado mental é de 50% para as crianças de 4 anos na tarefa 2 (versão 1 e 2).

3 Tarefa ou tipo de tarefa não foi incluída como uma variável independente na análise aqui realizada. Esclarecemos que não consideramos tarefa como uma variável devido ao desenho do experimento e às demandas da análise estatística que foi realizada para esta pesquisa.

Destacamos os resultados das crianças de 7 anos. Para a crença falsa de segunda ordem, a menor taxa de acertos das crianças de 7 anos (55%, tarefa 3 – versão 1) é mais alta que a menor taxa registrada para as outras idades do grupo experimental (12% - 4 anos, tarefa 2 – versão 4; 37% - 5 anos, tarefa 2, versão 1; 50% - 6 anos, tarefa 1 – versão 1 e tarefa 3 – versão 1). Pontuamos que os desempenhos deste subgrupo e do grupo dos adultos se assemelham bastante, em geral.

Gráfico 1: resultados comparados dos grupos controle e experimental para a tarefa 1

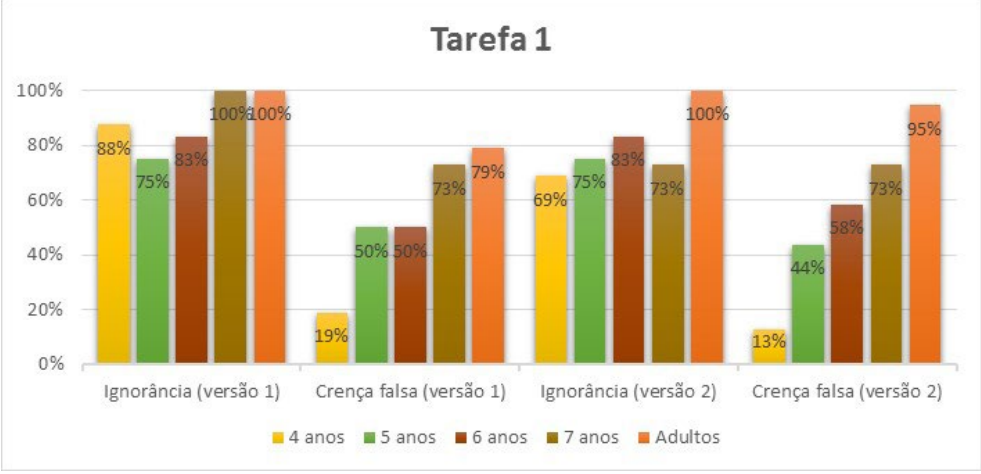
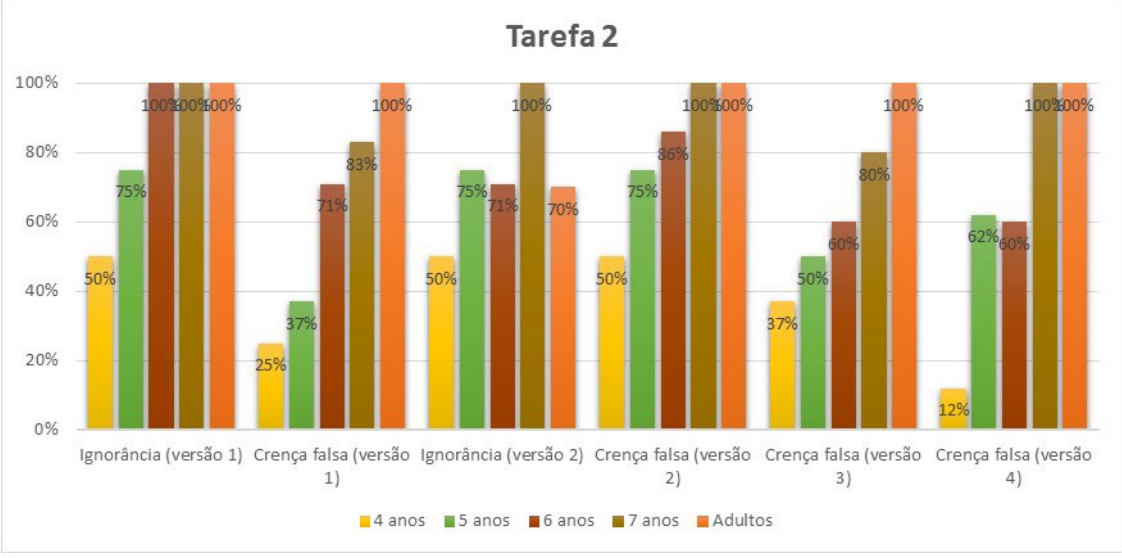
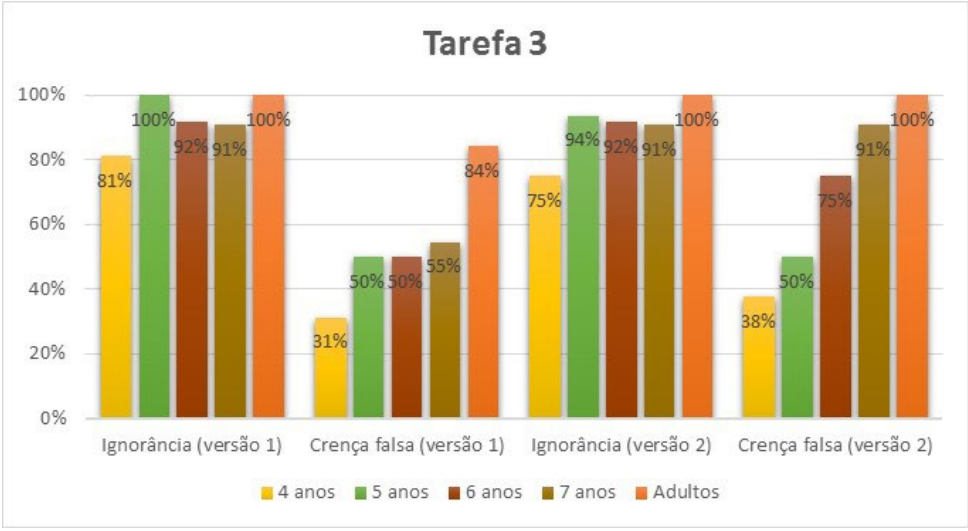


Gráfico 2: resultados comparados dos grupos controle e experimental para a tarefa 2*



*Para a pergunta de ignorância de segunda ordem, seguem os valores de n referentes às versões 1 e 2 da tarefa 2: para 4 anos, n = 8, para 5 anos, n = 8, para 6 anos, n = 7, para 7 anos, n = 6, para os adultos, n = 10.

Gráfico 3: resultados comparados dos grupos controle e experimental para a tarefa 3



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que pudemos verificar através do experimento realizado, de acordo com os objetivos estipulados que reportamos, consiste em: a) as crianças brasileiras testadas compreendem o estado mental de ignorância de segunda ordem a partir dos 4 anos de idade; b) as crianças brasileiras testadas compreendem o estado mental de crença falsa de segunda ordem a partir dos 5 anos de idade; c) a variável idade foi a única que observamos ter um efeito estatisticamente significativo para as respostas dos grupos testados; d) os resultados se mostram compatíveis com a ideia de que há uma relação entre os estados mentais de segunda ordem, de acordo com o aspecto da compreensão conceitual, porém, essa relação não é observada igualmente para todas as faixas etárias do grupo experimental e nem para todas as histórias que compõem a tarefa que testa esse aspecto; e) o desenho experimental com as características de ausência de estímulos linguísticos na narração das histórias e opção de seleção de imagens demonstraram produzir um efeito de facilitação no desempenho das crianças testadas. Os resultados aqui reportados acompanham os resultados que têm sido obtidos por pesquisas com o PB e com outras línguas.

REFERÊNCIAS

CHOMSKY, N. (1998). **Linguagem e mente**. Brasília: Editora UnB.

COULL, G. J.; LEEKAM, S. R.; BENNETT, M. (2006). **Simplifying Second-order Belief Attribution: What Facilitates Children's Performance on Measures of Conceptual Understanding?**. In: Social Development, v. 15, n. 2, pp. 260-275.

DE VILLIERS, J.G. (2005). **Can Language Acquisition Give Children a Point of View?**. In: Why language matters for theory of mind. Astington, J. W. e Baird, J. A. (eds.). New York: Oxford University Press.

HOLLEBRANDSE, B.; HOBBS, K.; DE VILLIERS, J.; ROEPER, T. (2008). **Second order embedding and second order false belief**. In: *Language Acquisition and Development, Proceedings of GALA* 2007.

PERNER, J.; WIMMER, H. (1985). **'John thinks that Mary thinks that…' attribution of second-order beliefs by 5-to 10-year-old children**. In: *Journal of experimental child psychology*, v. 39, n. 3, pp. 437-471.

PREMACK, D.; WOODRUFF, G. (1978). **Does the chimpanzee have a theory of mind?**. In: *Behavioural and Brain Science*, 1, pp.515-526.

SULLIVAN, K.; ZAITCHIK, D.; TAGER-FLUSBERG, H. (1994). **Preeschoolers can attribute second-order beliefs**. In: *Development Psychology*, v. 30, nº 3, pp. 395-402.

VILLARINHO, C.N. (2012). **Um papel para a língua no desenvolvimento de habilidades cognitivas superiores: o traço de ponto de vista em estruturas completivas e o domínio de crenças falsas.** Tese de doutorado (Doutorado em Linguística). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - Rio de Janeiro.

LITERATURA

O Mistério das Letras Pensantes: Clarice Lispector para Crianças

Alex Keine de Almeida Sebastião - UFMG

Resumo: Trata-se de delinear alguns traços característicos da escrita de Clarice Lispector classificada como infanto-juvenil. O trabalho concentra-se sobre o livro *O Mistério do Coelho Pensante*, primeira obra para crianças publicada por Clarice, em 1967. A singularidade da escrita de Clarice Lispector mostrou-se presente também na estreia junto às crianças. Além de não se oferecer uma moral da história, o fim não traz uma solução para o mistério. Procura-se examinar alguns pontos que sustentam essa singularidade, desde a origem espontânea da construção textual, relacionada ao contexto da maternidade, até a marca da autora que se derrama por toda sua escrita, indiferente a eventuais classificações de gêneros literários. Ao longo da história, a criança é convidada a pensar, a formular perguntas e a se exercitar na invenção de respostas. Para tanto, o texto não recorre à onisciência, frequente em histórias infantis, apostando na fragmentação da narrativa e no tom próximo à oralidade. Pouco a pouco, evidencia-se a importância da sustentação da pergunta e do não saber como motor da fabulação e da vida. O livro acaba, mas o mistério permanece. O que se procura transmitir ali não é bem um enredo, mas sim uma experiência.

Palavras-chave: Literatura infantil; Clarice Lispector; *O mistério do coelho pensante*.

Simpósio: Literatura - Eixo 2 – Infância como provocação teórica: escrever sobre infância, escrever para a infância.

A relação de Clarice Lispector com a infância pode ser abordada a partir de perspectivas diversas. Pode-se partir da infância da própria escritora em Recife, passar pela infância de seus filhos, pela presença da infância em sua obra destinada ao público adulto, até chegar a sua contribuição no campo da literatura infantil. De certo modo, todas essas perspectivas se comunicam e revelam algo do laço entre Clarice escritora e Clarice criança.

Apesar de recusar a divisão da literatura em gêneros, Clarice Lispector fazia uma clara distinção entre sua escrita destinada ao público adulto e aquela destinada ao público infantil. Em entrevista concedida ao programa *Panorama* da TV Cultura, de 1º de fevereiro de 1977, Júlio Lerner pergunta: «É mais difícil você se comunicar com o adulto ou com a criança?». Ao que a escritora responde: «Quando eu me comunico com criança é fácil porque eu sou muito maternal. Quando eu me comunico com adulto, na verdade, estou me comunicando com o mais secreto de mim mesma, aí é difícil[1]". O contraste entre sua produção para adultos e aquela para crianças também aparece em uma crônica publicada no Jornal do Brasil, onde lemos:

> Ganhei o troféu da criança-1967, com meu livro infantil *O Mistério do Coelho Pensante*. Fiquei contente, é claro. Mas muito mais contente ainda ao me ocorrer que me chamam de escritora hermética. Como é? Quando escrevo para crianças, sou compreendida, mas quando escrevo para adultos fico *difícil?* Deveria eu escrever para os adultos com as palavras e os sentimentos adequados a uma criança? Não posso falar de igual para igual? Mas, oh, meu Deus, como tudo isso tem pouca importância[2].

A acusação de hermetismo incomodava Clarice e ela invoca seu troféu da criança para rechaçá-la. A polêmica é logo relegada a segundo plano, como questão de somenos importância. O que importa mesmo é a escrita, independente do leitor a que se destina. No caso de Clarice, escrever para crianças reunia duas de suas grandes paixões: a maternidade e a literatura. Difícil colocá-las em uma mesma balança, mas a mãe-escritora não se esquivou de fazê-lo quando confrontada com a pergunta sobre o que mais lhe importava, se a maternidade ou a literatura. Ela mesma nos conta: "O modo imediato de saber a resposta foi eu me perguntar: se tivesse que escolher uma delas, que escolheria? A resposta era simples: eu desistiria da literatura. Nem tem dúvida que como mãe sou mais importante do que como escritora[3]".

Clarice Lispector publicou três livros para crianças, quais sejam: *O mistério do coelho pensante*, de 1967; *A mulher que matou os peixes*, de 1968; e *A vida íntima de Laura*,

1 LISPECTOR. Entrevista a Júlio Lerner no Programa *Panorama* da TV Cultura, edição de 01/02/1977.

2 LISPECTOR. Hermética? In: LISPECTOR. *A descoberta do mundo*, p.79.

3 LISPECTOR. A entrevista alegre. In: LISPECTOR. *A descoberta do mundo*, p.60.

de 1974. Após sua morte, foram publicados: *Quase de verdade*, em 1978; e *Como nasceram as estrelas*, em 1987. Ao todo, são cinco livros. Em todos eles, os bichos não apenas se fazem presentes, como são os protagonistas da história. A presença singular dos animais nos textos de Clarice foi destacada por sua fortuna crítica, constituindo, também, tema de trabalhos acadêmicos. Eis um ponto em que a literatura infantil da escritora se aproxima de sua produção para adultos. Há, entretanto, uma nuance a ser registrada: nos livros infantis a tematização do animal é intensificada, de modo que ele deixa de ser mero figurante e passa a ser o eixo que sustenta a construção do enredo. Essa intensificação não é gratuita, se pensarmos que o texto clariceano parece fazer ressoar o chamado que vem desde os confins do humano, lá onde a criança e o animal brincam e nos convidam a um devir-outro. Como nota Nilson Fernandes Dinis: "Se *'tornar-se criança'* é a forma que permite ao narrador clariceano afastar-se da hegemonia do olhar adulto, *'tornar-se bicho'* é também um dispositivo que permite afastar-se da hegemonia do mundo racional do humano, é tentar aproximar-se da vida de uma forma mais direta e instintiva[4]".

Neste trabalho, iremos nos deter no primeiro livro infantil publicado por Clarice: *O mistério do coelho pensante*. O texto se inicia com uma nota introdutória em que a escritora se aproxima do leitor para esclarecer o contexto de nascimento do livro e para sugerir o modo de leitura. Ficamos sabendo ali que a história foi criada para atender ao "pedido/ordem" do filho Paulo e, também, para homenagear dois coelhos que pertenceram aos filhos de Clarice. Tratando-se de livro infantil, sua história deve ser não somente lida, mas, sobretudo, contada por um adulto a uma criança. Travestido de pedido de desculpas, a escritora passa ao adulto leitor o encargo de dar vida ao livro, de transformar a história em conversa. Ela observa: "Como a história foi escrita para exclusivo uso doméstico, deixei todas as entrelinhas para as explicações orais. Peço desculpas a pais e mães, tios e tias, e avós, pela contribuição forçada que serão obrigados a dar[5]".

A oralidade que se pede ao contador da história já se faz presente no próprio texto, construído como um relato de Clarice a seu filho Paulo. O nome de Paulo aparece, inclusive, com certa frequência ao longo do texto ocupando a função de vocativo. Ao contador com um mínimo de habilidade cabe fazer a adaptação e substituir o nome impresso pelo nome de seu ouvinte efetivo. Ainda na nota introdutória, a escritora destaca a parte oral da história como sendo o melhor dela e acrescenta: "Conversar sobre coelho é muito bom. Aliás, esse 'mistério' é mais uma conversa íntima do que uma história. Daí ser muito mais extensa que o seu aparente número de páginas. Na verdade só acaba quando a criança descobre outros mistérios[6]".

4 DINIS. *Perto do coração criança*: uma leitura da infância nos textos de Clarice Lispector, p.105.

5 LISPECTOR. *O mistério do coelho pensante*, n.p.

6 LISPECTOR. *O mistério do coelho pensante*, n.p.

Junto à oralidade, emerge a metalinguagem, na medida em que o texto inclui a reflexão sobre seu próprio estatuto literário. Entre a história e a conversa, o livro não se limita ao conteúdo de suas páginas. O enredo é um ponto de partida para dar início à conversa, cuja extensão é imprevisível. Ao longo do texto, além do estilo peculiar a Clarice, "pode-se reconhecer também um procedimento nitidamente moderno: a fragmentação e a diluição da narrativa, sempre postergada, o que exige ostensivamente a participação do leitor a quem o narrador se dirige com frequência, explicando o que narra e fazendo perguntas[7]".

Essa frequente interpelação do leitor é outro ponto comum entre os livros infantis e alguns livros adultos de Clarice Lispector, em especial aqueles de sua fase tardia, como Água viva e *Um sopro de vida*. O texto adquire um tom dialógico que, no caso da obra destinada ao público infantil, configura uma estratégia para promover a aproximação e o enlaçamento do interesse do jovem leitor. Em contraposição ao narrador onisciente, bastante comum nas histórias infantis, Clarice se coloca lado a lado do leitor, adotando um ponto de vista parcial, em que o saber é sempre precário, objeto de uma busca constantemente renovada. Como observaram Maria Lajolo e Regina Zilberman:

> Talvez o escritor infantil que primeiro e com mais empenho tenha trazido para a narrativa infantil os dilemas do narrador moderno seja Clarice Lispector. Suas obras para crianças abandonam a onisciência, ponto de vista tradicional da história infantil. Esse abandono permite o afloramento no texto de todas as hesitações do narrador e, como recurso narrativo, pode atenuar a assimetria que preside a emissão adulta e a recepção infantil de um livro para crianças[8].

Em *O mistério do coelho pensante*, o protagonista é um coelho muito branco chamado Joãozinho. Ninguém imaginava que ele pudesse ter algumas ideias. Entretanto, mexendo bem depressa o nariz, ele conseguia pensar ideias. Apesar de ter o nariz rápido, sua cabeça era lenta: "para conseguir cheirar uma só ideia, precisava franzir quinze mil vezes o nariz[9]". Ou seja, para pensar o coelho não podia dispensar seu corpo. Um certo movimento corporal produzia uma certa atividade na cabeça, mas essa relação entre corpo e mente não era linear. Se pensar exigia do coelho muito trabalho, havia a possibilidade de ser recompensado pelo pensamento, como nesta passagem: "- Puxa, eu não passo de um coelho branco, mas acabo de cheirar uma ideia tão boa que até parece ideia de menino! / E ficou encantado. A ideia que tinha cheirado era tão boa quanto o cheiro de uma cenoura fresca[10]". A abstração inerente à atividade de pensar é tempera-

7 LAJOLO et ZILBERMAN. *Literatura infantil brasileira*: história & histórias, p.155.

8 LAJOLO et ZILBERMAN. *Literatura infantil brasileira*: história & histórias, p.154.

9 LISPECTOR. *O mistério do coelho pensante*, n.p.

10 LISPECTOR. *O mistério do coelho pensante*, n.p.

da pela materialidade do movimento do nariz que lhe serve de motor, bem como pela associação ao sentido olfativo. Uma ideia não é somente pensada, mas também cheirada e quando boa, pode evocar uma cenoura fresca.

A boa ideia de Joãozinho era fugir da gaiola sempre que lhe faltasse comida. Mas o problema estava em como colocar isso em prática, visto que ele não conseguia passar pelos vãos da grade nem levantar o tampo. "Durante dois dias Joãozinho franziu e desfranziu o nariz milhares de vezes para ver se cheirava a solução. E a ideia finalmente veio. / Dessa vez, Paulo, foi uma ideia tão boa que nem mesmo criança, que tem ótimas ideias, pode adivinhar[11]". Além de ter tido outra boa ideia, que consistia no modo de sair da gaiola, o coelho passou à atividade e saiu pela calçada afora. Seus donos o perseguiram e o prenderam novamente.

Qual terá sido a solução encontrada por Joãozinho para conseguir fugir? A afirmação de que nem mesmo criança pode adivinhar é uma primeira provocação, uma isca oferecida à curiosidade do pequeno ouvinte da história. A narradora dá seguimento a essa estratégia ao observar: "Você na certa está esperando que eu agora diga qual foi o jeito que ele arranjou para sair de lá. / Mas aí é que está o mistério: não sei![12]". Em um mesmo movimento, a criança é desafiada a resolver o enigma trazido pela história, enquanto o adulto narrador ou leitor se oferece para sustentar uma posição de não saber. Abre-se a possibilidade de uma outra relação entre a criança e o adulto, diversa da relação usual em que o adulto detém o saber que falta à criança.

"Que é que você acha que Joãozinho fazia quando fugia?[13]", pergunta-nos a narradora, oferecendo a seguir algumas hipóteses que funcionam como um convite ao ouvinte a também formular as suas próprias. Após a escolha de uma resposta, pode-se dar seguimento a ela como um caminho que passa a ser trilhado pela imaginação. É o que acontece no seguinte trecho:

> Às vezes penso que fugia para ver a namorada dele. A namorada era uma coelha muito da enjoada e muito da caprichosa, que vivia dizendo para Joãozinho:
>
> - Se você não vier me ver, eu te esqueço.
>
> Era mentira, porque ela adorava o coelho dela, mas com esse truque a coelha ia arrumando a vida dela. Não era por maldade que ela dizia isso para Joãozinho, mas natureza de coelha é assim. E o modo de coelha gostar é um modo sabido. Aliás quase toda natureza de namorada se parece um pouco[14].

11 LISPECTOR. *O mistério do coelho pensante*, n.p.

12 LISPECTOR. *O mistério do coelho pensante*, n.p.

13 LISPECTOR. *O mistério do coelho pensante*, n.p.

14 LISPECTOR. *O mistério do coelho pensante*, n.p.

As hipóteses se sucedem: pode ser que Joãozinho fuja para namorar, ou para fazer carinho em seus muitos filhinhos, ou ainda, para ficar olhando as coisas e pensando sobre o mundo. Sustentar o não saber vale como ingresso que dá acesso ao mundo da imaginação. Abandonar o desejo de verdade envolvido na ideia da solução como resposta única de um enigma permite o exercício da invenção. Se num primeiro momento, trata-se de conquistar o leitor-ouvinte através do lançamento de uma questão e do convite para resolvê-la, em seguida, o exercício que se propõe é sustentar a questão, tomada como motor da atividade de fabular.

Para pensar e imaginar há que se passar por uma libertação. Libertação do coelho que escapa das grades do cativeiro, libertação da criança leitora que escapa das grades das respostas prontas e do conhecimento a ser consumido como um objeto entre outros. Pode-se aprender muito com os livros, inclusive que as experiências mais importantes não são aquelas que estudamos, mas sim aquelas que vivenciamos. No caso de Joãozinho, várias escapadas aconteciam apenas para olhar o mundo ao seu redor. "Nessa hora é que virava mesmo um coelho pensante. Foi olhando as coisas que seu nariz adivinhou, por exemplo, que a Terra era redonda. / Só há dois modos de descobrir que a Terra é redonda: ou estudando em livros, ou sendo feliz. Coelho feliz sabe um bocado de coisas[15]".

A história avança e a narradora insiste: "Bem, Paulo – mas eu continuo a lhe perguntar o seguinte: como é que o coelho branco saía de dentro das grades?". A pergunta aparece como fio condutor do texto em que o mistério se apresenta como algo, simultaneamente, a ser e a não ser desvendado.

> Paulinho, essa é uma verdadeira história de mistério. É uma história tão misteriosa que até hoje não encontrei uma só criança que me desse uma resposta boa. É verdade que nem eu, que estou contando a história, conheço a resposta. O que posso lhe garantir é que não estou mentindo: Joãozinho fugia mesmo[16].

Ao confessar seu não saber, a narradora invoca ainda uma verdade, em seu sentido comum, a verdade de ignorar. Ao garantir a veracidade da história – "Joãozinho fugia mesmo" -, a narradora aponta para uma verdade outra, que já não se opõe à mentira, nem se deixa delimitar por ela. A história construída pela imaginação não é real, mas nem tampouco, constitui uma mentira. O registro literário apresenta como um de seus traços singulares, justamente, escapar ao domínio binário de verdade-mentira.

15 LISPECTOR. *O mistério do coelho pensante*, n.p.

16 LISPECTOR. *O mistério do coelho pensante*, n.p.

Ao final do livro, a narradora relata seu próprio fracasso em conseguir resolver o mistério. Ela nos conta que fica franzindo o nariz bem depressa para ver se consegue pensar como um coelho e, então, encontrar a resposta. Todavia, o resultado não foi aquele esperado: "Quando franzo o nariz, em vez de ter uma ideia, fico é com uma vontade doida de comer cenoura. E isso, é claro, não explica de que modo Joãozinho farejou um jeito de fugir das grades[17]". O perigo de errar é inerente ao ato de pensar. Experimentar, tanto no pensamento quanto na vida, pressupõe a assunção de uma dose variável de risco. Até onde se consegue ir, somente se descobre indo. Destaca-se mais o movimento, o percurso, do que o resultado, o ponto de chegada. Nesse sentido, a narradora passa o bastão à criança para que leve adiante a história, ao continuar sustentando a pergunta. O livro acaba, mas o mistério não. Tem-se uma ponte lançada ao mundo cuja descoberta caberá ao leitor-ouvinte fazer de modo autônomo, caminhando com seus próprios pés e pensando com sua própria cabeça, ou melhor, com seu próprio nariz:

> Se você quiser adivinhar o mistério, Paulinho, experimente você mesmo franzir o nariz para ver se dá certo. É capaz de você descobrir a solução, porque menino e menina entendem mais de coelho do que pai e mãe. Quando você descobrir, você me conta. Eu é que não vou mais franzir meu nariz, porque já estou cansada, meu bem, de só comer cenoura[18].

Essa breve leitura de alguns fragmentos de *O mistério do coelho* pensante parece ser suficiente para percebermos a vivacidade da produção infantil clariceana. Produção essa que pode cativar até mesmo alguns adultos, como aqueles referidos por Clarice em sua crônica *Uma experiência ao vivo*[19], adultos capazes de permitir que a criança que cada um carrega consigo possa se engajar na história. Cabe ainda destacar que a inovação trazida por Clarice Lispector no campo da literatura infantil brasileira das décadas de 1960-1970 permanece atual; especialmente, quando consideramos que o convite ao pensamento e à imaginação, além de não envelhecer, torna-se ainda mais oportuno em tempos políticos conturbados.

17 LISPECTOR. *O mistério do coelho pensante*, n.p.

18 LISPECTOR. *O mistério do coelho pensante*, n.p.

19 LISPECTOR. Uma experiência ao vivo. In: LISPECTOR. *A descoberta do mundo*, pp.305-306. A crônica foi publicada no *Jornal do Brasil* de 15 de agosto de 1970 e está reproduzida ao final deste trabalho.

REFERÊNCIAS

DINIS, Nilson Fernandes. **Perto do coração criança:** uma leitura da infância nos textos de Clarice Lispector. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2001.

LAJOLO, Marisa et ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira:** história & histórias. São Paulo: Ed. Ática, 1985.

LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LISPECTOR, Clarice. Entrevista a Júlio Lerner no programa **Panorama da TV Cultura**, edição de 1º/02/1977. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ohHP1l2EVnU>. Acesso em 24 de maio de 2018.

LISPECTOR, Clarice. **O mistério do coelho pensante.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

UMA EXPERIÊNCIA AO VIVO

Antes de ter submetido meu livro de história infantil ao editor João Rui Medeiros, da José Álvaro Editora, fiz um teste com uma criança de cinco anos, outra de sete, outra de dez e a quarta de 12 anos, todas reunidas num só grupo. A leitura foi feita por um amigo meu que lê bem. Minha história sobre um coelho pensante tocou as quatro idades de modo diverso, e a leitura era frequentemente interrompida por sugestões e perguntas. A menina de cinco anos, que era mais linda que o coelho, interessou-se estritamente pelo mistério da fuga do animal. Interrompeu o ledor para dizer-lhe em segredo ao ouvido que o coelho tinha patas tão fortes que levantava sozinho o tampo de ferro de sua casinhola e o recolocava no lugar. Passou depois dias desenhando coelhos, e um deles saiu tão bom que foi pendurado no quadro-negro, e de honra, da escola. O menino de sete anos andava na época com problemas, tanto que a mãe recebia recados da professora da escola de que ele andava revoltado. Logo no início da história, interrompeu com desdém: 'Esse coelho é de papel e usa óculos'. Ora, ele é que estava ultimamente usando óculos, e também identificando a falsidade de sua situação com a ideia de um coelho meramente de papel. O menino de dez anos ouviu com a maior atenção e deu várias soluções, todas viáveis e inteligentes, para a fuga do coelho. O menino de 12 anos nada falou: era o filho da empregada e não ousava manifestar-se. Seus olhos porém brilhavam e de vez em quando ele trocava sorrisos com o menino de dez anos. Para mim valeu por uma noite de autógrafos mais real que as reais: a comunicação se fez, sentimo-nos unidos pelo coelho pensante, pelo calor mútuo, pela liberdade sem medo. Esqueci que eu escrevera a história e entrei completamente no jogo. O que também aconteceu com outros adultos presentes. As noites de autógrafos deviam ser assim.

Extremamente Alto e Incrivelmente Perto: o Trauma na Perspectiva Infantil no Romance de Jonathan Safran Foer

Bernardo Ferrara - UFMG

Resumo: Em seu romance *Extremamente Alto e Incrivelmente Perto,* Jonathan Safran Foer mistura três narrativas: a do Oskar e a de seus avós paternos. Oskar, uma criança de 9 anos, tem o seu mundo revirado com a inesperada morte de seu pai, uma das vítimas dos ataques de 11 de setembro. Baseando nas definições de Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TSPT) de Bessel van der Kolk e Alisic et alli, acredito que Oskar sofra de TSPT, o que faz com que ele reviva constantemente o momento que ele descobriu que seu pai estava nas Torres Gêmeas e a sua perda, o que faz com que ele fique com "botas pesadas". Em seu livro *Out of the Blue,* Kristiaan Versluys defende que Oskar e sua família estão tão traumatizados que eles não conseguem se comunicar e expressarem suas perdas entre si. Um ano após a morte de seu pai, ao encontrar uma chave misteriosa, Oskar acredita que essa é a única chance de se conectar novamente com o seu pai e sai em uma busca secreta pelo significado dessa chave. Esse artigo, um recorte da minha dissertação de mestrado, discute um pouco sobre a forma que o pequeno Oskar processa o seu trauma.

Palavras-chaves: Trauma, infância, TSPT, 11 de setembro.

Simpósio: Literatura e Infância – Eixo 2: Infância como provocação teórica: escrever sobre infância, escrever para a infância.

1. INTRODUÇÃO

Em seu romance *Extremamente Alto e Incrivelmente Perto*[1], Jonathan Safran Foer (2006) conta a história da família Schell depois dos ataques terroristas em 11 de setembro, 2011. A narrativa é contatada através de três personagens, cujas falas são intercaladas a cada capítulo. O personagem principal é o pequeno Oskar Schell, de 9 anos, que tem o seu mundo revirado após a morte de seu pai que estava em uma das torres no que ele chama de "o pior dia". Um ano após a morte de seu pai, ao vasculhar o armário de seu pai, Oskar acha um vaso no topo da última prateleira. Ao tentar alcança-lo, ele se desequilibra e cai, trazendo consigo o vaso que quebra e revela um envelope com o nome Black escrito e uma chave dentro. Determinado a achar o significado dessa chave, Oskar acredita que em sua busca, ele se aproximará de seu pai na esperança de sentir menos a falta dela, assim como provar o amor que ele tem pelo o seu pai.

As outras duas narrativas se dão através da perspectiva dos avós paternos de Oskar, que são dois imigrantes alemães que perderam tudo durante o bombardeio de sua cidade natal Dresden durante a Segunda Guerra Mundial. Apesar de relevantes para a obra, essas duas narrativas não serão o foco de discussão desse texto, no qual irie apresentar um pouco sobre a minha pesquisa em desenvolvimento no Mestrado.

2. PESQUISA

A ideia da minha pesquisa veio depois do meu período como intercambista na Albert-Ludwigs-Universität Freiburg, através do programa de intercâmbio acadêmico da DRI (Diretoria de Relações Internacionais) da UFMG, o Minas Mundi. Durante o meu semestre na Alemanha, uma das disciplinas cursadas foi *The USA after 9/11*, na qual discutimos representações literárias, cinematográficas e culturais após e sobre os ataques e uma das obras analisadas foi justamente o romance de Foer.

Ao retornar à UFMG e ao concluir a graduação em Letras, resolvi discutir um pouco mais sobre esse tema, porém, com a ideia de fazer um paralelo desse romance, escrito por um autor americano, com uma obra escrita por uma autora árabe-americana. Após algumas pesquisas e leituras preliminares, escolhi a obra *Once in a Promised Land: a novel*[2] (obra inédita no Brasil), da autora libanesa-americana Laila Halaby (2008).

1 A edição da obra usada na escrita desse artigo é da editora Penguin e a obra está em seu idioma original (inglês). Portanto, todas as citações da obra são traduções livres do autor e a paginação pode não ser a mesma da edição brasileira.

2 Uma vez em uma terra prometida: um romance (tradução livre).

A discussão, portanto, sendo desenvolvida no meu mestrado é sobre a ideia de "vitima" e "vitimador" através das representações e experiências traumáticas nas obras de Foer e Halaby. Porém, o foco desse artigo não será na discussão da minha hipótese de pesquisa da minha dissertação, mas sim na discussão de como Oskar, personagem da obra de Foer, lida com o trauma de ter perdido o seu pai tão abruptamente, assim como brevemente debater os mecanismos que ele cria para expressar, ou não, as suas angústias e sentimentos.

3. METODOLOGIA

Por se tratar de um estudo literário, a metodologia é basicamente teórico-literária. Durante a escrita do capítulo abordando a obra de Foer, trechos do romance relevantes aos meus argumentos foram destacados. Utilizei-me também dos trabalhos de autores como Eva Alisic et alli, Ilka Saal, Bessel van der Kolk, Victor Jeleniewski Seidler, Kristiaan Versluys, entre outros. Tais trabalhos abordam tanto a questão do trauma, mais especificamente em relação ao Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TSPT), assim como questões de como o trauma é representado através da linguagem, como a obra retrata o trauma, como o trauma é formado, entre outros aspectos importantes.

4. DISCUSSÃO

Neste artigo, comentarei sobre três aspectos da minha discussão sobre obra de Foer que julgo serem os principais na minha análise de como Oskar lida com a morte de seu pai e os efeitos que tal experiência traumática tem na vida de uma criança de apenas 9 anos.

Para ajudar a entender melhor como Oskar lida com a morte de seu pai, é necessário também citar o aspecto psicológico de sua reação aos eventos de 11 de setembro. Através de um viés mais médico, Alisic e outros citam em seu artigo a definição da Associação Americana de Psiquiatria[3] de Transtorno de Estresse Pós-traumático (TSPT) como sendo

> caracterizada por sentimentos opressivos de reexperienciar os eventos traumáticos (por exemplo: pesadelos e pensamentos intrusivos), por evitar estímulos e entorpecimento emocional (por exemplo: evitar os lugares relativos ao evento e se sentir isolado dos outros), e por sintomas de hiperestimulação (por exemplo: dificuldades em se concentrar e hipervigilância) (ALISIC, 2011, p.737)

3 American Psychiatric Association

Esse conceito é de extrema importância, uma vez que ele lida com um espectro de possíveis representações de sinais de TSPT, o que eu acredito são extensamente presentes na vida do Oskar. Alisic e outros vão além e defendem que as crianças respondem diferentemente de adultos ao mesmo evento traumático, o que nos ajuda a entender melhor a incapacidade do Oskar de entender como a sua mãe, de certa forma, aparenta estar tão sensata em relação à morte de seu marido e simplesmente desenvolve uma amizade com o Ron, um homem cuja esposa também faleceu nos ataques. Os autores também mencionam que as crianças "dependem profundamente de como os seus pais lidam com estresse" e que como elas ajustam aos seus traumas em relação aos seus ambientes está diferentemente relacionado com como os seus pais lidam com a mesma situação (ALISIC, 2011, p.737). Essa dissonância no luto cria uma grande tensão na relação filho-mãe entre Oskar e sua mãe, o que o leva a crer que ela não sente falta de seu marido, assim como ela não chora por sua morte, o que faz com que Oskar deseje que a sua mãe estivesse nas Torres Gêmeas e não o seu pai, resultando em um extremo distanciamento entre eles.

