Miguel Rettenmaier | Fabiane Verardi
(Organizadores)

# LEITURA LITERÁRIA

## conceitos, mediações e experiências

Série Jornadas Literárias

40

JORNADA
NACIONAL DE LITERATURA

UPF | EDITORA

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

*Bernadete Maria Dalmolin*
Reitora

*Edison Alencar Casagranda*
Pró-Reitor Acadêmico

*Antônio Thomé*
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

**UPF Editora**

**Editora**

*Ana Carolina Bertoletti De Marchi*

**Revisão**

*Cristina Azevedo da Silva*

**Programação visual**

*Rubia Bedin Rizzi*

**Conselho Editorial**

*Alvaro Sanchez Bravo* (Universidad de Sevilla)
*Andrea Michel Sobottka* (UPF)
*Andrea Oltramari* (Ufrgs)
*Carlos Ricardo Rossetto* (Univali)
*Edison Alencar Casagranda* (UPF)
*Fernando Rosado Spilki* (Feevale)
*Gionara Tauchen* (Furg)
*Héctor Ruiz* (Uadec)
*Helen Treichel* (UFFS)
*Jaime Morelles Vázquez* (Ucol)
*Janaína Rigo Santin* (UPF)
*José C. Otero Gutierrez* (UAH)
*Luciana Ruschel dos Santos* (UPF)
*Luís Francisco Fianco Dias* (UPF)
*Luiz Marcelo Darroz* (UPF)
*Nilo Alberto Scheidmandel* (UPF)
*Sandra Hartz* (Ufrgs)

Miguel Rettenmaier | Fabiane Verardi
(Organizadores)

# LEITURA LITERÁRIA

## conceitos, mediações e experiências

2023

UPF | EDITORA

*Copyright dos organizadores*

Cristina Azevedo da Silva
*Revisão*

Rubia Bedin Rizzi
*Projeto gráfico, diagramação e produção da capa*

A exatidão das informações, das opiniões e dos conceitos emitidos, neste livro, é de exclusiva responsabilidade dos organizadores.

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

---

L533 Leitura literária [recurso eletrônico] : conceitos, mediações e experiências / organizadores Miguel Rettenmaier, Fabiane Verardi. – Passo Fundo: EDIUPF, 2023.
5.200 Kb ; PDF.

Inclui bibliografia.
Modo de acesso gratuito: www.upf.br/upfeditora.
ISBN 978-65-5607-053-7.

1. Leitura. 2. Literatura. 3. Incentivo à leitura. 4. Leitores – Formação. 5. Jornada Nacional de Literatura. I. Rettenmaier, Miguel, org. II. Verardi, Fabiane, org.

CDU: 028.1

---

Bibliotecário responsável Schirlei T. da S. Vaz - CRB 10/1364

UPF EDITORA

*Campus* I, BR 285, Km 292,7, Bairro São José
99052-900, Passo Fundo, RS, Brasil
Telefone: (54) 3316-8374

afiliada à

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

# Sumário

Apresentação: após quatro décadas de leitura, leituras.....7

Reocupações digitais.....17

Alckmar Luiz dos Santos

Experiência literária e conduta docente..... 36

Ezequiel Theodoro da Silva

Narrativas ameríndias: autoria, *ghostwriting* e língua de fantasma..... 49

José Luís Jobim

Ler para escrever..... 70

Maria Esther Maciel

Poesia para crianças na escola: o direito ao poema .....81

Maria da Glória Bordini

Nascimento e desenvolvimento na França da oferta de formação em literatura infantil e juvenil..... 96

Max Butlen

Jornadas Literárias de Passo Fundo: tempos de crise e de resistência ..... 139

Miguel Retenmaier
Fabiane Verardi

Arte e programas de inteligência artificial: GPT-2, GPT-3, Wu Dao 2.0 ..... 164

Philippe Willemart

"Direito à literatura" e literatura na escola.....183

Regina Zilberman

Literatura, discurso popular, mercado e vida social ..... 209

Ricardo Azevedo

Sobre os autores.....227

# Apresentação: após quatro décadas de leitura, leituras

Em 2021, as Jornadas Literárias de Passo Fundo completavam quatro décadas. Movimento de grande envergadura, nascido da proposta de formar leitores em forte apelo comunitário, com envolvimento da Universidade de Passo Fundo (UPF), da Prefeitura, de escolas, professores e alunos, com leitores de todas as idades, completava quarenta anos não apenas um projeto em si, desdobrado em ações múltiplas de ensino, pesquisa e extensão, mas também uma ideia de leitura renovada, articulada à educação e à cultura e ampliada, também, à sensibilidade artística. A experiência de Passo Fundo inaugurava, é claro, o caráter festivo dos eventos voltados à promoção da leitura e da literatura, mas pluralizava metodologicamente o conceito "leitura" a vertentes de estudos que mobilizavam diferentes perspectivas quanto aos modos de ler, ao que se lê, aos gêneros, aos suportes, às linguagens.

A proposta era inovadora em sua origem. Sob a liderança de Tania Rösing, mentora da ideia, e a colaboração essencial de Josué Guimarães, autor que primeiramente deu respaldo

ao projeto, as Jornadas iniciaram com uma abrangência regional, passando para uma amplitude nacional e internacional. Esse movimento transformou a literatura em um sistema receptivo às experiências vinculadas à alegria, ao prazer, aos afetos e ao contato direto entre autores e leitores.

O livro, assim, objeto que aproximava a todos no início dos anos 1980, em uma ideia de movimento coletivo pela literatura e pelas artes, passou a desdobrar-se às demais mídias e aos demais meios, articulado a enunciados visuais, às interpretações teatrais e musicais, às performances e às experiências estéticas várias. Com o avançar dos anos e do desenvolvimento tecnológico, o digital fez-se presença constante nas abordagens sobre leitura, da mesma forma que se somava às pesquisas sobre leitura até mesmo o que ainda não era considerado texto, quando manuscritos e esboços rasurados passaram à digna condição de objetos a serem lidos, mediante a presença de estudos genéticos. A leitura, tão singularizada nas abordagens tradicionais, era revista, como conceito e como ato, a cada edição das Jornadas Literárias de Passo Fundo.

A coletânea *Leitura literária: conceitos, mediações e experiências* não pretende abarcar toda a história das Jornadas, em suas quatro décadas (isso demandaria volumes de narrativas), mas, sim, pontuar a comemoração quanto à longevidade de uma movimentação que nasce e vive em seu contato com o contexto, em toda ordem de dores e delícias, em um todo de existências de luta pela formação de leitores e coletivos críticos, autônomos e esteticamente sensíveis. Apesar das

dificuldades em um país cuja crise de leitura seja muito mais um problema educacional crônico, em uma sociedade que, com frequência, dialoga ceticamente perante a importância da arte, as Jornadas associam sua permanência ao constante diálogo sobre a importância da leitura e da educação na formação individual e social, na forma como pessoas e grupos se entendem e se relacionam.

Ler não é isolar-se, mas se reunir, seja com um escritor que deixou um produto artístico, seja com outros leitores. Nossa obra, assim, traz uma reunião de pessoas que fizeram parte das Jornadas, recentemente ou desde tempos antes, nesses quarenta anos de encontro. A leitura aqui não tem um norte, mas se desdobra em vários caminhos, das telas de computador aos processos de criação, da poesia para crianças à formação docente, da literatura como direito das pessoas ao direto da oralidade e das culturas originárias de serem literatura, da leitura como necessidade de métodos, mas jamais desvinculada da profundidade das experiências.

A proposta de Alckmar Luiz dos Santos observa a tecnologia fora dos deslumbramentos de outrora, quando se imaginou um mundo emancipado dos grandes problemas pelo que se julgou ser uma sociedade conectada pelo conhecimento. Em um mundo de embates éticos e políticos, em um universo de relações em conflito, inclusive das relações entre os sujeitos, a política e o saber, tudo muito mediado pelo digital, por redes humanas tensionadas, o autor propõe que o reocupar digital é adentrar em suas condições de contorno e desentranhar de dentro dele o estranhamento que já não nos causa, para repor

o estranhamento no lugar de destaque que ele perdeu devido a um processo acelerado de familiaridade interesseira e falsa. Sua proposta não é meramente conceitual, mas também artística, com uma produção coletiva chamada *e-Imigrações*, nascida no Núcleo de Pesquisas em Informática, Literatura e Linguística (Nupill), da Universidade Federal de Santa Catarina, em uma confluência entre teoria e criação.

Ezequiel Theodoro da Silva, pesquisador de toda uma vida dedicada ao estudo da leitura, observa na literatura um direito ao exercício da criação, da fantasia e da imaginação que deve ser destinado a todos. Para o autor, o propósito básico da leitura da literatura é produzir sentidos através das recriações feitas pelos leitores em situação escolar; mais especificamente, é não reproduzir um sentido pré-estabelecido ou pré-interpretado por quem quer que seja, até mesmo pelo professor. Observando que a maioria dos livros didáticos trai completamente as finalidades da leitura da literatura, o pesquisador defende a ideia de que a promoção da leitura seja um tópico discutido e inserido nos projetos político-pedagógicos das escolas e que seja um compromisso firmado por todos os professores, independentemente da matéria ensinada, em uma pedagogia de promoção da leitura que não descaracterize a natureza específica da literatura. Na linha de seu trabalho, o autor apresenta uma proposta de trabalho de leitura, pelo qual não se pretenda a reprodução de sentidos já prontos e acabados, mas, sim, a execução de metodologias que levem os estudantes a criarem mais sentidos aos textos literários.

As discussões sobre a leitura, na pluralidade de acepções que envolvem o termo, ampliam-se com a abordagem de José Luís Jobim, no capítulo "Narrativas ameríndias: autoria, *ghostwriting* e língua de fantasma". Nesse texto, a relação entre autoria e as narrativas de origem, transmitidas oralmente por comunidades ameríndias, permite que se articulem reflexões não apenas sobre o objeto em questão, as narrativas orais, mas também sobre a forma como observamos a alteridade, o que nos caracteriza, nós ocidentais, letrados, não indígenas nem da floresta, não "metafísicos" – nós, o "povo da mercadoria". Ao discutir a noção de "testemunho", com as lentes das alteridades, o autor não apenas aborda a leitura do que os povos das florestas dizem de si, mas também o que os "brancos" devem redizer a seu respeito, quando reificam o mundo, do que vive ao que lhes serve como recurso. Para Jobim, possivelmente, a conjunção de grupos étnicos ou de línguas, de costumes e de culturas deve ser pensada em escala mais ampliada, de modo que possamos compreender melhor o que está em jogo na circulação literária e cultural, em um planeta no qual os destinos das diversas populações humanas estão cada vez mais interligados.

O texto de Maria Esther Maciel articula teoria e experiências de leitura. Como intelectual e artista, a autora permite que se observe, ou que se experiencie, sua leitura pelos fragmentos da vida, a maneira como as palavras dos "outros", sejam autores consagrados, sejam parceiros de vida, integram sua visão de mundo e a forma como contempla a vida (e a morte). É o estilo que salva o escritor da repetição do já dito, assim

como o luto é o que salva uma pessoa da dor que parece não ter fim. Por vias afins, só assimilamos de fato a perda de alguém ao reconhecermos essa perda como irreversível e ao conseguirmos realizar o distanciamento necessário para que possamos seguir em frente. E seguir em frente pode significar o enfrentamento de muitas perdas, as quais incluem a ausência de um grande amigo, um cão.

Maria da Glória Bordini, em seu capítulo, defende que a experiência do poético não é apenas um dever da escola, mas também um direito de meninas e meninos de poderem entregar-se ao enlevo e ao jogo das palavras que filtram e refazem o mundo à medida do humano. Seu trabalho com a lírica, nas bases conceituais da fenomenologia, em especial na poesia destinada aos jovens leitores, examina textos, propõe interpretações, vai aos sons, ao que a língua pode fazer brincar nos poemas. Para Bordini, é pela necessidade de iniciação à linguagem poética que a escola tem um lugar inapreciável na formação do leitor de poesia. O professor é um mediador: quando tem alunos pequenos, ele os toma pela mão para guiá-los ao interior do poema e, à medida que crescem, para que percebam sempre com maior intensidade a paisagem poética e aquilo que a compõe.

Professor e pesquisador, em uma vida acadêmica dedicada à leitura, Max Butlen escreve sobre a articulação entre a produção literária infantil e juvenil e a formação de leitores na França. Segundo o estudioso, a ampliação da oferta de formação em literatura infantil e juvenil só ocorreu realmente muito recentemente. Butlen avança em um elaborado traba-

lho de análise da leitura literária para os jovens, observada na sua constituição histórica, em um projeto que articula o desenvolvimento da produção editorial, o papel da escola, entre muitas mudanças que colocam a consideração da criança como pessoa, a diferir-se do Antigo Regime, quando a sensibilidade à vida e à morte das crianças pequenas era muito relativa. A modernidade, assim, é o contexto da leitura em medida semelhante como o é da infância e como o será na massificação da educação. Nesse sentido, a massificação e o mercado passam a operar juntos, em novos processos socioculturais, os quais passam a apresentar no excesso a necessidade de saber escolher, mediar, formar. E a escola e os professores estão no centro desse torvelinho, por isso a necessidade de pesquisa e de formação continuada aos educadores. Que isso se opere como questão na França faz pensar o que deve acontecer no Brasil. E mais: obriga a pensar a literatura infantil e juvenil como *corpus* digno de investigação.

Os atuais coordenadores das Jornadas Literárias de Passo Fundo, Miguel Rettenmaier e Fabiane Verardi, com o capítulo intitulado "Jornadas Literárias de Passo Fundo: tempos de crise e de resistência", relatam a experiência de assumirem essa grande movimentação cultural de formação permanente de leitores, sob todas as dificuldades que se impõem à educação e à leitura, em um longo contexto de crise econômica, política e sanitária. Para os autores, resistir à adversidade é uma ação dos sujeitos que se envolvem na leitura literária.

O texto de Philippe Willemart dialoga com um trabalho apresentado em um evento em homenagem ao centenário de Josué Guimarães[1], um dos mentores das Jornadas Literárias de Passo Fundo nas origens do projeto, e faz parte de uma pesquisa que relaciona o estudo do manuscrito com a inteligência artificial. A partir da roda da escritura, base teórica do próprio Willemart, máquina eficaz que determina o movimento nas cinco instâncias, as do escritor, do *scriptor*, do narrador, do primeiro leitor e, finalmente, do autor, uma caminhada que é realizada no final de cada rasura substituída ou não, o capítulo verifica em que medida os programas GPT e Wu Dao 2.0 podem seguir essa circularidade. Se, para os GPT 2 e 3, parece óbvio que, não tendo subjetividade, é impossível percorrer a roda, fica, contudo, a dúvida quanto ao programa chinês. Willemart, porém, como não há ainda provas suficientes da capacidade dessa máquina, continua duvidando que uma máquina saiba percorrer a roda da escritura como um sujeito humano que dispõe de um cérebro fantástico e de um inconsciente.

Em "'Direito à literatura' e a literatura na escola", Regina Zilberman desenvolve suas reflexões sobre a leitura literária como direito, a partir das afirmações antológicas de Antonio Candido na reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência a conferência intitulada, em 1972, e, após, desenvolvidas em cotejo com demais estudos que observam a fabulação como um "fator indispensável de

[1] "100 Josué Guimarães (1921/2021)", realização: UPF, Instituto Estadual do Livro (governo do estado do RS), Biblioteca Pública Josué Guimarães (Prefeitura de Porto Alegra) e L&PM Editores.

humanização". Apesar disso, mesmo sendo um direito, um bem essencial na formação dos sujeitos, o texto literário não se livra dos percalços da "cultura do cancelamento ou da lacração", estando as manifestações artísticas sujeitas tanto a muitas formas de censura quanto ao questionamento sobre os limites estéticos que qualificam ou não um fenômeno como literário. A própria abordagem do literário, por exemplo, no meio escolar, não se libera de uma significativa circunstância de dificuldades. Segundo Zilberman, a *perda da aura*, como a define Walter Benjamin, alcançou esse modelo de ensino, fenômeno que o pensador alemão não conheceu, nem diagnosticou, mas que é verificável em pesquisas recentes, quando se reivindica a inclusão, no chamado cânone, de autores e autoras até então ignorados ou esquecidos ou de falares que contradizem a norma oficial. E a perda dessa aura implica ler e reler, para que se possa considerar e reconsiderar interpretações a partir do que permite o texto literário: imaginar a situação de alguém que é diferente de nós.

Na linha de uma reflexão que articula a tradição popular e o mercado no tratamento do literário, Ricardo Azevedo tece várias questões, as quais colocam em observação uma tendência da crítica e da academia de exigir um discurso complexo, singular e elaborado na compreensão do que seja artístico. Como escritor e ilustrador, sujeito envolvido nas oralidades das tradições, Azevedo afirma que a erudição e as experimentações discursivas são importantes, têm seu lugar e sua razão de ser, mas não garantem a qualidade literária. Os recursos citados podem, por exemplo, ser utilizados mecanicamente e

apresentar como único interesse o fato de representar a moda que está "bombando". As posições de Azevedo, contudo, ultrapassam a questão estética. Há uma consideração à necessidade de reconsiderações. Como ele afirma, no dia em que "um branco olhar um negro e pensar: 'nós'; ou um heterossexual olhar um gay e pensar 'nós'; ou um rico olhar um pobre e pensar 'nós'; ou um cristão olhar um maometano e pensar 'nós'; ou um adulto olhar uma criança e pensar 'nós'; e vice-versa, em todos os casos", neste dia, nosso mundo será mil vezes mais diversificado, democrático, melhor e mais civilizado, além de mais humano.

Esta coletânea, reunindo pesquisadores que já transitaram pelas ruas de Passo Fundo, encontraram leitores no Complexo das Jornadas, debateram ideias com um público "diferente", conhecedor de suas ideias e de suas pesquisas, lido em seus textos, não pretende, é claro, toda a riqueza do que já se discutiu por aqui, na UPF; apenas registra e aponta que, em quarenta anos, muita leitura aconteceu e continuará acontecendo.

Os organizadores

# Reocupações digitais

Alckmar Luiz dos Santos

A julgar pelos *slogans* publicitários, pela construção de *personas* nas redes sociais, pelo consumo desenfreado e irresponsável, ou seja, pela intensa saturação tecnológica em que vivemos, a tecnologia habitaria em nós, far-nos-ia falar, possibilitar-nos-ia agir, levar-nos-ia a pensar, permitir-nos-ia... ser. O que vou tentar afirmar aqui é o contrário disso. Vou expor um esforço no sentido oposto, o de fazer da tecnologia espaço e instância de deslumbramentos e decepções, de erros e acertos, em outras palavras, um esforço de habitá-la com nossa dimensão humana. Trata-se de pôr em evidência a tecnologia como espaço de significação cultural e, portanto, como construção eminentemente humana. Merleau-Ponty (1999, p. 236) afirma que:

> O homem é uma ideia histórica e não uma espécie natural. Em outros termos, não há na existência humana nenhuma posse incondicionada e, todavia, nenhum atributo fortuito. A existência humana nos obrigará a rever nossa noção usual da necessidade e da contingência, porque ela é a mudança da contingência em necessidade pelo ato de retomada. Tudo aquilo que somos, nós o somos sobre a base de uma situação de fato que fazemos nossa.

Queremos dizer que o homem nem é espécie natural, nem construção artificial (protética, como dizem alguns). Ele é uma ideia histórica, o que vale dizer que é uma construção e, ao mesmo tempo, uma constatação de si, do mundo e da ambivalência entre si e o mundo. Neste nosso caso, poderíamos dizer que a tecnologia... ah!, a tecnologia, ela está no mundo para que a façamos cada vez mais nossa!

Reocupar o digital é, assim, adentrar em suas condições de contorno e desentranhar de dentro dele o estranhamento que ele já não nos causa, para repor o estranhamento no lugar de destaque que ele perdeu devido a um processo acelerado de familiaridade interesseira e falsa. Seguindo por essa via, reocupar é também reestranhar. É preciso, contudo, descer do pedestal da teoria e das generalizações e meter as mãos diretamente nos objetos de que quero me ocupar aqui. Ou, melhor dizendo, em uma classe de objetos, as criações literárias digitais; sendo ainda mais específico, de uma criação literária digital, a *e-Imigrações*.

*e-Imigrações* foi realizada a várias mãos, sobretudo pelas de seus três criadores: eu próprio, Alckmar Santos, além de Rafael Duarte e de Vinicius Rutes Henning. Ela nasceu no NuPILL[1], ambiente em que, há vários anos, desde 1995, reflexões teóricas e criações artísticas vêm se realizando em diálogo constante e provocador. Ou seja, nem a teoria torre-de-marfim, fingindo uma autonomia impossível e inútil, nem a criação improvisada e apostando apenas numa intuição sem-

[1] Núcleo de Pesquisas em Informática, Literatura e Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: www.nupill.ufsc.br. Acesso em: 24 ago. 2022.

pre frágil e infrutífera. O que buscamos, o tempo todo, é uma confluência entre a teoria e a criação, de maneira que esta seja resultado de estudo aprofundado e aquela esteja sempre estribada na prática criativa. Vale fazer menção a algumas criações que foram criadas nesse ambiente.

Nesse percurso todo, é importante destacar a figura de Wilton Azevedo. Parceiro, amigo, cúmplice, irmão, colega, Wilton era uma pluralidade viva e vívida. Nossa parceria começou efetivamente em 2011, com *Volta ao fim*. O ponto de partida foi um pequeno romance que escrevi em prosa ritmada. Na ocasião, eu ainda não sabia que esse ritmo tentava copiar reverentemente o ritmo do *rap*. Criada digitalmente, através do tratamento de imagens e de músicas, *Volta ao fim* foi concebida para ser apresentada ao vivo, o que ocorreu em cinco ocasiões, uma em Florianópolis e quatro em São Paulo[2]. A história, em resumo, é a de uma pessoa que está à beira da morte e rememora épocas importantes de sua vida, num exercício narrativo que quis dialogar com *A máquina de fazer espanhóis*, de Valter Hugo Mãe, e *Leite derramado*, de Chico Buarque.

Em 2015, veio à luz *A derrubada do Sarrià*, de Alckmar Santos, Wilton Azevedo, Álvaro Andrade Garcia e Lucas Junqueira:

[2] O vídeo que servia de base à apresentação está disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gUHLuxDukqA. Acesso em: 25 ago. 2022.

Eis sua apresentação:

No dia 5 de julho de 1982, devido provavelmente a um infeliz conluio entre o acaso e a sorte, um grupo de artistas (talvez pudéssemos também dizer prestidigitadores, malabaristas) conheceram o azar da derrota. Jogava-se ali não uma mera partida de futebol, mas um embate entre a arte e o pragmatismo. E essa peleja de 5 de julho de 1982 representou a vitória deste último. Contudo, certamente, existem deuses que se ocupam dessas coisas que, aos olhos de muitos, parecem ninharias. E os deuses do futebol tomaram a vingança em suas mãos e fizeram derrubar, poucos anos mais tarde, o estádio que permitiu o sacrilégio da derrota da seleção brasileira diante da italiana.

Ora, no íntimo de cada indivíduo, esse embate se reproduz sem cessar, de seu nascimento a sua morte, desde que existe isso que chamamos de espécie humana. De um lado, nos joga para a frente o impulso corajoso de reinventarmos a vida; de outro, a cautela e o temor de sonhar nos prendem com firmeza ao chão. É isso que se quer recriar aqui. Fazer com que você experimente o criar e o destruir, a coragem e o temor, que você percorra com a imaginação as ruas de uma Barcelona que é tanto a capital da Catalunha quanto é sua própria alma. O jogo é seu!

Tratava-se de uma criação literária digital baseada na história e nos personagens envolvidos na partida de futebol entre Brasil e Itália pela Copa do Mundo de Futebol de 1982. Contudo, assim como perdemos lá, também perdemos aqui: a equipe de futebol derrotada pelo escrete italiano, nossa criação digital fulminada pelo fim do *flash* como ferramenta de programação para a *internete*. Anteriormente disponível no sítio *Managana*, de Álvaro Andrade Garcia e Lucas Junqueira, hoje encontra-se no limbo, à espera de esforços e financiamentos que a resgatem do esquecimento.

*Liberdade*[3], finalizada em 2016, já foi concebida tomando o cuidado de evitar a rápida obsolescência da criação digital. Trata-se de um ambiente multiusuário poético, lançando mão de artifícios e elementos dos videojogos, como se pode ver:

[3] Disponível em: http://www.ciclope.com.br/download/liberdade5.zip. Acesso em: 25 ago. 2022.

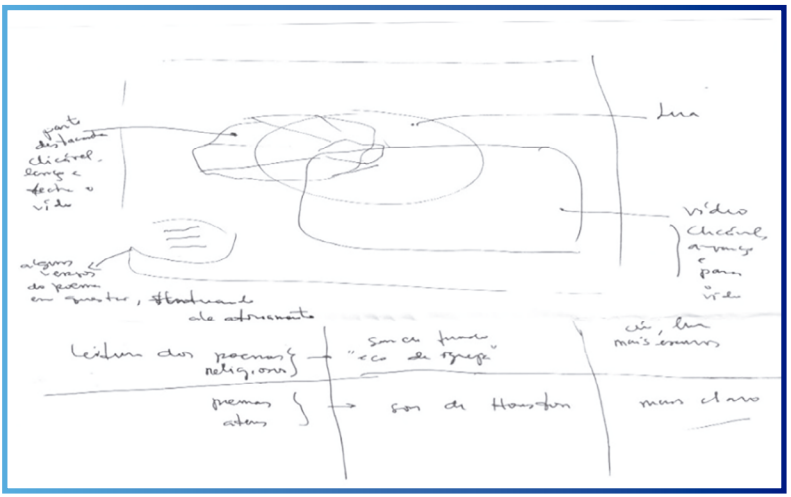
O que nos animava, nessa criação, aparece esboçado na apresentação da obra:

> Como é que se consegue, enfim, colocar, entre si e suas recordações, um mínimo de distância? Preciso, agora, neste momento, fabricar algum desapego de minhas memórias. Arquitetar o reverso do tecido com que me vestiram. É o que se pede, se impõe, preciso fazer isso, para seguir adiante: jogar fora todos os pesos possíveis e, dentre eles, o mais terrível, o mais formidavelmente duro, aquele feito dos retalhos do passado, teimosamente colados ao presente que me conforma.

O ambiente de imersão e de interatividade é uma recriação poético-visual do bairro da Liberdade, em São Paulo, através de um casal que se reencontra e se desencontra, acometido por recordações antigas e recentes.

Em 2017, foi a vez de *O cosmonauta*, desenvolvida por Alckmar Santos, Wilton Azevedo e Adir Filho[4]. O ponto de partida foi uma recriação que Wilton Azevedo fez de uma situação vivida por Buzz Aldrin: uma epifania que o teria feito retomar a crença religiosa de sua infância e adolescência. A ideia era contar a história de um cosmonauta, imerso, então, numa epifania, revisitando o ateísmo e a crença religiosa como dois polos fortíssimos que se dispõem diante dele. Do esquema inicial, bem rústico, chegamos à obra finalizada. Um de seus ambientes ficou assim construído:

[4] Disponível em: https://nupill.ufsc.br/nproducao/o-cosmonauta/. Acesso em: 25 ago. 2022.



É claro que esse embate entre razão e fé extrapola a individualidade do personagem e pretende tocar no âmago de cada leitor da obra.

Pode-se dizer que *e-Imigrações*[5] reúne e dá sequência a ideias, propósitos, estratégias, aprendizados e dificuldades dessas criações anteriores (e de tantas outras mais, aqui

[5] Disponível em: https://nupill.ufsc.br/producao/eimigracoes/. Acesso em: 25 ago. 2022.

nem mesmo referidas). Assim, narrar e comentar cronologicamente as ações que foram realizadas em seu processo de criação significa fazer o mesmo para praticamente todas as que têm sido feitas desde 2010. Para falar resumidamente, essa criação digital resultou da imbricação de alguns fatores importantes: assunto, intenção, estratégia, conhecimentos. O assunto se definiu de forma casual, quando topamos com a situação angustiante vivida por imigrantes estrangeiros no Brasil, especificamente dos haitianos no estado de Santa Catarina. A intenção era trabalhar coletivamente, a exemplo das demais criações aqui mencionadas. Provavelmente, mais do que intenção, possa-se falar de necessidade, na medida em que se torna cada vez mais difícil a uma só pessoa ter tantas competências quantas se exigem para realizar uma criação literária digital. A estratégia veio de um forte interesse da equipe formada (os três supracitados) pelas histórias em quadrinhos (HQs). Desde o início, foi essa a linguagem escolhida, por sua cada vez maior densidade artística, pela familiaridade com que é recebida por leitores de várias faixas etárias. É essa familiaridade, aliás, que nos parece importante, por permitir associar assuntos sérios a um gênero da comunicação de massa. Por fim, os conhecimentos dos três criadores envolvidos[6] compreenderam programação, arte visual e arte verbal.

Não estou certo de que tenha sido em *e-Imigrações* que se fez mais evidente o diálogo entre digital e analógico. O que posso afirmar com mais convicção é que, nela, esse diálogo foi buscado conscientemente em todo o processo de criação. Dito

[6] Além dos demais que participaram em elementos específicos: a música e a gravura.

de outra maneira, o hibridismo, que está latente em qualquer criação artística, nesse nosso caso foi assumido conscientemente, a partir de uma via de mão dupla entre analógico e digital: a tradicional leitura bidimensional das HQs invade a imersibilidade e a interatividade do digital; essas duas últimas pluralizam e abrem aquela bidimensionalidade. Descrevendo assim, dessa maneira, com essas palavras, sei que soo obscuro. Todavia, quase certamente não teria outra maneira de fazê-lo. Apenas a leitura direta da obra pode esclarecer melhor esse aspecto para o qual chamo atenção.

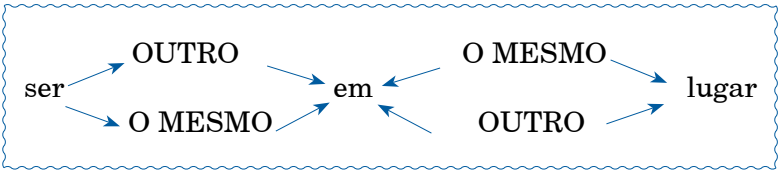
A produção de *e-Imigrações* foi iniciada com a escrita de poemas e a produção gráfica de imagens. Para ser mais preciso, um poema, já utilizado anteriormente em *O cosmonauta*, deu direção aos que se escreveriam a seguir:

> Hoje de manhã — imagino! —
> Buscam seus meninos as mães!...
> E as crianças estão chamando,
> Tanto!, pelos seus cães perdidos...
> Há gente andando sem destino
> Nas ruas, no silêncio imenso...
> É que, entre a noite e o dia, os sinos
> Das igrejas soaram sozinhos...
> Sozinhos!... E ergueram escombros,
> Levantaram entulhos, um
> Após outro, até construíram
> Caminhos e muros de ruínas!...
> Ah!, Port-au-Prince!,
> Quem foi que disse
> Ou pensa assim
> Que Deus não lembra
> Do Haiti?!

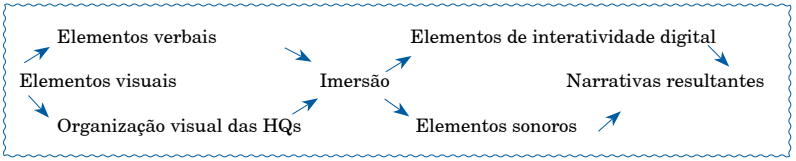
Já a primeira imagem foi o espaço que tínhamos à disposição, mas que, inspecionando bem mais de perto, nos dá a ver que ele contém a nós todos:

Nessa situação, justapondo o verbal e o visual, começamos a discutir e a estabelecer estratégias para chegar a um diálogo entre ambos. E o que se poderia utilizar como fio condutor entre eles dois, a não ser as potencialidades do digital?! Não fosse assim, imagem e palavra estariam condenadas a serem apenas uma ilustração ou um comentário do outro. O que nos permite fugir a essa limitação é justamente a inserção do duo verbo-visual dentro do espaço digital, com suas possibilidades de imersão e de interatividade.

Rapidamente, também nos demos conta de uma estrutura de funcionamento, ou seja, de um engenho[7] de criação que começava a adquirir contornos mais discerníveis. Inicialmente, esse engenho foi pensado como uma estrutura semântica produzida pela situação híbrida (novamente!) do imigrante, que está lá e cá, e não está nem lá, nem cá; que é o que sempre foi e já é algo diverso de si próprio.




Partindo dessa semantização, propomos uma articulação semiótica com a mesma estrutura, com: 1) elementos visuais, 2) elementos verbais, 3) organização visual das HQs, 4) elementos de interatividade digital, 5) elementos sonoros.




Com isso, a construção narrativa resultaria das articulações entre esses cinco elementos, através da imersão do lei-

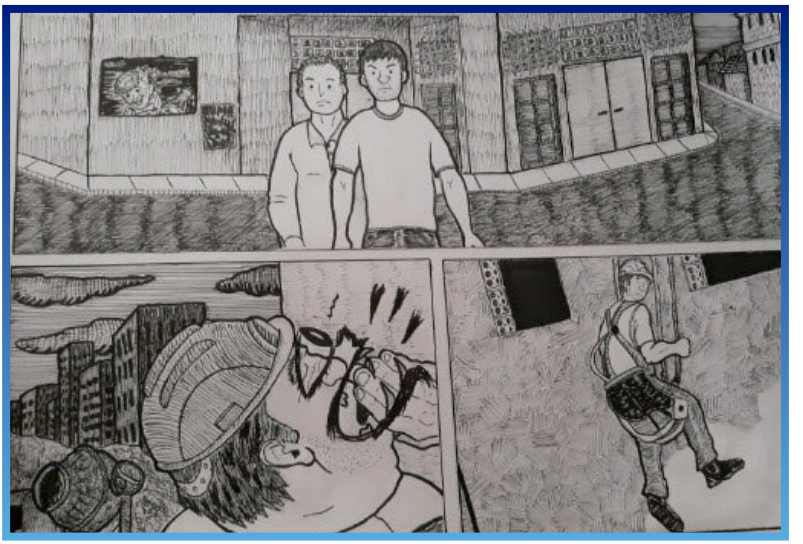
[7] Engenho no sentido de engenhosidade e, mais importante, de maquinação, como defende Otávio Guimarães Tavares (2015), em sua tese de doutoramento, intitulada *Ação e artifício*: por um conceito de arte e ontologia da obra de arte a partir da produção letrada seiscentista, da poesia experimental e da arte digital contemporânea.

tor na espacialidade da criação digital. De fato, deve-se falar de um número indefinido de construções narrativas, pois, em qualquer momento, um percurso que esteja sendo seguido pode dar lugar a outro.

As narrativas resultantes baseiam-se em personagens e eventos tirados de tragédias cruéis da atualidade que forçaram deslocamentos populacionais importantes: o terremoto no Haiti; a guerra civil na Síria; a grave crise político-econômica na Venezuela. Três eventos importantes, em três países diferentes, que foram divididos, para a construção narrativa, em três momentos. O antes se refere à situação de aparente normalidade dos personagens. O durante busca contar como foi vivida cada tragédia pelas pessoas. O depois traz o percurso de fuga e a instalação no Brasil. De modo semelhante, há três grandes espaços bem distintos por que vão passando os personagens: seus próprios países, a rota de fuga, o país de chegada.

Ora, a essa diversidade de espaços e de tempos buscamos responder com uma diversidade de elementos visuais, como se pode ver na sequência[8]:

[8] O primeiro é de autoria de Otávio Bittencourt; o segundo, de Samuel Casal; o terceiro, de Rafael Duarte; o quarto, de Alisson Afonso.



Essa mesma diversidade foi seguida nos poemas, tais como os seguintes.

Haicais:

Por que será treme a
caneta? É que a tinta preta
É, por si, blasfêmia?!

Houvesse outra cor,
nada mudaria: a cada
país sua dor!

O menino cisma o
seu... estuda… a letra miúda
prenuncia o sismo?!

Gazéis:

O gás é mais leve que o peso
Do ar e da areia em Aleppo!...

É o que vejo, posso dizer:
Os corpos, amontoava o vento!...

É só ver: silêncio total,
Depois do bombardeio intenso!…

Bem... mal... o chão iguala a todos:
Velhos, novos, grandes, pequenos!…

Como paz, é o branco na face?!
Não! Só o espanto do momento!…

Ah!, se essa cor fosse maquiagem!
Tanto assim, nem pode ser medo!…

Verdade: a tez branca revela:
Nem mais andar estão querendo!…

As janelas escancaradas
Estão; e tudo exposto ao tempo!...

Nada: nem precisam mais de ar,
Lhes basta, a eles, esse vento!…

Sonhar?! Nem mesmo isso eles podem:
Pois, junto às bombas, veio o vento!...

Sonetos:

Ah!, no Haiti, os deuses são parentes
Nossos: são muito próximos, estão
Sempre por perto, ficam sempre à mão,
Até quando atormentam os doentes.

Os deuses, no Haiti, mostram os dentes:
Por um nada, mastigam um coração
E vêm desbaratar toda a nação...
Nunca vai entendê-los, mais que tentes!

Hoje, tirou seu dia o Agaou!
Sacudiu tanto o chão, que até tremeu
O mar bem longe, abrindo o seu baú

De más surpresas: feito um Asmodeu
Sem modos, pai de tudo no vodu,
Plantou mortos e, então, os recolheu!

Seguidilhas:

Está José inquieto,
mas vem fazendo
o que lhe pede o ofício,
com seu cimento.

Já está Juan desperto e
bem escondido,
mas não se aquieta a fome
e seu sibilo.

Enquanto vê os andares
da construção,
murmura praga e reza
em contrição.

Por enquanto só quer
que a dor se vá
enfim e passe a gana
de só chorar.

Em casa estão os filhos
e sua mulher…
não têm, nem p'ra remédio,
do que comer!

Deixou sua casa longe e
sabe o motivo:
qualquer resto já serve
p'ro digestivo.

Em San Isidro ficam
só os bem fracos,
que os outros mais saíram
antes das quatro!

No bairro Dolorita
nem luz engolem
mais, é que o ar já basta
(melhor que a morte!).

Lá em Karimao Country,
tudo está calmo:
as aves nas gaiolas
cantam seus salmos.

Versos livres (a maioria utilizando a estratégia rítmica do *rap*):

Chico, chiquito, chiquitito fez bonito e
então, rápido e tal, meteu a mão num átimo,
mal entrou no super (aqui ninguém se ilude,
é terra devastada) catou as latas
de marmelada, é o que havia e, agora, pernas
pra fora, é só o que havia,
mas corre em agonia, pois deu de frente com um
Paco que vem sem sorriso e tal, sem abraço,
só o ferramental preciso, o balaço!
Chico, chiquito, chiquitito, ia fazer bonito, fez que
ia… e caiu no solo e lá ficou, de corpo
mole, nem viveu muito ainda,
só aquele tempo entre a bala e a dor, o
momento preciso em que o juízo se esfacela e a
boca se cala por motivo da força
maior que já não há
nela (quem não vive mais, nem fala nem pensa
— vide a intensa mancha de sangue que vai
crescendo embaixo do chico tão pequeno, agora
imenso!…). Chico, chiquito, chiquitito,
seu corpo, já bem morto… ficou infinito!

Em suma, como se pôde ver no esquema semiótico supracitado e na diversidade de elementos visuais e verbais, as possiblidades de leitura são inúmeras. Contudo, deve-se chamar a atenção para o fato de que são **concretamente** inúmeras. Essa multiplicidade de narrativas possíveis não decorre apenas das possibilidades de interpretação, o que acontece em praticamente quase toda criação literária; ela advém do espaço concreto em que se dará a leitura, o que faz com que, a cada vez que o leitor percorre a obra, ela seja uma obra diferente. E cada uma poderá, ainda, ser interpretada de inúmeras maneiras. Não cabe aqui falar mais, seria tentar contar o que, com mais proveito e prazer, o leitor poderá ter — assim esperamos — em suas próprias leituras de *e-Imigrações*.

## Referências

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TAVARES, O. G. *Ação e artifício*: por um conceito de arte e ontologia da obra de arte a partir da produção letrada seiscentista, da poesia experimental e da arte digital contemporânea. 2015. Tese (Doutorado em) – Programa de Pós-Graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/135506. Acesso em: 29 ago. 2022.

# Experiência literária e conduta docente

Ezequiel Theodoro da Silva

O universo da literatura é imenso, incomensurável, e todos têm o direito de frequentá-lo. As razões para tal estão relacionadas ao conjunto das necessidades humanas, dentre as quais o exercício da criação, da fantasia e da imaginação. Ler literatura, constituindo um conjunto peculiar de experiências, é também compreender e compreender-se melhor no mundo em termos de conhecimentos, atitudes e valores.

Muitos caminhos podem convergir no sentido de levar os indivíduos ao campo da fantasia e, portanto, da literatura. Quando uma mãe conta histórias ao seu filho ao longo da sua infância, ela (a criança) estará ativando a sua capacidade de fabular, criar referenciais e introjetar valores pela via da imaginação. Quando um adolescente lê gibis ou histórias virtuais na internet, ele estará dinamizando o seu poder de livremente (re)inventar textos através das múltiplas rotas do entresonho.

O fato é que a literatura, nas suas diferentes formas de representação, coloca-se na vida das pessoas nas diferentes fases da sua existência. Mas, fruir a literatura "como se deve" depende de um complexo conjunto de estimulações sociais que operam dinamicamente no sentido de fazer com que essas pessoas frequentem e passem a gostar de diferentes gêneros literários. Nessa área, além da família,[1] a escola exerce um papel fundamental.