O professor Bessel van der Kolk complementa o conceito de TSPT citado acima ao dizer que TSPT é "uma enfermidade na qual a memória do evento traumático chega a dominar a consciência das vítimas, exaurindo suas vidas de significado e prazer" (VAN DER KOLK, 2000, p. 7). Ele compartilha das ideias descrita por Alisic e outros quando eles dizem que o TSPT possui um elemento recorrente, no entanto, ele vai além e sugere que "ao contrário do real trauma, que teve um começo, meio e fim, os sintomas do TSPT possui uma característica atemporal". Ademais ele afirma que essas repetições e características atemporais são aterrorizantes e previnem um indivíduo de lidar com o presente (VAN DER KOLK, 2000, p. 9).

4.1. A INCOMPREENSÍVEL DIMENSÃO DO TRAUMA

No dia que o Oskar chama de "o pior dia", assim que ele chegou em casa da escola, ele escutou a primeira de uma série de mensagens que o seu pai deixaria na secretária eletrônica. As outras próximas quatro mensagens seriam deixadas no espaço de duas horas, até exatamente às 10:22:27, quando Thomas, o pai de Oskar, deixaria a sua última mensagem. Apesar de estar em casa, ele não teve coragem de atender a última ligação de seu pai, na qual ele repetia a pergunta "você está aí?" A mensagem seria interrompida no mesmo momento em que a Torre Norte do World Trade Center caia. Foi precisamente nesse momento que a vida de Oskar mudou completamente.

No início da obra, Oskar é descrito como uma criança extremamente inteligente e com interesses muito mais variados e complexos do que de uma criança de nove anos.

Ele se descreve como pacifista, inventor, designer de joias, ourives, entomologista amador, francófilo, vegano, astrônomo amador, entre outras "profissões" (FOER, 2006, p.99). Porém, após a perda de seu pai, Oskar começa a perder alguns de seus interesses, muito devido à incessante busca pelo significado da chave encontrada no armário de seu pai.

Como uma forma de "silenciar" a sua mente que insiste em relembrar os ataques e o força a escutar as mensagens deixadas por seu pai e a se machucar, Oskar entra em ciclos nos quais a sua mente inventa incessantemente. Ele, por exemplo, inventa um terno revestido com sementes para pássaros, dessa forma, caso tivéssemos um acidente (como os ataques), nós simplesmente vestiríamos os nossos ternos e vários pássaros viriam e estaríamos salvos, uma vez que as aves, ao se envolverem nos ternos, levar-nos-iam a um lugar seguro. Ele também inventa uma chaleira que cantaria músicas, como a dos Beatles (algo que seu pai adorava fazer), ou que você poderia configurar para que ela falasse na voz de uma pessoa amada. Uma outra invenção seria um prédio cujo elevador não te levaria para cima ou para baixo do prédio; ao invés, ele elevaria ou desceria o prédio como um todo. Dessa forma, em caso de incêndio, o prédio iria descer ou subir andar por andar até o nível da rua e todos poderiam sair facilmente do edifício em segurança. Em sua grande maioria, Oskar inventa objetos que poderiam ser usados para garantir a segurança das pessoas em casos de emergência ou que pudessem fazê-lo se sentir mais próximo de seu pai. Dessa forma, ele tentar inventar formas para que o seu pai também pudesse estar seguro.

Um ano após os atentados, Oskar ainda tem dificuldades de fazer várias atividades corriqueiras e do dia a dia (algumas por razões mais óbvias do que as outras), como andar de elevador, utilizar o transporte público, tomar banho, germes, aviões, fogos de artifício, sapatos, pessoas com bigode, árabes (apesar dele afirmar que ele não é racista), prédios altos, entre outros (FOER, 2006, p.36). Ademais, como uma forma de lidar e controlar as suas dificuldades e estresse, Oskar toca o seu tamborim. Ao fazê-lo, o ritmo do instrumento o acalma, o que Sacha Scheuren (2010) descreve como a forma que Oskar tem de criar o "ritmo que ele perdeu após a morte de seu pai" (SCHEUREN, 2010, p.6).

A perda da sua maior referência na vida, faz com que Oskar não consiga compreender o mundo ao seu redor e a única forma que ele acha para tentar entender o sentindo de tudo é inventando incessantemente (pois aí sua mente não precisa pensar no "pior dia"), machucar-se, isolando-se de sua família e buscar o significado de uma chave que ele achou em um vaso misterioso no armário do seu pai. Ele tenta se comunicar com a sua avó e sua mãe, porém, o pequeno Oskar não consegue criar mecanismos, muito menos encontrar as palavras, para tal conversa. Outrossim, ao discutir a reação do Oskar em relação ao luto, Aaron DeRosa (2011) discorda com Versluys quando este defende que o Oskar é "emocionalmente dormente ao ponto do autismo", ao passo que DeRosa

acredita que isso é uma extrema simplificação dos complexos sentimentos vividos pelo personagem (DeROSA, 2011, p.609).

Ao longo da narrativa, pode-se perceber o trauma vivido por Oskar, e a forma que ele lida com isso, através de uma rotina de automutilação e preservação. Por um lado, ele se obriga a escutar repetidas vezes as últimas mensagens deixadas por seu pai; ele se machuca; ele busca incessantemente o significado da chave e ele abandona suas atividades pessoais, como suas aulas de francês. Por outro lado, ele quer se aproximar de sua mãe e avó; ele quer dividir o seu fardo e suas "botas pesadas"[4]. Porém, ele não sabe como comunicar essa tristeza com elas, muito menos como começar essa conversa. Ademais, como Kristiaan Versluys (2009) descreve, para que possamos lidar com o trauma, nós não temos outra escolha além de explorar os símbolos que a nossa cultura possui. Ele também afirma que o "trauma nos leva à dormência, *flahsbacks* ou pesadelos" (VERSLUYS, 2009, p.3). Oskar certamente demonstra dormência emocional ao longo da narrativa e ao tocar repetitivamente as mensagens de seu pai, Oskar se prende num ciclo de *flashbacks*, que eu diria que seriam também os seus pesadelos.

Sien Uytterschout e Kristiaan Versluys (2008) discutem a ideia que um "evento traumático é geralmente tão violento e disruptivo (...) que ele não consegue se encaixar dentro das referências existentes". Eles também discutem que devido à natureza do evento traumático, os sobreviventes não conseguem compreender completamente o que aconteceu, e portanto, "através do trabalho paradoxal de dissociação" eles não conseguem processar por completo o evento em suas memórias e eles também não conseguem removê-lo de suas memórias. Eles também mencionam o fato que a partir de 1980, dissociação foi oficialmente reconhecida como um sintoma de TSPT (transtorno de estresse pós-traumático) (UYTTERSCHOUT; VERSLUYS, 2008, p.217). Oskar, ao lutar para compreender a sua perda, demonstra claros sinais de dissociação, uma vez que ele não compreende inteiramente o que aconteceu com ele e ao mesmo tempo, ele não consegue esquecer.

4.2. SURTOS DE RAIVA

Em sua interna busca pelo significado da morte de seu pai, Oskar não consegue lidar com todos os seus sentimentos. Como Uytterschout e Versluys (2008) discutem, "a inabilidade seletiva de Oskar de testemunhar as suas experiências (traumáticas) está diretamente ligada com os seus surtos de raiva" (UYTTERSCHOUT; VERSLUYS, 2008, p.231).

4 Metáfora que Oskar usa para descrever o seu luto e profunda tristeza.

Tais surtos não são direcionados a ninguém em especial, mais sim a todo mundo. Oskar tem raiva do mundo por permitir que uma tragédia como a de 11 de setembro tenha acontecido e, como resultado, por permitir que o seu pai tenha falecido, e ao mesmo tempo, Oskar está fulo com o mundo por não compartilhar do seu luto.

Por sua vez, como anteriormente mencionado, Oskar não consegue comunicar nem expressar o seu trauma e sentimentos e por isso, ela não compreende como a sua mãe e a sua avó aparentam estar superando a perda de seu marido e filho, respectivamente, de forma tão tranquila. Oskar acredita que é esperado que ele se sinta mal e calce "botas pesadas" pelo resto da sua vida. Ele não compreende que é normal e aceitável passar por um processo de luto e continuar com as nossas vidas. Para ele, ao fazermos isso, não estamos honrando a memória da pessoa amada que se foi, assim como, ao seguirmos com nossas vidas, estaríamos demonstramos que não amamos mais aquele ente querido.

Como ele não consegue se expressar, há momentos na narrativa na qual ele simplesmente não aguenta mais segurar os seus sentimentos dentro dele e ele se torna extremamente agressivo e ofensivo. Em outros momentos, ao invés dele simplesmente dizer o que ele pensa, ele imagina respostas totalmente agressivas em sua cabeça e se contenta com esse momento particular, como durante a peça da sua escola, na qual ele era Yorick, o famoso crânio que Hamlet segura, quando ele se imagina retirando a sua máscara/crânio de papel machê no meio da cena e a usando para bater no Jimmy Snyder, o *bully* da sua turma. Após esse surto imaginário de raiva, Oskar reflete no quanto seria lega se ele tivesse de feito o que ele imaginara. Um outro momento no qual Oskar imagina um surto de raiva é quando o seu terapeuta, Dr. Fein, o pergunta se haveria algo de bom na morte de seu pai. Oskar se imagina quebrando a sala dele, xingando Dr. Fein, mas ao invés disso tudo, ele simplesmente dar de ombros.

Porém, há uma cena na qual temos o auge dos surtos de raiva do pequeno Oskar. Em uma determinada noite, Oskar comenta com a sua mãe que quando ele for enterrado ele não conseguiria morar debaixo da terra, então ele a faz prometer que ele seria enterrado em um mausoléu. Oskar acredita que essa promessa seria a forma que sua mãe teria de comprovar que ela o amava. Sua mãe, relutante, gostaria de encerrar esse assunto, uma vez que ela acredita que Oskar não morrerá antes dela. Oskar responde que o pai dele também não esperava morrer e a questiona sobre o caixão vazio que eles enterraram. Ela diz que ela decidiu enterrar o caixão vazio pensando neles, para que eles pudessem ter um lugar onde a memória e o espírito de seu marido viveria para sempre, ao qual Oskar responde que a memória dele está viva em sua mente e que o seu pai não tinha um espírito e sim células "que agora estão nos telhados e no rio e no pulmão de milhões de pessoas ao redor de Nova Iorque, que o respiram toda vez que eles falam"

(FOER, 2006, p.169). No auge da discussão, Oskar perde o controle de suas emoções e acaba dizendo que se ele pudesse escolher quem estava na Torra naquele dia, ele teria escolhido ela.

Durante toda a cena, Oskar nos leva ao seu "livro de sentimentos"[5] e ele muda o que ele está sentindo de "DESESPERADO[6]" para "MEDÍOCRE" e depois para "OTIMÍSTA, MAS REALISTA", que vira "EXTREMAMENTE DEPRIMIDO", o que se desenvolve para "INCRIVELMENTE SOZINHO" terminando, após o auge de seu surto, em:

> eu acho que acabei dormindo no chão. Quando eu acordei, minha mãe estava tirando a minha blusa e colocando o meu pijama, o que quer dizer que ela deve ter visto os meus machucados. Eu os contei ontem a noite no espelho e eram 41. Alguns deles aumentaram, mas a maioria é pequena. Eu não os coloco lá para ela, mesmo assim eu quero que lea me pergunte como eu os consegui (apesar dela provalmente saber) e que ela sinta pena de mim (porque ela perceberia o quanto as coisas são difícies para mim) e ela se sentiria péssima (porque parte é culpa dela) e ela me prometeria que ela não morreria e me deixaria sozinho. Mas ela não disse nada. Eu nem consegui ver o seu olhar quando ela viu os mahucados, porque a minha blusa estava cobrindo a minha cabeça, cobrindo o meu rosto como um bolso, ou uma caviera. (FOER, 2006, p. 172-73).

Esse surto verbal e de raiva direcionado a sua mãe é em sua grande maioria, na minha opinião, um resultado de sua inabilidade de expressar os seus sentimentos e os comunicar com a sua mãe. Ao tentar processor o seu luto e trauma, Oskar se machuca 41 vezes, o que de acordo com Uytterschout e Versluys (2008), é a forma que o Oskar tem de transformar "sua violência e agressão voltados a si" toda vez que ele *calça botas extremamente pesadas* ou se sente bastante desapontado (UYTTERSCHOUT; VERSLUYS, 2008, p.231). Ademais, durante as suas sessões com o Dr. Fein, como mencionado acima, Oskar diz que expressar os seus sentimentos não ajudariam a ninguém, pelo contrário, fazê-lo traria ainda mais dificuldades. Portanto, ao se machucar, ele encontra uma saída temporária para a sua raiva, dor, desapontamentos e luto sem ter que expressar verbalmente os seus sentimentos. Outrossim, Victor Jeleniewski Seidler (2013) afirma que Oskar é "atormentado pela culpa do sobrevivente[7] (SEIDLER, 2010, p.100), o que eu julgo ser a sua maior fonte de raiva. Oskar sente tanta raiva pela repentina morte de seu pai que ele não consegue entender o por quê dele estar vivo, o por quê estar vivo pode ser algo "justo" ou até mesmo, o por quê é considerado saudável processar o luto

5 Um livro no qual ele escreve e atualiza os seus sentimentos ao longo da narrativa.

6 Caixa alta mantida nas citações a seguir assim como são apresentadas na obra.

7 O autor usa o termo *survivor's guilt* no texto original.

e tentar ser feliz novamente sem se sentir culpado sem significar que ele não ama mais o seu pai (ou o suficiente), ou até mesmo que ele o ame menos.

4.3. A PERDA DA LINGUAGEM

Ao discutir os aspectos da linguagem e como um evento como 11 de setembro pode afetar a habilidade de um indivíduo de se comunicar após um evento traumático, Versluys (2009) cita James Berger, que declara que não há "nada adequado, nada que correspondente na linguagem poderia representar" um evento dessa magnitude. Ele também cita Jenny Edkins quando ela discute que os ataques foram algo "fora dos limites da linguagem, fora dos mundos que nós criamos para nós mesmos" (VERSLUYS, 2009, p.2). Seidler (2010) menciona que o "11 de setembro foi um evento que era para nunca ter acontecido, mesmo se Hollywood pudesse imaginar" os ataques, "a realidade foi muito além da razão e imaginação" (SEIDLER, 2010, p.2). Logo, se algo é inimaginável, impensável até, como alguém poderia começar a falar sobre tal evento, em especial uma criança de apenas 9 anos?

Ademais, Versluys (2009) cita as ideias de Pierre Janet sobre narrativa de memória[8]. Oskar está preso e ele não consegue se libertar de suas memorias, ao mesmo tempo que ele está preso em um ciclo interminável de invenção e relembrar/reviver a sua experiência traumática. Além disso, o autor afirma que "um trauma é considerado como algo incapaz de ser dito" e que quando falamos sobre o evento, isso pode ser visto como uma "redução da sua atrocidade irredutível", fazendo com que a experiência traumática seja algo mais controlável (VERSLUYS, 2009, p.11). Portanto, talvez, se Oskar tivesse encontrado uma forma de expressar o seu trauma, a sua experiência traumática poderia ter um efeito menos imponente em sua vida.

Outrossim, Versluys (2009) comenta que nenhuma das vozes dos três narradores na obra (Oskar e seus avós) é normal ou até mesmo natural, uma vez que, eles estão tão traumatizados que a comunicação e a linguagem estão estagnadas próximas de uma ruptura. Ademais, Ilka Saal (2011) cita Elaine Scarry ao dizer que a dor física não resiste simplesmente a linguagem, mas sim a destrói ativamente. A autora também argumenta que "a reconstrução da linguagem é portanto essencial, não apenas para o propósito de dar o seu testemunho de dor e sofrimento, mas também para a cura". (SAAL, 2011, p. 453).

Ao longo da narrativa podemos perceber que Oskar está preso num ciclo de culpa por não ter conseguido atender o seu pai, minutos antes da queda da torre onde ele

8 Tradução livre de *narrative memory.*

estava, assim como a incessante busca pelo significado da chave (o que ele acredita ser a forma que ele tem para se aproximar de seu pai e amá-lo), assim como a sua certeza que ele **tem** que calçar "botas pesadas" pelo resto da sua vida. Ao se forçar nesse ciclo, ele acaba não conseguindo de comunicar e portanto, não consegue processar as suas emoções e sentimentos, o que o ajudaria no processo de luto, na superação do seu trauma, resultando em "botas mais leves".

5. CONCLUSÃO

A complexidade da forma que Oskar lida com o seu trauma é totalmente diferente da forma que os seus avós paternos lidam com o luto pela morte de seu filho, como podemos ver através de suas narrativas, assim como a sua mãe lida com a perda de seu marido (apesar do leitor não ter acesso à narrativa da mãe do personagem). De acordo com Saal (2011), ao longo da narrativa, pouco a pouco Oskar é capaz trabalhar e lidar melhor com o seu trauma e consegue, mais ao final do livro, reconquistar um sentindo maior de autoconfiança, ao contrário de seus avós, cujas vozes estão presas em uma melancolia perpétua (SAAL, 2011, p.457). Apesar dos sofrimentos que afligem o jovem personagem, no final da narrativa, ao descobrir o que a chave significava, por mais frustrante que tal descoberta fosse, Oskar consegue um certo desfecho e percebe que ele tentou e fez o máximo que ele pode, assim como ele promete a si mesmo e à sua mãe que ele tentará melhorar, ou seja, que ele tentará ser feliz novamente e trabalhar melhor o seu trauma.

REFERÊNCIAS

ALISIC, Eva, et al. Building child trauma theory from longitudinal studies: a meta-analysis. **Clinical Psychology Review**, v. 31, p. 738-47, 2011.

DEROSA, Aaron. Analyzing literature after 9/11. **Modern Fiction Studies,** v.57, n. 3, p. 607-618, 2011.

FOER, Jonathan Safran. **Extremely loud and incredibly close.** London: Penguin, 2006.

HALABY, Laila. **Once in a promised land: a novel**. Boston: Beacon, 2007.

SAAL, Ilka. Regarding the pain of self and other: trauma transfer and narrative framing in Jonathan Safran Foer's extremely loud and incredibly close. **Modern Fiction Studies,** v.57, n. 3, p. 451-476 2011.

SCHEUREN, Sascha. **Trauma in Jonathan Safran Foer's extremely loud and incredibly close.** 2010. 48f. Monografia (Bacharelado) - Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn, 2010.

SEIDLER, Victor Jeleniewski. **Remembering 9/11:** terror, trauma and social theory. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

UYTTERSCHOUT, Sien; VERSLUYS, Kristiaan. Melancholy and mourning in Jonathan Safran Foer's extremely loud and incredibly close. **Orbis Litterarum**, v. 63, n. 3, p. 216-236, 2008.

VAN DER KOLK, Bessel. Posttraumatic stress disorder and the nature of trauma. **Dialogues in Clinical Neuroscience**, v. 2, n.1, p.7-22, 2000.

VERSLUYS, Kristiaan. **Out of the blue:** september 11 and the novel. New York: Columbia University Press, 2009.

Literatura, Violência e Trauma: Abuso Sexual Infantil no Conto *Ana Rosa*

Bruna Stéphane Oliveira Mendes da Silva - UFMG

Resumo: Este trabalho se propôs a analisar as marcas de violência e memória traumática presentes no conto *Ana Rosa*, do livro *Diez Mujeres*, escrito por Marcela Serrano. Entendemos que o abuso sexual infantil não é suficientemente abordado na literatura e, consequentemente, nos estudos literários. No entanto, consideramos que esta temática é de extrema relevância, visto que o abuso sexual infantil incestuoso representa um imenso tabu nas sociedades, sendo constantemente silenciado. Além disso, o número de abusos sexuais praticados contra crianças, só no Brasil, de acordo com dados do Ipea, representa cerca de 70% dos abusos registrados anualmente e, destes, em cerca de 56% dos casos esta violência é praticada por familiares ou amigos da família da vítima. Logo, compreendendo a literatura como um importante mecanismo de assimilação do real, este trabalho objetiva contribuir com a ruptura do silêncio que existe em torno do abuso sexual infantil e alargar os estudos sobre este tema tão complexo e urgente. Para tanto, foi realizado um estudo do conto, analisando como se deu a violência sexual; se há um predomínio do silêncio ou ocorre sua ruptura; bem como de que forma se evidenciam as marcas do trauma.

Palavras-chave: Abuso sexual infantil; Violência; Memória.

Simpósio: Literatura.

Vivemos cercados por inúmeros tabus aos quais raramente se escapa. Tratam-se de proibições, relativas ao ideal de comportamento social, mas também aos assuntos nos quais estamos ou não autorizados a tocar. Temas como o abuso sexual infantil, assim

como o incesto, são exemplos de comportamentos reprováveis. O que não impede que aconteçam – e muito. É aí que se inicia o maior problema: se o comportamento inadequado acontece, opta-se por não se falar sobre ele. Assim, muitas famílias têm empurrado para debaixo do tapete o sofrimento de suas crianças, supostamente em defesa da moral e da manutenção da estrutura familiar.

Logo, como um tabu, o abuso sexual infantil incestuoso não é suficientemente abordado, nem no meio social, nem na literatura. Porque choca. Porque constrange. E porque são inúmeras as famílias a ostentar um belo retrato na parede em que sorrisos forçados sufocam várias gerações de silêncio. Mas ainda que o assunto não configure uma pauta de grande interesse de discussão para a maioria, as estatísticas provam que este silêncio não significa que nossas crianças têm estado livres dessa forma de violência. Muito pelo contrário: só no Brasil, de acordo com dados do Ipea (2014), cerca de 70% dos abusos registrados anualmente são praticados contra crianças e, destes, em 56% dos casos esta violência parte de familiares ou amigos da família da vítima.

Assim, dado esse enorme silêncio em torno de um tema cada vez mais urgente, como o é a violência sexual contra crianças, e compreendendo a literatura como um importante mecanismo de assimilação do real, trabalhos como o que se propõe aqui parecem-nos muito necessários. Pretendemos, a partir deste estudo, contribuir com os demais trabalhos que também se propõe a, a partir da literatura, romper com este tabu, alargando as discussões e galgando espaços para cada vez mais avanços sociais.

Para tanto, analisaremos o conto *Ana Rosa*, do livro *Diez mujeres*, de autoria da escritora chilena Marcela Serrano. Trata-se de uma narrativa curta em que uma mulher rememora o abuso sexual que sofreu durante a infância, praticado pelo avô. Em sua descrição dificultosa, vem à tona o silêncio da mãe, a repetição da violência e as marcas profundas que esse trauma vivido no passado cravou em seu presente. Ao estudar o texto, nos propomos a analisar como se deu a violência sexual, verificar se o silêncio predomina ou é rompido no decorrer da narrativa, bem como analisar de que forma se estabelecem as marcas do trauma a partir do relato da vítima.

METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO

Jaime Ginzburg (2013) afirma defender enfaticamente a capacidade da literatura de atuar contra a violência. De acordo com o autor, atualmente nos vemos cotidianamente expostos a uma carga muitas vezes massiva de violência social, através da televisão, dos jornais, e da internet. Diante disso, caso reagíssemos com intensidade a cada uma dessas notícias, “nosso aparelho psíquico provavelmente não suportaria.” (GINZ-

BURG, 2013, p. 23). Nesse sentido, segundo o autor, é compreensível que a reação generalizada de parte do público às imagens de violência que recebem através da mídia seja uma certa apatia ou torpor. Essa reação se apresenta como uma proteção contra o risco de colapso emocional, ainda que seja também uma clara desumanização. Trata-se de uma situação socialmente problemática, já que a sociedade tem reagido cada vez com menos sensibilidade diante de fatos violentos.

A literatura, defende Ginzburg, se apresenta como uma forma de romper com essa apatia, "com percepções automatizadas da realidade" (GINZBURG, 2013, p. 24), já que

> Textos literários podem motivar empatia por parte do leitor para situações importantes em termos éticos. E isso ocorre fora do circuito neurótico do ritmo imediatista da indústria cultural. O estudo de Yudith Rosenbaum sobre a violência em Clarice Lispector, por exemplo, mostra que diante de um texto da autora, que traz o personagem Mineirinho, as relações entre política e crime, entre linguagem e conhecimento, são postas em questão, o leitor é destituído de segurança quanto a "limites claros entre o eu e o outro, o certo e o errado, a verdade e a falsidade" (2010, p. 178). (GINZBURG, 2013, p. 24).

Para Ginzburg, ao lermos em algum livro cenas em que um ser humano agride outro e reagimos a elas com empatia, essa reação torna-se parte de nossa formação ética e poderá ser útil quando estivermos diante de situações reais de violência em que tivermos que tomar posição. Já nossa educação estética é parte decisiva dessa nossa formação ética. Isso porque nossa interpretação das imagens artísticas ajuda a definir critérios a partir dos quais nos relacionamos com outras pessoas e tomamos nossas decisões. O autor defende ainda que a literatura se apresenta como um importante mecanismo através do qual é possível "dar voz aos silenciados da história, trazer o passado para o presente por meio da linguagem", o que "é em si uma mudança social." (GINZBURG, 2013, p. 106).

Ainda segundo Ginzburg, a história de hegemonia política do patriarcado está associada ao mito do pai como âncora da estrutura social. Por isso as posições de poder na sociedade são sempre destinadas a homens, brancos, heterossexuais, pertencentes a famílias consideradas dignas, de grupos religiosos dominantes, que defendem interesses de seu próprio grupo social. Assim, todos os indivíduos que não se enquadram nessas características têm sido historicamente subordinados ao grupo dominante, detentor do poder.

A figura paterna é colocada como "bases seguras para a proteção, para garantir a ordem e constituir as referências para o entendimento da realidade" (GINZBURG, 2013, p. 78), e seria, portanto, mais competente para governar tanto no campo público quanto no privado. No entanto, o autor apresenta diferentes notícias que comprovam que nem sempre os pais protegem os filhos, muito pelo contrário, também podem ser violentos e

inclusive matar. Do mesmo modo, sabemos, são muitos os casos de violência praticada por homens contra mulheres. Logo, o mito cai por terra e torna-se evidente a farsa do patriarcado: "a figura paterna não é a base segura de proteção que deveria ser." (GINZBURG, 2013, p. 81).

As considerações de Heleieth Saffioti (2015) sobre o patriarcado estabelecem um importante diálogo com as reflexões de Ginzburg. Para a socióloga, o termo determina as relações homem-mulher, figurando-se não com uma acepção de poder paterno do direito patriarcal, mas como direito sexual. Assim, nessa estrutura, os homens teriam direitos quase irrestritos sobre o corpo feminino. Desse modo, o conceito delineia uma modalidade hierárquica de relação entre homens e mulheres que invade todos os espaços da sociedade, oprimindo a mulher com base tanto na ideologia quanto na violência.

Para Saffioti, o papel das crianças na estrutura patriarcal é também de grande vulnerabilidade. Sua inocência, assim como sua pouca força física, contribui para torná-las mais vulneráveis. Nesse sentido, a socióloga ressalta que o pai biológico tende a ser o adulto do sexo masculino em quem as crianças mais confiam. Aproveitando-se dessa confiança, nas camadas sociais mais altas, o abuso sexual infantil incestuoso ocorre a partir da sedução:

> maior atenção para aquela filha, mais presentes, mais passeios, mais viagens, etc. As técnicas são bastante sofisticadas, avançando lentamente nas carícias, que passam da ternura à lascívia. Muitas vezes e dependendo da idade da criança, esta nem sabe discernir entre um e outro tipo de carícia, sendo incapaz de localizar o momento da mudança. (SAFFIOTI, 2015, p. 21).

Assim, devido à pouca idade, a criança pode ser incapaz de se dar conta da violência a que está sendo submetida, o que a impede de denunciar e a torna ainda mais vulnerável. Também o fato de o adulto abusador ser alguém em quem a criança confia, geralmente um familiar, dificulta a percepção por parte dela de que está vivenciando uma situação de abuso. Além disso, nestes casos em que o abuso sexual se dá a partir da sedução, sem o uso de violência física ou ameaças, é comum que a vítima não consiga diferenciar a agressão de manifestações legítimas de afeto.

Já nas camadas social e economicamente desfavoráveis, segundo Saffioti, a violência física e psicológica é quase sempre o meio através do qual se dá o abuso sexual infantil:

> O pai coloca um revólver, na mais fina das hipóteses, ou uma faca de cozinha junto a cama ou sobre ela, joga a menina sobre o leito, rasga-lhe as roupas e a estupra, ameaçando-a de morte, se gritar, ou ameaçando matar toda sua família, se abrir a boca para contar o sucedido a alguém. (SAFFIOTI, 2015, p. 22).

No entanto, Saffioti aponta que, ao contrário do que poderíamos imaginar, entre os dois formatos em que o abuso sexual pode ocorrer, através da sedução ou da violência física, é no primeiro caso em que o sentimento de culpa experimentado pela criança vitimada é mais recorrente, já que ela se sente cúmplice do abuso que sofreu. Por isso, "em termos de danos psíquicos e distúrbios sexuais posteriormente manifestados, o abuso sexual via sedução é infinitamente pior que a brutalidade do pai menos instruído e menos maneiroso." (SAFFIOTI, 2015, p. 27).

Além disso, Saffioti aponta que no seio das famílias abastadas o silêncio em torno do abuso sexual infantil é maior, já que geralmente se forma ali uma grande cumplicidade entre os membros afim de preservar o sigilo em torno dos fatos. Isso porque observa-se uma grande necessidade de manter as aparências, proteger a moral, não permitindo mácula ao nome da família.

Ao conceituar trauma, Jeanne Marie Gagnebin (2006) o descreve como "a ferida aberta na alma, ou no corpo, por acontecimentos violentos, recalcados ou não, mas que não conseguem ser elaborados simbolicamente, em particular sob a forma da palavra, pelo sujeito." (GAGNEBIN, 2006, p. 110). O que explica que, por um lado, muitas vítimas de situações extremas de violência vivenciem a experiência traumática cotidianamente e, por outro, encontrem grande dificuldade para transforma-la em relato. Afinal, "só o que não termina, *o que* dói, fica na memória", pois "o próprio corpo traz em si as marcas da memória, o corpo é memória." (ASSMANN, 2011, p. 263-264). A dor experimentada no corpo – física ou simbólica – crava-se na memória e perdura, mesmo depois que a situação de violência se encerra, e dificulta o relato. Desse modo, Aleida Assmann (2011) afirma que "o trauma é a impossibilidade de narrar", já que, "transforma diretamente o corpo em uma área de gravação e, com isso, priva a experiência do processo linguístico e interpretativo." (ASSMANN, 2011, p. 283).

No entanto, apesar da dificuldade de simbolização do trauma através da linguagem, tanto para Aleida Assmann (2011) quanto para Márcio Seligmann-Silva (2008) o relato configura um importante mecanismo para elaboração do evento traumático. Assmann destaca que uma vez ocorrida a narrativa, o sujeito já não se recorda do evento em si, mas de sua verbalização. Isso porque, segundo a autora, os signos linguísticos executam a função de nomes, através dos quais pode-se evocar novamente objetos e situações. Já Seligmann-Silva caracteriza o testemunho como uma forma de saciar a "carência absoluta de narrar" (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 66), sentida pela vítima de alguma situação extrema de violência. Segundo o autor, do testemunho depende a própria sobrevivência da pessoa vitimada, se estabelecendo como uma ponte entre aquele que relata e "os outros", que o escutam, "na tentativa de resgatar o sobrevivente do sítio da outridade." (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 66). Assim, Seligmann-Silva destaca o papel de

grande importância exercido pelo interlocutor para a concretização do testemunho, já que, "sem a nossa vontade de escutar, sem o desejo de também portar aquele testemunho que se escuta, não existe testemunho." (SELIGMANN-SILVA, 2008, p. 72).

RESULTADOS

O texto analisado nos traz o relato em primeira pessoa de Ana Rosa, protagonista que dá título ao conto. Nele ela vai se revelando, diante de outras pacientes de sua psicanalista Natasha, como uma mulher triste e de baixa autoestima, profundamente marcada pelas vivências traumáticas de sua infância que pouco-a-pouco descortina. Ali um evento se destaca: os abusos sexuais que sofreu entre os oito e quinze anos de idade, praticados pelo avô materno.

Considerando as formas em que comumente se dá o abuso sexual infantil discutidas por Saffioti, identificamos que no caso de Ana Rosa ocorre por meio da sedução, o que se evidencia no trecho a seguir:

> él me ayudaba a hacer las tareas y después me sacaba a pasear y me compraba helados y me presentaba a sus amigos del barrio, todos bien ociosos como él, y rezaba conmigo todas las noches porque yo era su regalona y se miraba en mí. Me enseñó a encumbrar volantines y a hacer barquitos de papel y a pintar con pinceles cuando mis hermanos solo usaban lápices de colores y sabía contar cuentos divertidos y largos y en las noches era él quien me hacía dormir y no mi mami y yo lo prefería a él porque sus cuentos eran mejores y tenía más paciencia. (SERRANO, 2011, p. 256).

Ana Rosa possuía uma irmã e um irmão mais novos. No entanto, o tratamento que aparece no trecho acima era oferecido apenas a ela. A relação distante com os pais, que trabalhavam muito e quase não podiam estar com os filhos, cria uma grande carência de afeto na menina, tornando-a mais vulnerável a sedução do avô. Sedução esta que se intensifica até culminar com um presente ostensivo no aniversário de oito anos de Ana Rosa – a casa da Barbie –, dia em que se iniciam os abusos.

Além da carência afetiva, também o excesso de religiosidade tornou Ana Rosa mais vulnerável. Isto porque a protagonista indica que cresceu em uma família extremamente religiosa e traz elementos importantes em indagações como esta: "me pregunto qué habría sido de mi si no hubiera nacido en el seno de la familia más religiosa de La Florida, […] donde se creía que rezando un rosario al día y respetando a los mayores se adquiriría la salvación propia y la del mundo." (SERRANO, 2011, p. 249). O trecho nos permite compreender que Ana Rosa acredita que a necessidade aprendida de sempre se respeitar os

mais velhos teria facilitado o abuso que sofreu. Afinal, a protagonista se questiona se isso poderia não ter acontecido caso o respeito cego aos mais velhos não a houvesse impedido de defender-se da possível violência que poderia partir deles – e partiu.

Além disso, Ana Rosa acreditava estar em débito com o avô em consequência de toda a atenção e afeto que o homem a ofereceu, de modo que "mi deber principal era hacer feliz al abuelo, yo le debía tanto a él que haría lo que me pidiera." (SERRANO, 2011, p. 262). Também o excesso de religiosidade a impulsiona a essa sensação de débito e culpa, posto que a protagonista, ainda menina, se convenceu de que "eso es lo que Dios pedía de mí." (SERRANO, 2011, p. 262).

O livro *Diez mujeres*, em que o conto analisado se insere, está organizado de modo que as narradoras, das quais os nomes dão título a cada conto, estariam reunidas compartilhando entre elas suas experiências traumáticas. Como fio condutor desses relatos, está a presença silenciosa da psicanalista Natasha, dona da última história do livro – descrita por sua assistente. O objetivo dessa reunião se pauta na certeza de Natasha de que a ruptura com o silêncio auxilia no processo de elaboração do trauma. Esta perspectiva é muito interessante quando a associamos às colocações de Seligmann-Silva, para o qual o relato pode proporcionar certa identificação entre aquele que narra e os que o escutam, estabelecendo-se como uma ponte capaz de resgatar o sobrevivente da sensação que o domina de ter vivido algo singular. Se muitas delas, como no caso de Ana Rosa, foram silenciadas e nunca encontraram alguém que as escutasse, ali podem desfrutar dessa escuta e finalmente percebem-se no direito de exercer sua voz. Nesse sentido, também o fato de que cada paciente de Natasha não apenas narra sua própria história, mas também recebe as histórias das demais, é importante. Isto porque esses relatos outros podem gerar identificação, uma vez que indicam que cada personagem, de certo modo, compartilha das vivências uma da outra – o que pode facilitar a elaboração e superação do trauma.

No entanto, percebe-se que relatar suas vivências traumáticas não é algo fácil para Ana Rosa. Afinal, o trauma se apresenta, conforme indicam Gagneban e Assmann, como a impossibilidade da elaboração simbólica, em especial através da narração. Assim, percebemos que a personagem, quando se refere ao abuso sexual sofrido, não o faz explicitamente, mas através de uma linguagem mais metafórica. Como no exemplo a seguir:

> la Alicia y yo dormíamos cuando el abuelo llegó a la pieza y me despertó solo a mí, venga la cumpleañera, me dijo y me sacó de la cama para que durmiera con él, como lo hacíamos todos los días a la hora de la siesta, pero ahora de noche. Quería seguir celebrándome. Era rosa y dura, la casa de la Barbie. (SERRANO, 2011, p. 260).

A afirmação da personagem de que o avô a retirou da cama para dormir com ele porque queria continuar celebrando-a é uma primeira pista do abuso que precede aquele momento. A frase contém um certo sarcasmo, se considerarmos que celebramos o aniversário de alguém, as conquistas que alcança, etc. e não a pessoa em si. Celebrar uma pessoa, como sugere a frase de Ana Rosa, nos remete diretamente ao corpo. Celebra-lo. Desfruta-lo. Ao corpo, e não a existência daquela pessoa. Uma segunda pista encontra-se na última parte do trecho em análise. Para um leitor desatento, Ana Rosa poderia estar mesmo referindo-se a casa da Barbie, presente oferecido a ela pelo avô. Mas nas entrelinhas, e isto está claro, lê-se um significado completamente diferente. Os adjetivos usados na frase para caracterizar o brinquedo, "rosa" e "dura", nos remetem rapidamente ao órgão sexual masculino, deixando explícito o abuso sexual ali perpetrado.

Além da dificuldade de narrar, Ana Rosa também apresenta lacunas em suas recordações. Por um lado, pela própria violência do trauma. Mas por outro, pela sedução lentamente empregada pelo avô antes e durante os abusos, assim como a própria inocência da menina, ainda muito pequena quando as situações violentas se iniciaram. As lacunas referentes ao trauma aparecem em algumas reflexões de Ana Rosa, como quando ela afirma que "la mente se niega a meterse en los recuerdos del alma, majadera como un gato la mente, hace de las suyas y juega conmigo y bloquea la memoria como le da la gana." (SERRANO, 2011, p. 263). Aqui a personagem indica claramente que certos detalhes lhe escapam, bloqueados entre suas recordações. Já no que se refere a lacunas relativas a pouca idade da vítima, destacamos trecho a seguir: "Estoy convencida de que lo que más ciega los ojos es lo familiar y por eso yo deambulé sin ver por los días y los meses y los años, una puede quedarse pegada por mucho tiempo en la ceguera porque lo familiar termina no viéndose." (SERRANO, 2011, p. 263). Nele Ana Rosa demonstra ter encontrado alguma dificuldade para compreender que estava vivenciando situações de abuso, o que a personagem atribui a cotidianidade. Mas a escolha da palavra "familiar", para referir-se ao cotidiano, nos parece apontar também para uma outra percepção. A palavra nos remete a família e, consequentemente, a confiança e cuidado. Portanto, Ana Rosa nos fala sobre uma relação alicerçada em muito afeto, com um homem que até aquele momento sempre havia estado ao seu lado, cuidado dela e inspirado a mais absoluta confiança. E, no entanto, toda essa atmosfera vai pouco-a-pouco se modificando e o que antes era afeto, se converte em violência. E é tudo tão delicadamente construído, tão absurdamente "familiar", que a menina se perde, se confunde.

Quando Ana Rosa, ainda criança, finalmente conclui que o que está vivendo não é natural, encontra com dificuldade a força necessária para contar tudo a sua mãe, mas

acaba sendo ignorada por ela. A partir daí, Ana Rosa se vê silenciada, afinal, pensa: "para qué pronunciar palabra, entonces. Sentí como si mi voz hubiese quedado olvidada en algún hueco oscuro." (SERRANO, 2011, p. 262). A mãe não insinua que Ana Rosa esteja mentindo, apenas a ignora completamente, como se não se importasse. Quando o avô está em seu leito de morte, já muitos anos depois do falecimento dos pais de Ana Rosa, ela cria coragem e lhe pergunta porque sua mãe não a protegeu, o homem então lhe responde: "Porque a ella le hice lo mismo." (SERRANO, 2011, p. 268). Percebemos então a repetição do abuso. O homem violentou primeiro a filha, depois a neta. Portanto, quando a mãe de Ana Rosa ignora a denúncia da filha, não está apenas sendo indiferente ou tentando preservar o nome da família, e sim revelando sua própria dificuldade em lidar com um assunto que provavelmente lhe desperta imensa dor. Para Gagnebin, existe um esquecimento natural, saudável, mas também algumas formas duvidosas de esquecimento: "não saber, saber mas não querer saber, fazer de conta que não se sabe, denegar, recalcar." (GAGNEBIN, 2006, p. 101). Acreditamos que no caso da mãe de Ana Rosa, o que a conduz a esse ímpeto de fingir não saber, ao invés de proteger a filha, é o sofrimento indizível, a impossibilidade de lidar com seu próprio trauma.

Por outro lado, essa recusa da mãe de Ana Rosa a protege-la pode também caracterizar-se por um desejo de vingança, isto é, de reproduzir, ainda que de maneira indireta, a violência que ela mesma sofreu. Isto porque, segundo Saffioti, "a vítima de abusos físicos, psicológicos, morais e/ou sexuais é vista por cientistas como indivíduo com mais probabilidades de maltratar, sodomizar outros, enfim, de reproduzir, contra outros, as violências sofridas." (Safiotti, ANO, p. 18). Essa hipótese se reforça quando consideramos o comportamento de Ana Rosa em relação aos sobrinhos. A narradora afirma que "me acometía una extraña y escondida tentación de tratarlos mal, de aprovecharme de su inferioridad física y de mi autoridad sobre ellos y me gustaba su indefensión y me daban ganas de vengarme." (SERRANO, ANO, p. 269). Ou seja, a própria Ana Rosa apresenta o desejo de reproduzir em outras crianças a violência que ela um dia sofreu.

Por fim, parece-nos importante destacar que Ana Rosa se apresenta como uma personagem melancólica. Para explica-lo melhor, tomemos o conceito de melancolia apresentado por Freud (2011), para quem ela

> se caracteriza por um desânimo profundamente doloroso, uma suspensão do interesse pelo mundo externo, perda da capacidade de amar, inibição de toda atividade e um rebaixamento do sentimento de autoestima, que se expressa em autorrecriminações e autoinsultos, chegando até a expectativa delirante de punição. (FREUD, 2011, p. 47).

Ana Rosa demonstra intenso sentimento de culpa e uma autoestima muito baixa. Ela conta ter decidido não se relacionar afetivamente porque acredita ser pouco atrativa para o sexo oposto. Também revela que possui poucas roupas e não se preocupa em nada com sua aparência, já que não se considera uma pessoa bonita. Não nos parece muito claro o motivo pelo qual Ana Rosa se culpa, mas acreditamos que passa por questões como a sensação de cumplicidade com seu avô, já que os abusos ocorreram por meio da sedução; ressentimento por ter silenciado, ainda que acompanhado da inquietação de que não havia com quem falar sobre o problema; e um sentimento de que ela seria uma pessoa suja. Esta última questão poderia ser, para Ana Rosa, tanto a causa dos abusos, quanto sua consequência, e se evidencia no trecho a seguir:

> Siempre sentí que Dios no se acercaba a mí como al resto de la gente o al menos como al resto de los miembros de mi familia y eso me hacía preguntarme por la razón y la razón me llevaba de vuelta a mí misma: había algo sucio en mí que espantaba a Dios. (SERRANO, 2011, p. 261).

O desfecho do conto coloca em evidencia o intenso sentimento de culpa de Ana Rosa, que não pôde ser elucidado sequer por meio do relato de sua experiência traumática para sua psicanalista, nem ali, diante das demais pacientes de Natasha. E esta pista aparece em uma frase curta, porém muito forte, em que Ana Rosa, encerrando seu relato, afirma que “sólo sé una cosa, que todo lo que me ha pasado y pasará es culpa mía.” (SERRANO, 2011, p. 272).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos, portanto, que Ana Rosa é uma personagem melancólica, pois apresenta sinais de que sente imensa culpa e possui uma autoestima muito baixa. Acreditamos que isso se deve, claro, ao trauma proveniente do abuso sexual sofrido, mas também de outras questões. A primeira se refere a forma como o abuso ocorreu. Verificamos que o avô de Ana Rosa utilizou como mecanismo para concretizar a agressão sexual não a violência física, mas a sedução. Esta abordagem pode ter sido responsável por aprofundar o sentimento de culpa da personagem, por força-la a enxergar-se, erroneamente, como cúmplice de seu agressor. Outra questão que pode ser responsável pela intensificação do sentimento de culpa é o fato de Ana Rosa ter silenciado o abuso. No entanto, como ela mesma aponta, não havia para quem relatar. Isto porque em sua única tentativa, quando a menina resolveu contar para a mãe o que estava acontecendo, Ana Rosa foi ignorada.

E quando a protagonista tem a oportunidade de falar, ali diante das demais pacientes de sua psicanalista, ela confronta-se com a dificuldade de simbolizar a vivência

traumática. Logo, percebemos também que ainda que o silêncio de Ana Rosa, em determinado momento, seja de alguma forma rompido, a personagem permanece melancólica. De tal modo que termina a narrativa afirmando que tudo o que lhe aconteceu e lhe acontecerá é culpa dela.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Aleida. **Espaços da recordação.**Trad. Paulo Soethe. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

FREUD, Sigmund. **Luto e melancolia.** Trad. Mariele Carone. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, esquecer, escrever.** São Paulo: Ed. 34, 2006.

GINZBURG, Jaime. **Literatura, violência e melancolia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

IPEA (2014). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=21848&catid=8&Itemid=6>. Acesso em 10 de jun 2018

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência.** São Paulo: Fundação Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. *Narrar o trauma* – **A questão dos testemunhos de catástrofes históricas**, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pc/v20n1/05.pdf. Acesso em 25 ago. 2017.

SERRANO, Marcela. **Diez mujeres.** Madrid: Alfaguara, 2011.

As imagens da juventude peruana em *El goce de la piel*, de Reynoso, e em *Malte*, de Carmela García

Douglas Henrique de Oliveira - UFMG

Resumo: O livro *El goce de la piel* (2005) do escritor peruano Oswaldo Reynoso apresenta cinco contos envolvendo Malte, um personagem misterioso com quem o narrador de cada conto se envolve numa relação de afeto, tensão e descobrimento sexual. Nessa obra, Reynoso aponta de maneira mais clara a temática das primeiras relações afetivo-sexuais, presente em toda sua produção literária. Esse livro, assim como outros títulos do autor, representa o adolescente de uma forma sexualizada, curiosa e rebelde. Essas características não causaria nenhum estranhamento ao leitor, salvo em uma sociedade conservadora, majoritariamente católica e machista. O texto de Reynoso consagra assim, uma nova identidade imagética desse jovem na literatura do país. Partindo dessa identidade imagética, a fotógrafa espanhola Carmela García realizou, no ano de 2011, uma série fotográfica intitulada *Malte*, fazendo referencia direta ao personagem e à obra de Reynoso. Partindo de uma leitura das fotografias de García, este trabalho tem como objetivo explorar a identidade da juventude peruana proposta no livro de Reynoso e sua relação com as artes visuais.

Palavras-chave: Literataura; Fotografia; Oswaldo Reynoso; Carmela García.

Simpósio: Literatura.

Y AHÍ ESTABA MALTE CELEBRACIÓN FÁUSTICA DE LA PIEL

El goce de la piel, escrito por Oswaldo Reynoso e publicado pela Editorial San Marcos no ano de 2005, retrata a adolescência a partir da descoberta dos prazeres da pele. No primeiro dos cinco contos que compõem o livro, vemos essa descoberta por meio da visão de um narrador que não é nomeado. Suas vivências sexuais é o que quebra com o projeto do pai do narrador-personagem de torná-lo sacerdote. Antes de se dedicar a vida religiosa, o narrador-personagem viaja com a turma de seu bairro, e assim, se dá o mote para as descobertas de seu corpo e do corpo do outro, dando indícios de um relacionamento homossexual. A narrativa não segue uma ordem cronológica padrão, ou seja, que não estabelece uma sucessão imediata dos fatos, nem define seus intervalos temporais.

Cada um de seus contos se passa em um tempo e lugares distintos: Tacna, Mollendo, Arequipa, Lima. O único elemento que se repete perceptivelmente e invariavelmente no livro é a presença do personagem chamado Malte, descrito como a encarnação da beleza, com quem o narrador-personagem de cada conto do livro tem aproximações e, através disso, o descobrimento sexual.

A escrita de Oswaldo Reynoso traz a temática da iniciação sexual e da rebeldia desde suas primeiras publicações. Suas obras falam de uma geração de jovens que, até então, não era aceita socialmente e muito menos representada nas artes. O conservadorismo do povo peruano da década de 1960 fez com que sua obra *Los inocentes* (1961) (obra reeditada sob o título de *Lima en rock*) fosse taxada, pela crítica especializada, com advertências ao público menor de idade, ainda que exaltavam sua qualidade literária: "Os editores de *Lima en rock*, o relato 'rocanrolero' de Oswaldo Reynoso [...] advertem a seus leitores que esta obra, apesar de sua elevada qualidade literária, não é recomendável para 'menores de idade'".

É interessante pensar no que faz uma obra baseada na realidade dos jovens peruanos da época ter sua leitura não recomendada para o público de quem ela parte. Para isso, Lara Mucci Poenaru sugere fazer uma leitura do contexto social em que o país passava.

> "O Peru era um país que passava por um período de ditadura, entre os mandatos do General Manuel Arturo Odría Amoretti (1950 – 1956) e do civil Manuel Prado Ugarteche (1956 – 1962)". (POENARU, Lara)

Sendo assim, o período histórico de conservadorismo em que o país vivia politicamente, refletia também no olhar conservador, tanto do público, quanto da crítica para a temática desenvolvida por Reynoso em sua narrativa, o que atualmente é bem

distinto. A recepção dessa temática teve seu reconhecimento atestado pelo Ministério de Educação do Peru em 29 de agosto de 2013, que indicou por meio de comunicado veiculado nos jornais *El comércio*, *El peruano* e *La república*, a obra '*Los inocentes*', antes não recomendada para os jovens, como obra referência aos alunos das escolas públicas do país matriculados na Educação Secundária (de 12 a 18 anos).

A imagem que Oswaldo Reynoso faz da juventude peruana em '*El goce de la piel*', está vinculada ao personagem Malte, que é descrito como a celebração fáustica da pele. Malte é aquele quem traz a imagem de sedução ao universo do narrador-personagem, mas não o seduz por algum aspecto físico ou por seu comportamento. Sua sedução é inerente. Seduz porque é.

Por imagem, este trabalho parte do conceito descrito por Rancière que diz que "a imagem não é uma exclusividade do visível. Há um visível que não produz imagem, há imagens que estão todas em palavras". (RANCIÈRE, 2012: p. 16) Assim, a imagem que Malte traz ao longo dos contos está expressa em palavras que causam uma vetorização de símbolos e seus significados. Assim, se dá a representação do jovem peruano na obra de Oswaldo Reynoso.

Sobre o processo de criação literária dessa imagem, em seu livro *Arequipa lámpara incandescente*, publicado por Aletheya em 2014, o escritor traz um trecho em que explica a escolha da expressão 'celebración fáustica de la piel':

> "La dinámica de la prosa sin signos de puntuación me llevó a dar el remate con esa frase: y ahí estaba Malte en la celebración de la piel. El castellano es un idioma de sonoridad grave, por lo tanto, no es aceptable, estéticamente, cerrar un periodo con un monosílabo, menos, aún, un relato. Si examinamos esta frase veremos que hay cinco monosílabos. De acuerdo con el contexto de esta estancia, no podía remplazar la palabra piel por otra: había un imperativo estético. […] Al final, la estancia se remató con esta frase: y ahí estaba Malte celebración fáustica de la piel. Y esto era lo que deseaba decir: Malte era la celebración fáustica de la piel y no Malte en la celebración de la piel." (REYNOSO, 2014)

Por essa passagem sobre sua criação literária, o escritor deixa clara a conceituação e a relevância do que papel da beleza e a sedução própria de Malte influenciam na obra.

ARTES EM DIÁLOGO

Trazer o momento cultural em que Oswaldo Reynoso começa a publicar suas obras facilita na compreensão do diálogo que estabelece com outras artes. Seu primeiro

livro em prosa 'Los inocentes' é contemporâneo às obras da chamada geração *beat,* encabeçada por Jack Kerouac na literatura e vivida no cinema por James Dean, o chamado "rebelde sem causa".

A temática que Oswaldo Reynoso planta na literatura peruana ganhava forma, também, com outras representações artísticas ao redor do mundo. Além disso, em um de seus ensaios sobre as obras de Oswaldo Reynoso presentes no livro *Años decisivos de la narrativa peruana*, Ricardo González Vigil ressalta que o personagem Malte apanha várias referências do âmbito artístico e literário, como Michelangelo, por exemplo.

Vigil denota também referências com o romance *Los Cuadernos de Malte Lurids Brigge* de Rilke, no qual o nome Malte aparece. Também são mencionados os poemas de Cernuda (p. 50), e principalmente Morte em Veneza, cujo final no mar ecoa em muitas passagens da obra de Reynoso.

Saindo do âmbito das inspirações que Reynoso utilizou para construir sua obra e partindo para a função inspiradora que a obra teve, destaca-se o trabalho que a fotógrafa espanhola Carmela García fez tendo como base a imagem descrita em palavras que o escritor fez do personagem Malte. Trata-se de uma série de seis fotografias, realizada no ano de 2011, cada uma traz em primeiro plano a figura masculina de um jovem que, como a autora mesmo diz no texto de apresentação da série, ainda traz a inocência não perdida ou estão a ponto de perder.

Para explicar a referência de seu trabalho, Carmela diz:

> "El título genérico de la pequeña serie Malte, es que Malte son todos, diferentes y siempre el mismo, Malte era la idea de belleza, la inocencia simple y natural o cómo diría Reynoso… Y ahí estaba Malte celebración fáustica de la piel." (GARCÍA, Carmela. 2011)

RELAÇÃO ENTRE O MALTE DE CARMELA GARCÍA E O DE OSWALDO REYNOSO

Ainda que seja de uma forma limitante, a leitura que proponho das fotografias de Carmela García não está para encerrar nenhuma discussão, pelo contrário, está feita para que outras leituras possam ser feitas e outras referências possam ser atribuídas.

Este trabalho parte da análise de três fotos da série proposta por Carmela García.

A primeira foto a ser analisada aqui, intitula-se Malte I, já que Carmela não se preocupa em distinguir as fotos dessa série por títulos, senão por uma ordem de com-

posição, quase de curadoria realizada pela autora para dar uma linha de sentido ao conjunto total de sua obra.

Em Malte I, vemos um jovem de cabelos longos, vestindo uma camisa aberta e uma cueca. A composição da foto se dá pelo fundo proporcional causado pelo papel de parede de tons claros e detalhes de flores. A quebra da proporcionalidade causada pela escolha dessa parede para composição se dá pela presença de Malte. O jovem não está centralizado na imagem, ao invés de equilibrá-la, polariza. A desordem causada por sua presença não está apenas no campo formal da fotografia, pois dá a impressão que a desordem dos elementos que compõem o cenário, foi causada por Malte. A presença da toalha e a posição da almofada retratam bem isso.

A fisionomia de Malte, nessa foto, é série e compenetrada, como se esperasse por algo que não está no campo de alcance da foto. Vale ressaltar, que a composição doméstica e os trajes vestidos pelo personagem criam o ambiente de intimidade e aproximação.

A segunda fotografia a ser analisada intitula-se Malte III. Mostra um jovem seminu, dormindo em sua cama. Seus cabelos também são longos e sua pele branca se alinha com a paleta branca utilizada nessa foto. Há elementos, porém, que datam essa foto. A presença de CDs e DVDs jogados sobre a mesa de cabeceira traz para uma atualidade recente o cenário dessa foto. Se dividirmos a foto em duas, de maneira latitudinal, vemos que em uma metade, à esquerda, há a desordem causada pelo personagem: as almofadas caídas da cama. E à direita vê-se a presença do causador de tal desordem com sua fisionomia calma.

Em Malte III é possível traçar uma referência artística cultural com o quadro 'A criação de Adão', assinado por Michelangelo. A posição em que o personagem dorme parece a posição que Adão está no quadro renascentista. É importante lembrar que a intertextualidade entre a obra de Oswaldo Reynoso e o quadro de Michelangelo é abertamente explorada na passagem do texto:

> "Los ojos de gato de mediodía de Malte se iluminaron e su rostro se embelleció de asombro señalándome a un muchacho desnudo en una postura varonil que aparecía en una de las cromolitografias; me dijo ese soy yo y de verdad que era él y volteamos la reproducción y leímos Capilla Sixtina" (p. 18).

A terceira foto que este trabalho se propõe a analisar é a intitulada Malte IV. Nela é possível ver um jovem de cabelos curtos e loiros, vestido de branco, olhando seu reflexo em uma superfície espelhada. A presença da cor branca nessa foto pode trazer ao leitor dela a sensação de pureza e inocência que o personagem provoca na obra de Reynoso.

O personagem está centralizado na foto e divide a imagem em duas: o fundo claro e seu reflexo na superfície. A fotografia traz, claramente, referências do mito grego de Narciso. A mitologia grega conta que Narciso era uma personificação da beleza, assim como Malte, de Reynoso, que se apaixona pelo próprio reflexo nas águas de um rio.

O nome Narciso, em grego, é derivado da palavra Nark que também deu origem à palavra como narcótico, referente à entorpecente. Assim, para os gregos, Narciso simbolizava a vaidade e a insensibilidade, visto que ele era emocionalmente entorpecido às solicitações daqueles que se apaixonaram por sua beleza. (SPINELLI, Miguel; pp. 99).

Figura 2: Malte I

Figura 1: Malte IV

Figura 3:Malte III

REFERÊNCIAS

REYNOSO, Oswaldo. **El goce de la piel**. 1ª ed. - Lima: Editorial San Marcos, 2005.

_____. **Los inocentes.** 1ª ed. – Lima: Editorial San Marcos, 2007.

_____. **El escarabajo y el hombre**. 2ª ed. – Lima: Editorial San Marcos, 2001.

VIGIL, Ricardo González. **Años decisivos de la narrativa peruana.** 1ª ed. - Lima: Editorial San Marcos, 2008.

ARGUEDAS, José María. Em: **Los inocentes.** Estruendomundo. Lima, 2006.

DISCINI, Norma. **O Estilo Nos Textos: história em quadrinhos, mídia, literatura.** 2ª ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

ALVES, Júnia VIANA, Maria José. **Tradução e teatro no multiculturalismo.**

BARCELOS, Thatiana Vasconcelos. **Cordillera Negra***, de* Óscar *Colchado Lucio:* **Uma Tradução Transculturada e Heterogênea.** UFMG: 2013.

BOECHAT, Melissa Gonçalves. **Mito: Tradução Cultural em Los ríos profundos,** *de José María Arguedas*. UFMG: 2004.

MATEDI, João Paulo. **Por Uma Crítica da Tradução (ou Crítica Tradutória).** Em: A Crítica literária: percursos, métodos, exercícios. / Alexandre Moraes, Maria Amélia Dalvi, Rafaela Scardino, organizadores. – Vitória: Ed. PPGL, 2009.

SPINELLI, Miguel. **O mito de Narciso.** In: **O Nascimento da Filosofia Grega e sua Transição ao Medievo.** Caxias do Sul: Ed. Univ. de Caxias do Sul, 2010, p. 95ss.

GARCÍA, Carmela. **Malte.** Disponível em: http://www.carmelagarcia.com/malte

RANCIÈRE, Jean. **O destino das imagens.** São Paulo: Editora Contraponto, 2012.

Representações da Infância na fábula Esópica Antiga

Gabriel Castilho de Andrade Gil - UFMG

Resumo: Este trabalho se propõe a realizar uma brevíssima análise de duas fábulas anônimas atribuídas a Esopo e de uma fábula atribuída ao fabulista Fedro nas quais podem ser evidenciadas representações da criança e da infância. Trata-se da fase seminal de uma pesquisa engajada no entendimento dos liames entre o gênero fábula esópica, a infância e literatura infantil. A fim de oferecer sustentação complementar para as análises, serão evocadas algumas poucas informações a respeito da tradição literária na qual os três textos e seus autores estão incluídos, bem como algumas percepções que a antiguidade greco-romana sustentava a respeito das funções do gênero fabular e sua relação com a educação.

Palavras chave: Fábula, Esopo, Fedro, Infância, Educação

Simpósio III - Literatura

REPRESENTAÇÕES DA INFÂNCIA NA FÁBULA ESÓPICA ANTIGA

O objetivo específico deste trabalho é uma reflexão de teor comparativo entre algumas fábulas presentes em coleções anônimas (mas tradicionalmente atribuídas a Esopo) e no fabulário do autor Fedro. Tais fábulas têm como característica que as conecta a presença da criança, seja como protagonista ou não da fábula. Trata-se de uma pesquisa motivada pelo desejo de um melhor entendimento acerca da relação entre infância e fábula esópica que não assuma como premissa a inclusão irrefletida e inerte da fábula como uma manifestação de uma literatura infantil[1]. Por sua vez, a problematização dessa associação – não se pode deixar de comentar – ocorre ciente de que há uma incompreensão e uma marginalização das tradições literárias que preveem a criança como agente da recepção literária. Não é possível, contudo, um aprofundamento sobre a natureza sociológica dessa opção crítica já perniciosamente enraizada na duradoura relação estabelecida entre produção, texto, recepção e, naturalmente, entre seus agentes, sejam eles pais, críticos, autores e/ou crianças leitoras.

Cabe, nesse cenário, que se assevere dois aspectos do nosso objetivo e da nossa motivação para atingi-lo. Primeiro, o risco em se falar de uma literatura infantil nas porções da antiguidade que concebem os textos a serem analisados é simétrico à disjunção que há entre a antiguidade e a contemporaneidade no que diz respeito às suas percepções do que seja infância e público literário. Está bastante claro que há na antiguidade um entendimento nítido das diferenças que cercam o que, na atualidade, não teríamos dificuldade em denominar crianças e adultos. Todavia, discernir um público literário a partir dessas mesmas nuances ou, melhor dizendo, diferenciar um público literário especificando um tipo de gênero literário, ou natureza de narrativa, se já é algo problemático na literatura moderna e contemporânea, parece não poder ser feito na mesma medida e com qualquer segurança na seara das literaturas antigas. Segundo, assumida a escolha de estudo da criança como personagem da fábula, é sempre digna de cautela qualquer tentativa de sociologia da infância a partir da substância narrativa de cada fábula. Em momentos específicos e sempre com alguma suspeição procuraremos remeter a estudos sobre um ou outro acontecimento de natureza corriqueira apontado pela fábula. Mas que se reitere: a natureza peregrina desse gênero literário, constantemente adaptado e readaptado, é perfeitamente capaz de iludir o desejo por cenas da vida cotidiana na antiguidade greco-romana. Sua descritividade enxuta, com frequência, formiga uma impressão de realismo documental. Seu teor de maravilhoso, de outro lado, não distrai o interesse em desmontar alegorias e recompor reflexões éticas[2]. Mas não se deve silen-

1 Entre as suposições que procuram explicar essa vinculação entre o gênero e o público, Ferreira (2013, p.60) chama atenção para características da fábula que se tornaram paradigmáticas: “simplicidade estrutural e ensinamento sentencioso e de senso comum”.

2 Ferreira (2013, p. 52) chama atenção para o fato de que , apesar de os animais serem dotados de fala articulada

ciar o fato de que são textos de datação meramente aproximável e com material narrativo ou metalinguístico que nem sempre apontam para suas circunstâncias de produção.

Levando-se em consideração um índice elaborado pelo estudioso Ben Perry, que lista mais de 700 fábulas antigas, gregas ou latinas, percebe-se imediatamente que a criança é bastante pouco frequente como personagem de fábula. Pelo que pode ser apreendido de títulos e resumos, que normalmente indicam quais são as personagens mais narrativamente ativas numa determinada fábula, enquanto personagem com alguma atividade, a criança não chega a aparecer mais de treze vezes[3]. Um termo de comparação simples, a raposa, que é possivelmente a personagem de fábula tanto mais recorrente quanto mais famosa, chega a aparecer, apenas pelos títulos, mais de sessenta vezes nesse índice.

Esta pequena análise priorizou apenas três fábulas em que a criança é representada de forma não-alegorizada por outras personagens,o que não significa que a infância humana não seja pensada de outros modos na fábula; nesse sentido, um estudo mais detalhado definitivamente poderia levar em consideração, também, por exemplo, algumas fábulas em que filhotes de animais são introduzidos. As dus primeiras fábulas são atribuídas a Esopo e a última fábula é de autoria de Fedro. Situaremos cada uma dessas personalidades em momentos individuais, como etapa preliminar ao exame das fábulas a eles atribuídas.

No concernente a Esopo, não sabemos se de fato existiu na figura histórica de um autor. Ele é primeiramente mencionado no livro II das histórias de Heródoto (Capítulo 134) e essa referência nos autoriza a hipótese de que teria vivido próximo do século VI a.C. Se Esopo criou fábulas, não sabemos se ele as registrou por escrito, ou se ele era uma espécie de circulador que reproduzia as histórias oralmente. A maior parte das fábulas gregas registradas são encontradas em prosa, em coleções anônimas de datação muito posterior a esse suposto autor É o caso das duas primeiras fábulas a serem abordadas. A vinculação que se cria entre tais fábulas e Esopo parece advir de uma identificação entre o autor e a criação do gênero, mais do que entre o autor e a produção de fábulas. É um tipo de associação muito diferente da que se cria, por exemplo, entre Arquíloco e o gênero que lhe é atribuída a criação, a poesia jâmbica. O caráter fortemente personalista dessa manifestação da lírica arcaica enraiza textos em contextos e nomeia

e razão, frequentemente o mundo animal é referido nas fábulas esópicas pelo adjetivo álogon (irracional) de tal modo que não parece, em qualquer momento, estar em causa a manifestação de um mundo fantástico subjacente a cada narrativa

3 Tais fábulas estão identificadas no índice de Perry como:P.147; P.162; P.199; O.200; P.211; P.363; P.379; P.386; P.457;P.470; P.499; P.581; P.710. O índice de Perry pode ser parcialmente consultado em: https://fablesofaesop.com/perry-index

figuras potencialmente históricas de uma forma que as fábulas, no contexto de sua atribuição a Esopo, não fazem[4]. Seria, enfim, possível traduzir o perfil deste fabulista frente à sua obra do seguinte modo: primeiro, não é conhecida qualquer obra elaborada, em sentido forte, por uma figura histórica chamada Esopo e, segundo, a maior parte das fábulas gregas que nós conhecemos são anônimas. Tradicionamente, há seculos e séculos, então, ligam-se um autor sem obras a uma obra sem autor.

O Menino e o Escorpião (P.199)

> Um menino estava caçando gafanhotos ao pé da muralha. Já havia catado vários quando avistou um escorpião e, crente de que fosse um gafanhoto, preparou-se para apanhá-lo com a mão em concha. Mas o escorpião arrebitou o ferrão e disse: " Ah, se você tivesse feito isso! Teria perdido até os gafanhotos que catou!
>
> Esta fábula nos ensina que não devemos nos comportar da mesma forma com todo mundo, com os bons e com os maus.[5]

A relação de profunda curiosidade que crianças podem vir a ter com o espaço e, em especial, outras formas de vida é um elemento que alimenta o curso narrativo da fábula. Aparentemente a fábula ou coloca a criança em uma situação em que ela é quase vítima da falta de experiência, ou que é quase vítima de um descuido. Ou o menino não elabora uma real diferença entre o gafanhoto e o escorpião e corre o risco de ser picado, ou ele não percebe uma diferença já conhecida, a tempo de evitá-lo. Ele põe sua própria vida em risco e a fábula elege outra personagem pra cumprir um papel de teor pedagógico. O que há de ao mesmo tempo cômico e desconcertante, mas ainda assim, muito natural para o gênero, é que a fábula dá esse papel de ensinar uma lição de vida ao próprio escorpião, que quase picou o menino. A fala em modo condicional proferida pelo escorpião indica, como desfecho, que a criança não foi acometida pela fatalidade, mas não está claro se a criança entende propriamente aquilo que o escorpião fala. Até onde esta pesquisa pôde examinar, não há, entre as fábulas esópicas antigas, outra situação em que uma criança interaja verbalmente com um animal. Contudo, há alguns exemplos de fábulas em que seres humanos adultos conversam de forma perfeitamente natural

4 O exemplo de Arquíloco de Paros aqui escolhido é conveniente por algumas razões. Trata-se de um autor historicizado pelos textos a ele atribuídos, ainda que não saibamos de muitos dados de sua biografia. Pelo que nos afirma Corrêa (2010, p.121), também desconhecemos se este autor é responsável pela redação escrita de seus poemas, ou se a composição oral foi retrabalhada por uma outra figura. Arquíloco que atuou na segunda metade do século VII a.C., anterior, portanto, a um suposto Esopo histórico, também emprega fábulas como recursos retóricos em sua poesia jâmbica. Sobre a vinculação de Esopo à origem e à composição de fábulas cf. WEST (1983) e *O Banquete dos Sete Sábios* (158b), de Plutarco.

5 As fábulas de Esopo aqui transcritas são todas resultadas de traduções do grego antigo de Maria Celeste Dezotti (2013).

com animais a ponto de que a criança poderia ter perfeitamente entendido o alerta e se afastado, sem que isso estivesse narrativamente manifesto.

Já se mencionou a frequente impossibilidade de datação precisa de uma fábula anônima, primeiramente pelo fato de que muitas poderiam já circular oralmente séculos antes de serem escritas. É possível estipular quando as coleções anônimas como as que contam essa fábula foram escritas, mas a serventia desse exercício para ancorar um texto em circunstâncias originais de produção é pequena, uma vez que as fábulas nele compiladas poderiam já estar profundamente enraizadas no folclore grego ou mesmo das regiões mais orientais próximas à grécia[6]. A própria fábula recém-comentada nos dá praticamente como único detalhe de cultura material uma muralha, de tal modo que essa cena poderia ter acontecido virtualmente em diversos momentos da história cultural da Grécia ou de uma outra civilização. Mais uma vez é patente a insistência no fato de que a narrativa de uma fábula pode não ser sempre um ponto de partida muito satisfatório para uma história social ou cultural da infância na antiguidade.

Aquilo que pode, ocasionalmente, ajudar a dar alguma historicidade para uma fábula é justamente a parte que não necessariamente foi composta, registrada por uma primeira vez, no mesmo momento que a narrativa da fábula - que é a sua moral. Como assevera Ferreira (2013, p.57), a moral de uma fábula não necessariamente é fixa e nem sempre preserva uma óbvia relação de complementaridade com a narrativa fabular; ela está a serviço seja da escrita seja da enunciação oral de quem a faz circular. Sua realização textual provavelmente não seria simultânea ao do volume narrativo da fábula e não precisa retomá-lo anaforicamente. Trata-se, em uma última instância, de uma experiência interpretativa da fábula que passou a acompanhá-la escrituralmente. Nesse sentido, a interpretação que tal moral faz da fábula que lhe acompanha parece assumir a criança como um ser manifestamente "bom" e a escolha do escorpião em picar ou não é o crivo que o destinatário da moral da fábula deve ter para agir de forma diferente frente a alguém que é "bom" ou de alguém que é "mau". Como se houvesse insinuação de que se alguém que não fosse a criança, mas alguém passível de ser visto como "mau" estivesse no lugar da criança, essa pessoa seria picada.

O estudioso Seth Lerer (2008, p.38) procura reforçar o papel da fábula como parte da pedagogia greco-romana e chama atenção para esse exemplo aqui citado, ao dizer que ele se põe em acordo com um projeto de limitação da infantilidade na criança pelos eventuais educadores da antiguidade, os pedagogos gregos e latinos. Esse

6 Sobre convergências de cultura literária entre a Grécia e o Oriente-próximo uma referência que permanece fundamental é *The East Face of Helicon* de Martin West (1997). No concernente à origem oriental da fábula animal cf. HESIOD (1978, p.28-9).

estudioso possivelmente defende isso tomando como ponto de partida a ideia de que, durante a antiguidade, a criança tende a ser vista como um adulto em formação. Mas não estão muito claros os meios pelos quais a fábula se insere na educação infantil em cada uma das épocas da antiguidade greco-romana. Há maior segurança, pelo que nos sugere Ferreira (2013, p.61), em assumir que autores como Fedro (I d.C.), sobre quem comentaremos a seguir, e Aviano (IV,V d.C.), estão mais fortemente atrelados à vinculação entre o gênero e infância pelo fato de que suas obras foram, em momento posterior, mais amplamente empregadas nas escolas monásticas tardo-antigas e medievais. Alguns testemunhos antigos nos indicam que a fábula era, primeiramente, um tipo de narrativa contada para crianças romanas pelas mulheres escravas que atuavam como babás – quem nos conta isso é o gramático Quintiliano (I,9.I-II); ou pelas mães dessas crianças, como é vagamete sugerido pelo filósofo Filóstrato (Philostratus, *Life of Apollonius* 5.15), pelo que registra Andersen (2006, p.97) e que, segundo, sabe-se que elas eram empregadas como exercício de escrita e interpretação ao longo da educação retórica que as crianças recebiam para se formarem oradores. Isso também é indicado por Quintiliano e é sustentado pela existência de alguns manuais de exercícios para formação retórica, os *Progymanasmata*, onde as fábulas são posicionadas como as primeiras atividades[7]. Aparentemente, todavia, não é possível saber se a fábula teve esse amplo papel pedagógico que Quintiliano descreve, em outros momentos – e especialmente em momentos anteriores da história da cultura grega e romana – de forma tão abrangente quanto parece reivindicar o crítico moderno Seth Lerer. Aliás, uma vinculação prioritária à formação infantil não pode excluir a importância política que o gênero desempenhou nestas sociedades, pelo que depreendemos de autores como Hesíodo (*Os Trabalhos e os Dias, vv.202-212*).