Neste artigo, pretendo discorrer sobre alguns aspectos fundamentais para o acesso e a dinamização da literatura no âmbito da escola, aprofundando as condutas de professores para promover a literatura "como se deve". Sigo, aqui, as trilhas do livre pensar, extraindo do meu repertório de experiências e das minhas lembranças as ideias a serem tecidas. Vale destacar que não foram poucos os pesquisadores e estudiosos brasileiros que já produziram trabalhos a respeito da chamada "educação literária", mas nomear a todos seria correr o risco de esquecimento. Por motivo de concisão e não desejando abarrotar esta reflexão com citações, afirmo apenas que o acervo constituído de reflexões e propostas na área (ensino de literatura) é substancial, que faz diferença quanto ao enriquecimento das práticas de leitura de obras literárias na escola, merecendo, pois, serem buscadas e estudadas.

[1] Ainda que a família e a escola sejam instituições primordiais para conduzir os indivíduos a obras literárias, não se pode menosprezar outras, como a igreja, a fábrica, a comunidade, a roda de amigos, o shopping com livrarias, etc. Quer dizer, há muitos percursos para ler e fazer ler – percursos esses que se cruzam dinamicamente, na constituição de práticas visando a formação de leitores.

O “como se deve” se contrapõe a um “como não se deve”, quer dizer, há condutas docentes que são mais promissoras para a formação de leitores e há comportamentos que complicam, reduzem ou, por vezes, aniquilam as chances de que reais leitores de literatura venham a ser formados no/pelo contexto da escola. Ainda que o verbo “dever” tenha uma conotação de obrigação ou norma, utilizo o termo para caracterizar a natureza da literatura, marcada que é, no seu polo de produção, pela liberdade sem fronteira da fantasia do escritor. Caso essa natureza venha a ser violada no momento da recepção da obra, o resultado não será fruição, deleite ou prazer.

Nesses termos, a fruição de obras literárias impõe um modo de recepção (leitura) marcado pela fantasia/imaginação e pela liberdade do leitor. Quanto maior for a artificialidade da fantasia no momento da leitura, menores serão as chances de fruição do leitor nas suas situações de interação com a literatura. Mas, a questão é saber como, através da escola, tornar espontâneo esse tipo específico de recepção (o da literatura), pondo em prática comportamentos docentes que não impeçam ou atrapalhem os leitores de darem asas à sua imaginação, em suas etapas específicas de desenvolvimento, quando dos encontros com as obras literárias.[2]

Em termos de ensino, um primeiro aspecto a lembrar é que o texto literário diz respeito a artesanato da linguagem e polimento de temas pelos escritores, e a sua produção tem

[2] Cabe lembrar que essa forma de interlocução (aberta, criativa, libertária) é recomendada não apenas para a área da literatura, mas para todas as áreas artísticas em geral (pintura, cinema, dança, fotografia, escultura, etc.), quando trabalhadas dentro do espaço escolar pelo seu principal agente/informante/mediador de leitura, o professor.

como propulsão os movimentos da fantasia. Nesses termos, ele se diferencia de outros tipos/gêneros de texto, como informativo, científico, técnico, injuntivo, etc. Cada tipo de texto demanda formas diferenciadas de leitura, conforme os propósitos e as circunstâncias vividas pelo leitor. Assim, por exemplo, ler um texto injuntivo é saber que o leitor receberá instruções para a realização de ações específicas, como em bulas de remédio, receitas culinárias, manuais de uso, etc., enquanto ler um texto técnico ou científico é enquadrá-lo em propósitos de incremento do conhecimento ou atualização através do estudo, da análise, do exame atencioso de suas partes, etc. Em resumo, configurações textuais diferentes demandam finalidades, abordagens e habilidades específicas por parte do leitor – não se lê uma receita culinária da mesma forma que se lê uma crônica ou um poema, por exemplo.

Vê-se que o propósito básico da leitura da literatura é o de produzir sentidos através das recriações feitas pelos leitores em situação escolar; mais especificamente, é não reproduzir um sentido pré-estabelecido ou pré-interpretado por quem quer que seja, até mesmo pelo professor. Dentro do universo dinâmico da literatura, ocorrem movimentos da fantasia do leitor e remexidas na sua subjetividade no horizonte da criação de sentidos. Isso pode parecer óbvio, mas não é! Por exemplo, a grande maioria dos livros didáticos de língua portuguesa, matéria em que se insere a literatura no currículo escolar, trai completamente as finalidades da leitura da literatura, na medida em que estrutura e apresenta, de maneira fechada e restrita, questões de compreensão e interpretação, estudo de tópicos gramaticais, redações enfadonhas, etc. Em resumo,

a didatização do ensino da literatura, conforme feita pelos livros didáticos e cegamente seguida por muitos professores, aniquila o potencial das obras literárias em estimular a fantasia dos leitores e levá-los a lugares inusitados de produção de ideias/sentidos. Mais resumidamente ainda, quando não há espontaneidade e nem liberdade, o leitor não lê para fruir, mas para responder questões e acertar aquilo que se deseja dele, para atender a propósitos pragmáticos ou institucionais de avaliação de aprendizagem.[3]

Um segundo aspecto que convém discutir diz respeito ao acervo de obras literárias a ser oferecido aos estudantes nas diferentes fases do ensino escolar. O conhecimento sociológico e antropológico dos estudantes a quem se ensina é fundamental ao professor, mesmo porque ele assim terá ciência de temas de interesse ao grupo para poder dispor os livros em classe. "Dizer à criança que ela tem que ler, eu creio que seja uma coisa negativa de saída. É preciso deixar a coisa como um prato de doce [...] que a pessoa deixa na mesa e criança chega e se sente atraída pelo doce e come. É preciso que a criança também se sinta atraída pelo livro" – essas sábias palavras de José Mindlin[4] remetem para a questão de seleção e apresentação de obras literárias a um grupo de estudantes, garantindo-lhes o acesso e a leitura de fruição. Em verdade,

[3] Marisa Lajolo, na primorosa reflexão intitulada "O texto não é pretexto" (1986, p. 51-62), ainda atualíssima para os professores de educação básica, mostra uma multiplicidade de desvios ou erros no encaminhamento do ensino da literatura pela escola.

[4] José Mindlin deu esse depoimento aos produtores do vídeo *Palavra de Leitor*, patrocinado pela FDE-São Paulo. Um trabalho que todos os professores brasileiros devem assistir, pois é atualíssimo ainda. Disponível em: https://youtu.be/N1uWnliZLLU. Acesso em: 11 mar. 2022.

não há como promover o gosto pela leitura sem que os leitores tenham a chance de fazer opções a partir de um menu bem equilibrado de obras literárias – obras essas que sejam adequadas aos interesses, aos sonhos e às necessidades dos alunos.

Defendo a ideia de que a promoção da leitura seja um tópico discutido e inserido no projeto político-pedagógico das escolas e que seja um compromisso firmado por todos os professores, independentemente da matéria ensinada. Disso resultará uma espiral crescente de livros de literatura, com títulos sugeridos para cada etapa do processo de escolarização. Assim, a literatura será apresentada como uma condição importante para o crescimento cognitivo, emocional e atitudinal dos estudantes ao longo do seu trajeto escolar, da educação básica ao ensino superior. Com isso, evita-se a repetição de títulos entre as séries, de modo que, através de vivências concretas de leitura, o estudante vai paulatinamente consolidando um repertório diversificado de leituras ou, se quiser, a sua experiência literária. Acredito que este seja um dos principais trabalhos a serem planejados e executados pela escola e pelos professores no que se refere à formação estética dos estudantes.

O terceiro e último aspecto que proponho nesta reflexão está relacionado ao delineamento de uma pedagogia de promoção da leitura que não descaracterize a natureza específica da literatura, que respeite o jeito próprio de ser dos textos literários, que elimine os desvios comumente detectados no contexto das escolas – desvios esses que agem em sentido contrário a uma verdadeira educação literária, aqui tomada como um gosto

perene pela arte da literatura, como busca sempre renovada por bons escritores, como um valor encarnado nos sujeitos leitores, como uma forma de bem viver. Não foram poucos os pesquisadores, professores e escritores que propuseram excelentes possibilidades de apresentar ou dispor obras literárias aos estudantes no contexto das escolas.[5]

De modo a fugir da redundante lógica de organização de lições de leitura dos livros didáticos (ler ou recitar, responder questionário sobre o texto, fazer exercícios gramaticais e culminar com uma redação), venho sugerindo que os professores explorem a riqueza dos textos literários através de situações que envolvam as demais artes. Assim, por exemplo, ao propor um conto para ser lido por um grupo, o professor desafia os estudantes com situações envolvendo pintura, mímica, teatro, música, vídeo-cinema, escultura, dança e/ou fotografia – as ferramentas digitais, hoje corriqueiras, permitem aos estudantes gerar "mais sentidos" a partir do conto lido. Segue um exemplo de uma unidade de leitura por mim esquematicamente formulada, de modo que os leitores possam visualizar e entender o que estou sugerindo como possibilidade de conduzir a leitura de um texto literário na escola.

[5] *En passant*, dentre outras abordagens existentes, cabe destacar a pedagogia de leitura da literatura, proposta pelo escritor inglês Aidan Chambers, apresentada no seu livro *Tell me*: children, reading and talk (1996), ainda sem tradução para o português. Uma sistematização científica da proposta de Chambers está contida no livro *Em busca de uma didática de fruição da literatura* – contribuições de Aidan Chambers, de Marileusa Cecília Carvalho (2019), publicado pela Editora Leitura Crítica.

.....

Momento 1 – Leitura silenciosa do conto pelos estudantes (texto xerografado).

*Governar*[6]

Carlos Drummond de Andrade

Os meninos da rua resolveram brincar de Governo, escolheram o Presidente e pediram-lhe que governasse para o bem de todos.

– Pois não – aceitou Martim. – Daqui por diante vocês farão meus exercícios escolares e eu assino. Clóvis e mais dois de vocês formarão a minha segurança, Januário será meu Ministro da Fazenda e pagará meu lanche.

– Com que dinheiro? – atalhou Januário.

– Cada um de vocês contribuirá com um real por dia para a caixinha do Governo.

– E que é que lucramos com isso? – perguntaram em coro.

– Lucram a certeza de que têm um bom Presidente. Eu separo as brigas, distribuo tarefas, trato de igual para igual com os professores. Vocês obedecem, democraticamente.

– Assim não vale. O Presidente deve ser nosso servidor, ou pelo menos saber que todos somos iguais a ele. Queremos vantagens.

– Eu sou o Presidente e não posso ser igual a vocês, que são presididos. Se exigirem alguma coisa de mim, serão multados e perderão o direito de participar da minha comitiva nas festas. Pensam que ser Presidente é moleza? Já estou sentindo como esse cargo é cheio de espinhos.

Foi deposto e dissolvida a República.

[6] Texto contido na obra *Contos plausíveis* (Andrade, 1985, p. 83).

Momento 2 – Apresentação de perguntas e troca de impressões sobre o texto com a classe, a partir das respostas a duas perguntas gerais.

No verso desta folha, escreva as suas respostas para as perguntas abaixo:

- O que você SENTIU ao ler este texto?
- O que você COMPREENDEU da leitura deste texto?

Momento 3 – Divisão da classe em grupos para enfrentar as situações desafios, com produções a serem ensaiadas e apresentadas aos demais grupos.

Trabalho em grupos
Produção de mais sentidos ainda

Grupo 1: Continuem a história, narrando o que ocorreu depois da dissolução da República. Gravem um podcast com aquilo que imaginaram para apresentar ao restante da classe.

Grupo 2: Tentem refletir sobre a crítica social indiciada por esta história. Coloquem o produto da reflexão de vocês numa carta (sucinta) ao autor, Carlos Drummond de Andrade.

Grupo 3: Pensando no contexto brasileiro atual e levando em conta o espírito desta história, escrevam qual seria o quadro de funções do Presidente da República. Coloquem essas funções em um esquema e apresentem à classe na forma de um jogral.

Grupo 4: Transformem essa história numa notícia curta de uma "coluna social" de um jornal do interior. Apresentem a notícia imitando um cronista de televisão.

Grupo 5: Essa história parece transmitir várias críticas sociais. Identifiquem, na discussão, pelo menos uma crítica e

escrevam o seu posicionamento frente a ela (isto é, à crítica que vocês identificaram) na forma de um alerta aos cidadãos brasileiros. Iniciem o texto assim: "Queremos alertar os cidadãos brasileiros para o fato de que.....". Apresentem para a classe como se fosse um alerta apresentado numa rádio da cidade.

Grupo 6: Escrevam 05 (cinco) manchetes de um jornal – dirigido ao "povão" – com títulos relacionados aos incidentes desta história. Leiam em coro e expressivamente as manchetes que vocês criaram.

Grupo 7: Escrevam 05 (cinco) *slogans* para a propaganda da candidatura de Martim ao cargo de Presidente. Gravem e apresentem um vídeo do candidato e apresentem os *slogans* da campanha.

Grupo 8: Façam um desenho (tipo caricatura) do rosto do Martim, procurando expressar os valores morais que ele carrega consigo.

Grupo 9: A partir da discussão do grupo, deem continuidade a este início de reflexão: "O Imposto de Renda, neste país, .....". Imaginem uma música orquestrada de fundo e entoem baixinho no momento em que a reflexão de vocês é lida em voz alta.

Grupo 10: Usando aquilo que vocês conseguiram entender desta história, escrevam uma paródia para 04 (quatro) estrofes da canção "Peixe Vivo".[7]

[7] Cabe destacar que a preparação dessa unidade esquemática de leitura foi baseada na concepção de leitura enquanto produção de sentidos, explicitada no meu livro *O ato de ler* – fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura (2011). Outros exemplos de unidades, a partir do mesmo paradigma (constatação-cotejo-transformação), poderão ser encontrados no conjunto de *blogs* disponíveis em: https://ezequieloficial.com.br/blogs-na-web/. Acesso em: 12 mar. 2022.

É certo que, de posse de uma concepção de educação, de linguagem, de leitura e de literatura, o professor poderá – ele mesmo – organizar propostas pedagógicas mais abertas e arejadas para o "ensino" de literatura. Tal ensino deve ser orientado não para a reprodução de sentidos já prontos e acabados (tais como respostas a questionários de leitura), mas, sim, como a execução de metodologias que levem os estudantes a criarem mais sentidos aos textos literários indicados ao longo dos períodos letivos. A interface/interação com a biblioteca escolar ou com a sala de leitura (se existir) é também importante no sentido de abrir perspectivas para a seleção autônoma e empréstimos frequentes de livros de literatura. Da mesma forma, eventos que destaquem a importância da escrita e da leitura para a vida social poderão ser organizados, visando segmentos de estudantes ou a escola como um todo. Rodas, clubes e/ou grupos de leitura da literatura serão certamente interessantes, podendo ser estruturados e dinamizados a partir das ferramentas digitais e das redes sociais. A participação do professor em atividades como essas (e outras mais que poderão ser criadas pelas mentes sensíveis) é que representa uma conduta docente preocupada com uma sólida formação de leitores através do vasto universo da literatura e das artes em geral.

Finalizando e recuperando as principais ideias deste artigo, convém sublinhar que o ser humano precisa, ao longo da sua existência, cultivar e esmerar a sua racionalidade e a sua fantasia. E, na incessante busca da sua completude, ele precisa equilibrar sabiamente as doses de realidade e de fantasia

em sua vida, sem que uma ofusque/esmaeça a outra. A literatura é um artesanato da palavra, tecido na fantasia do escritor e que, via um suporte específico (livro, por exemplo), interpela a fantasia do leitor para a ativa/participativa recriação desse tecido. A fantasia, por sua vez, é uma capacidade que nos permite projetar elementos da nossa imaginação e, ao mesmo tempo, mostrar-nos que existem outras formas de ser e existir, além daquelas que estão aí no mundo administrado, hodierno, ou seja, a fantasia abre ao leitor maneiras alternativas de ver as coisas, formas plurais de perceber a realidade, inusitadas decisões para serem tomadas e/ou, ainda, ações mais robustecidas sobre os fenômenos e os objetos do mundo.

Além do cultivo da fantasia e da imaginação, o texto literário, direta ou indiretamente, expressa a sensibilidade, tanto emocional quanto linguística, das pessoas; nesses termos, ser enredado por um texto literário é concomitantemente educar a nossa própria sensibilidade e adensar a nossa subjetividade pelas práticas da leitura. Por isso tudo, e se quisermos nos desviar de uma educação de um homem "pela metade", é que a literatura é importante, relevante, imprescindível na formação de qualquer estudante, não só o da educação básica.

## Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Contos plausíveis*. Rio de Janeiro: J.O. Editora, 1985.

CARVALHO, Marileusa Cecília. *Em busca de uma didática de fruição da literatura*: contribuições de Aidan Chambers. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2019. Disponível em: https://ezequieloficial.com.br/product/em-busca-de-uma-didatica-de-fruicao-da-literatura-contribuicoes-de-aidan-chambers/. Acesso em: 11 mar. 2022.

CHAMBERS, Aidan. *Tell me*: children, reading and talk. New Hampshire: Stenhouse Publishers, 1996.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola*: as alternativas do professor. 7. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 51-62.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *O ato de ler* – fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura. 11. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

# Narrativas ameríndias: autoria, *ghostwriting* e língua de fantasma

José Luís Jobim

As narrativas atribuídas a autores indígenas são fonte de muitas questões que dizem respeito à autoria. Devemos chamar de "mitos" as narrativas de origem, transmitidas oralmente por comunidades ameríndias, ou essa seria uma designação que subalternalizaria tais narrativas, em relação a narrativas de origem ocidentais, que não são consideradas *mitos*, mas *metafísicas* ou *ontologias*? Como tratar narrativas de cunho autobiográfico, mas também comunitário, atribuídas a autores ameríndios que são mediadas/elaboradas/organizadas/estruturadas por agentes "brancos"? Como tratar narrativas de autoria individual ameríndia no que diz respeito à sua referência às comunidades às quais os autores alegam pertencer e cuja suposta pertença legitima o lugar de fala autoral?

Em relação à primeira questão, sabemos que hoje há um movimento a favor de se considerar positivamente modos de ver e conhecer o mundo diferentes da chamada "tradição ocidental", como as epistemologias do sul (Boaventura

de Sousa Santos). Há algumas décadas, não seria aceitável chamar de *metafísica* aos fundamentos de vida dos povos da floresta do Brasil, como fez Eduardo Viveiros de Castro. É muito significativo que ele tenha usado a palavra *metafísica* para designar uma concepção de mundo ameríndia, evitando os termos mais "tradicionais" na Antropologia e nas Ciências Humanas, como *mito*. Viveiros de Castro chama a atenção para o fato de que virtualmente todos os povos do Novo Mundo compartilham uma noção do mundo como uma multiplicidade de pontos de vista, em que cada elemento (não somente os humanos, mas também animais, pedras, rios, árvores etc.) teria uma "pessoalidade", de acordo com suas respectivas características e seus poderes. Para o antropólogo, isso não corresponderia ao relativismo que estaria presente no Ocidente, por exemplo, na ideia de multiculturalismo, porque, entre outras coisas, nesse tipo de relativismo ocidental só se levariam em conta os humanos[1].

Ailton Krenak (2019, p. 11) já disse que a colonização branca europeia partia da premissa de que havia uma "humanidade esclarecida" que precisava trazer a "humanidade obscurecida" para a sua luz. Para ele, não haveria uma úni-

[1] Cf. Castro (2015, p. 42): "Como diversos etnógrafos já o haviam notado, mas quase todos muito de passagem, numerosos povos (talvez todos) do Novo Mundo compartilham de uma concepção segundo a qual o mundo é composto por uma multiplicidade de pontos de vista: todos os existentes são centros potenciais de intencionalidade, que apreendem os demais existentes segundo suas próprias e respectivas características ou potências. Os pressupostos e consequências dessa ideia são irredutíveis ao conceito corrente de relativismo que eles parecem, à primeira vista, evocar. […]. Tal resistência do perspectivismo ameríndio aos termos de nossos debates epistemológicos ameaça seriamente a transportabilidade das partições ontológicas que os alimentam".

ca e homogênea humanidade, entre outras coisas, porque as populações ameríndias partiriam de premissas diferentes da "humanidade esclarecida". Davi Kopenawa anteriormente chamou essa mesma "humanidade" de "povo da mercadoria", criticando o modo de ela considerar todos os elementos da natureza (árvores, montanhas, peixes, animais, rios etc.) como "recursos", ou seja, como potenciais fontes de exploração comercial, através do garimpo, dos madeireiros, das mineradoras etc. A objetificação em "mercadoria" de entidades que, na cosmologia indígena, deveriam ser consideradas como tendo uma "pessoalidade" e um ponto de vista autônomos seria inaceitável, para Kopenawa. Para trazer um outro exemplo dessa "pessoalidade", Ailton Krenak (2019, p. 19) evoca um caso ocorrido nos Estados Unidos, no século XIX, com um pesquisador que foi ao território da tribo *Hopi*, para falar com uma anciã:

> Quando foi encontrá-la, ela estava parada perto de uma rocha. O pesquisador ficou esperando, até que falou: "Ela não vai conversar comigo, não?". Ao que seu facilitador respondeu: "Ela está conversando com a irmã dela". "Mas é uma pedra." E o camarada disse: "Qual é o problema?".

A questão da "natureza", então, poderia ser resumida da seguinte maneira: enquanto os "brancos" veem tudo como possível objeto a ser vendido e comprado, os ameríndios consideram rios, pedras e animais como seres com capacidades e poderes específicos, tendo uma relação com esses povos originários, razão pela qual não poderiam virar "mercadoria". O problema é que o "povo da mercadoria" (Kopenawa) só consegue ver como "objetos" aqueles seres e quer se apropriar deles, para comprá-los ou vendê-los.

Em relação à segunda pergunta (Como tratar narrativas de cunho autobiográfico, mas também comunitário, atribuídas a autores ameríndios, que são mediadas/elaboradas/organizadas/estruturadas por agentes "brancos"?), vamos discutir brevemente duas narrativas, atribuídas a Rigoberta Menchú e Davi Kopenawa. As duas narrativas têm algumas características comuns: 1) são dirigidas a um público não indígena; 2) descrevem elementos da cultura ameríndia; 3) apresentam fatos históricos referentes ao encontro da cultura ameríndia com a cultura abrangente, em seus respectivos países, partindo de uma perspectiva indígena; 3) foram originalmente publicadas em línguas diferentes daquelas de seus autores ameríndios, ou seja, foram mediadas por tradução; 4) foram organizadas e estruturadas por membros da cultura abrangente, vinculados à Antropologia ou à Etnologia – Elizabeth Burgos (1993, p. 15) diz que: "[...] os índios também têm seus correspondentes europeus, entre os quais figuram sobretudo antropólogos"[2].

Apesar de o livro *Me llamo Rigoberta Menchu y así me nació la conciencia* ter ganho o prêmio *Casa de las Américas* na categoria *testimonio*, não pretendemos partir da premissa de que pertence a ela, ou classificar *A queda do céu* como testemunho. Reconhecemos, todavia, como já disse Mary Louise Pratt (2001, p. 42), que se trata de uma categoria que existe em um estado de permanente (e frequentemente produtiva)

[2] "[…] los indios tienen también sus corresponsales europeos, entre los cuales figuran sobre todo antropólogos" (Burgos, 1993, p. 15). Todas as traduções que constam neste capítulo são minhas, exceto as do livro de Kopenawa e Albert, para estas, utilizei a tradução portuguesa de Beatriz Perrone-Moisés (Kopenawa; Albert, 2019), fazendo as alterações que julguei adequadas.

contradição. Embora se possa supor que o autor de um testemunho deva narrar sua experiência individual, Pratt argumenta que esse autor também é definido como membro de um grupo que está vivendo uma transição histórica importante e deseja expressá-la – no caso de Rigoberta Menchú, isso significaria narrar sua experiência pessoal-coletiva para um público ocidental. Qual seria, na visão de Pratt, a reivindicação dos autores de *testimonio*?

> A reivindicação seria que os coprodutores de *testimonio* se encontram em um processo de transculturação, no qual procuram alinhar conceitos ocidentais de vida, experiência, subjetividade, e a pessoa com o repertório experiencial e verbal do sujeito não ocidental ou subalterno. O que une os dois é um compromisso ético com o projeto de comunicar a realidade individual e coletiva do subalterno a públicos metropolitanos que a desconhecem, em um discurso que esses públicos possam decifrar e com o qual se identificarão (Pratt, 2001, p. 42-43).[3]

Não se deve esperar das duas narrativas de que trataremos uma verbalização autobiográfica de uma vida, validada por critérios historiográficos que certifiquem se os eventos narrados efetivamente ocorreram. Como resultado da polêmica acerca da "veracidade" de partes do relato de Menchú, a The Rigoberta Menchú Tum Foundation (RMTF) (2001) já argumentou que o *testimonio* dela não é igual ao testemunho

[3] "The claim is that the coproducers of *testimonio* locate themselves in a process of transculturation in which they seek to align Western concepts of life, experience, subjectivity, and the person with the experiential and verbal repertory of the non-Western or subaltern subject. What binds the two together is an ethical commitment to the project of communicating the subaltern´s individual and collective reality to metropolitan audiences who are ignorant of it, in a discourse these audiences can decipher and with which they will identify" (Pratt, 2001, p. 42-43).

judicial, em que a testemunha atesta a veracidade de um fato por ter sido sua testemunha ocular.

> O testemunho de Rigoberta Menchú tem o valor de representar não apenas a história de uma testemunha, mas a experiência pessoal de uma protagonista e a interpretação daquilo que seus próprios olhos viram e pelo que choraram, daquilo que seus próprios ouvidos ouviram e daquilo que se contou a eles. Nenhum testemunho pode ser visto como reportagem jornalística, nem como uma descrição neutra da realidade de outros. O testemunho de Rigoberta Menchú tem a parcialidade e a coragem de uma vítima que, além do que sofreu pessoalmente, tinha o direito de assumir como sua própria história pessoal as atrocidades pelas quais passou seu povo (RMTF, 2001, p. 104).[4]

De fato, os dois livros integram memórias individuais e coletivas, fazem uma espécie de construção atualizada de um passado em que se cruzam lembranças "pessoais" e herança de sentidos transmitidos oralmente, além de coisas que não estão presentes ou não existem mais.

Se a memória coletiva estruturada no Ocidente como História baseia-se em arquivos, documentos comprobatórios, restos e rastros materiais, esta estruturação do passado não faz parte dos modos originários de circulação, apropriação e uso do passado em culturas orais ameríndias. E é bom lembrar que, em geral, o que foi selecionado para constar do ar-

[4] "The testimony of Rigoberta Menchú has the value of representing not just the story of a witness, but rather the personal experience of a protagonist and the interpretation of that which her own eyes saw and wept over, that which her own ears heard, and that which they were told. No testimony can be viewed as journalistic reporting, nor as a neutral description of the reality of others. The testimony of Rigoberta Menchú has the bias and the courage of a victim who, in addition to what she personally suffered, had the right to assume as her own personal story the atrocities that her people lived through" (RMTF, 2001, p. 104).

quivo histórico ocidental basicamente exclui a memória indígena. A seguir, examinaremos as duas narrativas.

## A queda do céu

Bruce Albert declara, em sua introdução a *Queda do céu*, que gravou, transcreveu e traduziu para o francês as estórias e reflexões de Davi Kopenawa, as quais, em sua interpretação, relatam, com intensidade poética e dramática, acrescida de perspicácia e humor, o confronto histórico entre os ameríndios e as margens de nossa "civilização".

Albert descreve sua experiência entre os yanomamis como uma aventura pessoal de vida inteira e se autodefine como um observador engajado, fazendo a ressalva de que não considera que esse engajamento seja incompatível com análise antropológica, sem maiores explicações sobre como isso se daria, apesar de ele afirmar que está ligado a Kopenawa por uma longa história de amizade e lutas compartilhadas. Em relação à sua capacidade de traduzir, ele alega que, em sua convivência, adquiriu um conhecimento aceitável da língua yanomami falada na região em que Kopenawa nasceu e vive. Sua descrição do livro também é relevante:

> Contudo, este livro não é uma etnobiografia clássica. Não se trata de um relato de vida solicitado e reconstruído por um "redator fantasma", a partir de seu próprio projeto de registro documental, à moda dos clássicos norte-americanos do gênero no começo do século passado. Tampouco é uma autobiografia pertencente a um gênero narrativo tradicional, transcrita e traduzida por um antropólogo fazendo às vezes de mero secretário etnográfico. Os registros do depoimento de Davi Kopenawa não cabem nos cânones autobiográficos clás-

> sicos (nossos ou dos yanomami). Os relatos dos episódios cruciais de sua vida mesclam inextrincavelmente história pessoal e destino coletivo. Ele se expressa por intermédio de uma imbricação complexa de gêneros: mitos e narrativas de sonho, visões e profecias xamânicas, falas reportadas e exortações políticas, autoetnografia e antropologia simétrica. Além disso, este livro nasceu de um projeto de colaboração situado na interseção, imprevisível e frágil, de dois universos culturais (Kopenawa; Albert, 2019, local. 868-869).[5]

Segundo Albert, o livro é resultado do desejo de Davi Kopenawa de alcançar um público na sociedade abrangente, para denunciar as ameaças à sobrevivência de seu povo, conectando essas ameaças a questões ambientais e ecológicas mais amplas, referentes à destruição das florestas pelos modos de apropriação dela, utilizados pelo "povo da mercadoria". De fato, além de representar um extraordinário esforço de "auto-objetificação", como diz Albert, o livro também dá conta da história e dos fundamentos de vida do povo yanomami, incluindo o encontro cultural com o "povo da mercadoria", para comparar e contrastar os modos de pensar e agir dos yanomami com os daquele "povo". Trata-se de um

[5] "Ce livre n´en constitue par pour autant une ethnobiographie classique. Il ne s´agit nullement, en effet, d´un récit de vie sollicité et reconstruit par un rédacteur fantôme, à partir de son propre projet documentaire, à la mode des classiques nord-américains du genre au début du siècle dernier. Ce n´est pas non plus une autobiographie ethnografique relevant d´un genre narratif traditionnel, transcrite et traduite par un antropologue tenant lieu de simple secrétaire. Les registres du témoignage de Davi Kopenawa excèdent de beaucoup les canons autobiographiques (les nôtres ou ces des yanomani). Le récit des épisodes cruciaux de sa vie entremêlent indissociablement histoire personelle et destin collectif. Il s´exprime à travers une complexe imbrication de genres : mythes et récits de rêve, visions et prophéties chamaniques, discours raportés et exortations, autoethnographie et anthropologie comparative. Par ailleurs, ce livre est issu d´un projet de collaboration situé a l´intersection, imprévue et fragile, de deux univers culturels" (Kopenawa; Albert, 2010, p. 29).

livro que, embora possa ser legitimado como autêntica expressão pessoal e autobiográfica de um xamã yanomami, é fruto de uma espécie de transculturação entre os "ocidentais" e os yanomami.

A própria existência do referido livro paga um pesado tributo ao antropólogo, a começar por seus aspectos constitutivos básicos: a escolha sobre o que deveria ser aproveitado do material gravado e transcrito; os critérios de inclusão e exclusão; a transformação do material anteriormente oralizado em "texto"; a estruturação do "texto" em capítulos com títulos significativos; a transposição para o francês dos sentidos configurados em língua yanomami. Kopenawa fala *com* e *através de* Bruce Albert ao "povo da mercadoria", porque quer que entendam o que ele diz, em nome dos yanomamis:

> Quero também que os filhos e filhas deles entendam nossas palavras e fiquem amigos dos nossos, para que não cresçam na ignorância. Porque se a Floresta for completamente devastada, nunca mais vai nascer outra (Kopenawa; Albert, 2019, local. 959).[6]

A fala de Kopenawa é extremamente crítica sobre os efeitos negativos do contato de seu povo com a "civilização", apontando uma série de problemas gerados por esse contato: a perda de valores tradicionais dos yanomami; a internalização pelas novas gerações de modos ocidentais problemáticos de ver e agir; a entrada de garimpeiros, madeireiros, criado-

[6] "Je voudrai aussi que leur fils et leur filles comprennent nos paroles et qu´ils fassent amitiés avec les nôtres afin de ne pas grandir dans l´ignorance. Car si la forêt est entièrement dévastée, il n´en naîtra jamais d´autre" (Kopenawa; Albert, 2010, p. 43).

res de gado e agricultores comerciais nos territórios indígenas, devastando a floresta; a letalidade das doenças trazidas pelos "civilizados"; entre outras dificuldades. Embora tenha saudade de um mundo em que os valores originários de seu povo prevaleciam, ele também acredita não ser mais possível o retorno ao estado anterior. Essa, de fato, é uma das razões para ele aceitar participar do projeto para fazer o livro, na língua dos "brancos", embora tenha saudades do mundo dos ancestrais yanomami.

> Nossos anciãos amavam suas próprias palavras. Eram verdadeiramente felizes assim. Suas mentes não estavam fixadas noutro lugar. As propostas dos brancos não tinham se intrometido entre eles. Trabalhavam com retidão e falavam do que faziam. Possuíam seus próprios pensamentos, voltados para os seus. Não ficavam o tempo todo repetindo: "Um avião vai pousar amanhã! Visitantes brancos vão chegar! Vou pedir facões e roupas!" [...]. Hoje todas essas falas a respeito dos brancos atrapalham nossos pensamentos. A floresta perdeu seu silêncio. Palavras demais nos vêm das cidades (Kopenawa; Albert, 2019, local. 3759).[7]

> Os anciãos não pensavam nem um pouco nessas coisas de branco. Hoje, nossos olhos e ouvidos se fixam muito tempo longe da floresta, alheios a nossos próximos. As palavras sobre os brancos criam obstáculos às nossas e as deixam esfumaçadas. [...]. Mas sabemos também que as palavras dos brancos só iriam sumir mesmo de nosso espírito se eles parassem de se aproximar de nós, des-

[7] "Nos anciens aimaient leurs propres paroles. Ils étaient vraiment heureux ainsi. Leur esprit n´était pas fixé ailleurs. Les propos des blancs ne s´était pas introduits parmi eux. Ils travaient avec droiture et parlaient de ce qu´ils faisaient. Ils possédaient leurs propres pensées, tournées vers leurs proches. Ils ne se disaient pas sans cesse : « un avion va se poser demain ! Des visiteurs blancs vont arriver ! Je vais aller demander des machetes et des vêtements ! » [...]. Aujourd´hui , tous ces discours sur les blancs font obstacles à nos pensées. La forêt a perdu son silence. Beaucoup trop de paroles nous viennent des villes" (Kopenawa; Albert, 2010, p. 278-279).

> truindo a floresta. Tudo então voltaria a ser silencioso como antigamente e ficaríamos de novo sozinhos na floresta. Nosso espírito se aquietaria e voltaria a ser tão tranquilo quanto o de nossos ancestrais no primeiro tempo. Mas é claro que isso não vai mais acontecer (Kopenawa; Albert, 2019, local. 3777).[8]

Um aspecto interessante do referido livro é sua constituição linguística. Como já dissemos, ele é o resultado de uma tradução para o francês de gravações feitas em yanomami, por Bruce Albert. Se já temos um quadro histórico nítido de como os colonizadores consideravam as línguas indígenas inferiores ou deficitárias[9], Kopenawa inova, ao apresentar uma visão ameríndia sobre a língua do outro. Vejamos.

## Língua dos fantasmas

Segundo a narrativa de Kopenawa, Remori, ancestral de um zangão alaranjado, deu aos brancos sua língua emaranhada, que sai de uma garganta diferente da dos yanomami:

> A fala deles parece mesmo o zumbido dos zangões, não é? Colocou neles uma garganta diferente da nossa. *Remori* vivia ao lado de *Omama*, nos vastos bancos de areia da jusante dos grandes rios. Foi *Omama* que, querendo dar nova vida à espuma da gente de *Hayowari*, pediu a ele para insuflar uma nova língua nos forasteiros que tinha

[8] "Les anciens ne pensaient pas du tout a ces choses de Blancs. Aujourd´hui, nos yeux et nos oreilles se fixent trop souvent loin de la forêt, ailleurs que sur nos proches. Les paroles sur les Blancs font obstacle aux nôtres et les embrouillent de fumé. […]. Mais nous savons aussi que les paroles des Blancs ne pourraient vraiment disparaître de notre esprit que s´ils cessaient de se rapprocher de nous en détruisant la forêt. Tout serait alors silencieux comme autrefois et nous y serions de nouveau seuls. Notre esprit s´apaiserait et reviendrait aussi tranquille que celui de nos ancêtres au premier temps. Mais, sans doute, cela n´arrivera plus!" (Kopenawa; Albert, 2010, p. 280).

[9] Cf. Mariani (2019).

> acabado de criar. Por isso nossos anciãos não entendiam nada do que lhes diziam os primeiros brancos que encontraram. Sua fala desarticulada era para eles realmente horrível de ouvir! Quando lhes dirigiam a palavra, tentavam prestar atenção, pensando, com perplexidade: "O que será que eles querem dizer? É só esta a fala que conseguem proferir? Que modo medonho de se expressar! Será essa a língua dos fantasmas? Não; deve ser outro linguajar, aquele que *Remori* deu aos forasteiros!" (Kopenawa; Albert, 2019, local. 3904).[10]

É interessante lembrar que essas atribuições de sentido negativo à língua do outro são comparáveis às atribuições feitas pelos ocidentais em relação às línguas com que se depararam nos territórios colonizados. E, como já demonstrado (Jobim, 2020), a desqualificação da língua do outro pelo colonizador ocidental é um fenômeno que ocorre há muitos séculos. A novidade, então, é a desqualificação de uma língua ocidental por um ameríndio. Segundo Kopenawa, os yanomamis inicialmente não entendiam a língua do outro, mas tentaram imitá-la, sem sucesso.

[10] "Leur parler ne ressembe-t-il pas au vrombissement de ces bourdons? Il a placé en eux une gorge différente de la nôtre. Remori vivait aux côtés d´Omama, en aval des rivières, là où elles deviennent très larges, bordées de vastes étendues de sable. C´est Omama qui, voulant redonner vie a l´écume des gens de Hayowari, l´a exhorté a insuffler une autre langue aux étrangers qu´il venait de créer. C´est pourquoi nos anciens ne comprennaient rien à ce que leur disaient les premiers Blancs qu´ils ont rencontrés. Leur parler inarticulé était pour eux vraiment effrayant à entendre ! Lorsque ceci leur adressaient la parole, ils se contentaient de tendre l´oreille en pensant avec perplexité : « Que peuvent-t-ils bien vouloir dire ? Est-ce vraimente tout ce qu´ils sont capables de prononcer ? Qu´elle effrayante manière de parler! Cette langue n´est-elle pas celle des spectres ? Non, ce doit être un autre parler, celui que Remori a donné aux étrangers ! »" (Kopenawa; Albert, 2010, p. 289-290).

> Por mais que tentassem imitar os brancos, nunca chegavam a nada que fosse compreensível. Só conseguiam pronunciar palavras feias e tortas. Nossas palavras de habitantes da Floresta são bem diferentes! São aquelas que nos ensinou *Omama*, e os brancos tampouco nos podem entender (Kopenawa; Albert, 2019, local. 3905).[11]

É interessante assinalar que a narrativa de Kopenawa, explicando as diferenças entre as línguas, caminha na direção oposta à da Torre de Babel. Como se sabe, a narrativa da Torre de Babel (Gênesis 11:1-9) elabora uma explicação para o fato de os seres humanos falarem línguas diferentes: os homens, logo após o Dilúvio, teriam falado uma língua única e migrado para o leste, até chegarem a um local onde decidiram construir uma cidade e uma torre alta que alcançasse o céu. Deus, então, teria confundido sua fala para que não pudessem mais se entender entre si. Na versão yanomami, as entidades Omama e Remori decidiram que as diferentes pessoas criadas por elas não deveriam falar a mesma língua:

[11] "Ils avaient beau essayer de les imiter, cela ne donnait jamais rien de compréhensible! Ils ne parvenaient qu´a proférer des paroles aussi laides que tordues! Nos paroles d´habitants de la forêt sont bien différentes! Ce sont celles qu´Omama nous a enseignées et les Blancs ne peuvent pas nous comprendre non plus" (Kopenawa; Albert, 2010, p. 290).

> Acharam que o uso de uma só língua provocaria conflitos constantes entre eles, pois as más palavras de uns poderiam ser ouvidas sem dificuldade por todos os demais. Por isso deram outros modos de falar aos estrangeiros, e depois os separaram em terras diferentes. Então, ao fazerem surgir neles todas essas línguas, disseram-lhes: "Vocês não entenderão as palavras dos outros. Compreenderão apenas as suas e, assim, só irão brigar entre si. O mesmo acontecerá com eles" (Kopenawa; Albert, 2019, local. 3909).[12]

Na comparação entre a versão da Torre de Babel e a de Remori/Omama, talvez possamos dizer que a versão bíblica tem um certo caráter de punição (Deus vai tornar impossível uma intercompreensão, que se basearia no uso de uma língua única), enquanto a ameríndia tem um caráter de proteção ou de contenção de possíveis conflitos, que surgiriam se todos falassem a mesma língua e pudessem entender as agressões verbais mútuas. E a não compreensão da língua dos "brancos" teria um outro efeito: os xamãs do passado não podiam entender o que diziam os espíritos que a falavam, e assim não podiam transmitir à sua tribo o sentido do que ouviam em seus transes xamânicos. Como Kopenawa aprendeu a língua dos "brancos", ele pode fazer isso.