O Menino Ladrão e sua mãe (P.200)

> Um menino roubou, na escola, a lousinha de seu colega de classe e levou-a para sua mãe. E ela não o repreendeu; ao contrário, até o elogiou. Então, numa segunda oportunidade, ele roubou um manto e levou-o para a mãe. E, mais uma vez, ela o aceitou. O tempo foi passando e o menino foi crescendo e, quando se tornou um rapaz, já estava empreendendo roubos mais vultuosos. Certa vez, porém, apanharam-no em flagrante e, enquanto o levavam, de mãos amarradas, para o carrasco, a mãe seguia atrás, esmurrando o próprio peito. Foi então que o rapaz pediu: "Eu queria falar uma coisa no ouvido de minha mãe". Ela, mais do que depressa, se achegou a ele, que, com uma

7 É o que fica claro a partir da ordenação programática de um *progymnasmata* do autor tardo-antigo Libânio de Antioquia (314 - 393 d.C.). Em sua introdução à tradução desta obra de Libânio, Craig Gibson (2008, p. 1) afirma que os alunos deveriam reduzir ou expandir fábulas e classificá-las a partir de alguns critérios tipológicos. Curiosamente poderia ser-lhes dada uma sentença moral a partir da qual eles deveriam ser capazes de desenvolver uma fábula inteira, ou por dedução de uma história já conhecida ou pela invenção de uma nova.

> mordida, lhe arrancou a orelha. E, quando ela se pôs a recriminar sua impiedade, ele disse: "Se você tivesse me dado uma surra naquele dia em que eu lhe trouxe aquela primeira lousinha que roubei, eu não teria chegado a esse ponto de ser conduzido à morte".
>
> Esta fábula mostra que o que no início não se reprime no início aumenta cada vez mais.

Essa fábula, estranha em sua narrativa – tendo em vista que não é muito recorrente, nos textos legados, grandes quebras da unidade temporal – reforça o apego transhistórico à ideia da censura e de punição como elementos definidores do caráter de um indivíduo que está se desenvolvendo[8]. De um certo modo as duas fábulas se debruçam sobre a ideia de que as crianças fazem coisas indevidas motivadas por uma forma de imprudência ou de inexperiência que é particular da fase da vida em que elas se encontram. Persiste a ideia de que essa inexperiência pode ser corrigida a partir da censura e da punição. Em nenhuma das duas fábulas é feita objeção a isso. Ambas registram a sugestão de que a morte pode ser a consequência definitiva de um ato infantil indevido que não receba nem alerta nem penalidade, ainda que cada fábula trabalhe isso de forma específica. Na primeira fábula a imprudência é alertada e o alerta previne a morte. Na segunda fábula, essa ordem é expressa pela negativa. A criança realiza um ato imprudente, ela não é censurada, realiza novamente, não é censurada e sistematicamente reincide até que ela é punida com a morte por condenação de um último ato. A situação processual penal descrita na fábula deixa algumas curiosidades para as quais há pouca solução, tendo em vista não só a inespecificidade do contexto narrativo, mas também sua importância menor frente ao seu objetivo moral de maior amplitude. Contudo, não deixa de ser um dado fascinante o de que, em Atenas, onde há melhor documentação acerca da execução de leis, roubos como aqueles dirigidos a templos, estavam associadas às punições mais intensas (PARKER, 2005, p.65).

Até onde esta pesquisa caminhou, persiste evidente o fato de que a criança frequentemente é exposta, nas fábulas gregas atribuídas a Esopo, a uma situação que culmina ou em seu sofrimento, em seu risco de morte, ou em sua morte. Em outras três, além dessas duas fábulas recém-apresentadas, o perigo que elas vivenciam recebe alguma forma de alerta ou punição[9]. Nas três fábulas em que a mãe contracena com uma

8 Pelo que nos sugere o estudo de Philippe Ariès (1981, p.162,163) o fim do antigo regime é um momento de rescrudescimento dessa atitude frente à criança. Mas tal sentimento de – como nomeia o autor – "exasperação" deve ter firmes precedentes na história. A exemplo indiciário dessa possibilidade Louise Pratt (2013, p.228) afirma que no século V a.C, na Grécia,. ganha força a ideia de que uma criança deve ser submetida a rígidos costumes para sobreviver e competir com outros.

9 P.162; P.211; P.363

criança, em duas ela é indiretamente responsabilizada pela morte da criança[10]. Dito isso nessa formulação, é muito cabível que se correlacione o cenário negativo dessas fábulas ao fato de que a antiguidade grega e romana, por mais que não só ela, tem um problema catastrófico com o fenômeno da mortalidade infantil, como corrobora o trabalho de Robert Garland (2009,p. 95). As manifestações artísticas, obviamente, não são refratárias a essa condição[11].

Por fim, essas duas fábulas veem com olhares negativos o elemento lúdico e afetivo presente em cada uma das suas personagens crianças. Há algo de eventualmente perigoso no prazer do menino que caça gafanhotos e inquestionavelmente pernicioso no prazer do menino que rouba sem punições. Conclusivamente, parece adequado comentar uma fábula que abarque uma visão contrastante e que não apresente o brincar apenas da perspectiva do risco do acidente e da reprimenda. É uma fábula latina de Fedro.

Fedro, ainda que ele nos leve constantemente a ler o que diz sobre si mesmo com alguma suspeita, provavelmente é um autor grego do século I.d.C. e, pelo que diz sobre si, um escravo liberto do primeiro Imperador de Roma, Augusto. Esse fabulista escreveu em latim um fabulário de pelo menos 130 fábulas em verso, divididas em cinco livrinhos (*libelli*), como ele mesmo os chama, mas, tendo em vista que de um livro ao seguinte o número de fábulas varia de uma forma assaz irregular, algumas fábulas dele provavalmente foram perdidas. É fato curioso o de que os cinco livros são publicados gradualmente por Fedro, sendo que a cada livro lançado, há um prólogo ou um epílogo em que esse poeta faz algum comentário sobre si enquanto autor e, vez ou outra, fala da sua relação com Esopo. Assim, no primeiro livro se vê como um aperfeiçoador das fábulas de Esopo pelo fato de as escrever em verso quando Esopo escrevia em prosa. No segundo livro, Fedro afirma estar pronto para inserir nos livros algumas fábulas de sua própria autoria. No quinto e último livro, Fedro assevera que só empregou fábulas de Esopo no passado por causa da propaganda, mas que já não deve mais nada a esse autor.

10 P.162; P.200

11 Temos sempre insistido nas complicações imbutidas tanto em esmiuçar a sociologia literária da fábula quanto em utilizá-la como fonte de informações sociológicas da antiguidade. Louise Pratt (2013, p.227) afirma que uma das primeiras representações de crianças na arte grega é a morte de Astyanax no saque de Troia. Na avaliação da autora, tal cena traduz abrasivamente a morte infantil enquanto fenômeno de ordem normal e corriqueira na antiguidade, mas não deve ser contabilizada para que se avalie as representações artísticas da criança como eminentemente negativas. De fato, a autora exemplifica de modo primoroso a riqueza de representações alegres e enaltecedoras da criança, em especial, nos contextos poéticos do período arcaico.

Sobre o jogo e a severidade (P.505/ Ph. III, 14)[12]

Um certo ateniense, tendo visto Esopo brincando com nozes no meio de uma multidão de garotos, parou e rin-se como que de um lunático. Ao perceber isso, o velho Esopo, mais zombeteiro que zombável, pôs um arco reteseado no meio da rua e disse: "Escuta, entendido! Explica por que eu fiz isso!" O povo vai se aglomerando. O ateniense se atormenta por muito tempo, mas não sabe a resposta para a pergunta feita. Por fim, desiste. Então o sábio Esopo, vencedor, diz: "Se você mantiver o arco sempre retesado, logo ele vai romper. Mas se você o relaxar, ele será útil quando você quiser.

Por isso, ocasionalmente, devem ser dadas distrações à mente a fim de que você retorne melhor para pensar"

Uma fábula simples, que preserva a unidade temporal ausente no exemplo anterior e na qual quem conta a moral é a próprio personagem Esopo, como não raro ocorre no fabulário de Fedro. Aqui, as personagens infantis estão camufladas como seres brincantes com as quais um adulto, um ancião de quem normalmente – insinua a fábula – se espera seriedade, está brincando também e por isso vem a ser ridicularizado por uma terceira personagem, observadora. O jogo que Esopo performa ao lado das crianças, pelo que nos conta o comentador Andreu-Cabrera (2010, p.343) se aproxima muito de "bolas de gude", que era, então, jogado com sementes. Esopo recebe a provocação de modo a criar uma situação também lúdica com o ateniense que o ridiculariza. Propõe uma espécie de enigma, uma característica pela qual Esopo é muito conhecido nos relatos lendários sobre sua vida. O ateniense falha; Fedro caracteriza Esopo como vencedor, como se este não tivesse deixado em momento algum de jogar. Esopo, por fim, cela sua vitória divindo uma ideia muito contrastiva com o tom autero das fábulas anteriores. Qual seja: o intelecto, o pensamento só tem real serventia para aquele que o possui quando a mente se encontra descansada, quando o sujeito se permite relaxar através de distrações e entretenimento. É uma fábula que ressignifica as outras duas ao dizer que tornar-se adulto não é abandonar, pelo amadurecimento, a infantilidade do lúdico, mas reconhecer que o lúdico é uma coluna que sustenta como uma cama a capacidade intelectual de um ser humano. É precisamente uma fábula em que a criança não tem agência narrativa que nos coloca uma percepção positiva de características que atribuímos com distinção à infância.

12 A tradução desta fábula latina acompanha o texto estabelecido pelo trabalho editorial de Alice Brenot (1961) e é de nossa responsabilidade.

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, Graham. **Greek and Roman Folklore: a Handbook.** Westport: Greenwood Press. 2006. 234p.

ANDREU-CABRERA, Eliseo. **Play and Childhood in Ancient Greec**'. In: *Journal of Human Sport and Exercise*. Volume 5. Issue 3. Alicante: University of Alicante, 2010. Pp. 339-347

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Tradução de Dora Flaksman. 2ª Edição. Rio de Janeiro: LTC, 1981. 279p.

BRENOT, Alice. **Phèdre: Fables.** Paris: Les Belles Lettres,1961, 161p.

BUTLER, Harold; QUINTILIAN. *Institutio Oratoria: books I-III*. London: Harvard CORRÊA, Paula. **Um Bestiário Arcaico: Fábulas e imagens de animais na poesia de Arquíloco.** Campinas: Editora UNICAMP, 2010, 526p.

CHAMPLIN, Edward. **Phaedrus the Fabulous.** In: The Journal of Roman Studies. Vol 95. London: Society for the promotion of Roman Studies, 2005. p.97-123

ESOPO. **Esopo: fábulas completas.** Tradução de Maria Celeste Dezotti; Ilustrações de Eduardo Berliner. São Paulo: Cosac Naify, 2013. 561p.

FARIA, Ernesto. **Dicionário escolar Latino-português.** Rio de Janeiro: FAE, 1994, 589p.

FERREIRA, Nelson. **Aesopica: a fábula esópica e a tradição fabular grega.** Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2013, 286p.

GARLAND, Robert. **Daily life of the Ancient Greeks.**Second Edition.Westport: Greenwood Press. 340 p.

GIGUET, Pierre; HERÓDOTO. **Histoires d'Hérodote.** Paris: L.Hachette, 1860, 613 p.

GIL, Gabriel. **Homens e Numes nas fábulas de Aviano.** Monografia de Conclusão de Curso. UFMG, 2014. 72p.

HESIOD. **Works and Days.** Edited with prolegomena and Commentary by M.L. West. Oxford: Clarendon Press, 1978. Xiii +399p.

LERER, Seth. **Children's literature : a reader's history, from Aesop to Harry Potter.** Chicago: The Chicago University Press, 2008, x + 385p.

LIBÂNIO. **Progymnasmata: Model Exercises in Greek Prose Composition and Rhetoric** Translate with introduction and notes by Craig A. Gibbson. Atlanta: Society of Biblical Literature, 2008. xxix + 574 p.

PARKER, Robert. **Law and Religion**. In: Cohen,David ; Gagarin, Michael(orgs.). *The Cambridge Companion to Ancient Greek Law*.Cambridge: Cambridge University Press, 2005, 480p.

PLUTARCO. **O Banquete dos Sete Sábios***.* Tradução do grego, introdução e notas de Delfim Leão. Coimbra: Imprensa Universitária de Coimbra, 2008. 131p.

PERRY, Ben E. **Babrius and Phaedrus: Fables.** London: Harvard University Press, 1965, 634 + cii p.

PRATT, Louise. "Play, Pathos, and Precocity: The 3 P's of greek literary childhood". In: GRUBBS, Judith et al. **The Oxford Handbook of Childhood and Education in the classical world.** Oxford: Oxford University Press, 2013. Pp.227-249

SIMONDI, Tom. **The Perry Index.** Disponível em: <https://fablesofaesop.com/perry-index>. Aesso em: 10 set. 2018

WEST, Martin. **The Ascription of Fables to Aesop.** In: GRANGE, Bernard; REVERDIN,

Olivier. **Fondation Hardt: Entretiens sur l'antiquite classie: La Fable.** Tomo XXX, Geneve:

Vandroeuves, 1983. p. 105-136

_____. *The East Face of the Helicon: west asiatic elements in greek poetry and myth.* New

York: Oxford University Press, 1997, 662p.

Na Tessitura de Imagens: Análise do Conto "O Alienista" em Quadrinhos

Joelma Rezende Xavier - UFMG

Resumo: O conto "O Alienista" (1882), de Machado de Assis, além de fortuna crítica, apresenta um quadro de interpretações intermidiáticas em que se encontram adaptações do texto para o cinema e para a TV, para livros e revistas em quadrinhos, para livros literários (em versão reduzida e recriada do texto machadiano), para o teatro e adaptações em letra de música. Esse enfoque variado de adaptações permite a circularidade do conto desde fins do século XIX aos dias de hoje, garantindo-lhe lugar de representatividade e de discussões em torno de seu aspecto canônico e, especialmente, em torno das contribuições dessa narrativa para a formação estética e política de jovens leitores. Este artigo visa a analisar o processo de adaptação do conto "O Alienista" na versão homônima de livro em quadrinhos (2013), realizada por Luiz Antônio de Aguiar (roteiro) e por César Lobo (arte). O enfoque desenvolvido é baseado nas noções teóricas de intertextualidade e intermidialidade, considerando a complexidade dos jogos de imagens na literatura e nas narrativas gráficas e sua importância para a leitura do texto. Este artigo, por meio de análise comparada, apresenta contribuições para os estudos intermidiáticos e para a exploração de narrativas gráficas em sala de aula.

Palavras-chaves: Machado de Assis – narrativa – quadrinhos – ensino.

Simpósio: Literatura e Infância.

Na abordagem sobre o trabalho didático com Literatura para jovens, especialmente nas séries do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, existem preocupações sobre o enfoque do cânone e a pergunta "o cânone deve ser trabalhado em sala de aula?", costumeiramente, faz parte das indagações de professores e de especialistas em leitura literária. Em geral, os aspectos que obstaculizam a leitura de autores canônicos estão relacionados a características estilísticas, como: composição de traços formais de determinada Escola Literária (Barroco, Arcadismo, Realismo, Naturalismo, Modernismo, por exemplo), emprego de vocabulário e de figuras estilísticas, uso de elementos de representação social, política, econômica e histórica, também imprescindíveis para a composição dos processos de leitura literária. A questão, é claro, não é desprezível, tendo em vista que, em sala de aula, nem sempre o público jovem é devidamente estimulado a perceber a atualidade do cânone, sobretudo no que diz respeito a leituras de autores como Machado de Assis.

Com uma considerável obra produzida e ambientada na segunda metade do século XIX, Machado de Assis deixou-nos um repertório amplo de contos, crônicas, novelas, poemas, romances, além de correspondências com outros escritores, com personalidades políticas e com pessoas de seu ciclo pessoal. Certamente, a obra machadiana, ainda hoje, oferece-nos subsídios para reflexões sobre o cotidiano da sociedade, sobre relações de poder, sobre questões de identidade, hierarquias sociais, dentre outras que adentram as problemáticas exploradas pelo autor. Além disso, a obra machadiana também é contemplada por fortuna crítica, responsável por consolidar os estudos acerca do autor e de seu fazer literário. A partir desse cenário, podemos perceber que a escolha pelo estudo de Machado, equivocadamente considerado – pelo censo comum e por alguns profissionais do Ensino Básico – como inacessível ao púbico jovem, deve ser priorizada e cabe ao professor buscar alternativas de aproximação entre os discentes e a obra escolhida.

Tendo isso em vista, levanto a hipótese de que, na contemporaneidade, textos canônicos podem ser explorados, em sala de aula, a partir de leitura desses textos, no formato literário, e também por meio de adaptações em outras mídias, por meio de outros formatos editoriais e de outras linguagens, visando a garantir a conexão do leitor com possibilidades variadas de construção de sentido, especialmente, de atualização da obra em análise. Este artigo analisa a adaptação em quadrinhos do conto "O Alienista", de Machado de Assis, com roteiro de Luiz Antônio de Aguiar e com arte gráfica de Cesar Lobo, publicada pela editora Ática (2013).

1. SOBRE AS OBRAS ANALISADAS E SOBRE AS NOÇÕES TEÓRICAS CONSIDERADAS

No conto "O Alienista" (1882), Machado de Assis narra a trajetória do cientista Simão Bacamarte, médico cientificista, que chegara a Itaguaí, no Rio de Janeiro, com uma

bagagem de estudos advinda de Portugal e da Espanha, desejoso de pesquisar os enigmas da loucura e, para isso, investe seus esforços na criação da Casa Verde, o primeiro hospício da cidade, visando a convencer a população e os representantes políticos da importância de seu ato: "O essencial nesta minha obra da Casa Verde é estudar profundamente a loucura, os seus diversos graus, classificar-lhes os casos, descobrir enfim a causa do fenômeno e o remédio universal. Este é o mistério do meu coração. Creio que com isto presto um bom serviço à humanidade." (MACHADO DE ASSIS, 1994, p. 233, vol.2)

Simão Bacamarte diagnostica vários casos de demência, chegando a recolher, em seu hospício, quase toda a população de Itaguaí. Passado um tempo, o médico muda a estratégia e retém apenas aqueles loucos "perdidos" em suas pequenas fraquezas e, a partir daí, o público da Casa Verde diminui, apesar de ainda reunir curiosos diagnósticos. Feitas novas detecções de pesquisa, Simão Bacamarte chega à conclusão de que não havia um só homem normal, libera todos os pacientes e decide se internar na Casa Verde, onde permaneceu até sua morte. Dado esse enredo, o conto deixa em suspenso a indagação: quem é louco? O que é loucura? Para Cândido (2011), a forma aberta com que Machado de Assis encerra seu conto propõe indagações relacionadas a questões de identidade, razão e loucura, além de antecipar traços estilísticos da literatura contemporânea, na configuração de um desfecho que não visa a solucionar a trama, mas a potencializar suas tensões.

De acordo com Bosi (2007), a partir do romance *Memórias* Póstumas de Brás Cubas e dos contos publicados em *Papéis Avulsos*, Machado de Assis evidencia as contradições entre o ser e o parecer, destacando aspectos entre o desejo individual e as máscaras sociais e, para isso, o uso do humor, nesses enredos, tem papel determinante, sobretudo no que diz respeito à crítica às convenções morais, políticas e às tendências de dominação dos mais fortes e dos mais ricos. O autor destaca que "O Alienista", além de uma sátira ao cientificismo é uma crítica ao uso arbitrário do poder, uma vez que o protagonista do conto, Simão Bacamarte, sob a égide da Ciência, traça um jogo de influências que vão, dos experimentos de pesquisa às decisões políticas na Câmara dos Vereadores de Itaguaí. Dessa maneira, Bosi (2007) ressalta o caráter vanguardista dessa narrativa machadiana, ao afirmar:

> O hospício é a Casa do Poder, e Machado de Assis sabia disso bem antes que o denunciasse a antipsiquiatria. [...] A razão do alienista Dr. Simão Bacamarte é fantasia de obcecado que tem poderes para exercê-la. [...] Machado nos obriga a rever criticamente o próprio conceito de modernidade como fatal liberação das amarras da injustiça, da violência e da impostura. Para onde e para quê aponta, afinal, essa modernidade de mil caras que veio no bojo do triunfo capitalista e não cessa de alardear feitos e exigir os seus direitos? (BOSI, 2007, p.89; 158-159)

A partir dessas noções de enredo e de construções temáticas e críticas no conto "O Alienista", desenvolvo minha abordagem, inicialmente, a partir das noções teóricas

de intertextualidade e de adaptação, sobretudo pelo fato de a versão em quadrinhos implicar uma abordagem interartes, na construção da narrativa gráfica. A intertextualidade é entendida aqui como tensionamento das formas de se fazer e de se pensar a cultura e a arte, conforme sugeriu Cury (1982), para quem "a intertextualidade ocorre tanto na produção como na recepção da grande rede cultural, de que todos participam". E a adaptação pode ser entendida como um dos processos de elaboração intertextual, no qual existe a reorganização de uma forma de linguagem em outra, no caso, consideramos o deslocamento do texto literário (adaptado) para os quadrinhos (adaptante). Para Pina (2014), os quadrinhos reorganizam o literário por meio de uma linguagem híbrida, na qual operam mecanismos verbais e não-verbais, mutuamente:

> As palavras impressas significam também como imagens: o tamanho das letras, a cor, o traço, o formato, a colocação no interior da vinheta, agregam sentidos variados e interferem na interlocução com o leitor. Por outro lado, cores, traços, formas, intervalos entre vinhetas, focalização de cenas e personagens enriquecem o não-verbal, complexificando suas potencialidades significativas. No processo da adaptação quadrinística, o texto adaptante reconfigura o texto adaptado em níveis e graus variados, o que resulta em um espessamento da relação do texto com o leitor. A quadrinização de textos é uma forma de produção artística que se expõe como intervalar, pois em sua própria denominação conjuga duas linguagens originalmente polarizadas. (PINA, 2014: p. 154)

Nos anexos da edição de "O Alienista" em quadrinhos (2013) – em seção intitulada "Segredos da adaptação" –, Lobo e Aguiar explicam a ideia de adaptação literária adotada por eles, utilizando o conceito de roteiro: os autores apresentam a planificação das cenas reordenadas e o esquema sequencial de imagens realizado em algumas partes da adaptação do conto para a narrativa gráfica. A construção de um roteiro de adaptação já nos traz informações sobre o caráter de imagens em movimento, característico dos quadrinhos, o que aproxima esse gênero da linguagem cinematográfica.

No Dicionário Houaiss, a partir da especificação do campo cinematográfico, encontramos a seguinte acepção para roteiro: "texto que resulta do desenvolvimento do argumento de filme, vídeo, novela, programa de rádio ou televisão, peça teatral etc. dividido em planos, sequências e cenas, com as rubricas técnicas, cenários e todos os diálogos" . Dentro desse circuito, o que se coloca em jogo, em um roteiro de adaptação, não é apenas a fidelidade ao texto de partida (no caso, o texto literário), mas a eficácia das relações entre linguagens, implicando um jogo de manutenção do estilo e dos elementos literários em constante interação com os aspectos imagéticos utilizados nos quadrinhos, a saber: traço de composição de personagens, cenários para o contexto da narrativa, movimentação das personagens e deslocamento das cenas, além de efeitos estéticos como uso de cores, formato de letras, uso de balões e inserção da fala do narrador.

Para Eisner (2005, p. 9), "o processo de leitura dos quadrinhos é uma extensão do texto", uma vez que, nos quadrinhos, há uma aceleração dos processos de conversão de informações em imagens, o que, de um modo geral, o leitor realiza mentalmente nos atos de leitura. Quando o mecanismo de conexão entre imagem e palavras opera de forma adequada, há um deslocamento da ideia de entretenimento visual para a composição de uma narrativa gráfica, com arranjo complexo. A partir dessa reflexão, Eisner (2005) questiona a hierarquização entre literatura e quadrinhos, na qual os quadrinhos são desvalorizados. Para o autor, os quadrinhos têm autonomia artística e qualidades criativas tão importantes quanto aquelas elaboradas nos processos de criação literária. Pina (2014) também defende a perspectiva de autonomia estética dos quadrinhos, acrescentando que essa hierarquização se deu (e talvez ainda ocorra), devido a uma sobrevalorização do literário, tradicionalmente associado a segmentos sociais privilegiados, sobretudo até as primeiras décadas do século XX. Nesse sentido, para alguns estudiosos e especialistas, a adaptação do literário para os quadrinhos pode implicar uma perda da 'aura' literária, considerando a perspectiva de Walter Benjamin (1985). Essa abordagem, no entanto, deve ser desconstruída, uma vez que o mais importante na análise de uma adaptação é o processo de tensionamento estético das formas de linguagem em conexão.

2 - NA TESSITURA DE IMAGENS

Lobo e Aguiar (2013), na seção "Segredos da adaptação", demarcaram aspectos, por exemplo, sobre a dificuldade de organizarem um roteiro a partir do literário, apresentando situações em que um único parágrafo do texto machadiano – a passagem em que ocorre a prisão da prima do personagem Costa – gerou uma sequência de quatro quadros, ocupando, portanto, mais de uma página na adaptação. O desdobramento das imagens se deu, sobretudo, por causa das tensões evocadas nessa cena e exigiram um enquadramento visual mais variado do que na sequência literária, tensionada a partir do uso de expressões como "pobre senhora", "olhos agudos", "a mísera", "galeria dos alucinados". Na representação em quadrinhos, além de um reforço visual sobre esses atributos da composição lexical e da alternância entre os diálogos dos personagens, há uma ênfase sobre as ações desenroladas na cena, que vão da chegada da prima de Costa à sua reclusão na Casa Verde, por Simão Bacamarte. As imagens, portanto, são organizadas para enfatizar essa sequência intervalar de ações.

Outra curiosidade apresentada pelos autores da adaptação diz respeito aos enquadramentos de cenas simultâneas da narrativa, a partir da composição de quadros horizontais que se intercalam às cenas de algumas páginas. Geralmente, nesses quadros,

são apresentadas situações do espaço externo da Casa Verde ou situações em que há um desdobramento do duplo do médico Simão Bacamarte. Sobre esse processo do duplo, especificamente, a composição imagética revela os lados opostos do médico cientificista, revelando, de um lado, um homem estudioso, polido e muito político e de outro, um alucinado, inquieto cientista, denominado como *Alienista-Alienado*, pelos autores do roteiro de adaptação. Na página 7, da adaptação em quadrinhos, temos um exemplo dessa sobreposição de enquadramentos, no qual, há a representação de Simão Bacamarte e seu duplo, o personagem criado pelos adaptadores para potencializar a ironia machadiana sobre pensamentos e ações do médico cientificista:

Imagem 1 – o duplo de Simão Bacamarte – Fonte: Aguiar, 2013: p. 7 – recorte de imagem

Nesse duplo de imagens, são evocadas duas perspectivas: uma relacionada às tendências de questionamentos sobre identidade e dupla personalidade, já que, em textos machadianos, o duplo é uma temática bastante explorada. A outra perspectiva diz respeito ao aspecto intertextual que é evocado nesse duplo, já que as imagens também evocam outro duplo consagrado da literatura mundial, a novela gótica *O médico e o monstro*, de R.L. Stevenson (1886). Nessa narrativa, a partir do uso de uma substância química, o Dr. Jekyll, transforma-se no assassino Mr. Hyde e, paulatinamente, a personalidade deste, o monstro, vai tomando conta do gentil médico. Nessa novela, R.L. Stevenson também questiona os aspectos cientificistas da medicina em fins do século XIX. Se retomarmos a noção de intertextualidade como uma grande rede cultural na produção e na recepção de diferentes linguagens (CURY, 1982), veremos que os repertórios dos autores da adaptação de "O Alienista" em quadrinhos lançam mão de estratégias de associação gráfica e de sobrevivência

de aspectos críticos importantes, arrolados na fortuna crítica de Machado de Assis, como a questão do duplo e, simultaneamente, uma referência a outros desdobramentos de leitura – a semelhança com a obra de Stevenson – que podem fazer parte não só da experiência dos adaptadores como das experiências dos leitores.

A estratégia da ilustração de cenas literárias também é utilizada em alguns trechos em que o texto machadiano é reproduzido quase na íntegra, como acontece na composição do capítulo 2, "Torrentes de loucos":

> Os loucos por amor eram três ou quatro, mas só dois espantavam pelo curioso do delírio. O primeiro, um Falcão, rapaz de vinte e cinco anos, supunha-se estrela-d'alva, abria os braços e alargava as pernas, para dar-lhes certa feição de raios, e ficava assim horas esquecidas a perguntar se o sol já tinha saído para ele recolher-se. O outro andava sempre, sempre, sempre, à roda das salas ou do pátio, ao longo dos corredores, à procura do fim do mundo. Era um desgraçado, a quem a mulher deixou por seguir um peralvilho. Mal descobrira a fuga, armou-se de uma garrucha, e saiu-lhes no encalço; achou-os duas horas depois, ao pé de uma lagoa, matou-os a ambos com os maiores requintes de crueldade. (MACHADO DE ASSIS, 1994: p.233, vol. 2)

Na versão em quadrinhos, os loucos ganham corpo com vestes maltrapilhas ou aparecem nus ou semi-nus, conferindo maior plasticidade e movimento à cena. Além desses traços, a intercalação entre texto e imagem, a partir da inserção de um tipo gráfico distinto das demais situações narradas, oferece maior dramaticidade à situação da loucura encenada, como alvo das observações de Simão Bacamarte, como podemos ver na imagem 2 a seguir:

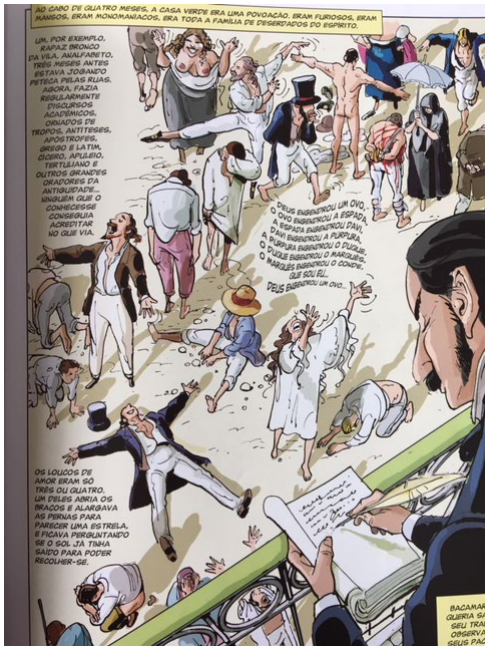


Imagem 2 – Torrentes de loucos – Aguiar, 2013: p. 13 – recorte de imagem

Além de algumas cenas com manutenção quase integral do texto machadiano, os adaptadores optaram pela reprodução dos 13 títulos elencados por Machado. No caso do conto, a divisão em capítulos se justifica pelo fato de o texto ter sido publicado em partes, no formato folhetinesco, muito usual nos jornais à época. "O Alienista" foi publicado capítulo a capítulo, no jornal A Estação, de outubro de 1881 a março de 1882. Já na adaptação em quadrinhos, a divisão/manutenção do texto em capítulos permite uma leitura mais dinâmica e corresponde à montagem gráfica e verbal recorrente nas *graphic novels*, ou seja, em intervalos de cenas, desde o seu surgimento.

O aspecto caricatural de personagens, na literatura, geralmente associa-se a um traço comportamental que é intencionalmente exagerado no enredo, para dar realce e, na maioria das vezes, satirizar a personagem. N'O Alienista, a personagem D. Evarista, por exemplo, apresenta um traço caricatural, uma vez que, desde sua apresentação no enredo, o narrador pinta-lhe com cores de deboche, por "não ser bonita, nem simpática". Observemos as relações entre o trecho retirado do conto e os traços imagéticos da representação gráfica da adaptação em quadrinhos:

> D. Evarista mentiu às esperanças do Dr. Bacamarte, não lhe deu filhos robustos nem mofinos. A índole natural da ciência é a longanimidade; o nosso médico esperou três anos, depois quatro, depois cinco. Ao cabo desse tempo fez um estudo profundo da matéria, releu todos os escritores árabes e outros, que trouxera para Itaguaí, enviou consultas às universidades italianas e alemãs, e acabou por aconselhar à mulher um regímen alimentício especial. A ilustre dama, nutrida exclusivamente com a bela carne de porco de Itaguaí, não atendeu às admoestações do esposo; e à sua resistência,— explicável, mas inqualificável,— devemos a total extinção da dinastia dos Bacamartes. (MACHADO DE ASSIS, 1994: p.231, vol. 2)

Imagem 3 – Dona Evarista, a glutona – Fonte: Aguiar, 2013: p. 14 – recorte de imagem.

Imagem 4 – Dona Evarista, nem bonita nem simpática – Fonte: Aguiar , 2013: p. 8 – recorte de imagem

Imagem 5 – Dona Evarista, vestes exóticas – Fonte: Aguiar, 2013: p. 65 – recorte de imagem

Na adaptação em quadrinhos, Lobo e Aguiar dão à D. Evarista os ares de uma glutona, o que reforça seu traço caricatural, devido à recusa de incorporação de uma dieta especial à sua rotina, para o tratamento contra sua infertilidade. Nas imagens da personagem, prevalece o exagero nas feições – nariz, olhos e boca grandes – há volume nas formas corporais e ostentação em sua vestimenta, especialmente pelo excesso de decotes, pelo volume em suas saias e pelos adornos, como joias caras e chapéus excessivamente enlaçados ou penachos exagerados.

O personagem Crispim Soares também recebe um traço caricatural, tanto no texto machadiano quanto na adaptação do conto em quadrinhos:

> Crispim Soares derretia-se todo. Esse interrogar da gente inquieta e curiosa, dos amigos atônitos, era para ele uma consagração pública. Não havia duvidar; toda a povoação sabia enfim que o privado do alienista era ele, Crispim, o boticário, o colaborador do grande homem e das grandes coisas; daí a corrida à botica. Tudo isso dizia o **carão jucundo** e o **riso discreto** do boticário, **o riso e o silêncio**, porque ele não respondia nada; um, dois, três monossílabos, quando muito, soltos, secos, encapados no **fiel sorriso constante e miúdo**, cheio de mistérios científicos, que ele não podia, sem desdouro nem perigo, desvendar a nenhuma pessoa humana. (MACHADO DE ASSIS, 1994: p.240, vol.2, grifos meus)

Observemos que o léxico empregado para caracterizar o personagem Crispim Soares compõem a imagem caricatural de um vil serviçal que se gabava dos feitos de Simão Bacamarte. A definição de personagens por meio de traços comportamentais ou morais é uma característica recorrente no Realismo, sobretudo na configuração de personagens-tipo, que são coadjuvantes na trama e, geralmente, são representados pelo estereótipo de seu comportamento ou por elementos caricaturais, associados ao uso da ironia. Na adaptação em quadrinhos, Lobo e Aguiar afirmam ter optado pela metáfora na representação do boticário Crispim Soares, dando-lhe aspectos de um homem-rato, já que seu principal traço seria o de bajulador.

Imagem 6 – Crispim Soares: o bajulador
Fonte: Aguiar, 2013: p. 9 – recorte de imagem

Imagem 7 – Crispim Soares: o homem-rato fonte: Aguiar, 2013: p. 61 – recorte deimagem

Além do aspecto metafórico na composição da caricatura, na imagem 6, podemos perceber o uso de objetos simbólicos que também operam na composição do estereótipo: o crânio que é segurado por Simão Bacamarte, numa alusão à imagens de pensadores ou mesmo numa evocação shakespeariana de Hamlet, nos impasses de seus questionamentos; outro traço de dualidade, no canto inferior esquerdo, a representação do símbolo Ying e Yang que, no Taoísmo, representa as energias opostas do universo; uma ampulheta, um narguilé, um feto de laboratório; um globo terrestre, símbolos hinduístas na parede, atrás

de Crispim Soares, dentre outros símbolos, que são utilizados na composição do espaço metafórico do conhecimento de que Simão Bacamarte era detentor.

Na narrativa gráfica, os traços comportamentais, geralmente, estão associados a estereótipos, representados a partir de traços de aparência física (humor, beleza, heroísmo, maldade, cinismo etc) e também por traços de posturas ameaçadoras, associados a animais, são considerados resíduos de uma existência primitiva, segundo Eisner: "Talvez, numa experiência anterior com a vida animal, as pessoas tenham aprendido quais posturas e configurações faciais eram ameaçadoras ou amigáveis. Era importante para a sobrevivência reconhecer quais animais eram perigosos". (EISNER, 2005, p. 24)

Na adaptação em quadrinhos, esse traço de animalidade na composição caricatural do personagem é também utilizado nos personagens João Pina (raposa) e Padre Lopes (serpente):

Imagem 8 – João Pina: o ambivalente – fonte: Aguiar, 2013: p. 55 – recorte de imagem

Imagem 9 – Padre Lopes: o peçonhento – fonte: Aguiar, 2013: p. 45 – recorte de imagem

Além da composição de traços caricaturais de personagens e dos duplos machadianos, a adaptação de "O Alienista" em quadrinhos representa elementos contextuais do

período histórico em que se passa a narrativa, como elementos simbólicos na representação dos hábitos escravocratas, em cenas domésticas de Simão Bacamarte e Dona Evarista:

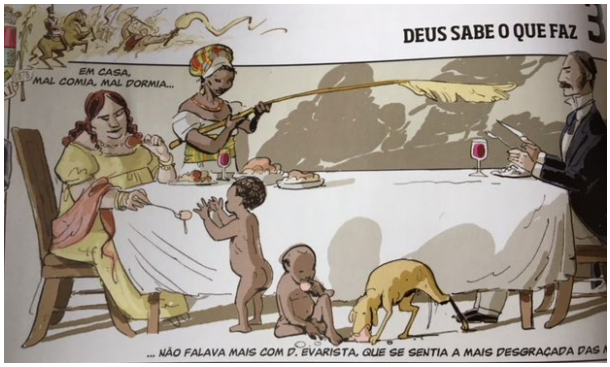


Imagem 10 – Escravidão representada – fonte: Aguiar, 2013: p. 14 – recorte de imagem

Nessas cenas em que se evidencia o contexto escravocrata, como a destacada na imagem 10, o traço caricatural das personagens é reforçado, uma vez que as imagens exploram relações de hierarquia racial e uma cômica harmonia entre os contrastes nessas relações. Além da composição do cenário da escravidão, a associação das revoltas que provocaram as ações de Bacamarte com as reclusões na Casa Verde à Revolução Francesa[1] também ganham corpo nas cenas dos capítulos 6 e 7 da adaptação em quadrinhos:

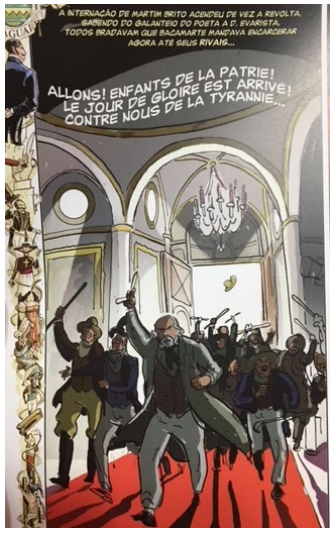


Imagem 11- A rebelião – fonte: Aguiar, 2013: p. 26 - recorte de imagem

1 Nos capítulos 6 (A Rebelião) e 7 (O Inesperado) são feitas analogias entre a Casa Verde e a Bastilha, prisão francesa cuja queda ocasionou libertação dos presos e movimentos de insurreição que engendraram a Revolução Francesa (1789).

Imagem 12 – "A queda da Bastilha da Razão humana" - Aguiar, 2013: p. 26 – recorte de imagem

Na composição dessas imagens das revoltas, tanto o texto machadiano quanto a adaptação em quadrinhos apelam para o recurso do exagero na associação das imagens. Esse traço caracteriza a presença do elemento trágico às cenas, potencializando os momentos de tensão da narrativa. Na imagem 11, o repertório intertextual é evocado por trechos de "La Marseillaise" (canto patriótico, oriundo da Revolução Francesa que, posteriormente, tornou-se o Hino Nacional da França): "Allons enfants de la Patrie/Le jour de gloire est arrivé!Contre nous de la tyrannie[2]..." e, na imagem 12, a evocação à Revolução Francesa decorre da fusão das imagens da "Revolta dos Canjicas", liderada pelo barbeiro Porfírio e a imagem da tela "A liberdade seguindo o povo", de Eugène Delacroix[3]. A composição das cenas, nas imagens 10 a 12, exige do leitor a um repertório histórico-cultural que seja capaz de identificar os símbolos e as intenções com que eles foram utilizados. Na leitura dessas cenas, por exemplo, especialmente se considerarmos o traço machadiano da ironia, percebemos que a adaptação em quadrinhos também se nutre de uma força irônica e, por vezes, humorística na construção das cenas e dos referentes contextuais.

2 "Avante, filhos da Pátria/ O dia da Glória chegou/ Contra nós, da tirania"

3 La liberté guidant le peuble, Eugène Delacroix, (1830), tela é parte do acervo do Museu do Louvre, em Paris.

NO TRAÇO DE UMA CONCLUSÃO

A partir do percurso de leitura que realizei, neste artigo, para a adaptação em quadrinhos do conto "O Alienista", ressalto a complexidade de que se constituem os processos de adaptação, na obra de Aguiar e Lobo (2013). A intertextualidade é operada nas cenas gráficas, especialmente a partir de mecanismos de ancoragem das cenas a aspectos contextuais, de traços caricaturais na composição das personagens, de elementos do duplo na representação de Simão Bacamarte e nos desdobramentos do exagero, responsáveis pela potencialização do elemento trágico nas cenas enredadas. Diante desse mosaico de imagens, entendo a adaptação como um jogo, no qual se polarizam as tensões entre o texto adaptado e a multiplicidade estética evocada nos repertórios culturais engendrados na produção e na recepção do texto *adaptante*.

Desse modo, respondo à pergunta com que iniciei este artigo: Sim, é possível explorar a leitura de textos canônicos em sala de aula. Sim, é possível que a juventude contemporânea leia Machado de Assis e interaja com as perspectivas críticas e atemporais de sua literatura. Sim, o campo imagético e acional é potencializado na adaptação do conto "O Alienista" em quadrinhos, o que confere à narrativa gráfica uma aproximação à linguagem cinematográfica. Se o século XXI é reconhecido pela facilidade de acesso às informações e, especialmente, às imagens, é papel da escola promover mecanismos de leitura que ampliem os repertórios culturais e, simultaneamente, desenvolva competências de interações eficazes com os códigos verbais e não-verbais, pois, como enfatizou Eisner (2005), "para uma nova geração que cresceu juntamente com a televisão, os computadores e os videogames, processar informações verbais e visuais de vários níveis de uma só vez parece uma coisa natural, até mesmo preferível". (EISNER, 2005: p.8)

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Luiz Antonio. **O Alienista**; roteiro de Luiz Antonio Aguiar; arte de Cesar Lobo. 2ed. – São Paulo: Ática 2013.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas.** (trad. Sérgio Paulo Rouanet). Vol. 1. *Magia e técnica, arte e política* – Ensaios sobre literatura e história da cultura. Prefácio de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 1987: p. 114-119.

BOSI, Alfredo. **O enigma do olhar.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007 (4ª ed).

CÂNDIDO, Antônio. **Esquema Machado de Assis**. In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011, p. 15-33 (5ª ed)

CURY, Maria Zilda. **Verbete intertextualidade.** (2014) In: *Glossário Ceale*, disponível em: http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/intertextualidade, acesso em ago.2017.

CURY, Maria Zilda. **Intertextualidade: uma prática contraditória.** In: Cadernos de Linguística e Teoria da Literatura, nº8, 1982. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/cltl/article/view/9886/8813, acesso em 31/05/2018.

EISNER, Will. **Narrativas Gráficas.** Trad. Leandro Luigi del Manto. São Paulo: Devir, 2005.

ASSIS, Machado de. **O Alienista.** *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar 1994. v. 2, p. 230-261 (contos)

PINA, Patrícia Kátia da Costa. **Literatura e quadrinhos em diálogos: adaptação e leitura hoje.** In: Revista Ipotesi, Juiz de Fora, v.18, nº2, p. 149-1645, jul./dez. 2014.

LEITURA LITERÁRIA: uma nova velha estória

Julio César Vitorino - UFMG
Vildete Gomes Pereira - UFMG

Resumo: Esta pesquisa apresenta resultados parciais de um projeto de incentivo à leitura, desenvolvido com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual "Juscelino Kubitschek de Oliveira, no município de Ibirité, MG. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que parte da existência de uma relação dinâmica entre o mundo, a realidade e o sujeito, e privilegia a interdependência entre sujeito e objeto. O incentivo à leitura e o planejamento de estratégias de leitura são dois eixos sobre os quais se ancora o ensino da leitura literária em sala de aula visando à formação do leitor proficiente, tendo em vista que a obra literária recorta, sintetiza e interpreta a realidade a partir do ponto de vista do narrador ou do poeta. Ao leitor, através do fictício e da fantasia, a leitura possibilita uma ampliação do mundo, resultado do dialogo com o texto, do uso de múltiplas estratégias de leitura e da mediação do professor. Entre as referências teóricas que embasam o trabalho, destacamos as discussões de Rildo Cosson, de Teresa Colomer e de Magda Soares que trazem importantes reflexões sobre a formação de leitores e o ensino de leitura literária. Os resultados apresentados fazem parte do primeiro módulo da pesquisa, que teve como proposta a leitura conjunta do conto "Chapeuzinho Vermelho", na versão dos irmãos Grimm, e do conto "Fita Verde no Cabelo: uma nova velha história de Guimarães Rosa.

Palavras-Chave: leitura literária – formação de leitores – reconto – reescrita do texto literário.

Simpósio: Eixo 2 - Infância como provocação teórica: escrever sobre infância, escrever para a infância.

O presente estudo tem como objetivo apresentar uma prática docente de letramento literário desenvolvida a partir da leitura conjunta dos contos "Chapeuzinho Vermelho", na versão dos Irmãos Grimm, e "Fita Verde no cabelo: uma nova velha estória" de Guimarães Rosa, com a aplicação da sequência básica proposta por Rildo Cosson (2006). A transformação dos alunos em bons leitores requer o convite à leitura, o desenvolvimento da capacidade de ler, o compromisso e a mobilização para a aprendizagem, mas no ambiente escolar, ainda prevalecem práticas didáticas centradas em fragmentos de textos literários que, contrariando os objetivos propostos, na verdade distanciam o leitor do hábito da leitura. Assim, torna-se indispensável uma metodologia que privilegie o convite à leitura, - e valorize os caminhos da recepção da obra, a construção de sentido - e o uso de inferências. Uma sondagem inicial em sala de aula sobre hábitos e práticas de leitura entre os alunos revelou que todos já haviam lido pelo menos uma versão de Chapeuzinho Vermelho, porém, nenhum deles havia lido a versão de Guimarães Rosa. Partindo do conhecido ao desconhecido foram elaboradas seis etapas baseadas na sequência básica de Rildo Cosson (2006) que prevê a motivação através do convite, a introdução que consiste na apresentação da obra física ao leitor, a leitura silenciosa e a protocolada, a interpretação do texto, à qual se acrescentou nessa pesquisa o reconto e a reescrita do reconto. As atividades foram estruturadas visando a contribuir no processo de formação de leitores, inserindo-os no universo de Guimarães Rosa.

LEITURA E LETRAMENTO LITERÁRIO EM SALA DE AULA

O conceito de letramento está sedimentado no exercício da cidadania, através de práticas cotidianas que são construídas em comunidades colaborativas de aprendizagem que tenham vínculo com o conhecimento. Frequentemente, em sala de aula, na disciplina de língua portuguesa, a leitura é associada ao gosto, à fruição, ao desfrute, elementos essenciais para a construção da formação do leitor, mas convém associar tais elementos ao contato direto com textos que auxiliem o aluno a aprofundar o conhecimento da/na sua própria cultura. Nesse sentido, a prática de leitura na sala de aula reflete o encaminhamento metodológico adotado pelo professor, tendo em vista que a concepção de leitura apresenta vários vieses, desde a compreensão do sentido literal, que está relacionada à "interpretar o que está escrito", conforme definição do Aurélio *online* (2018, s.v. *leitura*), até a que a leitura é entendida como prática social compartilhada através da interação autor-texto-leitor - que possibilita a efetiva construção de sentido por parte do leitor. Contudo, no âmbito escolar, o que se observa é que, a proposta didática do professor nem sempre contempla a leitura como construção de sentido, sendo frequentemente realizada apenas para a localização de componentes gramaticais.

Em geral, as práticas de leitura da escola estão voltadas para uma interpretação mecânica do que está escrito e, dessa forma, os livros literários são usados meramente para atualização do conteúdo, para atividades de localização, para entender o que está na superfície e para atender as necessidades das editoras. Por outro lado, as práticas pedagógicas podem se converterem em interação em sala de aula, estimulando a compreensão do texto. Para isso, no processo de desenvolvimento da leitura, conforme vão sendo adquiridas as habilidades e competências básicas para lidar com o texto escrito, o leitor deve ser estimulado a agir de maneira autônoma, apropriando-se das práticas sociais de leitura e escrita que favorecem a sua participação e a sua autonomia no processo de letramento.

Soares (2008, p.18) define o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como um sistema simbólico e tecnológico em contextos de aprendizagens específicos. Nesse sentido, as práticas de leitura dentro do evento de letramento permitem ao aluno não só construir seu conhecimento sobre os diferentes gêneros, - os procedimentos a eles associados -, mas também utilizá-los e adequá-los conforme as diversas circunstâncias de uso da escrita, nas suas práticas sociais. O professor que planeja e desenvolve sua aula em torno de textos escritos e que traz o universo dos textos para a vivência dos alunos, além de envolver os participantes em prol de interesses individuais e coletivos, está realizando um evento colaborativo, ou seja, está realizando um evento de letramento. Ademais, o letramento literário é a apropriação da literatura na perspectiva da linguagem, é um processo contínuo que faz com que o leitor estabeleça interações entre textos que estão arraigados em sua memória.

A leitura literária pode ser um caminho para aproximar o cotidiano do aluno ao universo do mundo letrado, mas para que isso ocorra, o professor deve fazer aos alunos o convite à leitura, junto a mediações socioculturais variadas que possibilitem que o livro deixe de ser apenas um adereço na prateleira e se estabeleça como ato de significação, como estabelecimento de relações entre a palavra e o mundo.

O contato com o texto literário proporciona aos alunos múltiplas interpretações, formas de expressão e formas de conhecimento. Segundo Cosson (2006, p.35)

> Crescemos como leitores quando somos desafiados por leituras progressivamente mais complexas. Portanto, é papel do professor partir daquilo que o aluno já conhece para aquilo que ele desconhece, a fim de se proporcionar o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura.

No ambiente escolar, uma proposta didático metodológica em prol do letramento literário deve buscar fortalecer e ampliar a educação literária, formar leitores que sejam capazes de se inserir em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais

e construir sentido para si mesmo, bem como compartilhar essa leitura com o outro. Corroborando esse ponto de vista, Colomer (2012, p. 44) afirma que “os alunos necessitam ser encorajados por alguém que lhes ajude de forma continuada para que realizem essas descobertas.”.

Na perspectiva de Solè (1998, p.22), a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, cujas finalidades são múltiplas: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar, procurar uma informação concreta, confirmar ou refutar um conhecimento prévio, dentre outros. Nessa perspectiva, ler é dominar as habilidades de decodificação e também aprender distintas estratégias que levam à compreensão do texto. A autora aponta alguns aspectos que podem ser levados em conta para um ensino correto de estratégias. Conforme Solé (1998, p.90):

> Ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é, sobretudo, uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. As crianças e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler.

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e construa uma ideia sobre o seu conteúdo, extraindo aquilo que lhe interessa em função do seu objetivo, pois são as condições em que a leitura se realiza que levam o leitor a usar determinadas estratégias. Solé (1998, p.92) enfatiza que uma criança se sente envolvida na leitura quando há indícios razoáveis de que sua atuação será eficaz. E o envolvimento do leitor favorece a escrita, pois conforme Cosson (2012, p. 17), é na leitura e na escrita do texto literário que nos reconhecemos, pois encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos.

> A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2012, p. 17).

Ao propor a prática escrita na formação do leitor literário, o mediador traz a concepção imanente de que um leitor proficiente é também capaz de produzir textos escritos com eficiência. Sendo assim, deve-se, por um lado, fazer o convite à leitura, tendo em vista as múltiplas possibilidades que ela apresenta, e, por outro, deve-se estimular a produção escrita porque, além de interessante e desafiador, é algo que, plenamente conquistado, age como incremento à autonomia e à independência do leitor.

Fiad (1994, p.362) constata que o trabalho de reescrita, quando ocorre na escola, é direcionado pelo professor ou pelo material didático e que muitas vezes não há avaliação desse processo. “Esse direcionamento pode ser mais explícito e enfático, quando o professor aponta aspectos a serem refeitos nos textos de seus alunos, ou mais implícito, quando é sugerido ao aluno que releia seu texto e o refaça, sem nenhuma interferência de um interlocutor”. Um trabalho voltado para a reescrita implica sucessivos esforços de revisão do texto escrito, em um processo de idas e vindas em prol de aprender através de uma postura reflexiva.

Segundo Geraldi (1996, p.46) a escola tem a função de permitir a circulação escrita entre as diversas instâncias de produção de saberes, uma vez que a aprendizagem da escrita se dá concomitantemente à aprendizagem dos conteúdos referenciais associados à escrita. Para o esse pesquisador, o ensino da língua escrita bem como suas normas, é significativo quando parte da produção do próprio aluno e não de clássicos. Ele defende que o trabalho de revisão ou reescrita de textos é uma forma eficaz de ajudar os alunos a produzir textos e melhorarem a qualidade de sua produção textual.

Dialogando com o assunto, Marcuschi (2003a, p.47) defende que quem domina a escrita pode, eventualmente, ter acesso a um maior número de conhecimentos. Para tanto, o mediador deve desenvolver práticas que ampliem o domínio do aluno/escritor e promover uma reflexão em torno do texto produzido.

O estudo aqui apresentado é um recorte de uma pesquisa desenvolvida em uma turma de vinte e dois alunos do 6º na Escola Estadual “Juscelino Kubitschek de Oliveira” no município de Ibirité, MG. O foco da pesquisa é contribuir com a formação de leitores proficientes por meio de contos selecionados de Guimarães Rosa. Para esse estudo, a proposta é a leitura dos Contos Chapeuzinho Vermelho na versão dos Irmãos Grimm e “Fita Verde no cabelo: uma nova velha estória” do escritor Guimarães Rosa, com a aplicação da sequência básica proposta por Rildo Cosson (2006, p.55) que apresenta uma proposta de letramento literário, através de uma sequência básica, dividida em: motivação, introdução, leitura e interpretação. No caso específico dessa pesquisa, será incluída também o reconto e a reescrita do reconto.

Partindo dessas várias considerações, foi desenvolvido um trabalho com uma turma de vinte e dois alunos do 6º ano fundamental da Escola Estadual “Juscelino Kubitschek de Oliveira” no município de Ibirité, MG. Para alcançar os objetivos propostos, concernentes à formação de um leitor de textos literários proficientes, a pesquisa foi dividida em seis etapas metodológicas.

Na primeira etapa, como convite à leitura, a professora fez perguntas relativas à história de “Chapeuzinho Vermelho” e sobre as outras versões do conto, buscando fazer

uma retomada do conhecimento prévio do aluno. As perguntas envolveram aspectos relacionados às leituras anteriores, aos hábitos de leitura, aos horizontes de possibilidades de um conto. Na proposta inicial, a "introdução" - definida por Cosson (2006) como a familiarização do aluno com o autor, foi realizada com a exibição de um vídeo veiculado na TV Brasil, *Nos Caminhos da Reportagem*, - que apresenta um pouco da história (ou como grafa o próprio autor) "a estória" da vida e da obra de Guimarães Rosa, além de uma breve exposição sobre os Irmãos Grimm.

Na segunda etapa, a professora promoveu a leitura dos dois contos. Na primeira aula, durante a motivação, os alunos revelaram outras leituras de Chapeuzinho Vermelho e por isso, a professora pediu para que eles lessem esse conto de maneira silenciosa. Na aula seguinte, trouxe o extrato do conto "Fita verde no cabelo: uma nova velha estória" momento em que foi explorado alguns aspectos do título, da expectativa de leitura, do horizonte de possibilidades a partir do título. O destaque ficou para a antítese "velha X nova". Após a motivação, foi solicitado que eles lessem o conto silenciosamente. Visando elucidar alguns aspectos do texto, foi realizada a leitura através da pausa protocolada em que a professora fez várias interrupções propositais para ajudá-los a construir o sentido do texto.

Na terceira etapa, objetivando ampliar os limites da leitura, a proposta foi a realização de duas atividades: uma visando a superfície do texto, - com a localização informações, a identificação das ações, a caracterização de cada uma das personagens; a-outra explorando as evidências presentes nos dois textos, o conhecimento prévio e a geração de inferências. O foco foi verificar a tomada de decisões provisórias do leitor (firmadas, rejeitadas ou aprimoradas) à medida que as informações parciais eram processadas. Nessa atividade, os alunos identificaram informações explícitas e implícitas.

Na quarta etapa foi proposto aos alunos uma prática escrita em que eles deveriam em grupo recontar a história. Os alunos foram organizados anteriormente em grupo: o primeiro grupo tinha a tarefa de recontar a história destacando a personagem da vovozinha; o segundo grupo a personagem do lobo mau; o terceiro a menina e o quarto os caçadores.

Na quinta etapa, os alunos fizeram uma análise da produção dos colegas. Em grupo, a professora passou a versão produzida para que outro grupo lesse e verificasse através de critérios pré-selecionados conforme a lista de verificação organizada pela professora o que poderia ser mudado na reescrita do reconto. Na sexta etapa, os alunos fizeram as correções que julgaram necessárias finalizando assim a sequência básica com a reescrita.

Os alunos participaram de todas as atividades propostas de maneira efetiva. Na leitura silenciosa, foi possível acompanhar através de gestos faciais o desconfor-

to provocado pelo desconhecimento de algumas palavras e por diversas vezes houve solicitações de esclarecimento de dúvidas. Na percepção da leitura, os alunos falaram sobre a dificuldade com algumas palavras desconhecidas (neologismos), com as inversões, com a linguagem utilizada pelo autor. Um aluno disse que "parece que o escritor estava com preguiça de escrever, pois usa poucas palavras para dizer muitas coisas". Então, através da pausa protocolada foram discutidos alguns aspectos relativos à estrutura do conto, à língua, à estética, à linguagem utilizada. Ao relacionar os dois contos, eles disseram que em algumas partes, o conto de Guimarães Rosa aproxima da versão dos irmãos Grimm, mas em outras partes não. Afirmaram que há em comum a mãe, a menina, e a vovozinha em ambos os contos. No entanto, em "Fita verde no cabelo" o distanciamento ocorre devido à morte da vovozinha e a ausência do lobo mal. Questionados se conseguiriam assinalar mais diferenças entre as personagens, eles disseram que sim e uma lista de constatação foi realizada coletivamente com destaque para algumas diferenças: bosque X floresta, cesto de bolo X cesto vazio, porta com trinco X porta com ferrolho, etc. Foi possível perceber que os alunos tiveram mais dificuldades ao ler o conto de Guimarães Rosa porque no primeiro momento, as palavras desconhecidas se tornaram obstáculos para a compreensão e também porque era a primeira vez que liam um conto do autor. Ao realizar a leitura com pausa protocolada, eles participaram das intervenções e conseguiram perceber que os contos apresentam o mesmo tema, mas a estética utilizada é diferente. Embora a linguagem seja mais elaborada no conto de Guimarães Rosa, eles conseguiram apontar as diferenças fundamentais entre os dois contos.

Ao produzir o reconto, os alunos também foram organizados em grupos: o primeiro que tinha a tarefa de reescrever a história destacando a personagem da vovozinha, começou a escrever com muita liberdade. Os integrantes estruturaram o enredo e se empenharam coletivamente na realização da tarefa. O segundo grupo, com destaque na personagem do lobo mau, teve dificuldade na introdução da história, mas superada essa etapa, a história fluiu com facilidade, e eles prosseguiram com bastante autonomia. O terceiro que escreveu destacando a personagem da menina teve muita dificuldade, pois queriam trazer a história para a atualidade. Por diversas vezes, foi explicado que era importante observar o tempo da narrativa e a personagem que seria destacada, mas não havia consenso suficiente entre os integrantes e a realização da tarefa para esse grupo, demorou mais tempo do que o previsto. O quarto grupo não aceitou as intervenções, inclusive um aluno disse que era uma simples história e que não precisavam fazer um planejamento para escrever um texto "perfeito". No acompanhamento das atividades, ficou claro que esse grupo era composto por alunos que não tinham muita afinidade entre si; eles não entraram em acordo sobre quem

iria passar para o papel as ideias dos demais e cada um ficou esperando que os outros realizassem as atividades. Apesar dos obstáculos encontrados no decorrer das aulas, a proposta foi finalmente cumprida.

Acredita-se que o objetivo da pesquisa foi alcançado tendo em vista que o foco era contribuir na formação do leitor de texto literário. Na parte do reconto e da reescrita, os alunos perceberam que o leitor deve adentrar no universo do conto desde a sua introdução, que constitui o começo da história. Focalizar o ponto de vista da narrativa através do narrador que apresenta os fatos iniciais, revelar os protagonistas e eventualmente demarcar o tempo e/ou espaço. O enredo deve ter fatos organizados de acordo com uma sequência lógica de acontecimento. Além disso, na parte de reescrita, alguns alunos perceberam através da lista de verificação que é necessário apresentar um conflito que é a parte elementar de toda a "trama", pois possibilita a motivação ao leitor/ouvinte, instigando-o a se envolver com a história. E para que haja essa interação, os fatos devem conferir uma logicidade. Dessa forma, esse evento de letramento na sala de aula contribuiu com a formação dos alunos/leitores porque foi apresentado aspectos relacionados à estrutura, um texto desconhecido e motivador e estratégias para levá-los a compreender melhor o conto de Guimarães Rosa. Além disso, notou-se que os alunos foram bem críticos com o texto do outro ao fazer a análise com a lista de verificação, no entanto, ao receber o texto de volta para a reescrita perceberam que muitos dos aspectos criticados estavam presentes também nos seus textos, levando-os a repensar também a sua própria prática, mas o principal é que puderam se sentir escritores em uma nova velha estória.

Concluindo, a escola deve estimular a leitura, pois a autonomia é advinda da prática. A proposição de atividades semelhantes ao longo do percurso escolar com certeza deverá trazer maior familiaridade com outras obras e até mesmo com os outros contos do autor e uma maior desenvoltura nos processos inerentes à sua compreensão. À medida que se amplia o universo do conhecimento, novos valores serão agregados de tal maneira que o leitor proficiente conseguirá interagir com qualquer tipo de texto.

REFERÊNCIAS

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. 3 ed. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. **Letramento Literário**. GLOSSÁRIO CEALE/UFMG, 2014a. Disponível em: ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbete/letramento-literario. Acesso em 15 de jan. de 2016.

_____. **Círculos de literatura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.

_____. **Letramento literário**: educação para vida. Vida e Educação, Fortaleza, v. 10, 2006a.

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

FIAD, R. S., MAYRINK-SABINSON, M. L. T. **A escrita como trabalho**. In: MARTINS, M. H. (org.). Questões de linguagem. São Paulo : Contexto, 1991. p.54-63

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino – exercício de militância e divulgação**. s/ ed, Campinas, SP: Mercado de Letras - ABL, 1996.

MARCUSCHI, L. A. **Da Fala para a Escrita: atividades de retextualização**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

ROSA, João Guimarães, ROSA, J. **Guimarães. Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

A "Anti-infância" de MaximGorky: Um Modelo de Experiência Infantil e seu Aspecto Político.

Marcelo Dourado de Campos - UFMG

Resumo: *Childhood* (1913) é o primeiro volume da trilogia autobiográfica de MaximGorky, pelo qual o autor introduz na literatura russa um novo paradigma de narrativa das experiências da juventude, os componentes de um modelo de "anti-infância" que reverberará por toda a literatura soviética. Wachtel (1990) identifica a obra de Gorky como a primeira tentativa significativa de demolição da narrativa da infância predominante na tradição literária russa, a experiência da baixa nobreza, proprietária de terras, de uma infância idílica em um paraíso descomplicado que se degrada com a perda da inocência e as complicações da vida adulta. A narrativa de Gorky, concebida como uma oposição direta à trilogia autobiográfica de Tolstoy, desconstrói a mitologia canônica da infância da *gentry*, desmantelando o mito da mãe perfeita, do Éden bucólico, da servidão harmoniosa. Barthes (1972) concebe a *mitologização*como um processo em que uma ideia é retirada de seu contexto original e se transforma em um modelo ideológico. Nestes termos, Gorky compõe seu próprio mito de pobreza, abandono e abuso, estabelecendo um novo cânone soviético da infância no qual a degradação e brutalidade da realidade serão, simultaneamente, formadores de caráter e evidências da necessidade revolucionária.

Palavras-chave: infância, literatura soviética, Gorky, autobiografia.

Simpósio: Literatura e Infância - Eixo 2: Infância como provocação teórica: escrever sobre infância, escrever para a infância.

AlekseiMaximovichPeshkov abandonou a escola aos dez anos de idade e se tornou aprendiz de sapateiro. O primeiro ofício inaugura uma juventude atribulada: Peshkov foi estivador, padeiro, jardineiro, pescador, lavador de pratos, pintor de paredes. Seu avô

o escorraçara, seus empregadores o espancavam; a fome o corroía, o frio, congelava. A vida parecia incidir sobre o jovem Aleksei como uma roleta de experiências brutais da miséria, enrijecendo-o em uma espécie de homem renascentista do subemprego russo. Sua vida era a penúria, e a penúria fertiliza a mente de um escritor revolucionário. Ela também é um batismo: em 1895, AlekseiMaximovichPeshkov assume o nome Maxim-Gorky. Gorky, o amargo, em russo. (SCHERR, 1988).

O crítico russo Boris Eikhenbaum escreveu:"Gorky aprendeu literatura "fugindo", e ingressou nela com uma coragem instilada pela natureza". (apud FANGER, 2008, p.276, tradução nossa). Donald Fanger (2008) completa: "Ele inventou um nome e o nome adquiriu vida própria" (p.180, tradução nossa).

Vida própria e ubíqua: circulando por Moscou, um viajante esfomeado (caso autorizado) encontraria a melhor comida nas lojas da Rua Gorky, a caminho dos festejos de Primeiro de Maio no Parque Gorky, onde passaria por debaixo da faixa que proclamava o slogan stalinista: "A vida finalmente ficou melhor, a vida se tornou mais alegre". (FITZPATRICK, 1999, p.94, tradução nossa). Deixando Moscou, seguindo a ferrovia Gorky, o trem corta a vegetação ao redor do Reservatório Gorky (conhecido coloquialmente por Mar Gorky, a região do rio Volga que seria represada pela Usina Hidrelétrica Gorky) até seu destino final, a estação Gorky na cidade natal de MaximGorky, Gorky.

Seu nome era evocado, no auge do regime stalinista, como símbolo e ponto de convergência de todos os aspectos positivos e "naturais" do proletário, do consciente, do russo. Sua literatura tingiu intensamente o imaginário coletivo revolucionário e a cultura encarregada de propagar os valores revolucionários. Sua obra contém as sementes de um novo projeto humano e foi alçada posteriormente ao topo da pirâmide do que deveria ser a "nova cultura" do "novo mundo", o Realismo Socialista. Sob a retórica oficial, a literatura de Gorky é a literatura com propósito; a arte deve educar e transformar. Foi na sala de estar de MaximGorky que Stalin, como reza a lenda, famosamente declarou que os escritores eram "engenheiros de almas". (FRITZSCHE & HELLBECK, 2009, p.307, tradução nossa).

AlexseiPeshkov, amargo e jovem, tentou suicidar-se aos vinte e um anos de idade. A bala atravessou seu pulmão. Gorky sobreviveu. (SCHERR, 1988).

Recuperando-se, peregrinou por dois anos desde sua cidade natal, cruzando o território russo em companhia de ladrões, mendigos, prostitutas, degenerados, pobretões e miseráveis. Antes de entrar para a carreira jornalística, aos vinte e quatro anos, a vida de Gorky já havia incorporado o contorno mitológico de um *folk hero,* o viajante do submundo, penetrando o coração russo em busca de sua alma popular, escondida e, portanto, honesta.

Um dos empregos que Gorky foi forçado a assumir quando criança foi o de aprendiz de pintor de ícones religiosos. Segundo Katerina Clark (1981), assim como o artista recorre à pintura original para repetir em ícones subsequentes o esquema de cores apropriado ao tema ou o ângulo correto da posição das mãos de um santo, o escritor soviético era encorajado a reproduzir, na literatura realista socialista, gestos, frases, momentos, o esqueleto simbólico que sustenta as obras consideradas canônicas do estilo. Em um processo mais intenso do que a mera cópia de personagens e incidentes das obras, o escritor soviético "organizava toda a estrutura da trama de seu romance com base nos padrões presentes nas obras" (CLARK, 1981, p.4, tradução nossa).

Na medida em que o Realismo Socialista assume o aspecto de prescrição oficial do estado sobre a literatura, o aprendiz de pintor de ícones AlexseiPeshkov torna-se MaximGorky, o artista do ícone primordial. Sua vida e obra serão reiteradas na literatura soviética, assumindo novas roupagens e nuances, porém sempre remetentes ao modelo original. Tal processo de reprodução perfura a fronteira entre personagem e autor, entre obra e vida.

Segundo Balina (2005), quando os escritores soviéticos SamuilMarshak e Kornei-Chukovsky escreveram as autobiografias de suas respectivas infâncias, foi-lhes privado o aspecto idealizador do passado: suas obras carecem do pigmento que tinge a experiência infantil como inocente, lúdica e descomplicada. Nascidos antes da revolução, suas memórias do tempo pré-revolucionário deveriam se adequar a uma espécie de "etiqueta autobiográfica soviética" (p.249, tradução nossa). Os eventos significativos da infância deveriam corresponder a um modelo que Andrew Wachtel (1990) descreveu como narrativa da "anti-infância".

A descrição de experiências felizes, a preciosidade da infância protegida em uma vasta propriedade rural até a vida lhe forçar o amadurecimento – eis o modelo de infância proeminente na tradição literária russa até então. O garoto, membro da classe alta rural (*gentry*), filho de uma mãe ideal, herdeiro de um paraíso bucólico, rodeado por servos contentes em harmonia social; o "tempo feliz" em *Childhood* (1852), "Infância", autobiografia de Tolstoy. Na literatura soviética, argumenta Wachtel, tal modelo foi suplantado por outro, crispado de dor, marcado pela perda, imerso em miséria e acima de tudo, um painel de injustiça social que confinava o autor à existência desprivilegiada das classes baixas. Enquanto o paradigma da infância literária era reiterado, na tradição literária russa, a partir do modelo autobiográfico de Tolstoy, o novo paradigma da anti-infância na literatura realista socialista era a reprodução dos elementos determinados por outra *Infância, MyChildhood*, o texto autobiográfico publicado em 1913 por Maxim-Gorky.

A obra de Gorky constitui, segundo Wachtel (1990), a primeira tentativa bem-sucedida de profanação do conjunto de símbolos que compunham a experiência infantil narrada na literatura autobiográfica russa. A relevância do esforço reside em um fenômeno, argumenta Wachtel, recorrente na cultura russa: "(...) ao longo do tempo, um tema ou ideia, primeiramente expressa em uma obra literária cessa em ser uma questão literária e se torna um mito sociocultural" (p.1, tradução nossa). Transformado em mito, um tema orienta e organiza as experiências individuais:

> "Quando membros da *gentry*rememoram suas infâncias, eles projetam suas próprias lembranças sobre os padrões propostos por Tolstoy e Aksakov (...) as obras se tornaram as fontes de um certo número de mitos sobre a infância russa. Tais mitos variam em alcance, daqueles governando a interpretação da infância como um todo àqueles concernindo aspectos seletivos da vida de uma criança" (p.83, tradução nossa).