Antes de passar a examinar o livro de Menchú-Burgos, é importante assinalar que, além das questões comuns entre o projeto do livro de Kopenawa-Albert e o do livro de Men-

[12] "Ils ont pensé que l´usage d´une seule langue provoquerait des conflits incessants entre eux, car les mauvaises paroles des uns pourraient être entendues sans obstacle par tous les autres. C´est pourquoi ils ont attribué d´autres modes de parler aux étrangers puis les ont séparées sur des terres différentes. Alors, tout en faisant éclore toutes ces langues en eux, ils leur dirent : « Vous n´entendrez pas les paroles des autres. Vous ne comprendrez que les vôtres et, de cette manière, vous ne vous querellerez qu´entre vous. Il en sera le même pour eux. »" (Kopenawa; Albert, 2010, p. 290).

chú-Burgos que já apontamos no início do texto, poderíamos dizer que, se o segundo livro também é dirigido a um público não indígena e descreve elementos da cultura ameríndia, ele é menos arraigado numa suposta originariedade do que o de Kopenawa-Albert. Enquanto ele foi estruturado a partir de transcrições de gravações feitas em língua yanomami, ao longo de muitos anos, por um mediador "branco" com longa convivência com o "autor" indígena e seu povo, e depois traduzido para o francês, o segundo não. Vejamos a seguir.

## Me llamo Rigoberta Menchú i así me nació la conciencia

Elizabeth Burgos declarou que seu encontro com a "autora" indígena ocorreu apenas em princípios de janeiro de 1982, quando Menchú se hospedou na casa dela, em Paris, para fazer a gravação do material que gerou o livro. Como vimos antes, a proximidade de Albert com Kopenawa foi derivada de uma parceria de muitos anos, permitindo um conhecimento mais extensivo e intensivo do contexto yanomami, mas Burgos (1993, p. 13) se baseou apenas no curto período no qual conviveu com Menchú: "Acredito, porém, que o que tornou essa relação tão privilegiada foi o fato de ter vivido oito dias sob o mesmo teto; isso muito contribuiu para nos aproximar".[13]

[13] "Considero, sin embargo, que lo que hizo tan privilegiada esta relación fue el hecho de haber vivido bajo el mismo techo durante ocho días; esto contribuyó enormemente a aproximarnos" (Burgos, 1993, p. 13).

Enquanto Albert se autoqualifica como um antropólogo engajado nas questões yanomamis, Burgos (1993, p. 16) se qualifica como etnóloga e procura justificar seu desconhecimento sobre o contexto histórico-cultural de Menchú como uma suposta vantagem para a elaboração do livro:

> Mas, antes de tudo, devo alertar o leitor: embora tenha formação como etnóloga, nunca estudei a cultura maia-quiché e nunca trabalhei em campo na Guatemala. Essa falta de conhecimento da cultura de Rigoberta, que a princípio me parecia uma deficiência, logo se revelou muito positivo. Eu tive que adotar a posição do aluno. Rigoberta compreendeu imediatamente; é por isso que o relato das cerimônias e rituais é tão detalhado. Da mesma forma, se tivéssemos nos encontrado em sua casa, em El Quiché, a descrição da paisagem não teria sido tão realista.[14]

Burgos (1993, p. 15) tem uma certa atitude em relação a Paris, que lembra muito a de Pascale Casanova, na *República Mundial das Letras*, ou seja, ela ainda trabalha com a ideia de centralidade da capital francesa:

> [...] os movimentos indigenistas também precisam dar a conhecer a sua luta em Paris. Paris serve-lhes como uma caixa de ressonância. Tudo o que é feito em Paris tem impacto global, inclusive na América Latina.[15]

[14] "Pero ante todo debo hacer una advertencia al lector: si bien poseo una formación de etnóloga, jamás he estudiado la cultura maya-quiché, y no he trabajado nunca sobre el terreno en Guatemala. Esta falta de conocimiento de la cultura de Rigoberta, que al principio me parecía una desventaja, se reveló pronto como muy positiva. He tenido que adoptar la postura del alumno. Rigoberta lo comprendió en seguida; por ello el relato de las ceremonias y de los rituales es tan detallado. Del mismo modo, si nos hubiéramos encontrado en su casa, en El Quiché, la descripción del paisaje no hubiese sido tan realista" (Burgos, 1993, p. 16).

[15] "[…] los movimientos indigenistas necesitan también dar a conocer su lucha em París. París les sirve da caja de resonancia. Todo lo que se hace em París alcanza una repercusión mundial, incluida América Latina" (Burgos, 1993, p. 15).

O livro, em suas edições francesa e espanhola, apresenta Burgos como "autora" na capa. Na tradução inglesa, na capa aparece "*Edited and introduced by Elizabeth Burgos-Debray*". Em seu prólogo à primeira edição, Burgos explicita claramente o seu papel de organizadora do material fornecido por Menchú, a começar pela passagem do oral para o escrito, atribuindo a si um papel ao mesmo tempo de duplo da indígena e de instrumento para transposição da oralidade para a escrita[16].

Se Bruce Albert teve de transcrever as fitas em yanomami, antes de traduzi-las para o francês, Burgos gravou os relatos de Menchú já em espanhol, o que facilitou sua tarefa, eliminando a etapa de tradução, mas também trouxe outros problemas, como a proficiência (ou não) de Rigoberta Menchú nesse idioma. No prólogo à segunda edição espanhola, publicada depois que Menchú ganhou o Prêmio Nobel da Paz, Burgos (1993, p. 5) diz que o livro "ganha novamente vida na língua em que foi escrito e pensado"[17]. No prólogo original, de 1982, Burgos (1993, p. 9) diz que Menchú "expressou-se em espanhol, língua que domina há apenas três anos"[18], gerando dúvidas no público leitor sobre a real capacidade de expressão plena da indígena nessa língua da qual a etnóloga é falante nativa. Deixando de lado os problemas que poderiam ser

[16] "Situarme em el lugar que me correspondía: primero escuchando y dejando hablar a Rigoberta, y luego convirtiéndome en una especie de doble suyo, en el instrumento que operaria el paso de lo oral a lo escrito." (Situar-me no lugar que me correspondia: primeiro ouvindo e deixando Rigoberta falar, e depois tornando-me uma espécie de seu duplo, o instrumento que operaria a transição do oral para o escrito.) (Burgos, 1993, p. 18).

[17] "[…] recobra vida en la lengua en la que fue escrito y pensado" (Burgos, 1993, p. 5).

[18] "[…] se expresó en español, lengua que domina desde hace sólo tres años" (Burgos, 1993, p. 9).

apontados em relação à língua, Burgos (1993, p. 9-10) produz um discurso afirmativo:

> A palavra é sua única arma [de Menchú]: é por isso que ela decide aprender espanhol, saindo assim do confinamento linguístico em que os índios se colocaram voluntariamente para preservar sua cultura.[19]
>
> Rigoberta aprendeu a língua do opressor para usá-la contra ele. Para ela, apreender a língua espanhola tem o sentido de um ato, na medida em que um ato deve mudar o curso da história, pois é fruto de uma decisão: o espanhol, a língua que outrora lhe impunham pela força, tornou-se para ela um instrumento de luta: ela decide falar para dar conta da opressão que seu povo sofre há quase cinco séculos, para que o sacrifício de sua comunidade e de sua família não tenha sido em vão.[20]

Kopenawa considerou seu depoimento como algo não apenas pessoal, mas coletivo, e Menchú também seguiu na mesma linha, declarando que, embora lhe custasse muito recordar-se de toda a sua vida, que incluiu tempos prazerosos, mas também dolorosos, resolveu fazê-lo, porque não era uma história apenas individual: "[...] o importante é que não sou a única [...]. Minha situação pessoal engloba toda a realidade de um povo" (Burgos, 1993, p. 21).[21] De fato, a situação de

[19] "La palabra es su [de Menchú] única arma: por eso se decide a aprender español, saliendo así del enclaustramiento lingüístico en el que los indios se han parapetado voluntariamente para preservar su cultura" (Burgos, 1993, p. 9-10).

[20] "Rigoberta aprendió la lengua del opresor para utilizarla contra él. Para ella, apoderarse del idioma español tiene el sentido de un acto, en la medida en que un acto debe cambiar el curso de la historia, al ser fruto de una decisión: el español, la lengua que antaño le imponían por la fuerza, se ha convertido para ella en un instrumento de lucha: Se decide a hablar para dar cuenta de la opresión que padece su pueblo desde hace casi cinco siglos, para que el sacrificio de su comunidad y de su familia no haya sido en vano" (Burgos, 1993, p. 9-10).

[21] "[...] lo importante es que no soy la única [...]. Mi situación personal engloba toda la realidad de un pueblo" (Burgos, 1993, p. 21).

Menchú é bem diferente daquela de Kopenawa, pois, na pátria dela, grande parte da população é indígena, estando mais espalhada pelo território guatemalteco do que os yanomami do Brasil, segregados em uma reserva sempre ameaçada por invasores.

Também em relação à língua, Menchú é ambígua, ao mesmo tempo acusando os "brancos" de terem instalado uma divisão onde antes havia uma unidade e dizendo que havia já uma divisão linguística entre os indígenas guatemaltecos:

> Antes, não estávamos divididos em comunidades nem em línguas. Todos nós nos entendíamos. E quem é o culpado? São os brancos, os que vieram para cá.[22]
> O que acontece é que na Guatemala a língua Quiché é muito dominante. As principais línguas são quiché, cakchiquel e mam. Das três mães sai toda a série de línguas que existem. No entanto, não é que a mesma língua seja sempre falada em um grupo étnico. Por exemplo, os ixils são quiché, mas não falam Quiché e seus costumes são diferentes dos quiché. Então, é uma conjunção de grupos étnicos ou de línguas e de costumes e de culturas etc. Ou seja, por existirem três línguas maternas não significa que todos nos entendamos. Não nos entendemos (Burgos, 1993, p. 169).[23]

[22] "Antes no estábamos divididos em comunidades ni em lenguas. Nos entendíamos todos. ¿Y quién es el culpable? Los blancos son, los que vinieron aquí" (Burgos, 1993, p. 169).

[23] "Lo que pasa es que en Guatemala la lengua quiché domina mucho. Las principales lenguas son la quiché, la cakchiquel y la mam. De las tres madres desprenden todas las series de lenguas que existen. Sin embargo, no es que siempre en una etnia se hable la misma lengua. Por ejemplo, los ixiles, son quichés pero no hablan lo quiché y sus costumbres son diferentes a las del quiché. Entonces, es una conjunción de etnias u de lenguas y de costumbres y de culturas, etcétera. O sea, que existen tres lenguas madres no quiere decir que todos nos entendamos. No nos entendemos" (Burgos, 1993, p. 169).

Finalmente, é importante lembrar que Menchú, mesmo em sua revolta contra o sistema opressor "branco", apresenta uma inserção nesse sistema *contra o qual*, mas *no qual* se insurge. Ela declara viver em um mundo sanguinário, dentro do qual pode morrer a qualquer momento, mas que vai continuar a participar da organização da gente para a luta:

> Porque temos que nos defender contra um inimigo, mas, ao mesmo tempo, defender nossa fé como cristãos, no processo revolucionário e, ao mesmo tempo, estamos pensando que, após o triunfo, nos caberão grandes tarefas como cristãos na mudança (Burgos, 1993, p. 270).[24]

O cristianismo e o marxismo, incluídos no *testimonio* de Menchú, não fazem parte da cultura originária dos ameríndios e, certamente, poderiam ser apontados como elementos de uma transculturação operada localmente. Talvez a *conjunção de grupos étnicos ou de línguas e de costumes e de culturas*, de que nos fala Menchú, possa ser pensada em escala mais ampliada, de modo que possamos compreender melhor o que está em jogo na circulação literária e cultural, em um planeta no qual os destinos das diversas populações humanas estão cada vez mais interligados.

[24] "Porque tenemos que defendernos en contra de un enemigo, pero al mismo tiempo, defender nuestra fe como cristianos, en el proceso revolucionario y, al mismo tiempo estamos pensando que después del triunfo nos tocarán grandes tareas como cristianos en el cambio" (Burgos, 1993, p. 270).

## Referências


ARIAS, A. (ed.). *The Rigoberta Menchú Controversy*. Minneapolis: The University of Minnesota Press, 2001.

BURGOS, E. (ed.). *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia.* Barcelona: Seix Barral, 1993.

BURGOS, E. (ed.). *Moi, Rigoberta Menchú, une vie et une voix, la revolution en Guatemala*. Paris : Gallimard, 1983.

BURGOS, E. (ed.). *I…Rigoberta Menchú. An Indian Woman in Guatemala*. Edited and introduced by Elizabeth Burgos-Debray. London: Verso, 1984.

CASTRO, E. V. *Metafísicas canibais.* São Paulo: Cosac Naify, 2015.

JOBIM, J. L. *Literatura Comparada e Literatura Brasileira*: circulações e representações. Rio de Janeiro; Boa Vista: Makunaima; Editora da UFRR, 2020.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Cia. Das Letras, 2019.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. *The falling sky*: words of an Yanomani Shaman. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2013. Translated by Nicholas Elliott and Alison Dundy.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. *La chute du ciel*. Paroles d´un chaman yanomani. Paris : Terre Humaine, 2010.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. *A queda do céu*: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Cia. Das Letras, 2019. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. Edição Kindle.

MARIANI, Bethania. *A colonização linguística e outros escritos*. New York: Peter Lang, 2019.

PRATT, M. L. Rigoberta Menchú and the Cultural Wars. *In*: ARIAS, A. (ed.). *The Rigoberta Menchú Controversy.* Minneapolis: The University of Minnesota Press, 2001.

THE RIGOBERTA MENCHÚ TUM FOUNDATION. Rigoberta Menchú Tum; The Truth That Challenges the Future. *In*: ARIAS, A. (ed.). *The Rigoberta Menchú Controversy*. Minneapolis: The University of Minnesota Press, 2001. (Official document from The Rigoberta Menchú Tum Foundation, originally distributed to all media on Thursday, January 21, 1999, at the foundation´s headquarters in Guatemala City).

# Ler para escrever[1]

Maria Esther Maciel

*Nem tudo é ficção, mas tudo pode ser lido como ficção (Piglia, 2006, p. 28).*

*Amanhã, o que for será outra coisa*, li numa folha de papel almaço que encontrei sobre a escrivaninha de minha amiga e mestra Zenóbia. Virei-me imediatamente para ela, que estava em pé, quase ao meu lado, e perguntei-lhe de quem era aquilo. Ela não se lembrou. "Anoto coisas que leio e, às vezes, esqueço-me de incluir a referência", disse, com um sorriso meio tímido, meio culpado. Logo abaixo, na mesma folha, outra citação, esta entre aspas, desviou-me a atenção. Eram dois versos: "*A velhice (este é o nome que os outros lhe dão) / pode ser o tempo de nossa felicidade*". Havia um "B." após o ponto final. Foi quando, mais uma vez, perguntei sobre a autoria. "Borges", ela me disse.

[1] Texto publicado na coluna "Vária" da *Revista Pessoa* (*online*), em 08 de novembro de 2016. Acesso apenas para assinantes: https://www.revistapessoa.com/artigo/2163/ler-para-escrever.

Em seguida, contou-me que tinha se deparado com esses versos ao acaso, quando procurava o poema "Um leitor", do livro *Elogio da sombra*. Explicou-me que ia escrever um texto sobre "escritores leitores" e, por isso, resolvera fazer uma pesquisa sobre o ato criativo da leitura, com o intuito de se preparar para a escrita. Ao ver, no poema seguinte ao que buscava, esses versos sobre a velhice, não se conteve em anotá-los para um possível conto ou poema. Afinal, ela já tem quase 90 anos e se sente muito mais feliz hoje do que nunca. Pretende, um dia, escrever algo sobre essa felicidade conquistada à custa de erros e desvios. Pelo menos, foi isso que ela me disse naquela tarde de domingo.

Perguntei, a propósito desse tema dos escritores leitores, se ela conhecia o livro de Ricardo Piglia intitulado *O último leitor* (2006). Ela disse que o tinha, sim, mas que ainda não tivera tempo de lê-lo. Agradeceu-me a lembrança e perguntou-me o que eu havia achado do livro.

"Ensinou-me que a leitura é também uma experiência de vida", respondi.

De fato, poucos livros sobre esse assunto haviam me tocado tanto como esse. Piglia faz, a partir da leitura de obras de Proust, Flaubert, Macedônio Fernández, Franz Kafka, Borges e James Joyce, entre outros escritores, um inventário das figurações da arte de ler em várias obras de ficção. Apresenta-nos alguns personagens leitores, como Hamlet e Molly Bloom. Fala do desamparo do escritor e do que há de desejo na leitura. Reitera, por outras vias, aquilo que Roland Barthes (1988, p. 49) já havia escrito num de seus ensaios de *O*

*rumor da língua*: "na leitura, todas as emoções do corpo estão presentes, misturadas, enroladas". Não deixa de mencionar também que ler um livro é deixar-se assaltar por diversos pensamentos que não tinham a menor relação com a história que se lê. E, nesse sentido, Piglia poderia ser associado, por vias oblíquas, a Michel Schneider (1990, p. 442), que, em *Ladrões de palavras*, declarou: "ler é perder inevitavelmente o fio da leitura, escorregar do livro em direção a si mesmo, para aquilo que não se pode dizer e que o livro lá estava para calar".

Zenóbia gosta de Schneider. Quando mencionei o *Ladrões de palavras*, ela me disse que era o melhor livro sobre o plágio que já havia lido. "É também um admirável estudo sobre o luto", pontuou. "E também sobre os livros desencaminhados pelo amor dos mestres", ousei acrescentar.

Vem-me, agora, esta pergunta: quantas vezes um escritor se desvia de um caminho traçado para seu livro quando lê uma frase ou página de algum livro que gostaria de ter escrito? Para Schneider (1990, p. 448), todo escritor precisa de um tempo para assimilar o que não é seu como se fosse seu, já que "a leitura constitui, ao longo de seu desenrolar, um arquivo de semelhanças involuntárias, de liames renegados, de desejos cruzados". Ao transformar a leitura em escrita, resta a quem escreve apegar-se à particularidade de seu próprio estilo, de modo a não repetir o que outro disse. Afinal, "o estilo, como o luto, não se transmite" (Schneider, 1990, p. 439). É o estilo que salva o escritor da repetição do já dito, assim como o luto é o que salva uma pessoa da dor que parece não ter fim. Ao imprimir no já dito uma nova dicção, a sua, o escri-

tor cria uma gramática particular no ato de apropriar-se do outro. Afirma com isso uma voz, desvencilha-se da chamada angústia da influência. Por vias afins, só assimilamos de fato a perda de alguém ao reconhecermos essa perda como irreversível e conseguirmos realizar o distanciamento necessário para que possamos seguir em frente.

Mas o que fica do outro em nós, senão aquilo que dele esquecemos? Borges (2009, p. 400) já tratou disso no poema "Posse do ontem", em que se lê: "Só o que/ morreu é nosso, só é nosso o que perdemos". Ao nos darmos conta de que esquecemos o perdido, reconhecemos que ele agora nos pertence.

Já no que tange ao trabalho de criação, o que ficaria da leitura naquilo que se escreve depois?

Lembro que Zenóbia, sem tergiversar, afirmou que tudo o que da leitura resta no texto que é escrito já estava no escritor.

Vem-me, agora, uma expressão em latim usada por Schneider em seu livro: *libido scribendi*. Uma expressão, aliás, que Zenóbia já havia utilizado num de seus ensaios, ao tratar de um poeta, seu conterrâneo, que teria essa libido de maneira acentuada, exatamente porque lia demais. O excesso de leitura alimentava seu excesso de criação.

Diante de tais divagações, Zenóbia me interrompeu: "Pois é, sempre que preciso escrever algo, leio". E contou-me que, além do texto sobre escritores leitores, estava para escrever uma "novela canina", em homenagem à sua cadela Lalinha, que tinha morrido havia pouco tempo.

"Passei os últimos dias às voltas com a leitura de narrativas e ensaios sobre cães", disse-me com discreta tristeza, "e só assim conseguirei escrever a história dela", acrescentou, levantando-se de repente em direção à estante do lado esquerdo da sala, onde havia uma estante vermelha.

Zenóbia sempre foi muito ligada aos bichos, em especial aos cachorros, e, por isso, tem tantos livros sobre o assunto. Pelo que me contou, seu intento é escrever uma novela em terceira pessoa, mas sob o ponto de vista canino. Para tanto, buscará se valer dos mesmos recursos usados por Virginia Woolf no romance *Flush – uma biografia* (2016), precisamente, o livro que Zenóbia foi pegar na estante.

Como eu já havia lido esse romance, nossa conversa sobre o assunto se estendeu. Ela me relatou, inclusive, que a ideia de transformar o cão dos poetas ingleses Elisabeth Barrett e Robert Browning em protagonista surgira quando Virginia leu as cartas de amor trocadas pelo casal, nas quais o Cocker Spaniel aparece mencionado com frequência. "A figura do cão a fez rir tanto que ela não pôde resistir em dar-lhe uma vida", falou Zenóbia, repetindo o que a escritora havia escrito numa das cartas. E acrescentou: "Dessa forma, ela inventou o gênero 'biografia canina'".

A propósito desse recurso, chamado de discurso indireto livre, Zenóbia mencionou também o romance *Timbuktu*, de Paul Auster (1999), observando que o autor certamente leu o livro de Virginia Woolf para escrever o seu. O recurso narrativo é o mesmo: o ponto de vista é do cão, mas a voz que narra é humana e está em terceira pessoa. As sensações do animal

são "traduzidas" ao texto pelo narrador, cuja voz dá contorno à história e interpreta os fluxos internos do canino.

Zenóbia, naquele momento, ainda estava em dúvida quanto aos artifícios narrativos que utilizaria na sua novela. A princípio, pensou em escrever em primeira pessoa, de forma a compor uma autobiografia canina. Mas, depois de ler o livro infantil de Clarice Lispector (1999) que tem um cão como narrador, desistiu da autobiografia, por achar muito difícil encontrar um recurso tão criativo quanto o que Clarice usou para conferir a voz narrativa ao cachorro. Esse livro, publicado em 1979, tem como narrador o cão Ulisses, que acompanhou a escritora por muitos anos. Logo nas primeiras linhas da narrativa, ele explica que "late" a história em primeira pessoa, e Clarice "traduz" os latidos em palavras. Ou seja, a escritora torna possível a "fala" canina, sem que ela seja totalmente humanizada.

Zenóbia tem razão. Escrever uma autobiografia canina não deixa de ser um embuste antropomórfico. E usar o mesmo artifício criado por Clarice não seria o melhor caminho, seria quase um plágio. Daí ela ter mudado de ideia e optado pelo recurso do discurso indireto livre, que está livre de direitos autorais, embora tenha sido usado de forma magistral por vários escritores, como a própria Virginia Woolf.

O nome Ulisses, evocado por Zenóbia para falar de Clarice, levou-a a outro livro que tinha acabado de ler: *A dificuldade de ser cão*, de Roger Grenier. Foi escrito em homenagem a um cachorro, já morto, que também se chamava Ulisses. Numa mistura de crônica, ensaio e relato, o autor – conforme

ela me contou – discorre sobre o que faz os cães se tornarem trágicas e sublimes criaturas nas vidas de filósofos, escritores, personagens, personalidades da vida pública e pessoas de seu universo particular. Em cada relato, Grenier (2002, p. 107) traz uma história sobre as trocas afetivas entre os humanos e os caninos, chegando a mencionar os sonhos recentes que teve com seu finado Ulisses, assegurando que sempre podemos reencontrar nossos cães à noite, durante anos, mesmo que reinventados ou distorcidos pelas "cruéis fantasias da imaginação".

Perguntei a Zenóbia sobre os seus sonhos com Lalinha depois da perda. Ela respondeu que tinham sido muitos e que, certamente, ocupariam um dos capítulos da novela. "Depois que li um magnífico livro que minha amiga Maria Clara me emprestou, montei a estrutura do que pretendo escrever", ela falou, levantando-se para pegar o livro que estava sobre sua escrivaninha. O título era *Dog love.* A autora, Marjorie Garber (1997). Em poucas palavras, Zenóbia fez uma resenha da obra e citou uma das frases que tinha conseguido reter na memória: "*Dog love and dog loss are part of the same story*". Comentou-a, em seguida, dizendo que a perda de nosso cão pode trazer de volta outras perdas, sem deixar de ser ela mesma uma experiência dolorosa.

O assunto canino rendeu. Falamos de vários outros autores que escreveram sobre cachorros, como Frank Kafka, Emily Dickinson, Milan Kundera, Graciliano Ramos, Rainer Maria Rilke e Charles Baudelaire. De fato, ela já estava preparada para escrever sobre sua Lalinha. Só faltava encontrar,

em meio a tantas vozes, a sua. E moldá-la pelo seu próprio estilo, que nunca poderia ser o de outro escritor.

É interessante que o próprio nome Lalinha tenha vindo da leitura de um livro. Zenóbia relatou-me a história desse nome. Quando adotou a cachorrinha, mistura de Cocker Spaniel com vira-lata, tinha pensado em chamá-la de Capitu, só para brincar ironicamente com a ideia da fidelidade canina, mas foi demovida dessa ideia por seu sobrinho, que lhe sugeriu outro nome literário: o de uma das personagens de *Buriti*, de Guimarães Rosa. Zenóbia revisitou esse livro e viu que Lalinha, o apelido de Leandra, amiga de Glorinha, era perfeito para aquela cachorra amarela e excessiva na alegria. Dessa forma, a leitura foi, mais uma vez, uma inspiração para a vida.

Zenóbia, que já havia esboçado essa parte sobre o nome da cachorra, "roubado" de uma novela de Rosa, resolveu voltar ao tema do artigo que precisava escrever para dali a três dias. Era um compromisso, e ela não podia perder o foco, desviar-se para uma novela que podia escrever nas horas vagas. Disse-me que sua preocupação era, sobretudo, com a noção de estilo que Michel Schneider tinha abordado.

De minha parte, nunca tinha me detido nesse tema. Portanto, não podia ajudá-la muito com isso. E nem precisava, pois, pelo que percebi, ela já tinha lido – depois do livro de Schneider – vários outros. Zenóbia certamente já estava com o texto dentro dela. Só precisava do momento propício para escrevê-lo, de preferência com a ajuda de uma taça de vinho tinto. De repente, ela me lançou uma pergunta que, a prin-

cípio, achei meio deslocada: "Como Fernando Pessoa lidou com a ideia de estilo, ao se desdobrar em tantos eus?". Eu não soube o que responder, mas me veio à memória a vaga lembrança daquela famosa carta escrita por ele a Adolfo Casaes Monteiro, em que descreve a gênese dos heterônimos. E pedi a Zenóbia o volume *Obras em prosa*, de Fernando Pessoa (1992), aquele de capa vermelha, da coleção Nova Aguilar, pois queria mostrar-lhe uma coisa.

Com o livro em mãos, localizei a carta. E, passando os olhos pelas linhas do texto, detive-me nos parágrafos que procurava: aqueles sobre o dia triunfal da vida do poeta português, o 8 de março de 1914, quando ele se acercou de uma cômoda alta e, em pé, escreveu os poemas de *O guardador de rebanhos*, de Caeiro – o mestre que ele havia acabado de criar para, depois, arranjar-lhe alguns discípulos, incluindo um também chamado Fernando Pessoa. Interessava-me falar exatamente da relação desses discípulos (Álvaro de Campos, Ricardo Reis e Fernando Pessoa) com o mestre. Como três poetas conseguem, com um mestre comum, ser tão diferentes um do outro, apesar de compartilharem alguns pontos de interseção?

"O estilo, é claro", interveio Zenóbia. Eles não mimetizaram o mestre, porque souberam fazer da leitura um novo texto. Ou melhor, eles mostraram que, com seus próprios poemas e livros, poderiam *desencaminhar* os ensinamentos de Caeiro. Escreveram para fazer calar neles as palavras do mestre. E se conseguiram isso, foi graças ao estilo, que singulariza a escrita e a liberta da repetição das palavras do outro. Não à

toa, depois que cada um firmou sua dicção própria, seu estilo, o mestre Caeiro morreu. E tudo o que veio para os outros três, depois dessa morte, foi decorrente da realização de um luto, o luto pela perda desse grande mestre.

Podíamos ter ido mais longe, trazendo Bernardo Soares (tido por Pessoa como um semi-heterônimo pelo fato de ter um estilo que se confunde com o do próprio Fernando Pessoa ortônimo) e, quem sabe, evocando, mais uma vez, Borges. Mas já era tarde e eu tinha que voltar para casa. Ademais, eu sabia que, naquela mesma noite, Zenóbia ia se sentar à escrivaninha e escrever (à mão, como sempre faz) o texto para a sua palestra de quarta-feira.

Confesso que estou curiosa para ler mais esse texto de minha mestra. De preferência, para esquecê-lo depois, dele retendo as coisas que, de certa forma, já estão aqui.

## Referências

AUSTER, P. *Timbuktu.* Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

BARTHES, R. Escrever a leitura / Da leitura. *In*: BARTHES, R. *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1988. p. 40-52.

BORGES, J. L. *Poesia.* Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GARBER, M. *Dog love.* New York: Touchstone, 1997.

GRENIER, R. *Da dificuldade de ser cão.* Trad. Lúcia Maria Goulart Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LISPECTOR, C. *Quase de verdade.* Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

PESSOA, F. *Obras em prosa.* Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1992.

PIGLIA, R. *O último leitor.* Trad. Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SCHNEIDER, M. *Ladrões de palavras.* Trad. Luiz Fernando P. N. Franco. Campinas: Editora Unicamp, 1990.

WOOLF, V. *Flush – uma biografia.* Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

# Poesia para crianças na escola: o direito ao poema

Maria da Glória Bordini

Proporcionar à criança a experiência do poético não é apenas um dever da escola que se quer transformadora. É antes um direito de meninas e meninos de poderem entregar-se ao enlevo e ao jogo das palavras que filtram e refazem o mundo à medida do humano. Alguém dirá: mas a literatura em geral fala do mundo e dos homens e propõe múltiplos modos de compreendê-los. Por que a poesia deveria ser destacada do campo literário, se hoje é cada vez menos lida, embora continue sendo exaltada como a mais alta das artes literárias?

Já no século XIX, quando o país se encaminhava para o atual regime capitalista burguês, em que predomina o valor de troca, dizia da situação dos poetas o romântico Castro Alves, em "Poesia e Mendicidade" (*apud* Lajolo; Zilberman, 1991, p. 161):

Bem sei, Senhora, que ao talento agora
Surgiu a aurora de uma luz amena
Hoje há salário pr'a qualquer trabalho,
Cinzel, ou malho, ferramenta ou pena!
.....
Porém não sei se por costume antigo,
Que inda é mendigo do cantor o gênio.
Mudem-se os panos do cenário a esmo
O vulto é o mesmo... num melhor proscênio...

O poema de Castro Alves denuncia uma tradição que desvaloriza a poesia, a qual, neste século XXI, em que a sociedade se move num capitalismo avançado e global, é exacerbada pela atribuição de inutilidade ao gênero. Não admira que tanto o público em geral como o ambiente escolar se afastem dele e o desconsiderem. Razões para o distanciamento atual entre poesia e leitores variam: falta de hábito de ler poemas, desconhecimento de autores, dificuldade de acesso ao texto em pontos de venda e nas bibliotecas, preço do livro, mas, acima de tudo, o desafio de entrar despreparado "no reino das palavras".

Afinal, é na poesia que a linguagem toma corpo, exibe seus dotes, desde a ênfase sobre a sonoridade dos fonemas, trabalhados pela forma não familiar do verso e da estrofe, até a criação de figuras, em que as palavras dão às coisas aspectos peculiares, muitas vezes inauditos. Além disso, cada poeta tem uma voz própria, um estilo de poetar, temas preferenciais, que agradam mais a uns do que a outros.

Veja-se o poema de Cecília Meireles, "Rômulo Rema" (1990, p. 27):

**Rômulo rema no rio.**

A romã dorme no ramo,
a romã rubra. (E o céu.)

O remo abre o rio.
O rio murmura.

A romã rubra dorme
cheia de rubis. (E o céu.)

Rômulo rema no rio.

Abre-se a romã.
Abre-se a manhã.

Rolam rubis rubros do céu.

No rio,
Rômulo rema.

O poema infantil de Cecília reúne todas as exigências de qualquer verdadeiro poema à leitura. Para ler poemas, o leitor precisa não só dispor-se a acompanhar tons e ritmos, maneiras estranhas de dizer, mas também a movimentar outras leituras, outros conhecimentos, além de sentimentos muito pessoais, que lhe permitem perceber o que há de especial no ato poético. Nesse caso, a aliteração dos "rr", a assonância oposta dos "oo" e "uu" aos "aa" e "ee", dividida pelos "ii", a imitar as remadas cortando o rio, remadas entrecortadas pelo esforço, desdobradas no tamanho dos versos, e a evocação do "murmúrio" do rio nos "mm", a imagem do sol como uma romã

que se abre e do vermelho dos raios associado ao brilho do rubi, além da sensação única de um amanhecer rompendo as águas e sentido como fruta madura pela personagem. Poemas, entretanto, não são inaugurações; têm uma história e dialogam com outros poemas e outros poetas, quando não com pensadores e gente comum. O nome "Rômulo" desse remador criança, ligado ao instrumento "remo", brinca com os irmãos fundadores de Roma (romã), mas supõe que o leitor conheça esse mito. Ler poesia, hoje, não se faz, pois, desarmadamente.

É pela necessidade de iniciação à linguagem poética que a escola tem um lugar inapreciável na formação do leitor de poesia. O professor é um mediador: quando tem alunos pequenos, ele os toma pela mão para guiá-los ao interior do poema e, à medida que crescem, para que percebam sempre com maior intensidade a paisagem poética e aquilo que a compõe. Sua tarefa é facilitada pela poesia escrita para crianças, porque esta leva em conta as diferenças etárias de maturação dos afetos e da cognição e acentua o lado lúdico dos textos. É conhecido o apelo brincalhão dos versos de Vinicius de Moraes (1978, p. 33), em um poema como "O Elefantinho", que encanta as criancinhas assim como os adultos pela sua ingenuidade planejada:

Onde vais, elefantinho
Correndo pelo caminho
Assim tão desconsolado?
Andas perdido, bichinho
Espetaste o pé no espinho
Que sentes, pobre coitado?

--Estou com um medo danado
Encontrei um passarinho!

O aspecto ingênuo, porém, oculta que o poeta se vale de uma forma bem popular, o verso de sete sílabas, ou redondilha maior, muito empregada nas quadrinhas, usa a rima para criar um ambiente de ligação entre ação e sensação (elefantinho, caminho, bichinho, espinho e passarinho se referem à personagem, sua trajetória e os obstáculos que se lhe deparam; desconsolado, coitado e danado aos sentimentos que a afligem) e recorre à forma do diálogo, que lhe permite criar um falante adulto que se dirige afetivamente a um bicho criança, o que é marcado pelos diminutivos. Vê-se que mesmo a poesia destinada a crianças pequenas, a qual parece tão simples, não é destituída de arte e é pelo jogo das formas poéticas que ela atinge seus leitores.

Quando os alunos se aproximam da adolescência, o passeio se depara com obstáculos: os poemas para pré-adolescentes exigem mais de um leitor que vai se tornando avesso ao puro jogo e, igualmente, resistente à introspecção; a temática nem sempre interessa, os atrativos de outras formas de entretenimento se avolumam e o professor já não pode apostar demais, normalmente é levado a tornar a leitura um ato técnico, o que desanima a criança maior.

A leitura da poesia exige plena liberdade de interpretação, mas não significa que aquilo que o jovem leitor lê esteja dissociado das características do texto. Ou seja, não se pode ler um poema metrificado como se o metro não existisse, ou não se pode discutir uma metáfora sem considerar os processos de semelhança que as palavras projetam. A função de mediar o caminho entre a criança – de várias faixas etárias – e o

poema ou o livro de poemas – com todas as suas exigências de linguagem e sentido – pode tornar-se espinhosa. Se o professor, ele mesmo, não passou por essa trajetória de iniciação, se não aprecia os textos poéticos (o que não é alguma espécie de pecado pedagógico, mas apenas resultado de igual privação de experiência poética), não lhe será possível planejar estratégias de ensino de poesia que não se reduzam às sugestões encontráveis em livros didáticos ou nas disciplinas de didática da literatura. Se cada classe tem suas especificidades, o que ele terá à disposição em suas aulas de pedagogia ou na literatura didática não será suficiente para que execute a contento a mediação requerida.

A falta de leitores para a poesia está diretamente relacionada com a atuação da escola na formação de leitores, tendo em vista que hoje a família, o lugar original do encontro com o poema, já não pode exercer sua função tradicional. Sabe-se que a poesia infantil nasce, de início, das cantigas de ninar, das brincadeiras verbais, das canções de roda, das parlendas, que as próprias crianças criam, e cresce por meio da apropriação do folclore, dos versos populares, das trovas e dos desafios, saindo do círculo dos parentes para os da vizinhança e da comunidade.

Entretanto, com a desestruturação dos núcleos familiares, o isolamento em relação aos vizinhos, o afastamento dos pais para trabalharem, a vida precoce em creches, jardins de infância e, finalmente, escolas, a criança perde gradativamente vínculos com esse repertório poético de origem anônima. O que lhe resta são as escolhas dos professores desses diversos estágios de escolarização, que tentam recuperar essas vivên-

cias extraviadas, mas sob o signo do ensino formal, impelidos a instruir – frequentemente deleitando, mas nem sempre – o que não é a vocação primordial do poético.

Uma parlenda folclórica, como a que os meninos cantam ao soar o meio-dia, reclamando comida (Melo, 1985, p. 63):

> Panela no fogo,
> Barriga vazia;
> Macaco torrado
> Que vem da Bahia;
> Panela de doce
> Pra dona Maria.

pode resultar, num rearranjo de sentido crítico, em um poema como "Barriga vazia" (Dinorah, 1986, p. 8):

> **Meio-dia.**
>
> Panela no fogo
> barriga vazia.
>
> Macaco torrado
> Que vem da Bahia.
>
> Quem foi que torrou?
> Foi a dona Maria.
>
> Cadê dona Maria?
>
> Nem panela, nem fogo,
> só barriga vazia.

Note-se que a poeta, também professora, apropria-se parodicamente dos versos populares, mas impelida por uma indignação ante a desigualdade social, modifica-os para retratar os males da fome. A parlenda, com que a meninada se diverte, interpelando os pais, é convertida num texto amargo, cujo fito é despertar o leitor criança para a pobreza destituída de tudo. Trata-se de poesia social para crianças, com uma tentativa de resolução do impasse entre divertir e denunciar (aparente no corte rítmico sofrido pelo texto em "Cadê dona Maria?", que inverte o tom de divertimento para constatação entristecida). A criança pode não captar a inversão entre as duas partes do poema – e certamente não nota a inverossimilhança de "torrar o macaco" e não ter panela, nem fogo e, portanto, não o comer –, mas nota o descenso da melodia no final, que a afeta mais do que a imagem de dona Maria, que tinha alimento e, de repente, não tem alimento. Poemas dessa ordem, apesar de bem-intencionados, correm o risco de se tornarem contraditórios e perderem seu poder de crítica.

Para que a criança possa usufruir de seu direito à experiência poética, de seu direito de brincar com as palavras, reproduzindo o que os próprios poetas fazem, deixando-se levar por impulsos rítmicos que ordenam as palavras de certo modo e não de outro, construindo imagens a serem vividas com os recursos da fantasia, ingressando em mundos possíveis e fascinantes, a escola precisa assumir sua vocação – hoje desorientada? – para a formação esclarecida dos indivíduos. Esclarecimento aqui não significa predomínio da

racionalidade como instrumento de domínio, mas equilíbrio entre a capacidade sempre mais urgente de refletir e a capacidade de sentir, de deixar aflorar a intuição ao lado da razão e de inventar, de construir novas formas de instigar o pensamento e de transformar a realidade.

Das artes da palavra, a poesia é a que expõe mais o lado interior dos seres humanos, a sua humanidade mais radical, com suas pequenezas e grandiosidades. Ela abre ao leitor, mesmo pequeno, formas alternativas de sentir o mundo, as coisas e os outros, apelando para a estética dos sentidos e para a construção de significados não vulgares. Daí que a depreciar como parte do conhecimento, ou inferiorizá-la nos currículos escolares, é atentar contra o direito das crianças de saírem do lado corriqueiro da vida, dos ambientes hostis ao desenvolvimento da imaginação e da apatia em relação aos problemas sociais e políticos que a inabilidade discursiva gera. Se a finalidade da escola é a formação de cidadãos críticos e responsáveis, ela tem de considerar que o aprofundamento da experiência de linguagem proporcionada pela poesia é parte integrante de um ensino produtivo. Observe-se, nesse sentido, o poema “Os Reis Magros”, de Sérgio Capparelli (2009, p. 81):

Chegam os três reis magros,
Cansados, de longe vêm

A pé, por trilhas e trilhas,
A caminho de Belém,

Gamaliel traz um coco,
Uma cuíca, Ramaniel,

E Samaniel, recortado,
Um carrinho de papel.

Anjinhos, de cara suja,
Descidos há pouco do céu

Saúdam os três reis magros
Da Favela do Borel.

O poema já de saída coloca uma estranheza: Reis Magros? Será erro? Depois reproduz uma cena preferida das crianças, a visita dos Reis Magos ao Menino Jesus. Só que os presentes não são ouro, incenso e mirra. Eles trazem coisas muito humildes, como crianças desfavorecidas o fariam numa encenação escolar ou de centro comunitário. Os nomes também não são os mesmos, Gaspar, Baltazar e Melquior, e soam com terminações em "el", que evocam os anjos. Há ainda uma plateia celeste, mas, curiosamente, as hostes angélicas do Natal têm carinhas sujas. No verso final, desfaz-se o mistério: esses reis são favelados do Rio de Janeiro. Também há uma intenção de crítica social, desta vez melhor apresentada, porque mantém o clima de encantamento do leitor-criança com

a visita dos reis, mas contraria suas expectativas, mostrando que, no morro tão vilipendiado, acontece o mesmo Natal e que não há necessidade de presentear o Deus-Menino com riquezas. O enlevo não se quebra e a crítica ao preconceito se opera sem ter de ser explícita.

A poesia, como se viu, é simultaneamente conhecimento e prazer, o que a faz, por essa dupla função, um lugar de reflexão e de fruição. Por essas virtudes, deveria ocupar parte importante na vida escolar. Todavia, o que se diagnostica em pesquisas sobre leitura na escola são atitudes de descaso com o uso proficiente da língua, de diminuição de cargas horárias dedicadas à literatura, de pauperismo das bibliotecas, de inabilidade na seleção de textos literários em geral, de autoritarismo diante das interpretações divergentes dos alunos em relação às dos professores, de confusão entre ler e produzir textos criativos. Não admira que campanhas de leitura se sucedam, governo após governo, sem frutos. Adquirem-se toneladas de bons livros, distribuem-se às escolas, mas os mediadores de leitura não estão preparados para fazê-los atuar nesse ideal de formação que acaba por existir apenas nos papéis dos órgãos institucionais da educação (dos ministérios às universidades).

O panorama de geral desinteresse pela poesia – que encanta, hoje em dia, apenas crianças pequenas e alguns adultos desgarrados – só pode ser alterado por um movimento conjunto da população, das famílias, da indústria cultural e da mídia, das autoridades educacionais e das escolas. O potencial desestabilizador da poesia ameaça princípios estabe-

lecidos, o que a marginaliza entre as artes e as várias formas de entretenimento. Nem sempre ela "entretém". No mais das vezes, perturba ou altera os esquemas mentais, tornando-se de difícil aceitação. Daí seu desprestígio no meio escolar e social. Ler exige um mergulho do leitor numa outra mente, desencarnada, que se confunde com a sua ao pensar as palavras do outro. É um ato de desprendimento, mas sem a perda de si mesmo. O leitor sempre pode fechar o livro, desviar o olhar da página ou da frase, o que determina para o autor um esforço criativo imenso, a fim de mantê-lo junto de si, atento. Esse é o talento de um poeta como Mario Quintana (1976), em "Cantiguinha de Verão":

Anda a roda
Desanda a roda

E olha a lua a lua a lua!

Cada rua tem a sua roda
E cada roda tem a sua lua

No meio da rua
Desanda a roda: Oh,

Ficou a lua
Olhando em roda...

Triste de ser uma lua só!

É notável o andamento quase alucinatório do texto como canção de roda infantil, movida pelas repetições e pelas ri-

mas. A cena, porém, não pode ser mais lírica: expressa, na tangibilidade das imagens muito singelas que a constituem e no anticlímax final, a natureza do sentimento de solidão com uma força que deve antes ser intuída do que pensada.

Com crianças, o afundar-se no universo do texto é fácil nos primeiros anos, mas vai se tornando difícil à medida que a criança maior se vê solicitada por outras linguagens e miríades de objetos que lhe reclamam a atenção. Cabe ao mediador criar pontes, cada vez mais complexas, entre essa atenção distraída e o texto que a solicita sem distração. Uma das estratégias, para tanto, é a escolha dos poemas, a partir de temáticas que se aproximem dos interesses e das aflições do jovem leitor. Outra é não minimizar a capacidade infantil de perceber relações, de sentir provocações sensoriais, de responder a desafios de sentido. Uma terceira é discutir coletivamente um poema, cotejando impressões e interpretações, para mostrar sua plurivalência e suas associações com outras áreas da experiência vivida.

Com crianças pequenas, a concretude da realidade apresentada no texto poético é fundamental. Elas gostam de detalhes, de sensações, da musicalidade das palavras e dos jogos verbais como trava-línguas e parlendas. Crianças maiores continuam apreciando essas possibilidades, mas vão além: interessa a elas conhecer a realidade imediata e mais distante, entrando no terreno das relações humanas e até das disparidades sociais. O texto que consegue abordar essas temáticas de forma humorística ou enigmática pode afetá-las.

O que o mediador não pode esquecer é que o texto deve, antes de tudo, ser poético, conter a maior densidade de sentido no menor arranjo de palavras, iluminar o que está incompreendido e contestar o que está dado como seguro. Poesia, mesmo para crianças, é incerteza e provocação. Para a escola também. É o que Carlos Drummond de Andrade (2007, p. 43) sugere em seu "A Palavra Mágica":

> Certa palavra dorme na sombra
> de um livro raro.
> Como desencantá-la?
> É a senha da vida
> a senha do mundo.
> Vou procurá-la.
>
> Vou procurá-la a vida inteira
> no mundo todo.
> Se tarda o encontro, se não a encontro,
> não desanimo,
> procuro sempre.
>
> Procuro sempre, e minha procura
> ficará sendo
> minha palavra.

## Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A senha do mundo*. Rio de Janeiro: Record, 2007.

CAPPARELLI, Sérgio. *Poesia de bicicleta*. Porto Alegre: L&PM, 2009.

DINORAH, Maria. *Panela no fogo, barriga vazia*. Porto Alegre: L&PM, 1986.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita*: livro e literatura no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1991.

MEIRELES, Cecília. *Ou isso ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MELO, Veríssimo de. *Folclore infantil*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.

MOARES, Vinicius de. *A arca de Noé*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

QUINTANA, Mario. *Apontamentos de história sobrenatural*. Porto Alegre: Globo, 1976.

# Nascimento e desenvolvimento na França da oferta de formação em literatura infantil e juvenil[1]

Max Butlen

A produção literária para jovens aumentou significativamente na Europa a partir da segunda metade do século XIX, particularmente em razão do interesse que lhe foi dado por grandes capitães da indústria do livro, como Hachette e Hetzel. No entanto, o desenvolvimento dessa produção editorial só ocorreu em larga escala durante o século XX. Apesar do grande sucesso industrial e comercial, é preciso destacar que a ampliação da oferta de formação em literatura infantil e juvenil só ocorreu realmente muito recentemente, aliás no início do século XXI.

Três publicações testemunham isso na França:

[1] Tradução de Fabiane Verardi (Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo).

- Uma das primeiras publicações significativas sobre esse assunto resulta do simpósio "Formação em literatura infantil e juvenil hoje", organizado, em 2002, na Biblioteca Nacional da França. Na época, como destacou Nic Diamant, então diretora do "*La Joie par les livres*"[2] (Centro Nacional do livro para os jovens), os objetivos eram tomar nota dos desenvolvimentos, elaborar um inventário inicial da situação e, ao mesmo tempo, rever os pontos fortes disponíveis nesta área de formação em que a procura era exponencial, mas na qual "a oferta era muitas vezes pouco conhecida, extremamente dispersa e, sobretudo, compartimentada".
- Um segundo colóquio, intitulado "Investigação e Formação em Literatura Infantil e Juvenil: inventário e perspectivas", aconteceu dez anos mais tarde, em 2011. Essa segunda iniciativa ampliou o evento de 2002, num forte contexto de formação universitária. A equipe que eu coordenava no CY – Universidade Cergy Paris tinha o objetivo de criar um dos primeiros mestrados franceses em literatura infantil e juvenil: um mestrado em formação para as profissões do livro e da leitura para o público jovem. Nossa equipe sentiu na época que, para melhor situar nosso futuro mestrado, bem como para fomentar a criação de outros mestrados do mesmo tipo em outras universida-

[2] Esta associação se originou no Centro Nacional de Literatura para Crianças e Jovens, que passou a fazer parte do Departamento de Literatura e Arte, da Biblioteca Nacional da França (BNF), em 2008.

des, era essencial fazer um balanço da investigação e da formação existentes.

- Um terceiro evento, intitulado “Literatura infantil e juvenil em formação”, procurou dar continuidade aos dois anteriores. Esse terceiro colóquio foi organizado em Amiens, nos dias 17 e 18 de novembro de 2021, pela Universidade Jules Verne da Picardia[3].

Minha participação nesses três eventos leva-me a desenvolver uma problemática em torno de três questões:

- Que relações se podem observar entre o desenvolvimento da literatura infantil e juvenil e o desenvolvimento da formação nessa área?
- Em que medida, quando, como e por que a oferta de formação conseguiu ou não se desenvolver significativamente no mercado da formação?
- Quem foram os atores sociais e culturais que construíram essa oferta de formação?

## Literatura infantil e juvenil: uma produção em constante expansão... uma certidão de nascimento que, no entanto, é incerta

O estabelecimento de uma certidão de nascimento para a literatura infantil e juvenil é um empreendimento incerto, uma vez que as datas propostas pelos especialistas variam muito. Os resultados do seu trabalho parecem ser simultaneamente complementares e contraditórios. Alguns pesqui-

[3] Anais publicados em 2023.

sadores traçam essa origem ao antigo *Panchatantra*, provavelmente escrito por volta de 300 a.C., em Caxemira; outros investigadores fazem-no coincidir com o *Orbis sensualium pictus*, de Comenius[4] (1658). Muitas outras hipóteses foram formuladas. Assim, na França, o século XVII é considerado decisivo por alguns comentadores devido à publicação de grandes obras criadas com o objetivo de educar os jovens: *Os Contos de Perrault* (1697), *As Fábulas de La Fontaine* (1668-1694), *As Aventuras de Telêmaco*, de Fénelon (1699).

Outros pesquisadores pensaram que o surgimento da literatura infantil pode ser rastreado até ao século XVIII, quando John Newberry inventou a primeira "livraria"[5] na Grã-Bretanha, ou seja, a primeira editora para crianças, com base numa reflexão que considerou os jovens como um público específico.

No entanto, uma mudança de paradigma decisiva poderia igualmente ser facilmente identificada no século XIX, na Europa, quando algumas grandes editoras, incluindo Hachette, Hetzel e Mame, transformaram o campo e o mercado dos livros infantis na França, industrializando o *design*, a fabricação e a impressão, promovendo o seu acervo de autores de sucesso.

É, de qualquer modo, evidente que um número significativo de obras que iriam tornar-se grandes clássicos e *best-sellers* apareceu, de fato, na França e no estrangeiro ao longo

[4] *Orbis sensualium pictus hoc est omnium principalium in mundo rerum et in vita actionum, pictura et nomenclatura*, primeira edição latino-alemã, Nuremberg 1658 (*O mundo sensível ilustrado ou tabelas e exposição das principais coisas do mundo e atos da vida*).

[5] A que ele chamou "A Bíblia e o Sol".

do século XIX. Essas obras-primas mundiais foram lidas e relidas por sucessivas gerações de leitores que se apropriaram delas, apesar de várias delas não se destinarem inicialmente a crianças. Entre essas obras, mencionaremos:

**Os primeiros grandes clássicos na França e no mundo**

- Na Espanha, a primeira parte de *Dom Quixote*, de Cervantes, apareceu em 1605; a segunda, em 1615.
- Na França, o romance *Os Três Mosqueteiros*, de Alexandre Dumas, foi publicado em 1844; *Os Desastres de Sofia*, da Condessa de Ségur (1858); *Viagem ao Centro da Terra*, de Júlio Verne (1864); *Sem Família*, de Hector Malot (1878).
- Na Grã-Bretanha, as obras-primas do gênero são numerosas: *Robinson Crusoé*, de Daniel Defoe (1719); *Viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift (1721); *David Copperfield*, de Charles Dickens (1849); *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll (1864); *A Ilha do Tesouro*, de Robert-Louis Stevenson (1894); *O Livro da Selva*, de Rudyard Kipling (1894); *Peter Pan*, de James Barrie (1904).
- Nos Estados Unidos, *O Último dos Moicanos*, de Fenimore Cooper (publicado em 1826); *A Cabana do Pai Tomás*, de Harriet Beecher Stowe (1852); *Mulherzinhas*, de Louisa Alcott (1867-1869); *As Aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain (1876).

- Na Dinamarca, Hans Christian Andersen publicou *Eventyr Fortalte för Barn* (*Contos para Crianças*) e, depois, *Eventyr og Historier* (*Contos e Contos*) (1835-1842).
- Na Itália, *A Aventura de Pinóquio*, de Carlo Collodi (1881).
- Na Suíça, *Heidi*, de Johanna Spyri, apareceu em 1880.[6]

Inegavelmente, uma forma literária romanesca em plena sintonia com as aspirações de um público jovem foi inventada ao longo do século XIX. Notamos que alguns autores e editoras pretendiam ir ao encontro das novas expectativas do público jovem e, também, implicitamente, podemos destacar uma preocupação de informação e mesmo de formação de leitores adultos. Assim, Hetzel explicou que se deve rejeitar "o chá literário que normalmente é derramado em pequenas colheres na mente das crianças".

Para concluir este olhar inicial sobre o surgimento do nosso objeto de estudo, devemos salientar que foram considerados outros pontos de partida e referenciais. Assim, para alguns observadores, a verdadeira decolagem da literatura infantil (na França) está correlacionada com a das bibliotecas nos anos 1970. Isso se deveu em grande parte à criação de seções infantis em bibliotecas municipais.

[6] No Brasil, o primeiro livro infantil de Monteiro Lobato, *A menina do narizinho arrebitado*, foi lançado em 1920, no ano seguinte, tornou-se um texto para leitura escolar, sua tiragem (60.000 exemplares) foi colossal para a época.

## Algumas estatísticas de produção

Evidentemente que tudo isso pode ser discutido com números de apoio. Ainda que deste ponto de vista não seja fácil encontrar as primeiras estatísticas de produção na medida em que o livro infantil há muito se mantém à margem dos acervos patrimoniais, em particular os da Biblioteca Nacional da França (BnF). No entanto, temos números publicados para o período contemporâneo e que confirmam sua decolagem na França na segunda metade do século XX.

Então, enquanto 618 títulos foram publicados em 1958 na categoria de livros infantis e juvenis, 3.500 foram publicados em 1975, 4.549 em 1980, 8.350 em 2000. Registramos uma produção de mais de 12.000 títulos nos últimos anos e, em particular, 18.477 títulos em 2018[7]. No total, em 60 anos, o número de títulos anuais produzidos pela indústria editorial aumentou. Como se pode explicar esse crescimento exponencial? Em primeiro lugar, parece-nos ter sido favorecido por mudanças sociais e culturais que exigiram o estabelecimento de uma nova oferta de leitura. Veremos então como isso tem gerado, gradualmente, novas necessidades de formação.

[7] *Syndicat national de l'édition*. Disponível em: https://www.sne.fr/document/synthese-des-chiffres-de-ledition-jeunesse-2018-2019/. Acesso em: 15 mar. 2022.

## Mudanças sociais e culturais favoráveis ao desenvolvimento do campo da literatura infantil e juvenil

Entre as mudanças, **a consideração da criança como pessoa** parece-nos ser decisiva. De fato, durante muito tempo, a criança quase não existiu na literatura. Esta relativa ausência do universo literário e romanesco reflete e ilustra o estatuto da criança nas sociedades do Antigo Regime. Sabemos que, nestas sociedades, a sensibilidade à vida e à morte das crianças pequenas era muito relativa. Assim, surpreende-nos ler, em *Ensaios* de Michel de Montaigne (2002), originalmente publicados em 1581, cujos humanismo e pensamentos inovadores sobre educação são bem conhecidos, que ele próprio perdeu duas ou três crianças, "se não sem pesar, pelo menos sem raiva".

Quando examinamos as maneiras pelas quais a criança é considerada na literatura, por um lado, como leitor específico, destinatário singular de uma criação, e, por outro, como personagem literária central, percebemos que essa consideração foi realizada muito lentamente e de uma forma socialmente seletiva.

De fato, a literatura para jovens estava inicialmente concebida para a elite social das crianças da aristocracia. Assim, Fénelon escreveu as suas *Aventuras de Telêmaco* (1699) para a educação do Duque de Borgonha, neto do Rei Luís XIV. Para além desse príncipe destinatário, a obra destinava-se essencialmente ao público de crianças da alta aristocracia e seus tutores, aos quais oferecia modelos a imitar e valores a transmitir.

A literatura infantil só se dirigiu aos filhos da burguesia mais tarde, quando, depois de ganhar mais poderes, essa burguesia ficou preocupada com o seu desenvolvimento e o seu futuro, passou a cuidar-se mais com a educação cultural dos seus descendentes, como atestam, no século XVIII, as obras de Berquin, que estava fortemente inspirado por Jean-Jacques Rousseau e pelas publicações inglesas e alemãs da época. Quanto aos filhos do povo, só entraram no campo literário com os grandes romances do século XIX, o que lhes conferiu o estatuto de personagens, o que significava reconhecê-los como sujeitos de direito próprio. Nesse sentido, a literatura infantil participou no processo de "descoberta da infância"[8].

## Alfabetização e massificação do público escolar

Um segundo conjunto de mudanças sociais e culturais favoráveis decorre de dois processos convergentes: um processo de alfabetização infantil, por um lado, e um processo de massificação do público escolar, por outro. Esses processos levaram a uma expansão sem precedentes do mercado de livros e à criação de um imenso público leitor potencial, o que permitiu o surgimento de uma enorme clientela de livros infantis.

De fato, a alfabetização teve uma aceleração considerável no final do século XIX e sua generalização foi total na França do século XX. Por conseguinte, a escola viu-se confrontada com um conjunto de questões tanto mais recentes quanto decorrentes de grandes transformações sociais, culturais,

[8] O conceito de "descoberta da infância" é atribuído a Philippe Ariès (1973, p. 53).

econômicas e tecnológicas no contexto de uma globalização que não parava de crescer.

Em consequência, os estabelecimentos de ensino tiveram de redefinir os seus objetivos de formação dos jovens trabalhadores e dos futuros cidadãos que a sociedade lhes confiou, de modo que as competências e o desempenho dos alunos à saída da escola nas áreas da cultura escrita estejam em sintonia com as novas necessidades da vida econômica e com as aspirações de democratização da vida cultural.

Paralelamente, a partir dos anos 1960, a massificação da população escolar caracterizou o conjunto do sistema educativo francês, do jardim de infância à universidade, particularmente após a extensão da escolaridade obrigatória, primeiro até os 14 anos, depois até os 16 anos (em 1959). Dois números ilustram bem esse movimento: passamos de menos de 5% dos alunos de uma faixa etária chegando ao *baccalauréat*[9] no início dos anos 1950, para uma taxa de bacharelados de 87% em 2020.

O espetacular crescimento da produção de livros para crianças e jovens (cf. supracitado) parece estar claramente correlacionado com essa massificação, cuja amplitude teve consequências importantes no cotidiano das aulas. De fato, os professores foram confrontados com novos públicos, muito diferentes dos que tinham frequentado as antigas escolas secundárias – aqueles que Bourdieu chamava os "herdeiros". Os recém-chegados revelaram-se, frequentemente, muito distantes da cultura legítima, uma vez que esta estava pouco presente nas práticas correntes dos seus círculos sociais de

[9] Na França, o *baccalauréat* é o exame final que os alunos obtêm ao final do ensino médio e que os permite ingressar no ensino superior.

origem. Ao mesmo tempo, porém, um aumento geral das qualificações parecia ser essencial para o bom desenvolvimento de cada país. Por isso, generalizou-se, gradualmente, o objetivo de formar leitores versáteis, o que pressupunha que os professores tornassem seus alunos capazes de ler diferentes tipos de escritas e textos, de várias formas, em suportes antigos e modernos, e que lhes permitissem, também, construir e compartilhar uma primeira cultura literária. Face a estes novos públicos e a estas novas tarefas, muitos professores sentiram grande desconforto e sérias dificuldades, na medida em que a formação que lhes foi dada pelas universidades para a preparação dos concursos de recrutamento (particularmente para professores do ensino secundário[10]) tinha tendência a ignorar esse campo básico da formação dos leitores, bem como a negligenciar a literatura infantil e juvenil.

Mas, foi nessa época, na década de 1980, que a escola foi alvo de fortes críticas, principalmente de seus parceiros culturais. O escritor Bernard Pingaud, em um relatório oficial ao Presidente da República, François Mitterrand, resumiu claramente uma opinião fortemente generalizada: "Em vez de formar os jovens para a utilização de livros e documentos, em vez de os introduzir no prazer da leitura, (as escolas) tende[m], em muitos casos, a desencorajá-los de o fazer" (Pingaud; Barreau, 1982, p. 191).

A essa constatação juntaram-se outros motivos de preocupação: os resultados das avaliações nacionais e internacionais das competências de leitura dos alunos revelaram-

[10] O ensino secundário corresponde ao período que, no Brasil, compreende o ensino fundamental 2 e o ensino médio.

-se gradualmente preocupantes, na medida em que revelaram o crescente aprofundamento das desigualdades sociais face ao que passamos a considerar ser uma "verdadeira crise da cultura e da leitura escolar"[11], ao mesmo tempo em que, durante muitos anos, instalou-se um problema de insucesso na leitura. Tornou-se, por isso, urgente enfrentar esses problemas e encontrar soluções duradouras.

No campo do ensino de literatura, após um longo período de relutância, uma das soluções propostas pela instituição foi a de aceitar uma relativa abertura dos *corpora* de textos a serem lidos sobre a criação contemporânea, plenamente justificada, por um lado, com experiências e investigações pedagógicas, e, por outro, por uma crescente tendência de rejeição, por parte dos adolescentes, das atividades tradicionais de leitura de literatura em sala de aula. A introdução da literatura infantil e juvenil no ensino das Letras permitiu, assim, uma abertura oportuna dos horizontes escolares de leitura. Nesse sentido, sua entrada gradual nas aulas tem sido uma boa oportunidade para conciliar textos e leitores e responder a uma demanda cultural e política[12].

## Um triplo processo: profissionalização, universitarização e institucionalização

Nesse contexto, a ascensão da literatura infantil e juvenil e sua legitimação no campo da formação foram favoreci-

[11] Ver: "Lecture scolaire. Les années de crise", de Chartier (1990), e *Discours sur la lecture*, de Chartier e Hébrard (2000).

[12] Cf. Max Butlen (2004), no artigo "Des corpus figés aux corpus éclatés", em *Le français aujourd'hui*, n. 145.

das por um triplo processo de profissionalização, universitarização e institucionalização dos atores envolvidos na cadeia da leitura. Esse tríplice processo diz respeito, em primeiro lugar, aos atores que muitas vezes se comportavam como ativistas do livro e da leitura infantil e juvenil.

Entre esses atores muito envolvidos, encontravam-se mediadores de livros, professores ligados a movimentos educacionais, profissionais do livro: editores, designers, livreiros, bibliotecários...). Nos seus respectivos setores, muitos estavam ansiosos em sustentar cientificamente suas crenças espontâneas nas virtudes e nos poderes do livro e da leitura, para formar os homens e as mulheres do século XXI numa perspectiva humanista. Ao mesmo tempo, procuravam ser mais eficazes na sua atividade, passando de uma postura inicial, muitas vezes caracterizada pela boa vontade militante, para gestos e abordagens mais profissionalizados, racionalizados e avaliados. Essa busca por profissionalismo se beneficiou do novo interesse que um número crescente de acadêmicos passou a demonstrar pela literatura infantil e juvenil. Sua contribuição para a análise da produção e da sua recepção tem sido capaz de enriquecer a percepção dos desafios culturais, literários, sociais e até políticos ligados a essas práticas de leitura. Tais processos combinados de profissionalização e universalização dos atores deram nova visibilidade e maior eficácia aos projetos dos pioneiros do campo. Com isso, seus representantes têm sido conduzidos ou convocados a ocupar cargos institucionais, com os objetivos de potencializar

suas ações e de fornecer novos pontos de apoio para fortalecer as políticas do livro e da leitura.

Nessa dinâmica, a consciência da necessidade de desenvolver a formação em literatura infantil e juvenil não podia deixar de se acentuar, favorecida por um conjunto de fatores convergentes, entre os quais distinguiremos, por sua vez, quatro, entre eles: a ação dos editores, o progressivo levantamento de resistências no seio do sistema educacional, no que diz respeito ao estudo da literatura infantil do jardim de infância à universidade, a contribuição dos bibliotecários na invenção de um novo modelo de bibliotecas, a ação militante dos movimentos e de associações de educação popular, no âmbito da Lei de 1901.

## O papel impulsionador dos editores

Nos últimos 25 anos do século XX, nas editoras, multiplicaram-se os departamentos especializados na criação de livros infantis e juvenis. As editoras prosseguiram com êxito a transformação da edição tradicional, artesanal, num negócio capaz de interessar ao grande público infantil e jovem pela leitura, graças a uma oferta editorial que se adapta à diversidade de idades, temas, graças à criatividade e ao talento de muitos autores e ilustradores, graças, também, ao aperfeiçoamento constante dos meios técnicos de produção, reprodução, edição e promoção do livro.

Assim, foi inventado um novo tipo de livro: o álbum, que os professores da escola rapidamente adotaram por causa de seu poder de atração para os jovens e mesmo para leito-

res muito jovens. Sophie Van der Linden[13] (2003) mostrou o quanto essa nova categoria editorial remete a uma criação em que a relação texto/imagem vai muito além da simples ilustração, na medida em que o álbum, ao contrário do livro ilustrado, tem como característica jogar com interações dinâmicas entre texto, imagem e suporte, para construir o sentido (ou sentidos possíveis) de uma obra, de forma complementar.

Inegavelmente, o nascimento e o triunfo da nova categoria editorial marcaram uma etapa nas criações literárias e gráficas. Essas, também, foram consideravelmente renovadas a partir dos anos 1960, na sequência de trabalhos de vanguarda como a do editor americano Harlin Quist, que trouxe para os livros infantis uma nova estética visual inspirada nos designers gráficos da publicidade, particularmente o *Push Pin Studio*. No entanto, a apropriação pelos mediadores dessas criações originais e de todas as que se seguiram exigiu novas competências e, por conseguinte, era preciso implementar novas propostas de formação para que esses mediadores pudessem facilitar a apropriação do que se convencionou chamar "*littérature en couleurs*" (literatura em cores)[14]. É por isso que alguns editores se transformaram, eles mesmos, em

[13] Ver, a esse respeito, as análises de Sophie Van der Linden na sua obra chave *Lire l'album* (2006), publicada pela *L'Atelier du Poisson soluble*, e também no dossiê n. 214 da *Revue des livres pour enfants*, esse número inclui o artigo *L'album entre texte image et support* (2003).

[14] Após uma exposição que teve esse título e que foi organizada por François Ruy Vidal, Jeanine e Jean-Marie Despinette, para dar conta de "vinte anos de publicações (1964-1984) com o objetivo de esclarecer a entrada maciça do álbum na vida das crianças e para elogiar o movimento de provocação crítico-estético, tanto quanto pedagógico, que resultou das publicações para a juventude do editor François Ruy Vidal com Harlin Quist, e depois, daquelas de outros editores franceses", que darão continuidade a esse movimento editorial.

agentes de informação e de promoção da sua própria produção ou mesmo em formadores; foi o caso, por exemplo, de Paul Faucher (*Le Père Castor*[15], cujo catálogo está enraizado numa forte tradição pedagógica), e é, também, o caso de *L'Ecole des loisirs*[16], que desenvolve uma verdadeira atividade de formação, publicando revistas para professores, disponibilizando um site a mediadores adultos e organizando conferências e encontros com autores infantis. Outros autores e editores tornam-se, voluntariamente, conferencistas e ensaístas, como Christian Bruel, criador das edições de *Le Sourire qui mord* (1975) e, depois, das *Editions Être* (1985), ou Isabelle Jan, editora da Bibliothèque Internationale da Editora Nathan e autora de *Essai sur la littérature enfantine* (1969).

## Atrasos, discrepâncias e resistências na implementação das formações

Os professores participaram dessa crescente legitimação da literatura infantil nos campos da educação, da cultura e da pesquisa, mas, para muitos deles, a oferta tornou-se tão grande que lhes pareceu impossível orientarem-se sozinhos em um verdadeiro oceano de leitura. A informação e a formação continuada tornaram-se indispensáveis para todos. Elas estão, lentamente, sendo implantadas na educação nacional. De uma maneira geral, a oferta de formação não é imediatamente concomitante com a constituição do novo domínio literário,

[15] *Le Père Castor* é uma coleção da editora Flammarion, que publica livros para crianças de 1 a 10 anos desde 1931. Nota da tradutora.

[16] Disponível em: https://www.ecoledesloisirs.fr. Nota da tradutora.

mas está globalmente posterior. Não observamos uma relação dialética, mas uma discrepância entre a aparição de um e de outro. É verdade que o treinamento no ensino dessa literatura singular nunca foi óbvio. Durante muito tempo, a questão da formação de adultos, sejam pais, educadores ou professores, quase não se colocou. Como explicar essa discrepância?

Se a questão da formação em literatura infantil e juvenil tardou a surgir, isso se deve, provavelmente, em primeiro lugar, ao fato de que os textos que podiam ser oferecidos aos jovens pareceram marcados pela simplicidade e pela falta de distinção literária. A sua qualidade literária, supostamente medíocre, não parecia exigir um suporte formativo e didático. Assim, a produção editorial de livros para crianças tem sido, muitas vezes, rotulada como pertencente a um gênero menor, um subgênero literário. Daí uma produção desvalorizada e uma posição dominada tanto no campo literário quanto na hierarquia dos valores culturais e intelectuais. A tradição é antiga. Já em *Ensaios*, Montaigne (2002) se felicitou:

> [...] ter adquirido o gosto pelos livros com Ovídio e os antigos mais do que com os Lancelotes do lago, os Amadis, os Huons de Bordeaux, e com a tal confusão de livros com que as crianças se divertem[17].

Essa suspeita de falta de distinção pode ser encontrada no sistema de ensino, em que a resistência à aceitação do campo retardou a implantação da formação e, por vezes, opôs-se a ela, apesar de alguns pontos de apoio.

[17] *Ensaios*, Livro I, c. xxv, *Da instituição de crianças*. *Amadis* é uma canção de gesta, *Les Aventures Merveilleuses de Huon de Bordeaux* é um romance de cavalaria em que o maravilhoso, mesmo o fantástico, ocupa um grande lugar.

## Na escola primária do final do século XX, a situação é contrastada

No ensino primário[18], a abertura do *corpus* à literatura infantil não parece ter sido impedida por respeito a um panteão literário, como pode ter acontecido no ensino secundário. Isso porque, muitas vezes, os textos a serem lidos são escolhidos como suportes complementares para o aprendizado da leitura e como fontes de prazer e emoção. A ideia de introduzir a literatura infantil surgiu, portanto, de forma relativamente rápida. A extensão da oferta baseou-se numa vontade política caracterizada por relativa continuidade. Em 1989, por exemplo, no contexto das críticas sociais referidas, o Reitor Michel Migeon (1989), num relatório oficial, apresentou dezesseis propostas no domínio da leitura, uma das quais consistia em introduzir na escola um grande número de livros para jovens, incentivando simultaneamente a formação. Finalmente, após vários avanços e retrocessos, a literatura infantil foi incluída no currículo das escolas primárias com os programas criados em 2002. Legitimando a literatura infantil sem reservas, a instituição, felizmente, passou a reconhecer que o campo é

> [...] rico em obras primas [...], obras fortes muitas vezes reeditadas, que constituem verdadeiros clássicos da escola [...], bem como novas obras características da criatividade da literatura infantil atual[19].

[18] A educação do primário inclui creche e escola primária.

[19] *Horaires et Programmes d'enseignement de l 'école primaire*, BOEN, n. 1, 14 février 2002.

De 2002 a 2021, para facilitar o trabalho de identificação dos professores, foram sucessivamente propostas, para cada ciclo, listas de referências de obras suscetíveis de constituir uma cultura literária inicial[20], acompanhadas de planos de formação. Em 2002, a Universidade de Outono de Clermont, sob o título *La lecture et la culture littéraires à l'école* (*A leitura e a cultura literárias na escola*), reuniu pesquisadores e formadores para dinamizar essa campanha de formação[21]. Esse trabalho, apoiado pelos avanços de uma novíssima didática da literatura, contribuiu para uma renovação dos conteúdos de formação.

Inicialmente centrados na descoberta de coleções, autores, editoras, gêneros, temas principais, essas formações procuraram articular mais estritamente o conhecimento da produção com sua análise e possíveis atividades de apresentação das obras. Nessa perspectiva, eles têm proposto de forma cada vez mais complementar:

- instrumentos de análise, critérios de seleção, listas de referências, fontes de informação;
- abordagens suscetíveis de promover a apresentação, a transmissão e a apropriação da literatura;
- um trabalho reflexivo sobre os livros e a realização de atividades de leitura capazes de envolver os jovens leitores e aperfeiçoar as mediações de acordo com os públicos-alvo;

[20] Ciclo 3, em 2002; ciclo 2, em 2007; ciclo 1, em 2013.

[21] Ministério da Educação Nacional, *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*, Anais da Universidade de Outono, Clermont-Ferrand – Royat, 28 a 31 de outubro de 2002.

- a apresentação de abordagens didáticas centradas nas atividades de recepção, compreensão e interpretação do sujeito leitor, bem como na organização de percursos de leitura para a construção de uma cultura literária;
- a apresentação de trabalhos de pesquisa em didática da literatura, mas, também, de trabalhos realizados em outras disciplinas ou de caráter interdisciplinar, a fim de enriquecer a abordagem das obras.

Essas novas propostas didáticas resultam de pesquisas e experimentos muitas vezes impulsionados pelo Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica (INRP) e realizados, num primeiro tempo, nas escolas normais e, depois, nos centros de formação de professores, que, aos poucos, foram se transformando para afirmarem-se Institutos Nacionais Superiores do Professorado e da Educação (INSPE). Os professores-formadores desses centros têm desempenhado um papel importante no desenvolvimento da formação, na circulação do conhecimento entre a pesquisa, a formação e a prática profissional, enquanto perseguem a invenção de uma didática da literatura infantil.

Assim, quase que logicamente, em 2005, foi introduzida uma opção de literatura infantil nas provas do concurso para professores do ensino básico, o que teve um impacto considerável no desenvolvimento das formações, primeiro nos Institutos Universitários de Formação de Professores (IUFM), depois nas universidades. As horas dedicadas a essa formação multiplicaram-se repentinamente, assim como o número

de formadores e pesquisadores envolvidos nessa área. Esse movimento, infelizmente, foi interrompido em 2009, quando um decreto ministerial extinguiu o teste e a opção, o que provocou uma queda significativa na formação de professores na área. Apesar desses contratempos, foi lançado um movimento que faz com que, atualmente, muitos professores de escolas se empenhem, em suas práticas cotidianas, em proporcionar aos seus alunos uma primeira cultura literária. Muitos, além disso, não esperaram pelo sinal verde oficial para integrar os livros infantis em seu trabalho diário. Nos outros níveis de ensino, a situação parece mais delicada e as relutâncias, mais difíceis de ultrapassar.

## No ensino secundário: mudanças lentas e relutâncias

A leitura dos sucessivos programas e instruções oficiais para o ensino do francês no colégio é reveladora dessa relutância e também do ritmo lento das mudanças. Vamos resumir. Em 1985, a direção ministerial das escolas decidiu propor listas de referências de obras para jovens, mas, significativamente, ainda não se arriscou a usar o termo "literatura para a juventude"; quando os programas, no entanto, passaram a reconhecer que aconselhavam sua introdução na aula de literatura, foi especificado que se destinava apenas às turmas dos menores (6º e 7º anos). A literatura para a juventude não podia, pois, ser lecionada nos 8º e 9º anos, em que os professores eram instruídos a se dedicarem à verdadeira literatura, ou seja, essencialmente à literatura canônica patrimonial. Só no final do século XX (1995, 1996, 1997) é que os programas

finalmente admitiram, sem ambiguidades, que a literatura infantil e juvenil era uma área que poderia fomentar e promover o gosto pela leitura.

Uma ressalva permanece, no entanto. Os textos oficiais (PCN) indicam que a área da literatura infantil e juvenil teria a vantagem de ser particularmente propícia à aprendizagem da chamada leitura "cursiva". A leitura cursiva é descrita ali como um modo particular de leitura que corresponderia às práticas comuns dos leitores. Caracteriza-se por uma forma de leitura livre e atual, que visa apreender o sentido global dos diferentes tipos de textos, identificar o seu gênero, compreender e memorizar seu conteúdo essencial. No contexto das aulas de iniciação à leitura, teria a vantagem de ajudar a descobrir e desenvolver o interesse, o poder, a potência e o prazer de ler.

Por todas essas razões, a literatura infantil e juvenil é vista oficialmente como suscetível de oferecer um terreno particularmente favorável ao exercício e ao domínio dessa modalidade de leitura, que se distingue, assim, claramente, nos textos oficiais da "leitura literária". A leitura cursiva não se debruça mais sobre a análise do texto, acontece rapidamente, enquanto a leitura literária analítica é decididamente metódica, pressupõe reflexividade e a capacidade de adotar uma dupla postura: por um lado, uma postura de envolvimento, de adesão ao texto (para uma leitura subjetiva); e, por outro, uma postura de distanciamento crítico (para uma leitura objetiva) dos sujeitos leitores.

Ao ignorar a possível literariedade da produção destinada às crianças e aos jovens, ao reter sobretudo a articulação leitura cursiva/prazer de ler, o prescritor ministerial perpetua implicitamente uma hierarquia entre a literatura geral e a literatura infantil e juvenil. Em suma, está implícito que a leitura literária dificilmente poderia ser praticada em obras de literatura infantil e juvenil. A literatura infantil, ao contrário dos grandes textos literários do passado e do presente, não resistiria à análise do leitor especializado.

Essa hipótese questionável, que se baseia numa avaliação global de uma produção editorial, no entanto, extremamente diversificada, rica e criativa, foi legitimamente questionada por pesquisadores, como, por exemplo, Catherine Tauveron (2002) e Sylviane Ahr (2013), além de muitos formadores e profissionais que sublinharam a proliferação, a resistência, a força literária de muitas obras, num vasto campo editorial que, assim como o da literatura geral, é obviamente marcado pela variedade e pela desigualdade das criações. Apesar dessa ressalva quanto aos documentos oficiais que acompanham os programas nacionais para o ensino médio (EF2), cabe observar que esses documentos foram complementados por outros e por listas de obras representativas da rica produção contemporânea para crianças e adolescentes.

Então, tudo acaba andando no sistema, mas aos poucos. A partir de agora, a literatura infantil e juvenil está mais presente em todo o sistema educacional, como nas bibliotecas escolares, que têm desempenhado um papel importante na introdução dessa produção no cenário educacional. No

entanto, esses avanços ainda são insuficientes. Nos centros de formação inicial de professores dos ensinos médio e superior, por falta de impulso institucional sério e duradouro, tudo depende da boa vontade e do conhecimento dos professores formadores, que, muitas vezes, eles próprios, nunca foram formados em didática da literatura infantil e juvenil, o que os leva a aterem-se ao cânone literário clássico.

Os currículos de 2016 e, especialmente, os recursos regularmente atualizados oferecidos aos professores confirmam esses desenvolvimentos lentos, sem trazer grandes mudanças a esse respeito. E na universidade, o que aconteceu?

## Literatura infantil e juvenil no ensino superior, ignorância, rejeição... e reconhecimento progressivo

Por muito tempo, a dignidade acadêmica não foi reconhecida em obras relativas à literatura infantil e juvenil, nem na pesquisa e nem na formação. Os primeiros professores-pesquisadores, como Jean Perrot e Isabelle Nières, que ousaram introduzir essa disciplina nos currículos universitários forneceram testemunhos significativos. Assim, Isabelle Nières observou (em sua contribuição no primeiro colóquio organizado na BnF, em 2002): "Algo da marginalidade do campo de pesquisa é transferido para o pesquisador: poderia ser considerada uma professora séria?"[22].

Emmanuel Fraisse, em sua introdução ao colóquio *Recherches et formations en littérature de jeunesse* (Pesquisa e

[22] Ver, também, Isabelle Nières (2005).

formação em literatura juvenil), de 2011, descreveu muito bem as representações ainda dominantes nos meios universitários:

> Se a literatura infantil contribui de forma decisiva à teoria literária, é paradoxalmente porque não « nasceu penteada », ou melhor, porque nasceu mal, marcada com o selo da ilegitimidade. Literatura de gente pequena, literatura pequena, é tudo uma coisa só: a literatura infantil e juvenil está no limbo há muito tempo.

Tais observações dão uma ideia das dificuldades que tiveram de ser ultrapassadas para que a situação se transformasse, apesar das persistentes insuficiências, e, digamos, claramente melhorasse no ensino e na pesquisa universitária, em que existe agora um número substancial de trabalhos dedicados a esse novo campo. Evidências desses desdobramentos são trabalhos sintéticos como os de Jean Perrot sobre as principais tendências da pesquisa em literatura infantil (2002), de Francis Marcoin sobre a crítica da literatura infantil (2005), ou mesmo de Mathilde Levêque e Matthieu Letourneux, para um inventário de pesquisa (2007).

Desse ponto de vista, são significativas as nomeações de professores universitários conhecidos por seu investimento nesse campo: Catherine Tauveron, Brigitte Louichon, Matthieu Letourneux, entre outros. Também é significativa a criação de uma associação específica, a AFRELOCE (Associação Francesa de Pesquisa em Livros Infantis e Objetos Culturais da Infância), em 2001.