O mito se esquematiza em um modelo na medida em que este configura um parâmetro, na cultura, legitimador da experiência da realidade. Tratando-se da infância, tal processo é especialmente intenso. Afinal, o modelo de infância feliz da *gentry*era frequentemente abordado, pelos autores, como uma espécie de sinédoque para a vida russa; um esquema simbólico de coesão identitária, pretensamente universal, ao mesmo tempo em que reforçava uma identidade de classe. No capítulo introdutório de suas memórias, E.N.Trubetskoy elenca justificativas para a existência de sua obra: "E por isso desejo lembrar-me do passado no qual obtive a fortuna de viver tanta alegria e bondade- pois tal bondade não pertence apenas a mim. Ela é totalmente nativa – russa." (TRUBETSKOY apud WACHTEL, 1990, p.92, tradução nossa).

A descrição da experiência infantil e sua conservação em um modelo simbolizam tudo que deve ser preservado na cultura russa, tudo o que é entendido por genuíno. A canonização dos mitos da infância, extraídos da literatura, é então um processo ideológico: a narrativa da infância torna-se o palco no qual trava-se a batalha, na cultura, entre entendimentos distintos sobre qual é a verdade irredutível a sumarizar o espírito russo. De um lado, um modelo cujo arcabouço simbólico reitera um espírito de solidariedade classista, bem como preserva a estrutura tradicional da sociedade russa; um ponto de convergência que simultaneamente opera como modo de diferenciação das outras classes. De outro lado, um novo modelo que ao legitimar o processo revolucionário, deve necessariamente condenar a velha sociedade, os velhos modos e um velho modelo que exclui e edulcora uma realidade (tida como praticamente geral) de privação e injustiça.

Gorky, em sua autobiografia, alterou dramaticamente sua função ideológica - da afirmação do *status quo* ao seu inverso, a expressão de um ideal socialista futuro. Nestes

termos, como a anti-infância de Gorky se contrapõe ao modelo de infância feliz ancorado nas memórias de Tolstoy?

O processo tem raízes pessoais. A obra e a figura de Gorky eram frequentemente comparadas ou opostas à Tolstoy (WACHTEL, 1990), para além dos registros de suas infâncias. Gorky publicou, em 1908, sua *Confissão*, uma reação em vários aspectos à *Confissão* de Tolstoy, publicada anos antes. Nesta, é narrada a história de um aristocrata que é retirado de sua vida confortável por questões metafísicas. Sua incapacidade de resolvê-las leva o personagem a uma crise existencial da qual ele escapa apenas por meio de intensa investigação interior que o conduz em uma jornada sinuosa pela memória, culminante na paz em uma crença particular em Deus e um entendimento individual do cristianismo. O protagonista da *Confissão* de Gorky, em contrapartida, é uma criança abandonada que leva uma vida extremamente difícil e miserável. Pela observação e experiência, o protagonista se desloca da fé em Deus para a crença na viabilidade de um Paraíso escatológico, a perfeição do Reino dos Céus construída na dimensão terrena. A relação entre as duas confissões não somente antevê os temas que distinguirão as obras de Gorky da tradição literária russa (a iconoclastia, o utilitarismo revolucionário para o fomento da utopia, a fé marxista na marcha progressiva da história), como também o jogo intertextual entre o autor e Tolstoy, que se aprofundará ao longo do tempo.

Com efeito, Gorky entrevistou e redigiu as memórias de Tolstoy, em uma obra na qual tenta estabelecer sua posição "tanto como herdeiro de sua tradição quanto seu modificador" (1990, p.133, tradução nossa). Nela, Gorky relata um episódio em que Tolstoy lhe propõe um desafio: "É difícil crer que você já foi pequeno (...) é como se você já tivesse nascido adulto" (TOLSTOY apud WACHTEL, 1990, p.134, tradução nossa). Gorky deveria, então, escrever algo sobre "um garotinho, algo sobre você mesmo" (Idem). Implícito, aqui, está o encorajamento de Tolstoy para que Gorky revelasse sua experiência individual, de modo que pudesse, simultaneamente, aludir a uma experiência infantil geral - lê-se, russa. Em outras palavras, Gorky deveria emular o mesmo formato utilizado por Tolstoy cinquenta anos antes. Segundo Tyinianov (apud WACHTEL, 1990), na tradição das letras russas a paródia era concebida como o método pelo qual os "filhos" tentam superar a influência de seus "pais" literários. Para tal, faz-se a inversão dos sinais na simbologia e nos eventos que compõem uma obra parodiada: o positivo torna-se o negativo.

Em *Childhood*, Gorky faz referência à *Childhood* de Tolstoy de múltiplas maneiras – a começar pelo uso do mesmo título. Curiosamente, a autobiografia de Tolstoy é narrada por sua identidade literária, Nikolai Irten´ev, enquanto a obra de Gorky, um pseudônimo, é narrada por AlekseiPeshkov, que é seu nome real. Exemplos de correspondência e inversão de elementos narrativos entre as obras são inúmeros e aparentemente corro-

boram o entendimento de que o texto de Gorky foi concebido para subverter a tradição autobiográfica da *gentry.* Por exemplo, Wachtel (1990) destaca o papel da morte como rito de passagem. A infância de Irten´ev, lúdica, confortável, e protegida, se encerra com a perda de sua mãe.

A morte, aqui, perfura o conforto da bolha hermética de sentimentos protegidos de sua infância e o lança às incertezas do mundo social e da vida adulta. A infância de Alexsei/Gorky, em contraste, se inicia com a morte de seu pai. Longe de ser um rito de passagem, a morte, aqui é o prelúdio, o *overture*de uma ópera de tragédias. Desta forma, Gorky enfatiza de imediato sua intenção de ruptura. Assim como Tolstoy, Gorky termina seu primeiro volume com a morte da mãe. Entretanto, enquanto a morte da mãe de Irten´ev implica em uma reação emocional, a tristeza introspectiva da perda, Alexsei/Gorky descreve o momento similar de maneira distanciada: "Eu permaneci ali, com o copo em minha mão, por um longo tempo, próximo ao leito de minha mãe, observando sua face endurecer e acinzentar. Vovô veio e eu lhe disse: "minha mãe morreu..." (GORKY, 1990, p.209, tradução nossa). A morte da mãe de Aleksei não repercute dramaticamente; apenas soma-se à montanha de tragédias que se acumulou em sua breve vida até então. Não há nada perdido, não há nada de novo.

A indiferença sugerida em Aleksei parece refletir o interesse de Gorky em subverter o "mito da mãe perfeita". No modelo de infância da *gentry,* a mãe é uma entidade sagrada indistinta, um ser de luz que reúne em si todas as qualidades humanas e se define apenas como uma fonte de amor incondicional, sem personalidade marcante (WACHTEL, 1990). Na autobiografia de Gorky, à despeito do laço entre o narrador e sua mãe, ela sucumbe como uma fatalidade entre inúmeras outras, um estágio da vida que não representa uma ruptura, mas uma continuidade que confirma a natureza brutal da realidade na sociedade russa.

Em adição, Gorky também ataca um mito proeminente na tradição autobiográfica da *gentry:* a relação harmônica entre criança e natureza em um paraíso bucólico, a inocência de uma refletindo a pureza da outra. A memória afetiva de tal relação harmônica inunda o coração adulto de ternura como uma expressão nostálgica agridoce. A infância de Gorky, porém, se desenrola nas tribulações de um ambiente urbano e passagens sobre a natureza, na obra, possuem a função de ressaltar o aspecto classista da comunhão entre criança e natureza. Ainda, paisagens naturais são evocadas com tristeza, o contraste entre o silêncio e o barulho frenético dos centros urbanos (Idem). No modelo tradicional, à harmonia entre criança e natureza soma-se a harmonia entre os senhores da terra e os camponeses, simples e contentes – a validação implícita de uma sociedade fundada em um regime de servidão que só terminaria após 1860. Ao descrever a vida rural, Gorky tenta demolir o mito do "camponês feliz":

> "Eu frequentemente ouvira e lera que no interior as pessoas vivem felizes e mais saudavelmente do que na cidade. Mas – eu vejo camponeses em trabalho árduo perpétuo (...) Não quase ninguém feliz entre eles. Os artesãos e trabalhadores da cidade, que trabalham não menos, vivem mais felizes (...) As pessoas do vilarejo vivem como cegos. Todos têm medo de algo, eles não confiam uns aos outros. Há algo de animalesco entre eles" (GORKY, 1990, pgs 102-103, tradução nossa).

O modelo de infância da *gentry* reflete uma necessidade, por parte dos autores, da preservação de um estilo de vida russo que o radicalismo revolucionário enfrentará como inimigo existencial. Uma sociedade ideal cujos alicerces são a natureza (a grande fazenda como oposta à cidade), o camponês (oposto ao operário), o proprietário de terras (ao invés do industrial). Gorky, em contrapartida, minimiza o impacto simbólico do natural sobre a formação da personalidade, privilegia o proletariado urbano e insere sua experiencia de vida em uma interpretação marxista da natureza e da história. Ao manifestar suas posições ideológicas no formato autobiográfico parodiado de Tolstoy, Gorky "invadiu o bastião do que era propriedade exclusiva da tradição literária da *gentry*"(WACHTEL, 1990, p.141, tradução nossa). Gorky respondeu ao desafio de Tolstoy, orientando sua obra em oposição total a este: pela memória da experiência individual como uma contestação à universalidade do modelo de infância literário tradicional russo e estabelecendo, talvez inadvertidamente, um modelo simbólico posterior.

Ao inaugurar um modelo de anti-infância, Gorky alicerçou seu mito particular de pobreza, negligência e abuso, "estabelecendo assim o novo cânone soviético da infância (BALINA, 2005, p.250, tradução nossa)". Os primeiros e brutais anos da vida de Gorky, traduzidos em narrativa literária, configuram um modelo na medida em que pela "influência sobre as memórias da infância de diversas figuras literárias soviéticas e autobiógrafos" (Idem), estabelece um padrão que se reitera determinando os eventos que compõem as lembranças nas páginas destes autores. A infância de Gorky funde-se com a infância dos autores soviéticos, projetando-se hierarquicamente sobre elas de forma a legitimá-las como verdadeiras. O mito, assim, solidifica-se em um modelo, em um paradigma frente ao qual serão julgadas a vida e sua representação autobiográfica.

A transformação da experiência narrada em um modelo não ocorre pela negação da veracidade dos eventos; a brutalidade da infância de Gorky, amplamente narrada, torna-se quase impossível de ser contestada**.** Ainda, é praticamente impossível mensurar a ciência, por parte dos autores, dos aspectos ideológicos modelares que sublinham suas autobiografias. Em contrapartida, a conversão da experiência autobiográfica em modelo revela seu potencial para persuasão política. Barthes (1972) identifica, em uma cultura, o processo de *mitologização* da realidade. Isto ocorre quando um objeto ou uma

ideia são extraídos de seu contexto original, transformando-se em modelos ideológicos. Similarmente, a experiência do real se codifica quando é destilada em um padrão simbólico, um conjunto de símbolos representativos que serão utilizados para a sustentação de um sistema social. O mito age segundo uma "economia" (Idem) pois a conversão da experiência à narrativa atribui sentido simbólico aos eventos, quando recortados da realidade – e isto ocorre mediante a planificação da experiência, despindo-a da complexidade intrínseca ao real. Em outras palavras, o modelo é uma simplificação simbólica da experiência de forma a validar uma ideologia.

Com efeito, o modelo de anti-infância de Gorky é definido por seu próprio aspecto utilitário; ele introduz um critério político normativo no âmbito das memórias pessoais. A infância feliz da criança da *gentry*, idílica e protegida, simbolizava a verdadeira infância russa, *mitologizada*como um elemento de coesão social que dá aval a um sistema quase feudal vigente durante séculos. Analogamente, a infância de Gorky torna-se o molde, o ícone da única experiência russa possível, cuja função é condenar o velho sistema e fornecer o arsenal simbólico que justifique sua substituição: "uma vez que o modelo de "infância feliz" se deslocou do mundo da *gentry* para o mundo da Rússia pós-revolução, o único modo aceitável de se representar o passado pré-revolucionário era pela descrição de dificuldades e privações." (BALINA, 2005, p.250, tradução nossa). Nestes termos, o novo modelo

> "determinou a vida pré-revolucionária como ruim, abusiva e depravada no seu tratamento de crianças desprivilegiadas que existiam, desde os primeiros anos de suas vidas, em um mundo de injustiça social. Assim, a infância como um objeto de memórias pessoais não escapou das pressões da história oficial que subordinava e controlava a narrativa da vida privada durante o período soviético." (Idem).

A realidade da infância de Gorky é brutal e implacável. Um mundo cruel e indiferente forja o espírito revolucionário da criança, justificando, assim, a necessidade de um novo e justo mundo em um futuro tangível às suas mãos. A anti-infância de Gorky é, em grande medida, a infância do Realismo Socialista – e não somente por ser um dos ícones originais a serem reproduzidos fidedignamente; o modelo antevê alguns dos fundamentos mais profundos desta estética literária. O modelo de anti-infância de Gorky ilustra o aspecto didático de sua literatura, vinculado a um desejo utópico catalisador da necessidade revolucionária e embrenhado no percurso da história.

Entre os dois modelos antagônicos de infância, existe um elemento comum para além da distorção e do nivelamento da experiência: a tentativa de redefinir a natureza da infância russa. No modelo baseado em Tolstoy, ela é uma época em que uma pessoa "começa a entender o seu próprio eu através da autoanálise e do contato

com um mundo externo extremamente limitado." (WACHTEL, 1990, p.143, tradução nossa). O amadurecimento do indivíduo se completa quando o narrador, no processo autobiográfico, adquire a consciência total do abismo temporal e espacial que o separa de sua versão incipiente. Tal distância somente é percorrida pela memória, e memória aqui é uma expressão nostálgica. No processo de investigação interior, em busca da coesão identitária do próprio ser, o narrador/autor "anseia por um período de inocência infantil que precedeu o desenvolvimento da autoconsciência" (1990, p.144, tradução nossa). A infância da *gentry*, quando narrada, se desenrola em um paraíso bucólico cujo processo de degradação se inicia com a invasão e contaminação do idílio pelas complexidades do mundo social externo. A alusão bíblica é incontornável: "O fim da infância ecoa a queda do homem e o exílio do paraíso. Estes são ocasionados pela aquisição de conhecimento e constrangimento (*self-consciousness)*" (p.145, tradução nossa). Inevitavelmente, a criança "morderá a maçã" que a levará para cada vez mais longe de seu Éden original, simples e controlado, movendo-se para a vida social abrangente, da utopia à distopia do real.

Em Gorky, o processo é reverso. "Morder a maçã" é uma necessidade vital que convida clareza de percepção. Nas obras autobiográficas segundo o modelo anterior, o infantil é um estado sagrado do ser, acessível, do presente, apenas por algum tipo de transe e imersão mnemônica. Para Gorky, os elementos valorosos da infância são latentes; a plasticidade da identidade, o otimismo, o idealismo, são facetas da personalidade, sempre presentes como potências a serem resgatadas e estimuladas, racionalmente, na vida adulta.

A convicção que sublinha o modelo de anti-infância aparenta ser que "as forças mais importantes para o desenvolvimento não são processos psicológicos internos, mas o contato com o mundo externo." (Idem). Ter o caráter lapidado pela adversidade significa abrir-se para o mundo da experiência. Significa, também, desafiar a brutalidade do real, abrindo-se, consequentemente, para a possibilidade de transformação deliberada do mundo e de si próprio. Frente à hostilidade indiferente do mundo, ao silêncio da autoridade divina, não há modo de vida viável senão atravessar o deserto da existência na esperança de fertilizá-lo – e, no processo, refundar o mundo em uma versão superior, justa, tributária da autotransformação humana.

O autoconhecimento adquirido pela experiência é força propulsora, para "longe de um passado nefasto, rumo a um futuro radiante" (Ibidem). A ação revolucionária, portanto, ressalta-se como necessidade e até mesmo inevitabilidade, uma vez que a convicção de Gorky é ideológica, "enraizada na crença em uma marcha progressiva da história" (p.147, tradução nossa). Evidentemente, o Éden, aqui, é vislumbrado no futuro. O movimento da infância à maturidade encontra legitimidade em seu aspecto político,

na medida em que o indivíduo, munido pela experiência, contribua para a materialização deste futuro.

A distopia do presente, em Gorky, é o trampolim para um futuro melhor. Da brutalidade de sua infância, acende-se a chama revolucionária que transforma o homem em flor que brota do lodo. Na tradição anterior, o elemento distópico do presente é sublinhado, uma vez que no passado encontra-se a simplicidade natural de um sistema que se degenerou, reflexo da inocência perdida.

Ao ter sua narrativa autobiográfica incorporada como um modelo *mitologizado*, Gorky antecipa o Realismo Socialista como a crônica de um presente distópico sobre o qual incidirá um futuro ideal, em processo de fabricação, cujo sucesso é inexorável à transformação revolucionária do ser humano. Ainda, em uma corrente literária utilitária na qual seus autores são "engenheiros de almas" e o herói possui importância didática absoluta, Gorky, o amargo, torna-se exemplo: de criança à homem; de homem à mito; de mito à estátua.

REFERÊNCIAS

BALINA, Marina. *Troubledlives:* **The legacyofchildhood in sovietliterature.** In: *The SlavicandEastEuropeanJournal*, Vol.49, No2*, SpecialForumIsuue: RussianChildren´sLiterature: ChangingParadigms (Summer, 2005)*, pgs. 249-265. Disponível em www.jstor.org/stable/20058252. Acesso em 25/04/2018.

BARTHES, Roland. **Mythologies.** Nova York, Hill and Wang, 1972.

CLARK, Katerina. **The Soviet novel – history as ritual.** Chicago, Universityof Chicago Press, 1981.

FANGER, Donald. **Gorky´sTolstoyandotherreminicences: keywritingsbyandabout MaximGorky.** Cambridge, Yale University Press, 2008.

FITZPATRICK, Sheila. **Everydaystalinism: ordinarylife in extraordinary times: SovietRussia in the 1930s.** Nova York, Oxford University Press, 1999.

FRITZSCHE, Peter; HELLBECK, Jochen. **The new man in stalinistRussiaand nazi Germany.** In: GEYER, Michael; FITZPATRICK, Sheila. **BeyondTotalitarism: stalinismandnazismcompared.** Cambridge, CambrigeUniversity Press, 2009. Pgs. 302-341.

GORKY, Maxim. **Childhood.** Londres, PenguinClassics, 1990.

SCHERR, Barry. **MaximGorky.** Nova York, Twayne, 1988.

TOLSTOY, Leo. **Childhood, boyhoodandyouth.** Nova York, The Modern Library, 2002.

WACHTEL, Andrew. **The battleofchildhood: creationof a russianmyth.** Stanford, Stanford UP, 1990.

Estruturas Conviviais e Infância

Maria Elisa Pereira da Almeida - UFMG

Resumo: Considerando as reflexões de Dubatti na sua trilogia da *Filosofía del Teatro I, II e III* (2007, 2010, 2014) sobre a composição do acontecimento teatral, onde são desenvolvidas as noções de convívio, expectação e *poíesis* e, a partir delas, é elaborada sua definição pragmática do teatro, objetiva-se mostrar as relações que podem ser estabelecidas entre as estruturas conviviais e a infância. Para tanto, desenvolve-se cada uma das três noções, que são interligadas entre si, dando-se destaque para o convívio. As estruturas conviviais relacionam-se com a reunião de presenças sem intermediação tecnológica e são consideradas pelo autor básicas para a instauração do acontecimento do teatro. No convívio há mais experiência que linguagem e isso, por sua vez, remete-nos aos estudos de Agamben (2008) que se refere à cultura vivente como zona *in-fante*. Dupont (1999) investiga os rituais do banquete na Grécia Antiga quando, no *symposium* (beber juntos) a poesia oral era compartilhada. Desse modo, pode-se ver como o convívio enquanto zona de experiência relaciona-se com a infância do homem e, em uma escala ampla, com a infância da própria humanidade.

Palavras-chave: estruturas conviviais; infância; Dubatti; convívio.

Simpósio: Literatura

INTRODUÇÃO

No começo dos anos 90, envolvi-me com a pesquisa e narração oral de contos de tradição oral, mais especificamente os chamados contos maravilhosos ou contos de

fadas, estimulada pela realização de estudos de orientação antroposófica[1]. Tais estudos sugeriam que os contos maravilhosos deveriam ser narrados respeitando-se a sua versão original, compilada pelos Irmãos Grimm.

Pouco tempo depois, o trânsito para a narração oral de textos literários deu-se de forma mais ou menos natural – já que, nesse novo contexto impunha-se também a relação direta da narração oral com o texto-base escrito, agora, no caso, com o texto literário de um autor específico. A criação do Grupo *Tudo Era Uma* Vez, em 1993, em parceria com a narradora Dôra Guimarães, uniu nossas práticas e vivências particulares no intuito comum de desenvolver a narração oral e divulgar bons textos da literatura por essa via, o que acabou por desembocar na nossa opção pela especialização na narração de textos literários. Nesse percurso, fomos desenvolvendo o nosso método próprio de narrar literatura, alimentadas pela oportunidade do espaço fundamental para as nossas oficinas "Conta-Contos" na *Escola Livre da COMUNA S.A.* – projeto inovador que teve lugar em Belo Horizonte durante a década de 90 e início dos 2000 – e pelas oportunidades em realizar tais oficinas em outros espaços (Universidade Federal do Espírito Santo, COPASA, Biblioteca Infantil e Juvenil de Belo Horizonte, etc.). A partir de 1995, com a montagem do espetáculo "Contos de Amor"[2], novos caminhos se abrem para o Grupo *Tudo Era Uma Vez*, destacadamente o convite para a realização das oficinas que deram origem ao *Grupo Miguilim*, formado por jovens que passarão a se exercitar na narração de trechos da obra de Guimarães Rosa e narrá-los no *Museu Casa Guimarães Rosa* em Cordisburgo.

A partir daí, o mergulho na literatura rosiana foi impulsionado de forma definitiva, gerou pelo menos cinco montagens do Grupo *Tudo Era Uma Vez* dentro dessa obra, ao mesmo tempo em que representou um suporte ainda maior para o desenvolvimento do projeto Grupo Miguilim, tornando-o inclusive, exemplo para a criação de grupos semelhantes de narração de textos de Rosa nas cidades mineiras de Três Marias e Morro da Garça.

Inspirada por esse trabalho, interessou-me a investigação de temas ligados à arte de narrar literatura oralmente, como por exemplo, o vínculo estabelecido entre narrador e espectador através do texto poético oralizado e as especificidades do texto literário.

1 Antroposofia, "Ciência espiritual", elaborada em seus princípios pelo filósofo e cientista austríaco Rudolf Steiner (1861-1925), onde desenvolve uma visão ampla do homem integrando aspectos físicos, emocionais e mentais/espirituais bem como seus laços sociais, com aplicações práticas em várias áreas como a pedagógica (Pedagogia Waldorf), a médica (medicina Antroposófica), a agricultura (Agricultura Biodinâmica) e outras.

2 Espetáculo de narração oral, com estreia em 1995, com a direção de cena da atriz e diretora Cida Falabella, tendo como roteiro a narração de textos dos autores: Marina Colasanti, Mário Quintana, Clarice Lispector, Aníbal Machado, Vilma Guimarães Rosa e João Guimarães Rosa.

Guiaram-me nos primeiros passos dessa reflexão, os estudos de Dubatti[3] – principalmente os três volumes da sua *Filosofia del Teatro* – acerca do acontecimento teatral de outros acontecimentos conviviais que ligam-se diretamente à reunião de presenças auráticas, conforme terminologia benjaminiana. Dentre esses últimos, o autor aponta a narração oral, denominada também como teatro do relato.

Acompanharemos mais de perto uma das definições que Dubatti compõe sobre o acontecimento teatral: a definição que chama de pragmática, que coloca em evidência o componente básico do convívio, e busca trazer à tona suas especificidades enquanto convívio poético. A partir daí, buscaremos apontar as relações das estruturas conviviais com a infância, trazendo o ponto de vista de Agamben[4] e, numa perspectiva mais ampla, suas relações com a infância da humanidade, inspirada pelos estudos de Dupont[5] sobre as práticas literárias rituais na Grécia e Roma Antigas.

DUBATTI E A COMPOSIÇÃO DO ACONTECIMENTO TEATRAL

No campo da Filosofia do Teatro, à luz da Ontologia, o teórico Dubatti realiza suas investigações e quer pensar a especificidade do teatro como manifestação artística que remonta ao século VI a.C. em Atenas, e talvez até antes, se considerarmos as estruturas com as quais se configuraram as manifestações literárias dos banquetes rituais na Grécia Antiga.

Logo de começo, o autor evidencia o caráter de acontecimento do seu objeto de estudo: inserido na cultura vivente, o teatro é algo que passa, que sucede, fruto de ações humanas (DUBATTI, 2010, p.32). Ao privilegiar tal enfoque, ele escapa da tentação de aprisionar o entendimento do teatro em definições estáticas e opta justamente por colocar em evidência o caráter múltiplo dessa arte, que deve ser buscado a partir da observação da sua *praxis* singular. O teatro aparece então como um devir. Dito em outras palavras, o seu ser é um "vir-a-ser" e, portanto, dá-se a conhecer no próprio fluxo do tempo, a partir de um modo processual de alteração do seu estado, como um *estar*. Esse entendimento inicial conforme nos lembra Cavarero[6] (2011, p.9), caminha na contra-corrente da tradição da filosofia ocidental que, marcadamente logocêntrica, pautou-se na

3 Jorge Dubatti (Buenos Aires, 1963) é crítico, historiador e professor especializado em teatro pela Universidade de Buenos Aires.

4 Giorgio Agamben (Roma, 1942) ensina filosofia na Universidade de Verona.

5 Florence Dupont (Bayeux/França 1943-): latinista e helenista francesa, professora emérita de literatura latina na Universidade de Paris-Diderot.

6 Adriana Cavarero (Bra/Itália, 1947): professora italiana de Filosofia e estudiosa do pensamento feminista.

maioria das vezes por uma Metafísica baseada em abstrações generalizadoras como Homem, Ser, etc., relegando para segundo plano as existências que são únicas e singulares. Conforme veremos esse último é o caso do teatro, na visão de Dubatti.

Em sua investigação, o autor apresenta-nos o teatro-acontecimento como uma estrutura tri-partida, formada por três elementos intimamente ligados entre si. Tal divisão é utilizada a título de recurso didático, para guiar a nossa compreensão. Na verdade, o que podemos fazer é buscar compreender as relações lógicas estabelecidas entre eles, pois cada um dos elementos, tomado como sub-acontecimento, não pode existir em separado: o segundo depende do primeiro e o terceiro, dos dois anteriores. Porém – e é bom que não percamos isso de vista – cada um dos elementos, enquanto sub-acontecimento também opera no mesmo registro do acontecimento como um todo, ou seja, como devir.

O primeiro dos elementos que compõe o acontecimento teatral é o sub-acontecimento do **convívio**. Ele é a reunião de dois ou mais indivíduos em estreita conexão sensorial, numa mesma encruzilhada espaço-temporal, sem intermediação tecnológica. O segundo elemento é o sub-acontecimento da ***poíesis.*** O autor se vale aqui do sentido aristotélico do termo: a *poíesis* inclui tanto a ação de criar como aquilo que é criado. Essa criação se dá através de ações corporais dos indivíduos em convívio. A ação de receber e perceber a ***poíesis***, por sua vez, compõe o terceiro sub-acontecimento denominado **expectação**.

A *poíesis* é o elemento que define ontologicamente o acontecimento como arte . No caso do teatro, teremos: a *poíesis produtiva*, que é criada a partir da ação dos artistas; a *poíesis expectatorial ou receptora,* criada pelos espectadores; e ainda, a *poíesis convivial*, que corresponde à multiplicação de ambas, criada em convívio (DUBATTI, 2014, p.44-45).

Esses três elementos – convívio, *poíesis* e expectação – são fundamentais na teoria dubattiana para a compreensão do acontecimento teatral e, ao adentrar em cada um deles, o autor vai compondo a sua teoria ontológica do teatro. Uma das definições (chamada lógico-genética) elaborada por Dubatti a partir desses elementos apresenta o teatro como "a produção e expectação de acontecimentos poéticos corporais (físicos e físico-verbais) em convívio"[7] (DUBATTI, 2007, p. 36) (tradução nossa).

Dirigindo a nossa atenção para a manifestação artística da narração oral, entendemos que aí os acontecimentos poéticos corporais concentram-se principalmente nas ações físico-verbais dos atores/narradores orais. Isso se liga diretamente ao fato

7 "...la producción y expectación de acontecimientos poéticos corporales (físicos y físicoverbales) em convívio."

de que, na narração oral, a palavra oralizada quer ser a protagonista da cena. Para que isso aconteça, principalmente ao se tratar da narração oral de texto literário, os gestos e ações corporais que acompanham o fluxo da fala são menores e mais contidos: a maior concentração se dá nas ações físico verbais, ou seja, nas ações voltadas para a dicção do texto.

CONVÍVIO E TEATRALIDADE

O convívio é o encontro entre dois ou mais indivíduos numa mesma encruzilhada espaço-temporal delimitada, reunião essa que se dá sem intermediação tecnológica. Nesse sentido, para Dubatti (2007, p.61), usando a terminologia benjaminiana, o convívio confere ao teatro o estatuto de arte aurática por excelência.

Dentre os três elementos que compõem o acontecimento teatral, o convívio representa a base e daí provém a natureza corporal, territorial e localizada dessa arte. (DUBATTI, 2010, p. 47). Ao mesmo tempo e exatamente por fazer parte da cultura vivente, o convívio é considerado como o "império do efêmero, de uma experiência histórica que sucede e imediatamente se desvanece, para logo tornar-se irrecuperável."[8] (DUBATTI, 2007, p.62) (tradução nossa) Assim, aqui mora a dimensão do teatro como perda: ele é vivido por seus integrantes em convívio e se perde em seguida.

Dubatti marca a diferença entre, de um lado as artes conviviais que, da mesma maneira que o teatro, necessitam do convívio para acontecerem e, de outro, aquelas manifestações que pautam-se pelo tecnovívio, quer dizer, pela "cultura vivente desterritorializada pela intermediação tecnológica"[9] (DUBATTI, 2014, p.125) (tradução nossa). Incluem-se no primeiro caso, tanto o teatro, como a dança, o teatro de bonecos, de objetos, a mímica, da narração oral ou teatro do relato, entre outros. No segundo caso podemos citar: a literatura impressa, o cinema, a televisão e o rádio.

O convívio liga-se também diretamente ao conceito de teatralidade. Dubatti (2016, p.9) aponta a Antropologia do Teatro, como a área onde o conceito teria se originado. Partindo dessa perspectiva, a teatralidade corresponderia à nossa capacidade de organizar o olhar do outro. Nesse sentido, ela não pode ser separada do humano e mantém uma relação íntima com o convívio, desde sempre.

8 "...imperio de lo efímero, de una experiencia histórica que sucede e inmediatamente se desvanece, para luego tornarse irrecuperable."

9 "...cultura viviente desterritorializada por intermediación tecnológica."

Dubatti aponta para o fato de que, tão logo a instituição do teatro aparece, ela passa a fazer uso da teatralidade a seu favor. Nesse âmbito, o autor aponta duas instâncias desse conceito (2007, p.37): a literatura impressa (e, portanto, não integrada ao acontecimento do convívio) corresponde à *teatralidade em potência*; a literatura em cena (no momento em que ganha o corpo do artista) corresponde à *teatralidade em ato*. Assim, pode-se acrescentar que, em cena, a palavra é sempre corporal. Ela entra em cena através de ações físicas e/ou ações físico-verbais do ator. Aliás, o emprego de "ator" aqui abrange também as outras categorias de artistas das artes conviviais como o bailarino, o mímico, o narrador oral, etc.

A ZONA DE EXPERIÊNCIA: A INFÂNCIA DO HOMEM E A INFÂNCIA DA HUMANIDADE

A partir da definição pragmática composta pelo autor da trilogia, o teatro é identificado com a criação de uma zona de compartilhamento, de troca de subjetividades em convívio poético ou zona de experiência.

Essa zona é resultado da estimulação e multiplicação recíprocas das ações conviviais, das ações *poiéticas* e das ações espectatoriais (DUBATTI, 2007, p155). Em outras palavras: nessa zona de compartilhamento, artistas, técnicos[10] e espectadores afetam e se deixam afetar mutuamente, atuam como criadores e expectadores de *póiesis*, ao mesmo tempo e alternadamente. Mas, tal zona tem a peculiaridade de não coincidir exatamente a soma das subjetividades dos seus integrantes. Ela representa outra zona, nova, onde a subjetividade de cada um não quer se impor sobre a dos demais, não havendo assim preponderância da subjetividade de nenhum deles. Todas as subjetividades no convívio poético têm peso igual: vige aí realmente um espírito de compartilhamento.

Em suas reflexões sobre a infância e a língua, Agamben (2005, p.62) relaciona a infância com a experiência. A experiência tem lugar lá onde o homem é ainda não-falante e, conforme a raiz da palavra, lá, onde ele é *in-fante*. A ideia de infância é tomada aqui para além da cronologia, a partir da lógica do acontecimento da experiência. O homem nessa posição *in-fante*, não seria exclusivamente aquele que não fala, mas sim aquele que não fala e que potencialmente pode falar: no seu processo natural de desenvolvimento e contato com outros à sua volta, poderá falar em breve. A experiência liga-se assim à infância na medida em que abarca aquelas vivências que são anteriores à entrada do homem no registro simbólico da língua. Seria como dizer que a experiência

10 Dubatti inclui aqui o técnico que, quando existe, dá suporte para o ator, participando e intervindo diretamente na criação da *poíesis* (DUBATTI, 2007, p.50).

corresponde ao período anterior a Babel – lá onde potencialmente estariam todas as línguas e, onde teria lugar, conforme Agamben (2005, p.11), o *experimentum linguae,* ou seja, aquele tempo e lugar em que aquilo que se tem experiência é a própria língua.

Ora, em suas reflexões sobre o convívio, Dubatti (2007, p.155) nos diz que, "no acontecimento teatral, baseado na experiência de presença, de contato e intercâmbio aurático, *nem tudo é legível* e que no convívio *há mais experiência que linguagem"*[11] (grifo do autor) (tradução nossa). Entende-se que, pelo convívio poético, as artes cênicas conviviais conectam atores, técnicos e espectadores com suas próprias infâncias, com aquele lugar onde mora a experiência e onde o que se vivencia e percebe é maior do que o que se poderá falar a respeito.

Para compor seu conceito de convívio poético, Dubatti inspirou-se, entre outros, nas investigações de Dupont. Essa autora, em seus estudos sobre os antigos rituais do banquete da Grécia e Roma Antigas, traz luz a essas que parecem ter sido as primeiras relações de "convivialidade"[12] ligadas às transmissões orais poéticas. São os rituais coletivos do *symposium*, cuja raiz do próprio nome já toca no ponto principal do nosso interesse, ou seja: beber junto. Nesses rituais, vinho misturado à água eram bebidos por todos os participantes, criando um espaço de troca e "mistura" entre todos (DUPONT, 1999, p.22). Os *aedos*, cantores de poesia, posicionados no centro do hall do banquete cantavam aí os feitos heroicos, em conexão com a memória do mundo, *Mnemosyne*.

Dubatti (2007, p.46) reconhece nesse momento os primórdios do acontecimento convivial e chama a atenção para o fato de que, desde tão cedo, na transmissão oral antiga, a literatura aparece com um estímulo à socialização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o convívio é tão antigo como o próprio homem e está em toda parte, disseminado por toda cultura vivente. Ele nasce no momento em que se dá o primeiro contato entre dois seres humanos. Dessa forma, pode-se dizer que ele nos remete não só à nossa origem na infância, como às origens míticas da própria humanidade.

Para Dubatti, o convívio poético é aquele que instaura uma realidade nova, que traz um "espessor" de acontecimento, que realiza um salto ontológico com relação ao cotidiano e isso o diferencia dos tantos outros convívios existentes.

11 "...en el acontecimiento teatral, basado en la experiencia de presencia, de contacto e intercambio aurático, *no todo es legible* y que em el convivio *hay más experiencia que lenguaje."*

12 Convivialité, termo usado no original pela autora.

Dizer que no convívio poético há mais experiência que linguagem, é dizer que, quando nos incluímos num espetáculo teatral ou de narração oral de literatura, por exemplo, seja como atores ou espectadores, criamos e "expectamos" poesia, bem além do que conseguimos falar sobre isso.

Uma vez que se constituem como condição do humano, podemos reconhecer nas estruturas conviviais uma relação com o aspecto da filogênese (primeiro convívio com a mãe na gravidez) e com o da ontogênese (primeiro convívio no mito de Adão e Eva). Nesse sentido, o convívio nos remete à infância do homem e, numa perspectiva mais ampla, à infância da humanidade.