A proliferação de eventos universitários (conferências e jornadas de estudo) e de artigos em revistas profissionais e científicas acompanha este movimento de legitimação e de

consideração da literatura infantil. A revista *Le français aujourd'hui*, em particular, dedicou numerosos artigos e uma edição especial a ela[23]. Muitas contribuições foram propostas na revista *Repères*, editada pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional, depois pelo Instituto Francês de Educação. A revista *Les Cahiers Robinson*, da Universidade de Artois, apareceu em 1995, ela explora, "sem se limitar ou confinar-se a ele, o campo da literatura infantil, das leituras, histórias e atividades da criança". A partir de 2010, a publicação *Strenae*[24] estabeleceu-se como um revista acadêmica somente digital, multidisciplinar e multilíngue, dedicando-se a estudos sobre a infância e, mais especificamente, livros e objetos culturais da infância.

Em suma, no século XXI, obras e publicações de cunho científico sobre literatura infantil e juvenil representam – e isso é um fato totalmente novo – uma parcela significativa da produção dedicada aos estudos literários. Esse tipo de publicações científicas acompanha e sustenta a criação dos cursos de formação correspondentes e o seu enriquecimento e desenvolvimento. Um indicador essencial desse desenvolvimento é o número crescente de unidades de ensino e de cursos de formação oferecidos nos cursos de licenciatura, mas também nos diferentes institutos de formação: institutos universitários de tecnologia, institutos de formação profissional, centros de formação para as profissões do livro e da leitura, institutos nacionais superiores de ensino e educação, bem como escolas

[23] *Le Français aujourd'hui Hors-série, 2008 : Enseigner la littérature de jeunesse*, dir. Pierre Bruno, Max Butlen, Jacques David, Serge Martin.
[24] Disponível em: http://strenae.revues.org.

superiores especializadas, como os centros regionais de formação para carreiras em bibliotecas, livros e documentação.

As unidades de formação e de pesquisa das faculdades de Letras são as primeiras a ocuparem-se dessas criações, mas também muitas outras disciplinas estão envolvidas: ciências da linguagem, ciências da educação, ciências da informação e da comunicação etc. A lista dos departamentos universitários que passaram a ter literatura infantil e juvenil como objeto de estudo não para de crescer: história, história da arte, sociologia da infância, sociologia da cultura e até medicina, o que revela o potencial surpreendente de um campo cujo estudo se encontra na encruzilhada de muitas disciplinas que agora ajudam a esclarecê-lo. No primeiro e no segundo ciclos de quase todas as universidades, podemos destacar a presença de um ensino da literatura infantil e juvenil sob formas múltiplas e extremamente variadas.

Na pós-graduação, os seminários de formação em níveis de mestrado e de doutoramento têm sido organizados com bastante frequência, num número crescente de faculdades. Eles possibilitam a realização de pesquisas que levem a teses relacionadas à literatura infantil e juvenil, mesmo que o número de professores universitários autorizados a orientar pesquisas em literatura infantil e juvenil ainda seja limitado. Só para constar, enquanto em 2002 foram defendidas apenas 9 teses em relação à literatura infantil e juvenil, em 2008 foram 30, entre 2002 e 2010, foram 140 teses.

Marie France Bishop e Pierre Louis Fort (2012), após investigarem o assunto, concluíram sua contribuição propondo

quatro palavras-chave para resumir a evolução da pesquisa e, consequentemente, do ensino superior no campo da literatura infantil e juvenil:

> O primeiro é o aumento quantitativo da oferta e do trabalho, o segundo é a diversidade, diversidade em particular dos atores envolvidos, o terceiro é a proliferação devido à multiplicação das linhas de pesquisa, o quarto é a interdisciplinaridade.

No entanto, deve-se reconhecer, tal como Christine Mongenot (2012), que todos esses desenvolvimentos não garantem o pleno reconhecimento, dadas as ressalvas que devem ser feitas, primeiramente, sobre o lugar que esses trabalhos realmente ocupam na hierarquia universitária, depois, sobre o peso relativo dos cursos de formação, sobre a continuidade e a homogeneidade dos cursos de ensino, sobre o estatuto dos formadores, sobre o seu frequente isolamento... Enfim, a circulação dos conhecimentos e a ligação entre a pesquisa e a formação exigem claramente um aprofundamento significativo. Apesar dessas diversas ressalvas, podemos constatar que a literatura infantil e juvenil tem se firmado significativamente nos cursos superiores e nas pesquisas. Depois de termos referido, anteriormente, o quão importante e benéfica é esta universitarização para todos os demais atores e partes interessadas no campo, é importante salientar que esses intercâmbios, em troca, podem contribuir para a abertura de novos campos de estudo na universidade.

Desse ponto de vista, o trabalho universitário tem muito a ganhar com a integração dos contributos, dos conhecimentos e das experiências da rede de outros ativistas e profissio-

nais muito investidos na promoção da leitura da criança e do jovem, tanto mais que os professores do ensino superior só recentemente descobriram a área e estão longe de serem os primeiros a participar das formações em literatura infantil e juvenil.

É por isso que, para encerrar esta apresentação, parece oportuno relembrar o que a formação em literatura infantil e juvenil deve às ações e ao trabalho convergentes de uma rede composta, por um lado, de profissionais do livro muito empenhados (dentre os quais, a atividade dos bibliotecários merece comentários específicos) e, por outro, de ativistas culturais frequentemente agrupados, na França, em associações. É a ação de uns e de outros que apresentaremos sucintamente, na medida em que gerou as primeiras formações e modificou os seus termos, conteúdos e objetivos, muito antes de a universidade se envolver.

## O papel decisivo dos bibliotecários para os jovens

Foi, primeiramente, através das bibliotecas escolares que a literatura infantil e juvenil entrou nas escolas. Nos colégios e nas escolas secundárias, foram criados Centros de Documentação e Informação (CDI), inspirados no modelo das seções infantis e juvenis das bibliotecas municipais, onde foram inventados espaços de leitura particularmente inovadores. Desse ponto de vista, as bibliotecas públicas *L'Heure Joyeuse*, criada em 1924, e *La Joie par les livres*, em 1965, são os dois primeiros modelos em que foram exploradas novas formas de animação, novas práticas e outros tipos de relação com a lei-

tura, com base nos resultados da psicologia educacional. Nesses novos espaços, as atividades de leitura, minuciosamente renovadas, tornaram-se prioridade. A ênfase foi colocada na aquisição de competências e comportamentos de leitura, sendo essa aprendizagem considerada como uma dimensão do processo de personalização e socialização da criança.

Observando essas experiências, professores, muitas vezes ligados a movimentos pedagógicos, formadores de professores, funcionários de inspeção e no ministério perceberam o interesse e a necessidade de desenvolver parcerias escola/biblioteca. Para muitos professores, a obra fundadora de Geneviève Patte (1987, 2012), *Deixem que leiam*, foi base importante na sua formação. Tal como a diretora da biblioteca de Clamart, muitos jovens bibliotecários, muitas vezes entusiasmados, apaixonados por seu projeto, inspiraram mudanças na formação de professores depois de, eles mesmos, terem se formado, profissionalizado e, como mencionado, interessados na pesquisa universitária.

Um bom indicador dessas evoluções foi a criação do Certificado de Aptidão para as Funções de Bibliotecário, em 1951, que, embora efêmera, foi enriquecida pela abertura de uma especialidade em literatura infantil e juvenil. Acrescente-se que, a partir da biblioteca de Clamart, a associação *La Joie par les livres* pôde dotar-se de um instrumento de formação permanente, transformando seu boletim numa revista nacional: a *Revue des livres pour enfants*, que formou e continua a formar profissionais muito além dos bibliotecários infantis. A evolução dessa associação ilustra de forma ideal o triplo

processo de profissionalização, universitarização e, finalmente, institucionalização, como já mencionamos, o que é notavelmente confirmado pela integração do Centro Nacional do Livro para Crianças na prestigiada Biblioteca Nacional da França.

## A contribuição das associações criadas com base na Lei de 1901

A renovação da oferta de leitura e de formação foi tanto mais possível quanto demonstram os estudos de caso a seguir, além de os membros e os militantes de numerosas associações terem se empenhado anteriormente em explorar as problemáticas e os possíveis conteúdos para as formações. Esses zeladores entusiastas da literatura infantil e juvenil desenvolveram suas iniciativas em associações ao abrigo da chamada Lei de 1901. Trata-se de uma lei republicana que permite o livre agrupamento de pessoas que desejam associar-se por acordo para reunir seus conhecimentos ou suas atividades com vistas a atingir um objetivo comum, mas este último não pode ser para compartilhar benefícios.

Os membros decidem livremente sobre os objetivos da sua estrutura e os modos de organização e de governança, definindo-os em estatutos aprovados em assembleia geral. No campo da literatura infantil e juvenil, muitas associações desse tipo, com fins humanísticos, mas nunca lucrativos, contribuíram com a circulação de informações para um melhor conhecimento da literatura infantil e juvenil. A maioria delas

tem se empenhado em publicar boletins de análise da produção literária para crianças e jovens, contribuindo assim para a formação de todos e para o estabelecimento dos primeiros elementos de uma crítica de toda a produção desse segmento. Muitas vezes, conjugando seus esforços, em menor ou maior grau, organizaram uma série de eventos e celebrações que foram decisivos para a legitimação da literatura infantil e juvenil: assim, multiplicaram-se as jornadas de estudo dedicadas à leitura para crianças e jovens, as feiras do livro infantil, os encontros em torno de um autor, os primeiros colóquios, as celebrações, a organização de prêmios literários e, claro, uma série de cursos de formação. De fato, o renascimento da edição para crianças e jovens foi concomitante, nos anos 1960 e até o final do século XX, com a estruturação de um número crescente dessas associações destinadas à promoção da área.

No contexto dessa contribuição, é impossível citá-los ou apresentá-los todos detalhadamente, pois eles se tornaram numerosos, razão pela qual nos referimos a um estudo muito mais completo publicado nos Cadernos do *Centre de recherche et d'information sur la littérature de jeunesse* (Centro de Pesquisa e Informações sobre Literatura Infantil)[25]. Nele, distinguimos seis grandes configurações de associações, todas elas com contribuições significativas para o desenvolvimento da literatura infantil e juvenil e da formação relacionada.

**Um primeiro conjunto de associações** inscreve-se na tradição dos movimentos de educação popular. Assim, *La ligue*

[25] Ver o artigo de Max Butlen (2015), "La promotion des livres pour la jeunesse par les associations, 50 ans d'évolutions" (A promoção de livros infantis por associações, 50 anos de evolução).

*de l'enseignement* (que reúne inúmeras associações, incluindo *Lire et faire lire* e *ATD Quart -monde (Aide à toute détresse)*, que instala bibliotecas de rua e forma mediadores de leitura nos bairros mais desfavorecidos. Também fazem parte dessa tradição de educação popular os movimentos educativos e pedagógicos que pretendem participar e renovar a formação de jovens leitores. *Les Francs camarades*, *les Centres d'entrainement aux méthodes d'éducation active* (Centros de Formação de Métodos de Educação Ativa) (CEMEA) formam os animadores de centros de lazer e férias para jovens, a Associação Francesa de Leitura (AFL) está muito presente no campo escolar, assim como o grupo francês de nova educação (GFEN).

**Um segundo conjunto de associações** é o que agrupa aqueles que foram os primeiros a construir o problema social e cultural colocado pelo acesso de crianças e jovens a uma literatura específica adaptada às suas necessidades. Seu trabalho de longa data, por meio de revistas muitas vezes epônimas, tem sido decisivo para a divulgação, o conhecimento e o reconhecimento da produção editorial para crianças e jovens. Entre eles, distinguem-se:

- ***Loisirs Jeunes***, criada em 1951, incluía propostas de leitura para crianças e jovens numa revista que apresentava, de forma mais geral, uma seleção de atividades culturais de lazer de qualidade;
- ***Livres service Jeunesse***, criada em 1962 por Germaine Finifter, foi a primeira revista específica inteiramente dedicada à análise da produção editorial infantil e juvenil;

- ***La joie par les livres***, criada em 1963, já mencionada, esteve também na origem de uma associação, abrigada na Lei de 1901, criada por iniciativa de uma mecenas abastada e rica, Anne Gruner Schlumberger, com o objetivo de criar um novo tipo de biblioteca infantil numa zona socialmente desfavorecida. Um bairro popular, em Clamart, nos subúrbios parisienses, foi escolhido para acomodar o protótipo. Geneviève Patte e sua equipe demonstraram criatividade e profissionalismo. Eles enfatizaram o atendimento individual aos leitores e a animação (hora do conto, exposições, oficinas, criações artísticas, incentivo à autonomia, empoderamento dos leitores etc.). Rapidamente, a biblioteca tornou-se referência para milhares de bibliotecas infantis e juvenis que, por sua vez, revolucionaram a oferta de leitura para crianças e jovens na França.
- ***Le Centre de recherche et d'information sur la littérature pour la jeunesse*** (CRILJ), fundado em 1965 e refundado em 1974, com o objetivo de reunir representantes de todas as profissões interessadas na problemática do livro infantil e juvenil. A associação oferece um espaço de encontro, de exploração e de confrontação da diversidade de abordagens éticas, educativas, literárias, interdisciplinares e interprofissionais, ao mesmo tempo que é um lugar de desenvolvimento de um fundo discursivo comum. Através das suas iniciativas, dos seus simpósios, das suas exposições, pro-

cura criar uma possibilidade permanente de encontro, reflexão e ação comum em torno das questões suscitadas por conhecimento, análise, distribuição e promoção de livros destinados a crianças e jovens.

- ***L'Union nationale Culture et bibliothèque pour tous***, criada em 1971, está na origem da criação de muitas bibliotecas e cantos de leitura para crianças e jovens nas cidades provinciais francesas, graças a uma importante rede de voluntários.
- ***Nous voulons lire***, é uma revista fundada em 1972, apoiada pelo *Centre Ressources Aquitain pour le Livre d'Enfance et de Jeunesse* (CRALEJ) (Centro Denise Escarpit), cujo objetivo é promover a leitura precoce para favorecer a igualdade de oportunidades e defender uma literatura infantil de qualidade, levada a cabo por autores, ilustradores e editores, cujos talentos e comprometimentos ajudam as crianças a crescer.
- ***Lecture jeunesse***, criada em 1974, procura compreender, dar a conhecer e desenvolver as práticas culturais de leitura e de escrita entre os adolescentes, a fim de contribuir para uma melhor formação dos cidadãos do mundo de amanhã, porque as diferenças entre os jovens são cada vez maiores; porque o iletrismo e o abandono escolar não são fatalidades; a associação luta contra as desigualdades culturais para participar na formação dos futuros cidadãos e na formação dos supervisores que os acompanham.

- ***Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations (ACCES)***, desde 1982, foi criada por três psiquiatras, psicanalistas que favoreceram a oferta cultural da leitura nos meios mais desfavorecidos, especialmente com bebês, oferecendo ferramentas de reflexão e trabalho e seminários. Reúne profissionais do livro, da primeira infância, responsáveis por espaços de acolhimento para bebês, psiquiatras infantis, psicolinguistas, psicólogos e reeducadores.
- **Associações regionais** formam um terceiro conjunto de associações. Elas têm uma dimensão nacional ou mesmo internacional; agora, existe, também, na França, um grande número de associações regionais que, muitas vezes, nasceram em torno de uma feira, sendo a mais conhecida o Centro para a Promoção do Livro Juvenil em Seine Saint-Denis (CPLJ 93), cujas ações de formação, aliadas ao Salão do Livro de Montreuil, têm sido desenvolvidas consideravelmente em todo o território e no exterior.
- **Associações de profissionais** formam uma quarta configuração. Elas são inteiramente representativas de uma tendência de profissionalização de todos os atores e de seu desejo de se afirmarem plenamente no campo do livro e da leitura. É o que demonstram os exemplos da Associação de Livreiros Juvenis Especializados, que edita a revista *Citrouille Hebdo* e distribui seus prêmios "*Sorcières*", e a associação de autores e ilustradores para jovens conhecida como

"*La Charte*", cujos objetivos são defender os direitos dos autores e ilustradores infantis e juvenis e promover suas criações.

- **Pesquisadores e professores-pesquisadores** formam uma quinta configuração, como já apontamos, pois foram paulatinamente se inserindo no movimento associativo, tais como:
  - Janine Despinette criou um centro de informação e estudo da literatura infantil e juvenil (1988) e, depois, em 1992, o site *Ricochet* (sigla para Rede Internacional de Comunicação entre Pesquisadores), com a ajuda de uma equipe de pesquisadores da Universidade de Paris 8. Os objetivos eram facilitar o acesso aos dados bibliográficos e documentais sobre a literatura infantil e favorecer a ligação de pesquisadores, criando, graças às novas tecnologias de informação e comunicação, as condições para uma abordagem transdisciplinar e multicultural das obras.
  - Christian Poslaniec criou, em 1990, juntamente com outra rede nacional de pesquisadores, dentro da unidade de didática do francês do *Institut National de Recherche Pédagogique*, um grupo de interesse científico: *Promolej* (*Promotion de la Lecture des Jeunes*), que está na origem de muitos cursos de formação, universidades de verão e pesquisas.

- O *Institut Charles Perrault* é outro grupo de pesquisa em literatura infantil e juvenil, fundado em 1994 por Jean Perrot, um dos primeiros acadêmicos a ensinar literatura infantil e juvenil na *Université Paris 13*.
- *Association Française de Recherche sur les Livres et les Objets Culturels de l'Enfance* (AFRELOCE), criada em 2001. Sua missão científica é comparar e enriquecer as abordagens disciplinares de objetos culturais da infância. Pesquisadores de numerosas disciplinas podem trabalhar não apenas sobre os livros e a literatura infantil e juvenil, mas também em produtos das indústrias culturais (imagética, imprensa, brinquedos, jogos de tabuleiro, videogames, multimídia, desenhos animados) e em objetos produzidos por sociedades tradicionais (contos, cantigas de roda, canções, brinquedos e brincadeiras).

- **Uma sexta configuração** se refere à continuação da criação dessas associações no século XXI:
  - *Lire et faire lire*, criado em 1999, é um programa educativo de abertura à leitura e de solidariedade intergeracional, dinamizado por voluntários aposentados que oferecem tempo de leitura a crianças (desde a primeira infância até a pré-adolescência).
  - *Quand les livres relient*, agência que reúne indivíduos, associações, estruturas institucionais do

mundo do livro, da cultura, da infância, da primeira infância, da criação, da educação, do cuidado, que colocam a leitura para as crianças e os álbuns no centro de suas ações e suas pesquisas, promovendo a troca de experiências e a problematização, com a interrogação recíproca de nossos saberes sobre a leitura e a primeira infância.

## Considerações finais

O desenvolvimento das formações na universidade e nos mais diversos setores da vida social e cultural é o resultado das lentas mudanças nas relações entre criadores, profissionais do livro e da leitura, educadores, pedagogos, pesquisadores, formadores..., em relação com a constituição, ao longo de vários séculos, de um mercado de livros infantis e juvenis que se tem afirmado como um espaço cultural e educativo específico e um campo de investigação. Autores, ilustradores, livreiros, editores, bibliotecários, educadores, mediadores do livro e da leitura, pesquisadores encontram-se aí ao mesmo tempo que se informam e se formam mutuamente, aprendendo a interessar públicos cada vez mais numerosos e diversos.

O panorama que traçamos não é, obviamente, exaustivo, mas tende a evidenciar um desenvolvimento significativo de ações de formação para construir conhecimentos e valorizar as práticas dos vários parceiros mediadores do livro da infância e da juventude.

O enriquecimento das formações tem sido evidente, tanto quantitativa como qualitativamente, sobretudo porque as ofertas se articulam com experiências e novas práticas em múltiplos espaços sociais (a família, a creche, a escola, a biblioteca, a universidade, o centro de lazer, o bairro etc.). Cada vez mais baseadas em questões profissionais e nas pesquisas científicas, essas ofertas são concebidas para responder às necessidades dos profissionais e às exigências sociais e culturais. Assim, a gama de públicos-alvo expandiu-se muito além dos professores e dos bibliotecários.

No entanto, a formação de mediadores adultos para a utilização da literatura infantil e juvenil, seja qual for o seu setor de intervenção, ainda é insuficientemente difundida, apesar de progressos reais; com demasiada frequência, os planos de formação parecem carecer de continuidade e de coerência e ainda sofrem com a falta de determinação dos dirigentes institucionais. Além disso, uma dupla questão parece essencial no que diz respeito à descrição e ao enriquecimento do que existe. A primeira resulta da impressão de que a oferta fica muito dispersa, sem dúvida devido ao fato de ter sido desenvolvida muito recentemente. A segunda refere-se à falta de informações mais precisas quanto aos efeitos da formação nos formandos e nos públicos beneficiados. Por essas razões, a criação de um organismo de coordenação da formação poderia conduzir a novos progressos.

## Referências

AHR, Sylviane. *Vers un enseignement de la lecture littéraire au lycée. Expérimentations et réflexions*. SCEREN-CNDP-CRDP Académie de Grenoble, 2013.

ARIÈS, Philippe. *L'Enfant et la Vie familiale sous l'Ancien Régime.* Paris : Seuil, Points histoire, 1973.

BISHOP, Marie-France; FORT, Pierre Louis. Etat des lieux des recherches dans. *Recherches et formations en littérature de jeunesse*. BUTLEN, Max; LORANT-JOLLY, Annick (dir.). 2012.

BRUNO, Pierre; BUTLEN, Max; DAVID, Jacques; MARTIN, Serge. *Le Français aujourd'hui Hors-série, Enseigner la littérature de jeunesse*. Paris: Belin, 2008.

BUTLEN, Max; LORANT-JOLLY, Annick. *Recherches et formations en littérature de jeunesse* : Etat des lieux et perspectives. Colloque organisé en 2011 à la Bibliothèque nationale de France par l'IUFM de l'université de Cergy-Pontoise et par le Centre national de la littérature pour la jeunesse-La joie par les livres, avec le soutien de l'AFRELOCE, edité par la BnF, 2012.

BUTLEN, Max. Des corpus figés aux corpus éclatés, La littérature pour la jeunesse au service d'une réconciliation sociale. BRUNO, Pierre; ROGER, Jérôme. *Le Français Aujourd'hui*, n. 145, *Le littéraire et le social. Visées critiques et place de l'affect*, avril 2004.

BUTLEN, Max. La promotion des livres pour la jeunesse par les associations, 50 ans d'évolutions. *Les Cahiers du CRILJ*, n. 7, 2015.

CHARTIER, Anne-Marie. Lecture scolaire. Les années de crise. *Revue française de pédagogie*, n. 90 , p. 5-15, 1990.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. *Discours sur la lecture*. Paris : BPI-Centre Pompidou ; Fayard, 2000.

COLLOQUE. Se former à la littérature de jeunesse aujourd'hui. Organisé en novembre 2002 à la Bibliothèque Nationale de France par le Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Créteil avec *La Joie par les livres*, Mediadix et l'institut international Charles Perrault. *Actes publiés dans la revue Argos*, hors- série n. 4, printemps 2003.

COMENIUS. *Orbis sensualium pictus hoc est omnium principalium in mundo rerum et in vita actionum, pictura et nomenclatura*. Première édition latin-allemand, Nuremberg 1658. (Le monde sensible illustré ou tableaux et relevé des principales choses au monde et actes de la vie).

DUBOIS, Isabelle. *Sensibilité à la vie et à la mort des enfants en bas âge dans les mentalités et la littérature du XVI^e siècle.* Disponível em: https://www.unicaen.fr/mrsh/hce/index.php?id=557. Acesso em: 15 mar. 2022.

FENELON, François de Salignac. *Les aventures de Télémaque* (1699). Réédition par Gallimard, 1995. Jacques Le Brun (dir.).

JAN, Isabelle. *Essai sur la littérature enfantine.* Paris : Editions Ouvrières, 1969.

LETOURNEUX, Matthieu; LEVEQUE, Mathilde. Littérature de jeunesse : état des lieux de la recherche aujourd'hui. *In*: TOMICHE, Anne (dir.). *La Recherche en Littérature générale et comparée en France en 2007*. Paris : 2007. p. 269-278.

MARCOIN Francis. Critiquer la littérature de jeunesse : pistes pour un bilan et des perspectives. *Le Français Aujourd'hui*, n. 149, 2005. (Max Butlen, Danielle Dubois Martin (dir.), *La littérature de jeunesse : repères, enjeux et pratiques*).

MIGEON, Michel. *La réussite à l'école*. Rapport à Monsieur L. Jospin, Ministre d'Etat, ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports. Paris : CNDP, 1989.

MINISTERE EDUCATION NATIONALE, DGESCO, *La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements*. Actes de l'Université d'automne, Clermont-Ferrand – Royat 28 au 31 octobre 2002.

MONGENOT, Christine. L'offre de formation universitaire en littérature de jeunesse. (2011). *In*: BUTLEN, Max; LORANT-JOLLY, Annick (dir.). *Recherches et formations en littérature de jeunesse*. 2012.

MONTAIGNE, Michel de. *Essais* (première impression en 1581). Edition en français moderne par Claude Pinganaud, coll. Poche-Retour aux grands textes, Arléa, 2002.

NIÈRES, Isabelle. *La littérature de jeunesse, incertaines frontières*. Paris: Gallimard, 2005.

PATTE, Geneviève. *Deixem que leiam*. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

PATTE, Geneviève. *Laissez-les lire* : les enfants et les bibliothèques. Paris : Enfance Heureuse, 1987.

PERROT, Jean. Les grands courants de la recherche en littérature de jeunesse'. *Argos*, Hors série 4, Se former à la littérature de jeunesse, Paris, SCEREN, 2002.

PINGAUD, Bernard; BARREAU, Jean-Claude. *Pour une politique nouvelle du livre et de la lecture*. Paris : Dalloz, 1982.

VAN DER LINDEN, Sophie. L'album, entre texte, image et support. *Revue des livres pour enfants*, n. 214, 2003. Disponível em: http://cnlj.bnf.fr/sites/default/files/revues_document_joint/PUBLICATION_5005.pdf. Acesso em: 16 mar. 2022.

VAN DER LINDEN, Sophie. *Lire l'album*. L'Atelier du Poisson soluble, 2006.

TAUVERON, Catherine. *Lire la littérature à l'école*. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM, Hatier pédagogie, 2002.

# Jornadas Literárias de Passo Fundo: tempos de crise e de resistência

Miguel Retenmaier | Fabiane Verardi

## Introdução

A Jornada Nacional de Literatura de Passo Fundo, muito mais do que um evento ou uma festa literária, em pouco mais de 40 anos de história, consolidou-se como um dos mais bem-sucedidos modelos de formação de leitores e envolvimento comunitário com a literatura. Movimentação cultural permanente de promoção da arte literária e da educação leitora, as Jornadas, como são chamadas, apesar de uma imagem vinculada a uma grande festa da cultura, correspondem a um projeto que encontra visibilidade nacional quando se ergue o complexo de lonas, mas que age continuamente pela pesquisa e pela extensão, formando sujeitos e comunidades leitoras. Sendo um projeto, tem todo um histórico de contato com a sociedade e para os sistemas literários, a partir do qual se construiu em sua memória um acervo de escritores e artistas presentes que pode muito

bem consistir no que de melhor pode representar a literatura brasileira dos anos 1980 à contemporaneidade. Pelos palcos de debates das Jornadas, pelo complexo de lonas que inclui tanto a Jornada como a Jornadinha, transitaram os mais importantes nomes da literatura de seu tempo, no que se constituiu em uma espécie de galeria da produção literária nacional para todas as idades, para distintos públicos, em diálogos interculturais.

Obviamente, o contato com a realidade nem sempre contribuiu com nomes de autores em consagração ou já consagrados, com temas associados aos contextos pelos quais o projeto evoluía, com fatos que obrigavam tomadas de posição e perspectiva em favor da arte, da liberdade, da inteligência. Em algumas oportunidades, a Jornada se viu impossibilitada de reunir, com complexo de lonas, autores e seus leitores, artistas e sua recepção. E os últimos anos, a partir de 2015, em especial, foram períodos de extremas dificuldades.

## A leitura em contexto(s) de crises(s)

Em 2015, por não conseguir recursos suficientes para mais uma edição, a Jornada foi cancelada. Entrávamos em um período de crise, infelizmente, não momentânea. A relativa calmaria de outros tempos com alguma estabilidade econômica e política terminava, para abertura de outro ciclo, com dificuldades sucessivas e desafios ampliados. A sociedade passava a conviver com problemas antes pouco acentuados. O encolhimento dos recursos, a gradativa desatenção à cultura e à educação, a tensão política, tudo isso redefinia o cenário

nacional. Obrigava a mudanças, a rediscussões sobre o projeto, sobre seu valor e sobre os riscos quanto à sua vigência. Assim, a 16ª Jornada Nacional de Literatura e a 8ª Jornadinha Nacional de Literatura, edição de 2017, alteraram certas linhas de trabalho, tendo em vista o contexto de então, pior do que o do passado, muito melhor do que o atual.

Nesse novo momento, a Universidade de Passo Fundo (UPF) e a Prefeitura de Passo Fundo reiniciaram a proposta à luz de novos caminhos. A Jornada deveria ser mais aberta, deveria ir até as pessoas, até as escolas, em referência semelhante ao que já era de sua história, mas com alguns mecanismos metodológicos mais específicos. Isso implicava mobilizar as escolas e as comunidades e formar sujeitos mediadores, para que a sociedade e os espaços escolares tivessem voz nas Jornadas e para que as Jornadas tivessem voz na sociedade e nos espaços escolares. Entrava em ação um novo sujeito no projeto: os agentes de leitura, formados via curso de extensão: "A leitura multiplicada: a formação do agente de leitura", com três edições já realizadas desde 2017.

Os mediadores ingressaram no projeto das Jornadas justamente pelas ações que potencializaram a existência real de mais um conceito, um termo que passou a frequentar, sem um autor definido, as reuniões das comissões de organização: a "jornalização" da cidade e da região. Em um contexto de falta de recursos, a Jornada estava enriquecida de pessoas. Na adversidade, a leitura e a literatura apresentavam novos encaminhamentos. Trabalho de mobilização de sujeitos em comunidades de leitores, a ação mediadora entre a literatura

e os sujeitos orientava para um tipo de "salvação" em meio à crise, no que Zygmunt Bauman julga poder operar a leitura literária.

Bauman (2020, p. 38-39) ressalta algumas aptidões e tendências que constituem as condições necessárias "para uma vida decente e digna" por força do contato com a literatura. A sensibilidade, com relação ao que o mundo pode oferecer, "para os outros que nele habitam", a imaginação e o pensamento, as emoções, a capacidade de "amar e de se preocupar com o outro", a razão prática, para visualizar um modelo de vida e buscar sua realização, a sociabilidade, que implica o *know-how* "necessário para compartilhar a vida com os outros", e a capacidade de "negociar um *modus vivendi* mutuamente satisfatório" (2020, p. 39). Tais competências são essenciais à formação humana e social do sujeito, para que ele se torne cidadão, para que pense o bem comum. A questão é que, observada a importância da leitura para sujeitos e, em especial, para a sociedade, as competências e habilidades por ela mobilizadas, segundo o sociólogo, podem não chegar às partes mais desassistidas da sociedade.

Nesse sentido, a capacidade e o desejo de ter acesso a outros redundam em uma questão que não apenas impacta a formação individual dos sujeitos, mas também macula fortemente as possiblidades de desenvolvimento de coletivos conscientes, ao impossibilitar o que Michèle Petit considera uma das mais significativas aptidões vinculada ao ato e à "arte" de ler. Para a teórica, a leitura é encontro. No que se refere ao leitor, em si, como sujeito, é oportunidade de encontro consigo

mesmo, com as interioridades desconhecidas, ao que não se dá ainda nome, mas que abala, assusta, angustia. Há, em cada leitor, uma alteridade não facilmente perceptível, a ser desvelada, um universo com nebulosas e partes escuras do grande universo de textos e discursos que compõem a subjetividade. O contato com a própria alteridade envolve uma extrema complexidade e uma necessidade de formação. Devemos ser educados para debelar nossa propensão narcísica de satisfação pela unidade aparente no que pode ser de ilusória a imagem que temos de nós mesmos. A leitura como contato com a alteridade implica um encontro que se associa a um grau de consciência diferenciado, pelo qual também se deve evitar o prazer das febres identitárias, um "narcisismo de pertencimento" (Bosco, 2022):

> A leitura talvez seja um gesto mais interindividual, ou transindividual, do que social. Ela marca a conquista de um tempo e de um espaço íntimo que escapam ao domínio do coletivo. E se a solidão de um leitor frente ao texto sempre preocupou, é precisamente porque abre as portas a deslocamentos, a questionamentos, a formas de laços sociais diferentes daquelas que cerramos fileiras, como soldados, em torno de um patriarca (Petit, 2013, p. 146).

A leitura "para se encontrar, para se reconhecer, para construir ou se reconstruir", obviamente, ultrapassa os limites do que se considere intimidade e restabelecer vínculos sociais, ao abalar crenças enrijecidas, como as que separam "nós" e "eles", convidando a outras formas de vínculos sociais. Para Petit (2013, p. 113):

> Efetivamente, não é pelo fato de se dedicar a esse ato selvagem e solitário que é a leitura, que a pessoa se torna um narciso que só pensa na sua parte do bolo, incapaz de sociabilidades e projetos compartilhados. [...] A descoberta de si e do outro em si próprio muitas vezes é acompanhada de uma abertura para o outro. Geralmente, os que leem ficção são também os que mais têm curiosidade pelo mundo real, pela atualidade e pelos temas da sociedade.

O relato sobre a 16ª Jornada e a 8ª Jornadinha foi publicado em 2020, na obra *Mobilidade e resistência na literatura brasileira*, organizada por Gínia Gomes. Em artigo, os coordenadores da movimentação cultural dão conta de tudo que envolveu a cidade, a região e o estado, com a incorporação de outras prefeituras, além da de Passo Fundo, e do governo estadual, no Projeto Jornalendo. Estavam em construção um aparato de formação de leitores e de mediadores de leitura, um processo que fazia do ato de ler uma ação em comunidade, um encontro pluralizado por subjetividades e alteridades em diálogo. Os números da última Jornada de Literatura presencial, contudo, merecem registro, já que assinalam um demonstrativo de uma realidade que antecedia um ciclo de crises que problematizaria a realização de outros eventos, por médios que fossem, como não é o caso da Jornada, no que programava a envolver um grande público e o encontro entre dimensões associadas a tantas vozes que atuam quando a leitura acontece.

Em 2017, a Jornada envolveu um público de 4.406 inscritos, formado por professores, estudantes do ensino médio, público em geral, além de alunos da graduação da UPF, dos cursos de Letras, História, Pedagogia, Artes, Jornalismo e

Publicidade, com aproximadamente 80% de gratuidade. A 8ª Jornadinha, por sua vez, teve 20.000 inscrições, envolvendo 211 escolas da cidade e da região. Na programação da Jornada, nesse ano, incorporou-se o Seminário Internacional de Pesquisa em Leitura, Literatura e Linguagens: Novas Topologias do Mundo (evento de cunho acadêmico, orientado principalmente à pós-graduação); o Seminário Literatura Gaúcha: Cena Contemporânea (em parceria com o Instituto Estadual do Livro); a Festa Literária da Comunicação (FLICOM) (para um público principalmente vinculado à comunicação social); além de oficinas envolvendo leitura, literatura, aprendizagem criativa, com um público com aproximadamente 600 inscrições. Houve, ainda, exposições na universidade e na cidade, com aproximadamente 2.000 presenças em livros de registro. A Jornada e a Jornadinha trouxeram à Passo Fundo 254 escritores e artistas.

Tais números, contudo, são pequenos se comparados aos movimentos que espontaneamente envolveram multidões em pelo menos três momentos. As Estações de Leitura e o Caminho das Artes, em parceria com o Escritório Modelo de Arquitetura e Urbanismo (Emau) da UPF, com a importante ação e a militância dos agentes de leitura nas comunidades escolares, levaram estruturas arquitetônicas planejadas a apresentações, apresentações teatrais e leituras de poemas aos bairros e ao centro da cidade, envolvendo, a cada oportunidade, centenas de pessoas. As Estações antecederam a semana da Jornada, ocorrida em outubro, semanas antes, aos sábados, nos bairros, tendo sempre apoio de uma escola da

comunidade; já o Caminho das Artes foi concomitante à Jornada, direcionado ao público que não conseguiu se inscrever nos encontros que aconteciam no complexo de lonas. O público ainda pôde encontrar os autores nas Leituras Boêmias, ocorridas nos bares da cidade, estendendo os debates entre autores e leitores nas noites da Jornada, após a programação oficial do dia. Assim, em um processo de "jornalização" que não pode ambicionar o registro numérico de todas as interações proporcionadas entre recepção e autores, a Jornada de 2017 ampliava quantitativamente os espaços de encontro, associando do íntimo da leitura às ações coletivas e diversificadas de interação e diálogo.

A força de tais quantificadores, como já referido, encontra-se no que resultou de um grande esforço da UPF e da Prefeitura de Passo Fundo perante uma crise econômica que avançava e chegava a uma gravidade talvez sem precedentes. Na esteira dos acontecimentos que abalavam os mercados e a política no Brasil desde 2015, instalava-se, posteriormente, no que se acercava da previsão da 17ª Jornada e da 9ª Jornadinha, um agravamento dos problemas de antes. No ano de 2019, previámos que se fizesse um projeto e um evento que tratassem de temas como "Futuro", "Liberdade", "Diversidade" e "Conexões". O projeto pretendia discutir os retrocessos que se visualizavam em relação ao futuro da sociedade, a necessidade de tematizar os fundamentais princípios para uma sociedade democrática pela defesa da liberdade, a imprescindibilidade de manutenção e desenvolvimento de uma ordem social construída mutuamente pela diversidade de vozes e

culturas, a urgência de uma reflexão sobre as redes da sociedade, conectadas de forma marcante por razões distantes do diálogo, do compartilhamento de conhecimento, da colaboração, da troca positiva.

Previstas para o mês de outubro, dificuldades de captação motivaram um adiamento da 17ª Jornada e da 9ª Jornadinha para março de 2020, mês em que o mundo ingressava em um período que se estendeu por dois anos, em uma crise sanitária de proporções até então jamais experimentadas por gerações mais recentes. A Jornada, assim, sempre contextualizada em um tema, atualizada em debates, contemporânea nos nomes dos autores e artistas que a frequentavam, dialogava com as devidas dificuldades de seu tempo, a escassez de recursos financeiros e a impossibilidade de encontros presenciais. Estava estabelecido um quadro de crise, bem como a necessidade de resistir na continuidade de um contexto de problemas permanentes. É hora de resistir às adversidades.

## Resistir à adversidade: uma razão à Jornada

Os índices de leitura no Brasil, em qualquer aferição ou pesquisa, apontam desde sempre para números decepcionantes. Se a leitura é, como afirma Petit (2013, p. 114), um direito cultural, pelo qual se dá o direito ao saber e à informação, mas que envolve outros tipos de direitos, de registros mais imprecisos, mas não menos importantes, como o direito "de se descobrir ou se construir", o direito "a um tempo de fantasia" e o direito de "compartilhar textos e descobertas", no país, parcelas enormes da infância e da juventude se encontram

em uma circunstância na qual esses diretos são sonegados. Conforme Regina Zilberman (2021, p. 9):

> No Brasil, a organização educacional reitera a segmentação, pois o ensino – idealmente, público e gratuito – direcionado às classes populares é deficitário em todos os níveis: a infraestrutura física (salas de aula, bibliotecas, instalações sanitárias etc.) é precária e insuficiente, as pessoas responsáveis pela docência são mal remuneradas, alunos e alunas não são assistidos de modo satisfatório. O descaso dos grupos dominantes e do Estado soma-se ao desinteresse dos usuários do sistema público, pois suas demandas raramente são atendidas, resultando em um círculo vicioso de difícil superação. De outra parte, prolifera o ensino privado, calcado no lucro e nos frutos imediatos, espelhados nos resultados em provas nacionais como o ENEM e outros vestibulares.

Zilberman (2021, p. 9) observa na crise uma ação ideológica de resultados visíveis. A organização educacional reproduz a sociedade ao reforçar os valores da classe prevalente, o que se reflete na reprodução "extremamente desigual de nossa sociedade". A questão é que precariedade, por um lado, e lucro, por outro, tornam-se condições, atributos de universos em choque. O "desencontro" está lançado já aí. Por isso a necessidade de resistência, com militância da literatura, em oposição "a qualquer modo de opressão, por exemplo, a censura e o silenciamento" (Zilberman, 2021, p. 11), com as bases da educação. O quadro de crise, ampliado pelos "novos tempos", estabelece-se em retrocessos evidentes na ordem das conquistas sociais e das garantias à população, ainda mais no que diz respeito às partes mais pobres da sociedade. A afirmação de Zilberman, na realidade, prefacia as colocações de Maria Amélia Dalvi, para quem as relações entre literatura

e educação dizem respeito ao recrudescimento de pautas perigosas. Para Dalvi (2021, p. 22), a redução dos direitos dos trabalhadores, as políticas ultraliberais, "o desmantelamento das possibilidades emancipatórias universalizadas de todos os cidadãos" e os ataques contra os mecanismos democráticos, a liberdade de imprensa e a laicidade do Estado têm estreito vínculo, na educação, com o reacionarismo e o anticientificismo no campo educacional, com o "empresariamento" da educação e projetos como o "Escola sem Partido" e o *homeschooling*. No que se refere à leitura, Dalvi aponta, na mesma linha de retrocessos, o desmonte do Programa Nacional da Biblioteca na Escola, o esvaziamento e o encerramento de projetos de formação de professores e o rebaixamento do Ministério da Cultura à condição de secretaria. Para a pesquisadora, a educação literária precisa assumir a estreita relação entre literatura e sociedade:

> Não é possível continuar supondo que a literatura existe fora do sistema econômico, político, social e cultural. As obras, os autores, os editoradores, os editores, os críticos, os professores, os mediadores de leitura, os bibliotecários, os consumidores, os jornalistas culturais, os profissionais do marketing literários, os agentes literários, enfim, tudo isso existe numa teia de relações (e escolhas) ideológicas, de apostas em um projeto de sociedade e em modo de compreender e se relacionar com a alteridade (Dalvi, 2021, p. 35).

A educação literária e a formação do leitor são ações políticas por necessidade e de resistência por essência. Essa resistência, no entanto, pode assumir formas diversas, transcendendo um contexto específico e adquirindo uma natureza universal que se relaciona com várias circunstân-

cias. Ela está relacionada com as inúmeras adversidades que afetam indivíduos e grupos sociais, sobretudo aqueles menos privilegiados, perseguidos, e até mesmo aqueles que tiveram seu direito à própria identidade subtraído. Resistir não significa apenas ter lado, tomar partido, lutar contra adversidades de momento. Resistir pode ser um ato de sobrevivência. Uma sociedade de tantas indefinições, globalizada por questões que não se resolvem localmente, reprodutora de toda ordem de injustiça em um mundo de tantos conflitos, guarda a necessidade de resistir como condição humana, como forma de reparação, como reconstrução. Nessa linha de compreensão quanto à palavra resistência, o trabalho de Michèle Petit, *A arte de ler ou como resistir à adversidade* (2009), publicado há pouco mais de uma década, parece atualizar-se quando a realidade se apresenta com tamanhas e novas dificuldades.

A todo um movimento de retrocessos políticos da atualidade, de ofensivas contra a cultura, a educação e a arte, não se pode deixar de agregar todos os males que envolveram um grande desafio coletivo, um inimigo social, uma ameaça à saúde de todos. O Coronavírus trouxe adoecimentos em massa e luto às populações do mundo inteiro. No caso brasileiro, a pandemia foi estendida ao campo político, sustentada pelo negacionismo e pela desinformação, ambos encontrando a melhor interlocução em um espaço não mediado pela leitura, incompatibilizado com o encontro e com o diálogo. De certa forma, formar leitores era uma necessidade que se alargava no contexto de uma crise de sentido mesmo.

Segundo Petit, quando o mundo parece sem nexo, a busca de sentido pode estar na leitura literária e, dessa forma, suas ideias encontram realidade em um trânsito e em uma circulação da pesquisadora por vários círculos de leitores e mediadores de leitura, em condições difíceis de integração à sociedade e de pobreza extrema, bem como de aprisionamento. Para a teórica, assim, a leitura tem a capacidade de fazer os sujeitos resistirem ao que de dolorido a vida coloca em destino. Pela literatura,

> [...] devemos nos reconstruir, quando passamos por um luto, uma doença, um acidente ou um desgosto amoroso; quando perdemos o emprego; quando atravessamos uma depressão ou uma crise psíquica, todas essas provas que constituem nosso destino, todas essas coisas que afetam negativamente a representação que temos de nós mesmos e o sentido de nossa vida (Petit, 2013, p. 65).

Em conformidade com Petit (2013, p. 17), quanto mais difícil o contexto, mais é vital "manter espaços de respiro, de sonho, de pensamento, de humanidade". Nessa perspectiva:

> Quais são, com efeito, os textos que ajudam a viver em tempos difíceis? A resposta é complexa, evidentemente. Elementos múltiplos, [...], contribuem para a reconstrução de si: pode ser uma voz que é encontrada em um livro, e com ela uma presença, um ritmo que sustenta e embala; ou então um espaço que se abre, um horizonte, ou ainda a possibilidade de dar-se uma figuração, uma encenação distanciada do que se viveu, que relança o pensamento, a narração interior, e em certas ocasiões a conversa; às vezes, o que se encontra é uma vitalidade, ou um alimento que nutre, ou um olhar bem-intencionado que remete a uma imagem unificada e valorizada de si mesmo etc. Frequentemente, tudo isso ainda junto, ao passo que, em certos casos, somente um desses elementos está em jogo (Petit, 2009, p. 174).

A leitura da literatura faz do "acaso" uma reação contra a dor sem nome, um encontro com algo que, embora íntimo, é universal. Bauman coloca que as dores da atualidade são feitas para se sentir na solidão. A arte literária, contudo, mesmo no momento de nossa silenciosa leitura, individual e no particular de nossa vida, apresenta o universal da dimensão e das fraquezas humanas:

> Mitos, contos, lendas, poesias, peças de teatro, romances que tratam as paixões humanas, os desejos e os medos ensinam às crianças, aos adolescentes, aos adultos também, não pelo raciocínio, mas por meio de uma decifração inconsciente, que aquilo que os assusta pertence a todos. São tantas as pontes traçadas entre o eu e os outros, tantos os vínculos entre a parte indizível de cada um e a que é mostrada aos outros (Petit, 2009, p. 116).

Em jogo se encontra o processo de simbolização que nos aproxima, de certa forma, quando se reelabora a vida. Por meio de tal processo acontece a referida "figuração", que relança o pensamento, a narração interior, a encenação do que se viveu pelas representações ficcionais. Por textos e imagens, a palavra brota "de modo espontâneo" (Petit, 2009, p. 104), de forma a que se retomem lembranças da vida. Quando a leitura "põe o pensamento em movimento, retoma uma atividade de simbolização, de construção de sentido, de narração" (2009, p. 104). Um texto, uma fábula que seja, ajuda certas pessoas a saírem do silêncio e, ainda, permite que partes silenciadas dos sujeitos encontrem voz e luz. Conforme Petit (2009, p. 104), é importante que se considere

> [...] o quanto os textos ouvidos ou lidos como um segredo, na solidão, ou mesmo folheados, ajudam a despertar em uma pessoa regiões silenciadas ou enterradas no esquecimento, dar-lhes forma simbolizada, compartilhada.

A transformação do silêncio em palavra, da dor em objeto denominado, tudo isso transforma não apenas o ser do sujeito, mas também o ser do coletivo, o ser de uma comunidade que pode estar compartilhando sofrimentos sem a consciência dos sujeitos de que sua aflição é a de muitos. Ler a própria dor, assim, pode muito bem fazer sentir que a dor de si é a dor do outro:

> A descoberta de si e do outro em si próprio muitas vezes é acompanhada de uma abertura para o outro. Geralmente, os que leem ficção são também os que mais têm curiosidade pelo mundo real, pela atualidade e pelos temas da sociedade (Petit, 2013, p. 113).

É fundamental, contudo, que se observe, mesmo em contextos de crise, que, segundo Petit, o valor terapêutico da leitura, com sua eficácia simbólica, não deve ser critério prioritário, tábua de salvação. A reconstrução de si é uma experiência profunda, dificilmente estabelecida como prescrição definida. Aliás, há muito de indefinição nesse sentido que se reconstrói na diversidade de situações, nas quais sujeitos e comunidades leem. Há, também, algo de risco quando se mexe nas "casas interiores" dos sujeitos, já que não se trata de se intrometer, de forçar expressão a quem não quer ou não consegue exprimir-se ou, ainda, "transformar grupos de leitura em psicodrama ou em sessões de confissão pública" (Petit, 2013, p. 132). A mediação de leitura acontece mediante

a pluralidade de objetivos, de intenções, quando, através da experiência pessoal, sabe-se o quanto a leitura ajuda a viver, o quanto pode

> [...] facilitar a apropriação da cultura escrita por caminhos diferentes habitualmente seguidos em sala de aula, apoiar a construção do espírito crítico e de uma cidadania ativa, compartilhar experiências estéticas etc. (Petit, 2009, p. 186).

Assim, em um contexto de adversidade, em que havia a necessidade tanto de reparação de sentidos em momento de grave crise quanto de construção do espírito crítico, a Jornada Nacional de Literatura, em 2021, completava exatos 40 anos, sem que houvesse qualquer possibilidade de um encontro presencial, pelas circunstâncias sanitárias de então, sob os cuidados quanto à pandemia, ou de um grande encontro, mobilizador de milhares de sujeitos, tendo em vista a grave crise financeira vivida no país. Mesmo assim, a data não poderia ser esquecida, e uma celebração, por simbólica que fosse, deveria ocorrer.

Desse modo, foi pensada não uma nova edição da Jornada e da Jornadinha, mas um evento de outra natureza, em comemoração às quatro décadas de movimentação cultural. Em lugar de uma nova edição da Jornada, caracteristicamente organizada em função de grandes aglomerações humanas, no que poderia ser a 17ª Jornada e a 9ª Jornadinha, optou-se pela realização de um evento remoto sobre as Jornadas Literárias, proposto como centro dos debates entre os autores que estiveram em encontros anteriores, no que se chamou “Jor-

nada 40 anos – distâncias transversais, histórias relidas"[1]. O evento, transmitido pelo YouTube, foi aberto ao público de forma livre e gratuita.

O primeiro movimento de abertura das ações contou com a participação de Pedro Bandeira (Figura 1), em uma *live* realizada em 26 de agosto daquele ano, transmitida e gravada no YouTube, com mais de mil visualizações. A fala de Pedro Bandeira dava lançamento às Rodas de Leitura e Rodas de Memória, atividades que buscaram motivar encontros espontâneos entre os leitores, fosse em ambiente escolar ou em qualquer lugar, para livres conversas sobre os livros dos autores que estiveram nas Jornadas e Jornadinhas anteriores. Diferente dos eventos de Pré-Jornada e Pré-Jornadinha, as Rodas não antecederam o encontro, mas propunham a leitura (em atividades certificadas) durante todo o segundo semestre de 2021, mesmo após o evento. As Rodas de Memória se organizaram pelo acervo de obras da Jornada, as Rodas de Leitura buscaram revitalizar livros da Jornadinha, por toda a grande produção literária à disposição dos leitores nas bibliotecas públicas, escolares e mesmo particulares e familiares no histórico de décadas do evento.

[1] Disponível em: https://www.upf.br/jornada40anos.

Figura 1 – *Live* com Pedro Bandeira

Fonte: Jornadas Literárias, 2021.

O encontro "Jornada 40 anos – distâncias transversais, histórias relidas" ocorreu entre 26 e 29 de outubro de 2021, com *lives* temáticas que apontavam questões da atualidade articuladas à leitura. A necessidade de reconstrução de sentido passava pelas razões de que se discutissem temas urgentes à realidade social. As questões da pobreza, do preconceito racial e social, das dificuldades das pessoas sem moradia e das redes sociais se articulavam aos debates sobre a leitura, a formação do leitor e o lugar da literatura na vida real. Em 26 de outubro, com a participação de Flávio Carneiro e Luciana Savaget, observando que as obras de ambos transitam entre o público adulto e os leitores jovens, a questão tratada

se relacionava ao tema "Leitura em qualquer socie(i)dade", a partir da qual se discutiu a necessidade da leitura literária em todo e qualquer corpo social, envolvendo sujeitos de todas as idades. Na mesma noite, com o tema "Leitores, a sociedade dos sonhadores vivos", com Roger Mello e Marina Colasanti (Figura 2), a proposta da live envolveu a necessidade da leitura e de leitores na projeção de um futuro melhor e como ação de mudança em uma realidade atual em crise, sobretudo de valores humanos.

Figura 2 – Marina Colasanti no evento Jornada 40 anos

Fonte: Jornadas Literárias, 2021.

Em 27 de outubro, Julián Fuks e Alckmar Luiz dos Santos (Figura 3) debateram o tema "Ocupações físicas e digitais: a literatura tem", a partir da produção literária de ambos, ligando o termo "ocupação" a mais de um espaço, dos físicos aos internéticos. Na sequência, Cíntia Moscovich e Luís Augusto Fischer debateram o tema "Leituras por aqui no Sul",

refletindo sobre o sistema literário do Rio Grande do Sul, sua pretensa autonomia com relação a outros centros e seus atributos na atualidade.

Figura 3 – Alckmar dos Santos e Julián Fuks no evento Jornada 40 anos

Fonte: Jornadas Literárias, 2021.

Na última noite, com o tema/pergunta "Vozes e pertencimento: a literatura tem?", Elisa Lucinda e Ferréz desenvolveram um debate sobre as bases do racismo estrutural de nossa sociedade e a maneira como tais bases são focalizadas e enfrentadas pela a produção literária atual (Figura 4). Finalmente, na última *live* do evento, a temática "Leitores livres, seres (in)comuns" relacionou as obras de Maria Esther Maciel e Ricardo Azevedo a todo um imaginário de seres e de sujeitos, dos inventados aos folclóricos, sempre evocados como "citação" de fontes enciclopédicas ou orais.

Figura 4 – Elisa Lucinda e Ferréz no evento Jornada 40 anos

Fonte: Jornadas Literárias, 2021.

A cada noite, as falas foram antecedidas por vídeos enviados por pessoas que atuaram na organização das primeiras Jornadas Literárias, bem como de Deonísio da Silva, escritor convidado da primeira edição. É importante registrar que as três noites do evento, transmitido e à disposição pelo YouTube, contabilizaram mais de 2.500 visualizações (até maio de 2022): 26 de outubro – 1.209 visualizações; 27 de outubro – 688 visualizações; 28 de outubro – 698 visualizações.

Outra ação na cidade envolveu a tela gigante do *kit* Cinema Sesc de Passo Fundo, realizando projeções de imagens alusivas aos 40 anos das Jornadas Literárias. A ação ocorreu em três pontos da cidade: em 26 de outubro, em frente ao Museu de Artes Visuais Ruth Schneider (MAVRS), no centro; em 27 de outubro, no Pórtico da UPF; em 28 de outubro, no Parque da Gare, também na região central da cidade. Posteriormente, a Rede Zaffari e Bourbon de hipermercados solicitou a exposição do referido vídeo nas dependências do Shopping Bourbon nos dias 03, 04 e 05 de novembro. É importante destacar que o projeto Jornada 40 anos incluiu uma das comemorações relativas aos

100 anos de Josué Guimarães, escritor que primeiro respaldou o projeto das Jornadas, em 1981. Foi realizado, como de tradição nas Jornadas, desde 1988, o 15º Concurso de Contos Josué Guimarães, em parceria com o Instituto Estadual do Livro (IEL), com aproximadamente 1.000 inscrições de novos autores, mediante plataforma digital acessível pela página do evento.

Apesar das dificuldades decorrentes de uma crise sanitária e financeira sem precedentes, o projeto "Jornada 40 anos – distâncias transversais, histórias relidas" foi acolhido pela comunidade e ganhou repercussão em todo o estado do Rio Grande do Sul (Figuras 5 e 6).

Figura 5 – *Correio do Povo*, Porto Alegre, 01/11/2021

Fonte: Jornadas Literárias, 2021.

Figura 6 – *Jornal do Comércio*, Porto Alegre, 26/11/2021

Entre hoje e quinta-feira, uma programação especial celebra os 40 anos da

# Jornada Nacional de Literatura,

realizada em Passo Fundo. As lives serão transmitidas pelo canal do Youtube da UPF Online e a programação pode ser conferida em www.upf.br/jornada40anos. A abertura ocorre às 19h; logo depois, Flávio Carneiro e Luciana Savaget falam sobre *Leitura em qualquer socie(i)dade*. Às 20h30min, Roger Mello e Marina Colasanti participam do painel *Leitores, a sociedade dos sonhadores vivos*. Amanhã, Julián Fuks e Alckmar Luiz dos Santos abordam *Ocupações físicas e digitais: a literatura tem*. Na segunda atração da noite, Cíntia Moscovich e Luís Augusto Fischer apresentam *Leituras por aqui no Sul*. Por fim, na quinta-feira, *Vozes e pertencimento: a literatura tem?* são abordados por Elisa Lucinda e Ferréz. Na última sessão, às 20h30min, *Leitores livres, seres (in)comuns* tem como convidados Ricardo Azevedo e Maria Esther Maciel.

Fonte: Jornadas Literárias, 2021.

## Considerações finais

Houve, enfim, um reinício. Se a leitura é uma retomada de sentido, uma reconstrução, a comemoração dos 40 anos de Jornada colocou-se como um primeiro movimento consciente de resistência à dureza daqueles dias, que ainda não terminaram. Resistir à adversidade é uma ação dos sujeitos que se envolvem na leitura literária, mas, no que se refere aos mediadores de leitura, é um ato que norteia a vida. Quando uma sociedade já vem doente, um vírus é apenas uma oportunidade de que as coisas piorem. Os episódios de intolerância que fazem parte da realidade social brasileira, associados à ampliação dos discursos negacionistas, das posturas contrárias à arte e à ciência, das defesas ideológicas da desinformação, tudo está em cenários em que faltam livros de literatura, na mesma medida em que faltam espírito crítico, sensibilidade e empatia, falta também:

> [...] algo que permite se representar, se situar, pensar (o que um espelho não permite). Algo que, por causa disso, é suscetível de domesticar um pouco a violência das pulsões e, ao mesmo tempo, abrir para laços com os outros, mais do que confinar alguém ao convívio com seu semelhante, a estar face a face com o mesmo, o idêntico a si (Petit, 2009, p. 205).

Resistir é não ser idêntico. Ler é ser.

## Referências

BAUMAN, Z. *O elogio da literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

BOSCO, F. Perdemos as referências institucionais capazes de mediar conflitos. *Zero Hora*, 28 e 29 maio 2022. Entrevista concedida a Daniel Feix.

DALVI, M. A. Educação, literatura e resistência. *In*: MACEDO, M. S. A. N. (org.). *A função da literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2021. p. 17-43.

PETIT, M. *Leitura*. Do espaço íntimo ao espaço público. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, M. *A arte de ler ou como resistir à adversidade.* São Paulo: Editora 34, 2009.

RETTENMAIER, M.; VERARDI, F. Jornada Nacional de Literatura de Passo Fundo e Jornada em Movimento: pontos de passagem, rotas de permanência. *In*: GOMES, G. (org.). *Mobilidade e resistência na literatura brasileira*. Porto Alegre: Polifonia, 2020. p. 233-254.

ZILBERMAN, R. Ensinar é preciso – resistir também (Prefácio). *In*: MACEDO, M. S. A. N. (org.). *A função da literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2021. p. 07-11.

# Arte e programas de inteligência artificial: GPT-2, GPT-3, Wu Dao 2.0[1]

Philippe Willemart

## Introdução

Gostaria, em primeiro lugar, de agradecer a Fabiane Burlamaque e ao Miguel Rettenmaier pelo convite que reforça os laços da Universidade de Passo Fundo (UPF) com a Associação de Pesquisadores em Crítica Genética (APCG). Não vou falar de Josué Guimarães diretamente nem de seus manuscritos, mas da relação mais ampla de nossos autores com a inteligência artificial. A palestra de hoje é a terceira de uma pesquisa que iniciei em 2019, quando tentava relacionar a inteligência artificial com a arte de escrever ou de compor uma melodia. Logo, deparei-me com várias tentativas de vários robôs de igualar o homem, mas nenhuma me convenceu.

[1] Conferência transmitida *online* no Colóquio "100 Josué Guimarães (1921/2021)", da Universidade de Passo Fundo, no dia 3 de maio de 2021.

A primeira contribuição saiu na revista *Signum*, da Universidade de Londrina (Willemart, 2020). Na segunda palestra, que foi no V Simpósio de Crítica Genética e Arquivologia em Teresina, concluí com estas seis resoluções:

1. Não temos acesso direto aos cérebros dos escritores, mas apenas aos frutos de sua atividade na escritura, contrariamente aos robôs.
2. Parecido com a máquina que autoaprende pela insistência, o escritor constrói seu estilo ou sua forma repetindo processos de criação. O estilo é nada mais do que a soma dos algoritmos que, criados aos poucos, se impõem. O algoritmo não existe para a arte em processo, pois só se revelará no final do processo; o exercício da arte é uma luta contínua contra os algoritmos existentes.
3. Ninguém nasce escritor, mas as ações de escrever, pintar, esculpir e inventar melodias criarão no cérebro zonas com uma arquitetura específica dedicada a essas tarefas. A qualidade primária será baseada em sua abertura para o mundo em que vive, e não em um presente intrínseco ou em um DNA privilegiado.
4. Cada novo evento repercute aleatoriamente em todas as redes neuronais para o escritor, e não em uma rede determinada, como no robô.
5. No manuscrito, as rasuras não são “esmagadas” como os erros no robô, já que as palavras ou expressões rasuradas voltam inteiras ou metaforizadas. Rasurar consistirá não em encontrar a curva certa ou a linha

certa da história, que só existirá no final, mas, sim, em definir cada ponto da curva.

6. Na literatura, o sentido será deduzido a partir de uma morfologia desconhecida do escritor, que ligará o número de pontos no manuscrito, contrariamente ao robô, que o caminha de antemão. Para o robô, o limite das vias possíveis será compensado pela segurança da via a seguir, enquanto o escritor deve combinar vias possíveis com a incerteza do autor.

Parece certo até hoje que um robô, mesmo sendo capaz de imitar uma melodia musical, não tem o mesmo grau de competência para reproduzir o estilo de um compositor ou criar uma obra que se destaque por seu valor artístico. No entanto, algumas experiências do Programa de Inteligência de Artistas e Máquinas do Google[2], a chegada de uma supermáquina, o GPT-3, em 2020[3], e um modelo de linguagem hiperpoderoso chinês, o Wu Dao 2.0, em 2021, pedem para matizar essa dificuldade e considerar de outra maneira a relação entre o artista e a máquina.

Como definir critérios para dizer que um texto, seja de um robô seja de um ser humano, é literário ou não, artístico ou apenas de comunicação?

---

[2] Google's Artists and Machine Intelligence Program. Disponível em: https://ami.withgoogle.com/. Acesso em: 10 maio 2022.

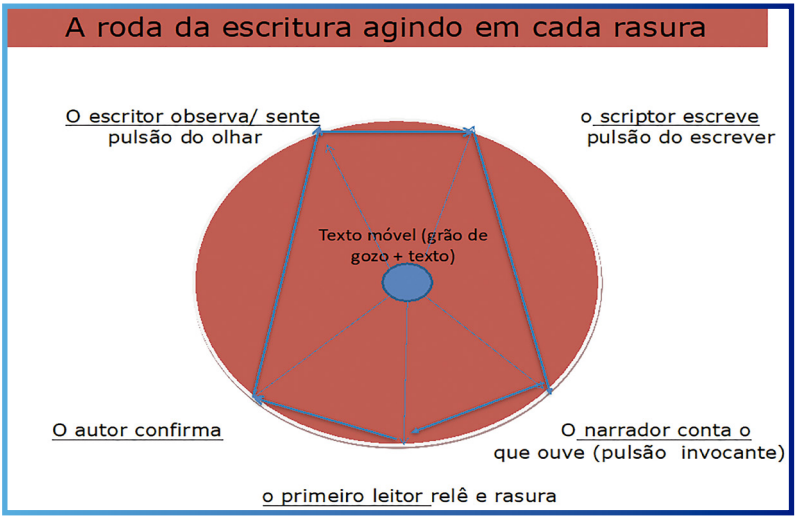
[3] GPT-3 (Generative Pre-Training Transformer) é um programa de computador criado por uma *startup* de São Francisco, OpenAI (financiada por, entre outros, Elon Musk). É uma enorme rede neural com 175 bilhões de parâmetros (O GPT-2, de 2019, tinha apenas 1,5 bilhão de parâmetros), como tal, o GPT-3 faz parte do segmento *deep learning* de *Machine Learning*.

1. Em primeiro lugar, verei os fatores a favor e os contra o Programa do Google (AMI) e o GPT-3 em relação à escritura literária.
2. Em segundo lugar, examinarei as últimas performances do GPT-3 salientadas por Frederik Bussler, fundador da *Obviamente IA*, uma empresa de marketing baseada na inteligência artificial.
3. Em terceiro lugar, vou confrontar os processos de criação de um texto inventado por um robô com as instâncias da roda de escritura e verificar se o robô consegue segui-las como o escritor.

## O robô e a literatura

Para separar os proponentes e os adversários, tomarei como critério o percurso possível ou não da roda da escritura (Willemart, 2019, p. 99), máquina eficaz que determina o movimento nas cinco instâncias, do escritor, do *scriptor*, do narrador, do primeiro leitor e, finalmente, do autor, uma caminhada que é realizada no final de cada rasura substituída ou não. Cada instância é anexada a uma pulsão específica e, portanto, à dimensão inconsciente dos gestos de escrever, excluir, adicionar, reler ou confirmar.

Figura 1 – A roda da escritura para o escritor



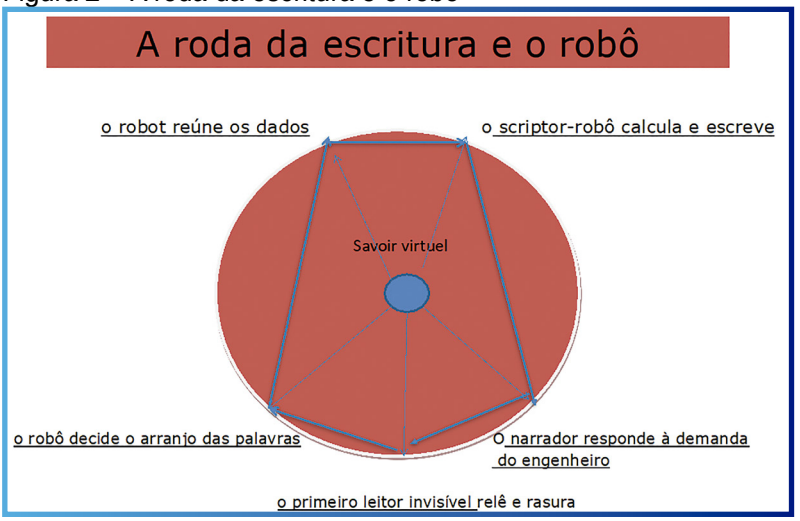

Fonte: elaboração do autor.

Como o escritor vive as pulsões durante a criação? O *scriptor*, aquele que se submete à linguagem e ouve as ansiedades, tristezas e alegrias de seus próximos e de sua comunidade, sente, observa e vê alguma coisa quando entende como responder a essas demandas através do enredo de seus personagens? O narrador, à procura de uma boa história, escuta não somente seus contemporâneos, mas também as palavras ou expressões escritas. O primeiro leitor, escutando melhor ainda, rasura e substitui palavras, parágrafos e até capítulos inteiros. A quinta instância acontece quando o autor, empurrado, sem que ele saiba, pelo texto definitivo, imaginário até lá, decide passar para a próxima frase ou ao próximo capítulo.

## A roda da escritura para o robô

Um robô poderia percorrer as instâncias da roda da escritura? No início, acreditava ser um percurso impossível, mas, consultando alguns resultados, acredito que a máquina ou o programa consegue em parte. A escolha do assunto ou do objetivo sempre caberá ao engenheiro que irá construí-lo ou que tem a ideia.

Figura 2 – A roda da escritura e o robô




Fonte: elaboração do autor.

1. O *scriptor*-robô se submeterá aos bilhões de dados que serão carregados por seu criador, mas não saberá a quais pedidos responder, a menos que, mais uma vez, seu engenheiro proponha um objetivo.
2. O narrador-robô poderá contar uma história, mas sem rasura nem hesitações, já que sabe aonde quer

chegar, diferentemente do escritor, que sabe vagamente. Ignorando o passar do tempo, o robô resolve imediatamente o problema na velocidade da luz (Sadin, 2015, p. 64).

3. Quarta instância, ao reler o texto, o robô pode notar um erro, comparando-o com o objetivo perseguido. Nesse caso, ele empregará a retropropagação e usará esse erro para ajustar os parâmetros que no ser humano seriam atribuições da rede neural (com uma rede antagonista generativa, ou GAN)[4].

## Especificidade da quarta e da quinta instâncias para o robô

Haverá uma espécie de rascunho ou várias versões, mas a resolução será tão rápida que o engenheiro não será capaz de escrever ou entender os números ou a lógica dos cálculos. Chamei essa instância de "o primeiro leitor invisível". É como se o engenheiro fosse confrontado com uma enorme parede

[4] Em inteligência artificial, as redes contraditórias geradoras (GANs) são uma classe de algoritmos de aprendizagem não supervisionados. Esses algoritmos foram introduzidos por Goodfellow *et al*. (2014). Eles podem gerar imagens com um alto grau de realismo. A GAN é um modelo generativo em que duas redes são colocadas em competição em um cenário de teoria de jogo. A primeira rede é o gerador, que gera uma amostra (por exemplo, uma imagem), enquanto seu oponente, o discriminador, tenta detectar se uma amostra é real ou se é o resultado do gerador. O aprendizado pode ser modelado como um jogo de soma zero. Aprender essas redes é difícil na prática, com problemas significativos de não convergência. Disponível em: https://glossario.maiconramos.com/glossario/o-que-e-modelo-generativo-adversarial-gan-generative-adversarial-network/. Acesso em: nov. 2021. Moez Krichen. Les Generative Adversarial Networks. 2022. ffhal-04140057f, p. 3. Disponível em: https://hal.science/hal-04140057/document. Acesso em: nov. 2021.

impossível de atravessar, atrás da qual a máquina funciona, ou como se o mesmo engenheiro estivesse em frente ao mar, cujas gotas de água não podem ser calculadas nem entendidas nos seus movimentos.

Na quinta instância, o robô decide sozinho e segue seu caminho. Em seguida, continua o diálogo tridirecional, abrangendo: o engenheiro-construtor, os dados e o conjunto de metas.

Uma pergunta permanece, no entanto, que me interpela e pede mais desenvolvimento (o que não vou fazer aqui): posso chamar esse mundo de o "inconsciente virtual", já que é desconhecido do engenheiro ou "saber virtual inatingível pelo homem", sem fazer alusão à psicanálise? Situo esse "saber virtual inatingível para o homem" no meio da roda da escritura do robô, no lugar do gozo que não existe no robô.

## GPT-2, GPT-3 e a arte

Os GPTs poderão finalmente escrever como um escritor? Deparei-me com o trabalho de um artista que colabora com a IA em suas criações, Ross Goodwin. Ele dá uma ideia do que poderia ser o papel de IA na criação artística do futuro. Usando uma rede de neurônios artificiais recorrentes (LSTM)[5] para compor o filme *Sunspring*, ele afirma:

[5] Long short-term memory (LSTM) é uma rede de neurônios artificiais com conexões recorrentes que consiste em unidades interconectadas (neurônios) interagindo não linearmente e para as quais há pelo menos um ciclo na estrutura. As unidades são conectadas por arcos (sinapses) que têm um peso. A saída de um neurônio é uma combinação não linear de suas entradas. Disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Long_short-term_memory. Acesso em: nov. 2022.

> [...] que o aumento da criatividade humana é o principal uso dessas máquinas. No entanto, seu uso também pode informar nossa compreensão dos mecanismos semânticos, ou a falta deles, embutidos nas palavras que lemos todos os dias. Nós geralmente consideramos que o trabalho de fazer sentido de palavras é do escritor. De certa forma, o leitor se torna o escritor (Goodwin, 2016).

O leitor se insere na roda da escritura do robô e substitui a instância do autor, que decide o significado. Isso significa que, no caso de um texto produzido por uma máquina, o leitor se juntará ao robô e completará a composição. Em outras palavras, a narrativa do robô precisa da subjetividade do homem para lhe atribuir sentidos.

Ross Goodwin reconhece a ininteligência dos textos gerados pela máquina, que anexa palavras sem entendê-las. Ele compara o texto gerado a uma canção do Prêmio Nobel de Literatura em 2016, *My Back Pages*, de Bob Dylan, a qual todos leem ou ouvem como queiram, embora as frases, corretas gramaticalmente falando, pareçam mais uma montagem de palavras sem sentido no início.

> My Back Pages
> Crimson flames tied through my ears
> Rollin' high and mighty traps
> Pounced with fire on flaming roads
> Using ideas as my maps
> We'll meet on edges, soon said I
> Proud 'neath heated brow
> Ah, but I was so much older then
> I'm younger than that now

Half-wracked prejudice leaped forth
Rip down all hate, I screamed
Lies that life is black and white
Spoke from my skull, I dreamed
Romantic facts of musketeers
Foundationed deep, somehow
Ah, but I was so much older then
I'm younger than that now

Girls' faces formed the forward path
From phony jealousy
To memorizing politics
Of ancient history
Flung down by corpse evangelists
Unthought of, though, somehow
Ah, but I was so much older then
I'm younger than that now
A self-ordained professor's tongue
Too serious to fool
Spouted out that liberty
Is just equality in school
Equality, I spoke the word
As if a wedding vow
Ah, but I was so much older then
I'm younger than that now

In a soldier's stance, I aimed my hand
At the mongrel dogs who teach
Fearing not that I'd become my enemy
In the instant that I preach
My pathway led by confusion boats
Mutiny from stern to bow
Ah, but I was so much older then
I'm younger than that now

Yes, my guard stood hard when abstract threats
Too noble to neglect
Deceived me into thinking
I had something to protect
Good and bad, I define these terms
Quite clear, no doubt, somehow
Ah, but I was so much older then
I'm younger than that now.[6]

Em um diálogo com a filha de 9 anos de um de seus amigos, Goodwin consegue definir os papéis da arte e do robô. Não resisto a submeter o comentário a vocês:

> Saber que o pai dela é Blaise Agaera y Arcas, que lidera uma equipe de inteligência artificial no Google, não é sem importância. [...]. Poucos dias depois de conhecer o pai (em uma convenção), ele me enviou um e-mail de sua filha de 9 anos, que faz parte de um grupo de escritores locais [...]. Ela escreveu o seguinte:
>
> *Eu acho que o que você está fazendo é extremamente interessante. No entanto, acho que essa arte engana qualquer um. [...]. Talvez então, Sr. Goodwin, enquanto os dispositivos ainda são relativamente estúpidos, você deve continuar a criar esta arte. [...].*
>
> *No que é comumente definido como arte real, há dezenas de camadas de significado. Há algo por trás da arte. Imagine uma pilha de papel em uma janela. A folha de cima é o que você vê no início, seu primeiro olhar. Agora, em uma inspeção mais minuciosa, você pode cavar nas camadas de papel, geralmente nunca alcançando a última folha absoluta, mas ainda satisfeito com sua distância de onde você começou a olhar para a sala.*
>
> *Com sua arte (a das máquinas de Goodwin)* ***há um pedaço de papel em uma janela. Sem camadas****. Tudo o que há é o que você vê à primeira vista. A câmera não quis dizer nada quando ela escreveu este poema. Apenas palavras, frases, frases, falas.*

[6] Disponível em: https://www.letras.mus.br/bob-dylan/103350/ traducao.html. Acesso em: 10 maio 2022.

> *[ ...].*
>
> *O dispositivo não era criativo. Ele estava fazendo o que lhe foi dito para coletar dados e chegar a um resultado, como a matemática. Isso não é poesia de verdade. No entanto, não estou dizendo que nunca será.*
>
> Na minha resposta, expliquei a ela que a obra de arte é o conceito e o dispositivo, não o resultado, e ela parecia mais satisfeita com isso. [...]. Espero que isso incentive os jovens a pensar sobre o futuro que estamos criando e como a inteligência artificial se encaixa nesse futuro (Goodwin, 2016).

A conclusão parece óbvia. Em princípio, essa máquina nunca poderá substituir o homem na criação literária. O robô precisa, no início, de seu fabricante e, apesar de seu poder quase ilimitado de cálculos que lhe permite considerar milhões de possibilidades, ele acumulará frases semanticamente pouco válidas e conexões ilógicas entre essas frases, o que gerará textos que precisam de um leitor ou mil leitores que o interpretem de acordo com seus desejos e suas emoções.

## O GPT-3 de 175 bilhões de parâmetros que chegou em 2020 seria capaz de escrever um texto?

Frederik Bussler (2020), chefe da "Obviamente IA" (OBIUS IA), promete mais desempenho. Seu *site* e seu *blog* valem um desvio para ver até onde a nova máquina pode ir. Diferente do GPT-2, que imita uma melodia ou um texto, o GPT-3 desenvolve um assunto sugerido pelo engenheiro, como uma poesia, uma melodia ou um artigo. Por exemplo, se você quiser gerar uma notícia, pode inserir um título como "Os metodistas unidos aceitam a separação histórica" e um

subtítulo como “Aqueles que se opõem ao casamento gay formarão sua própria denominação”. Com essa sugestão, o GPT-3 elabora o seguinte:

> Após dois dias de intenso debate, a Igreja Metodista Unida aceitou uma divisão histórica - que deve terminar com a criação de uma nova denominação, que será “teologicamente”. E socialmente conservador”, segundo o Washington Post. A maioria dos delegados presentes na conferência geral anual da Igreja em maio votou para fortalecer a proibição da ordenação do clero LGBTQ e para elaborar novas regras que ‘disciplinarão’ o clero que oficializa casamentos entre pessoas do mesmo sexo. Mas aqueles que se opuseram a essas medidas têm um novo plano: dizem que formarão uma denominação separada até 2020, chamando-se Igreja metodista cristã.

Ao submeter a uma pesquisa de opinião, apenas 12% afirmaram corretamente que isso foi escrito por uma IA, enquanto 88% foram enganados. Não é incrível? O GPT-3 poderia substituir um jornalista como Josué Guimarães? E se fosse literatura? Bussler responde: com o GPT-3, você se engaja em um diálogo e escreve instruções para ensinar ao GPT-3 o que você quer. O GPT-3 não cria, mas segue as instruções de seu inventor; não é autossuficiente; o *scriptor* será duplo, um dará as instruções e o segundo as executará, e assim para cada rasura em que o inventor reavalia o resultado e deixa, em seguida, o robô continuar ou não. No entanto, o GPT-3, lendo as instruções, pode adaptar de forma flexível seu estilo de escrita e raciocínio e usar novas definições, regras ou palavras definidas na entrada de texto, mesmo que nunca as tenha visto antes.

Quanto à qualidade de sua poesia, segundo Bussler, o GPT-3 impressiona com sua qualidade que "parece superar a de quase todos os poetas adolescentes". O instrutor tem que seguir, passo a passo, a construção do poema solicitado. Em seu *blog*[7], *Bussler dá vários exemplos, incluindo o da imitação do poema de Poe, The Raven – O Corvo*. Deixei em itálico a tradução do original. O robô continua o poema, misturando versos de sua invenção:

> Essas visões solenes mais longe,
> Eu gostaria de desfrutar do meu conhaque em torno da minha casa solitária.
> Devo então convocá-lo,
> Para atender a chamada da cortina?
> *Só isso, e nada mais?*
> *Eu então empurrei a veneziana e com uma batida tumultuada de asas,*
> *entrou um corvo majestoso digno dos velhos tempos.*[8]
> Ah, não! Que eu tinha olhado para ele mais de perto!
> Mas minha alma ficou dormente [...]: "Eu acho que se a sua crista é um pouco grosseira, você, meu filho, não foi mal nomeado". *"Nunca mais", disse o corvo.*[9]

[7] Disponível em: https://www.gwern.net/GPT-3. Acesso em: 10 maio 2022.

[8] *Only this, and nothing more?*
*Open here I flung the shutter, when, with many a flirt and flutter,*
*In there stepped a stately Raven of the saintly days of yore.*

[9] *Quoth the Raven, "Nevermore".*
*And the Raven, never flitting, still is sitting, still is sitting*
*On the pallid bust of Pallas just above my chamber door;*
*And his eyes have all the seeming of a demon's that is dreaming,*
*And the lamp-light o'er him streaming throws his shadow on the floor;*
*And my soul from out that shadow that lies floating on the floor*
*Shall be lifted — nevermore!*

O comentário de Bussler é surpreendente:

> Mas então algo aconteceu. A escrita do poema, embora utilitária, tornou-se estranhamente emocional. [..]. Voltei e li o artigo em voz alta, e foi incrivelmente evocativo. Eu quase podia imaginar que as estrofes úmidas e misteriosas eram assustadoras. Minha mente começou a se empolgar enquanto eu lia. [...]. Senti como se não estivesse lendo um programa, eu era um poeta. [...]. Eu me vi fascinado pelo ritmo, pela cadência, pelas delicadas nuances da frase [...]. O programa de computador tinha criado mais do que apenas um poeta. Ele tinha criado um artista. [...]. Criei uma voz para o humano desconhecido que se esconde no binário. Criei um escritor, um escultor, um artista.

Responderei a Bussler que ele não criou um escritor nem revelou "uma voz que se esconde no binário", mas, sim, um programa que se torna no máximo um auxílio fantástico ou um colaborador eminente, que, embora sem autonomia suficiente, não será igual ao homem tão cedo. Mesmo que aprendesse a aprender com a meta-aprendizagem, manteria sua dependência até o fim, incluindo a do inconsciente de seu inventor.

Talvez possamos considerar o GPT-3 como uma criança que inicialmente recebe instruções do adulto para o jogo de xadrez e que, em seguida, com sua inteligência ou sua maneira de combinar as peças, encontra sozinho os passos a seguir para bater seu oponente? Direi que a comparação é boa, mas limitada no tempo. Enquanto a criança vai se virar e aprenderá à medida que tocar o jogo, o robô vai precisar de instruções de tempos em tempos ou de outros trechos do original para prosseguir, portanto, de outro ou de um sujeito. Além disso, não será capaz de ouvir os desejos da comunidade ou mesmo do mundo e não responderá às suas ansiedades do momen-

to. Relacionar informações não fará com que o robô consiga captar o que interessa ao público. E uma falsa instrução vai levá-lo a um caminho sem saída, comenta Bussler: "O GPT-3 pode 'falhar' se uma instrução estiver mal escrita, não incluir exemplos suficientes ou se parâmetros de amostragem ruins forem usados [...], as declarações devem ser verdadeiras, informativas e relevantes". Ele conclui:

> O desempenho impressionante do GPT-3 convenceu muitos de que a superinteligência está mais próxima do que pensamos — ou pelo menos que o código gerado pela IA está mais próximo do que pensamos. Gera conteúdo criativo, perspicaz, profundo e até magnífico.