A instituição do teatro, tão logo surge, se apropria da teatralidade para dar-lhe um uso específico. Toda a rede e política do olhar passa agora a servir à causa do acontecimento teatral. Para que haja teatro, é fundamental que possamos compartilhar – enquanto artistas ou espectadores – de um regime de comunhão, de um "beber juntos" em proximidade física, em estreita conexão sensorial. O convívio no teatro (e nas outras artes cênicas conviviais) sendo *poiético,* deixa de ser um acontecimento qualquer, do cotidiano e passa a ser um acontecimento *relevante*. E é esse relevante que caracteriza o salto ontológico do convívio. O convívio passa a ser *poiético* e realiza, ao mesmo tempo outro salto, dessa vez duplo, na medida em que reenvia-nos para a nossa infância enquanto humanos – lá, onde encontramo-nos mergulhados no mistério da experiência.

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

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História: Destruição da experiência e origem da história.** Nova edição aumentada. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. 188p.

DUBATTI, Jorge. **Filosofia del Teatro I: Convívio, Experiência y Subjetividad.** Buenos Aires: Atuel, 2007, 223p.

DUBATTI, Jorge. **Filosofia del Teatro II: Cuerpo Poético y Función Ontologica.** Buenos Aires: Atuel, 2010, 255p.

DUBATTI, Jorge. **Filosofia del Teatro III: El Teatro de los Muertos Buenos Aires:** Atuel, 2014, 230p.

DUBATTI, Jorge. **Teatro-Matriz, Teatro Liminal: Estudios de Filosofía del teatro y Poética Comparada.** Buenos Aires: Atuel, 2016, 189p.

DUPONT, Florence. **The Invention of the Literature: From Greek Intoxication to the Latin Book.** Translated by Janet Lloyd. Baltimore, Maryland: The Johns Hopkins University Press, 1999. 287p.

HISTORICIDADE E FICÇÃO NA LITERATURA INFANTOJUVENIL: UMA PERSPECTIVA AFRO-BRASILEIRA

Rafaela Pereira - SESI/FIEMG

Resumo: Este trabalho tem como intuito analisar obras literárias destinadas ao público infanto-juvenil cujas temáticas relacionam-se a questões étnico-raciais.Consiste no estudo de oito obras que têm como principal caracterísiticaa construção da ficção a partir da historicidade, na qual a narrativa se desenvolve através do protagonismo negro infantil com o intuitode reconstruir a História do povo negro através de um ponto de vista afrodescendente.Discorrer-se-á sobre como as narrativas são constituídas, de que forma os elementos historiográficos são apresentados e como podem colaborar para a formação de um público crítico e conhecedor da própria história. Os pressupostos teóricos permeiam pelos campos da Literatura, História e Educação e contribuem para uma análise crítica sobre o ensino de literatura e como ocorre nas escolas, pois é perceptível a necessidade de uma abordagem de desconstrução de conceitos no que se refere à cultura negra, principalmente nos segmentos da Educação Básica.Mesmo após a inserção da lei 10.639/03,o ensino sobre diversidade ocorre de forma tímida e questionável. No que tange o campo da literatura há quase uma inexistência de autores afro-brasileiros nos planos de aulas, tornando-se necessário a apresentação de materiais que possibilitem a condução de um ensino que valorize a diversidade.

Palavras-chave: Literatura infantojuvenil; Historicidade; Diversidade; Ensino.

INTRODUÇÃO:

Falar de etnicidade racial através da Literatura tornou-se uma dinâmica necessária na Educação Básica e, nos últimos anos, muitas produções literárias têm contribuído para a propagação de uma cultura positiva sobre uma parcela também responsável pela formação brasileira: o povo negro. Levar esse assunto para as salas de aula tem sido um desafio por inúmeras questões que não serão o foco deste artigo, mas é preciso chamar a atenção para o que nós, professores, fazemos questão de apresentar aos nossos alunos. Visando colaborar com a possibilidade de conhecer alguns desses materiais, serão aqui apresentadas análises de oito obras literárias destinadas aopúblico infantojuvenil, cuja temática abordaquestões relacionadas à etnicidade e diversidade.Elas apresentam características que possibilitam um plano de aula que pode ser um leque para os alunos terema oportunidade de conhecer outrasfaces sobre as histórias do Brasil, desta vez, contada através depontos de vistas afrodescendentes.

As obras em questão são *Histórias da Preta* (1998), de Heloisa Pires Lima; a coleção *As aventuras de Luana*, composta por quatro volumes:*Luana*: a menina que viu o Brasil neném (2000), *Luana*: as sementes de Zumbi (2007), *Luana*: capoeira e liberdade (2007), e*Luana*: asas da liberdade (2010), de Aroldo Macedo e Oswaldo Faustino; *Ynari*: a menina das cinco tranças, de Ondjaki; *Nana & Nilo*: que jogo é esse (2012) e *Nana & Nilo*: aprendendo a dividir (2012), de Renato Noguera.Como suporte teórico, recorri às análises de Hayden White sobre historicidade; às de Walter Benjamin sobre narrativa; e às concepções de Joel Rufino dos Santos sobre história e ficção, para construir uma argumentação sobre a forma como se dá o discurso histórico nos referidos livros e a relação da historicidade e ficção nas narrativas dosreferidos autores afro-brasileiros e africanos.

Ao falar de ensino de literatura constata-se a efetivação de trabalhos voltados para as discussões étnicas, mas autores africanos e afro-brasileiros não são recorrentes nos planos de aula. Porém, é possível admitir que seja uma realidade que está mudando: o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) tem se preocupado e inserir obrasinformações sobre autores negros nos livros didáticos, mas é preciso também um preparo e conhecimento dos educadores para conduzirem um ensino de Literatura honesto e de qualidade. Logo, esta análisese faz necessária por acrescentar possibilidades de leituras a serem apresentadas no ambiente escolar para as séries da Educação Básica, principalmente as dos anos iniciais, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico através do contato com a Literatura, com a sensibilidade para o estético e para as relações humanas.

A escolha das referidas obras se deu pela temática que apresentam e por perceber que não estão tão presentes nas bibliotecas escolares. Estasobservações me levaram às seguintes hipóteses, que chamarei de primárias: há o ensino de literatura nas escolas?Qual literatura está sendo ensinada na Educação Básica?Como ocorre o ensino

dessa literatura?Quais os livros comumente selecionados para os planos de aulas?Na biblioteca há livros de autoria negra?Se sim, os alunos têm acesso a esse material e há trabalhos com esses livros?Se não, por quê? Através destes questionamentosbusquei analisar obras de literatura infantojuvenil dando ênfase às publicações posteriores a promulgação da lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira**.** Porém, no corpus estudado duas edições são anteriores a 2003. No momento das análises surgiram outros questionamentos referentes à composição das narrativas, o que pode ser chamado de hipóteses secundárias: quais os assuntos abordados nos livros de autores afrodescendentes?Como se dá a construção da narrativa e dos personagens?Há personagens estereotipados?Qual o principal motivo para o desenvolvimento dessa narrativa? Qual a ambientação criada para o desenvolvimento dela? Ou seja, questionamentos que permitiram delinear um retrato dessa literatura ainda ausente nas escolas.

HISTÓRIAS CONTADAS POR UMA PRETA

Em *Histórias da Preta* (1998), de Heloísa Pires Lima, a protagonista, Preta, questiona sobre o que é ser negro(a) no Brasil. A história se inicia com a personagem indagando sobre o próprio nome e se isso faz alguma diferença na sua identidade, pois quando a sua tia Carula a chama assim não se incomoda, mas quando é referida dessa maneira por seus colegas fica intrigada.A partir daí, iniciam-seindagações sobre a afrodescendência da personagem. A narrativa reúne informações históricas a respeito da mitologia africana, da diáspora, da escravidão e como se dá a formação do povo negro no Brasil.Por apresentar um panoramaque versa sobre várias questões relacionadas à cultura negra africana e a forma com esta se inseriu no território brasileiro, mitos são descontruídos através de uma perspectiva histórica e também pedagógica.

O livro é dividido em: “A Preta se apresenta”, “África”, “O roubo do tesouro”, “São direitos ou estão tortos”, “História da Preta”, “Histórias do candomblé”, “Diferente de ser igual”. A divisão da narrativa tem uma sequência quase cronológica dos elementos historiográficos; no segundo capítulo “África”, por exemplo, o continente africano aparece nãocomo o lugar de negros escravizados e sim, de pessoas que pertenciam a etnias com hierarquias e uma organização social com reis e rainhas, príncipes e princesas, diferente da forma como o negro ainda é descrito emdiversos materiais didáticos, obras cinematográficas e literárias, o que reforça o imaginárioda negro como aquele ser destinado à condição de escravizado. São explanadas informações sobre as belezas do continente com um conjunto de ilustrações que favorecem a construção de cenário positivo sobre

a África e as heranças que se tornaram componentes formadores da cultura negra no território brasileiro.

A referência aos *gritos,* ou contadores de histórias, é um ponto de partida para realçar o processo de contar histórias, valorizando também a cultura da tradição oral; enfatiza-se o quanto eles são importantes na cultura africana por terem a missão de educar e preservar a história de um povo. Eles são assim apresentados:

> Mas a história mais legal sobre a África é sobre os seus contadores de histórias, que não escrevem nenhuma delas: guardam todas na memória e depois recontam. Eles aprendem essa arte desde pequenos, com os mestres, e acompanham os feitos das famílias, dos reis, aumentando e enriquecendo a história de todos os seus antepassados. Uma história que as pessoas aprendem a conhecer assim: ouvindo histórias. (LIMA, 1998. p. 19).

Uma colcha de histórias vai se formando e enriquecendo a narrativa comváriasabordagens sobre a temática afro-brasileira dentro da obra. Assim como a personagem Luana, de quem será falada mais adiante, Preta também adora ouvir histórias, principalmente aquelas que dizem respeito à formação de seu povo e assim recebe a missão de reconstruir algumas delas e contar para os seus leitores.Após expor essa gama de detalhes historiográficos, Preta finaliza o seu relato referindo-se à questão da igualdade. Este é outro ponto que merece ser observado em narrativas com temáticas afro-brasileiras que, muitas vezes, falam em equivalências humanas, mas tratam de forma resumida que acabam criando um discurso esvaziado sobre a teoria da igualdade racial.

A MENINA MALUNGO E SEU BERIMBAU MÁGICO

A coleção *AsAventuras de Luana*surgiu de um projeto em que a protagonista aparece primeiramente nas Histórias em Quadrinhos, na coleção *Luana e sua turma*, criada em 1998, que teve dezoito edições.Acompanhada do seu berimbau mágico, Luana sai das HQs, se aventura na prosa, participa de episódios históricos no Brasil e conta como foi a participação do negro no período do Brasil Colônia até a Abolição da Escravatura, em 1888. Ela é a primeira heroína afro-brasileira da literatura infantojuvenil, apresentando-se no primeiro volume da coleção como uma exímia capoeirista. A personagem é assim caracterizada:

> Oito anos, corpinho gracioso, sorriso doce. Quem não a conhece não imagina que já luta como gente grande. É a melhor capoeirista de Cafindé, uma vila

> que, há muito, muito tempo, foi um quilombo quase tão forte e bonito quanto foi Palmares, o grande quilombo da Serra da Barriga, no interior de Alagoas. (MACEDO; FAUSTINO. 2000, p. 09).

Essas descrições tornam-se relevantes por apresentarem a cultura a qual a protagonista pertence, ou seja, a quilombola, além de passar aspectos positivos sobre a imagem dela.Acompanhada por seu objeto favorito e mágico,sempre que se interessa por uma história, Luana toca o seu berimbau e é transportada para o local desejado, interesse que surge quando Luana ouve alguma história contada pelos mais velhos em volta da fogueira na Vila de Cafindé, onde nasceu. A principal contadora de histórias é Vovó Josefa, que também aparece na coleção como uma *griot*, representante da tradição oral.

Em *Luana*: a menina que viu o Brasil neném (2000), a protagonista precisa fazer uma pesquisa da escola e fica muito curiosa em saber como foi o tal "aclamado" descobrimento do Brasil. Ao tocar o seu berimbau, vai até 1500 e presencia como foi a chegada dos portugueses ao continente americano. As críticas são bastante sutis no que diz respeito à abordagem sobre o início do domínio português no território brasileiro.Por exemplo, o narrador faz referência à carta de Pero Vaz de Caminha da seguinte forma: "E o pobre escrivão foi obrigado a rabiscar de novo seu pergaminho e escrever o nome da terra que *Cabral jurava ter descoberto*." (p. 41); e quando fala sobre a prática de escambo: "Os portugueses lotaram as caravelas com tudo o que puderam, *deixaram uns presentes bem sem graça para os tupiniquins* e voltaram para o mar." (p. 42) (grifos meus).

Em *Luana*: as sementes de Zumbi (2007) a menina malungo se encontra com o carroceiroExpeditoque lhe conta como era a vida dos escravizados e a forma como os senhores de escravos os tratavam. Ao saber da existência de um lugar chamado Palmares, Luana, muito curiosa, toca o seu berimbau e chega ao local, onde conhece Benden, o garoto que lhe mostra o famoso quilombo. Neste episódio, a garotinhaconhece, então, a história deZumbi, e mostra ao leitor que o quilombo de Palmares não era um campo de negros refugiados, mas um local onde havia uma organização com pessoas de outras etnias que também prezavam pela ideal de liberdade, destacando tambéma existência de outros quilombos que se espalharam por várias regiões do território brasileiro.

Ainda na linha da cultura quilombola, em *Luana*: capoeira e liberdade (2007) a heroína tem como tema principal a história da capoeira. Ao ouvir dois senhores discutindo sobre qual a melhor capoeira, se a de Angola ou a Regional, a menina malungo ouve a conversa atentamente, entra na discussão e convence os senhores de que cada uma tem o seu valor. Lembra-se de Atino, um velho que vivia triste e solitário, e resolve fazer-lhe uma visita. Elafica intrigada com o modo de vida de Atino e, ao conhecer a história dele, descobre que ele havia perdido algo muito valioso; desta vez a missão da menina

malungo será encontrar esse objeto e aproveita para apresentar aos leitores a origem da capoeira.Enquanto se aventura para encontrar o berimbau perdido de Atino.

Avançando um pouco parao século XIX a quarta aventura de *Luana*: asas da liberdade (2010), ocorre no período em que se iniciavam as manifestações sobre o processo de libertação dos povos escravizados no Brasil. E ela acaba conhecendo personalidades abolicionistas como Luiz Gama, Castro Alves, Machado de Assis, André Rebouças, José do Patrocínio. Ao se encontrar com Luiz Gama, Luanaacompanha como foi a vida dele, inclusive a forma como lutou para libertar mais de quinhentos escravos trabalhando como rábula. Nessa história tem-se uma série de fatos históricos que ainda são pouco conhecidos e citados como,por exemplo, a Revolta dos Malês, levante liderado por escravos muçulmanos na cidade de Salvador em 1835. Uma observação muito válida é a referência a Machado de Assis escritor que com sua ironia bem delineada teve uma visão crítica sobre a forma como a população negra daquela época vivia e como a burguesia tratava a questão da escravidão. Esse detalhe em uma obra infantojuvenil torna-se um ponto inicial para falar sobre o autor que, com seu olhar crítico sobre várias temáticas sociais, inclusive a escravidão, é uma boa referência para trabalhar a variedade de gêneros textuais e literários.

YNARI, A SEMEADORA DE PALAVRAS

Agora, no cenário africano, destaca-seYnari, uma menina que possui cinco tranças eque gosta de aprender as palavras do mundo. *Ynari*: a menina das cinco tranças (2010) é uma das obras que compõem a lista de livros infantis do escritor angolano Ondjaki, cuja narrativa é marcada por ocorrer na voz e na visão de uma criança, chamando a atenção para um protagonismo infantil na literatura produzida em Angola. A análise dessa obra se dá pelo fato de ter uma atenção peculiar à tradição oral e também porque obras africanas ainda estão praticamente ausentes dos planos escolares.

Passeando pelas aldeias próximas ao seu povoado, a protagonista conta histórias envolvendo o modo de convivência entre as tribos, em que é possível perceber um jogo de acontecimentos para falar sobre a guerra e a paz. Ynari vive em uma aldeia dotada das mais variadas tradições. Ao visitar a aldeia do homem pequenino (assim ele é denominado por toda a obra), Ynari fica sabendo que as pessoas dali estavam em guerra com outras aldeias. A dona das cinco tranças conhece o povoado e lhe são apresentadas duas pessoas muito especiais: o velho da barba comprida, que inventava as palavras e a velha da trança branca, que destruía palavras. Dotada de uma linguagem poética a história

conduz os leitores a refletirem sobre os danos de uma guerra através de uma análise semântica das palavras.

É interessante pensar na existência de uma escrita que envolve também questões políticas em um ambiente onde se identifica o espaço poético e o da ficção, e uma linguagem cheia de lirismo que proporcionaum diálogo passível de considerações sobre a imagem da criança em um contexto de guerra. Os fatores históricos são recorrentes e o que torna mais uma oportunidade para discutir as diferenças e as semelhanças sobre a historicidade das duas culturas, ou seja, a brasileira e angolana.

NANA E NILO NA HISTÓRIA E FILOSOFIA

Nana & Nilo são frutos de um projeto idealizado pelo filósofo, professor e escritor Renato Noguera. Nana e Nilo são dois irmãos gêmeos que protagonizam duas séries de aventuras que exaltam ludicidade e modos positivos de convivência buscando considerações e respostas para as interrogações que estão relacionadasao mundo infantil. Na companhia de Gino - o pássaro verde – e Mulemba – a árvore falante –o casal de gêmeos passeia por ramos da História em que os personagens também, assim como Luana, constituem uma dinâmica de volta a um passado milenar participando de aventuras no Egito e em Burundi.

Em *Nana & Nilo*: aprendendo a dividir (2012), os protagonistas passam por uma situação em que vão refletir sobre a importância de dividir algo com o próximo. Para aprenderem a dividir, Mulemba convida as crianças a fazerem um passeio Kemet (Antigo Egito), em uma época de cinco mil anos atrás. Lá a turma encontra crianças brincando de cabo de guerra, jogando mankala entre outras brincadeiras e percebem que as atividades ocorrem de forma interativa.

Em *Nana & Nilo*: que jogo é esse (2012) Nilo estava jogando com os amigos e volta cabisbaixo para casa por ter brigado com um deles por causa de uma brincadeira e por perceber que, de acordo com os jogos que conhecia, havia sempre alguém que perdia. É consolado por Gino e Nana que vão até Mulemba contar o que aconteceu. Mulemba, então, resolve levá-los a um lugar onde as crianças jogavam e não existiam perdedores. Nana, Nilo e Gino sobem nos galhos de Mulemba e seguem para a comunidade de Batwa. Uma das crianças, Batu, traz um saco e propõe uma corrida. Ele chama outras crianças e Nana e Nilo se juntam a eles para participarem da brincadeira e percebem que é possível brincar sem ter perdedores. Outro aspecto interessante de ser observado é a figura da personagem Mulemba, que é a representação de um baobá, árvore considerada sagrada em várias tradições africanas por estar relacionada ao conhecimento, à memó-

ria e à longevidade. É ela quem conduz o casal de gêmeos ao passado, tornando-se uma figura responsável por ajudar na reconstrução de uma narrativa de caráter historiográfico ressaltando uma visão sobre a filosofia africana.Ao idealizar a narrativa, destacando o Antigo Egito como um lugar habitado por negros, Renato Noguera desconstrói o mito que prevalece de um Egito apresentando uma África sob uma perspectiva construtivista.

A LITERATURAINFANTOJUVENIL E AS ANÁLISES HISTÓRICAS

Além de apresentarem autoria negra, de descrever elementos culturais do povo negro, de contextualizar a diáspora africana e manifestar ideologias (explícitas ou não) sobre a conscientização da identidade negra, percebe-se nas obras aqui estudadas uma tentativa didático-pedagógica de (re)formular o que ainda está ocultoatravés de um protagonismo infantil em que as personagens estão encarregadas de expor tais histórias: Preta contasobre a diáspora africana; Luana sobre a chegada e a formação da identidade negra brasileira; em Ynari fala sobre as guerras entre as tribos; e em Nana e Nilo, sobre a participação do negro na antiguidade. Essa dinâmica deve ser vista como um fator positivo e enriquecedor, pois as obras merecem uma atenção especial por possibilitar, por exemplo, um estudo interdisciplinar com as aulas de Linguagens e História, já que esta não deveria estar dissociada nos planos curriculares das aulas de Literatura.

Em seu livro *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura (1985) de Walter Benjamin, no texto “O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”, o filósofo faz observações acerca do ato de narrar. Benjamin (1994), ao afirmar que “A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos.”, pode-se relacionar esta observação com a tradição oral tão marcante na cultura negra: Vovó Josefa, Atino e os personagens mais velhos são a fonte a que Luana recorre para conhecer sobre o passado; em Preta recorre à Carula; Ynari a velho de barba comprida e à velha da trança branca; Nana e Nilo à Mulemba. A atemporalidade presente na narrativa permite que a protagonista vivencie e reconte as aventuras ao seu leitor no tempo presente, sem distanciar-se do que lhe foi dito, o que contribui para as que as ações da menina malungo tenham um caráter lúdico, o que estimula o imaginário da criança em poder voltar ao tempo.

A estratégia de utilizar períodos históricos para a partir deles elaborar uma narrativa não é algo novo, mas é interessante pontuar de que forma isso ocorre nestas obras, principalmente se tratando de literaturas para crianças.Nas *Aventuras de Luana*,

por exemplo, têm-se vários questionamentos implícitos e explícitos sobre a versão da história oficial. Joel Rufino dos Santos foi um intelectual afro-brasileiro que construiu vários discursos historiográficos em suas narrativas, inclusive para o público infantil. Em seu livro *O dia que o povo ganhou* (1979)Rufino faz uma observação ao dizer não saber a qual gênero pertencia o livro, se história ou ficção, mas faz a seguinte afirmação:

> "[...] É história, porque suas conclusões e análises repousam em documentos e autores da época. [...] É ficção, porque ninguém, ou nenhum documento, me pode garantir que o passado foi exatamente assim – e tenho, portanto, o direito de *imaginá-lo* como queira." (grifo do autor). (SANTOS, 1979. p.7).

Esse "direito de imaginar" o passado como convém é uma estratégia a qual recorrem muitos autores que privilegiam a discursividade histórica para construírem a suas narrativas questionando, salientando ou mesmo criticando as versões que vigoraram. Nãose pode afirmar se há uma intenção de enfatizar uma veracidade; por outro lado, não se pode negar a necessidade de construir pensamentos críticos e refletir sobre como foi a participação do negro nas Histórias, inclusive no percurso historiográfico brasileiro.

Hayden White, em *Meta-História*: a imaginação histórica do século XIX (2008) analisaa estrutura do trabalho e da imaginação histórica afirmando, logo no prefácio, ser uma estrutura verbal que ocorre na forma de um discurso narrativo em prosa. É o discurso que prevalece nas oito obras apresentadas. Ao empregar terminologias para caracterizar os níveis aos quais se desdobram o relato histórico, White (2008) identifica as dimensões epistemológicas, estéticas e morais. Aplicando as concepções do historiador norte-americano, podemos situá-las da seguinte forma nas narrativas infanto-juvenis: a dimensão epistemológica se dá em razão de conhecer e refletir sobre o que envolve a cultura africana e brasileira; a dimensão estética pensando na linguagem, no discurso ena composição dos personagens; e a dimensão moral se dá pelo processo de reconhecimento, de conscientização, seja de pertencimento do negro na própria história. Ao explanar sobre os objetivos do historiador, White afirma:

> Diz-se às vezes que o objetivo do historiador é explicar o passado através do 'achado', da 'identificação' ou 'descoberta' das 'estórias' que jazem enterradas nas crônicas; e que a diferença entre 'história' e 'ficção' reside no fato de que o historiador acha suas estórias, ao passo que o ficcionista inventa as suas. (WHITE, 2008. p. 22).

Se o historiador é aquele que acha as suas histórias e o ficcionista é aquele que as inventa, nos livros infantojuvenis que compõem este trabalho e, de acordo com a análise em questão, pode-se afirmar que cada protagonista foi moldado dentro dessa perspectiva, ou seja, eles foram inventados a partir de uma concepção histórico-social que bus-

cou enfatizar a cultura negra. Em razão de muitas informações ainda estarem omitidas ou mal contadas sobre a participação do negro na História do Brasil, percebe-se o desconhecimento em relação amuitas personalidades de relevância que ainda são pouco citadas nos livros escolares. Ficcionalizar colocando esses sujeitos "desconhecidos" é também uma maneira que os autores encontraram para contribuir didática e epistemologicamente para que informações históricas sejam ensinadas e compartilhadas.

Por conseguinte, as análises presentes neste trabalhoseguem como uma sugestão para que os professores e os demais interessados pela temática possam complementar as suas listas literárias de modo a ser uma alternativa que englobe a lei 10.639/03, oferecendo-se produções em que o negro não é moldado como subalterno, como escravo, pobre ou desfavorecido. Não que tais fatores não mereçam ser abordados, mas tem-se um vasto número de textos sobre o assunto e a tradição canônica se incumbiu de retratar o negro como tal. É preciso insistir nessas mudanças e buscar outras possibilidades de leituras em que o negro é o autor,o protagonista, o narrador, o contador de história; apresentar outros pontos de vista sobre a sua participação no processo cultural brasileiro mantendo um diálogo crítico com os que os livros didáticos ainda estão oferecendo. Consequentemente, a necessidade em abordar como se dá a relação entre a historicidade e a ficção nas narrativas com temática afro-brasileira destinada ao público infantojuvenil é, sem dúvidas, uma boa alternativa também para promover a prática de uma leitura que preza não só conhecimento literário e historiográfico, mas também a valorização da diversidade cultural nos segmentos do Ensino Básico, tornando-se essencial para o desenvolvimento crítico da nova geração de leitores que está por vir.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. "O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov". In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 7ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LIMA, Heloisa Pires. **Histórias da Preta.** Ilustrações: Laurabeatriz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1998.

MACEDO, Aroldo; FAUSTINO, Oswaldo. **Luana: asas da liberdade.** Ilustrações: Mig/ Megatério. São Paulo: FTD, 2010.

____. **Luana: capoeira e liberdade.** Ilustrações: Mig. São Paulo: FTD, 2007.

____. **Luana: as sementes de Zumbi.** Ilustrações: Mingo de Souza. São Paulo: FTD, 2007.

____. **Luana: a menina que viu o Brasil neném.** Ilustrações: Arthur Garcia. São Paulo: FTD, 2000.

NOGUERA, Renato. **Nana & Nilo: que jogo é esse.** Ilustrações: Sandro Lopes. Rio de Janeiro: Hexis, 2012.

_____. **Nana & Nilo: aprendendo a dividir.** Ilustrações: Sandro Lopes. Rio de Janeiro: Hexis, 2012.

ONDJAKI. **Ynari: a menina de cinco tranças.** Ilustrações: Joana Lira. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

WHITE, Hayden. **Meta-História: a imaginação histórica do século XIX.** 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

Afrobetizar para descolonizar: contribuições do espetáculo *Áfricas*, do Bando de Teatro Olodum, para a formação cultural da criança negra

Samira Pinto Almeida - UFMG

Resumo: O racismo reproduzido em todas as esferas de nossa sociedade age, sobretudo, por meio da disseminação de imaginários que colocam em posição subalterna a cultura, a história, a memória, as identidades do povo negro. O discurso opressor - valendo-se ora de estereótipos vulgares, ora de desqualificações - inviabiliza tanto a compreensão dessas tradições pelos sujeitos brancos, quanto a percepção pelos afrodescendentes da riqueza de sua própria cultura ancestral. O combate ao racismo estrutural passa pela educação emancipadora da população, formação crítica que deve ser promovida desde a infância visando assegurar o pleno desenvolvimento do ser enquanto indivíduo e cidadão. O espetáculo *Áfricas*, produzido pelo Bando de Teatro Olodum no ano de 2007 e direcionado ao público infanto-juvenil, pode ser um aliado na luta contra o racismo inclusive quando abordado em sala de aula (por exemplo, por meio do estudo da dramaturgia), pois o coletivo realiza nesse trabalho, a um só tempo, a desconstrução do discurso hegemônico e a edificação de um contradiscurso de valorização das tradições africanas. Nesse sentido, este artigo pretende analisar brevemente a peça citada com o objetivo de avaliar o modo como a cultura negra é reinterpretada pelo grupo soteropolitano, bem como o seu potencial didático.

Palavras-chave: Bando de Teatro Olodum, *Áfricas*, Cultura Negra, Educação.

Simpósio: Literatura.

Onipa ye de

(Ninguém é uma ilha)

Em 9 de janeiro de 2003, poucos dias após assumir o seu primeiro mandato, o então presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou a lei 10.639 que prevê alterações nos Parâmetros Curriculares Nacionais, de modo a garantir que a educação no país abarque "o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil" (BRASIL, 2003). A lei[1] ainda especifica que esses conteúdos devem ser desenvolvidos em todas as disciplinas do currículo escolar, com ênfase "nas áreas de Educação Artística, [...] Literatura e História" (BRASIL, 2003); além de inserir no calendário da educação básica o dia 20 de novembro, dia da consciência negra. Como bem observa Layla Silva e Daniela Ribeiro ([s.d.], p. 9), a implementação da medida interfere não só no cotidiano da educação básica pública e privada, mas em todo o sistema educacional, haja vista a necessidade de formar professores qualificados para atuar conforme o novo currículo. Para citar um único exemplo, já existe na Universidade Federal de Minas Gerais um curso de formação transversal em Relações Étnico-Raciais, História da África e Cultura Afro-Brasileira, direcionado a alunos de graduação, pós-graduação e comunidade externa (esta última por meio de matrícula em disciplina isolada). Cabe, contudo, dizer que, até onde eu pude verificar, a formação não é obrigatória para os cursos de licenciatura. Inclusive, na matriz curricular do curso de Letras / Português, na modalidade licenciatura, da mesma instituição há apenas como obrigatória a disciplina "Direitos Humanos" que pode vir a dialogar com o tema, matéria a ser cursada no último período.

A legitimação do Estado de tal demanda social, nascida e reivindicada pelos movimentos negros há muitos anos, deixa entrever que se não fosse por força da lei a escola continuaria a reproduzir impunimente consciente e/ou inconscientemente imagens estereotipadas da herança africana no Brasil e silenciando as diversas manifestações culturais trazidas e recriadas/construídas na diáspora por povos escravizados. Segundo Nilma Gomes:

1 Em 10 de março de 2008, o mesmo presidente alterou a lei (que passou a vigorar pelo número 11.645) para incluir nela o estudo da cultura e da história indígena no Currículo da educação básica nacional.

> ...a classificação e a hierarquização racial hoje existentes, construídas na efervescência das relações sociais e no contexto da escravidão e do racismo, passaram a regular as relações entre negros e brancos como mais uma lógica desenvolvida no interior da nossa sociedade. Uma vez construídas, são introjetadas nos indivíduos negros e brancos pela cultura. Somos educados pelo meio sociocultural a enxergar certas diferenças, as quais fazem parte de um sistema de representações construído socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais. A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas. (GOMES, 2003, p. 76-77)

A atuação da escola no endossamento do racismo (presente em todas as esferas da sociedade) é grave, em primeiro lugar, porque, enquanto instituição regida pelo Estado, ela tem uma dívida histórica com a população negra e vem pagando essa conta ora com desserviços ora discriminando aqueles a quem ela deveria servir; em segundo lugar porque a escola é um dos poucos espaços onde a grande maioria das pessoas frequenta em algum momento da vida, logo, seu papel é decisivo na construção de imaginários: ela pode tanto contribuir para o *status quo* quanto cumprir uma tarefa emancipatória. É sabido que a nossa identidade, em constante transformação, é erguida e alterada graças às relações interpessoais que estabelecemos nos diferentes grupos dos quais fazemos parte e nos espaços que frequentamos e ocupamos. Segundo Layla Silva e Daniela Ribeiro, pesquisas realizadas no campo da educação apontam que "a discriminação e a formação do pensamento racial começam muito cedo" (SILVA; RIBEIRO, [s.d.], p. 4) por meio da percepção da diferença de cor, da textura dos cabelos, do comportamento social, afetando a construção identitária de crianças negras. Daí a importância da escola em promover culturas plurais, de forma igualitária e democrática, intervindo na mediação de conflitos nascidos das relações inter-raciais e colaborando para a auto estima do estudante negro por meio de ações contínuas orientadas pelos dizeres da lei supracitada. Nunca é demais enfatizar que reconhecer a própria beleza e sentir que o grupo étnico ao qual pertence é representado sem distorções são aspectos indispensáveis para a assunção de uma identidade racial positiva. Sem esse duplo fator, os jovens negros se acham reféns de uma imagem deturpada nascida das experiências de discriminação.

Como a escola pode colocar em prática esse papel e vencer o discurso simplicista apoiado em frases de efeito tais como "somos todos iguais" ou "não precisamos de consciência racial, mas de consciência humana"? Como não perpetuar o pensamento ideológico de certa democracia racial alcançada supostamente pela miscigenação? E, uma vez ultrapassadas essas primeiras barreiras instauradas pelo discurso opressor, como não cair nas armadilhas da folclorização da cultura do Outro? Não há receita

pronta para isso, mas creio ser possível afirmar, baseada em Nilma Gomes (2003, p. 77), que o educador deve ter uma postura crítica frente ao modo como a história e a cultura negra são abordadas pelo discurso hegemônico, assumindo um compromisso político/ético de enfrentamento do racismo; e, complementarmente, priorizar os saberes intelectuais e artísticos promovidos pela própria comunidade negra. Embora pouco conhecidas, porque silenciadas, existe uma gama de obras, vinculadas as mais diferentes áreas do conhecimento, voltadas para a formação cultural, social, estética, econômica da população afrodescendente produzidas por intelectuais e artistas negros. A título de exemplificação, somente no site *Literafro*, alimentado pelo NEIA (Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Alteridade) / FALE / UFMG e destinado a dar visibilidade à produção negra brasileira, o leitor encontra a biografia de 128 intelectuais negros de destaque na cena nacional. Em termos de pesquisa acadêmica e projetos sociais voltados para a educação formal e não-formal, posso citar a tese intitulada *Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico de matriz africana para a formação de professores/as*, de Geranilde Costa e Silva, centrada em uma prática educativa baseada na cosmovisão africana; a atuação da pedagoga Nilma Lino Gomes que desempenha importante papel na formação de professores junto a FAE/UFMG e na coordenação de projetos em antropologia urbana; o projeto *Afrobetizar*, desenvolvido pela psicóloga Vanessa Andrade no Morro do Cantagalo, direcionado às crianças pretas da periferia do Rio de Janeiro.

Assim como não faltam exemplos de metodologias inovadoras voltadas à educação plural e cidadã, de modo a contemplar a diversidade étnico-racial do alunado brasileiro, também não faltam obras de arte capazes de expandir o horizonte estético desse público. O espetáculo *Áfricas*, do grupo soteropolitano Bando de Teatro Olodum, é uma prova disso. O coletivo em questão já tem uma longa trajetória na cena baiana. Fundado em 1990, o Bando vem aprimorando um complexo projeto estético-político desenvolvido por artistas negros engajados na luta antirracismo. São, até o momento, 25 espetáculos criados por meio de processo colaborativo, abordando temas caros à comunidade negra tais como a história de luta, as vivências, as formas de violência sofrida por essa parcela da população. Além de denunciar o racismo e representar o cotidiano e a cultura dessa comunidade em linguagens artísticas diversas (teatro, dança, filmes, séries), o grupo realiza ações de fomento cultural às artes negras organizando festivais, congressos, publicações, projetos de formação. Com *Áfricas*, peça produzida em 2007, o coletivo apostou em um novo caminho: dialogar com um público infanto-juvenil e construir uma abordagem lúdica para representar um continente rico de tradições e valores. Verdade seja dita, essa não foi a primeira vez em que o grupo se aproximou do universo infantil. Segundo Marcos Uzel (2003), em suas primeiras produções, o coletivo contou no palco

com a banda mirim do Olodum para executar ao vivo as canções e a sonoplastia dos espetáculos. Outra relação interessante do Bando com as crianças se deu durante a realização do projeto social Erê (entre 1991 e 1992), desenvolvido em parceria com entidades não governamentais da cidade, cujo objetivo era propiciar educação artística a crianças em situação de vulnerabilidade. Afora essas interações, espetáculos como *Essa é nossa praia*, *Ó paí, Ó!* e *Erê para toda vida* abordam as experiências da criança negra, mas pelo viés da violência e, portanto, tendo como espectador o público adulto. *Áfricas*, por sua vez, segue outra diretriz, pois busca cultivar com leveza aspectos positivos da identidade negra por meio da valorização do legado deixado pelos povos africanos.