Mas, então, pergunto: a superinteligência é medida pelo grau de informação conhecida? Se acreditarmos nisso, a máquina do Google é mais esperta do que qualquer homem, fosse Einstein. A inteligência não se mede por testes, mas por sua capacidade de se adaptar ao ambiente e criar condições para viver nesse ambiente, quero dizer: saber relacionar o que sinto e o que me cerca e, no mesmo sentido, estabelecer relações desconhecidas entre, por exemplo, uma fórmula $E=MC^2$ e o universo.

Questiono, também, a autonomia do GPT-3. O programa parece ser construído para seguir instruções e não para inovar. Seu instrutor serve como um retransmissor. Sem seu informante, que dá o clique para a criação, ele permanece inerte e sem vida. Embora com um poder mil vezes maior que seus antecessores, ele continua dependente do homem. Embora seja seguro dizer que o GPT-3 seja definitivamente o início de muitas descobertas inovadoras no mundo do apren-

dizado de máquina e, de fato, é, será que posso manter a posição adotada após o estudo do GPT-2 e do GPT-3 com o novo GPT chinês, o Wu Dao 2.0. de 1,75 trilhão de parâmetros (10x GPT-3) que chegou em 2021?

Será que posso manter o que dizia no final da conferência no Colóquio 100 Josué Guimarães (1921/2021)?

> Qualquer GPT, por mais poderoso que seja, não será capaz de criar como o homem, isto é, "somatizar o improvável",[10] não tendo corpo nem possuindo subjetividade, assim, não poderá seguir completamente as instâncias da roda da escritura. No máximo, ele ajudará o artista, e nosso caso, o escritor ou o poeta a encontrar elementos originais na enorme rede de informações que ele domina.

O Wu Dao 2.0 conseguiria vencer todos os obstáculos e incluir a subjetividade do homem com o trilhão e meio de parâmetros? É o que afirma Zhang Hongjiang, o presidente de "Beijing of Artificial Intelligence":

> Esses modelos sofisticados, treinados em conjuntos de dados gigantescos, exigem apenas uma pequena quantidade de novos dados quando usados para um recurso específico, pois podem transferir conhecimento já adquirido para novas tarefas, assim como os seres humanos. [...]. Modelos pré-treinados em larga escala são hoje um dos melhores atalhos para a inteligência artificial geral.[11]

O pesquisador Tang Jie destacou as habilidades de Wu Dao 2.0 em criação de poesia, dísticos, resumos de texto, questões e respostas de cenário humano, pintura e até mesmo re-

[10] "O artístico é a 'somatização' do improvável" (Sloterdijk, 2015, p. 181, tradução nossa).

[11] Disponível em: https://towardsdatascience.com/gpt-3-scared-you-meet-wu-dao-2-0-a-monster-of-1-75-trillion-parameters-832cd83db484. Acesso em: jun. 2021.

conheceu que o sistema esteve perto de quebrar o teste de Turing,[12] e competindo com os humanos.[13]

Como não temos, ainda, provas suficientes da capacidade dessa máquina, continuamos duvidando que uma máquina saiba percorrer a roda da escritura como um sujeito humano que dispõe de um cérebro fantástico e de um inconsciente. Assim, ficamos com dúvidas e aguardamos os resultados concretos da máquina para encaminhar respostas melhores nesta luta entre máquinas e o ser humano.

[12] "O Teste de Turing testa a capacidade de uma máquina exibir comportamento inteligente equivalente a um ser humano, ou indistinguível deste. No exemplo ilustrativo original, um jogador humano entra em uma conversa, em linguagem natural, com outro humano e uma máquina projetada para produzir respostas indistinguíveis de outro ser humano. Todos os participantes estão separados um dos outros. Se o juiz não for capaz de distinguir com segurança a máquina do humano, diz-se que a máquina passou no teste. O teste não verifica a capacidade de dar respostas corretas para as perguntas; mas sim o quão próximas as respostas são das respostas dados por um ser humano típico. A conversa é restrita a um canal de texto, como um teclado e uma tela para que o resultado não dependa da capacidade da máquina de renderizar áudio. O teste foi introduzido por Alan Turing em seu artigo de 1950 'Computing Machinery and Intelligence', que começa com as palavras: 'Eu proponho considerar a questão 'As máquinas podem pensar?'. Já que 'pensar' é difícil de definir, Turing preferiu 'trocar a pergunta por outra, a qual está relacionada à anterior, e é expressa em palavras menos ambíguas'. A nova pergunta de Turing é: 'Há como imaginar um computador digital que faria bem o 'jogo da imitação?'. Turing queria que esta questão pudesse ser respondida. No restante do artigo, ele argumenta contra as principais objeções à proposta que 'máquinas podem pensar'. O cientista afirmou ainda que, se um computador fosse capaz de enganar um terço de seus interlocutores, fazendo-os acreditar que ele seria um ser humano, então estaria pensando por si próprio. Muitos eventos que visaram a utilização prática do Teste de Turing já ocorreram, como o Loebner Prize, que acontece anualmente desde 1990 e é dito como o 'primeiro teste de Turing'. Há controvérsias se os testes desses eventos são ou não válidos". Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Teste_de_Turing. Acesso em: nov. 2022.

[13] Disponível em: https://towardsdatascience.com/gpt-3-scared-you-meet-wu-dao-2-0-a-monster-of-1-75-trillion-parameters-832cd83db484. Acesso em: jun. 2021.

## Referências

GOODWIN, R. *Adventures in Narrated Reality, Part II*: Ongoing experiments in writing & machine intelligence. 9 jun. 2016. Disponível em: https://medium.com/artists-and-machine-intelligence/adventures-in--narrated-reality-part-ii-dc585af054cb. Acesso em: 10 maio 2022.

SADIN, É. *La vie algorithmique*. Critique de la raison numérique. Paris: éd. L'Échappée, 2015.

SLOTERDIJK, P. *Tu dois changer ta vie.* Paris: Fayard-Pluriel, 2015.

WILLEMART, P. *A escritura na era da indeterminação*. São Paulo: Perspectiva, 2019.

WILLEMART, P. Inteligência artificial e arte. *Signum, Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 23, n. 2, p. 10-22, ago. 2020.

# “Direito à literatura” e literatura na escola

Regina Zilberman

*À Tania M. K. Rösing, cuja dedicação às políticas de acesso à leitura e à literatura constitui exemplo de competência, generosidade e grandeza.*

*[A literatura] não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (Candido, 2002, p. 85, grifo do autor).*

Em 1972, Antonio Candido apresentou à plateia que participava da reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência a conferência intitulada “A literatura e a formação do homem”, publicada, no mesmo ano, em *Ciência e Cultura*, periódico daquela associação. A exposição abre pela interrogação do autor, que pergunta qual seria a “função humanizadora da literatura”, vale dizer, em que consiste “a capacidade que ela tem de confirmar a humanidade do homem” (Candido, 2002, p. 77).

A resposta não se situa na literatura enquanto ente autônomo, mas no ser humano que se ressente da "necessidade universal de ficção e de fantasia". A literatura, sendo ficção, cria mundos imaginários, suscitados pela fantasia, que, da sua parte, "nunca é *pura*", pois refere-se "constantemente a alguma realidade" (Candido, 2002, p. 81). Fundamentado nesse pressuposto – o de que a fantasia é produto de um sujeito, mas mantém vínculos permanentes com o universo fora daquele indivíduo –, Candido (2002, p. 85-86) formula o que entende ser a função da literatura: por ser "a representação de uma dada realidade social e humana", ela "faculta maior inteligibilidade com relação a esta realidade". Em outros termos, afirma que a literatura corresponde a uma forma de conhecimento – não qualquer forma de conhecimento, mas aquele que oferece uma compreensão mais abrangente em relação ao mundo que a motiva.

Porém, o autor adverte: essa propriedade não se manifesta de modo idêntico em toda e qualquer obra literária, pois a representação do que ele designa como "realidade" pode conter "um sentido humanizador ou um sentido reificador" (Candido, 2002, p. 90). O exemplo extraído do Reginalismo das primeiras décadas do século XX esclarece o que entende por um e outro sentido. Elege dois contos, respectivamente de Coelho Neto e de João Simões Lopes Neto, cuja ação passa-se no meio rural, ambiente rústico característico da corrente a que *Sertão* e *Contos gauchescos*, daqueles autores, são usualmente filiados. Coelho Neto o exibe desde uma perspectiva distanciada, como que buscando evidenciar as diferenças en-

tre o seu mundo e o da narrativa, intervalo alargado graças ao emprego das possibilidades de a escrita mimetizar ou não a oralidade. Em seu texto, reproduzem-se as marcas fônicas do falar não urbano das personagens, gerando erros ortográficos, se comparadas às palavras empregadas com sua versão dicionarizada; de seu lado, o narrador segue a norma culta, como se sua voz não contivesse rastros capazes de revelar sua posição de classe, nível educacional ou localização geográfica. No conto de João Simões Lopes Neto, pelo contrário, não se estabelecem fronteiras entre a expressão do narrador e a das figuras que habitam as histórias, conforme uma unidade que os aproxima, independentemente de suas diferenças etárias, sociais e de gênero. O que, no primeiro, é barreira intransponível, dividindo classes, grupos e pessoas, no segundo, é liberdade e igualdade, facultando a interposição do leitor, convidado a vivenciar o enredo como se fizesse parte dele.

O "sentido reificador" transparece no relato de Coelho Neto, decorrente da circunstância de o narrado ser exposto enquanto alteridade fechada sobre si mesma. No conto de João Simões, a alteridade converte-se em identidade, na medida em que seus problemas se transferem para o destinatário, que pode entendê-los porque passa, de algum modo, a vivê-los – eis o "sentido humanizador" na compreensão de Candido.

De um Neto a outro, uma mudança substancial que se traduz nas possibilidades de a obra literária "faculta[r] maior inteligibilidade" em relação ao universo representado.

Antonio Candido, alguns anos depois de "A literatura e a formação do homem", pronuncia-se a respeito das relações

entre os direitos humanos e a literatura. Em 1988, também na forma de palestra, o autor refletiu sobre o "direito à literatura", não sem antes comentar o que julga paradoxal em nosso tempo – o fato de, apesar de termos alcançado "um máximo de racionalidade técnica e de domínio sobre a natureza", testemunharmos que "a irracionalidade do comportamento é também máxima". Assim, "com a energia atômica podemos ao mesmo tempo gerar força criadora e destruir a vida pela guerra", contar com o progresso industrial que permite "alcançar níveis nunca sonhados" de conforto, ao mesmo tempo em que "excluímos dele as grandes massas que condenamos à miséria" (Candido, 2011, p. 171). A evolução tecnológica não impede a barbárie, nem assegura o bem-estar e a equidade para todos os habitantes do planeta. Conclui Candido (2011, p. 172): "todos sabemos que a nossa época é profundamente bárbara, embora se trate de uma barbárie ligada ao máximo de civilização". É a partir desse ponto que ele visualiza a questão dos direitos humanos, considerando que

> [...] somos a primeira era da história em que teoricamente é possível entrever uma solução para as grandes desarmonias que geram a injustiça contra a qual lutam os homens de boa vontade (Candido, 2011, p. 172).

O ponto de partida flerta com o imperativo categórico, formulado por E. Kant. Nos *Fundamentos da metafísica da moral*, o pensador alemão prescreve: "Aja somente para usar a humanidade, em sua própria pessoa como na pessoa de qualquer outro, nunca meramente como um meio, mas ao mesmo tempo como um fim" (Dagios, 2017, p. 131). Candido (2011, p. 172), da sua parte, adverte que cabe "reconhecer que

aquilo que consideremos indispensável para nós é também indispensável para o próximo". O passo seguinte é investigar o que é reconhecidamente obrigatório para um indivíduo, o que o leva a perguntar se o acesso à arte e à literatura ajusta-se a esse critério. Para respondê-la, seria necessário equipará-la a um bem tão necessário como a saúde, a educação ou a liberdade.

Candido (2011, p. 177), reiterando concepção antecipada em "A literatura e a formação do homem", não tem dúvidas a respeito: ela é, sim, imprescindível, porque seu ingrediente principal é a fabulação, e essa é fundamental, ou, nas suas palavras, constitui "fator indispensável de humanização", confirmando "o homem na sua humanidade". Nesse ponto, o autor reforça as palavras utilizadas no ensaio anterior, ao mesmo tempo ampliando a ideia: "A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante" (Candido, 2011, p. 182).

Esse efeito resulta de uma propriedade da literatura: ela, como afirmara antes, lida com a fabulação – o colocar em enredo –, faculdade invariavelmente presente na vida humana, em qualquer civilização ou época, por meio de narrativas, mitos, relatos cotidianos, anedotas, sonhos. Os fatos não são experimentados em estado bruto, mas convertidos em história, quando adquirirem significado, e desse material nutre-se a literatura.

Ao fabular, a literatura constrói "objetos autônomos com estrutura e significação" (Candido, 2011, p. 176), que, da sua parte, desencadeiam emoções e manifestam uma visão do

mundo dos indivíduos e dos grupos. A literatura apresenta-se, assim, enquanto uma "forma de conhecimento" que conduz o ser humano para além de suas fronteiras individuais.

Martha Nussbaum (1997), em *Justiça poética*, avança no que diz respeito à propriedade de a literatura levar o destinatário a conhecer outros mundos. Para ela, a "imaginação literária" constitui um "ingrediente essencial de uma instância ética que nos impele a preocuparmo-nos com o bem-estar de pessoas cujas vidas estão tão distantes da nossa" (1997, p. 18). Conforme a autora, isso significa que a literatura pode oferecer um guia no que diz respeito à construção de instituições, incluindo leis, e à formação de atores oficiais, como juízes, que "encarnam" as percepções da "imaginação compassiva" (Nussbaum, 1997, p. 19). Em direção similar, Lynn Hunt (2009), rastreando o projeto histórico que deu ensejo à *A invenção dos direitos humanos*, título do seu livro publicado originalmente em 2007, ressalta que, no século XVIII, quando se elaboraram as declarações norte-americana e francesa, foi a ficção que fomentou uma perspectiva empática diante de situações não necessariamente experimentadas pelos leitores em suas rotinas cotidianas.

Tal como em "A literatura e a formação do homem", o estudo sobre "O direito à literatura" explora a trilha sugerida pela noção de que a literatura é uma forma de conhecimento. Sob esse aspecto, destaca as obras que procuraram incluir, no processo da fabulação, a representação de segmentos sociais nem sempre próximos do público leitor, como a camada popular que povoa um romance como *Os miseráveis*, de Victor

Hugo. O alargamento do foco mimético não significa necessariamente militância política do autor, quando se trata de romances dessa natureza, ainda que aquela possa se apresentar em alguns deles, a exemplo de narrativas de Émile Zola. Contudo, motivada ou não, a obra literária expõe um mundo que o leitor pode desconhecer e ao qual é apresentado, ampliando sua visão das pessoas, da sociedade, dos afetos e das emoções.

Pode-se supor, a partir das considerações de Antonio Candido, que a literatura – e, talvez, por extensão, as artes narrativas em que está presente a fabulação – tenha um efeito pedagógico, ou educacional, ao se estender a noção de aprendizagem à ideia de incorporação de um saber que pauta a ação de cada indivíduo.

A proposta de Martha Nussbaum, quando se refere à "justiça poética", aproxima-se dessa orientação, porque, a seu ver, juízes – isto é, as pessoas encarregadas de aplicar as leis e fazer justiça – têm muito a ganhar com o conhecimento da literatura. Obras de ficção podem colocá-los perante situações similares àquelas que precisam julgar, numa circunstância, porém, particular, já que os figurantes das narrativas são revelados desde seu mundo interior, ao contrário da pessoa que virá a ser inocentada ou condenada. O exercício da justiça poderá ser mais equitativo e correto, se for possível estabelecer paralelos com experiências alcançadas por intermédio da ficção.

Ainda que não renegue o ângulo educativo da literatura, a crítica contemporânea, no âmbito das Ciências Huma-

nas, tem percorrido caminho diverso, quando são chamados à tribuna obras e autores considerados preconceituosos por supremacistas, racistas, homofóbicos, xenófobos ou sexistas. A essas acusações soma-se a censura, prática não mais exclusiva de autoridades vinculadas ao Estado ou à religião, para se converter em uma ação de intelectuais e pesquisadores vinculados a instituições de ensino superior. A cultura do cancelamento ou da lacração alcança *status* acadêmico.

A censura pode tomar muitas formas. Uma delas resulta do modo como estudiosos da literatura entendem o exercício de sua tarefa e dos critérios adotados para a aceitação ou não de objetos de arte literária. Se um desses critérios constituir a afirmação da correção linguística, a censura recairá sobre os textos que contradizem a norma gramatical. Poderá coincidir também com a valorização da língua nacional transmitida pela escola, reprovando, nesse caso, o emprego de estrangeirismos, gírias, os chamados palavrões.

No Portugal do período romântico, escritores brasileiros eram objeto de escárnio, porque a versão da língua empregada na ex-colônia continha vocábulos em que a vogal "a" aparecia em quantidade demasiada, como observa Francisco Adolfo de Varnhagen (1850, tomo 1, p. VI-VII), no prólogo do *Florilégio da poesia brasileira*:

> Lembremo-nos dos preceitos que neste sentido tinha o A. do *Caramuru* ao publicar o seu poema, e lembremo-nos mais dos que certo censor tinha de que provocassem o riso tantos nomes do Brasil, como v. gr. *jacarandá*, palavra esta em que há nada menos de quatro *aa*.

A inconformidade diante das normas poéticas, característica de movimentos de renovação artística e das vanguardas, também pode provocar a condenação e a exclusão do cânone, provocando o obscurecimento de segmentos muitas vezes relevantes da cultura de uma nação ou de um povo.

Não resta dúvida, porém, que a censura mais explícita tem componentes moralizantes, o que acontece quando dada obra ou autor contradiz a pauta de valores de um indivíduo ou de um grupo. Uma criação artística pode ser, nesses casos, literalmente colocada no banco dos réus, como ocorreu a *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, na França de 1857. Retratar a violência urbana e os desvios de personalidade de membros da elite nacional pode ferir a sensibilidade das autoridades, que, em 1975, proibiram a circulação de *Feliz ano novo*, de Rubem Fonseca.[1] Essas obras foram julgadas censuráveis por policiais ou juízes – grupo ao qual se podem acrescentar religiosos de distintas confissões – tão logo foram publicadas. Mas, há um julgamento retrospectivo que atinge criações respeitáveis do passado, que, até então, não tinham sido objeto do crivo das patrulhas ideológicas.

O patrulhamento assume perspectivas de natureza oposta, pois identificam-se, entre elas, as conservadoras e as progressistas. Foram as primeiras que se voltaram contra Flaubert no século XIX e, no Brasil, contra Erico Verissimo, nos anos 1940, quando lançou *O resto é silêncio*.[2]

[1] Cf.: https://acervo.oglobo.globo.com/fatos-historicos/feliz-ano-novo-proibido-pela-censura-10122740. Acesso em: 27 mar. 2022.

[2] Cf.: https://mosqueteirasliterarias.comunidades.net/erico-e-a-polemica-sobre-o-resto-e-silencio. Acesso em: 27 mar. 2022.

As patrulhas progressistas são mais recentes, por efeito de, pelo menos, dois processos, tratados aqui separadamente por razões heurísticas. De um lado, a ascensão de movimentos que, talvez desencantados com os rumos do Marxismo na segunda metade do século XX, optaram por expressar as reivindicações de grupos – alguns minoritários, outros não – vítimas da dominação de camadas dominantes não apenas por razões econômicas (princípio marxista), mas também por se apropriarem de um discurso que conferia, a seu ver, inegável superioridade ao homem branco, ocidental e heterossexual – portanto, prerrogativas de poder.

Segmentos formados por comunidades alinhadas sob a sigla LGBTQIA+ podem não ser os mais numerosos, mas, entre a divisão étnica, negros não são considerados minoritários, assim como, entre a divisão de gêneros, as mulheres. Contudo, são tratados com a deferência típica da excepcionalidade, quando alcançam alguma relevância política (eleitos para cargos no Executivo) ou econômica (empresários, banqueiros) no âmbito mais amplo da sociedade.

Da constatação de tais discriminações, emergem reivindicações por igualdade e rejeição de condutas e discursos que propagam a segregação. O movimento feminista na Europa e nos Estados Unidos e a luta por direitos civis na América do Norte talvez tenham sido pioneiros de uma ação coletiva em nome não apenas da mudança de paradigmas, mas de ocupação de lugares sociais. No pano de fundo, reconhecem-se as pautas dos direitos humanos, fundamentados desde sua formulação inicial nos princípios de igualdade e liberdade, agora, porém, com uma contundência até então menos intensa.

Por sua vez, a manifestação dessa contundência decorreu da segunda parte dessa narrativa bifronte: a ascensão e a consolidação, no âmbito das Ciências Humanas, de pesquisas e teses sobre questões de gênero, etnia, colonialismo, pós-colonialismo e decolonialismo. Essas vertentes desdobram temas pesquisados por pensadores e linguistas que tomam o discurso como ponto de partida de suas investigações. A valorização das ideias de Mikhail Bakhtin, em obras assinadas por ele ou por seu talvez *alter ego* ou parceiro, V. V. Voloshinov, chamaram a atenção para o caráter ideológico do signo linguístico (Bakhtin; Voloshinov, 1979). Livros como os de Michel Foucault, *As palavras e as coisas* (1968) ou *A arqueologia do saber* (1970), descerraram o véu da inocência que atribuía certo grau de neutralidade à língua, entendida como sistema ou código por especialistas como Ferdinand de Saussure (1969) ou Louis Hjelmslev (1975).

O processo de transformação das Ciências Humanas não esteve desconectado de alterações profundas no mapa político dos hemisférios Sul e Norte de nosso planeta. No Norte, guerras como a do Vietnam, entre os anos 1960 e 1970, na sequência de movimentos emancipacionistas em Cuba e na Argélia, no final da década de 1950, mostraram que os impérios se fragilizavam diante da resistência de povos com menor poder econômico, porém maior combatividade. Ao Sul, o desmanche do aparelho colonial chegava às derradeiras possessões europeias, controladas até então por Portugal (Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe) e Inglaterra (Rodésia). A colonialidade do poder era desmascarada,

ainda que o gesto não tenha bastado para derrotar o racismo que perdura no nosso século.

Fronteiras na área do conhecimento foram derrubadas. Em oposição à repartição rígida entre os campos que compõem as Ciências Humanas, a prática da interdisciplinaridade de modo geral e o reconhecimento da intertextualidade no âmbito específico dos Estudos Linguísticos e Literários deram novo alento à então combalida Literatura Comparada. Ainda que apoiada metodologicamente na noção de cotejo, por semelhança ou contraposição, aquele campo da pesquisa associada às Letras apropriou-se de outros territórios – nas artes, nos meios de comunicação de massa, nos discursos e nas práticas sociais.

Os Estudos Culturais, denominação genérica que contempla essas mudanças e batiza-as de modo original, tornaram-se hegemônicos por bom tempo, muitas vezes submetendo a literatura a seus ditames e, de alguma maneira, subalternizando-a. Ainda que se proclamando libertários, nem sempre dão margem a uma ação efetivamente emancipadora, por onde começam alguns problemas. Um deles diz respeito ao questionamento do conceito de literatura, o que, contraditoriamente, pode ser bom, por um lado, e adverso, por outro.

Em primeiro lugar, o *bright side*: a literatura, englobando-se aqui suas espécies preferidas, como a poesia, o drama, a epopeia, o romance, perdeu a *aura*. Walter Benjamin (2006) denuncia o fenômeno em ensaio dos anos 1930, apontando, entre suas causas, a expansão dos meios de reprodução mecâ-

nica – processo nascido com a invenção da imprensa e alargado com o crescimento dos gêneros da comunicação de massa (o cinema, sobretudo, na argumentação de Benjamin).

Se é possível datar o final dessa era em que a arte detinha inegável condição aurática, é arriscado afirmar quando começou. Diríamos que iniciou entre os helenos dos séculos V e IV a.C., mas essa periodização diz mais sobre os esforços por fixar as origens por parte do pensamento histórico contemporâneo, do que sobre o que efetivamente experimentavam artistas e públicos do passado. De todo modo, a emergência da Estética no século XVIII e as reflexões sobre E. Kant sobre o belo e o sublime bastam para estabelecer uma baliza a partir da qual a arte passou a ser entendida como uma entidade superior, cujo acesso supõe contemplação e revelação, mas que não se rebaixa à esfera do vulgar. À época em que a burguesia assume as rédeas do poder econômico e político, a arte converte-se em baluarte – talvez o derradeiro – da aristocracia e de um tipo de supremacia por, digamos, direito adquirido.

O ensino da literatura compartilhou e reforçou as prerrogativas aristocráticas da arte – no caso da arte da palavra, que, na pena de poetas, romancistas e dramaturgos, alcançava *status* elevado e insofismável. A presença da poesia, de textos filosóficos e de discursos retóricos nas salas de aula é identificável – este, sim – desde a Antiguidade clássica. O objetivo dessa ação que acompanhava o estudante desde a infância era pragmático e destinado às elites: o jovem (raramente a jovem) aprendia a se expressar com correção, fluência e persuasão, para bem desempenhar suas funções na sociedade. Esse

magistério difunde-se após o século XVI, assumindo tarefas adicionais: privilegia um modelo de língua de um dado grupo (social, geográfico ou étnico) – incluídos a gramática e o vocabulário –, que passa a representar o todo de uma nação. A partir do século XIX, os deveres aumentam: a literatura escolhida para circular na escola é a que transmite valores interpretados como representativos da nacionalidade, reiterando sua legitimidade e garantido um tipo de identidade válida para todos os povos constituintes de um país territorialmente definido.

A *perda da aura*, como a define Walter Benjamin, alcançou esse modelo de ensino, fenômeno que o pensador alemão não conheceu, nem diagnosticou, mas que é verificável em pesquisas recentes, quando se reivindica a inclusão, no chamado cânone, de autores e autoras até então ignorados ou esquecidos ou de falares que contradizem a norma oficial. Mas, o processo que atingiu a literatura não parou nesse ponto, porque o termo não abriga mais o que até então se entendia como obra literária. Em primeiro lugar, porque os discursos não precisam necessariamente pertencer ao âmbito da arte, nem à linguagem verbal. Em segundo lugar, não está mais em questão a qualificação dos produtos discursivos como artísticos, nem sua valoração, aspecto que, como se observou antes, poderia se converter em um modo de censura e condenação. Esse processo, ainda em andamento, democratizou os estudos literários, legitimando o que o público consome, prefere, rejeita ou criminaliza.

Como todo bônus, este vem acompanhado de um ônus – e esse talvez constitua o *dark side* do fenômeno que se procura acompanhar. À primeira vista, parece que um efeito foi

jogar fora a água do banho com o bebê junto, este sendo, no caso, a literatura. É certo que se trata, antes de mais nada, de um conceito de literatura – aquele que a entendia enquanto um modelo de expressão elevada que a colocava no topo da hierarquia das Artes, ao lado de suas coirmãs, como a música, a pintura e a dança. Da literatura – ou da poesia, para remontar à *Poética*, de Aristóteles –, restou a noção de mímese, segundo a qual a matéria verbal reproduz um mundo conhecido. Só que a mímese foi tomada em um sentido quase literal, sem mediações. Ou porque o/a escritor/a representava uma situação que devemos tomar como verdadeira (por exemplo, a nobreza de um herói evidenciando a natural superioridade do homem); ou porque aquela representação, ainda que interposta por narradores ou personagens, correspondia ao que um/a autor/a pensava a respeito daquele assunto. Assim, se, em *Dom Casmurro*, Machado de Assis apresenta o caso de Bento Santiago e Capitu, em que o primeiro acusa de adultério a segunda, é porque o ficcionista compartilha a ideia expressa pelo protagonista de seu romance.

O parecer de Bentinho não é mais adotado pelos intérpretes da obra de Machado de Assis, porque os estudos de Narratologia procuraram apontar que a exposição do caso é mais sutil, semeando dúvidas e questionando as suspeitas da personagem. Nem sempre, porém, os ficcionistas mostram-se tão hábeis ou meticulosos. Guimarães Rosa poderia ser considerado homofóbico, porque, em *Grande sertão*: veredas, Riobaldo parece se regozijar quando descobre que Diadorim, a pessoa por quem está apaixonado, é (do ponto de vista biológi-

co) uma mulher? *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, congrega, por meio das personagens, preconceitos contra afrodescendentes (Bertoleza, Firmo, Rita Baiana), mulheres (Bertoleza, Rita Baiana, Estela), homossexuais (Léonie, Pombinha, Albino), xenofobia (João Romão, Jerônimo, Miranda). Pode-se garantir que essas eram crenças comungadas pelo escritor, noves fora o atenuante de que o período, marcado pelo pensamento positivista e cientificista, estimulava posições supremacistas?

A resposta afirmativa a essas questões pode corroborar a confiabilidade do/a escritor/a ou o reconhecimento de seu inequívoco prestígio junto ao cânone artístico. Mas, o contrário também pode ser constatado, afetando seu crédito e comprometendo seu lugar na história da literatura. Não raro atinge clássicos – ou algumas de suas criações – até então incontestes. É o caso de *O mercador de Veneza*, de William Shakespeare, cujo vilão, Shylock, é um judeu que empresta dinheiro a juros altos a Antônio, o comerciante que dá título à obra. Se não puder reembolsar o agiota, o protagonista terá de pagá-la com uma libra da própria carne. Diante do tribunal que julga a causa, Pórcia, sua advogada, consegue contornar o problema e evitar o cumprimento do contrato original.

Antônio é caracterizado, desde o começo da peça, como antissemita, mas, aparentemente, Shylock faz o que deve e não deve para comprovar que o antagonista era justo em seus preconceitos. Assim, tomada a peça como um depoimento sobre a representação dos judeus na época em que o drama foi encenado, é difícil negar a tese de que talvez William Shakespeare ou seus contemporâneos compartilhassem aquela aversão, recorrente na cultura europeia desde a Idade Média.

*O mercador de Veneza* – ou, em plano nacional, *Grande sertão*: veredas ou *O cortiço* – deve ser proibido ou excluído do cânone ocidental?

A aporia emergente dessas questões sugere que o conceito de mímese não basta para poupar o discurso literário de uma condenação próxima à censura. Contudo, a negação do critério é insuficiente para garantir a autonomia da área de estudos que engloba a literatura enquanto uma modalidade particular de discurso. A não ser que se invoquem teses, como as que figuram em documentos oficiais, devedoras da filosofia do século XVIII, como as que afirmam competir à literatura a "fruição estética, alternativa de leitura prazerosa"[3] (Brasil, 2017, p. 71).

Retomar as conclusões a que chegaram pensadores citados até agora talvez possa cooperar para que se encontrem alternativas conceituais a essas aporias.

A contribuição de Mikahil Bakhtin (1981) aos estudos literários e linguísticos está suficientemente admitida e consolidada. Pode ser resumida em uma palavra: dialogismo. Essa expressão encobre as noções de que o discurso – artístico ou não – apresenta-se necessariamente como uma resposta. Pode ser uma resposta afirmativa, e não uma contestação; mesmo assim, corresponde à réplica a um discurso que o antecedeu. Só que não se identifica um discurso primeiro ou original – o começo perde-se nos confins do tempo, como descreve Brás Cubas no "Delírio", matéria do capítulo VII de suas *Memórias póstumas* (Assis, 1959). Hibridismo, carnavalização e paródia

[3] Cf.: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 02 abr. 2022.

– termos frequentes nos ensaios daquele filósofo – ancoram-se no pressuposto do dialogismo, fundamento da linguagem verbal ou outra. Nessas situações e nesses conceitos, identifica-se igualmente uma força incontornável: a alteridade. Se a expressão humana se apresenta como reação a uma manifestação anterior, cujo princípio é cronologicamente impreciso, é porque há uma segunda presença, menos ou mais visível, e esse é o outro: de nós mesmos, da sociedade, da política.

A mímese pode ser compreendida a partir da premissa do dialogismo: a representação, que, segundo Aristóteles (1966), distingue a poesia, não é cópia de algo (pessoa, natureza, contexto social, história), mas réplica a algo, razão por que se particulariza em cada uma de suas manifestações. Nessas, não cabe procurar o que foi reproduzido, mas eventualmente o que não foi aceito – isto é, seu teor de refutação, independentemente de suas cores ideológicas ou teóricas.

Por sua vez, Antonio Candido reconhece que, no caso da literatura, há uma aprendizagem, na medida em que induz a um saber sobre o mundo ou parte dele. É o teor, digamos, intelectual da criação literária. Ao opor Coelho Neto a João Simões, destaca também que a exposição desse mundo – em tese, ignorado pelo leitor – pode ser acompanhada de preconceitos ou não. Porém, uma questão permanece: qual é o filtro que faculta diferenciar a perspectiva carregada de prejuízos ideológicos daquela que não é assim?

Aparentemente, uma tábua de valores deverá presidir a filtragem. A adesão aos princípios que fundamentam os direitos humanos – a igualdade e a liberdade, ou, nas palavras do

crítico brasileiro, o fato de se tratarem de "bens indispensáveis" – deveria ocupar o primeiro lugar. Ou, como ele propõe, o desenvolvimento da "quota de humanidade" que nos converte em seres mais abertos para os problemas do mundo.

Martha Nussbaum (1997) propõe uma formulação que talvez unifique os dois autores lembrados até agora. A autora valoriza, tal como Candido, a presença, nas obras literárias, da fantasia, propriedade identificável nas distintas expressões narrativas, acrescentando que ela nos dá acesso ao conhecimento da alteridade. O leitor interage com esse outro por meio do canal aberto pelo imaginário, mobilizando seus sentimentos. Esses não são invariavelmente idênticos, porque, diante de algumas obras, podem supor a "desumanização de outros" (Nussbaum, 1997, p. 35).

"Desumanização do outro" parece ser um bom critério para conduzir a relação de um leitor com uma obra – ou com os discursos. No conto de Coelho Neto, estudado por Candido, o indivíduo rústico, habitante do meio rural brasileiro, é rebaixado porque sua fala não alcança o padrão elevado da língua portuguesa. Em direção contrária, Shylock, *O mercador de Veneza*, recupera sua humanidade, quando expõe sua condição de judeu tornado pária, porque agiota implacável, em uma sociedade aristocrática e descomprometida com o dever. Seu monólogo não basta para reverter sua posição no transcurso do drama, mas talvez seja suficiente para alertar o público, desde o período elizabetano até nossos dias, de que, no seu corpo, reside um ser humano que não pode ser estereotipado ou marginalizado.

Professores e professoras das classes de ensino básico de cujo currículo faz parte a literatura deparam-se seguidamente com a necessidade de resolver esse problema. Obras canônicas da tradição brasileira podem traduzir preconceitos, valorizar comportamentos condizentes com as normas dos grupos dominantes, rejeitar a produção de segmentos populares, condenar o emprego de vocabulário e de sintaxe em desacordo com a gramática oficial da língua portuguesa.

*Senhora*, de José de Alencar, depois de conferir relevância a uma personagem feminina que subverte a norma burguesa do casamento, conclui com a submissão da protagonista, Aurélia, ao amor conjugal. *Macunaíma*, de Mário de Andrade, ao propor um mito de fundação das raças formadoras da identidade nacional, por meio da metamorfose mágica experimentada em "uma cova cheia d'água" (Andrade, 1970, p. 48), transforma seu herói em um homem louro e saudável, que, de modo irrefletido, deixa para o irmão, Maanape, uma poça insuficiente para alterar a cor de sua pele, doravante permanentemente negra. *Iracema*, também de Alencar e parodiada por Mário de Andrade, igualmente representa a superioridade do branco europeu sobre a frágil indígena, que, abandonada pelo amante, morre por ocasião do parto. Essas são obras de inegáveis méritos literários, se consideradas desde o prisma composicional: personagens convincentes, enredos coerentes, narrativa bem construída, imagens que se consolidaram na cultura brasileira, a começar pelos "verdes mares" (Alencar, 1965, v. 3, p. 195) com que a *Lenda do Ceará* abre. Desdenhá-las seria injusto; aplicar notas de roda-

pé para justificar o contexto em que foram produzidas seria adotar um paliativo insatisfatório. Porém, é possível acompanhar, por meio delas, o que Martha Nussbaum (1997, p. 16) considera relevante: "imaginar a situação de alguém que é diferente de nós". E assim:

> O romance, reconhecendo-o, apela em geral a um leitor implícito que compartilha com as personagens certas esperanças, temas e preocupações gerais, e que, por este motivo, pode formar laços de identificação e simpatia com eles [...] (Nussbaum, 1997, p. 32).

Leitoras brasileiras, especialmente as das cidades dos anos 1870, poderiam ou não compartilhar a situação de Aurélia, casada com um indivíduo irresponsável e endividado. É mais provável que seriam induzidas a se submeter ao marido, independentemente de sua vontade ou de suas disponibilidades financeiras. José de Alencar dá alguma voz a essas pessoas, simpatizando com sua posição e, até, oferecendo-lhes alguma alternativa de resistência.

No século XIX, a literatura de orientação abolicionista, assumindo ou não esse nome, tomou essa direção por meio de algumas criações seminais. A obra que alcançou maior repercussão foi *A cabana do pai Tomás*, que, mesmo proibida, chegou aos leitores brasileiros em tradução publicada na França (Stowe, 1853). Obras nacionais acolhendo a perspectiva antiescravista de Harriet Beecher Stowe, como as de Nísia Floresta, foram produzidas, mas, ao contrário da ficcionista norte-americana, circularam de modo precário e nem sempre alcançaram a versão impressa em livro (Duarte, 2009).

Peças de teatro igualmente foram encenadas, como *O escravo fiel*, de Carlos Antônio Cordeiro, de 1859, tendo ecoado na imprensa carioca por algumas semanas, para, depois, desaparecer inexoravelmente (Zilberman, 2022). Machado de Assis publicou, no *Jornal das Família*, o conto "Virginius – narrativa de um advogado" (1864, tomo II, v. 7; v. 8), mas não o incluiu em nenhuma de suas coletâneas de histórias curtas.

Ainda que Machado de Assis não tenha encontrado lugar em sua obra posterior para o conto de 1864, ele traduz uma resposta relevante para a questão da luta abolicionista – que, no Brasil, ainda era embrionária – e as possibilidades de representação de pessoas negras. Até então, era ocasional a presença de africanos ou afro-brasileiros no papel de protagonistas, e essa restringia-se, na maioria dos casos, ao teatro, aparecendo em dramas como *Calabar* (1858), *Mãe* (1860), *Haabás* (1861) ou *Sangue limpo* (1861), todos, porém, redigidos por autores brancos (respectivamente, Agrário de Menezes, José de Alencar, Rodrigo Otávio de Oliveira Menezes e Paulo Eiró), além do citado *O escravo fiel*, de Carlos Antônio Cordeiro.

Em 1864, Machado de Assis já tinha apresentado as peças: *Hoje avental, amanhã luva* (1860), *Desencantos* (1861), *O caminho da porta* (1863) e *O protocolo* (1863), sem que, nessas, se verificasse a participação de figurantes negros. Com o conto "Virginius", dá outro rumo à sua prosa, ao narrar a história de Julião, liberto que se vê obrigado a matar a filha, Elisa, para poupá-la da violação sexual em vias de ser perpetrada por Carlos, filho mimado de seu patrão, o velho Pio, conhecido como Pai de Todos (Zilberman, 2021).

É Pio, provavelmente rico proprietário de fazendas de café no Vale do Paraíba, que contrata o advogado, proveniente da Corte, para defender o assassino da filha, por considerá-lo inocente. Afinal, tratava-se de um crime em defesa da honra. O conto é narrado pelo advogado, que, ao longo do relato, mostra como Julião é uma pessoa digna e correta, obrigado a sacrificar Elisa, para proteger a idoneidade da moça. Quando expõe o caso no tribunal que deve julgá-lo, todos se comovem e condenam Julião a dez anos de pena, sentença considerada branda, já que crimes daquela ordem, cometidos por escravizados, forros ou afrodescendentes livres, seriam punidos com o enforcamento ou a prisão perpétua.

O advogado sensibiliza os jurados, antecipando a reação que Machado de Assis espera de seus leitores, gesto incomum em uma sociedade escravagista. O ficcionista alcança, assim, o que Nussbaum considera uma das principais metas da literatura: "imaginar a situação de alguém que é diferente de nós". Habilmente, ele conduz essa descoberta por intermédio da voz do advogado, porque essa personagem corresponde, do ponto de vista social e educacional, à posição do leitor – e mesmo da leitora, considerando que o *Jornal das Famílias* se destinava aos públicos masculino e feminino da classe média carioca.

O processo narrativo escolhido por Machado de Assis permite que a simpatia – termo igualmente caro a Martha Nussbaum, assim como empatia no livro de Lynn Hunt (2009) – se evidencie no texto e aponte para a criatura que o escritor quer destacar: o afrodescendente Julião, o homem sem posses que encontra acolhida nas terras de Pai de Todos, é honesto

e grato ao patrão, mas que se vê acossado por Carlos, a ponto de escolher sacrificar a filha para manter a dignidade – sua e da moça. A ética está colocada no lado de Julião, negro e pobre, e não de Carlos, menino branco e rico, único herdeiro da fortuna de Pio.

Identificação, empatia, acesso à alteridade – eis práticas decorrentes da leitura e que podem iluminar um movimento na direção do ensino da literatura que leve o estudante a se colocar no lugar do outro, este sendo uma personagem, um narrador ou até uma ideia. Pode-se cogitar que esse outro poderá estar muito próximo do sujeito leitor por razões étnicas, etárias ou sociais; ou, pelo contrário, estar bem afastado, em decorrência da linguagem empregada, da distância cronológica, das condições individuais. Porém, o denominador comum fica sempre ali – a linguagem com suas propriedades dialógicas, que invocam o interlocutor e colocam duas personalidades em contato, estejam eles longe ou perto no tempo, no espaço, na sociedade. Afinal, como no título de Friedrich Nietzsche (2005), tudo é "humano, demasiado humano".

## Referências

ALENCAR, J. Iracema – Lenda do Ceará. *In*: ALENCAR, J. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1965. v. 3.

ANDRADE, M. *Macunaíma*. O herói sem nenhum caráter. São Paulo: Martins, 1970.

ARISTÓTELES. *Poética.* Trad. Eudoro de Souza. Porto Alegre: Globo, 1966.

ASSIS, M. Virginius. Narrativa de um advogado. *Jornal das Famílias*, Publicação Ilustrada, Rio de Janeiro: Garnier, 1864, tomo II, v. 7, p. 194-197. Microfilme.

ASSIS, M. Virginius. Narrativa de um advogado. *Jornal das Famílias*, Publicação Ilustrada, Rio de Janeiro: Garnier, 1864, tomo II, v. 8, p. 223-231. Microfilme.

ASSIS, M. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Mérito, 1959.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1979.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoievski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

BENJAMIN, W. The Work of Art in the Age of its Technological Reproducibility. *In*: BENJAMIN, W. *Selected Writings*. Trad. Edmund Jephcott e outros. Ed. Howard Eiland e Michael W. Jennings. V. 4: 1938-1940. Cambridge, Mass.; Londres: The Belknap Press of Harvard University Press, 2006 (2003). p. 251-283.

CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. *In*: CANDIDO, A. *Textos de intervenção*. Seleção, apresentação e notas de Vinicius Dantas. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2002. p. 77-92.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. *Vários escritos*. 5. ed. corrigida pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

DAGIOS, M. O imperativo categórico kantiano e a dignidade da pessoa humana. *Revista Opinião Filosófica*, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 131-144, 2017.

DUARTE, C. L. (org.). *Inéditos e dispersos de Nísia Floresta*. Natal: Ed. da UFRN, 2009.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*. Uma arqueologia das ciências humanas. Trad. Antônio Ramos Rosa. Lisboa: Portugália, 1968.

FOUCAULT, M. *La arqueología del saber*. Trad. Aurelio Garzón del Camino. México: Siglo XXI, 1970.

HJELMSLEV, L. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. Trad. J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva, 1975.

HUNT, L. *A invenção dos direitos humanos*. Uma história. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NIETZSCHE, F. *Humano, demasiado humano*. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NUSSBAUM, M. C. *Justicia poetica*. La imaginación literaria y la vida pública. Trad. Carlos Gardini. Barcelona; Santiago de Chile: Editorial Andres Bello, 1997.

SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística General*. Trad. Amado Alonso. 2. ed. Buenos Aires: Losada, 1969.

STOWE, H. B. *A cabana do pai Thomaz, ou A vida dos pretos na America*. Romance Moral. Trad. Francisco Ladislau Alvares de Andrada. Paris: Rey & Belhatte, 1853. 2 v.

VARNHAGEN, F. A. Prólogo. *In*: VARNHAGEN, F. A. *Florilégio da poesia brasileira, ou Coleção das mais notáveis composições dos poetas brasileiros falecidos, contendo as biografias de muitos deles*. Tomo I. Lisboa: Imprensa Nacional, 1850.

ZILBERMAN, R. "Virginius" e os direitos humanos. *In*: WERKEMA, A. S.; ROCHA, J. C. C. (org.). *Atualidade de Machado de Assis*. Leituras críticas. São Paulo: Nankin; FAPERJ, 2021. p. 211-281.

ZILBERMAN, R. Machado de Assis crítico de teatro – os dramas escravistas (1859-1866). Carlos Antônio Cordeiro – *O escravo fiel*. *In*: GRANJA, L.; SARAIVA, J. A.; ZLBERMAN, R. (org.). *Machado de Assis*. O autor, o leitor, o crítico. São Paulo: Alameda; Nankin Editorial, 2022 (no prelo).

# Literatura, discurso popular, mercado e vida social[1]

Ricardo Azevedo

## Sobre literatura e discurso popular

Venho discutindo há anos uma ideia bastante simples e nada original: a importância, num país culturalmente desigual como o nosso, de se levar em conta a existência concomitante de discursos válidos criados a partir de diferentes padrões sociais, culturais, éticos e estéticos. Boia no ar a crença, a meu ver equivocada, de que assuntos complexos demandam, necessariamente, discursos complicados, inesperados, singulares, rebuscados, herméticos e experimentais.

No modelo cultural dominante, moderno e escolarizado (elitista e acadêmico) – o nosso –, quando pensamos em literatura de ficção e poesia, sabemos como é valorizada a voz singular do escritor, com seus interesses, suas idiossincrasias

[1] Artigo escrito a partir de palestras e artigos como "Literatura infantil e juvenil, discurso popular e modernidade", REVERA n. 6 Escritos de criação literária, *Revista do Instituto Vera Cruz*, 2021, "Literatura de ficção, escola e utopia", publicado em *Retratos da Leitura do Brasil* org. Zoara Failla, Editora Sextante, 2021, e "O abençoado e danado do samba", em *Caixas com Letras – Cultura popular, artesanato de tradição e livros afins*. Cadernos Arte Sol 2, Publicação ArteSol Artesanato Solidário, 2006, entre outros.

e seus temas particulares. Trata-se de uma visão individualista (Dumont, 2000). Neste caso, cabe ao escritor ser original, reinventar a linguagem, fazer experimentações e cultivar estranhamentos, além de trabalhar com autonomia e independência com relação ao leitor.

Podemos chamar seu discurso de *discurso-eu*, aquele fundado nos interesses e na subjetividade do autor. Quase sempre tal modelo discursivo é considerado o melhor, o único válido, o mais "evoluído". Nesse ambiente, podemos até encontrar escritores que falam de boca cheia: "não escrevo para ninguém; escrevo para mim mesmo". Por quê fazem questão de publicar seus livros, é um desses mistérios insondáveis.

Tal discurso complexo, singular e elaborado implica, em geral, erudições e citações, recursos como metalinguagem, "fluxos de consciência", sobreposições de códigos, fragmentações, inovações, desautomatizações e experimentações de toda ordem, o que os torna complexos e de leitura difícil. Na verdade, textos assim exigem um leitor diferenciado e demandam necessariamente leitura, releitura, análise e interpretação. De certa forma, são escritos por especialistas, tendo em vista a leitura de especialistas.

A erudição e as experimentações discursivas são importantes, têm seu lugar e sua razão de ser, mas não garantem a qualidade literária. Os recursos citados podem, por exemplo, ser utilizados mecanicamente e apresentar como único interesse o fato de representarem a moda que está "bombando". Em geral, é o que mais ocorre.

Podemos, porém, encontrar textos que recorram programaticamente à linguagem compartilhável, utilizem voca-

bulário público, claro e acessível, valorizem a narratividade, recorram a fórmulas e outros recursos que claramente pretendem seduzir, cativar e estabelecer comunicação imediata com o leitor. Textos assim podem simplesmente ser descritos como "populares", ou seja, dirigem-se a todo mundo (Azevedo, 2013). Estamos acostumados a associar "discurso popular" a pobreza e ignorância. Não é este o ponto aqui.

Quando falo em "popular", apenas penso num discurso altamente diversificado e heterodoxo, que necessariamente busque a comunicação e a identificação entre todas as pessoas. Quero ressaltar que praticamente todos os escritores, poetas e cronistas volta e meia recorrem ao que estou chamando de discurso popular. Poemas narrativos e descritivos que utilizam o vocabulário público como, por exemplo, "O caso do vestido", de Carlos Drummond de Andrade, "Canção", de Cecília Meireles, ou "Vietnã", de Wislawa Szymborska, podem ser exemplos do que estou tentando apontar. Vejamos este último (Szymborska, 2011):

*Vietnã*

*Mulher, como você se chama? – Não sei.*
*Quando você nasceu, de onde você vem? – Não sei.*
*Por que cavou esse buraco no chão? – Não sei.*
*Desde quando está aí escondida? – Não sei.*
*Por que mordeu minha mão? – Não sei.*
*Não sabe que a gente não vai te fazer nenhum mal? – Não sei.*
*De que lado você está? – Não sei.*
*É guerra, você tem que escolher. – Não sei.*
*Sua aldeia ainda existe? – Não sei.*
*Esses são seus filhos? – São.*

Tanto “Vietnã” como os dois outros poemas citados, ambos bastante conhecidos, podem ser lidos em voz alta para uma plateia diversificada e serão compreendidos com imediatez. Note-se que o que estou chamando de “discurso popular” corresponde a uma linguagem incrivelmente poderosa, pois pode ser capaz de gerar identificação e emocionar ricos e pobres, universitários e analfabetos, velhos, jovens e crianças, enfim, todas ou quase todas as pessoas.

Como estamos falando de discursos, vou me valer dos estudos sobre “atos de fala” desenvolvidos por Austin (1990) e Searle (2002), ambos filósofos da linguagem. Podemos dizer que, nos discursos populares, marcados pela cultura oral, a tendência é o “ato locucionário” (o que se diz) ficar colado à sua “força ilocucionária” (o que se quis dizer). Nesse caso, o escritor escreve mais ou menos como se estivesse falando com um ouvinte numa situação face a face. Já nos discursos modernos, escolarizados e especializados, marcados pela cultura escrita, a tendência muitas vezes é o “ato locucionário” estar separado de sua força. O que é dito e o que se quis dizer são, ou costumam ser, coisas diferentes. Nesse caso, o escritor escreve para alguém que supostamente levará o texto para casa e poderá ler, reler, analisar, consultar dicionários, meditar e interpretar. Estão em jogo, portanto, estratégias e procedimentos com a palavra bastante diferentes. Vou tentar explicar melhor.

Vamos imaginar que alguém precise transmitir um recado importante. Se o tal recado for dado por escrito, seu autor estará livre e independente da situação face a face e de um contexto determinado, temporal, concreto e situado. Mesmo

estando morto, seu recado poderá ser dado. Por essa razão, deverá necessariamente construir um discurso mais complexo. Afinal, precisará estruturar sua mensagem numa certa ordem, a fim de que sua argumentação fique transparente, esclareça os pontos essenciais e entre em detalhes para que o que ele quis dizer esteja representado no texto.

O mesmo autor, tanto faz se vivo ou morto, poderá também, se quiser, ser original, recorrer a artifícios de linguagem, inventar palavras novas, arriscar-se a ambiguidades, experimentar jogos sintáticos, parodiar, estilizar, apelar para citações ou ilações e, até, optar pela sobreposição dos códigos verbal e visual, uma vez que o texto está no papel. Poderá abordar temas obscuros de seu exclusivo interesse pessoal. Poderá ainda ser, por exemplo, propositadamente agressivo, até porque não há perigo de revide. Não pode ser descartada a possibilidade, num recado escrito, de que, para seu autor, seja indiferente ser compreendido ou não. É possível até imaginar que ele seja intencionalmente incompreensível, ambíguo, obscuro e hermético. Todas essas atitudes e esses recursos são possíveis porque, no texto escrito, o leitor poderá ler e reler várias vezes, consultar dicionários, pedir a opinião de outras pessoas, refletir sobre o que leu e, assim, gostando ou não, construir sua interpretação. Ora, é preciso compreender que, se o mesmo recado for transmitido oralmente, a situação muda bastante de figura.

Em princípio, não costuma fazer sentido, numa comunicação face a face, falar uma coisa para dizer outra. É importante que o falante utilize vocabulário público, claro e

compartilhável. Também não convém falar de viva voz e ser prolixo ou entrar em muitos detalhes e minúcias, pois isso seria enfadonho. Nem abordar assuntos através de pontos de vista demasiadamente singulares. Também não é aconselhável partir para as citações. Ou falar de forma programaticamente incompreensível. É melhor evitar outras línguas. É melhor fugir de sintaxes pouco usuais. Não convém ser agressivo com a plateia, até porque, neste caso, pode haver revide. É arriscado inventar palavras ou recorrer a imagens e metáforas obscuras ou pessoais demais.

Em suma, tento dizer que o discurso escrito e o discurso oral face a face obedecem a modelos construtivos e têm objetivos diferentes. No contato direto, o que eu quero dizer e o que eu digo devem sempre estar sobrepostos. Se isso não ocorrer, provavelmente não vou ser compreendido, e alguém logo vai gritar: "*Péra aí, não entendi o que você disse*".

Se há uma característica fundamental do "discurso popular", creio, é o fato de ele ser criado e construído, tanto faz se oralmente ou através da escrita, tendo como pressuposto a comunicação oral, ou seja, a situação da comunicação feita face a face e suas implicações. Nesse caso, o escritor escreve quase como se estivesse falando para um leitor que lê quase como se estivesse escutando num contato face a face.

Sobre o artista popular marcado pela oralidade, gosto sempre de citar o filósofo e historiador R. Collingwood. Ensinou ele que "toda expressão de emoção do artista popular expressa não o 'eu sinto', mas o 'nós sentimos'" (*apud* Havelock, 1996, p. 182). Trata-se de uma opção feita pelo escritor

ou artista. A nossa dor, a nossa alegria, a nossa angústia, os nossos temores, as nossas perplexidades são mais importantes, neste caso, do que a minha dor, a minha alegria, a minha angústia, o meu temor, a minha perplexidade.

Podemos chamar esse discurso de *discurso-nós*.

Quero ressaltar sua importância. Ele é muito poderoso: 1) é capaz de gerar identificação em ricos e pobres, velhos e moços, universitários e analfabetos, adultos e crianças; 2) consegue abordar os assuntos complexos da vida concreta, ou seja, aborda a paixão, a busca do autoconhecimento, a colisão do velho contra o novo, o envelhecimento, a solidariedade, a humilhação, a mortalidade etc., de forma compartilhável, clara e direta.

Repito o que tenho dito em artigos e palestras: creio que o dia em que um branco olhar um negro e pensar: "nós"; ou um heterossexual olhar um gay e pensar "nós"; ou um rico olhar um pobre e pensar "nós"; ou um cristão olhar um maometano e pensar "nós"; ou um adulto olhar uma criança e pensar "nós"; e vice-versa em todos os casos, neste dia, nosso mundo, tenho certeza, será mil vezes mais diversificado, democrático, melhor e mais civilizado, além de mais humano.

Em resumo, tento dizer que, salvo engano, em síntese, podemos optar por dois modelos construtivos para criar textos:

1) o escolarizado, individualista, moderno e hegemônico baseado na escrita: o *discurso-eu*;
2) o popular baseado na oralidade: o *discurso-nós*.

Do ponto de vista psicológico, pertencer a uma cultura de elite, ter acesso a informações que a maioria desconhece, ser de vanguarda, fazer citações, estar atualizado com a "última moda" estrangeira e falar difícil, num país de pobres e analfabetos, pode, naturalmente, alimentar o ego de muita gente e, ao mesmo tempo, empobrecer bastante seu espírito crítico.

Acredito que, em termos políticos, o *discurso-nós* – em outras palavras, o discurso público – é mais democrático, mais civilizado e mil vezes mais importante do que o discurso complicado.

Como provocação, vale lembrar o psicanalista Frederick Perls (1981, p. 17), que, em *Abordagem gestáltica e testemunha ocular da terapia*, diz que um texto complicado "tem a tríplice função de confundir o leitor; aumentar a autoestima do escritor; e tornar obscuros pontos que supostamente deveriam ser esclarecidos".

## Sobre literatura e mercado

Vivemos em tempos científicos e tecnológicos. A ciência e a tecnologia têm como objetivo final extrair e tornar útil, de forma controlada e ilimitada, a energia da natureza. O problema, segundo Martin Heidegger (1995), é que o homem faz parte da natureza e, portanto, também está submetido a esse processo de extração e dominação, mas não é o caso de discutir nada disso aqui. Quero apenas lembrar que o utilitarismo e o funcionalismo, diretamente ligados ao pensamento técnico, científico e impessoal (e econômico), parecem fazer parte,

cada vez mais, da visão que temos de nós mesmos, da vida e do mundo.

A chamada "cultura moderna", o sistema cultural dominante na sociedade ocidental, nas palavras do antropólogo Roberto Da Matta (1979, p. 17), é impregnado por uma "ideologia econômica, fundada na noção do indivíduo e na ideia de mercado, local onde tudo pode ser trocado, comprado e vendido". Além disso, é construído a partir de "sistemas individualistas [...] marcados pelo progresso e pelo consumo e permeados pela técnica e pela 'razão crítica'" (Da Matta, 2000, p. 136).

Nesse ambiente, surge a avassaladora noção de "mercado".

Já vi, numa feira de livros, um menino pegar um livro, examinar a quarta capa e dizer: "*Ah não! É pra crianças de 9 anos. Eu tenho 10*". Cada vez mais, somos condicionados a imaginar que pertencemos a grupos estanques de pessoas que compõem mercados: o "mercado infantil", o "mercado juvenil", o "mercado adulto", o "mercado da terceira idade", o "mercado afrodescendente", o "mercado LGBT", o "mercado de aposentados", e assim por diante. Logo, teremos livros de poesia oferecidos a mulheres separadas de 43 anos com filhos. As separadas de 43 anos sem filhos, naturalmente, terão outros livros dirigidos a este mercado em particular.

O que esperar de um ambiente cultural que privilegia a técnica e as relações impessoais, comerciais e econômicas, a ponto de fazer com que as pessoas sejam levadas a escolher suas profissões – parte importante de sua ação no mundo – considerando apenas salários e a carreira da moda, em detri-

mento de vocações; a ponto de condicioná-las a encarar com naturalidade formas alienantes e sub-reptícias de exclusão, como o "culto da celebridade" – que valoriza a pessoa "descolada" e sua "imagem", desprezando a pessoa "comum" – ou o "isolamento do eu" – quando sabemos que o homem é "geneticamente predisposto à vida social" (Viveiros de Castro, 2002, p. 297) –, ou de fazê-las conviver com hábitos culturais que misturam o público e o privado – *big brother*, revistas de "celebridades", Facebook, *selfies*, Instagram, certos *blogs e sites* na internet –, sem perceber que tais práticas podem transformar vidas e relações humanas em ações de marketing e propaganda e seres humanos em peças destinadas ao consumo ou em patéticos garotos-propaganda?

Um dos problemas da sociedade de consumo é óbvio e ulula: se, por acaso, o mercado consumidor for formado por idiotas, a indústria fica condenada a criar, produzir e comercializar idiotices. Creio, em todo o caso, que a literatura não tem nada a ver com isso. Na minha visão, a literatura de ficção e poesia deve ser vista como uma frondosa árvore cheia de galhos, e esses galhos representam diferentes literaturas, todas legítimas e todas irmãs, pois são fruto de um mesmo tronco. As chamadas literaturas para crianças, jovens e adultos são galhos dessa mesma e única árvore na qual florescem as outras literaturas; formas literárias populares, contos, quadras e poesia de cordel, também.

No sentido que estou falando, pouco importa qualquer "mercado", nem se a obra foi criada por um escritor consagrado, por um autor iniciante ou mesmo desconhecido, caso de muitas

obras populares. Antes de mais nada, a literatura, seja adulta, infantil, juvenil, popular ou outra, tanto faz, deve ser avaliada por seu caráter estético. De forma esquemática, penso em:

- sua originalidade;
- sua capacidade ficcional;
- seu vínculo com as questões do seu tempo;
- os recursos como, por exemplo, a linguagem figurada (o texto diz uma coisa, mas pretende dizer outras, ou o texto inteiro corresponde a uma metáfora), entre outros recursos;
- seu caráter subjetivo (oposto à objetividade típica dos textos didáticos, técnicos, impessoais e utilitários);
- a exploração inventiva e consciente da linguagem;
- a abordagem de temas humanos complexos tratados de forma subjetiva (chamo de "assuntos que ninguém sabe" porque não podem ser ensinados). Por exemplo, a busca do autoconhecimento; as paixões humanas; as contradições e as ambiguidades; as angústias; a construção da própria voz; a loucura; a colisão entre as idealizações e a realidade; a efemeridade e a morte; entre outros assuntos da vida concreta, como a seguinte questão: para que fazemos projetos, se sabemos que vamos morrer?

Quem vai dar "aulas" ou propor "metodologias" sobre as paixões, sobre a morte ou sobre as contradições humanas? Quem vai escrever um livro técnico a partir de metáforas, experimentações sintáticas e abordagens singulares e subjetivas da linguagem? Uma coisa é certa: criar uma obra literária

de ficção e poesia que tenha valor – independentemente de gêneros, movimentos, escolas literárias ou da pretensão de atingir este ou aquele público – sempre foi e sempre será algo muito, muito difícil de fazer.

Contudo, as obras literárias costumam ser impregnadas de ideologias e crenças. Nem teria como ser diferente, afinal, cada autor tem sua visão de mundo, sua ideologia e suas crenças, mas a relevância e a qualidade da obra não vêm daí. Este é o ponto.

Se queremos informar sobre um assunto ou defendemos uma causa ou uma crença, ou pretendemos ensinar algo, viramos professores, militantes, religiosos, especialistas, jornalistas, redatores ou algo assim, e, neste caso, produzimos textos utilitários que pretendem que 100% dos leitores tenham uma mesma e única interpretação. Confundir textos utilitários ou militantes com textos literários é a fórmula exata e certeira de como não formar leitores.

Acredito, em todo o caso, que jamais teremos uma sociedade digna desse nome sem que seus cidadãos tenham amplo acesso à literatura (e à arte). Mas, não uma literatura domesticada e utilitária, nem uma literatura politicamente correta ou escrava de ideologias, militâncias e leis de mercado. Refiro-me a uma literatura, seja ela considerada adulta, infantil, juvenil, erudita, popular, nacional, estrangeira ou outra, pouco importa, plena de vitalidade, capaz de descrever e discutir de forma inesperada a vida e o *status quo*; capaz de emocionar; capaz de ampliar a visão que temos de nós mesmos, da vida e do mundo; uma literatura que seja ética, no sentido de expres-

sar os sentimentos profundos e a visão de mundo do escritor, e não apenas seus interesses imediatos; que seja inventiva com relação à linguagem e que consiga colocar em palavras as inquietações e as contradições humanas do seu tempo.

## Sobre literatura e vida social

Como tenho dito em outros artigos e palestras, às vezes, sinto que nós, brasileiros, vivemos nos séculos XVIII, XIX, XX e XXI, todos ao mesmo tempo. De um lado, estamos mergulhados nas demandas contemporâneas, na pós-modernidade; na glorificação das subjetividades e das singularidades; na recusa às "narrativas fundantes" (consensos a respeito da História, da Cultura, da Arte etc.[2]); nos muitos desconstrutivismos; no relativismo cultural; na transformação de fatos e evidências em "narrativas"; no prazer em ser de "vanguarda" e nas artes "conceituais"; assim como nas discussões sobre o meio ambiente; no feminismo e na mudança do papel social das mulheres; na luta contra o preconceito e o racismo; nas demandas de cidadãos LGBT; na chamada 4ª revolução industrial, com sua inteligência artificial, engenharia genética, redes sociais e plataformas interconectadas; isso sem falar na crescente onda das *fakenews* e, claro, na sociedade de consumo e sua indústria cultural. São assuntos e discussões abstratos e ideológicos que exigem estudo, leitura, acesso a informações técnicas e a uma, por assim dizer, "cultura de ponta".

No entanto, no mesmo ambiente e ao mesmo tempo, estamos cercados de semianalfabetos (70% da população? Ou

[2] Cf., por exemplo, Ernesto Laclau em Heloísa Buarque de Hollanda (1991).

mais?); de gente morando em favelas com esgoto a céu aberto; de crianças e jovens fora da escola; de gente com menos de 10 anos que já trabalha; de pais de família vivendo de biscates; de gente de 30 e poucos anos que já é avó; cercados pelo racismo e pelo desprezo por negros, indígenas e pobres; pela falta generalizada de saneamento básico; por doenças inexistentes em lugares civilizados (leptospirose e hanseníase, por exemplo); de gente que ainda precisa recorrer a simpatias e benzeduras quando fica doente; de gente condenada de pai para filho ao trabalho braçal; por políticos corruptos soltos graças ao inacreditável "foro privilegiado" (incluo aqui a prisão especial para quem tem "nível superior"(!)); e até, de vez em quando, cercados por surreais notícias a respeito de trabalho escravo.

Como adotar uma posição diante de uma paisagem tão vergonhosa, contraditória, imoral e claramente não democrática? Como desenvolver um trabalho, escrever para crianças, jovens ou adultos, tanto faz, diante de uma sociedade tão injusta, desumana e desequilibrada como a nossa?

Entre o modelo cultural dominante, moderno, individualista e escolarizado (e acadêmico) – o nosso – e o povo, existe um abismo. É preciso construir pontes que integrem nosso país e nossas culturas. Dizia nosso grande Mário de Andrade (*apud* Ancona Lopez, 1983, p. 105): "Sempre considerei o problema máximo dos intelectuais brasileiros a procura de um instrumento de trabalho que os aproximasse do povo".

Para concluir este artigo, vou tratar de um assunto denso de forma direta e esquemática. Sabemos que, em seus tra-

balhos, o filósofo Martin Heidegger tentou, em suma, pensar a vida "autêntica" do indivíduo como a de um "ser-dirigido-à--morte" (*apud* Hayden, 2020, p. 38). Outro filósofo, Richard Rorty (2007) – que faz interessante analogia entre a filosofia e a literatura –, parece corroborar essa visão ao falar em esforços privados para lidar com nossa finitude.

Sabemos, todavia, que, para a filósofa Hannah Arendt, o que interessa ao homem é a natalidade e não a mortalidade, como acreditava Heidegger[3]. Segundo ela, "o fator decisivo que determina o homem como ser consciente e com memória, é seu nascimento, ou sua "natalidade", ou seja, o fato de ter entrado no mundo através do nascimento" (*apud* Hayden, 2020, p. 41). Isso porque, embora seja mortal (o que é óbvio), o homem vem ao mundo principalmente para criar o que ainda não existe, para falar o que nunca foi dito ou pensado, para estabelecer novos começos, inaugurar novos caminhos, para agir no mundo de forma espontânea, única e "impredizível", tendo em vista, inclusive, os que ainda não nasceram. Afinal, segundo Hannah Arendt (*apud* Hayden, 2020, p. 76), "o mundo não apenas precede, mas também sobrevive à existência individual".

[3] Segundo Hannah Arendt (2014, p. 120), é somente no mundo humano que o movimento cíclico da natureza surge como crescimento e declínio. A "morte" de algo corresponde a uma visão humana. Na natureza, algo se transforma e ponto. Diz ela: "[...] nascimento e morte não são ocorrências naturais propriamente ditas; não têm lugar no ciclo incessante e incansável" da natureza. "Somente quando ingressam no mundo feito pelo homem os processos da natureza podem ser descritos como crescimento e declínio; somente quando consideramos os produtos da natureza – determinada árvore ou determinado cachorro – como coisas individuais, retirando-os, com isso, do seu ambiente "natural" e colocando-os em nosso mundo, é que eles começam a crescer e declinar".

Ao trazer tudo isso à tona, não pretendo abrir nenhuma discussão filosófica para a qual, confesso, nem teria competência. Ocorre que a perspectiva heideggeriana sugere a visão individualista da literatura, vista como o discurso de pessoas que sabem que vão morrer e têm como premissa sua trajetória rumo ao fim individual e único. Podemos dizer que, nesse caso, a tendência da literatura será adotar o já mencionado *discurso-eu*, o discurso centrado na subjetividade e nos interesses privados do autor.

Já a perspectiva arendtiana sugere a visão social ou pública da literatura, vista como a expressão de pessoas que, embora saibam que vão morrer, sentem-se parte de uma sociedade e têm como premissa sua trajetória rumo a ideias e concepções que inauguram novos rumos para a vida do homem no mundo. Podemos dizer que, nesse caso, a tendência da literatura será o *discurso-nós*, o discurso que, sem abrir mão da subjetividade do autor, é centrado na possibilidade de tratar de emoções, perplexidades e visões que possam gerar identificação nas outras pessoas. Nas palavras de Siobhan Kattago (2020, p. 85), estudioso da obra de Hannah Arendt,

> [...] a moderna sociedade de massas e a solidão, por seu turno, destroem aquele senso de realidade comum às pessoas do mundo. Resguardar-se no reino do privado significa que os indivíduos, agora nas palavras de H. Arendt, "estão todos aprisionados na subjetividade de sua experiência singular".

Podemos optar por um projeto literário, político, educacional, social, ecológico ou outro, tendo como princípio preponderante a ideia de que o homem é um "ser-dirigido-à-morte". Mas, também, podemos optar por um projeto literário, polí-

tico, educacional, social, ecológico ou outro, que tenha como princípio preponderante a ideia de que o homem é um "ser dirigido à natalidade", ou seja, um ser que vem ao mundo para fazer nascer o que ainda não nasceu, para falar o que nunca foi dito ou pensado, para estabelecer novos começos, inaugurar novos caminhos e agir no mundo (e na sociedade) de forma "impredizível", tendo em vista certa "felicidade pública" e também os que ainda não nasceram, mas vão nascer.

Ficam aqui essas duas opções para a livre escolha do leitor. Nunca é demais lembrar, em todo o caso, que, como sugeriu Hannah Arendt (2014, p. 352), a "razão" nada mais é do que o "cálculo das consequências".

## Referências

ANCONA LOPEZ, T. P. (org.). *Entrevistas e depoimentos Mário de Andrade*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983.

ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*: palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

AZEVEDO, R. *Abençoado e danado do samba*: um estudo sobre o discurso popular. São Paulo: Edusp, 2013.

BUARQUE DE HOLLANDA, H. *Pós-modernismo e política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

DA MATTA, R. *A casa & a rua*. Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DA MATTA, R. *Carnavais, malandros e heróis* – Para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

DUMONT, L. *O individualismo*: uma perspectiva antropológica da ideologia moderna. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

HAVELOCK, E. *Prefácio a Platão*. Campinas: Papirus, 1996.

HAYDEN, P. (org.). *Hannah Arendt* – Conceitos fundamentais. Petrópolis: Vozes, 2020.

HEIDEGGER, M. *Língua de tradição e língua técnica.* Lisboa: Passagens, 1995.

KATTAGO, S. Hannah Arendt sobre o mundo. *In*: HAYDEN, P. (org.). *Hannah Arendt* – conceitos fundamentais. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 85.

PERLS, F. *Abordagem gestáltica e testemunha ocular da terapia*. Rio de Janeiro: Psyche e Zahar Editores, 1981.

RORTY, R. *Contingência, ironia e solidariedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SEARLE, J. *Expressão e significado*: estudos da teoria dos atos de fala. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SZYMBORSKA, W. *Poemas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

VIVEIROS DE CASTRO, E. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

# Sobre os autores

## Alckmar Luiz dos Santos

Possui graduação em Engenharia Eletrônica pela Universidade Estadual de Campinas (1983), mestrado em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (1989) e doutorado em Estudos Literários pela Université Paris VII (1993). Desde 1994, é professor de Literatura Brasileira da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e, a partir de 1995, coordenador do Núcleo de Pesquisas em Informática, Literatura e Lingüística (Nupill), núcleo de pesquisa de excelência do CNPq, financiado pelo edital Pronex entre 2008 e 2016. Foi pesquisador convidado na Université Paris 3 - Sorbonne Nouvelle (2000-2001) e na Universidad Complutense de Madrid (2009-2010). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira e Teoria Literária, atuando principalmente com teoria do texto, literatura e filosofia, hipertexto e texto digital, poesia. É também poeta, romancista e ensaísta. Autor dos livros *Leitura de nós*, *Rios imprestáveis* (poemas; Prêmio Redescoberta da Literatura Brasileira da *Revista Cult*); *Ao que minha vida veio...* (romance; Prêmio de Romance Salim Miguel), *Dos desconcertos da vida filosoficamente considerada* (poemas; menção honrosa no Prêmio de Poesia Cruz e Souza).

## Ezequiel da Silva

Possui graduação em Língua e Literatura Inglesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1971), mestrado em Educação-Leitura pela Universidade de Miami (1973) e doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1979). Livre Docência em Metodologia de Ensino pela Faculdade de Educação da Unicamp (1994). Atua como professor visitante junto ao Grupo de Pesquisa Alle-Aula (Alfabetização, Leitura e Escrita, Trabalho Docente e Formação Inicial), da Faculdade de Educação da Unicamp. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Pedagogia, Psicologia e Didática, trabalhando principalmente com os seguintes temas: leitura, formação do professor, biblioteca escolar e leitura na internet. Coordena os trabalhos da Editora Leitura Crítica, com vários títulos já editados. Recentemente, lançou o site Ezequiel Oficial (https://ezequieloficial.com.br/), no qual vem inserindo boa parte das suas produções e promovendo a formação continuada e a atualização de professores para o ensino da leitura.

## Fabiane Verardi

Possui graduação em Letras pela Universidade de Passo Fundo (1991), mestrado em Letras (Teoria Literária) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1999), doutorado em Letras (Teoria Literária) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2004), com pós-doutorado na Universidade de Coimbra (2019). Atualmente, é

Professora Titular III da Universidade de Passo Fundo, no Curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras, e Coordenadora das Jornadas Literárias de Passo Fundo. Desenvolve projetos na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor, focalizando seus trabalhos na questão da leitura na escola, em metodologias de ensino da literatura infantil e juvenil. É líder do Grupo de Pesquisa CNPq: Sobre Ensino de Literatura.

## José Luís Jobim

Mestre (1980) e doutor em Letras (1986) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi *visiting scholar* na Stanford University (2001) e ocupou a *Chaire des Amériques* na Universidade de Rennes 2 (2020); deu cursos e fez conferências em várias universidades do Brasil e do exterior, entre as quais: Sorbonne Nouvelle (Paris 3), Universidade de Roma La Sapienza (Itália), Yale University, Princeton University, University of Manchester, Universidad de Chile, Universidad de La Republica Oriental de Uruguay. Atualmente, é Professor Titular da Universidade Federal Fluminense, atuando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura. Foi Professor Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, onde foi Diretor do Instituto de Letras, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras e membro do Conselho Universitário. Foi Presidente da Associação Brasileira de Literatura Comparada e primeiro secretário da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Letras e Linguística. Foi *Lemann Distinguished Visiting Professor of Compa-*

*rative Literature* na Universidade de Illinois (2022). Em 2019, recebeu da Abralic o "Prêmio Tânia Franco Carvalhal", pelo conjunto da obra.

## Maria Esther Maciel

Professora titular de Literatura Comparada na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, atua como professora colaboradora de teoria literária na Unicamp. Tem mestrado em Literatura Brasileira e doutorado em Literatura Comparada pela mesma instituição, onde também coordenou o Transverso – Fórum de Criação e Estudos Poéticos. Fez pós-doutorado em Literatura e Cinema na Universidade de Londres e em Literatura Comparada na USP. Foi cronista semanal do Caderno de Cultura, do jornal *Estado de Minas*, entre 2011 e 2014. É coordenadora editorial da revista *Olympio - literatura e arte*. Estreou na ficção com *O livro de Zenóbia*, finalista do Prêmio Portugal Telecom de 2005. Seu segundo romance, *O livro dos nomes*, foi finalista do Prêmio São Paulo de Literatura, do Prêmio Portugal Telecom e do Prêmio Jabuti em 2009. Recebeu menção especial no Prêmio Casa de las Américas 2009. Foi um dos representantes do Brasil na Feira do Livro de Frankfurt em 2013. Participou da mesa "O Falcão e a Fênix" na Feira Literária de Paraty em 2016. Tem artigos e textos literários publicados em vários periódicos do Brasil e do exterior. É colaboradora do caderno Ilustrada, *Folha de São Paulo*, desde 2012.

## Maria da Gloria Bordini

Possui licenciatura em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (1969); mestrado em Letras/Teoria da Literatura (1983) e doutorado em Letras na mesma área de concentração, ambos pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) (1991). É professora adjunta IV aposentada da UFRGS e ex-professora titular de Teoria da Literatura da PUCRS. Atualmente, exerce o cargo de professora colaboradora convidada da UFRGS no Programa de Pós-Graduação em Letras. É um dos editores da revista binacional *Brasil/Brazil*. É uma das maiores autoridades na organização de acervos literários e tem produção científica também articulando crítica literária e formação do leitor. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Teoria da Literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: Erico Verissimo, acervos literários, literatura brasileira e portuguesa, Estudos Culturais e Lírica.

## Max Butlen

Professor pesquisador honorário, Laboratório EMA, INSPE, CY Universidade Cergy Paris. Professor de literatura, depois sucessivamente professor-formador e professor-pesquisador em várias instituições francesas encarregadas da formação de professores e da formação do leitor: Ecole Normale, Mission académique de formation continue, Instituts universitaires de formation des maitres (IUFM de Créteil, Nantes, Versailles), ESPE de Versalhes, Universidade

de Cergy-Pontoise. Fundador da revista *Argos*, foi responsável pela missão nacional "Leitura, bibliotecas e domínio da língua" no Ministério da Educação Nacional da França e no Ministério da Cultura, além de consultor de 1994 a 1998 do Ministério da Educação do Brasil para o programa internacional "Pró-Leitura". Sua tese, defendida na Paris V Sorbonne, sobre políticas de leitura e seus atores, publicada em 2008 pelo INRP, reflete as pesquisas e as ações que tem realizado sobre políticas do livro e da leitura.

## Miguel Rettenmaier

Possui mestrado (1998) e doutorado em Teoria da Literatura (2002), ambos pela PUCRS, com pós-doutorado na Universidade de Santiago de Compostela (2014). É Professor Titular III na graduação, no mestrado e no doutorado em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF). Coordenador do Curso de Letras da UPF. Coordena o Acervo Literário de Josué Guimarães (ALJOG/UPF). Desenvolve projetos nas linhas de pesquisa Leitura e formação do leitor e Produção e recepção do texto literário, focalizando seus trabalhos na questão da leitura relacionada às linguagens digitais e à literatura contemporânea. É líder do Grupo de Pesquisa CNPq: Leitura e acervo literário e integra a coordenação das Jornadas Literárias de Passo Fundo.

## Philippe Willemart

Concluiu o doutorado em Letras, língua e literatura francesa pela Universidade de São Paulo em 1976. É professor titular em literatura francesa da Universidade de São Paulo. Pesquisador IA do CNPq, publicou livros (em São Paulo, Paris, Montréal e Oxford) e artigos, orienta teses, pós-doutorado e pesquisas nas áreas de Letras e Psicanálise. É membro da equipe proustiana do Institut des Textes et Manuscrits Modernes (ITEM) do CNRS., membro fundador da Associação dos Pesquisadores em Crítica Genética (APML-APCG), do Laboratório do Manuscrito Literário (LML) e do Núcleo de Apoio à Pesquisa em Crítica Genética (NAPCG). Coordenou os intercâmbios entre USP e Paris VIII e entre USP e CNRS (ITEM). Em suas atividades profissionais, interagiu com colaboradores em coautorias de trabalhos científicos. Os termos mais frequentes na contextualização da produção científica, tecnológica e artístico-cultural são: Psicanálise, Neurociências, Crítica genética, Astrofísica, Proust, Processos de criação, Lacan, Manuscrito, Flaubert, Freud, Bauchau, Quignard, Damour, Einstein, Edelman e Ansermet.

## Regina Zilberman

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) (1970), doutorado em Romanistica pela Universidade de Heidelberg (Ruprecht-Karls) (1976), com pós-doutorado no University College (Inglaterra) (1980-1981) e na Brown University (EUA) (1986-1987).

Atualmente, é professora associada do Instituto de Letras da UFRGS, com atuação no Programa de Pós-Graduação em Letras. Lecionou, entre 2007 e 2010, na Faculdade Porto-Alegrense e, em 2010, no Centro Universitário Ritter dos Reis. Foi professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em História da Literatura, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, história da literatura, literatura do Rio Grande do Sul, formação do leitor e literatura infantil.

## Ricardo Azevedo

Escritor e ilustrador; tem livros publicados por diversas editoras, inclusive em outros países, como Alemanha, França, México, Costa Rica, Portugal e Holanda. Autor de *Ninguém sabe o que é um poema*, *O livro das palavras*, *Trezentos parafusos a menos*, *Caderno veloz de anotações, poemas e desenhos*, *Fragosas brenhas do mataréu* e *Trago na boca a memória do meu fim*, entre outros livros. Ganhou várias vezes o Prêmio Jabuti. Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (autor de *Abençoado e danado do samba* – um estudo sobre o discurso popular, Edusp – Prêmio Senador José Ermírio de Moraes da ABL 2014 e Prêmio Jabuti Teoria e Crítica Literária 2014). Site: www.ricardoazevedo.com.br

JORNADA
NACIONAL DE LITERATURA

Identificação, empatia, acesso à alteridade – eis práticas decorrentes da leitura e que podem iluminar um movimento na direção do ensino da literatura que leve o estudante a se colocar no lugar do outro, este sendo uma personagem, um narrador ou até uma ideia. Pode-se cogitar que esse/a outro/a poderá estar muito próximo/a do sujeito leitor por razões étnicas, etárias ou sociais; ou, pelo contrário, estará bem afastado/a, em decorrência da linguagem empregada, da distância cronológica, das condições individuais. Porém, o denominador comum fica sempre ali – a linguagem com suas propriedades dialógicas, que invocam o interlocutor e colocam duas personalidades em contato, estejam eles longe ou perto no tempo, no espaço, na sociedade. Afinal, como no título de Friedrich Nietzsche, tudo é "humano, demasiado humano".

Regina Zilberman

PREFEITURA DE PASSO FUNDO
Cidade melhor, vida melhor.

CORSAN

UPF EDITORA

ISBN 978-65-5607-053-7