O enredo da peça tem como mote "um trabalho sobre afro-descendência" (BANDO, 2007, p. 5) solicitado pela professora do colégio frequentado pelas personagens Paulinha/Lica e Rodrigo. Buscando conhecer mais sobre a própria herança para realizar a atividade escolar, os pequenos pedem ajuda ao angolano e feirante Muzenza. Este, além de informar sobre algumas peculiaridades das culturas africanas, oferece às crianças um instrumento de percussão mágico, o tambor falante, que, ao ser tocado, tem o poder de trazer à vida (e ao palco) contos tradicionais e moralizantes. Rodrigo invoca as personagens mitológicas tocando o tambor e recitando a história de um menino nigeriano, semelhante a ele, que encontra um instrumento próximo a um Baobá e convida dançarinos e dançarinas para levantarem a terra vermelha, fazendo-a rodopiar até o céu. O meta-discurso da personagem é um modo de preparar a cena, o terreno, como quem começa a formar a roda para a contação de histórias. Em seguida, surge um contador (*Griot*) e apresenta a história do nascimento do Homem segundo a mitologia africana, um preambulo genealógico que parece sinalizar e anunciar a origem comum dos três contos a serem narrados e dramatizados em cena, extraídos de diferentes nações africanas.

O primeiro conto é proveniente do Senegal, do povo uolof, e narra com humor a história do carismático Abdu que fracassa ao tentar enganar toda a tribo dizendo ter matado um crocodilo que ele, na verdade, encontrou morto pelo caminho. O segundo provém do Chade, do povo sara, e fala sobre a importância de seguir as tradições, tendo como protagonistas as irmãs Yassedi e Suniguê e um feiticeiro impiedoso. A última narrativa traz para a cena a história do orixá Oxumarê, senhor dos céus, quando se manifesta como arco-íris, e o senhor da terra, quando se transforma em serpente. Todas as histórias narradas no espetáculo apresentam o homem interligado à natureza. A experiência promovida pela contação em cena reforça também a capacidade da ficção de transportar o ouvinte para outros territórios através da imaginação. Assim as barreiras são diluídas, permitindo que todos os negros descendentes de África tenham a chance de se reencontrarem nesse espaço de comunhão e fraternidade.

As histórias narradas no palco trazem um teor moralizante de respeito aos mais velhos e ilustram as diferentes Áfricas contidas no continente africano. Elas revelam também a importância do *Griot* como arconte (guardador de memórias coletivas) nas sociedades tradicionais, nas quais a educação das crianças se dá, sobretudo, pela oralidade e pela aquisição de valores por meio dos corpos em estado de performance. Na cena do Bando, atores negros trajando roupas de amarração coloridas, usando acessórios e cabelos condizentes com a estética africana, estimulam a imaginação do espectador negro, incentivando esse mesmo público a se sentir representado, a ver-se como protagonista das histórias narradas. A música percussiva executada ao vivo, as canções entremeadas a expressões em línguas africanas, os passos de dança tradicionais e a rica gestualidade dos artistas, muitas vezes carregada de humor, demonstram a pesquisa do coletivo sobre os aspectos constitutivos do teatro tradicional africano, marcado, principalmente, pela simultaneidade de linguagens. A valorização da cultura negra se dá também por meio da explicitação das contribuições dos africanos para a formação da língua portuguesa e da cultura afro-brasileira. Muzenza fala em cena, por exemplo, sobre a origem da palavra "cochilo", proveniente de línguas africanas. É também esse personagem quem desconstrói estereótipos relacionados à África ao abordar, de modo corriqueiro, o passado remoto e contemporâneo das diferentes nações.

Após conhecer a riqueza da herança africana, Rodrigo e Lica não mais aceitam serem identificados pela expressão "descendentes de escravos" (BANDO, 2007, p. 12), pois, afinal, segundo Lica, os povos escravizados construíram aqui "uma história de luta, com guerreiros e guerreiras, luta pela independência, luta pela liberdade" (BANDO, 2007, p. 12). A personagem Rodrigo, por sua vez, alerta: "A gente se interessa por essas histórias. A professora fala sobre a África, mas não fala direito! A gente procura um livro que fale verdadeiramente sobre a história da África, mas não acha. E quando acha é um pouquinho só, e só fala de escravidão" (BANDO, 2007, p. 12). O trecho citado expõe os obstáculos à efetivação da lei promulgada em 2003 e convida os docentes a refletirem sobre a própria prática, sobre o seu olhar diante da cultura negra. Nesse sentido, o Bando ensina, pela via da representação, como deve ser uma prática educativa descolonial: trata-se de um fazer que coloca o sujeito negro como agente do conhecimento (e não como mero objeto), promovendo novas vivências e adotando um modelo de aprendizagem negro-descendente que valorize as diferentes formas de construção e transmissão de saberes. Como bem aponta Nilma Gomes:

> A cultura negra possibilita aos negros a construção de um "nós", de uma história e de uma identidade. Diz respeito à consciência cultural, à estética, à corporeidade, à musicalidade, à religiosidade, à vivência da negritude, marcadas por um processo de africanidade e recriação cultural. Esse "nós" possibilita o

> posicionamento de (sic) negro diante do outro e destaca aspectos relevantes de sua história e de sua ancestralidade. (GOMES, 2003, p. 79)
>
> A educação pode desenvolver uma pedagogia corporal que destaque a riqueza da cultura negra inscrita no corpo, nas técnicas corporais, nos estilos de penteados e nas vestimentas, as quais também são transmitidas oralmente. São aprendizados da infância e da adolescência. O corpo negro pode ser tomado como símbolo de beleza, e não de inferioridade. Ele pode ser visto como o corpo guerreiro, belo, atuante presente na história do negro na diáspora, e não como o corpo escravo, servil, doente e acorrentado como lamentavelmente nos é apresentado em muitos manuais didáticos do ensino fundamental. (GOMES, 2003, p. 81)

É igualmente necessário insistir que o estudo da cultura negra passe a fazer parte do cotidiano escolar durante todo o ano letivo, dialogando com as diferentes disciplinas do currículo, posto que a construção da identidade racial é processual. Os alunos não podem esperar pelo mês de novembro para, enfim, encontrarem um ambiente propício à reflexão sobre o que é ser negro no Brasil, muito menos aguardar em silêncio e pacientemente o período mais "conveniente" estipulado pela escola para aborda temas como o racismo quando, na realidade diária, toda a estrutura social age no sentido de invisibilizar e criminalizar as identidades negras.

Para além de seu importante papel na formação cultural e estética da criança negra na sala de espetáculo, acredito que a peça do Bando de Teatro Olodum tem grande potencial como material didático no ensino formal. O caderno do espetáculo publicado pelo Bando em parceria com a Fundação Cultural Palmares e o Ministério da Cultura, além de trazer o texto dramático, tem uma concepção visual apropriada para o público infantil, contendo ilustrações, jogos e um mapa do continente africano. Ele traz também a bibliografia pesquisada pelo grupo para a criação do espetáculo que serve de guia para o profissional de educação. De posse do livro, o professor pode, por exemplo, desenvolver atividades com os alunos de dramatização dos contos, discussão sobre o conteúdo abordado, criação de novas histórias. Vale dizer também que a gravação do espetáculo está disponível na íntegra no canal do grupo no site *Youtube*, sendo portanto mais um material de acesso fácil tanto aos educadores quanto aos educandos. Para finalizar, transcrevo a cena final do espetáculo *Áfricas*, na qual o coletivo soteropolitano transmite a sua mensagem política de resistência ao utilizar a história de Omolu como metáfora das identidades negras reelaboradas na diáspora:

> NARRADORA: Os Yoruba acreditam que as histórias se repetem e o que está acontecendo com você aconteceu com alguém no passado. Por isso, gostam de colecionar histórias e eles as trouxeram para cá para ajudar seus filhos a entenderem as suas vidas. E eu gostaria de contar uma última história. A história de Omolu, o filho feio de Nanã. Ele vivia longe das cidades, escondido nos matos,

> pois apesar de ter se tornado um grande médico, tinha vergonha de seu corpo coberto de feridas. Ogum, que era seu amigo de infância, foi convidá-lo para uma grande festa na aldeia onde nasceram. Omolu chega e se acomoda no canto do terreiro. No melhor da festa, Iansã, a guerreira mágica, muito conhecida pelos seus encantamentos, resolve dançar com o convidado observador, e puxa-o para o meio da roda. Omolu tenta fugir, mas não consegue. Nesse exato momento, Iansã começa a dançar e levantar uma grande ventania que suspende todas as palhas que escondiam o corpo de Omolu. Ele se desespera, imagina que suas feridas vão ficar expostas. Mas para a surpresa de todos as suas feridas se transformaram em pequenas flores, que logo viraram pipocas e se espalharam por todo o terreiro, revelando o corpo de um lindo guerreiro. O nosso povo é como Omolu, o guerreiro capturado na África, expulso pela doença do tráfico negreiro, apartado dos seus. Aí vem Ogum! E Ogum o que é? É movimento. É a política. Ele vem pra dizer: vamos em frente! Venha e dispute o seu lugar na sociedade. Como Omolu nosso povo vem relutante, vem coberto, vem cheio de marcas, vem bravio e ameaçador. (BANDO, 2007, p. 12-13)

REFERÊNCIAS

BANDO de Teatro Olodum; CARELLI, Chica. **Áfricas.** Salvador, 2007. Caderno do espetáculo.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática **História e Cultura Afro-Brasileira**, e dá outras providências. Brasília, DF, jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm> Acesso em: 28 mai. 2018

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática **História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.** Brasília, DF, mar. 2003. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm> Acesso em: 8 set. 2018

GOMES, Nilma Lino. **Cultura negra e educação.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.23, p.75-85, 2003.

SILVA, Layla Maryzandra Costa; RIBEIRO, Daniela Maroja. **A ressignificação de uma pedagogia: construção da identidade da criança negra na educação infantil.** p. 1-23. Disponível em: <www.unesp.br/Home/debateacademico/artigo_revisado_layla_maryzandra-1.pdf> Acesso em: 28 mai. 2018

UZEL, Marcos. **O teatro do Bando: negro, baiano, popular.** Salvador: P555 Edições, 2003.

SITES CONSULTADOS

CANCIAN, Vanessa. Afrobetizar a educação no Brasil. *Namu Portal*, 30 jan. 2015. Disponível em: < http://www.namu.com.br/materias/afrobetizar-educacao-no-brasil> Acesso em: 28 mai. 2018

LITERAFRO. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/> Acesso em: 28 mai. 2018

UFMG. Formações Transversais. Disponível em: <https://www.ufmg.br/meulugar/wp-content/themes/festival-verao/Horarios-Forma%C3%A7%C3%B5es-Transversais-2018-01.pdf> Acesso em: 28 mai. 2018

UFMG. Relatório de Percurso Curricular Letras/Licenciatura em Português. Disponível em:<http://www.grad.letras.ufmg.br/arquivos/NOTURNO%20Licenc.%20Portugu%C3%AAs.pdf> Acesso em: 28 mai. 2018

YOUTUBE. *Áfricas*. Espetáculo completo. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=GFJ3SjJCsF4> Acesso em: 28 mai. 2018

O Que Nos Conta a Materialidade dos Livros? Uma Proposta de Análise dos Paratextos Editoriais de Uma Biografia Infantojuvenil

Vívian Stefanne Soares Silva - CEFET/MG
Luiz Henrique Silva de Oliveira - CEFET/MG

Resumo: A proposta deste trabalho é analisar a obra infantil *Mandela, o africano de todas as cores* (2010), de Alain Serres, sob a perspectiva dos paratextos editoriais, conforme Gérard Genette (2009), buscando compreender de que modo os muitos paratextos utilizados na construção dessa obra constroem por si só uma narrativa biográfica do personagem negro. Acreditamos que os paratextos editoriais fazem parte do conjunto de escolhas que a cadeia editorial de um livro têm de tomar e que, portanto, embora esses vestígios passem, muitas vezes, despercebidos, eles também são possíveis construtores de sentido.

Palavras-chave: literatura infantil; paratextos editoriais; representação africana; Nelson Mandela.

Simpósio 3: Eixo 1 - Literatura infantil: história, crítica, tradução e edição.

No início do século XVIII, decorrente da ascensão burguesa ao poder político na Europa e das mudanças sociais ocorridas à época, surge a concepção de infância e, com ela, a produção de itens de consumo destinados a este público específico, vide a crescente industrialização e a necessidade econômica de criar e atender demandas. Segundo Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1988) é nesse contexto que nasce a literatura infantil.

Em um primeiro momento, os livros infantis possuem um caráter didático e moralizante, tal característica é serventia da crítica literária e, até hoje, é significativa nos dis-

cursos que ainda não consideram a literatura infantil como um ramo digno das grandes literaturas, ou como possibilidade de literatura canônica e legitimada. Entretanto, esse caráter pedagógico não é estático e, à medida que os recursos tecnológicos e a industrialização crescem, os livros infantis tornam-se um campo aberto para a experimentação.

Logo, a dimensão material do livro, qual seja seu suporte, que foi por muito tempo ignorada pelos estudos sobre literatura, é tida pelo mercado como possibilidade, levando ao que Gilles Lipovetsky e Jean Serroy (2015) chama de "estetização do consumo". Os livros infantis se tornam, então, um campo sujeito às mais variadas maneiras de produção artística. Com a ascensão dessa perspectiva, cresce também a figura do ilustrador e, posteriormente, de toda a cadeia de produção editorial que, agora, é tida como parte indispensável de produção da obra, descentralizando a figura do autor, antes tido como *o* criador do livro.

É no século XX que os mecanismos visuais consolidam seu lugar de destaque na concepção dos livros, abrindo espaço para que a edição utilize da experimentação nos mais variados aspectos da materialidade do objeto. Assim, os recursos gráficos e editoriais começam a ser utilizados em um sentido subjetivo, como costura de texto e imagem, e em um sentido mercadológico, como mais uma camada passível de intervenção que é explorada com o uso das mais variadas técnicas.

Atualmente, a preocupação com os recursos gráficos e editoriais do livro tem sido o "carro chefe" de diversas editoras. Trata-se de uma forma de fazer e pensar o livro que se dissemina fazendo com que investir na materialidade, bem como nos aspectos gráficos e ilustração sejam mecanismos que tornam a obra atraente e rentável, dinamizando a narrativa. Hoje tais questões são premiadas no campo da literatura infantil, como acontece com o Prêmio Jabuti de melhor projeto gráfico, ou o prêmio de melhor projeto editorial, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. A consciência de que todas as escolhas editoriais contribuem para a construção de sentido de um texto foi preponderante para que isso acontecesse.

No fazer do livro muitas operações estão envolvidas. A partir do autor que produz o texto, muitas outras vozes ecoam na produção da materialidade que abriga o texto: são revisores, ilustradores, diagramadores, mediadores, editores, etc., que, juntos, viabilizam o objeto livro. A todas essas etapas que constituem tal materialidade damos o nome de projeto gráfico-editorial, elementos presentes na obra que ultrapassam a instância textual. Dentro do projeto gráfico-editorial de um livro está aquilo que chamamos, segundo Gérard Genette (2009) de paratextos editoriais.

> A obra literária consiste em um texto, exaustiva ou essencialmente, em um texto (...) Contudo, esse texto raramente se apresenta em estado nu, sem o reforço e o acompanhamento de certo número de produções, verbais ou não,

> como um nome de um autor, um título, um prefácio, ilustrações, que nunca sabemos se devemos considerar parte dele, mas que, em todo caso, o cercam e o prolongam, exatamente para *apresentá-lo*, no sentido habitual do verbo, mas também em seu sentido mais amplo: para *torná-lo presente*, para garantir sua presença no mundo, sua "recepção" e seu consumo, sob a forma, pelo menos hoje, de um livro. (GENETTE, 2009, p. 9).

Tratam-se, portanto, de um conjunto de elementos que surgem na materialização do texto conferindo-lhe o estatuto de livro. O autor chama a atenção para o modo como os paratextos podem agir sobre o leitor. Quer por intenção ou por interpretação, a simples escolha de retirar ou evidenciar uma informação pode alterar o modo como o leitor recebe a obra, seu percurso de leitura ou suas concepções possíveis. A necessidade de um paratexto se impõe a toda ideia de elaboração de um livro, ainda que este seja desprovido de intenção estética. Do mesmo modo, ainda que os paratextos ajam, muitas vezes, sem que o leitor o saiba, suas escolhas interferem na construção de sentido de uma obra.

Os paratextos são divididos em dois tipos distintos: peritextos e epitextos. Ambos se definem pelo lugar que ocupam na materialidade em relação ao texto. O peritexto está situado em uma dimensão interna, situado em relação ao texto, como título, epígrafe, prefácio. Já o epitexto situa-se numa dimensão externa, em torno do texto, como cartas e entrevistas. Neste trabalho, interessam-nos com mais afinco os peritextos, uma vez que nos concentraremos na análise dos elementos que se constituem na materialidade do livro.

Dentre a gama de peritextos existentes, descreveremos, segundo Genette (2009), aqueles observados na obra analisada:

I. Formato: embora em sua concepção tenha apresentado diferenças significativas (dado a destinação dos grandes formatos às obras célebres), na atualidade, o formato do livro é uma escolha editorial que sempre se relaciona com uma variante. O formato relaciona-se com a questão mercadológica, por exemplo, no caso dos livros de bolso, criados como uma opção mais acessível e viável para compra e reprodução.

II. Coleções: a noção de coleção hoje em dia relaciona-se, muitas vezes, ao formato, visto que, a padronização é utilizada pelas casas editoriais para caracterizar determinada coleção, o que também pode ser feito na uniformização das capas. As coleções indicam ao leitor que tipo de obra ele tem à sua frente, qual seu público-alvo ou suas características mais relevantes.

III. Capa e anexos: segundo Genette (2009, p. 27) "a capa impressa, em papel ou papelão, é um fato bastante recente, que parece remontar ao início do século XIX". A capa e seus anexos, tais como folha de rosto, epígrafe, dedicatória, lombada trazem indicações verbais, numéricas ou iconográficas acerca da composição da obra. São um vasto campo para a composição

dos paratextos editoriais dada a quantidade de informações que são divulgadas nesses espaços.

IV. Página de rosto e anexos: trata-se, geralmente, de todas as primeiras e últimas páginas não numeradas. Aqui incluem-se as guardas, a 3ª folha a qual chamamos anterrosto, etc.

V. Composição, tiragens: "a composição, isto é, a escolha dos caracteres e de sua diagramação, é o que dá forma de um livro a um texto" (GENETTE, 2009, p. 35). Trata-se aqui da escolha das fontes, da paginação, do modo como o texto se apresenta visualmente. Para Genette há casos em que tais escolhas são inseparáveis do propósito literário. Incluem-se, ainda, as escolhas de impressão, os papeis, cuja diferença mantém seu significado atrelado significativamente a ordem simbólica.

Dentre todos esses peritextos encontram-se informações que também são tidas como paratextos editoriais, ainda que algumas sejam de natureza obrigatória, tais como: nome do autor; nome do ilustrador; selo da editora; ficha catalográfica; biografia do autor; biografia do editor, anexos fotográficos, mapas, etc. Dentre essas outras possibilidades, gostaríamos de dar especial atenção ao *release* e às notas:

VI. Release: texto encontrado na quarta capa, era inicialmente um epitexto, externo ao objeto livro, criado com o objetivo de ser encaminhado aos folhetins no estilo de propaganda, ou seja, uma pré-apresentação da obra, composta por dizeres elogiosos e críticas bem-sucedidas. Mantem na atualidade seu caráter de apresentação; entretanto, passou a configurar o espaço material do objeto livro.

VII. Notas: são utilizadas em textos cuja ficcionalidade, segundo Genette (2009), é muito impura, ou seja, textos que necessitam de aparato para comprovação de que se trata de um discurso verídico, tal qual é o caso das biografias, muito marcadas por referências históricas e/ou reflexões filosóficas.

Posto os aspectos teóricos principais que norteiam nossa proposta, faz-se necessário apresentarmos nosso objeto de análise: *Mandela, o africano de todas as cores* (2014), livro escrito por Alain Serres, ilustrado por Zaü e publicado pela editora Zahar. A escolha da obra analisada baseou-se, em um primeiro momento, em dois critérios: tratar-se de uma obra infantil *e* ilustrada. Tais critérios explicam-se pelas colocações aqui já citadas, dado o caráter de experimentação do universo de produção de livros infantis e a composição de uma obra ilustrada, que permite que aspectos como os paratextos editoriais que compõem o conjunto gráfico-editorial de um livro sejam colocados ainda mais em evidência.

Com o objetivo de elucidar possíveis questionamentos, cabe aqui colocar que definimos a obra como infantil para alinhá-la à história da literatura infantil que abre nosso discurso, tendo em vista que a obra é destinada às crianças. Todavia, a editora Zahar escolhida

para compor nosso *corpus*, em seu *site*, define a obra como infantojuvenil. Entendemos que as histórias da literatura infantil e juvenil são distintas e acontecem em períodos históricos diferentes e que para fins deste trabalho a definição que melhor nos acolheria é livro infantil.

Mandela, o africano de todas as cores constitui-se de uma narrativa biográfica sobre o importante ícone negro Nelson Mandela. A obra foi traduzida e publicada pela editora Zahar, por meio do selo Pequena Zahar. Como dito, é um livro ilustrado, o que, segundo definição de Sophie Van der Linden, caracteriza

> uma forma de expressão que traz uma interação de textos (que podem ser subjacentes) e imagens (especialmente preponderantes) no âmbito de um suporte, caracterizada por uma livre organização da página dupla, pela diversidade de produções materiais e por um encadeamento fluído e coerente de página por página (LINDEN, 2011, p. 87).

A partir disso, avaliamos a obra consoante com os conceitos de paratextos editoriais aqui já expostos, dando relevância ao peritexto, e apresentamos as imagens a fim de ilustrarmos nossas percepções. Considerando ainda que no livro ilustrado o sentido nasce exatamente da interação entres esses três elementos (texto, imagem e projeto gráfico-editorial), colocamos que nossa análise não pode ser feita de modo individual, mas que as percepções levantadas irão aparecer em relação a tais elementos. Nosso objetivo é abordar as implicações significativas na construção de uma imagem biográfica do personagem Nelson Mandela a partir da utilização dos paratextos editoriais.

A começar pelo formato, podemos tecer algumas conjecturas. O livro é 24,6 x 24,6, quadrado, em orientação horizontal, isso faz com que, ao abrir o livro, o leitor tenha uma visão panorâmica, ampliada pelo fato de as imagens sangrarem de uma página a outra. O formato e estilo da capa também veicula a obra a coleção biografias, uma das coleções do selo Pequena Zahar.

Quanto à materialidade, a escolha do papel é padrão dos livros infantis, couché, mas o acabamento que geralmente é brilhante na obra é matte, o que aproxima as ilustrações da ideia de pinturas. A gramatura é 170gr, alta. Ressaltando que essas escolhas estão atreladas a ordem simbólica, fazendo a obra mais cara ou rentável, peculiar ou acessível. No caso do livro, essas escolhas aumentaram o preço da obra.

Partindo da capa da obra podemos observar alguns aspectos pontuais na construção do livro. A capa é singular na medida em que apresenta Nelson Mandela numa posição de destaque, sorrindo, de punho ao alto, aclamado pelo povo, ilustrado em cores vibrantes que remetem a África e às suas tradições. A extensão da imagem vai à quarta capa, organizada em paginação dupla, atendendo, assim, a uma das premissas

de livro ilustrado colocadas por Sophie Van Der Linden (2011). A cena, como veremos adiante, retrata um importante momento da narrativa.

As ilustrações, aparentemente, são uma junção de técnicas manuais e digitais. As cores apresentam-se como feitas manualmente utilizando tinta guache, enquanto as linhas assemelham-se ao Nanquim, ambas as técnicas tratadas digitalmente, gerando, por fim, uma imagem digital. O título corrobora com a ideia apresentada na ilustração da capa quando reforça tratar-se da representação de Nelson Mandela, seguido da afirmativa: o africano de todas as cores. A interpretação de tratar-se de um homem que governa para todas as pessoas é uma inferência possível.

Acerca disso, Gerárd Genette (2009) faz uma inquietante indagação que pode ser aplicada à nossa análise: ora, como leríamos *Mandela, o africano de todas as cores* se ele não se chamasse *Mandela, o africano de todas as cores?* Quais juízos de valor tecemos sobre a persona a partir dessa locução adjetiva? A obra antes mesmo de ser aberta já nos informa que, possivelmente, trata-se de uma obra biográfica, que o personagem principal é Nelson Mandela e que este é homem que governa para todos. Além da ilustração e do título, há ainda, na capa, o selo da coleção e os nomes do autor e do ilustrador, os quais aparecem um ao lado do outro, em mesma escolha tipográfica, de modo que denotam uma posição de equilíbrio entre as duas instâncias constitutivas do livro.

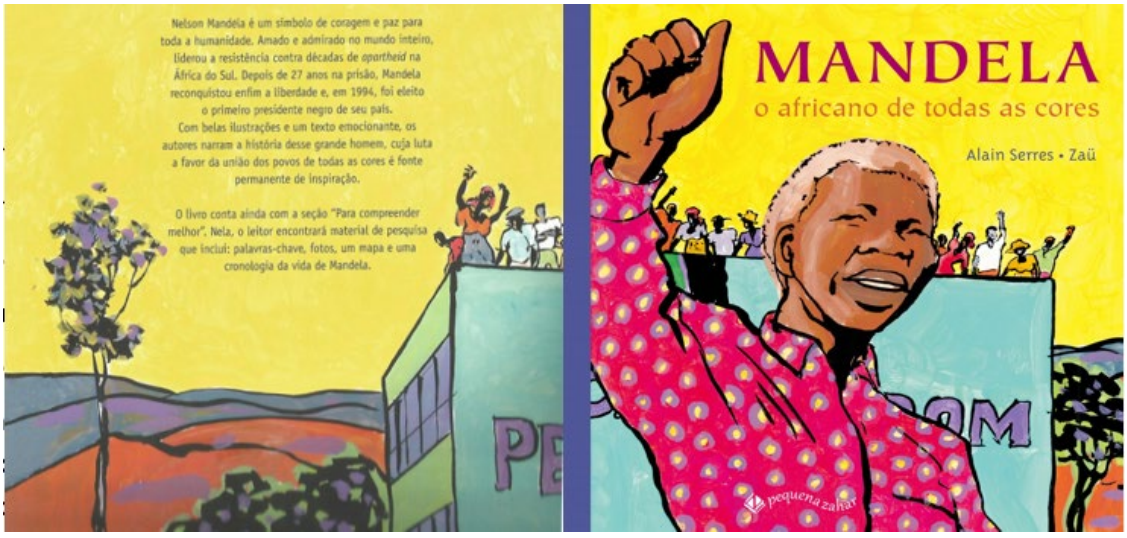


Figura 1 - Mandela, o africano de todas as cores (capa)

A quarta capa segue o mesmo layout: mantem-se a ilustração e a única informação nova é a descrição do livro, a qual chamamos *release*. O *release* é apenas descritivo, não há comentários externos ou recomendações. Pode-se inferir que tal escolha dá a

obra certo requinte, visto que “dispensa recomendações” ou que a escolha editorial foi feita por tratar-se de uma obra infantil voltada para um público de 8 a 12 anos, que, embora traga aparato de apoio, foi direcionada para a escolha do leitor e não do mediador. A única informação da quarta capa, fora o release, é a presença obrigatória do código de barras.

Adiante, a 3ª página, conhecida como anterrosto, traz apenas o nome “Mandela” em tipografia idêntica à da capa. A presença sozinha do nome realça o apelo biográfico. A 5° página reitera as informações da capa, acrescentando uma ilustração nova e, finalmente, o nome do tradutor. Embora a obra tenha sido premiada pelo FNLIJ/2014, na categoria Tradução/Adaptação/ Informativo, essa informação só aparece nesse momento.

As primeiras páginas da narrativa surgem após a 5ª página. De imediato, notamos que texto e imagem aparecem juntos ocupando o mesmo espaço. A narrativa, embora biográfica, não é informativa. As referências históricas não adquirem um teor didático, já que a história é contada por meio de texto e imagem de maneira sensível.

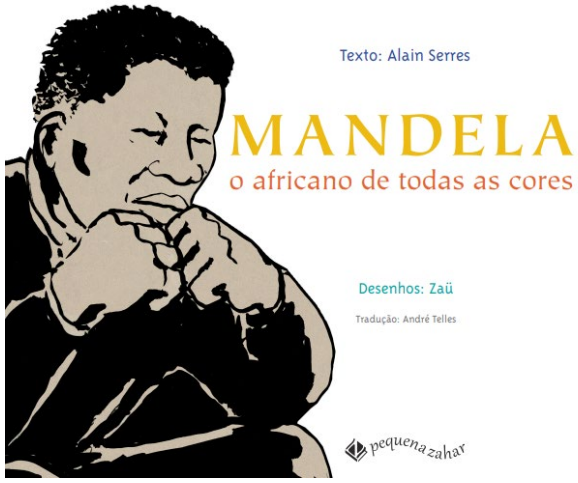


Figura 2 - Mandela, o africano de todas cores (5° página)

À medida que adentramos a narrativa, conseguimos perceber a relevância dos aspectos visuais para a sua construção. O passar de páginas se assemelha ao passar dos anos. À proporção que a história progride, esse aspecto é ainda mais significativo, principalmente nos anos de cárcere do personagem Nelson Mandela, em que a diagramação nos leva a configurar a ideia de “texto preso”, e a tipografia soma peso aos anos, grafados em letras distintas.

Semelhantemente, a abrupta mudança de cores causa a mesma impressão: enquanto os anos em liberdade são vívidos e coloridos, os anos em cela são ilustrados em preto, branco e tons pastéis, contornados por vermelho. Uma vida apática cercada por sangue? Novamente, a tipografia ganha enfoque. Os anos em liberdade vêm acompanhados de textos livres na diagramação da página, ao passo que os anos como prisioneiro ficam limitados a faixa vermelha que estanca a ilustração.

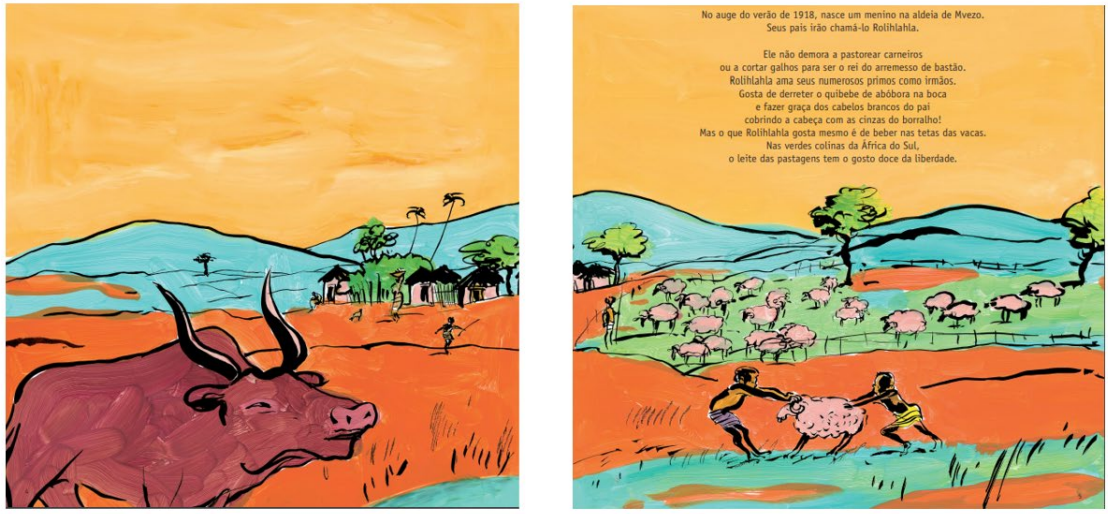


Figura 3 - Mandela, o africano de todas as cores

Figura 4 - Mandela, o africano de todas as cores

O encadeamento das páginas se dá por continuidade, isto é, mostrando, em um primeiro momento, o movimento característico das atividades desenvolvidas por Nelson

Mandela nos anos de liberdade e, em um segundo momento, pelos angustiados, monótonos e estáticos dias de cárcere. Conforme a história vai chegando ao fim, o *layout* retorna ao padrão inicial. O retorno sugere a resolução do conflito, comprovado pela narrativa que detalha a liberdade de Mandela e sua ascensão como presidente.

A primeira página após o fim da história apresenta uma brusca alteração de cor, com fundo sóbrio e claro, começa a sessão "Para Compreender Melhor", demarcando o fim da narrativa e começando os materiais didáticos. Avaliamos os textos dessa sessão como notas, uma vez que trazem informações, fatos, fotos e mapas que objetivam legitimar a veracidade do discurso bibliográfico narrado. Como todo elemento paratextual é um texto, as fotografias utilizadas nas notas ao fim da edição não são elementos paratextuais, mas sim elementos com informação paratextual, elementos que contribuem para a formação de sentido, trazendo novas informações (nesses casos, dados históricos, legitimação) para o texto escrito, agindo como apoio do texto.

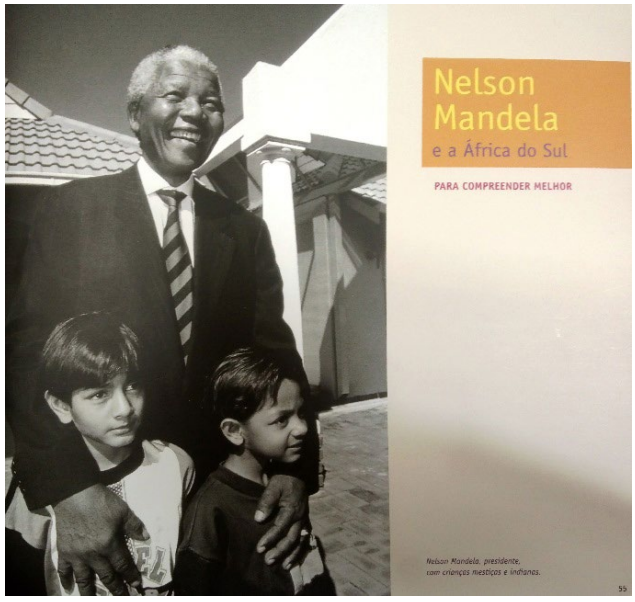


Figura 5 - Mandela, o africano de todas as cores

A cronologia da vida de Mandela é apresentada juntamente com a cronologia dos movimentos de resistência da África, trazendo a história do ícone de maneira indissociável da história da nação. A narrativa da sessão é descritiva e biográfica. Uma característica relevante dessas notas é que eles enfatizam o caráter pacífico do personagem em detrimento de seu posicionamento violento frente ao regime de segregação. Por tratar-se de uma obra infantil, a criação de uma ideologia pacífica é preponderante, guardando resquícios da literatura infantil moralizante e educativa.

Após a sessão há a ficha catalográfica que na obra foi deslocada para o fim, além das informações padrões, a ficha ainda traz os créditos de todas as imagens, bem como o nome do editor responsável, uma informação importante já que ensejamos pensar a obra como um projeto que envolve diferentes autores. Seguidamente, há uma brevíssima biografia de autor e ilustrador, não fazendo referência, neste momento, ao tradutor. Por fim, a obra encerra-se com dados da impressão em página branca e ilustração específica com os dizeres “Mandela livre”.

Por ser uma pesquisa ainda em andamento, não sabemos se a Pequena Zahar, na data de aquisição dos direitos autorais da obra, adquiriu também seu projeto gráfico, trazendo para o Brasil, além do texto, os paratextos que lhe dão suporte. Mas entendemos que independentemente do modo como isso foi feito, a intenção da editora era fazer uma obra biográfica, de caráter informativo e didático, com uma belíssima tradução, mas com um controle total das suas possíveis interpretações.

Nesse trabalho, procuramos mostrar que as escolhas editoriais de um livro não são, de modo algum, arbitrárias, mas participam da totalidade estética das obras, contribuindo para a construção das narrativas. Em nossa análise, essa teoria coloca-se em evidência, com enfoque especial para a utilização dos paratextos que fazem mais que corroborar com texto verbal, tecem por si só uma narrativa.

Cabe colocar também que, a partir de um ponto de vista crítico, notamos que os paratextos editoriais da obra constroem o discurso de um líder político bondoso, caridoso, de todas as cores, de todos os povos, ideias que dão ao personagem de Nelson Mandela um caráter universal, em detrimento de sua identidade negra. Ora, se Mandela é o africano de todos, podemos supor um apagamento de sua identidade como líder de África, que lutou, até mesmo de maneira violenta, para a liberdade dos seus. Ou seja, podemos colocar que tais elementos paratextuais trazem a biografia de um líder universal, sempre em relação a outros povos e etnias (o que se pode notar especialmente nas notas), e não particular, pertencente primeiro a nação africana.

REFERÊNCIAS

GENETTE, Gérard. **Paratextos editoriais.** Trad. Álvaro Faleiros. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias.** São Paulo, Ática, 1988.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado.** São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. **A estetização do mundo: viver na era do capitalismo artista.** São Paulo, Companhia das Letras, 2015.

SERRES, Alain. **Mandela, o africano de todas as cores.** Ilustração Zaü. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

Realização

PRPG
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO

PROEX
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO

FALE
FACULDADE DE LETRAS

UFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS